

Helmut Schaumberger (Hg.)

Praxis: Singen mit Kindern und Jugendlichen



Helmut Schaumberger (Hg.)

Praxis: Singen mit Kindern und Jugendlichen

Einwürfe

Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik

Eine Schriftenreihe der SOMA
(School of Music and Arts Education
an der Universität Mozarteum Salzburg)

herausgegeben von

Andreas Bernhofer, Elisabeth Freiß, Isabel Gabbe,
Jan Guido Grünwald, Ulrike Hatzer, Heike Henning, Anna Maria Kalcher,
Iris Laner, Martin Losert, Julia Wieneke

Band 9

LIT

Helmut Schaumberger (Hg.)

Praxis: Singen mit Kindern und Jugendlichen

LIT

Inhaltsverzeichnis

7	Helmut Schaumberger Vorwort
	Praxis
11	Amelie Erhard Singen – Klingen – Bewegen im Kinderchor. Erlebte Stimmspielgeschichten
23	Patrick K. Freer Anpassung des Chorrepertoires für Jungen im Stimmwechsel
45	Max Stadler 10 Schritte von der Idee zum wirkungsvollen Arrangement
69	Max Stadler Arranging by ear
	Theorie
81	Johann van der Sandt Singen als Mittel zur Entwicklung sozialer Kompetenzen
103	Helmut Schaumberger „Wenn die Persönlichkeit nicht stimmt...“ – Persönlichkeitsmerkmale und personale Kompetenzen von Kinder- und Jugendchorleiter*innen
	Best Practices
123	Moritz Guttmann Singen in Chören und im Klassenzimmer während der COVID-19 Pandemie. Ein Praxisbericht
133	Gerald Wirth Singen und aktives Musizieren als Quelle der Hoffnung für eine bessere Zukunft. Drei sozialpädagogische Musikprojekte im Kontext der Syrienkrise
145	Christian Bielefeldt Erlebnis Kirchenmusik – zum Vokalensemble der Atelierschule Zürich
167	Markus Obereder, Regina Prasser 10 Jahre Universitätslehrgang für Kinder- und Jugendchorleitung an der Universität Mozarteum Salzburg in Kooperation mit den Wiener Sängerknaben
171	Abstracts
174	Biographien

Vorwort

Helmut Schaumberger

Die Universität Mozarteum Salzburg strahlt mit einem breit gefächerten Studienangebot, herausragenden Lehrenden und Forschenden sowie einzigartigen Veranstaltungen weit über Landes- und Bundesgrenzen hinaus und gilt als Zentrum künstlerischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Exzellenz. Neben der künstlerischen Ausbildung haben eine Reihe pädagogischer Studiengänge und nicht zuletzt Lehrgänge, wie beispielsweise der Universitätslehrgang für Kinder- und Jugendchorleitung, einen festen Platz im Haus am Mirabellplatz. Aus ebendiesem Lehrgang heraus entwickelten sich die Tage der Kinder- und Jugendsingstimme in Salzburg, die gewissermaßen den Ausgangspunkt für den vorliegenden Sammelband darstellen. Markus Obereder und Regina Prasser, die beiden Leiter*innen des Universitätslehrganges, hatten diese Tage als zusätzliches Angebot für Studierende, vor allem aber als Gelegenheit zu intensivem Austausch und zu Fortbildung für Kinder- und Jugendchorleiter*innen und Pädagog*innen ins Leben gerufen. Nach einem sehr erfolgreichen ersten Tag der Kinder- und Jugendsingstimme im Jahr 2014 begannen Regina Prasser und Helmut Schaumberger im Frühjahr 2019 mit der Planung einer Neuauflage dieses Formats. Obwohl die Veranstaltung im März 2020 gerade noch vor dem ersten COVID-19 bedingten Lockdown durchgeführt werden konnte, mussten einige inhaltliche Abstriche gemacht werden. So wurden beispielsweise die beiden Auftritte des Vokalensembles der Atelierschule Zürich abgesagt, weil der Chor nicht mehr anreisen konnte. Umso erfreulicher war aber, dass alle anderen Kinder- und Jugendchöre singen durften und einzigartige Kostproben ihres Könnens gegeben haben. Den Hauptteil der zweiten Tage der Kinder- und Jugendsingstimme Salzburg bildeten Vorträge von Forscher*innen und Praktiker*innen, sowie zahlreiche Workshops nationaler und internationaler Expert*innen. Sie bilden den Kern des vorliegenden Sammelbandes, der aus Mitteln des Departments für Musikpädagogik finanziert und von

der School of Music and Arts Education (SOMA) herausgegeben wurde. Über diesen Grundstock hinaus konnten vier weitere Expert*innen gewonnen werden, ihre Forschungs- und Praxisbeiträge diesem Band beizusteuern. Einer von ihnen ist der Leiter des Vokalensembles der Atelierschule Zürich, das COVID-19 bedingt nicht anreisen konnte.

Im ersten Teil des Bandes, der mit „Praxis“ übertitelt ist, finden sich vier Beiträge, die auf den Praxisworkshops innerhalb der Tage der Kinder- und Jugendsingstimme basieren. Eröffnet wird dieser Teil mit einem Beitrag der elementaren Musik- und Tanzpädagogin Amelie Erhard, die mit ihren Stimmspielgeschichten einen spielerischen Zugang zum Musizieren mit Kindern, aber auch Menschen aller Altersgruppen beschreibt. Der Fokus dieser Spiele liegt auf dem gemeinsamen Spiel, dem Experimentieren mit Stimme und Klang in der Gruppe sowie im Raum. Im zweiten Beitrag zeigt Patrick K. Freer – ein US-amerikanischer Experte für das Singen von Jungen im Stimmwechsel – Möglichkeiten auf, wie Chorleiter*innen das Chorrepertoire für Jungen im Stimmbruch anpassen können bzw. worauf sie bei der Literatúrauswahl achten sollen. Er untermauert seine Gedanken mit Texten und Chorwerken aus dem US-amerikanischen Repertoire für Kinder- und Jugendchöre. Im Anschluss daran folgen zwei Beiträge des Musikpädagogen und Arrangeurs Max Stadler. Sie sind inhaltlich eng miteinander verknüpft und enthalten niederschwellige Anleitungen für das Arrangieren in der (Kinder- und Jugend-)Chorarbeit. Mit anschaulichen Beispielen präsentiert der Autor im ersten Beitrag zehn Schritte von der Idee zum wirkungsvollen Arrangement. Im zweiten Beitrag beschreibt er Möglichkeiten des kreativen Arrangierens in der Chorprobe bzw. im Musikunterricht, die auch Elemente von Komponieren enthalten.

Der zweite Abschnitt des Bandes besteht aus zwei wissenschaftlichen Beiträgen rund um das Singen mit Kindern und Jugendlichen. Johann van der Sandt, ein aus Südafrika stammender und mittlerweile in Südtirol wirkender Chorleitungsexperte und Musikpädagoge, zeigt anhand einer Fülle von Quellen die Bedeutung des Singens für die Entwicklung sozialer Kompetenzen auf. Er folgert, dass Musikpädagog*innen das Bestehende bewahren, aber auch

neue Kontexte und Plattformen finden müssen, um die Funktionen des Singens im Leben der Kinder zu unterstützen. In seinem eigenen Beitrag knüpft der Herausgeber des Bandes an die Ergebnisse seiner Arbeiten über die Professionalisierung von Kinder- und Jugendchorleitern an und fokussiert auf die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen und personalen Kompetenzen. Zentral gestellt sind darin die sog. *Soft Skills*, die über großes Potential verfügen, die für gelingende Chorarbeit notwendigen Eigenschaften von Kinder- und Jugendchorleiter*innen zu rahmen.

Im dritten und letzten Abschnitt des Bandes werden vier „Best Practices“ für Kinder- und Jugendchorleitung vorgestellt. Den Anfang macht der Salzburger Chorleiter und Musikpädagoge Moritz Guttmann mit einer Schilderung von Herausforderungen für das Singen während der COVID-19-Pandemie und einer Beschreibung von Möglichkeiten, wie diese bestmöglich abgedeckt werden können. Er geht dabei insbesondere auf Vorzüge und Grenzen digitaler Medien und Distance-Teaching in der Chorarbeit ein. Gerald Wirth, der künstlerische Leiter der Wiener Sängerknaben und langjährige Kooperationspartner des Salzburger Lehrgangs für Kinder- und Jugendchorleitung hat für diesen Band drei maßgeblich von ihm geprägte humanitäre Singprojekte in Jordanien und Griechenland beschrieben. Sie basieren auf der Überzeugung, dass Singen und gemeinsames Musizieren Kindern in schwierigen Lebenssituationen hilft. Ein Beispiel gelingender Chorarbeit präsentiert der Schweizer Chorleiter und Pädagoge Christian Bielefeldt. Im Repertoire des von ihm gegründeten Vokalensembles an der Atelierschule Zürich steht geistliche Musik an zentraler Stelle. Wie eine Befragung von Abgänger*innen dieser Schule ergeben hat, sehen diese die hochintensiven Probenphasen, Konzertfahrten und Auftritte als sehr wertvoll und für ihr späteres Singen bereichernd an. Beschlossen wird der vorliegende Sammelband mit einem Beitrag jener Personen, die den Universitätslehrgang für Kinder- und Jugendchorleitung an der Universität Mozarteum Salzburg aufgebaut und durch die 10 Jahre seines Bestehens geleitet haben. Die Gesangspädagogin Regina Prasser und der Chorleiter Markus Obereder legen darin eine eindrucksvolle Bilanz ihrer Arbeit vor, die auch an den beachtlichen Karriereverläufen der Absolvent*innen abzulesen ist.

Dank

Der vorliegende Sammelband wäre nicht ohne die maßgebliche Unterstützung von vier Personen zustande gekommen. Ihnen sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt:

Nora Bartosik für die Übersetzung der Beiträge von Patrick K. Freer und Johann van der Sandt aus dem Englischen,
Motje Wolf für die Mitarbeit in der Begutachtung der Beiträge,
David Hättich für die redaktionelle Betreuung der Beiträge und
Martin Losert für die Ermöglichung der Publikation.

AE

Amelie Erhard

Singen – Klingen – Bewegen im Kinderchor. Erlebte Stimmspielgeschichten

„Von hier oben schweift unser Blick, schweift entlang an den unendlichen Häuserreihen. Richtet sich auf nach vorne und oben und ganz weit nach draußen. Dort draußen wird alles grün und klar. Terrasse für Terrasse schieben sich Reisfelder neben-, über- und ineinander. Eine Landschaft wie ein Gespinst. Wohin der Blick auch fällt, mächtige Stufen [...].“

Texte wie dieser erzeugen eine Stimmung bei den Zuhörenden, sie wecken Erinnerungen, fragen bestehendes Wissen ab und ergänzen dieses mit eigenen Gedanken. Bilder entstehen im Kopf, werden weitergedacht und in der eigenen Vorstellung ausgeschmückt. Das Gehörte wird mit eigenen Erfahrungen in Verbindung gebracht und die Fantasie beginnt mit den transportierten Bildern zu spielen und diese um neue Facetten und Details zu ergänzen. Stimmspielgeschichten sind jedoch mehr als einfach vorgelesene Geschichten. Sie werden im praktischen Tun von einer Gruppe erkundet und verinnerlicht. Somit sind sie eine Form des gemeinsamen Erzählens mittels Bewegung, Atem- und Stimmklängen. Dieses klangbildnerische Erzählen und ganzheitliche Musizieren schenkt allen Mitwirkenden neue Erfahrungen und wird somit zur erlebten Erinnerung.

Mein persönlicher Weg mit Stimmspielgeschichten hat seinen Ausgang eher in der Erwachsenenbildung als in der Arbeit mit Kindern genommen. Eine der zentralen Fragestellungen in meiner pädagogisch-künstlerischen Arbeit war und ist bis heute, wie Erwachsene mit unterschiedlichsten persönlichen und musikalischen Hintergründen dazu gebracht werden können, frei und ohne zusätzliche Mittel Körper und Stimme zu aktivieren und dabei mit Freude und der notwendigen Lockerheit zu singen. Wenn ich mit Gruppen von Pädagog*innen gearbeitet habe, war daran die Frage geknüpft, wie diese am besten befähigt und animiert werden können, das in der Stimmspielgeschichte Erfahrene in die Sing-Praxis mit Kindern einfließen zu lassen. Ich habe mich weiters gefragt, wie die in der musikpädagogischen Praxis zentral gestellten Themen Bewegung, Atmung und Stimme aufgegriffen und ‚bespielt‘ werden können, ohne dafür Fachbegriffe verwenden zu müssen oder besondere Vorkenntnisse zu verlangen. Aus diesem Suchen und Experimentieren ist eine eigene Klangsprache entstanden, die ich in Stimmspielgeschichten einsetze. Solche Stimmspielgeschichten sind mehr als spielendes Sing-, Körper- oder Ausdrucks-training: Sie lassen in ihrer Durchführung als erlebte Geschichte die Gruppe ein stärkendes Miteinander spüren, das wertefrei alle Teilnehmenden zu gleichen Teilen integriert und keinerlei musikalische wie sprachliche Vorbildung voraussetzt. In der Arbeit mit Kindern erlebe ich regelmäßig, wie gerne und furchtlos sie sich auf das bewegte Erzählen einlassen und wie farbenfroh und vielfältig sie die Geschichten im Tun ergänzen, sobald sie einige Routine im stimmspielerischen Erzählen gewonnen haben. Mit dem direkten Einstieg über die Bewegung werden sie abgeholt und ihr Bedürfnis nach Bewegung aufgegriffen und befriedigt. Durch das gemeinsame Klingen und Singen wird gleichzeitig die sprachliche, soziale und emotionale Entwicklung gestärkt.

Im Beitrag möchte ich nun aufbauend auf meinen Erfahrungen als Pädagogin und Musikerin den Aufbau und die Durchführung von Stimmspielen beschreiben. Ich werde dabei die in der Gruppe ablaufenden Prozesse beleuchten und einen Blick auf die Rolle der Erzählperson werfen. Mit Hilfe eines konkreten Beispiels versuche ich meine Ausführungen zu veranschaulichen.

Der Aufbau von Stimmspielgeschichten

Stimmspielgeschichten haben idealerweise einen dreiteiligen Aufbau, der zum Singen von Liedern oder zum Erlernen von Melodien führt und diese teilweise schon in die Geschichte einbaut. Im Zentrum der Stimmspielgeschichten steht eine Geschichte, deren Elemente durch Bewegungsmöglichkeiten des Körpers sichtbar gemacht und mit Atem- und Stimmelementen klangvoll gestaltet werden. Die drei Schwerpunkte Körper/Bewegung, Atmung und Stimme werden im fließenden Übergang während des Tuns aktiviert und vom Erzählstrang der Geschichte begleitet. Jeder Schwerpunkt wird mit mindestens drei Elementen in die Geschichte eingebaut:

Bewegungselemente	lockern, stehen, springen, aufrichten, drehen, zu den Seiten wiegen, etc.
Atmungselemente	Atemfluss, Atemreflex
Stimmelemente	Lautäußerungen (z.B.: wupp, da, hei), glissandi, Tonspiele mit zwei Höhen

Tabelle 1: Elemente einer Stimmspielgeschichte.

Durch die in Tabelle 1 dargestellten Elemente wird jedem Schwerpunkt spielerisch bewusst Zeit und Raum gegeben, um diesen in weiterer Folge zu stärken. Den Teilnehmenden wird dadurch ermöglicht, die Geschichte samt Bewegungsabläufen, Melodien und Klängen zu verstehen und zu begreifen. Wenn beispielsweise ein benanntes Objekt mit einem Laut und einer Bewegung dargestellt wird, ist die bildliche Vorstellung konkret; viel konkreter, als wenn das Objekt ohne unterstützenden Klang dargestellt wird. Ein wichtiger Nebeneffekt der bewegten Szene ist, dass fast unbemerkt der ganze Körper in Aktion kommt und die Stimme eingesungen wird. Der aktive Zugang und die Elemente zur Stärkung des Körpers eröffnen den Agierenden neue Möglichkeiten. Bewegungen zum Klang werden als das Eigene und nicht Fremde begriffen und können den intuitiv emotionalen Zugang zum Klingen und Singen

stärken. Die klangbegleiteten Gesten aus der Geschichte zeichnen teilweise musikalische Parameter wie Tonhöhe, Dynamik, Dauer und Geschwindigkeit nach. Sie werden aber nicht zwingend formgetreu eingesetzt, sondern übertragen einen Teil der Geschichte in eine Geste. So wird der von Hall und Siegwolf beschriebene Grundsatz, wonach die Musik in Bewegung sichtbar und die Bewegung in Musik hörbar wird, real. (Hall, Siegwolf 2004, 141)

Ein Weg zum gemeinsamen Musizieren

Stimmspielgeschichten werden in der Regel von Einzelpersonen mit ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten ausgeführt und erlebt. Die Selbsterfahrung und Stärkung der eigenen Körperlichkeit und des Stimmklangs stehen dabei im Vordergrund. Die Kombination aus Bewegung, Körperaktivierung, Atem- und Stimmelementen macht die*den Einzelnen als Teil der Gruppe sichtbar und hörbar und bildet so einen ersten Weg zum gemeinsamen Musizieren. Dabei geben die Geschichte und die aktive Erzählperson Orientierung. Eine Besonderheit von Stimmspielgeschichten ist, dass jede*r Einzelne im Verlauf der Geschichte zugleich Vorbild und Nachahmende*r sein kann. Durch den meist nonverbalen und oft unbewussten Austausch, wenn zum Beispiel eine Armbewegung eines Gruppenmitglieds höher reicht als die eigene und der eigene Arm sich dem anschließt, wird jede*r zum Vorbild und erweitert gleichzeitig als Nachahmende*r das eigene Repertoire an Bewegungen und klanggestaltenden Gesten.

Die Erzählperson

Die agierende Erzählperson trägt die Geschichte vor und gestaltet sie selber mit. Sie erzählt frei oder beherrscht die Erzählung auswendig, damit die Geschichte im Fluss ist und damit spontan auf Entwicklungen im Raum eingegangen werden kann. Stringent, ohne Ausschmückungen und Pausen, nur mit aufbauenden Wiederholungen wird die Geschichte von der Erzählperson im Raum durchgeführt, wodurch die Gruppe zum Mittun animiert wird.

Dabei wird durch authentische Bewegungen, präzise Atem- und vielfältig wiederholte Stimmelemente Kreativität und Ideenreichtum in allen Bereichen vorgelebt und zu eigener Ausführung angeregt. Mögliche, schon in der Geschichte kurz aufscheinende Melodiefetzen eines Liedes bereiten vor und führen zum gemeinsamen Singen eines oder mehrerer Lieder oder Melodien, die ebenfalls Teil der Stimmspielgeschichte sind.

Um eine Stimmspielgeschichte klangbildnerisch aktiv erzählen zu können, muss die Erzählperson die Fähigkeit haben, ganz nah an den eigenen körperlichen und stimmlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu sein und gleichzeitig Teil des Gruppenprozesses werden zu können. In diesem Prozess wird erlebbar, wie viel mehr Interaktion, Aktivität und Spiel in einer Gruppe passiert, je stärker und klarer die Erzählperson ist und in ihrer aktiven Rolle doch den Blick nach innen richtet, also nicht als präse*nter Anleiter*in fungiert.

Damit die Geschichte am Stück – also ohne Unterbrechungen – erzählt werden kann, ist es ratsam, dass die Erzählperson sämtliche verbalen oder nonverbalen Ergänzungen aus der Gruppe in die Geschichte einwebt, ohne dabei aus der Erzählsprache zu fallen. So behält der Bogen der Geschichte seine Spannung. Durch diese Herangehensweise bzw. Auffassung wird deutlich, dass Geschichten, die als partizipative Prozesse angelegt sind, eine andere Dynamik aufweisen als Geschichten, die dem traditionellen Schema von Sender*in und Empfänger*in folgen. Aus der Gruppe heraus und mit der Gruppe gestaltete Geschichten sind deshalb oft sehr lebendig und vielschichtig. Mitunter herrscht mehr Unruhe, da die Elemente der Geschichte nicht zwingend aufeinander aufbauen und die musikalischen Bausteine für Körper, Atem und Stimme durch schnelle Wechsel nicht so tief reichen.

Zur Aufführung

„(...) ich habe keine Bühne, ich will keine Kulissen – ich will die Musik und den Menschen.“ (Feudel 1981, 139)

Stimmspielgeschichten brauchen nicht mehr als die Geschichte, eine Gruppe von Menschen und eine Erzählperson. Sie können nahezu überall ausgeführt werden, jeder denkbare Ort kann Bühne

sein bzw. zur Bühne werden. Die praktische Ausführung einer Geschichte anhand der darin angesprochenen Themen und Bilder baut auf den Möglichkeiten und Ideen der ausführenden Gruppe auf. Gemeinsam spielen die Mitglieder, sie lautieren, klingen und äußern sich in Klängen. Der*Die Einzelne wird Teil des Ganzen, verschmilzt mit der Gruppe und begibt sich mit Körper, Stimme und Seele in eine Phantasiewelt, die unersetzlich und jedem Menschen eigen ist. Spielerisch werden im Lauf der Stimmspielgeschichte innere Klangvorstellungen entwickelt und geäußert und das Individuum wird zur spontanen, von der eigenen Körpergeste begleiteten Klangäußerung angeregt. Im gemeinsamen Erleben bzw. Gestalten wird das eigene Tun in das Ganze eingewoben und es entsteht lebendiger Austausch. Dieses Merkmal beschreibt auch Vaught (2016, 92), die den „intensiv erlebten Augenblick [als] das Ziel des gemeinsamen Tuns“ ansieht. In der Aufführung einer Stimmspielgeschichte wird darüber hinaus die sinnliche Wahrnehmung jedes*r Einzelnen gestärkt und das Bewusstsein für den Moment geweckt. Dem Kind oder Erwachsenen wird durch das geführte musizierende Miteinander ein Erlebnis ermöglicht, das in gemeinsames Singen münden oder als Geschichte für sich stehen bleiben kann. Als Richtschnur für das Gelingen einer Aufführung kann das Verhalten von Kindern genommen werden: „Jedes Kind, das sich frei und ungezwungen fühlen kann, das sich wohlfühlt und Geborgenheit findet, drückt dies auch dadurch aus, dass es höchst kreativ vor sich hin brabbelt, redet, singt und gestikuliert.“ (Erhard et al. 2016, 11)

Vorbereitung und Durchführung

Stimmspielgeschichten können für sich stehen und in einzelne Unterrichtseinheiten, auch fächerübergreifend, eingewoben werden. Mit jedem Einsatz von Stimmspielgeschichten erweitert sich das Repertoire der Gruppe und auch die Kompetenz, mit dieser Methodik zu spielen. Die Einheiten und Geschichten werden dadurch länger, intensiver und auch partizipativer. Das Tragen von gemütllicher Kleidung und bequemem Schuhwerk ohne Absatz ist ratsam, denn letztlich soll sich jede*r Beteiligte individuell wohlfühlen

und bewegen können. Wird eine Einheit in einem nicht bestuhlten Raum durchgeführt, eignet sich die Kreisform und ein gemeinsames Lied zu Beginn. Der Kreis sollte nur Ausgangs-, Ruhe- und Endposition sein und von immer neuen Positionen und Wegen im Raum abgelöst werden. Je freier (im Raum) und länger (in der Zeit) die Einheiten werden, desto weniger stellen sich Fragen nach „wie bewege ich mich im Raum?“, „wo stehe ich richtig?“, weil jedem* jeder Ausführenden ermöglicht wird, sich selbst wahrzunehmen und in Gruppe und Raum zu finden. Es ist von Vorteil, wenn eine Einheit mit Stimmspielgeschichte in einem Raum stattfinden kann, in dem sich die Gruppe bewegen kann, ohne aneinander zu stoßen. Die agierende Erzählperson sowie jede*r Teilnehmende sollen sich während der Durchführungen wohlfühlen können und nicht eingeschränkt werden, um Platz für individuelle Bewegungen zu schaffen. Aktionen im Raum werden gruppenspezifisch von der Erzählperson so angepasst, damit jedem* jeder Teilhabe ermöglicht wird. Körperlich kleiner und „nur am Platz“ können Stimmspielgeschichten immer gedacht und durchgeführt werden. Gruppenspezifisch ist auch zu überlegen, solche Bewegungs-Stimm-Aktionen nur am Platz und für wenige Minuten einzuführen, um sie danach aufbauend länger, größer und bewegter werden zu lassen. Werden Stimmspielgeschichten zunächst beispielsweise als Stimm-*Warm-up* für Übergänge in Unterrichtseinheiten eingesetzt und nehmen ein Zeitfenster von 5 bis 8 Minuten ein, so können sie zu zeitfüllenden Erzählungen anwachsen, die auch in eine Aufführung münden. Dabei ist nur der Ablauf der Geschichte für die Gruppe bindend, die Bewegungen und konkreten Klänge werden nicht vereinheitlicht. Die Erzählperson wird auf dem Weg zur Aufführung ggf. überflüssig, da der verinnerlichte Ablauf den dynamischen Prozess der Gruppe nonverbal lenkt.

Sich einlassen

Sich einfach mal so zur Ente machen: tief in der Hocke im Entengang durch den Raum watscheln, dabei schnalzen und gackern, mit den Flügeln schlagen und den Hintern kräftig hin und her wackeln lassen... – In der Arbeit mit Kindern ist ein solches Vorgehen

naheliegender und deshalb einfacher zu realisieren. Kinder machen sofort oder spätestens nach kurzer Anlaufzeit mit. Sie springen, singen, tanzen und wirbeln genauso herum, wie es die anleitende Person vorgibt. In einer Gruppe aus Erwachsenen ist das manchmal schwieriger, da diverse Hemmungen spontaner Aktionen und einem ungezwungenen Mitmachen im Weg stehen. Die Hinführung zum gemeinsamen Musizieren und Interagieren mit hohem Bewegungsanteil nimmt deswegen wesentlich mehr Zeit in Anspruch. Erwachsene Teilnehmer*innen an Stimmspielgeschichten schildern häufig in Reflexionsrunden, dass sie sich nach anfänglichem Herantasten ganz in das Gefühl des Erlebens hineinbegeben konnten und sich aktiv musizierend wahrgenommen haben. Die Geschichte selbst habe ihnen die nötige Struktur und das nötige Gefühl von Sicherheit gegeben. Sie haben dadurch vergessen, dass sie nicht alleine im Raum sind und konnten das selbst Erlebte zum eigenen Bild werden lassen ohne sich dabei auf eine kindliche Ebene herabgesetzt zu fühlen. „Hingabe im tätigen Moment“ und Lust scheinen der Schlüssel zu einem erfüllenden „Spiel der Verwandlung“ sein, wie Vaught (2016, 92) ausführt. Eine weitere Rückmeldung von Teilnehmenden bezieht sich auf die Beständigkeit im Erzählen. Durch das freie und nicht unterbrochene Erzählen der anleitenden Person wurde die Stimmspielgeschichte zum Erlebnis. Es stellte sich heraus, dass die Ernsthaftigkeit und Intensität der musikalischen Darstellung einer noch so kleinen Geschichte sowohl den*die Einzelne*n als auch die anderen bewegen kann und den Weg zu musikalischem Verständnis und Musizieren öffnet.

Die Reisterrassen

Als Beispiel für eine Stimmspielgeschichte möchte ich abschließend die an das chinesische Lied *Gong nam zao* = *am Wasser* geknüpfte Geschichte von den *Reisterrassen* vorstellen. Es ist eine Geschichte von der mühseligen, aber gleichzeitig heiteren Arbeit der Reisbauern in fernen Ländern. Das Lied mit seinem eher unbekanntem und für die kindlichen Ohren teilweise unerwarteten pentatonischen Klang lässt Träumen Raum. Seine Klänge schweben und weben sich wie meditativ fort. Die Sprache steht dabei nicht

im Vordergrund, sondern nur der Klang und der melodische Ablauf des Liedes, der einen natürlich empfundenen Spannungsverlauf beschreibt (Beginn, Steigerung und Spannung und Besänftigung/Abschluss). Mit dem Thema der Geschichte werden der Sehnsucht, der Neugier und dem Erkunden Platz gegeben, da die Geschichte Inhalte beschreibt, die für viele unbekannt sind und körperlich so noch nie erlebt wurden. Durch die bewusst körperliche Wahrnehmung (in Übungen und Bewegungen) und die emotionale Ebene (Begegnung mit den Protagonist*innen der Geschichte) wird die Thematik und Geschichte zur intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten, das Erlebnis in den Vordergrund stellend, ohne auf Vollkommenheit zu pochen.

G
 Gong nam zao zem wu dib fei,
 fei hoi jao fei wui; dong fong zöi lo
 ho fa pin, pin pin zöi lao söi.

1. Sanfte Düfte schweben hier
 säuseln durch die Luft.
 Vögel zwitschern, Blätter weh'n,
 Wasser plätschert still.

2. Halme schneid ich jeden Tag,
 klopfe sie dann aus.
 Rieseln lass ich Korn für Korn,
 trag es dann nach Haus.

Abb. 1: *Gong nam zao* – traditionelles Lied aus Südchina/Kanton zur Stimmenspielgeschichte *Die Reisterrassen*.

Erzählperson: Hier oben schweift unser Blick, gleitet entlang an den unendlichen Häuserreihen. Richtet sich auf, nach oben, ganz weit nach draußen (*groß machen*).

Dort draußen wird alles grün und klar. Terrasse für Terrasse schieben sich Reisfelder neben-, über- und ineinander.

Eine Landschaft wie ein Gespinst. Wohin der Blick auch fällt, mächtige Stufen (*Arme zeichnen die Stufen vor dem Körper*). Und dazwischen, auf den schmalen Absätzen gehen Menschen federnd und leichtfüßig entlang (*balancieren*).

Kurz später stehen sie bis zur Hüfte im Getreide. Sie summen – dem säuselnden Wind gleich – sanft vor sich hin (Melodiebeginn des Liedes *Gong nam* auf der Silbe *gong* singen). Es ist Erntezeit. Noch rasch genießen sie einen Augenblick der Ruhe, des Glücks. Dann beginnt die Arbeit: Sie schleifen die Sicheln (*z(i)k z(i)k z(i)k*), schneiden die Rispen (*sch_t sch_t*) und legen sie in die Sonne (*so__ so__*). Dort liegen sie gut verteilt nebeneinander und trocknen (Melodie singen auf einem stimmhaften *www__ wuiuiui__*).

Wenn die Sonne genug getrocknet hat, werden die Rispen gedroschen (*ftschk ftschk*), die Reiskörner auf Matten geschüttet (*tsch__ tsch__*) und in Säcke gefüllt (*psch__ psch__*). Noch schnell zubinden (*so__ so__*) und aufladen (*u__ wupp*). Dann wird die Ernte fortgebracht.

Noch lange hören wir die Melodie über die Felder klingen. Unser Blick geht gen Himmel, denn es ist, als ob der Wind auch singt und uns sanft hin und her bewegt (gut stehen, nach vorne und oben blicken, nach vorne, hinten, zur Seite pendeln).

Wie im oben abgedruckten Text ablesbar, sind in die Geschichte von den *Reisterrassen* bereits Atem- und Stimmelemente eingearbeitet. Diese bilden zusammen ein Rhythmusspiel im 4/4-Takt, das in Tabelle 2 kompakt dargestellt ist. Die Gruppe kann nach der Stimmspielgeschichte dieses Rhythmusspiel oder das in Abb. 1 gezeigte Lied einstudieren. Die Grundlagen dafür wurden bereits in der vorangegangenen Stimmspielgeschichte gelegt.

Rhythmusspiel mit Elementen der Atmung im 4/4 Takt								
Sicheln schleifen	z(i)k	z(i)k	z(i)k	z(i)k	z(i)k	z(i)k	z(i)k	z(i)k
Rispen schneiden	sch	t	sch	t	sch	t	sch	t
Sonne trocknet (2-taktig)	w-----				ui-----			
Halme dreschen	tschk	f-	tschk	f-	tschk	f-	tschk	f-
Reis rieseln lassen	tsch-----				tsch-----			

Tabelle 2: Rhythmusspiel zur Stimmspielgeschichte *Die Reisterrassen*.

Zusammenfassung

Wie im Beitrag dargelegt, eröffnen Stimmspielgeschichten zahlreiche Wege zum musikalischen Tun: Einen Weg zum Singen, zur Stimmbildung, zur bewussten Atmung, zur Bewegung, zum Improvisieren, zum kreativen Gestalten und so fort. Wesentlich ist, dass nicht die Stimmbildung oder Atemübung im Vordergrund steht, sondern das Spiel selber. Das Spiel mit alltäglichen Ideen, die alles beinhalten können, um zu gutem, gesundem Stimmklang zu führen. In ihnen steckt Körperbildung, Atemschulung, Stimmbildung, Klangvorstellung, Ausdruck, lebendiges Erzählen und Zuhören, Gruppendynamik und vieles mehr. Das Spielen mit dem eigenen Körper, der Stimme, Lauten und Klängen ist für Kinder selbstverständlich. Gerade die Jüngsten begleiten Alltagssituationen singend, summend und tanzend. Je älter sie werden, desto mehr rückt jedoch dieses ursprüngliche lustvolle Musizieren in den Hintergrund. Stimmspielgeschichten setzen genau da an, indem sie dieses spielerische Element aufgreifen und Gedanken und Impulse in eine bewegte Form bringen.

Oft fragen mich Kinder: „Spielen wir heute wieder Theater?“ Einen solchen Impuls greife ich natürlich gerne auf und wir spielen singend und klingend Theater, mit allem was dazugehört: Zunge rausstrecken, herzlich juchzen und am Boden rollen. Faszinierend ist, wie nach einer solchen Einheit bei den Ausführenden tiefe Ruhe einkehrt. Ich bin fest überzeugt, dass das nicht nur ein Eindruck ist, sondern dass jede*r Teilnehmende durch die Erfahrung in der

Gruppe, das gemeinsame Tun und die gemeinsam geschaffene Geschichte ein Stück weit zur Ruhe kommt.

Wenn ich neue Stimmspielgeschichten für Kinder entwickle, greife ich am liebsten auf Erinnerungen aus meiner Kindheit zurück. Ich baue sie rund um Bilder, die ich als Kind gesehen habe und nun lebendig weitergeben möchte. Es ist mir bewusst, dass dies manchmal in idealisierender Art geschieht, im Kern sind die Geschichten aber authentisch und wahr und können somit zu einem Schatz für die Kinder werden. Ich möchte abschließend herausstreichen, dass Stimmspielgeschichten eine Chance bieten, das Spiel mit der Stimme alltäglich möglich zu machen, in der frühkindlichen Erziehung, in Familien, Kindertagesstätten sowie in Krippen und Grundschulen. Vokales Musizieren kann so für alle zugänglich und greifbar gemacht werden und sukzessive aufgebaut werden. Aus Vorlesegeschichten, in die erste kleine stimmliche Elemente eingebaut sind, können Stück für Stück Stimmspiele und größere musikalische Aufführungen werden. Dem Einfallsreichtum der anleitenden Personen/Pädagog*innen und auch dem Umfang der Produktionen sind dabei keine Grenzen gesetzt. Wenn wir also etwas unternehmen wollen, um die Vielfalt der (kindlichen) Stimme im ‚sprechlastigen‘ Alltag nicht untergehen zu lassen, stellt die Stimmspielgeschichte sicher ein attraktives Angebot dar.

Literatur

Erhard, Amelie; Hiessl, Milena; Sokoll, Lena (2016): Stimm-Spiel-Klang. Stimmspiele, Geschichten und Rituale für die Kita, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp (Helbling)

Feudel, Hans Gerd (1981): Ein Leben für die Rhythmik. Gedenkschrift zum 100. Geburtstag von Elfriede Feudel, Remscheid (Bundesverband Rhythmische Erziehung e.V.)

Hall, Marianne; Siegwolf, Marianne (2004): In Verbindung sein – Fokus und Vernetzung Elementarer Musikpädagogik, in: Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hg.): Gestaltungs-

prozesse erfahren · lernen · lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik, Con Brio Fachbuch Bd. 11, Regensburg (Con Brio), S. 141–149

Vaught, Michaela (2016): Elementare musikalisch-szenische Improvisation. Bewegung und ihr musikalisches Äquivalent, in: Schneidewind, Ruth; Widmer, Manuela (Hg.): Die Kunst der Verbindung. Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp (Helbling)

PKF

Patrick K. Freer

Anpassung des Chorrepertoires für Jungen im Stimmwechsel

Eine regelmäßig wiederkehrende Herausforderung in der Chorarbeit mit jugendlichen Sängern besteht darin, ein Repertoire zu finden, das ihrem Stimmwechsel gerecht wird. Nicht wenige Chorleiter*innen und Musiklehrer*innen stoßen auf Probleme, wenn sie mit der Auswahl des Repertoires für eine Chorsaison oder ein Konzert beginnen und versuchen, Wege zu finden, damit auch Jungen die notierten Stimmen erfolgreich singen können. Häufig weisen Chorleiter*innen ihre Stimmwechsler in solchen Situationen an, die Diskantstimmen eine Oktave tiefer zu singen als notiert.

Ich möchte in diesem Kapitel einige durch Forschungsarbeiten gestützte Lösungsmöglichkeiten für diese Problematik vorstellen, und weise darauf hin, dass auch das oftmals praktizierte Umschreiben von Stimmen insbesondere in Hinblick auf die Chorbalance, die Mischung und die Intention der Komponist*innen nicht unbedenklich ist. Es ist ein Faktum, dass sich die Stimmen von Jungen während der Monate, in denen ein Chorprogramm geprobt wird, verändern. Wenn Chorleiter*innen kein neues Repertoire auswählen wollen, brauchen sie deshalb Strategien zur Anpassung der gewählten Stücke an die unterschiedlichen Bedürfnisse der sich verändernden Stimmen. Schließlich möchten sie ja, dass sich auch die Jungen beim Singen im Ensemble und nicht zuletzt bei

Auftritten wohl fühlen. Nicht nur Jungen im Stimmbruch, sondern jede*r von uns zögert, wenn er*sie eine Chorstimme singen muss, die stimmlich nicht angemessen ist. Wenn das der Fall ist, ist es im Moment unangenehm, langfristig aber schädigt das Singen in einer unpassenden Lage den Stimmapparat. Noch problematischer ist allerdings die Tatsache, dass ein solcher Punkt bei vielen heranwachsenden Jungen wahrscheinlich gar nicht erreicht wird, weil diese nämlich einfach aufhören werden zu singen und den Chor verlassen. Um das zu verhindern, brauchen wir Strategien für zur Anpassung des Chorrepertoires.

Auf den folgenden Seiten stelle ich eine Auswahl solcher Strategien vor und stütze mich dabei auf Publikationen führender US-amerikanischer Expert*innen im Singen mit Jugendlichen. Die Textpassagen habe ich gewählt, weil sie weit über den amerikanischen Kontext hinaus auch auf die europäische Musikausbildung und insbesondere auf das Singen in Kinder- und Jugendchören sowie den Musikunterricht in Österreich anwendbar sind.

In den USA wird die Schulbildung nach dem Alter der Schüler*innen unterteilt: Schüler*innen beginnen mit der *pre-school* (Vorschule, 3-4 Jahre), wechseln an die *elementary school* (Volksschule, 5-11 Jahre) und die *middle school* (Mittelschule, 12-14 Jahre), um schließlich in der *high school* (Gymnasium, 15-18 Jahre) ihre Pflichtschulzeit zu beenden. Alle Kinder im Vorschul- und Volksschulalter erhalten regelmäßig stattfindenden allgemeinen Musikunterricht (= *general music*), der von ausgebildeten Musiklehrer*innen angeboten wird. Am Ende der Volksschulzeit können Schüler*innen bereits Chor- und Instrumentalensembleunterricht auf Anfänger*innenniveau besuchen. Sowohl der allgemeine Musikunterricht (*general music*) als auch der Ensembleunterricht (*ensemble music*) werden auch an weiterführenden Mittelschulen angeboten, wobei der Musikunterricht an einigen Schulen für alle Schüler*innen verpflichtend ist und an anderen Schulen als Wahlfach angeboten wird. Das Musikangebot am Gymnasium (*high schools*) besteht überwiegend aus Chören, Bands und Orchestern, wobei einige große Schulen zusätzlich eine Auswahl an Musikkursen anbieten. Auch hier unterscheidet sich das Angebot des verpflichtenden Musikunterrichts von Schule zu Schule. Regelungen zu Art und Häufigkeit des Musikunterrichts werden von

den einzelnen Bundesstaaten innerhalb der USA vorgegeben, da die Bundesverfassung den Bundesstaaten die Aufsicht über das Bildungswesen übertragen hat. Hochschulen und Universitäten bilden angehende Musiklehrer*innen auf die Lehrtätigkeit nach den Bestimmungen des jeweiligen Bundesstaates aus. In meinem Heimatstaat Georgia zum Beispiel sind Musiklehrer*innen nach Absolvierung ihres Studiums berechtigt, alle Arten von Musik in jeder Altersstufe zu unterrichten, sie können also sowohl allgemeinen Musikunterricht als auch chorischen und instrumentalen Unterricht von der Vorschule bis zum Gymnasium erteilen. In anderen Bundesstaaten werden je nach Altersstufe und/oder für bestimmte Arten von Musikklassen bzw. Ensembles eigene Lehrberechtigungen ausgestellt.

Bevor ich fortfahre, möchte ich darauf hinweisen, dass ein wichtiger Schwerpunkt in der Arbeit von Chorleiter*innen, Musiklehrer*innen und Forscher*innen das wachsende Bewusstsein für Fragen im Zusammenhang mit Gender und Sexualität ist. Die zur Beschreibung von Personen und ihren Körpern verwendeten Begriffe sind bedeutsam, daher ist es wichtig zu wissen, dass sich die bevorzugten Begriffe im Laufe der Zeit ändern können. Ich möchte darauf hinweisen, dass sich in diesem Kapitel die Wörter „Junge“, „Mädchen“, „männlich“, „weiblich“ und die entsprechenden Pronomen auf das biologische Geschlecht bei der Geburt beziehen und nicht auf Geschlecht, Sexualität oder dazugehörige Aspekte der Identität einer Person.

Qualitätsvolles Repertoire

Chorleiter*innen wählen ihr Chorrepertoire aus unterschiedlichen Motiven aus und beziehen dabei eine Reihe von Überlegungen mit ein. Wenn jemand in einer pädagogischen Einrichtung arbeitet, sollte das Repertoire anders aussehen, als wenn er*sie einen Auswahlchor leitet, in denen anspruchsvolle Vorsingen durchgeführt werden. Dennoch müssen sowohl Chorleiter*innen als auch Musiklehrer*innen Stücke wählen, die ein Höchstmaß an kompositorischem Können verkörpern, um einerseits die musikalische Befriedigung zu gewährleisten und um andererseits die

Sänger*innen während der vielen Probenwochen kontinuierlich motivieren zu können. Wird ein zu einfaches Repertoire gewählt, besteht die Gefahr, dass sich die jugendlichen Sänger*innen langweilen, ist es zu schwierig, sind die Sänger*innen möglicherweise frustriert. Chorleiter*innen sind also stetig auf der Suche nach einem Repertoire mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, das aber gleichzeitig reichlich pädagogisches Material bietet, Material, mit dem den Sänger*innen ein sich ständig weiterentwickelndes Spektrum an musikalischen Fähigkeiten vermittelt werden kann. Da die Arbeit an einem Chorprogramm meistens in einer Aufführung gipfelt, sollten Chorleiter*innen schließlich auch darauf achten, dass das Konzerterlebnis Möglichkeiten für den ästhetischen Genuss der Zuhörenden bereithält. All diese Aspekte sind wichtig für positive Musikerlebnisse sowohl auf Seiten der Ausführenden als auch auf der der Zuhörenden. Und doch berücksichtigen Chorleiter*innen oft nicht das in einem Stück enthaltene kompositorische Handwerk, das ihm inhärente pädagogische Material oder das Potential für den ästhetischen Genuss des Publikums. Leiter*innen diverser Ensembles und Chöre mit jüngeren und älteren Sänger*innen berücksichtigen in der Regel diese Faktoren, bei der Auswahl des Repertoires für Chorensembles mit Jungen im Stimmwechsel spielen diese Fragen jedoch oft keine Rolle. Ich bin überzeugt, dass die Fokussierung auf das musikalische Handwerk, den pädagogischen Wert und die Ästhetik zentral ist für den Erfolg von Chorleiter*innen und das Singen der von uns betreuten heranwachsenden Jungen.

*Für Musiklehrer*innen und Chorleiter*innen*

Das von Musiklehrer*innen und Chorleiter*innen gewählte Repertoire beinhaltet im Idealfall vielfältiges pädagogisches Material, das sowohl dem Niveau der singenden Schüler*innen als auch dem, was sie als nächstes im Unterrichtsfach lernen müssen, entspricht. Es sollte bedacht werden, dass Stücke, die beim ersten Durchsingen wenig Probleme bereiten, möglicherweise nicht genügend musikalischen Gehalt bieten, um auch für Unterrichtsarbeit interessant zu sein. Da die Hauptaufgabe einer Lehrperson darin besteht, zu unterrichten, sollte das Repertoire eine Struktur sowohl für den *Lehrinhalt* als auch für die *Lehrweise* bereitstellen.

Dennoch ist das Repertoire nicht mit dem Lehrplan gleichzusetzen, denn der Lehrplan enthält in erster Linie Wissens- und Fähigkeitskomponenten, die gelehrt werden müssen. In diesem Sinne ist das Repertoire eines Schul- oder Klassenchores also das pädagogische Material, das speziell für die curricularen Bedürfnisse des Ensembles ausgewählt wird. Das Repertoire muss dem Lehrplan dienen, und der Lehrplan muss den Schüler*innen dienen. Stimmen diese beiden Ebenen nicht überein, muss entweder der Lehrplan oder das Repertoire geändert werden.

*Für Schüler*innen und Chorsänger*innen*

Das Repertoire bietet auf der anderen Seite den Schüler*innen und jungen Chorsänger*innen eine Reihe von Lernmöglichkeiten und musikalischen Begegnungen. Für viele ist dies ihr erster und einziger Bezug zu Chormusik; Chormusik in anderen Rahmen kennen sie vielleicht einfach nicht. Genau deshalb sind auch die Lehr- und Lernziele für Schüler*innen weiter gefasst als das alleinige Einstudieren eines Programmes für einen Konzertauftritt. Wenn Chorleiter*innen das Chorrepertoire als Mittel für eine breite musikalische Ausbildung einsetzen, stellt sich die Frage, welche Botschaft den Sänger*innen, insbesondere heranwachsenden Jungen, vermittelt wird, wenn gerade für sie die Stimmen des gewählten Repertoires unbequem oder gar nicht singbar sind. Chorleiter*innen sollten deshalb immer daran denken, dass das Repertoire, das sie mit ihren Sänger*innen erarbeiten, deren künftige Sichtweise auf Gesang und Chormusik beeinflusst. Jungen, die sich heute noch im Stimmwechsel befinden, sind schon in wenigen Wochen Erwachsene und ziehen in ein oder zwei Jahrzehnten eigene Kinder groß. Wenn wir möchten, dass diese in Zukunft ebenso mit ihren Kindern singen und die Chortradition der eigenen Familie fortsetzen, muss uns alles daran gelegen sein, diese Jungen jetzt zum Singen anzuregen. Chorleiter*innen und Musiklehrer*innen tun deshalb gut daran, diesen Gedanken immer im Hinterkopf zu behalten, vor allem dann, wenn es um die Auswahl von neuen Stücken für den Chor geht.

Chorrepertoire

Jede Auswahl von Chorrepertoire sollte mit der Prüfung der stimmlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten beginnen, die für die Aufführung dieses Repertoires erforderlich sind. Eine der führenden Komponistinnen von Chorrepertoire für jugendliche Stimmen in den Vereinigten Staaten ist Emily Crocker. Sie empfiehlt Chorleiter*innen, die Sänger*innen und deren Stimmen genau zu kennen – „Know your singers and their voices.“ (Crocker 2020, 10) Des Weiteren weist sie darauf hin, dass Tonumfang und Gesangslage dem Alter und der Entwicklung der Sänger angemessen sein sollten – „Range and tessitura should be appropriate for the singers ages and development.“ (Crocker 2020, 10) Sie fordert schließlich die Betonung einer grundlegenden Gesangstechnik – „Emphasize basic vocal technique“ und dass Musik eine gesunde Stimmgebung fördern sollte – „Music should encourage healthy vocal production.“ (Crocker 2020, 10) Wie ich in einer früheren Studie gezeigt habe, berichten viele Jungen, dass sie sich vom Singen abwenden, wenn Chorleiter*innen ihre Verantwortung vernachlässigen, während des Stimmwechsels spezifische Anweisungen zum Singen zu geben – „Many adolescent boys report that they gravitate away from singing when choral teachers neglect their responsibility to provide specific instruction about singing during the voice change“ (Freer 2019, 25) Wir sollten deshalb schulische Chorleiter*innen als ‚Gruppengesangslehrer*innen‘ ansehen, die mithilfe des Mediums Chorrepertoire Singunterricht geben. Wenn dies praktiziert wird, werden die Schüler*innen und Chorsänger*innen am Ende ihrer Zeit in unseren Chören und Vokalensembles ihr musikalisches Wissen und ihre Gesangsfähigkeiten mitnehmen. Das spezifische Repertoire, das die jungen Sänger*innen aufführen, spielt nämlich eine viel kleinere Rolle als alles das, was sie beim Einstudieren und Aufführen dieser Stücke über Musik und Gesang gelernt haben. Ich lebe in einer Region der Vereinigten Staaten, in der jedes Jahr Schulchöre bei Veranstaltungen auftreten müssen, in denen die Singleleistungen bewertet werden. Nach dem Vorsingen erhalten die Chöre eine Punktzahl und die schulischen Chorleiter*innen werden nach den Noten ihrer Ensembles bewertet. Wenn die ‚ersungenen‘ Ergebnisse für die Schulleitung nicht akzeptabel sind, erhalten

die Chorleiter*innen unter Umständen ein niedrigeres Gehalt oder sie verlieren ihre Stelle. In einem solchen Setting funktionieren Schulmusikensembles bzw. -chöre ähnlich wie Sportteams und die Auftritte bei den Chorwettbewerben ähneln sportlichen Wettkampfveranstaltungen. Dies ist aus vielen Gründen problematisch, einschließlich der Tatsache, dass nicht wenige Jurymitglieder den stimmlichen Klang der Jungen im Stimmwechsel nicht verstehen oder schätzen. Es hat sich gezeigt, dass Juror*innen oftmals Chören mit wenigen Jungen niedrige Punktzahlen in jenen Kategorien geben, die sich auf die Chormischung und die Ensemblebalance beziehen. Als Reaktion darauf haben Chorleiter*innen und Musiklehrer*innen Jungen im Stimmwechsel immer wieder bei den regelmäßig stattfindenden Vorsingen nicht mitsingen lassen. In anderen Fällen haben sie von den Jungen verlangt, dass sie die Hauptstimme in Literatur für Oberstimmenchor eine Oktave tiefer singen als notiert. Für die heranwachsenden Jungen ist es jedoch fast unmöglich, die hierdurch entstehenden Gesangslinien zu singen, da die Tonhöhen entweder zu hoch oder zu niedrig sind. Die Folge eines solchen Vorgehens ist, dass die Jungen nicht gut klingen, dass ihr Chorerlebnis negativ beeinflusst wird und dass die Punktzahlen bei den Wetsingen niedriger sind, als wenn die Chorleiter*innen ein geeignetes Repertoire für ihr Ensemble ausgewählt hätten. Ich war vor Kurzem Jurymitglied bei einer Veranstaltung, bei der 48 von 56 Mittelschulchören (die Jugendlichen waren im Alter von 11 bis 15 Jahren) Repertoire für Oberstimmen aufgeführt haben. Alle Jungen wurden dort von ihren Chorleiter*innen angewiesen, die Melodie eine Oktave tiefer als notiert zu singen. Das hatte zur Folge, dass die kleineren Jungen nicht die tiefen Töne und die älteren nicht die hohen Töne singen konnten, für mich ein klarer Hinweis auf ein gravierendes Problem. Wie ich noch zeigen werde, bedeutet das Umschreiben der Stimmen in der Literatur für Oberstimmenchor nicht nur einfach das Sopran-Alt-Repertoire zu nehmen und die Jungen eine Oktave tiefer zu singen lassen. Dieses ‚eine Oktave tiefer singen‘ passt fast nie zu einer Jungenstimme, besonders dann nicht, wenn die Altstimme verdoppelt wird. Das Repertoire wird für diesen Sänger nicht passen. Als Jurymitglied möchte ich lieber Jungen sehen und hören, die gesund singen, als mir Sorgen über die Auswirkung auf die Chorbalance zu machen. In Situationen, in

denen sich die Stimme eines Jungen vor einer Aufführung plötzlich ändert, ist es nicht möglich, die Repertoireauswahl zu ändern. Die*der Chorleiter*in sollte dann mit dem Jungen zusammenarbeiten, um festzustellen, was er singen kann, und ihm zu versichern, dass seine Stimme bzw. geänderten stimmlichen Fähigkeiten im künftigen Repertoire berücksichtigt werden. Jungen verstehen, dass sich ihre Stimmen ändern und dass dies große Herausforderungen für Chorauftritte bedeutet.

Es ist deshalb viel besser, wenn Chorleiter*innen proaktiv Repertoire auswählen, das die Stimme von Jungen im Stimmwechsel einbezieht. Genau dieses Thema hat John Hylton in seinem umfassenden Lehrbuch zum Chormusikunterricht an Schulen behandelt, wenn er schreibt: Da für Mittelschulchöre Musik in verschiedenen Stimmlagen zur Verfügung steht – „Music in a variety of voicings is available for junior high choirs“ (Hylton 1995, 85) und da jedes dieser Musikstücke für einen Mittelschul-Chor ‚effektiv‘, aber genauso leicht ‚ineffektiv‘ oder sogar schädlich sein könnte – „Any of this music could be effective for a junior high choir, but it might just as easily be ineffective or even harmful“ (Hylton 1995, 85) müssen Kriterien entwickelt werden, mit Hilfe derer die Angemessenheit von Musik unabhängig von der Stimmlage bewertet werden kann – „Therefore, criteria need to be developed for evaluating the appropriateness of music, whatever the voicing.“ (Hylton 1995, 85) Dazu gehören Tonumfang und Gesangslage, Stimmführung und Text – „these include range and tessitura, voice leading, and text.“ (Hylton 1995, 85)

Wir wissen auch, dass einstimmiges Singen oft keine geeignete Option ist. Wie ich in meinem Aufsatz *TIPS: The First Weeks of Middle School Chorus* ausgeführt habe, beträgt der Unisono-Tonumfang jeder gemischten Gruppe von Sänger*innen in der Mittelschule ungefähr eine Sexte, von G bis E in Oktaven – „The composite unison range of any mixed group of middle school singers is approximately a sixth, from G to E in octaves.“ (Freer 2009b, 23) Dies ist wahrscheinlich nicht der Tonumfang für eine*n einzelne*n Schüler*in – er ist der Tonumfang, den alle Schüler*innen gemeinsam haben – „This is probably not the range for any individual student in your choir – it is the range that all students will have in common.“ (Freer 2009b, 23) Die meisten Schüler*innen werden in

der Lage sein, höher und/oder tiefer zu singen als dieser begrenzte Unisono-Tonumfang – „Most students will be able to sing higher and/or lower than this limited unison range.“ (Freer 2009b, 23)

Das Umschreiben bereits veröffentlichter Chorwerke wirft neben Fragen des Urheber*innenrechts auch ethische Fragen hinsichtlich der Absicht der Komponist*innen auf. In einigen Ländern, u.a. auch in den Vereinigten Staaten, gibt es deshalb klare Richtlinien, was für Choreinstudierung und -aufführung akzeptabel ist. Diese Richtlinien unterscheiden oft zwischen der Einstudierung von Chorwerken in pädagogischen Kontexten, beispielsweise im Klassenzimmer und bei Proben, und der Aufführung von Repertoire. Wenn dieses Repertoire in einem eindeutig pädagogischen Kontext aufgeführt wird, ist es meistens zulässig, das Repertoire nach Bedarf umzuschreiben. Dies beschränkt sich jedoch auf Bildungseinrichtungen und umfasst nicht Wertungssingen, Konzerte, bei denen eine Eintrittsgebühr erhoben wird, sowie Ton- oder Videoaufzeichnungen jeglicher Art.

Die Möglichkeit, das Chorrepertoire bei Bedarf umschreiben zu können, erlaubt es den Chorleiter*innen und Musiklehrer*innen, auf die Bedürfnisse von Jungen im Stimmwechsel einzugehen. Emily Crocker, ebenfalls zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, ist die ehemalige Präsidentin von *Choral Publications* des Hal Leonard Musikverlags. Sie unterstützt nachdrücklich, Lehrer*innen die Flexibilität zu geben, das Chorrepertoire an die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schüler*innen in Schul- und Ausbildungschören anzupassen. Crocker schreibt, dass die Leiter*innen die Stimmen der Sänger*innen genau überwachen und bereit sein sollten, zu transponieren, Stimmen zu verdoppeln, alternative Tonhöhen aufzuschreiben, zwischen den Stimmen zu wechseln, Kürzungen in der Partitur vorzunehmen, alternative Harmonien zu schreiben und die Tonart des Liedes zu senken – „directors should closely monitor singers’ voices and be willing to transpose, double parts, pencil in alternate pitches, pivot between parts, make cuts in voice parts, write alternate harmonies, and lower the key of the song.“ (Crocker 2020, 11)

In den folgenden Abschnitten finden sich einige Anleitungen und Vorschläge, wie Chorleiter*innen und Musiklehrer*innen das Repertoire für Ensembles mit Jungen im Stimmwechsel umschreiben können.

Literatur für Oberstimmenchor umschreiben

Eine Reihe erfahrener Pädagog*innen hat für Lehrer*innen und Chorleiter*innen Anleitungen verfasst, wie diese die Stimmen des Chorrepertoires umschreiben können, damit sie den wechselnden Stimm- und Singlagen heranwachsender Jungen gerecht werden. Da in vielen Sopran-/Altensembles auch Jungen singen, die schon früh in den Stimmwechsel kommen, lautet einer der Vorschläge, Sätze für Oberstimmenchor umzuschreiben, ohne aber neue Harmonien oder ganz neue Gesangslinien zu verwenden. Bei diesem Ansatz müssen die jugendlichen Sänger von Abschnitt zu Abschnitt wechseln und gelegentlich eine Oktave tiefer singen als notiert. Auch die bekannte Dirigentin Judy Bowers schlägt diesen Ansatz vor, bei dem die Schüler gebeten werden, jene Tonhöhen zu singen, die sie singen können – „this approach supports asking students to sing pitches they have“. Dieser Ansatz trägt außerdem dazu bei Stimmstärke aufzubauen und er schafft Möglichkeiten für ausdrucksstarke Aufführungen – „builds vocal part independence, and creates opportunities for expressive performances“ (Bowers 2017, o. S.).

Diese Art des Umschreibens von Chorsätzen hat auch Sally Herman, eine der ersten Chorlehrer*innen an öffentlichen Schulen in den USA, die das jugendliche Chorsingen als sowohl künstlerische als auch pädagogische Tätigkeit förderte, angewendet. Sie schlug vor, dass die Lehrer*innen bei der Anpassung des zweistimmigen Repertoires für Oberstimmenchor die Singstimmen folgendermaßen aufteilen: (a) die ‚ersten Tenöre‘ (unveränderte männliche Diskante) – ‚first tenors‘ (unchanged male trebles) – singen die Altstimme wie im zweistimmigen Satz notiert, (b) die ‚veränderten Bässe‘ (die tiefsten Stimmen) – ‚changed basses‘ (the very lowest voices) – singen die Altstimme eine Oktave tiefer, und (c) die ‚zweiten Tenöre‘ (unveränderte männliche Altstimmen) und ‚Baritone‘ (männliche Stimmen im Stimmwechsel) – ‚second tenors‘ (unchanged male altos) and ‚baritones‘ (changing male voices) – singen die Sopranstimme eine Oktave tiefer in den meisten zweistimmigen Musikstücken. (Herman 1988, 89–92) Anhand des Partiturausschnitts in Abb. 1 lassen sich diese Prinzipien veranschaulichen: Stimme I (Sopran) können die meisten Jungen im Stimmwechsel

ohne Umstände eine Oktave tiefer singen als notiert. Eine Ausnahme bildet möglicherweise Takt 50: In diesem Takt wird der Ton F auf dem Wort ‚heart‘ für viele kleinere Jungen zu niedrig sein, um ihn eine Oktave tiefer zu singen als notiert. In diesem Fall könnte die Tonhöhe in Übereinstimmung mit der Harmonie in ein As geändert werden. Im Gegensatz dazu ist Stimme II (Alt) für die meisten Jungen in jeder Phase des Stimmwechsels zu tief, um sie eine Oktave tiefer zu singen als notiert, und sie ist zu hoch, um sie in notierter Tonhöhe zu singen. Die Sopranlinie, eine Oktave tiefer gesungen als notiert, ist in diesem Fall die einzige Option.

Abb. 1: *Joy in My Heart* (Auszug), von Rollo Dilworth. Hal Leonard, #HL08551899.

In Hinblick auf dreistimmiges Repertoire für Oberstimmen (SSA) merkte der Dirigent Kenneth Phillips warnend an, dass es schwierig sei, die Altstimme eine Oktave tiefer zu singen als geschrieben: Dreistimmige Diskantmusik kann auch in Mittelschulchören effektiv eingesetzt werden – „Three-part treble music also can be used effectively in middle school choirs.“ (Phillips 2016, 147) Wenn Jungen einbezogen werden, oder bei rein männlichen Gruppen, müssen die Altstimmen tief genug sein, damit die Jungen die Tonhöhen wie notiert singen können, da die um eine Oktave tiefer

transponierte Altstimme zu tief wird – „When boys are included, or for all-male groups, the [alto] parts must be low enough for the boys to sing the pitches as written, for the alto part transposed down an octave will be too low.“ (Phillips 2016, 147)

Das meiste, was wir über die Stimme von Jungen im Stimmwechsel wissen, stammt aus der Forschung von John Cooksey. Dieser unterschied sechs Phasen des Stimmwechsels bei heranwachsenden Jungen (siehe Abb. 2).

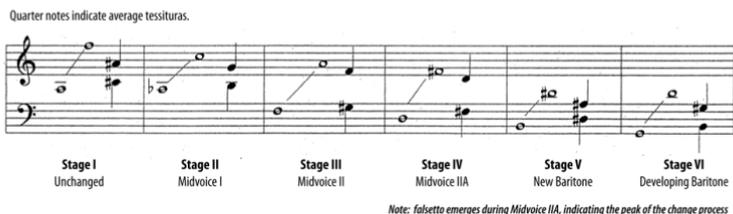


Abb. 2: Die sechs Phasen des männlichen Stimmwechsels (Freer 2009a, 64).

Legende für Abb. 2:

Viertelnoten zeigen die durchschnittlichen Singlagen an.

Phase I: unveränderte [Stimme]

Phase II: Mittelstimme I

Phase III: Mittelstimme II

Phase IV: Mittelstimme IIA

Phase V: Neuer Bariton

Phase VI: sich entwickelnder Bariton

Hinweis: Das Falsetto taucht während Mittelstimme IIA auf, was den Höhepunkt des Stimmwechselprozesses anzeigt

Es würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen, Cookseys Arbeit und seine Ergebnisse im Detail zu besprechen, aber einige wichtige Punkte sind hilfreich für die Diskussion über das Umschreiben von Stimmen für heranwachsende Jungen im Stimmwechsel. Alle Jungen durchlaufen die oben gezeigten sechs Phasen der Stimmentwicklung, die den Phasen der Pubertätsentwicklung entsprechen. Jede Phase ist am Beginn durch eine Periode der Stimmänderung

gekennzeichnet, gefolgt von einer Periode relativer Stabilität. Sowohl der Tonumfang als auch die Singlage der Jungenstimme werden von Phase zu Phase niedriger, wobei die Fähigkeit, die tiefste Tonlage zu singen, oft dem Verlust der höheren Tonlagen der vorherigen Phase vorausgeht. Cooksey stellte fest, dass Jungen, die als Kinder gesungen haben und während der Adoleszenz weiter-sangen, weniger Stimm-schwierigkeiten aufwiesen als Jungen, die keine Singerfahrung im Stimmwechsel hatten.

Für Chorpädagog*innen ist es wichtig zu wissen, dass sie Jungen aus allen sechs Phasen des Stimmwechsels in ihre Chöre einbeziehen können. Ein sorgfältig ausgewähltes Repertoire kann es ermöglichen, Sänger in unterschiedlichen stimmlichen Entwicklungsphasen in einer Stimme der Partitur zu kombinieren. Ein Beispiel dafür sehen wir in dem Partiturausschnitt in Abb. 3, einem Arrangement für vierstimmigen Oberchor und Bass. Ein genauerer Blick zeigt, dass jede Stimme einen begrenzten Tonumfang und eine begrenzte Singlage aufweist.

The image shows a musical score for four voices. The top staff is for Soprano or Soprano II, marked *ff*. The second staff is for Alto I, also marked *ff*. The third staff is for Alto II, marked *ff*. The bottom staff is for Bass or Soprano I, marked *ff*. All parts share the same lyrics: "Em - ka - ra - vla, Em - ka-me ra - vla, An - do - ni - ši na - me - ka - vla." The music is in a minor key and features various rhythmic patterns and dynamics.

Abb. 3: *Niska Banja* (Auszug), arr. Nick Page. Boosey & Hawkes, #HL84004287.

Wenn wir die Stimmen (in Oktaven) von Abb. 3 mit den Stimmwechselphasen in Abb. 2 vergleichen, sehen wir, dass die in Zeile 1 notierte Stimme von Sopranen, Alten und Jungen in Phasen V und VI (neue Baritone und sich entwickelnde Baritone) gesungen werden kann. Die in Zeile 2 notierte Stimme kann von allen gesungen werden, obwohl Jungen, deren Stimmen gerade in Phase IV (Mittelstimme IIA) eingetreten sind, Schwierigkeiten haben könnten, den Ton F mit Leichtigkeit zu singen. Die in Zeile 3 notierte Stimme kann von allen gesungen werden, mit Ausnahme der Jungen in Phasen II und IV (Mittelstimme II und Mittelstimme IIA). Diese Jungen könnten gebeten werden, die in Zeile 4 notierte Stimme zusammen mit allen Sänger*innen außer den Jungen in Phase II (Mittelstimme I) zu singen. Das hier vorliegende Arrangement von Nick Page bietet eine Vielfalt von Singmöglichkeiten für Jungen in verschiedenen Phasen des Stimmwechsels, ohne dafür die Tonart oder die Tonhöhe verändern zu müssen, solange die Sänger aufgefördert werden, die Tonlagen bei Bedarf eine Oktave tiefer zu singen als notiert.

Ein weiteres Beispiel für das Umschreiben von Stimmen im Oberstimmenchorrepertoire ist in Abb. 4 zu sehen. Dieses Stück ist im Original in e-Moll geschrieben, einen Ganzton tiefer als im Partiturausschnitt. Möchte man den Chorsatz mit einem Jugendchor in der Originaltonart singen, so liegt er für die meisten heranwachsenden Jungen zu tief, um es mit Oktavtransposition zu singen. Durch das Anheben der Tonart um einen Ton wird das Stück allerdings für fast jeden Jungen singbar, mit Ausnahme derjenigen, die am Anfang des Stimmwechsels stehen.

The image shows a musical score for three vocal parts. Each staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a dynamic marking of *mp*. The tempo/mood marking *slight accelerando and crescendo* is placed above the second and third staves. The lyrics are: "Came and wrapped it - self a - bout, Came here run - ning with its song, Came here run - ning" for the first staff; "Came and wrapped it - self a - bout, Came here run - ning with its song, Came here" for the second staff; and "Came and wrapped it - self a - bout, Cme here run - ning with its song," for the third staff. The music consists of eighth and quarter notes, with some rests.

Abb. 4: *The Black Snake Wind* (Auszug, transponiert),
Mary Goetze. Boosey & Hawkes, #HL48003963.

In der Fis-Moll-Fassung ist das E der in allen Stimmen höchste zu singende Ton (siehe die letzten beiden Takte). Sollte dieser Ton für Sänger der Zeile 3 zu hoch sein, so könnte anstatt des E auch ein Cis gesungen werden. Durch diese Änderung folgen insgesamt drei Cis bei den Worten ‚with its song‘ aufeinander, verstärkt durch das CIS der Sänger in der zweiten Zeile. Sänger, die den Ton E leicht singen können, könnten die Stimme sicherlich so singen, wie sie geschrieben wurde, ohne dass dadurch der Gesamtklang des Stückes beeinträchtigt wird. Diese Vorgangsweise dient einerseits als Beispiel für das Ändern einer Tonart, um sie an die stimmlichen Möglichkeiten der Sänger anzupassen und andererseits als Beispiel für das Ändern einer problematischen Tonhöhe durch vorübergehendes Verdoppeln einer Tonhöhe, die auch von anderen Stimmen gesungen wird.

Zwischen Stimmlagen im Repertoire wechseln – ‚voice pivoting‘

Das Repertoire für gemischten Chor (Sopran, Alt, Tenor, Bass) bietet oft die besten Möglichkeiten für Chorleiter*innen und Musiklehrer*innen, die Musik an die sich ändernden Bedürfnisse jugendlicher Knabenstimmen anpassen möchten. Ein häufig zu beobachtender Fehler ist die Annahme, dass Jungen im Stimmwechsel

ein Repertoire brauchen, das einfach und ohne Herausforderung bewältigbar ist. Chorleiter*innen gehen oft von dieser Annahme aus, wenn sie ein dreistimmiges gemischtes Repertoire wählen, das entweder als SAB (Sopran, Alt, Bariton) oder ‚dreistimmig gemischt‘ auszuführen ist. Das Problem dabei ist, dass viele Chorleiter*innen alle Jungen die dritte Stimme singen lassen, sogar in der siebten Klasse, unabhängig davon ob sich ihre Stimmen ändern oder nicht – „The problem with this type of voicing is that many choral directors put all the boys on Part 3, even in seventh grade [age 12] whether their voices are changing or not.“ (Phillips 2016, 147) Das kann zu unangenehmen Ergebnissen führen, beispielsweise zu einem Dröhnen, das dann entsteht, wenn viele Jungen versuchen, die Gesangslinie zu singen, aber es nicht ganz schaffen – „The results can be unpleasant—a droning where many boys are trying to sing the part but only approximate it.“ (Phillips 2016, 147) Bei der Auswahl des Repertoires, das ursprünglich für einen erwachsenen SATB-Chor geschrieben wurde, müssen Chorleiter*innen und Musiklehrer*innen die Tonumfänge sorgfältig prüfen, um festzustellen, ob sie für jugendliche Stimmen geeignet sind, die zwar schon als ‚Tenor‘ oder ‚Bass‘ bezeichnet werden, aber nicht die stimmliche Reife haben, um die Stimmen, die für erwachsene Sänger geschrieben wurden, erfolgreich singen zu können. Bei diesem Repertoire ist der Tonumfang für erwachsene Tenöre fast immer zu niedrig für Stimmen im Stimmwechsel, und selbst wenn die Tonumfänge der Männer angemessen sind, kann die Singlage zu hoch oder eher zu tief sein – „the range for adult tenors is almost always too low for [changing voices], and even if the men’s ranges are appropriate, the tessitura may be too high or, more likely, too low.“ (Brinson, Demorest 2014, 186–187)

Sally Herman war eine Befürworterin des Wechsels zwischen den Stimmen – *voice pivoting*, bei dem Jungen im Stimmwechsel jene Stimmen zugewiesen werden, die für ihren Tonumfang und ihre Gesangslage am besten geeignet sind. Wenn die Tonhöhen dieses Gesangsparts die Fähigkeiten eines Sängers überschreiten, wechselt der Junge zu einer anderen Stimme – vielleicht singt er eine Oktave tiefer als geschrieben – bis er zum zugewiesenen Gesangspart zurückkehren kann. Das Konzept des *voice pivoting* ist mit dem *Pivot* im Basketball vergleichbar, bei dem die*der Spieler*in

einen Fuß an Ort und Stelle hält, während sie*er den Rest des Körpers in andere Richtungen verschiebt. Laut Herman besteht der größte Vorteil mehrstimmiger Literatur darin, die einzelnen Stimmen innerhalb eines kleinen Stimmumfangs zu erhalten – „The greatest single advantage [of multi-voiced literature] is keeping the individual voices within a small vocal range“. (Herman 1988, 91–92) Daher wird jede*r Sänger*in während des Entwicklungsprozesses im optimalen Bereich ihres*seines Tonumfangs gehalten – „hence, each singer is kept in the best part of his or her range during the developmental process.“ (Herman 1988, 91–92) Wenn wir nicht wollen, dass ein junger Sänger, dessen Stimme in manchen Entwicklungsstadien nur einen Viertonumfang hat, entmutigt wird, müssen wir ihn so oft wie möglich in diesem Tonumfang singen lassen – „there are times when the male adolescent singer only has a four-note range. If we do not want him discouraged, we need to keep him singing within that range as often as possible.“ (Herman 1988, 91–92) *Pivoting* ermöglicht es, so Sally Herman weiter, den Sänger in seinem Tonumfang zu halten. Sie empfiehlt Chorleiter*innen, den Tonumfang jedes einzelnen Sängers genau zu kennen – „Take each singer, know his range“ (Herman 1988, 91–92) und den Gesangspart zuzuteilen, der am einheitlichsten passt – as you look at a particular voice part, place the singers on the part that most consistently fits.“ (Herman 1988, 91–92) Für den Fall, dass ein Gesangspart den Tonumfang eines Sängers überschreitet, empfiehlt sie vorübergehend zu einem geeigneteren Gesangspart zu schwenken – „As the part exceeds the range of certain individuals, pivot them to a more suitable part momentarily.“ (Herman 1988, 91–92) Dies kann sogar taktweise stattfinden, wenn ein Sänger fünf Takte im ersten Tenor singt, um danach für drei Takte in den zweiten Tenor zu wechseln und anschließend zum ersten Tenor zurückzukehren usw. – „A singer may start out on a first tenor part for five measures, switch to second tenor for three measures, go back to first tenor, etc.“ (Herman 1988, 91–92)

Musikalische Überlegungen bei der Repertoireauswahl

Bei der Suche nach geeignetem Chorrepertoire kann eine Fokussierung auf die Tonumfänge und Singlagen für jugendliche Sänger zum zentralen Faktor werden. Die damit verbundenen Ängste oder Befürchtungen verschwinden in der Regel, sobald die Stimmen richtig zugewiesen sind und die Proben begonnen haben. Zu diesem Zeitpunkt werden andere musikalische Eigenschaften des Repertoires wichtig, beispielsweise Faktoren durch die die Motivation und das Interesse der jungen Sänger aufrechterhalten werden können. Wie Brinson und Demorest (2014) ausführen, umfasst der Faktor ‚musikalische Schwierigkeit‘ jenseits von Tonumfang und Gesangslage insbesondere die Bereiche Dynamik, melodische Kontur, rhythmische Artikulation, Struktur (Homophonie versus Polyphonie), Text und Phrasierung. Don Collins, der Gründer des *Cambiata Institute of America*, wies darauf hin, wie wichtig es ist, musikalische Schwierigkeiten bei der Auswahl des Repertoires für Jungen im Stimmwechsel zu thematisieren. Sein Mentor Irvin Cooper – durch ihn wurde das *Cambiata-Konzept* in den 1950er Jahren populär – verwendete eine Methode, die er *melody-part style writing* nannte. Diese Methode stellt sicher, dass jede Stimme für den Sänger interessant ist, aber noch wichtiger ist, dass jeder junge Sänger in der Lage ist, die melodischen Eigenschaften der Musik zu nutzen, um sich an die Stimme zu erinnern und im vierstimmigen Gesang sicher zu sein – „[this method] ensures that each part will be interesting for the singer, but more important, each young singer will be able to take advantage of the melodic characteristics of the music to remember the part and be secure in four-part singing.“ (Collins 1999, 132) Wenn die Schüler eine Stimme zu singen haben, die eigentlich eine Melodie ist, wird ihre Fähigkeit, bis zum Ende dabei zu bleiben, stark erhöht – „If the students have a part to sing that is, in fact, a melody, their ability to stay with it to the end is greatly increased.“ (Collins 1999, 132)

Zwei Jahrzehnte später schrieb Emily Crocker in ähnlicher Weise, dass das gewählte Stück einen melodischen Gesangspart für Sänger mit tiefer Stimme aufweisen sollte – „music [...] should have a melodic vocal part for low-voice singers“ (Crocker 2020, 11), und auch ich habe Chorleiter*innen empfohlen, dass sie ihre

bevorzugten Kanons und das Repertoire analysieren sollen – „Analyze your favorite, easy rounds and repertoire.“ (Freer 2009b, 24) Wenn eines dieser Stücke eine Sexte umfasst, ist es wichtig, dieses in die richtige Tonart – möglicherweise in die Tonarten G, As oder A zu transponieren –, um einstimmiges Singen zwischen G und E zu ermöglichen – „If any of these have vocal lines encompassing a sixth, transpose them into the correct key for your choir – possibly to the keys of G, A-flat, or A to allow for unison singing between G and E.“ (Freer 2009b, 24)

Der Partiturausschnitt in Abb. 5 stellt ein weiteres Beispiel dar, wie ein Stück für Chöre mit heranwachsenden Jungen angepasst werden kann. *Alleluia Incantation* besteht aus zwei Melodien mit einem einzigen Ton (siehe Zeilen 1 und 3), die einen Orgelpunkt oder ein Bordun erzeugen und einer aufblühenden Melodie in Zeile 3. Da das Stück in lateinischer Sprache geschrieben ist, wird es von vielen Chorleiter*innen als vorteilhaft für die Entwicklung des Chorklangs und der Ensemble-Mischung angesehen. Die langen Gesangslinien erfordern von den Sänger*innen die Fähigkeit sowohl den Atem als auch den Ton lang zu halten. Dadurch wird eine Überlegenheit für chorisches Atmen (in den USA auch versetztes Atmen – *staggered breathing*), gleichmäßigen Atemfluss und gesunden Stimmtönen geboten.

The image shows a musical score for three voices in G major (one sharp). The first and third staves feature a long, sustained note (G) with the lyrics "Al - le - lu - ia, Al - le - lu - ia,". The second staff features a melodic line with the lyrics "Al - le - lu - ia, Al - le - lu - ia,". The score is marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic.

Abb. 5: Alleluia Incantation (Auszug), Andrew Miller. Santa Music Publishing, #SBMP1191.

Bei der Analyse des Chorsatzes werden Chorleiter*innen feststellen, dass seine Melodie wahrscheinlich nicht in Oktaven gesungen werden kann, sowohl wegen des Tonumfangs als auch wegen der tiefen Töne. Auch wenn ein Tonartwechsel möglich ist, werden alle Verschiebungen nach oben durch die langen Töne in Zeile 1 begrenzt; jeder höhere Ton würde die Stimme in die Nähe des natürlichen Passagios bringen (dieses liegt in allen Oktaven um das C herum), wodurch die Stimme schwieriger zu singen ist. Eine Probe- und/oder Aufführungsoption für Chöre mit Knaben und Stimmwechslern wäre deshalb, die in den Zeilen 1 und 3 notierten Orgelpunkte mit Orff-Bass-Xylophonen zu verdoppeln; diese beiden Stimmen könnten auch in Oktaven gesungen werden. Eine weitere Option könnte darin bestehen, das Stück mit verschiedenen Solist*innen oder kleinen Soli-Gruppen zu gestalten, anstatt alle Stimmen vom gesamten Ensemble singen zu lassen.

Veränderung und Flexibilität

So wie sich Knabenstimmen im Laufe ihrer Erfahrungen beim Singen verändern und weiterentwickeln, müssen auch wir uns als Chorleiter*innen an die sich verändernden Eigenschaften der Sänger*innen anpassen. Ein Stück, mit dem wir im September zu arbeiten begonnen haben, ist für den Chor im Dezember möglicherweise nicht mehr optimal. Es kann aber auch sein, dass das Stück gut passt, dass aber die Jungen im Laufe der Probearbeiten in andere Stimmen wechseln müssen. John Hylton wies Chorleiter*innen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sie sorgfältig die Stücke auswählen und dabei auf die Passung zum jeweiligen Chor in einem bestimmten Jahr achten müssen – „you must carefully select music that suits your particular choir in a specific year“ (Hylton 1995, 86). Des Weiteren ist es wichtig, die Tonlagen und Klangfarben der singenden jungen Männer zu überprüfen und erneut zu überprüfen, um sicherzustellen, dass sie die richtige Stimme singen und dass sich ihre Stimme nicht verändert hat, seit ihnen eine Gesangslinie zugewiesen wurde – „and be sure to check and recheck the ranges and timbres of the young men

participating to be sure they are singing the correct part and their voice has not shifted since they were originally assigned a vocal line. (Hylton 1995, 86)

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Arbeit mit jugendlichen Sängern in Chören und Chorensembles weder einfach noch leicht ist. Eine Aufmerksamkeit auf die Entwicklung jedes Sängers und seine Einstellung zum Repertoire ist für die Chorleiter*innen, aber auch Musiklehrer*innen und die Sänger selbst unerlässlich. So können Erfolge erzielt, stimmliche Fähigkeiten aufgebaut und Choraufführungen präsentiert werden, die sowohl in ästhetischer als auch pädagogischer Hinsicht bedeutsam sind.

Literatur

- Bowers, Judy (2017): Repertoire challenges for developing singers, Alabama Vocal Association (Tagungsunterlagen)
- Brinson, Barbara A.; Demorest, Steven M. (2014²): Choral Music: Methods and Materials, Grades 5 to 12, Boston, MA (Schirmer)
- Collins, Don L. (1999): Teaching Choral Music, Upper Saddle River, NJ (Prentice-Hall)
- Crocker, Emily (2020): Selecting, adapting, writing, and publishing music for the middle school choir, in: ChorTeach 12/2, S. 10–13
- Freer, Patrick K. (2019): An ethical response to the "gender trouble" in choral music, in: Choral Journal 60/1, S. 22–31
- Freer, Patrick K. (2009a²): Getting Started with Middle School Chorus, Lanham, MD (Rowman & Littlefield)
- Freer, Patrick K. (2009b): TIPS: The First Weeks of Middle School Chorus, Lanham, MD (Rowman & Littlefield)
- Herman, Sally (1988): Building a Pyramid of Musicianship, San Diego, CA (Kjos)
- Hylton, John B. (1995): Comprehensive Choral Music Education, Englewood Cliffs, NJ (Prentice-Hall)
- Phillips, Kenneth H. (2016²): Directing the Choral Music Program, New York (Oxford University Press)

MS

Max Stadler

10 Schritte von der Idee zum wirkungsvollen Arrangement

Das Ziel von Arrangeur*innen ist es, ein bestehendes Musikstück unter Berücksichtigung aller musikalischen Parameter, wie beispielsweise Harmonik, Melodik, Rhythmik, Form, Instrumentation etc., aber auch aller außermusikalischen Parameter, wie Interpret*innen, Rezipient*innen, Akteur*innen, soziales Umfeld, rechtliches Umfeld, technische Gegebenheiten, etc. in ein adäquates klangliches Erscheinungsbild zu kleiden. Arrangeur*innen können dieser Logik folgend als die rechte (oder auch gerne linke) Hand von Komponist*innen bezeichnet werden, die die Musikstücke an das Feld, in dem es sich verwirklichen soll, anpassen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, stelle ich im folgenden Beitrag eine Reihe von Anhaltspunkten vor. Dabei handelt es sich einerseits um eine Liste von 10 Schritten, die den Weg von der Idee zum wirkungsvollen Arrangement nachzeichnen und welche als Startpaket, Inspiration und Nachschlagewerk dienen soll. Andererseits präsentiere ich einen praktischen Zugang in das Feld des Arrangierens mit Sänger*innen direkt vor Ort – in der Probe oder in der Schulklasse. Durch diesen wird ein intuitiver Einstieg in die Arbeit gewährleistet und die Freude auf kreatives Arbeiten und Reflektieren gesteigert.

Die folgenden Kapitel basieren auf meinen persönlichen Erfahrungen als Arrangeur, Produzent, Sänger und Musikpädagoge und integrieren eine Reihe bedeutsamer Quellen zu diesem Thema. Hier sollen insbesondere die Arbeiten von Deke Sharon (2012, 2015, 2016) rund um das Thema *A Cappella Arranging* und Andreas Kissenbeck (2011) erwähnt werden. Meine Vorschläge erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen einladen, selbständig weiter zu forschen, um den eigenen, für sich selbst richtigen Weg zu finden. Meiner Meinung nach gibt es keinen allgemein gültigen Weg, um sich mit dem Thema Arrangement auseinanderzusetzen. Ergänzen möchte ich, dass sämtliche Vorschläge für jede denkbare Altersgruppe (Kinder, Jugendliche, Erwachsene), jedes Level (Anfänger*in, Amateur*in, Profi) und für jeden Zweck (Unterricht, Aufführung, Eigengebrauch) Gültigkeit haben. Als Leiter*in eines Ensembles oder Chores, ist es wichtig, stets den Weitblick für die jeweilige Situation zu haben und diese Vorschläge entsprechend anzupassen. Egal, ob in einem Kinderchor, Jugendensemble, Schulchor, Gesangsverein oder privaten Ensemble, als Arrangeur*innen können die Leser*innen mit den hier vorgestellten Schritten dazu beitragen, wertvolle musikalische Erfahrungen zu ermöglichen. Zum Abschluss noch ein Hinweis: Ich habe mich entschieden, Sie, geschätzte Leser*innen in den folgenden Unterkapiteln mit dem kollegialen „Du“ anzusprechen, um jene Atmosphäre wiederzugeben, die ich auch in meinen Workshops zu kultivieren versuche: eine Kommunikation auf Augenhöhe, in der der Fokus auf einer zwanglosen Auseinandersetzung mit den vielfältigen Möglichkeiten, ein Arrangement zu erstellen, liegt.

Schritt 1: Auswahl des Ausgangsmaterials

Dieser Schritt mag auf den ersten Blick banal erscheinen, hat jedoch seine Berechtigung als allererster Schritt zu einem guten und wirkungsvollen Arrangement. Schreibst du nämlich ein Arrangement nur für dich, aus purer Freude am Arrangieren, ist die Auswahl leicht: wähle ein Stück, das dir gefällt, das du gut kennst, das du immer schon einmal erarbeiten bzw. aufführen wolltest, ein Stück, für das du ‚brennst‘. Die andere Möglichkeit besteht darin,

dass du einen Auftrag bekommst, ein bestimmtes Stück zu arrangieren. In diesem Fall bleibt dir nichts anderes übrig, als dich genau mit diesem Stück zu beschäftigen. Arrangierst du jedoch für eine bestimmte Gruppe, sei es für den Schulchor, das Schulensemble, den Kirchenchor oder eine private Vokalgruppe, so hat die Auswahl des Songs erheblichen Einfluss auf den Erfolg des Arrangements. Eine Auswahl an Kriterien, die es zu bedenken gilt, findest du im folgenden Abschnitt, der sich an einer Auflistung Deke Sharons (2012) orientiert. Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und lässt sich individuell erweitern:

- Repertoire der Gruppe (bunt gemischt, 80's, *Tribute-Band*, etc.)
- Stil der Gruppe (Jazz, Pop, Rock, Schlager, Klassik, etc.)
- Level der Gruppe (Anfänger*in, Amateur*in, Profi, etc.)
- Besetzung der Gruppe (große Gruppe, kleine Gruppe, Chor, Ensemble, etc.)
- passende Solist*innen, falls notwendig
- Publikum der Gruppe, etc.

Speziell im Kontext Schule sollte noch eine Reihe weiterer Aspekte von Arrangeur*innen beachtet werden:

- Text des Stückes: Gerade in der Populärmusik mit ihrem breiten Pool an Musikstücken zu unterschiedlichsten Themen, finden sich immer wieder auch sog. *explicit lyrics* (also unzensurierte Texte). Wie gehst du als Arrangeur*in damit um? Tauschst du die Textstellen aus, oder vermeidest du Stücke mit solchen Passagen? Es besteht auch die Möglichkeit, dass du die entsprechenden Wörter im Unterricht oder in der Probe ansprichst und die Schüler*innen darüber aufklärst.
- Hintergrundinformation zum Stück: jedes Musikstück erzählt seine eigene Geschichte. Mit einem passenden Arrangement kannst du diese Geschichte zum Leben erwecken und Schüler*innen aktiv erleben lassen.
- #SongsYouShouldKnow: Als Arrangeur*in solltest du stets aktuelle Trends im Blick haben, jedoch nicht auf Musikstücke der Vergangenheit vergessen. Diese haben vieles zu erzählen und deine Schüler*innen sollten sie auch gesungen haben.

Diese Gedanken, und noch viele mehr, kannst du für die finale Entscheidung abwägen. Lass dir dafür Zeit und setze erst im Anschluss daran mit Schritt zwei fort.

Schritt 2: Beschäftigung mit dem Ausgangsmaterial

Es empfiehlt sich, den ausgewählten Titel gut kennen zu lernen. Im Unterschied zu Komponist*innen arbeiten Arrangeur*innen immer mit einem vorgegebenen Ausgangsmaterial. In der Regel handelt es sich dabei um Notenmaterial oder Audiodateien. YouTube erweist sich zunehmend als sehr gute Quelle, um einen Titel ausfindig zu machen. Sollte die Qualität des Audiomaterials nicht ausreichen, kannst du auf Plattformen wie Spotify und AppleMusic, aber auch auf CDs und Schallplatten zurückgreifen. Das Ohr ist nicht nur beim Singen ein wichtiger Partner, sondern auch beim Arrangieren. Deswegen solltest du den zu bearbeitenden Song sehr gut im Ohr haben. Das heißt im Konkreten: Höre das Stück immer und immer wieder. Egal, ob du dich dabei konzentrierst oder entspannst, mit der Zeit hörst du Texturen, Sounds, Rhythmen, Akkorde und Melodien, die du am Anfang möglicherweise noch nicht gehört hast. Das Stück hast du dann gut verinnerlicht, wenn du es im Kopf hören kannst, wenn du gedanklich vor- und zurückspulen, einzelne Passagen herausholen und auch nachsingen kannst. In diesem Prozess erkennt man oft unbewusst bereits Tonalität, Rhythmik, Stilistik, Melodik, Harmonik und entscheidet auch meist, was einem davon gefällt, was man im Arrangement beibehalten möchte und was einem weniger gefällt und man möglicherweise ändern will.

Hier noch einige Vorschläge zu den verschiedenen Arten des Hörens:

Freies Hören: Hör den gewählten Song beim Autofahren, beim Spaziergehen, beim Relaxen, beim Zusammensitzen mit Freund*innen. Achte nicht explizit auf den Song! Lass ihn in dein Unterbewusstsein eindringen; gerade Momente, in denen du intuitiv Inhalte aufnimmst, können für das Arrangement ausschlaggebend sein.

Bewusstes, strukturiertes Zuhören: Nimm dir Zeit, um den Song wirklich bewusst zu hören. Achte dabei auf Aspekte wie

- das tonale Zentrum, oder auch die *Home-Base* deines Songs. Gibt es Änderungen der tonalen Zentren und Modulationen?
- die musikalische Form: Wie ist der Song aufgebaut? Hat er *Verse, Chorus, Bridge, Intro, Interlude, Outro, Solo* usw.
- den harmonischen Rhythmus: Wie schnell wechselt die Harmonie? Ganztaktig, halbtaktig? Wie verändert sich der harmonische Rhythmus in den einzelnen Formteilen?
- das *Basic-Arrangement*: Versuche auf die Instrumentation des Stückes zu hören. Wie und wo werden die verschiedenen Instrumente eingesetzt?
- die Emotionen: nicht nur musiktheoretische Aspekte können spannend sein, achte auf deine Emotionen beim Hören des Songs und notiere sie, wenn sie für dich wichtig sind.

Mach dir parallel dazu Notizen

- zur Form des Songs (AABA, oder *Verse-Chorus*, usw.),
- zur Klangqualität (*Verse 1* klingt „soft“, *Verse 2* ist „heavy“ usw.),
- zur Instrumentation (was, wann, wo, wie, warum, usw.),
- zum tonalen Zentrum und zu den *Changes* (= Akkordwechsel).

Lerne deinen Song: Du verstehst deinen Song erst dann, wenn du ihn auch singen/spielen kannst. Lerne ihn auswendig und *performe* ihn vokal, wenn möglich auch mit Instrumentalbegleitung. Wichtige Aspekte dabei sind:

- Der Text: Er verkörpert den Inhalt des Stückes, die Message. Außerdem ist er eng mit der Melodie verbunden und ermöglicht dir, diese besser zu verstehen.
- Die Melodie: Übe die Melodie immer in Verbindung mit dem Text. Nicht jede Melodie ist gut nachsingbar, finde eine eigene, für dich gut singbare Version der Melodie, die dem Original so nahe wie möglich kommt.

- Die Akkorde: Du weißt bereits, wie sich die *Chords* im Verhältnis zur Melodie bewegen, jetzt wird es Zeit, sie zu identifizieren (beispielsweise absolut: C-Dur, oder relativ: IV. Stufe):
- Finde das Zentrum, die Tonart: die meisten Akkorde deines Stückes stehen in engem Verhältnis dazu.
- Achte auf die *Bassline*: versuche sie nachzusingen und am Instrument wiederzugeben. Bei bewegten Basslinien findet man den Grundton des Akkordes meist auf dem ersten Schlag.
- Tongeschlecht: Hast du die Grundtöne gefunden, gilt es das Geschlecht des jeweiligen Akkordes zu bestimmen (Dur, Moll, vermindert, übermäßig).
- *Tensions*: Klingt ein Akkord nach mehr, als nur nach Dur oder Moll, versuche die verschiedenen Spannungstöne zu identifizieren (7, 9, 11, 13, sus4, sus2, etc.).

Mach dir weiters Gedanken über die Instrumente, die du in deinem Song identifiziert hast. Wo übernehmen sie eine wichtige Funktion? Was ist ihre Funktion? Welche Rolle übernehmen sie im Song? Höre auf Aspekte wie Dynamik, Linien, Variationen etc. und achte auf die drei von Deke Sharon beschriebenen Aspekte:

- *Ear Candy* – gemeint sind atemberaubende Momente im Song,
- *Signature Elements* – Elemente, die jede*r an dem Song kennt,
- *Random Bits* – jegliche Dinge, die dir sonst noch so auffallen. (Sharon 2012, 71)

Es kann durchaus inspirierend sein, sich andere Arrangements anzusehen oder Aufnahmen anzuhören, die nicht vom/von der originalen Interpret*in stammen. Unterschiedliche Versionen eines Stückes zu kennen, kann die eigene Ansicht deutlich erweitern.

Schritt 3: Leadsheet

Die Erstellung eines *Leadsheets* ist für den Prozess des Arrangierens sehr wichtig, da dadurch elementare Parameter, wie Melodie, Harmonie und Rhythmus in den Blick genommen werden. Sollte bereits ein *Leadsheet* vorhanden sein, kannst du dieses in ein

Notationsprogramm übertragen. Sowohl das selbstständige Ausschreiben der Melodie und der Akkorde, als auch das simple Übertragen dieser Elemente ermöglicht eine weitere Vertiefung in das ausgewählte Stück. Außerdem kannst du im Verlauf dieser Arbeit ein vorhandenes *Leadsheet* kontrollieren und eventuell verbessern. Bestandteile eines guten *Leadsheets* sind:

- Titel, Komponist*in, Liedtext*in, Interpret*in.
- Angabe von Tonart und Taktart.
- Melodie und Text: Die Melodie kann möglichst originalgetreu, oder aber auch vereinfacht notiert sein. Zumindest sollten die erste Strophe und der Refrain textlich ausnotiert sein. Weitere Strophen können als Blocktext hinzugefügt oder unterhalb der ersten Strophe notiert werden. Ein *Leadsheet* hat im besten Fall eine Seite (maximal zwei Seiten), daher empfiehlt es sich, auf das genaue Ausnotieren aller weiteren Strophen zu verzichten.
- Harmonien: Diese werden mit Akkordsymbolen notiert. Sie sind in der Regel über der Notenzeile platziert, und zwar genau an jenem Punkt, an dem sie erklingen sollen. Dies gilt solange bis das nächste Akkordsymbol erscheint. „N.C.“ steht für „*No Chord*“ und erscheint dann, wenn keine Harmonie erklingen soll.
- Tempoangaben und Stilistik: Das Tempo gibt einen Anhaltspunkt und kann je nach Aufführungssituation variiert werden, dennoch sollte es, wenn es bekannt ist, notiert werden, und zwar in *bpm* – *beats per minute*. Auch die Angabe der Stilistik ist hilfreich, vor allem, wenn das Stück für die Interpret*innen unbekannt ist.
- Weiters: Dynamische Angaben, Artikulation, Form, Benennung der Teile, Doppelstriche, Wiederholungen, Taktzahlen, etc.

Ah! vous dirai-je, Maman

Andante $\text{♩} = 92$ French Folk Song

C *mf* F C G⁷ C G⁷ C

Ah vous dir - ai - je, ma - man, Ce qui cau - se mon tour - ment?

9 C *p* G⁷ C G⁷ C G⁷ C G⁷

Pa - pa veut que je rai - son - ne Com-m'u - ne gran - de per - son - ne

17 C *mf* F C G⁷ C G⁷ C

Moi je dis que les bon - bons Va - lent mieux que la rai - son.

Nursery Rhyme 2nd Verse

Oh! Shall I tell you, Mommy
 What is tormenting me?
 Daddy wants me to reason
 Like a grown-up person,
 Me, I say that sweets
 Are worth more than reasoning.

Original: La Confiance

Ah ! vous dirai-je, maman,
 Ce qui cause mon tourment ?
 Depuis que j'ai vu Clitandre,
 Me regarder d'un air tendre ;
 Mon cœur dit à chaque instant :
 « Peut-on vivre sans amant ? »

Abb. 1: Ah! vous dirai-je, Maman, French Folk Song.

Ein *Leadsheet* sollte so gestaltet werden, dass Musiker*innen, die das Stück zum ersten Mal sehen, dieses in einer einfachen Form (beispielsweise Gesang plus Begleitinstrument) wiedergeben können.

Schritt 4: Grundriss und Skizze

Nun gilt es, einen Grundriss des Arrangements zu kreieren. In dieser Phase darf und soll der*die Arrangeur*in phantasieren. Es ist die Zeit des kreativen Arbeitens, des Ideensammelns, des Träumens. Deke Sharon stellt in diesem Zusammenhang drei Archetypen vor, die Arrangeur*innen innewohnen und die die Gestalt des Arrangements maßgeblich beeinflussen (Sharon 2012, 27–28): *Der*Die Träumer*in*: Er*Sie ist die rohe, unpolierte Kreativität und

generiert einfache Ideen, die auch durchaus verrückt sein können. Dafür benötigt er*sie jedoch viel Zeit und Ruhe. Seine*Ihre Ideen sind kaum praktisch umsetzbar, doch ohne ihn*sie hat man nichts mit dem man arbeiten kann. Er*Sie generiert etwas aus nichts, und man tut gut daran, ihn*sie dabei nicht zu stören.

*Der*Die Editor*in:* Er*Sie arbeitet logisch und praktisch und ist stets damit beschäftigt, vorhandene Ideen zu ordnen und zu exekutieren. Er*Sie hat immer ein Auge für das große Ganze. Ohne Ideen des*der Träumers*Träumerin jedoch ist er*sie praktisch arbeitslos, denn er*sie generiert keine Ideen, sondern verarbeitet sie nur.

*Der*Die Kritiker*in:* Er*Sie spürt mit Adleraugen Fehler auf. Er*Sie sucht sie und findet sie auch. Das Ziel des*der Kritikers*Kritikerin ist prinzipiell dasselbe wie das des*der Träumers*Träumerin und Editors*Editorin; er*sie möchte das bestmögliche Ergebnis. Des*Der Kritikers*Kritikerin Aufgabe dabei ist, einen speziellen Blick auf die Arbeit des*der Editors*Editorin zu richten und zu entscheiden, was gut ist und was nicht, was fehlt oder was zu viel ist. Man achte jedoch stets darauf, diesem Charakter nicht zu viel Freiraum zu geben, da er durchaus auch zerstörerisch sein kann.

Alle drei Archetypen sind essenziell für einen kreativen Prozess. Die Kunst ist es, sie an der richtigen Stelle zu aktivieren. Bevor man mit Schritt fünf weitermacht, gilt es, dem*der Träumer*in viel Zeit für Kreativität zu lassen. Wie auch in der Architektur gibt es in jedem Arrangement Bausteine (Melodie, Bass, *Backgrounds*, Gegenstimmen, usw.), die aufeinander abgestimmt werden müssen, damit das Gebäude (das Arrangement) nicht in sich zusammenstürzt. Es gilt also eine Skizze anzufertigen, in der bereits wichtige (Vor-)Entscheidungen getroffen werden: Wird es ein Wolkenkratzer, eine Villa, ein *Beachhouse*, oder vielleicht ein Baumhaus? Einen wichtigen Schritt in dieser Phase stellt die Entscheidung für eine der beiden Arrangement-Richtungen *Translation* oder *Transformation* dar. Im Regelfall wird ein Arrangement Aspekte beider Richtungen beinhalten, dennoch soll vorab entschieden werden, ob du versuchst, deinen Song möglichst originalgetreu, so wie man ihn kennt, als A-cappella-Version wiederzugeben (= *Translation*), oder ob du mit deinem Arrangement eine völlig neue Richtung einschlagen möchtest (= *Transformation*). In den meisten Fällen wirst du irgendwo zwischen

den beiden Extremen landen und dennoch kann es nicht schaden, die eine oder die andere Richtung für die generelle Konzeption im Kopf zu behalten.

Dein Ensemble: Das Ensemble bzw. die Menschen für das/die du schreibst, werden deine Arbeit in vielen Dingen beeinflussen (*Range, Sound, Musikalität, Anzahl der Stimmen, Können, usw.*). Solltest du dieses Faktum ignorieren, sind miserable Ergebnisse vorprogrammiert. Wenn du ein Arrangement zu Übungszwecken verfassen solltest, orientiere dich an den *Standard-Ranges*, so besteht auf längere Sicht die Möglichkeit, dass dein Arrangement von mehreren Ensembles gesungen werden kann.

Stimm lage	Full Range	Common Range
Sopran 1	a-a2 (e3...)	c1-g2
Sopran 2	a-f2	a-e2
Alt 1	d-d2	f-c2
Alt 2	(...c) d-d2	f-a1
Tenor 1	G-f2 (c3...)	g-c2
Tenor 2	G-c2	c-a1
Bariton	E-g1	G-e1
Bass	(...C) D-d1	D-a

Tabelle 1: *Vocal-Ranges* nach Deke Sharon (2012).

Wenn du für Kinderstimmen arrangierst, musst du dir bewusst sein, dass die Angaben unterschiedlich stark von den Angaben für Erwachsene abweichen.

Wähle eine Form: Gute Popsongs sind in den meisten Fällen drei- bis dreieinhalbminütige Meisterwerke der aufmerksamkeits-erhaltenden Spannung. Im besten Fall schnappen sie die Hörer*innen zu Beginn, halten deren Aufmerksamkeit und lassen sie erst am Ende des Songs wieder gehen. Zurückzuführen ist das vor allem auf die 78rpm (*round per minute*) Phonograph-Discs. Dieses

Medium konnte einfach nicht mehr Daten speichern. Wenn du das Gefühl hast, dass die Form deines Popsongs perfekt ist, kannst du zum nächsten Schritt weiter gehen. Aber Achtung: „... a cappella music is an especially intense, heightened listening experience. The ear naturally gravitates to the sound of the human voice...“ (Sharon 2012, 79). A-cappella-Musik ist nach Deke Sharon um ein Vielfaches intensiver, vor allem in der Wahrnehmung durch das Publikum. Stimmen ziehen meist deren Aufmerksamkeit auf sich. In einer Band gibt es meist ein bis zwei Sänger*innen, A-cappella-Musik wird ausschließlich von Sänger*innen dargeboten. Ein 3-Minuten-Song kann sich so schnell wie ein 5-Minuten-Song anfühlen und im schlimmsten Fall langweilig werden. Auch bei der *Translation* von Instrumenten solltest du achtsam sein; ein *Pad* (passiver Hintergrundklang) gespielt von einem Keyboard, das immer gleich verläuft, kann wunderbar klingen, Stimmen, die versuchen dies exakt zu imitieren, können sogar irritierend und störend sein. (Sharon 2012, 79)

Schritt 5: Vorbereitung der Arbeitsprozesse

Hast du nun eine handschriftliche Skizze entworfen und bist dir über die ungefähre (oder auch genaue) Besetzung und den generellen Verlauf der Arrangements im Klaren, kannst du eine Partitur in einem Notationsprogramm erstellen. Um nicht während des Prozesses durch Organisation von Arbeitsmaterial abgelenkt zu werden, ist es ratsam einige Vorbereitungen zu treffen. Das heißt im Konkreten:

- Erstelle eine Partitur mit so vielen Notensystemen wie du voraussichtlich brauchst.
- Lege Tonart und Taktart fest.
- Füge Melodie und Text vom *Leadsheet* in die Partitur ein.

Der Träumer*innen-Typ hat nun das meiste seiner Arbeit erledigt. Es wird Zeit, den*die Editor*in in den virtuellen Arbeitsraum zu lassen.

Schritt 6: Bearbeitung der Melodie

Die Melodie ist ein zentrales Erkennungsmerkmal einer Komposition und somit meist der Startpunkt eines Arrangements. An dieser Stelle gilt es sich zu fragen, ob und wie sehr man die Melodie verändern bzw. adaptieren möchte. Gerade bei Arrangements, die in einem schulischen Kontext eingesetzt werden, ist es von Vorteil, wenn man großzügig ausgeschmückte Melodien etwas vereinfacht. Wichtig ist, die Melodie als Erkennungsmerkmal im Vordergrund des Arrangements zu belassen. Einfache Melodien hingegen können wiederum attraktiver gemacht werden. Auch hier gilt: Die Ausgangsmelodie soll immer erkennbar sein. Ein paar wichtige Ratschläge in diesem Kontext finden sich bei Andreas Kissenbeck (2011):

- Verzierungen: Besonders in Popsongs gibt es oft großzügig ausformulierte *Endings* einer Phrase. Diese können, ohne die Melodie zu verändern, vereinfacht oder weggelassen werden. Gibt es hingegen keine entsprechende Aufnahme von einem Stück und die Melodie ist nur sehr einfach notiert (beispielsweise bei Jazz-Standards), dürfen solche *Phrasings* auch hinzugefügt werden (immer mit dem Blick auf das Talent der Zielgruppe).
- Rhythmik: Oft sind Melodien rhythmisch sehr komplex. Dem kann man durch Beschränkung auf einfache Notenwerte entgegenwirken. Beim aktiven Singen findest du häufig eine passende, einfachere Lösung. Einfache Melodien können durch Tricks, wie beispielsweise bei ‚*On-Beats*‘ zu ‚*Off-Beats*‘ umzuwandeln, attraktiver gemacht werden. Auch hier hilft das aktive Singen der zu bearbeitenden Passage.



Abb. 2: Rhythmische Bearbeitung der Melodie.

- Melodik: Die Melodie des Originals darf von einem* einer Arrangeur* in verändert werden. An dieser Stelle sei aber davor gewarnt, sie zu stark zu verändern, da diese meist das größte Erkennungsmerkmal einer Komposition ist. Ist die Melodie sehr bekannt bzw. im Arrangement ausreichend vorgestellt worden, kann eine Bearbeitung Frische und Individualität bringen.



Abb. 3: Melodische Bearbeitung der Melodie.

- Reharmonisation: Bei einer Reharmonisation geht es nicht um die Bearbeitung der Melodie, sondern darum, diese in einem anderen Licht erscheinen zu lassen. Auch hier gilt: komplizierte Harmonien können durch simples Weglassen von Zusatztönen vereinfacht werden, komplexe Harmoniefolgen hingegen oft auf die Stufen I - IV (II) - V reduziert werden. Im Gegenzug dazu werden einfache Harmoniefolgen durch Hinzufügen oder durch Ersetzen von Akkorden spannender gemacht, einzelne Akkorde durch Hinzufügen von Spannungstönen. Auch zur Reharmonisation eines Songs hat Andreas Kissenbeck (2011) einige Empfehlungen parat:
 - Hinzufügen der 7 oder der 9 (maj7, add2, 7, 9 usw.) – entsprechend der gewünschten Funktion.
 - Suspension der Terz durch Quarte oder Sekunde (sus2, sus4) – je nach Klangwunsch.
 - Jedem Akkord kann eine Dominante vorangestellt werden.
 - Jeder V. Stufe kann eine II. Stufe vorangestellt werden.
 - Jede V. Stufe, wie auch die dazugehörige II. Stufe, kann durch den Tritonus substituiert werden.
 - Leitereigene Akkorde können jederzeit hinzugefügt werden.

- *Modal-Interchange*-Akkorde: Leitereigene Akkorde werden durch gleichnamige Akkorde aus einem anderen *Mode* ersetzt. Es entsteht ein völlig anderes Klangbild, wenn beispielsweise G7 in C-Dur durch Gm7 ersetzt wird.
- Leitklänge: Jedem Akkord kann ein um einen Halbton höherer oder tieferer Akkord des gleichen Typs vorangestellt werden.

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten einer akkordischen Melodienbearbeitung. Hier ein Beispiel:

C^{maj7} A_m^9 G_m^7 C^9 F^{maj7} D_m^9 C^{maj7} $C^7(b9)$
 mf Ah vous dir - ai - je, ma - man,
 5 F_m^7 B_b^9 E_m^7 A^9 D_m^7 G^7 $C^6(sus4)$ C
 Ce qui cau - se mon tour - ment?

Abb. 4: Akkordische Bearbeitung der Melodie.

Schritt 7: Ausarbeitung des Arrangements nach Kissenbeck (2011)

Im Folgenden finden sich drei Konzepte, mit denen ein Arrangement aus einer Melodie heraus gestaltet wird:

- Eine Melodie wird ‚ausgesetzt‘. Die mit der Melodie homophon verlaufenden Stimmen können im Unisono, in Oktaven, zwei- oder mehrstimmig, parallel oder linear geführt, notiert sein. Klanglich wird das ‚Aussetzen‘ als kraftvoll, klar, konzentriert oder massiv bezeichnet.

S
A
 Ah vous dir - ai - je, ma - - man,

T
B
 Ah vous dir - ai - je, ma - - man,

S
A
 5 Ce qui cau - se mon tour - ment?

T
B
 Ce qui cau - se mon tour - ment?

Abb. 5: Aussetzen der Melodie.

- Zusatz zu Takt 1: Der erste Ton c1 im Sopran wurde als Terz-Quarte-Akkord des Akkordes Am7 konzipiert, da eine Harmonisierung von Cmaj7 in enger Oktavlage einen kleinen Sekundschritt zwischen erster und zweiter Stimme zur Folge hätte, was auf schwerer Zeit eher zu vermeiden ist. Der zweite Akkord Am9 ist vorgezogen (Zählzeit 1+) ohne Grundton dargestellt.
- Die Melodie wird ‚begleitet‘. Der eigenständige klangliche Hintergrund verläuft, wie das Wort „Hintergrund“ andeutet, hinter der Melodie und inkludiert *Guide Tone Lines*, *Pads*, gegebenenfalls Einwüfe bzw. *Backings* oder auch *Patterns* und *Ostinatofiguren* sofern sie eher untermalenden Charakters sind. Klanglich soll das Begleiten mit ruhig, mild, gefällig und satt charakterisiert werden.

Cmaj7 Am9 Gm7 C9 Fmaj7 Dm9 Cmaj7 C7(b9)
 Ah vous dir - ai - je, ma - man,

Uh Ah

Uh

5 Fm7 Bb9 Em7 A9 Dm7 G7 C6(sus4) C
 Ce qui cau - se mon tour - ment?

Ah Uh

Dun dun dun dun dun dun.

Abb. 6: Begleiten der Melodie.

- Zur Melodie kann eine im Vordergrund stehende, und damit gleichberechtigte zweite Stimme treten, die neben der Melodie steht. Dieser Vorgang wird als Kontrapunktierung bezeichnet. Typische Erscheinungen des Kontrapunktierens sind *Backings*, die im Vordergrund stehen oder den Eindruck von *Call & Response* vermitteln, Ostinatofiguren ähnlicher Kategorie, oder auch zwei oder mehrere fugenartig geführte Melodielinien. Die Klang-Charakteristik wird mit aktiv, nervös, lebendig und kribbelig bezeichnet.

S
 A
 Cmaj7 Am9 Gm7 C9 Fmaj7 Dm9 Cmaj7 C7(b9)
 Ah vous dir - ai - je, ma - man,

T
 B
 Ah vous dir - ai - je, ma - man, Ce qui cau

S
 A
 5 Fm7 Bb9 Em7 A9 Dm7 G7 C6(sus4) C
 Ce qui cau - se mon tour - ment?

T
 B
 se mon tour - ment?

Abb. 7: Kontrapunktieren der Melodie.

Die Melodie soll in allen drei Konzepten als vordergründig angesehen werden, muss jedoch nicht immer das (Haupt-)Thema beinhalten. Die drei Konzepte sollten darüber hinaus nicht streng voneinander getrennt werden, da es unzählige Mischformen gibt (Kissenbeck 2011, 22):

- Begleiten \leftrightarrow Kontrapunktieren: *Backings* oder *Ostinati* können sowohl untermalend wie auch heraustretend sein, oder eine der unzähligen Abstufungen dazwischen.
- Aussetzen \leftrightarrow Begleiten: Stimmen verlaufen nicht vollständig homophon zur Melodie, sondern fallen nur an gewissen Punkten mit dieser zusammen.
- Aussetzen \leftrightarrow Kontrapunktieren: Mischform einer einerseits homophon zur Melodie, andererseits eigenständig verlaufenden Stimme.

Cmaj7 Am9 Gm7 C9 Fmaj7 Dm9 Cmaj7 C7(b9)
 Ah vous dir - ai - je, ma man,
 Uh je, ma - man, qui cau -
 Uh je, ma - man, Ce qui cau -
 Fm7 Bb9 Em7 A9 Dm7 G7 C6(sus4) C
 Ce qui cau - se mon tour - ment?
 se uh mon tour - ment?

Abb. 8: Kombination der drei Konzepte und Mischformen.

Schritt 8: Abschlussarbeiten

Ist das Arrangement fertiggestellt, kann der*die Kritiker*in eingeladen werden. Das gesamte Arrangement soll nun begutachtet werden, am besten unter Zuhilfenahme eines Klaviers und/oder der eigenen Stimme. Dabei ist Folgendes zu beachten (Sharon 2012, 161–162):

- Gibt es Stellen im Arrangement, die leer klingen oder gar langweilig erscheinen?
- Wo ist es hingegen zu voll und vielleicht zu kompliziert?
- Passen die einzelnen Stimmen zueinander? Klingt jede einzelne Stimme für sich genommen gut?
- Wo wird geatmet?
- Gibt es eine Entwicklung im Laufe des Arrangements?
- Wo gibt es schwache Passagen und wie kann man sie verbessern?

Zur Beantwortung der Frage nach der Qualität eines Arrangements können die drei Grundsätze von Kissenbeck (2011, 13–14) herangezogen werden:

- Jede Stimme muss gut singbar sein!
- Jede Stimme muss für sich genommen gut klingen!
- Jeder Satz muss für sich genommen gut klingen!

Ist dies erfüllt bzw. wurden alle Schwachstellen verbessert, geht es zur Erstellung des Notenmaterials für die Sänger*innen bzw. Schüler*innen. Es empfiehlt sich, die einzelnen Stimmen durch eigenes Singen zu überprüfen. Solltest du Probleme dabei haben, ist eine Prüfung der entsprechenden Passagen ratsam. Wer nicht permanent ein Ensemble zum Probieren zur Verfügung hat, kann die Einzelstimmen mit Aufnahmeprogrammen, sog. *Digital Audio Workstations (DAW)*, wie *Logic*, *Cubase* oder *ProTools* selbst im *Overdubbing*-Verfahren einsingen und so den Zusammenklang überprüfen.

Schritt 9: Erstellung der Noten

Nicht nur der Inhalt des Notenmaterials, sondern auch sein Erscheinungsbild ist von großer Bedeutung. Ein gut gelayoutetes Notenbild erleichtert das Einstudieren und ermöglicht den Ausführenden, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Wenn die Partitur mit einem Notationsprogramm geschrieben wurde, ist das Layouten nicht allzu kompliziert, es bedarf aber entsprechender Einarbeitungszeit. Handgeschriebene Partituren sollten in Reinschrift übertragen werden.

Ein paar Hinweise für ein gut lesbares Notenbild:

- Passende Schriftgröße.
- lesbarer *Font* bzw. leserliche Handschrift.
- Die Notenzeilen sollten in einem passenden Abstand zueinander stehen, Überschneidungen zwischen Text und Noten sind zu vermeiden.

- Dynamikzeichen und weitere Angaben sollten gut leserlich in das Notenbild integriert sein.
- Einzelne Abschnitte sollten mit einem Doppelstrich getrennt und mit einer Überschrift (beispielsweise *Verse 1*) betitelt werden.
- Buchstaben zur Kennzeichnung von Abschnitten helfen beim Einstudieren (A, B, C,...).
- Vor allem bei längeren Arrangements sollten unnötige Dal-Segno-Sprünge vermieden werden. Mehrere Seiten nach vor oder zurück zu blättern kann während des Singens äußerst anstrengend sein, und eine Probe erheblich erschweren.

An dieser Stelle möchte ich noch auf meine Auflistung für das Arrangieren brauchbarer Computer-Programme hinweisen. Sie befindet sich am Ende des Beitrages.

Schritt 10: Probe, Aufführung und Veröffentlichung

Ein gutes Arrangement liegt dann vor, wenn es sich in der Probe und darüber hinaus bei der Aufführung gut umsetzen lässt. Es ist hilfreich, bei der Probe/Aufführung ein offenes Ohr zu haben und gegenüber den Ausführenden aufgeschlossen zu sein. Wenn eine Stelle im Arrangement schwer zu bewältigen ist, liegt das in vielen Fällen nicht bei den Ausführenden, sondern am Arrangement. Ich rate deshalb, sich nicht davor zu scheuen, auch während der Probe noch Adaptionen durchzuführen und auf die Ausführenden einzugehen.

Nach der intensiven Arbeitszeit des Arrangeurs*der Arrangeurin und einer noch intensiveren Probezeit mit dem Chor/Ensemble steht nun einer Aufführung nichts mehr im Wege...

... oder doch? Aus rechtlicher Sicht betrachtet darf man als Privatperson zwar von jedem Musikstück ein Arrangement erstellen, auch darf man es mit einem privaten Ensemble einstudieren, die Noten dürfen jedoch weder kopiert, öffentlich verteilt oder auf irgendeine andere Art und Weise veröffentlicht werden. Es ist nicht zulässig, ein Arrangement mit nicht autorisierten Noten (Noten, die von keinem Verlag veröffentlicht wurden) bei einem öffentlich

zugänglichen Konzert aufzuführen, es sei denn, es handelt sich um eine Benefizveranstaltung bzw. die Komponist*innen der gesungenen Titel sind bereits mehr als 70 Jahre lang verstorben (mit Vorbehalt – Erben, Verlage, usw.), oder sie haben die Notenverwendung autorisiert. Informationen zu diesem wichtigen Themenkomplex finden sich unter: <https://www.akm.at> (Österreich), <https://www.gema.de> (Deutschland), oder bei Jurist*innen mit einer Spezialisierung im Bereich Urheber*innenrecht.

Für den Einsatz in der Schule bedeutet dies, dass selbstgeschriebene Noten zwar in der Probe mit dem Schulensemble/Chor zur Einsicht ausgeteilt werden dürfen, danach müssen sie jedoch wieder eingesammelt werden. Selber geschriebene Arrangements müssen bei Aufführungen auswendig gesungen und bei der AKM mit der*dem originalen Urheber*in angegeben werden. Wie bereits erwähnt, bilden Benefizveranstaltungen eine Ausnahme. Wenn diese Regeln eingehalten werden, steht dem Verfassen eines individuell angefertigten Arrangements für dein Ensemble/deinen Chor nichts mehr im Wege.

Zusammenfassung

Individualisierte Arrangements für den Kinderchor, das Schulensemble, den Gesangsverein, oder ein privates Ensemble sind eine Seltenheit. Auch wenn es unzählige sehr gute Arrangements zu kaufen gibt, können diese den individuellen Anforderungen eines Ensembles/Chores nicht immer gerecht werden. Mit diesem Guide möchte ich allen Lehrer*innen, Chorleiter*innen und Ensembleleiter*innen, die das auch möchten, Mut machen, sich mit dem Thema Arrangement zu beschäftigen, um noch besser auf die individuellen Gegebenheiten jeder einzelnen musizierenden Gruppierung eingehen zu können. Im Rahmen meines Doktoratsstudiums konnte ich im Jahr 2019 eine Forschungsreise in die USA absolvieren und dort mit vielen namhaften Sänger*innen, Arrangeur*innen und A-cappella-Produzent*innen sprechen, unter anderem mit Avi Kaplan (Ex-Bassist von Pentatonix), Ben Bram (Arrangeur und Produzent von Pentatonix) und Ed Boyer (Arrangeur und Mixing-Engineer von Pentatonix). Weiters, und dies ist besonders

für den pädagogischen Umgang mit der Thematik von Bedeutung, konnte ich auch zwei renommierte A-cappella-Camps (*Camp A Cappella* unter der Leitung von Deke Sharon und *A Cappella Academy* unter der Leitung von Avi Kaplan, Ben Bram und Rob Dietz) besuchen und aktiv, wie auch passiv an diesen teilnehmen. Im Gespräch mit vielen Pädagog*innen wurde mir die Wichtigkeit von individualisierten A-cappella-Arrangements bestätigt, die gerade in den USA eigentlich *state of the art* sind. Kaum ein Schul-Ensemble greift auf Standard-Ware zurück, nahezu jede Schul- bzw. College-Gruppe lässt sich ihre Stücke speziell auf ihre Bedürfnisse zurechtschneiden. Einige Arrangeur*innen, mit denen ich gesprochen habe, können nur vom Arrangieren für Schulensembles leben und alleine dies zeigt, wie groß der Markt für diesen Bereich ist. Doch nicht die Markbeschaffenheit ist für mich hier von Interesse, sondern vielmehr der Fakt, dass gemeinsames Singen sich auf breite Weise vor allem dann entfalten kann, wenn das Material mit dem gearbeitet wird, den individuellen Bedürfnissen der Gruppe angepasst ist. Das Wissen um die Fertigkeiten der einzelnen Sänger*innen und das bewusste Ansprechen deren Stärken beim Singen fördert das Selbstvertrauen und die Lust am gemeinsamen Musizieren. So kann „einfaches“ Chorsingen zu einem individuellen Erlebnis der einzelnen Musizierenden werden und bereichert nicht nur diese, sondern auch das Publikum, welches dieses Erlebnis hoffentlich auch spüren wird.

In meiner Forschung möchte ich Techniken des Arrangierens, wie auch die pädagogische Verwertbarkeit dieser Arrangements qualitativ aufarbeiten, um so bestehenden, wie auch zukünftigen Lehrer*innen und Chorleiter*innen eine wissenschaftlich basierte Quelle für die Beschäftigung mit der Thematik zur Verfügung zu stellen. Denn Arrangieren ist nicht einfach das Notieren und Ordnen von Noten für die Sänger*innen, sondern vielmehr ein psychologischer Akt des Verstehens und Antizipierens, welche Erwartungen die Rezipient*innen, die Kund*innen (also unter anderem auch die Schüler*innen), aber auch man selbst an das Endprodukt hat.

Legende

Vocal-Range: Tonumfang der Sänger*innen

Full-Range: Der volle Tonumfang der Stimmgruppe

Common-Range: Der gut zu verwendende Tonumfang der Stimmgruppe – vor allem, wenn man die Sänger*innen nicht gut kennt, sollte man sich eher an der *Common Range* orientieren.

Endings: Abschlussphrase einer Melodielinie, die oft auf wenigen Worten künstlerisch anspruchsvolle, in Bezug auf die Gesangstechnik hochwertige und komplexe Ornamente bringt.

Backings: *Background-Vocals*, also die Begleitstimmen, im Gegensatz zu den *Lead-Vocals*, der Hauptstimme.

Guide-tone-lines: Linien einer Begleitstimme, die vorzugsweise Funktionstöne der zu Grunde liegenden Kadenz möglichst stufenweise miteinander verbindet.

DAW: Digital-Audio-Workstation, ein Programm zur Aufnahme und Verarbeitung von Audio- und Midi-Signalen.

Pad: Flächenklänge, rhythmisch wenig aktiv (Kissenbeck 2011, 65)

Font: *Schriftart, oder Notenschrift, beispielsweise bei Sibelius*

Over-dubbing: Ein und dieselbe Person nimmt unterschiedliche Stimmen des Arrangements auf. So kann auch nur eine Person ein ganzes Arrangement zum Klingen bringen.

Kostenpflichtige Notationsprogramme

Avid Sibelius –

<https://www.avid.com>

MakeMusic Finale –

<https://www.makemusic.com>

Steinberg Dorico –

<https://www.steinberg.net>

Kostenfreie Notationsprogramme

Musescore – <https://musescore.com>

Noteflight – <https://www.noteflight.com>

Kostenpflichtige DAWs

Apple Logic Pro X –

<https://www.apple.com> (Mac only)

Steinberg Cubase –

<https://www.steinberg.net>

Avid Pro Tools –

<https://www.avid.com>

Ableton Live –

<https://www.ableton.com>

Kostenfreie DAWs

Bandlab – <https://www.bandlab.com>

Soundation – <https://soundation.com>

Literatur

Kissenbeck, Andreas (2011): Arrangieren. Ein Praxis-Kurs für Einsteiger und Fortgeschrittene, Mainz (Schott Music)

Sharon, Deke; Bell, Dylan (2012): A Cappella Arranging, Music Pro Guides, (Hal Leonard)

Sharon, Deke; Spalding, Ben; McDonald, Brody (2015): A Cappella, (Alfred Music)

Sharon, Deke (2016): The Heart of Vocal Harmony. Emotional Expression in Group Singing, Music Pro Guides, (Hal Leonard)

Onlinequellen

akm.at
gema.de
avid.com
makemusic.com
steinberg.net
apple.com
soundation.com
bandlab.com
musescore.com
noteflight.com

Alle Abbildungen in diesem Beitrag sind vom Verfasser selbst angefertigt worden, die Rechte liegen bei ihm.

MS

Max Stadler

Arranging by ear

Eine ebenso praktische wie vielschichtige Anwendung des Arrangierens innerhalb von Chor- oder Ensembleproben, aber auch in Schulklassen, ist das sogenannte *Arranging by ear*. Die Bezeichnung stammt von Deke Sharon (2012) und steht für eine Form des Arrangierens, die ohne Noten, Computer und – insbesondere bei gesungener Musik – auch ohne Instrumente auskommt. Im Fokus stehen die Sänger*innen, ihre Stimme, vor allem aber ihr Gehör. *Arranging by ear* stellt nicht nur einen urtümlichen analogen Zugang zum Musizieren dar, sondern trägt auch zur Erreichung von Lernzielen bei, indem eine Gelegenheit für das sinnliche Erfahren von Musik mit der eigenen Stimme geboten wird. Darüber hinaus ermöglicht *Arranging by ear* eine Transformation von der simplen Reproduktion von Musik hin zu einer aktiven Produktion und damit auch zur Komposition, die ein wichtiger Teil des Arrangierens ist. Im folgenden Beitrag wird ein Beispiel eines solchen Prozesses gegeben und Pädagog*innen ein Werkzeug zur freien Gestaltung und Arbeit mit der Stimme in die Hand gegeben. Die hier vorgestellten Schritte sind eng mit dem Beitrag *10 Schritte von der Idee zum wirkungsvollen Arrangement* (siehe vorangegangenes Kapitel) verbunden und beinhalten den von mir in vielen Workshops vermittelten aktiven Zugang zum Arrangieren. Wie im vorangegangenen Beitrag spreche auch

in diesem Beitrag Sie, geschätzte Leser*innen mit dem kollegialen „Du“ an, um jene Atmosphäre wiederzugeben, die ich auch in meinen Workshops zu kultivieren versuche.

Vorbereitungen

Du kannst diesen Workshop grundsätzlich mit jedem Ensemble, mit jedem Chor, in jeder erdenklichen Größe und in jedem musikalischen Stadium durchführen. Stimme dein Ensemble zunächst mit *Vocal-Warm-Ups* oder einem musikalischen Spiel, wie beispielsweise dem *Penguin-Song* (siehe Abb. 1), musikalisch ein. Der *Penguin-Song* ist ein kurzer, aber sehr prägnanter und eingängiger Song, der sich perfekt als Start in den (Schul)Tag eignet. Er kann einfach und schnell mit Schüler*innen einstudiert werden, und zwar sowohl in der Unter-, als auch in der Oberstufe.

Anleitung für den Penguin-Song

- Sprich den Schüler*innen jeweils zweitaktige Phrasen im richtigen Rhythmus vor und lass die Schüler*innen denselben Text mit demselben Rhythmus nachsprechen. Dieser Prozess wird solange fortgesetzt, bis der gesamte Text gekonnt wird.
- Bei der Phrase „Penguins attention“ sollen die Schüler*innen die gemeinsame Bewegung mitlernen: strammer Stand, Hände eng am Körper.
- Bei der Phrase „Penguins salute“ wird salutiert, die rechte Hand geht an die rechte Schläfe (gespannter Zustand, Finger sind ausgestreckt, liegen aber aneinander).
- Je nach Tempo der Klasse wird nun die Melodie im 5-Tonraum eingeübt, am besten gleich mit dem eben gelernten Text. Achte dabei auf die Wahl einer angenehmen, in der Sprechlage angesiedelten, Tonart. Die Phrase „Penguins attention, Penguins salute“ wird mit aufgeregter Stimme gesprochen.
- Nach jedem Durchgang gibt der *Leader* (das kann durchaus auch ein*e Schüler*in sein) eine Anweisung, die er*sie rhythmisch wiedergibt und dabei die dazu auszuführende Bewegung vorzeigt.

- Folgende Anweisungen sind möglich – individuelle Erweiterungen können selbstständig hinzugefügt werden:
- *Right Flipper*: die ausgestreckte rechte Hand klopft an die eigene Taille (wie ein Pinguin)
- *Left Flipper*: die ausgestreckte linke Hand klopft an die eigene Taille (wie ein Pinguin)
- *Right Leg*: mit dem rechten Bein auf den Boden stampfen
- *Left Leg*: mit dem linken Bein auf den Boden stampfen
- *Tail*: mit dem Becken kreisende Bewegungen ausführen
- *Head*: mit dem Kopf wackeln
- Je nach Schwierigkeitsgrad können die Anweisungen einzeln, oder aber auch addierend aufgerufen werden.
- Der Ablauf des *Action-Songs* (addierend):
- Der erste Durchgang wird ohne Bewegung ausgeführt, der *Penguin-Song* wird einmal gemeinsam durchgesungen (die Bewegungen der Phrase „Penguins attention, Penguins salute“ werden bei jedem Durchgang ausgeführt).
- Nach dem Ende des ersten Durchganges verkündet der*die Leiter*in die erste Aktion – *Right Flipper* – und zeigt sie im Rhythmus des Liedes vor.
- Der Song wird nun ein zweites Mal gesungen, dabei werden die vorgezeigten Bewegungen synchron ausgeführt.
- Bei der Phrase „Penguins Attention, Penguins salute“ stoppt die *Body-Action* und die zu dieser Phrase auszuführenden Bewegungen werden gemacht.
- Der*die Leiter*n verkündet die erste Aktion und addiert eine zweite: *Right Flipper, Left Flipper*.
- Der Song wird nun mit beiden Bewegungen durchgesungen, usw.
- Wenn alle Bewegungen hinzugefügt wurden, endet das Stück auf „Penguin Salute“.

PENGUIN SONG

KOMPONIST UNBEKANNT

Have you ev - er seen a Pen-guin come to tea? Take a look at me and a

4
Pen-guin you will see. Pen-gu- ins_ at-ten- tion, Pen-gu- ins_ sa- lute.

7
Right flip - per, left flip - per, right leg, left leg, tail, head!

Abb. 1: *Penguin-Song*, die Noten wurden vom Autor selbst erstellt.

Teile nach dem *Warm-up* deine Gruppe in Kleingruppen zu je 3-5 Personen. Auch Zweiergruppen oder Soloperformances sind möglich.

Workshop

Auswahl eines einfachen Stückes

Die erste Aufgabe für die neu formierten Gruppen besteht darin, sich ein einfaches Musikstück auszuwählen. Dies können bekannte Kinderlieder, aber auch einfache klassische Lieder oder Stücke aus der Populärmusik sein. Wichtig ist, dass die Musikstücke weder in Text, Melodie, noch Rhythmus große Herausforderungen mit sich bringen und nur einen kurzen Abschnitt des Gesamten beinhalten (ca. 8-16 Takte). Ist das Stück ausgewählt, einigen sich die Gruppenmitglieder auf eine Version und üben diese einstimmig (ein Oktav-Unisono zwischen Mann und Frau ist natürlich erlaubt). Ein paar ergänzende Gedanken dazu:

- Die Gruppe soll beim Üben des Stückes den gleichen Text verwenden. Oft gibt es verschiedene Textversionen von einem Song, deshalb sollte dieses Thema vorab geklärt werden.
- Die Gruppe achtet darauf, die selbe Tonart und die selben Intervalle, die innerhalb der Melodie zu bewältigen sind, zu verwenden. Die Praxis hat gezeigt, dass sich oft unterschiedliche Variationen im Ohr der Teilnehmer*innen finden. Diese gilt es gemeinsam zu erkennen und anzupassen.
- Die Gruppe achtet darauf, den selben Rhythmus und ein für alle passendes Tempo zu finden.
- Für diesen ersten Arbeitsschritt achtet die Gruppe präzise auf Einstimmigkeit und fügt noch keine weiteren Stimmen hinzu, weder homophoner noch polyphoner Natur.
- Die durch das parallele Arbeiten aller Gruppen im Raum entstehende Polyphonie ist Teil des Konzeptes und stärkt die Konzentration auf die eigene Ausführung – bewusstes Hin- und auch Weghören wird dadurch trainiert. Für weniger erfahrene Gruppen kann nach Bedarf eine räumliche Trennung vorgenommen werden, um die Arbeit zu erleichtern.
- Die zur Verfügung stehende Zeit kann und soll je nach Gruppe individuell variiert werden. Stress soll vermieden werden, zu detailliertes Arbeiten ebenfalls, zumindest in diesem ersten Schritt.

Während des Prozesses kannst und sollst du als Leiter*in immer wieder zwischen den Gruppen hin- und herpendeln, um Inputs zu geben, Fragen zu beantworten oder kreativen Pausen entgegenzuwirken. Ist die Zeit vorbei, erhält jede Gruppe die Möglichkeit ihr Ergebnis in Form einer sängerischen Darbietung zu präsentieren. Nach jeder Performance gibt es natürlich von den anderen Gruppen entsprechenden Applaus, sowie Kommentare und/oder konstruktive Kritik, so notwendig. Feedback-Runden verlaufen nach deiner Moderation und sollen neben Hilfestellungen für die performenden Gruppen auch die Reflexionsfertigkeiten der rezipierenden Gruppen steigern.

Rhythmische Bearbeitung der Melodie

In der nächsten Runde geht es nun darum, das soeben gefundene und auch bereits geübte Ausgangsmaterial zu bearbeiten. Dabei wird der Fokus auf die im vorangegangenen Beitrag vorgestellte Bearbeitung einer vorhandenen Melodie auf der rhythmischen Ebene gelegt. Dies bedeutet:

- Der Text bleibt derselbe, wird nur rhythmisch angepasst gesungen.
- Die Melodie bleibt dieselbe, wird nur an den neuen Rhythmus angepasst, wenn möglich sollten der Melodie keine zusätzlichen Töne hinzugefügt werden müssen.
- Das Stück bleibt weiterhin einstimmig, gegebenenfalls im Oktav-Unisono.
- Die rhythmische Bearbeitung inkludiert bei Bedarf die Änderung der Taktart, des Tempos, sowie der Artikulation und des *Feelings* oder *Grooves* – diese beiden Begriffe sind zwar schwer musiktheoretisch fassbar, meinen aber beispielsweise auch das *Swing-Feeling* oder *Shuffle-Feeling*, etc.
- Die rhythmische Bearbeitung bleibt im besten Falle noch immer gut singbar, oder ist sogar eine Verbesserung in Bezug auf die Singbarkeit.

Die Vorgehensweise bzw. das dahinter liegende Prinzip ist simple: *trial & error, learning by doing, arranging by ear* sind die passenden Schlagwörter. Die Gruppe versucht mit Hilfe des Gehörs eine rhythmische Bearbeitung der Ausgangsversion zu erarbeiten und einigt sich im Laufe des Prozesses auf eine neue Version. Wiederum bietest du als Leiter*in des Workshops Hilfestellungen, Inputs und Ideen, lässt die Gruppe jedoch größtenteils selbstständig arbeiten. Je nach Alter der Teilnehmer*innen und Grad des musikalischen Fortschritts können diese Hilfestellungen deinerseits stark variieren. Wichtig ist, dass sich die Gruppen wohl fühlen und bei Bedarf auf deine Hilfe zählen können. Am Ende der vorgegebenen Zeit präsentiert wiederum jede Gruppe ihr Ergebnis. Ebenso wird die Feedback-Runde wiederholt, nun aber mit besonderem Augenmerk auf die Veränderungen, die gemacht wurden. Hierfür

kann es hilfreich sein, wenn jede Gruppe nicht nur ihre Bearbeitung präsentiert, sondern zuvor oder danach auch noch einmal die Ausgangsversion singt, um Veränderungen besser erkennen zu können. Feedback soll vorwiegend auf das Gehörte gerichtet sein, ein persönlicher Kommentar in Bezug auf die Veränderungen ist zu vermeiden. Da sich über Geschmack bekanntlich gut streiten lässt und wir Streit in diesem Workshop vermeiden wollen, ist eine gepflegte Diskussion auf sachlicher Ebene anzustreben.

Durch die hoffentlich vielen Wahrnehmungen der Sänger*innen in Bezug auf diverse Veränderungen in den Gruppen und deren konkreten Benennung entsteht ein Pool an Diskussionsanregungen über das, was rhythmische Bearbeitung bedeuten kann, und das nicht etwa durch deinen frontalen Vortrag, sondern aus dem impliziten Wissen der Teilnehmer*innen heraus. Sie erfahren Möglichkeiten des Arrangierens durch das eigene Tun und können dies danach benennen und ordnen. Somit folgt der Lernprozess dem Prinzip ABO¹: Agieren, Benennen, Ordnen.

Melodische Bearbeitung der Melodie

Für diese Runde nimmt ein neuer Parameter den Fokus unserer Betrachtung ein. Die melodische Struktur. Wiederum geht es darum, diesen Parameter isoliert zu bearbeiten, um eine Präzisierung unserer Vorstellungen durchführen zu können. Als Ausgangspunkt kann sowohl die bearbeitete, also auch die ursprüngliche Rhythmus-Fassung gewählt werden. Wichtig ist, dass bei der Bearbeitung ausschließlich der melodische Verlauf in den Fokus gerückt wird.

Folgende Möglichkeiten stehen im Raum:

- Die Melodie kann durch Verzierungen, Ausschmückungen, *Phrasings* etc. verändert werden.
- Die Melodie kann vereinfacht werden, beispielsweise kann der Tonraum, in dem sich die Melodie bewegt, verkleinert werden (5-Ton-Raum), etc.
- Die Melodie kann theoretisch auch auf einen einzigen Ton reduziert und als Bordun gesungen werden.

- Die Melodie kann stark verändert werden, sodass sie als die ursprüngliche Variante gar nicht mehr zu erkennen wäre, ließe man den Text weg.
- Eine andere bekannte Melodie kann mit dem Text des bestehenden Stückes verwendet werden.

Es gibt unzählige Möglichkeiten, eine Melodie in melodischer Hinsicht zu verändern. Wichtig dabei ist, zu bedenken, wo du hin möchtest bzw. welches Ziel du hast. Mittels Bearbeitung kannst du die Melodie vereinfachen, verschönern (das liegt jedoch immer im Auge des*der Betrachters*in), oder auch verunstalten (dito), bis zur Unkenntlichkeit. Für die Übung ist wichtig, dass die Melodie nach wie vor für die Sänger*innen gut singbar ist, sodass diese jene auch immer noch einstimmig vortragen können. Als Leiter*in dieses Workshops hast du die Aufgabe, deine Gruppen anzuleiten, ihnen Hilfestellungen zu bieten, nicht jedoch bereits vorweg alle Möglichkeiten im Plenum aufzuzählen. Denn gerade das Experimentieren ohne vorgegebenen Weg, macht diese Übung für den Entwicklungsprozess der Sänger*innen so vielschichtig.

Die Ausarbeitungsphase läuft gleich wie bei der vorangegangenen Phase, der rhythmischen Bearbeitung der Melodie, hier würde ich jedoch etwas mehr Zeit zur Verfügung stellen. Danach soll das Ergebnis wieder vorgetragen werden. Auch hier ist es möglich, die Ausgangsversion zuvor zu singen, um einen Vergleich herzustellen. Abermals findet eine Feedback-Runde statt, die sich auf die gehörten Veränderungen beziehen soll. Am Ende einer jeden Feedback-Runde kannst du als Leiter*in die Ergebnisse zusammenfassen, um allen noch einmal einen Überblick über das Gehörte zu geben.

Mehrstimmiges Ausarbeiten des Musikstückes

Neben den zu bearbeiteten Parametern Rhythmik und Melodik gibt es noch eine weitere Form der Bearbeitung, die im letzten Teil dieses Workshops besprochen werden soll: die harmonische Bearbeitung. An dieser Stelle sei aber erwähnt, dass das mehrstimmige Ausarbeiten für einige Gruppen möglicherweise zu komplex sein könnte. In diesem Falle gibt es die Möglichkeit, eine Begleitung der Melodie durch mehrere rhythmische Elemente

(*Body- & Mouthpercussion*) zu gestalten. Nun geht es darum, die einstimmige Melodie in ein mehrstimmiges Gewand zu hüllen und sie so abermals in einem anderen Licht leuchten zu lassen. Als Ausgangsmaterial kann sowohl die erste (Original), zweite (Rhythmusbearbeitung) oder dritte Variante (Melodiebearbeitung) verwendet werden. Da sich diese Varianten möglicherweise stark unterscheiden, ist hier wichtig, eine Entscheidung zu treffen. Alternativ wäre es auch möglich, in diesem letzten Schritt Kombinationen zu finden bzw. sich komplett frei zu bewegen.

Hier ein paar Anmerkungen für diese Aufgabe:

- Die Ausgangsmelodie (egal in welcher Version: original, rhythmisch oder melodisch verändert) soll mehrstimmig verarbeitet werden, zu einem kurzen Ad-hoc-Arrangement.
- Es spielt keine Rolle, wie genau diese Mehrstimmigkeit implementiert wurde, vieles ist möglich:
- Zwei-, drei-, vierstimmiges Aussetzen (Kissenbeck, 2011) der Melodie
- Begleiten der Melodie (Kissenbeck, 2011), beispielsweise durch einen Begleitchor auf „Uh“
- Kontrapunktieren der Melodie (Kissenbeck, 2011) durch eine Gegenstimme
- Eine Kombination aus den genannten Möglichkeiten
- Die Begleitung der Melodie durch *Mouth-* und/oder *Bodypercussion*
- Die Begleitung kann nur aus Rhythmusmotiven bestehen, aber auch mit harmonischen Elementen verbunden werden.
- Auch Improvisation ist möglich! Sie kann schöne Ergebnisse bringen.
- Es kann, muss aber nicht, eine klare Aufteilung innerhalb der Gruppe geben, wer welchen Part übernimmt.
- Alle Stimmen haben Bedeutung! Alle Stimmen sind wichtig! Jede Person trägt einen gleich wichtigen Part zum Sontan-Arrangement bei.

Für diese Aufgabe sollte der Gruppe die meiste Zeit zur Verfügung stehen. Hier ist von dir als Leiter*in besondere Achtsamkeit gefordert. Einige Gruppen werden sich schnell organisiert haben und auch schnell eine Basis-Version finden an der sie feilen können, andere Gruppen werden in Gedanken vor dem sprichwörtlichen ‚leeren Blatt‘ stehen. Es ist wichtig, diese Gruppen zu ermutigen und ihnen Vorschläge zu machen, an denen sie nach Gehör weiterarbeiten können, beispielsweise einen einfachen *Bodypercussion*-Rhythmus, der die Melodie begleitet, auf diesem können sie aufbauen, oder eine einfache Basstimme, die der Melodie zugrunde liegt.

Das Wichtigste an dieser Übung ist die Vermittlung von Freude an der Performance des Arrangements am Schluss der Ausarbeitungszeit. Die Teilnehmer*innen sollen sich mit ihrer Kreation identifizieren können, deswegen ist es in dieser Phase besonders wichtig, nach potentiellen Problemstellen zu suchen, bei der du als Leiter*in eingreifen kannst, um zu verhindern, dass die Freude am kreativen Schaffen, dem Frust durch Ideenlosigkeit weicht. Leichte Choreographien können dem Arrangement bei verbleibender Zeit zusätzliche Energie bringen. Hat jede Gruppe ein Arrangement ausgearbeitet und ausführlich geübt, ist es an der Zeit diese finale Version des Bearbeitungsprozesses zu präsentieren. Im besten Falle gibt es für jede Gruppe die Möglichkeit ihr Arrangement zweimal hintereinander aufzuführen, da beim ersten Durchgang auf Grund möglicher Nervosität und/oder Unsicherheit nicht alles umgesetzt werden kann, was sich die Gruppe ausgedacht hatte. Nach den Performances gibt es zum Applaus noch eine letzte Feedback-Runde und Analyse der jeweiligen Arrangements.

Zusammenfassung

Ziel dieses Workshops ist es nicht, ein abgeschlossenes Arrangement eines Musikstückes zu kreieren, oder gar umfassendes/vollständiges Wissen zum Thema Arrangement zu generieren. Vielmehr ermöglicht er das Erfahren eines solchen Prozesses am eigenen Körper, mit der eigenen Stimme, in Zusammenarbeit mit Musiker*innen, Kolleg*innen und Freund*innen.

Anmerkung

¹ Dieses Prinzip habe ich bei em. Univ.-Prof. Gerhard Wanker im Rahmen der Fachdidaktik (Lehramtsstudium ME) an der Kunstuniversität Graz kennengelernt.

Literatur

Kissenbeck, Andreas (2011): Arrangieren. Ein Praxis-Kurs für Einsteiger und Fortgeschrittene, Mainz (Schott Music)

Sharon, Deke; Bell Dylan (2012): A Cappella Arranging, Music Pro Guides, (Hal Leonard)

JvdS

Johann van der Sandt

Singen als Mittel zur Entwicklung sozialer Kompetenzen

„Singen ist das Fundament zur Musik in allen Dingen. Wer die Composition ergreift, muß in seinen Sätzen singen. Wer auf Instrumenten spielt, muß des Singens kundig seyn. Also præge man das Singen jungen Leuten fleißig ein.“ (Georg Philipp Telemann)¹

Das gemeinsame Singen von Liedern ist ein zentraler Baustein für eine ganzheitliche Erziehung von Kindern (Marsh, Young 2016). Kinder sehen Musik nicht als abstrakten Begriff, sondern als einen Teil des täglichen Lebens: „Singing is an essential part of childhood and growth. Even if there were no music in schools, children would still sing because it is a fundamental human behaviour“ (Welch 2001, 1). Insofern hat das Singen einen erheblichen Stellenwert im Leben von Kindern. Sie sehen es als einen Akt, den sie mit ihren Mitmenschen teilen: „[T]he music is not a thing but an activity, something people do“ (Small 1998, 2). Nach Niland ist das Singen für Kinder eine Art des Spiels, eine Möglichkeit, miteinander umzugehen, sich auszudrücken und zu kommunizieren, eine Möglichkeit, ihrer Welt einen Sinn zu geben (Niland 2012, 21). Vor dem Hintergrund dieser Befunde wird im folgenden Beitrag die Bedeutung des Singens für die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindern untersucht.

Der Einfluss der Musik auf unser Leben

„Whenever I am afraid, I walk forward with my head held high whistling a happy tune, so that no one suspects my feelings. And each time the happiness of the tune convinces me that I am not afraid.“ (Rogers and Hammerstein)²

Die Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten in den ersten Lebensjahren ist eine sensible Phase, da das Kind für äußere Einflüsse, sowohl positive als auch negative, sehr anfällig ist. Durch eine angemessene Erziehung und ein anregendes Umfeld kann das Kind eine dauerhafte und gesunde Beziehung zur Musik entwickeln. In einer weiteren Studie von Niland (2019, 21) wird deutlich, dass musikalische Aktivitäten und insbesondere das Singen die Kommunikation, das Identitätsgefühl, das Zugehörigkeitsgefühl, die Kreativität und die Handlungsfähigkeit von Kindern anregen. Nilands Studie ist eine von vielen, die den Wert der Musik für die Erziehung von Kindern aufzeigt. Um die Rolle der Musik in der Erziehung zu verstehen, müssen zunächst die unterschiedlichen Ansichten über die körperliche und kognitive Entwicklung in der frühen Kindheit berücksichtigt werden. Edwin Gordon (1990, 16) weist darauf hin, dass die Zeit zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr für das Lernen am wichtigsten ist. Die ersten Lebensjahre eines Kindes sind entscheidend, da Kinder in dieser Phase Informationen schnell erwerben und verarbeiten. May (2013, 41) weist darauf hin, dass in dieser Zeit die formale und informelle strukturierte Orientierung in der kindlichen Entwicklung die Grundlage aller weiteren Bildungsentwicklung bildet. Mays Theorie sollte auch im Bereich der Musikpädagogik berücksichtigt werden, umso mehr, wenn wir Gardner (1993, 28) zustimmen, der die Musik als eine der sieben multiplen Intelligenzen³ ansieht.

Es gibt zahlreiche Studien, die die Beziehung zwischen Musik und dem menschlichen Geist untersuchen. Warum mögen verschiedene Leute verschiedene Musik? Welche Teile des Gehirns werden durch Musik aktiviert und warum ist diese Gehirnaktivität bei verschiedenen Menschen unterschiedlich ausgeprägt? Auch wenn wir auf diese Fragen niemals eine letztgültige Antwort finden, besteht kein Zweifel daran, dass Musik auf unseren Alltag bewusst

und unbewusst einwirkt. Musik ist eine gemeinsame Sprache, die unsere Gefühle und Emotionen beeinflusst und einzigartige Empfindungen und Erfahrungen weckt. Je nach Art der Lieder, die wir hören, durchlaufen wir unterschiedliche Stimmungen. Man kann sagen, dass Musik eine Kraft ist, die nicht immer vollständig erklärt werden kann und dennoch die Fähigkeit besitzt, unser Wohlbefinden tiefgreifend zu beeinflussen. Musik kann eine gewisse Stimmung nicht nur widerspiegeln, sondern auch bestimmen. Sobald Pädagog*innen diesen Effekt erkennen, und sobald sie verstehen, wie Musik funktioniert, können Lieder bewusst in pädagogische Praktiken integriert werden, um beispielsweise Kinder zusammenzubringen (rhythmische Lieder), sie aufzuheitern (liebevollen und lustigen Lieder) oder um Ruhe in einen hektischen Morgen zu bringen (beispielsweise durch von Glocken begleitete Lieder).

Musikerziehung ist eng verknüpft mit der Förderung sozialer Kompetenz, die sich konkret in der Kommunikationsfähigkeit und der Fähigkeit zur Gruppenarbeit manifestiert. Mehrere Studien im Bereich der Musikerziehung zeigen die tiefgreifenden sozialen, physiologischen und pädagogischen Vorteile, die das Singen für Kinder bieten kann. Welch et al. (2014) fanden einen starken Zusammenhang zwischen stimmlicher Kompetenz und sozialer Einbeziehung bei Kindern in der Grundschule. Keeler et al. (2015) sowie Kreutz et al. (2015) haben in ihren Studien den Zusammenhang zwischen Gruppensingen, Stressabbau und positiven Emotionen untersucht. Bei der Untersuchung des Einflusses der Singfähigkeit auf das Lernen in anderen Bereichen ergab eine deutsche Studie, in der eine große Stichprobe von fünfjährigen Kindern einem standardisierten Eignungstest unterzogen wurde, dass diejenigen, die regelmäßig singen, deutlich besser abgeschnitten haben als diejenigen, die nicht singen (Blank, Adamek 2010). Diese Ergebnisse bestätigen die Wichtigkeit des Singens in der Musikerziehung. Es gibt zudem wissenschaftlich gestützte Belege für die Vorteile von Musik bei der Entwicklung kindlicher Gehirnfunktionen. Nach Habibi et al. (2018) scheint der Kontakt mit Musik im frühen Alter die Gehirnentwicklung eines Kindes zu beschleunigen, insbesondere in jenen Bereichen, die für die Tonverarbeitung, Sprachentwicklung, Sprachwahrnehmung und Lesefähigkeit verantwortlich sind.

Es ist die Aufgabe von Musikerzieher*innen, Musik und die Entwicklung von Musikalität als Mittel zu nutzen, um das ganzheitliche Wachstum eines Kindes zu fördern. Durch den verantwortungsvollen Umgang mit Musik in der Erziehung eines Kindes können Pädagog*innen und Erziehungsberechtigte zur persönlichen Entwicklung des Kindes beitragen. Schließlich kann Musik im Zusammenhang mit Problemlösungsaktivitäten eingesetzt werden, um die Entwicklung von kritischem Denken zu fördern. Der einflussreiche Philosoph und Musikpädagoge Regelski (1996) behauptet, dass die Einbeziehung von Musik in die Erziehung eines Kindes kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit ist, da Musik eine „universelle menschliche Eigenschaft“ ist: Musikalische Praxis ist ein Weg, um Momente im Leben ‚besonders‘ zu machen und die Beteiligung an der musikalischen Praxis, in ihrem Sein und Werden, ist einzigartig und auf andere Weise nicht erhältlich – „involvement in musical practice, in its *being* and *becoming*, [...] is unique and not available in other ways [...]“ (Regelski 1996, 44)

Warum singen?

Was macht Singen zu einem so einzigartigen Erlebnis und zu einer so wirkungsvollen künstlerischen Ausdrucksform? Singen ist eine der ältesten, wenn nicht die älteste Ausdrucksform. Lieder verstärken die Bedeutung des Textes in besonderer Weise, indem sie seinen emotionalen Gehalt musikalisch aufwerten und bereichern. Das Schöne am Singen ist, dass es Kulturen und Traditionen überschreitet. Unterschiedliche Kulturen haben unterschiedliche musikalische Traditionen, die sich durch je eigene Gesangsstile und Kombinationen musikalischer Elemente auszeichnen. Die Essenz des Singens, nämlich die Vermittlung von Gefühlen und Emotionen, bleibt jedoch unabhängig von Kultur und Stilepoche gleich. Lieder, die Freude, Traurigkeit, Einsamkeit, Ehrfurcht und viele weitere Emotionen ausdrücken, finden sich in fast allen Musikkulturen. Lieder kommunizieren nicht nur persönliche Gefühle, sie haben auch die Fähigkeit, Gefühle auszudrücken, die von einer größeren Gemeinschaft geteilt werden. Lieder können Menschen zusammenbringen, indem sie ein Mittel für den Ausdruck von Emotionen,

Gefühlen, Meinungen und Überzeugungen sind. Lieder und Gesang sind besonders geeignete Werkzeuge, um diese Botschaften zu übermitteln. Beethovens *Ode an die Freude* wurde bereits im 19. Jahrhundert mit dem Thema Menschenrechte und universelle Bruderschaft in Verbindung gebracht und erst 1972 vom Europarat als Hymne angenommen. In der Vergangenheit haben berühmte Künstler*innen Musik aus humanitären Gründen verwendet, um beispielsweise Spenden zu sammeln, Leben zu retten oder soziale Verantwortungsfragen auf der ganzen Welt zu fördern. Singen stellt nicht nur eine universelle Sprache der Gefühle dar, sondern es ist auch eine künstlerische Ausdrucksform, die auch Menschen ohne jegliche musikalische Ausbildung verwenden können. Singen hat außerdem die Kraft, sowohl Sänger*innen als auch Zuhörer*innen Zugang zu einer tiefen und lang anhaltenden spirituellen Erfahrung zu ermöglichen. Singen ist seit langem ein beliebtes Mittel, um emotionale Beteiligung bei religiösen Ritualen auszurücken. Das Singen religiös inspirierter Lieder schafft nicht nur eine besondere Bindung zu Gott, sondern auch zu den Mitmenschen. Es gibt zahlreiche Beispiele für die transzendentalen Kräfte, die dem Gesang zugeschrieben werden. Ethnographische und anthropologische Studien haben gezeigt, dass Lieder verwendet wurden, um eine spezifische Reaktion der Natur (beispielsweise Sühnelieder für Regen) oder des Individuums (beispielsweise Lieder zum Schutz vor Gefahren) hervorzurufen. Reimer (2009) verweist auf die Macht der Musik, die in der Lage ist, die Realität des menschlichen Erlebens zu verändern und die menschliche ‚Art des Seins‘ zu modifizieren. Er beschreibt diese Macht als Möglichkeit, sich den Wurzeln der menschlichen Bedingung zu nähern: Menschliche Wesen sind sich ihrer individuellen und kollektiven Existenz in einer Welt bewusst, die sie sowohl einschließt als auch transzendiert, einer Welt, von der sie für Leben und Sinn abhängig sind und zu der sie Leben und Sinn beitragen – „[H]uman beings are aware of their individual and collective existence in a world that both includes and transcends them, a world on which they depend for life and meaning and to which they contribute life and meaning [...]“ (Reimer 2009, 43) Holstein (1997, 151) beschreibt in einem seiner Texte das „Lied der Seele“, indem er das Lied als die musikalische Seele jedes Menschen bezeichnet. Auch Reimer arbeitet mit diesem Begriff und

verwendet die Bezeichnung ‚Seelenlied‘, um zu beschreiben, was für das Gefühl der Ganzheit und Authentizität einer Person am zentralsten ist (Reimer 2009, 151). Die Seele jedes Menschen wird hier als eine persönliche Sammlung von Talenten, positiven Erinnerungen, Fähigkeiten und Lebenszielen, die aus einer inneren Wahrheit stammen, betrachtet. In einem therapeutischen Kontext beziehen sich Holsteins Schriften auf die Fähigkeit von Liedern, die Persönlichkeit der Ausführenden zu beeinflussen.

Erfreulicherweise hat die Forschung in den letzten Jahren ausreichend Ergebnisse geliefert, die die Vorteile des Singens für Gesundheit und Wohlbefinden belegen. Eine Studie von Barrett et al. (2018) zeigt, dass musikalische Aktivitäten in frühpädagogischen Einrichtungen einen positiven Einfluss auf die Singfähigkeit und die musikalische Begabung von Kindern haben können. Hallam (2015, 18) erinnert an Studienergebnisse, die belegen, dass aktives Musizieren zur Verbesserung einer Reihe von nichtmusikalischen Fähigkeiten beitragen und zu weiteren positiven Ergebnissen führen kann. Welche Vorteile das Singen hat, haben Clift und Hancox (2001, 253) bereits vor 20 Jahren zusammengefasst: Neben Vorteilen für das Wohlbefinden und Entspannung, für Atmung und Körperhaltung, für das Herz und das Immunsystem nennen sie auch soziale, geistige und emotionale Vorteile. Hallam (2015, 103) nennt weitere Vorteile der aktiven Teilnahme an musikalischen Aktivitäten. Dazu zählen die Verfeinerung der auditiven Wahrnehmung, eine Erhöhung der verbalen Gedächtniskapazität, räumliches Denken, Selbstregulation, Kreativität und akademische Leistungen. Die Philosophie des großen ungarischen Komponisten, Pädagogen, Philosophen und Musikethnologen Zoltán Kodály basiert auf der aktiven Teilnahme am musikalischen Schaffen. Kodály glaubte, dass Kinder durch Erfahrungen wie Singen, Musikhören und Bewegung an musikalische Konzepte herangeführt werden sollten. Er betrachtete die Musik als einen wesentlichen Bestandteil jedes Lebens und legte großen Wert auf ihre Rolle in der Bildung, genau wie es die Griechen zur Zeit des Pythagoras getan hatten. Seine Pädagogik hat daher ihre Wurzeln in der Anerkennung der großen Bedeutung von Kunst und Musik in der Kindererziehung. Kodály betrachtete das Singen als das wichtigste Mittel der Musikausbildung. Er glaubte, dass Musik nicht nur den Ausdruck von

Emotionen ermöglicht und das Gemeinschaftsgefühl und die soziale Identität durch gemeinsames Singen stärkt, sondern Kindern auch hilft, sich allmählich ein reiches Vokabular an Rhythmen, Melodien und harmonischen Mustern anzueignen. Dieses Vokabular bildet wiederum die Grundlage für das konzeptionelle Erlernen von Musik. Durch regelmäßiges Singen entwickeln Kinder ihr inneres Gehör und schulen die Wahrnehmung von Tonhöhe und Stimmung. Als die am leichtesten zugängliche musikalische Praxis kann gerade das Singen jungen Menschen helfen, eine musikalische Kultur und ein Verständnis für die musikalische Sprache zu erwerben. Kodály glaubte an den Wert des Singens von Volksliedern. Er glaubte insbesondere, dass die Volksmusik mit ihrem ästhetischen Wert das am besten geeignete Mittel ist, um eine Kultur kennenzulernen: Sie ist die Grundlage für die musikalische Kommunikation zwischen Menschen und die Weitergabe einer kulturellen Tradition. Aus dieser Perspektive ist das Erlernen von Volksliedern nicht nur der Ausgangspunkt für die Entwicklung musikalischer Intelligenz, musikalischen Geschmacks und Bewusstseins, sondern auch eine spirituelle Bereicherung. Laut Kodály können Volkslieder und eigens für den Unterricht komponierte Lieder den Kindern helfen, die Kunstmusik und die vielfältige zeitgenössische Musikkultur zu verstehen und zu schätzen.

Psychologische Aspekte des Singens und der Entwicklung

Kinder sollten möglichst früh mit Musik in Berührung kommen. Nach Ansicht einiger Forscher*innen sollte dies schon vor der Geburt passieren. Diese Annahme basiert auf der Tatsache, dass das Hören das erste Sinnesorgan ist, das sich schon im vierten Schwangerschaftsmonat vollständig entwickelt. Ab dem siebten Monat ist das Baby dann in der Lage, Geräusche zu unterscheiden. Noch bevor ein Kind frische Luft einatmen, das Gesicht seiner Mutter sehen oder eine erste Umarmung erleben kann, lebt jede*r von uns in einer Art ‚symphonischem Fruchtwasserkokon‘. Umgeben von dieser flüssigen Dunkelheit nehmen die winzigen Ohren des Fötus nicht nur den Herzschlag der Mutter wahr, sondern auch die stetige Bewegung von Körperflüssigkeiten und die gedämpften

Geräusche einer noch nicht sichtbaren Außenwelt. Der Mutterleib kann in diesem Verständnis als der erste richtige Konzertsaal beschrieben werden.

Für Pädagog*innen ist es wichtig, die Entwicklungs- und Lernphasen eines Kindes gründlich zu kennen. Die Wachstumsstadien spielen eine wesentliche Rolle für das Verständnis der kindlichen Entwicklung und des Lernens. Umfangreiche Forschung in den Bereichen Anthropologie, Psychologie und Medizin (Cowell et al. 1992; Dawson et al. 1992a; Dawson et al. 1992b; Weinberger 1998; De Bellis et al. 1999; Fox 2000; Yoon 2000; Strickland 2001; Hyde et al. 2009; Hudziak et al. 2014; Cho 2019; Lejeune et al. 2019; de Almeida et al. 2020; Haslbeck et al. 2020) beschreiben die Phasen der Gehirnentwicklung, das Alter, in dem bestimmte Fähigkeiten am effektivsten erlernt werden und die Rolle der Musik bei der Gehirnentwicklung. Diese Forschungsarbeiten stimmen darin überein, dass Kinder im ersten Lebensjahr nicht nur ganzheitlich, sondern auch nachhaltiger und schneller lernen als in jedem anderen Alter. Sprachliche und motorische Fähigkeiten sind gleichermaßen wichtig und untrennbar mit der sozialen und emotionalen Entwicklung verbunden. Dieser frühen Lernphase, die von Ganzheitlichkeit geprägt ist, folgt eine motorisierte Phase im Alter von 12 bis 24 Monaten. In dieser wird die Welt durch Krabbeln, Gehen, Fühlen und Hören entdeckt. Aus musikpädagogischer Sicht ist bedeutsam, dass in dieser Phase das Rhythmusgefühl besonders ausgeprägt ist. Sobald Kinder das Kindergartenalter erreichen, wird das ganzheitliche Lernen allmählich durch bewussteres kognitives Lernen ersetzt. Nun ist die Sprache das wichtigste Mittel, um die Welt zu verstehen. Die Kinder spielen mit Worten und Rhythmen und konstruieren eigene Geschichten. Im Alter von fünf bis sechs Jahren steht wiederum die Bewegung im Mittelpunkt der Entwicklung. Wenig später, in der Zeit der Einschulung, wechseln die Kinder von einer grobmotorischen Phase nach und nach in eine feinmotorische Phase. Das Singen von Liedern und die Ausübung von Musik kann dazu beitragen, motorische Fähigkeiten, Sozialisierung und Sprachentwicklung in allen Entwicklungs- und Lernphasen fördern. Ein für Pädagog*innen wichtiger Faktor ist, dass Kinder und eigentlich jeder Mensch am effektivsten lernt, wenn die entsprechende Motivation gegeben ist. Aus diesem Grund sollten ‚Motivationslieder‘,

die an das Alter des Kindes angepasst sind sowie spezifische Anlässe, die zum Singen anregen, zum professionellen Repertoire von Pädagog*innen, aber auch von Eltern gehören. Gerade für Säuglinge wäre das Singen von Säuglingsliedern, vorzugsweise im Zusammenhang mit kleinen Pflegeritualen, wichtig, um das Kind rhythmisch zu stimulieren und durch die Melodie emotional zu unterstützen. Ein liebevoll gesungenes Lied schafft eine angenehme Atmosphäre und ebnet den Weg zum Lernen. Babys reagieren normalerweise begeistert auf eine durch Singen ausgelöste motorische Stimulation. Die Außenumgebung, ob zu Hause, im Kindergarten oder in der Schule, wird immer interessanter und zu einem wichtigen Lernort. Kinder erkunden und experimentieren mit dem, was ihnen zur Verfügung steht. So zum Beispiel nutzen sie verschiedenste Gegenstände als Werkzeuge zur Klangerzeugung (Holzlöffel, Tische, Stühle, Töpfe, Pfannen usw.), sofern ihnen diese Gegenstände zur Verfügung gestellt werden. In dieser Phase ist wichtig, dass Pädagog*innen geeignete Klang- und Rhythmusmaterialien für das Kind auswählen, um beispielsweise eine Begleitung oder Struktur für eine musikalische Aktivität oder ein Lied zu improvisieren. Aktionen wie Singen, Klatschen, Stampfen und Trommeln werden von Kindern immer wieder mit Begeisterung aufgenommen. Pädagog*innen müssen auch wissen, wie wichtig es ist, sichere Räume für Kinder zu schaffen, in dem diese Musik aufführen und Lieder erfinden können. Das Singen und das Musizieren werden im besten Fall in den Tagesablauf von Kindern integriert. Die Konzentration bei kleinen Kindern kann auch durch die Methode der ‚rhythmischen Begrüßung‘ gesteigert werden. Darüber hinaus hat die rhythmische Begleitung von Liedern und Bewegungsliedern eine anregende und motivierende Funktion. Sie schafft eine sichere Umgebung für schüchterne Kinder und ermöglicht Kindern mit motorischen Schwierigkeiten, positive Gefühle zu erleben, während sie dem musikalischen Rhythmus folgen. Der Einsatz musikalischer Aktivitäten, insbesondere Lieder zur Begleitung des Geschichtenerzählens erhöht den Wert der pädagogischen Erfahrung. So wie Kinder gerne Geschichten vorgelesen werden, sind Lieder, die eine Geschichte erzählen ein wesentliches pädagogisches Instrument. Dieser Ansatz ist für den Erwerb von Sprachkenntnissen von großer Bedeutung, insbesondere im Hinblick auf Wortrhythmus, Vokalbildung und Syntax.

Das Ausüben von Musik fördert die Anerkennung der Individualität des Kindes und trägt somit zur Entwicklung des Selbstwertgefühls des Kindes bei. Musikalische Aktivitäten – wie das Begleiten eines Liedes mit Singen, Klängen oder Gesten – bilden die Grundlage für die Charakterentwicklung. Kinder erkunden die Welt, indem sie versuchen, sensorische und kognitive Erfahrungen zu verarbeiten, um ein konkretes und metaphorisches Verständnis ihrer Umgebung zu erlangen. Dies geschieht durch den spielerischen Umgang mit anderen Kindern und ihrer Umwelt, so dass sich durch das Spielen nach und nach mit Beteiligung aller Sinne neues Wissen ansammelt. Musik, als ästhetische Klangwelt verstanden, bietet dem Kind somit eine Fülle von Erfahrungen, die spielerisch erlernt werden können. Auch Lehrer*innen ohne musikalische Kenntnisse können durch ein grundlegendes Verständnis der musikalischen Elemente sowie einfache musikalische Aktivitäten, wie die Erkundung von Klängen, Lernmöglichkeiten schaffen: Wo sind Klänge zu finden? Wie können sie dargestellt werden? Welche Gefühle rufen sie hervor? Welche Farbe haben sie?

Ein Klassenzimmer, oder besser ein Bildungsraum, sollte Kindern im Idealfall viel Bewegungsfreiheit bieten und Spielsachen und Geräte zur Verfügung stellen, mit denen sie ihrer Kreativität und Fantasie freien Lauf lassen können: „The optimal environment for music learning is one that allows for diverse musical experiences through exploration, play, and engagement with other children and adults [...]“ (May 2013, 41)

Singen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen

Wissenschaftler*innen haben mehrere Definitionen des Begriffs „soziale Kompetenz“ vorgeschlagen. Tatsächlich scheint es so viele Definitionen zu geben wie Forscher*innen, die sich für das Thema interessieren. Soziale Kompetenz soll in erster Linie im Kontext einer Verhaltensleistung verstanden werden. Zu berücksichtigen sind jedoch auch der Erwerb kognitiver und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Urteile anderer und die psychologischen Risiken für den Einzelnen beim Erkunden neuer Handlungsmöglichkeiten. Der Begriff „angemessenes Sozialverhalten“ wird oft

synonym mit dem Begriff „soziale Kompetenz“ oder „soziale Fähigkeit“ verwendet. Goldfried und D‘Zurilla (1969, 158) erklären, dass soziale Kompetenz die „effektive Reaktion“ eines Individuums auf „bestimmte Situationen“ ist. Sie bezieht sich somit auf die Fähigkeit einer Person, in einer bestimmten Situation mit anderen zu interagieren, um gewünschte Wirkungen zu erzielen und gleichzeitig Vorteile für alle Beteiligten zu schaffen (Lecroy, Beker 2014, 118). Die soziale Kompetenz zählt auch zu den sogenannten Soft Skills.

Der Begriff Kompetenz beschreibt die Einstellungen, Fähigkeiten oder Kenntnisse, die als wesentlich für die Ausführung einer bestimmten Handlung angesehen werden. Der Begriff kann nie endgültig definiert werden, da die Art und Weise, wie eine Person „sozial intelligent“ handeln kann, je nach Situation unterschiedlich ist. Sozial intelligentes Verhalten ist von zentraler Bedeutung für ein erfolgreiches Leben. Soziale Fähigkeiten können den akademischen Erfolg, die Beziehung zu Gleichaltrigen und zu Familienmitgliedern, die Arbeit sowie außerschulische und Freizeitaktivitäten beeinflussen. Nach Gooding (2009, 35) sind Kinder und Jugendliche, die schulische, soziale und verhaltensmäßige Defizite aufweisen, gefährdet, soziale und schulische Leistungen kurz- und langfristig zu beeinträchtigen.

Studien von Bracken und Fischel (2007) und Lane et al. (2004) zeigen außerdem einen Zusammenhang zwischen verhaltensmäßigen Schwierigkeiten und schulischen Leistungsschwächen während der Entwicklungsstadien von Kindern. Andere Risiken für Kinder mit Defiziten im Bereich sozialer Fähigkeiten sind: Schulabbruch, Verschlechterung der sozialen Beziehungen, Drogenmissbrauch und sogar Ausgrenzung von Gleichaltrigen (Lane et al. 2004). Gooding (2009) zitiert die Definition der *American National Association of School Psychologists*, die erklärt, dass „soziale Fähigkeiten“ eine Reihe von Fähigkeiten sind, die es Einzelpersonen ermöglichen zu wissen, was sie sagen sollen, wie sie gute Entscheidungen treffen und wie sie sich in verschiedenen Situationen verhalten sollen. Die Fähigkeit, erfolgreich zu kommunizieren, ist für den Autor eine der wichtigsten sozialen Kompetenzen. Daher folgt im nächsten Abschnitt eine Diskussion über die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten durch Musik.

Kommunikation als soziale Kompetenz und die Rolle der Musik in ihrer Entwicklung

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die soziale Identität und Position des Kindes in der Peer-Group untersucht. Der Kommunikationsstil von Kindern gibt auch einen Hinweis auf den Grad ihrer sozialen Interaktion. Dieser variiert je nach Situation und Person, mit der es interagiert. Wie ein Kind die meiste Zeit interagiert ist meistens ein guter Hinweis auf seine soziale Identität. Francis (2015) listet vier Kommunikationsstile auf: den geselligen, den zurückhaltenden, den eigennütigen und den passiven. – Gerade für Pädagog*innen ist es wichtig, den Kommunikationsstil eines Kindes zu kennen, um geeignete pädagogische Methoden anzuwenden und auf den Kommunikationsstil zum Wohle der Entwicklung des Kindes einzugehen. Es ist wichtig zu erkennen, dass der vorherrschende Kommunikationsstil eines Kindes eng mit seiner Persönlichkeit zusammenhängt. Der Kommunikationsstil kann aber auch durch die körperliche oder geistige Gesundheit des Kindes, Nebenwirkungen von Medikamenten oder die allgemeine Entwicklung beeinflusst werden. Darüber hinaus ändert er sich, wenn das Kind Wege entwickelt, die Welt um sich herum zu verstehen und seine eigene Identität zu entwickeln. Zum Beispiel kann sich ein passiver Kommunikationsstil, der durch Schwierigkeiten bei der Reaktion oder beim Einleiten von Interaktionen gekennzeichnet ist, im Laufe der Zeit durch positiven Umgang mit gesunden pädagogischen Interventionen, wie der Teilnahme an musikalischen Aktivitäten, ändern. Musikalische Aktivitäten bieten somit Kindern, die seltener in Interaktionen eingebunden sind, die Möglichkeit, ihre sozialen Kompetenzen zu entwickeln.

Kommunikation wird von vielen als eine der wichtigsten, wenn nicht sogar die wichtigste soziale Kompetenz angesehen. Je besser wir kommunizieren, desto besser wird unsere Lebensqualität. Menschliche Kommunikation beginnt bereits bei der Geburt, wenn ein Neugeborenes seine Ankunft mit einem Schrei ankündigt. Durch die gesamte kindliche Entwicklung hindurch ist es unerlässlich, die kommunikativen Fähigkeiten zu fördern und zu stärken, um Kinder selbstständig zu machen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich in allen Lebensbereichen verständlich und souverän auszudrücken. Laut Gooding (2009, 35) sind die drei

wichtigsten sozialen Fähigkeiten, die durch Musizieren entwickelt werden können, die Fähigkeit, sich auf andere zu beziehen (zwischenmenschliches Verhalten), sowie die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren (egozentrisches Verhalten) und zugewiesene Aufgaben zu erfüllen (aufgabenorientiertes Verhalten). Diese sozialen Fähigkeiten können jedoch als außermusikalisch betrachtet werden, da sie über die erworbenen musikalischen Fähigkeiten hinausgehen. Nach McClung (2000, 39) sind solche Fähigkeiten:

- positive verbale und nonverbale Kommunikation;
- die Suche nach positiver Beteiligung mit Gleichaltrigen;
- konstruktives Zusammenarbeiten;
- die Unterstützung des Rechts von anderen, Ideen zu äußern und erfolgreich zu sein;
- das Streben nach persönlicher Leistung und akademischen Herausforderungen;
- die regelmäßige und verantwortungsbewusste Teilnahme am Unterricht;
- die Impulskontrolle, der Belohnungsaufschub und die Fähigkeit, die Konsequenzen des eigenen Verhaltens zu akzeptieren.

Soziale Kompetenzen sind ein zentraler Aspekt bei jeder Form des Musizierens in Gruppen. Um in einem Musikkurs erfolgreich zu sein, müssen Kinder spezifische Fähigkeiten in allen drei sozialen Kompetenzen nachweisen (Gooding 2009). Für Musikpädagog*innen bedeutet dies, dass sie neben musikalischem Wissen auch soziale Kompetenzen vermitteln. Durch Singen, Bewegung und den Einsatz von Musikinstrumenten lernen Kinder viel über sich selbst, wenn sie beispielsweise zum Ausdruck bringen, wie es ist, wenn man sich zerbrechlich und zart wie ein Schmetterling fühlt. Emotionale und soziale Fähigkeiten werden auch durch andere musikalische Aktivitäten trainiert: Sich bei einem Rollenspiel in die Lage einer anderen Person versetzen zu können, ist eine Fähigkeit, die auch beim gemeinsamen Musizieren geübt werden kann. Musik bietet ein sicheres Umfeld, in dem Menschen mit unterschiedlichem Wissen erfolgreich und ohne Angst vor Beurteilung durch andere teilnehmen können. Eine intensive Beteiligung an musikalischen Prozessen führt deshalb nicht nur zu positiven

Interaktionen zwischen den Teilnehmer*innen, sondern kann laut Gooding (2009) auch für die Entwicklung der eigenen musikalischen Ausdruckskraft, der zwischenmenschlichen Fähigkeiten und des Gruppenzusammenhalts, die Stimulierung des nonverbalen Ausdrucks, die Förderung sozialer Spiele und die Umsetzung positiver Verhaltensänderungen von Vorteil sein. Ein wesentliches Merkmal erfolgreicher musikalischer Aktivität ist das Vorhandensein eines positiven sozialen Umfelds, das die Entwicklung sozialer und zwischenmenschlicher Kommunikationsfähigkeiten unterstützt. Laut Davies (2013) teilen bzw. unterstützen das Musizieren und die Kommunikation ähnliche geistige Fähigkeiten. Durch die Teilnahme an musikalischen Aktivitäten inklusive dem Hören erwerben Kinder unbewusst Fähigkeiten unterschiedlicher Art. Sie bilden ebenso die Grundlage einer effektiven Kommunikation:

- Konzentration und Aufrechterhaltung der Konzentration;
- Zuhören;
- Selbstdarstellung und Kreativität;
- Entwicklung des Langzeit- und Kurzzeitgedächtnisses;
- Intonation (Tonhöhe) und phonologisches Bewusstsein;
- Erwerb rhythmischer Fähigkeiten;
- Vorfreude auf das Kommende;
- Achtung der Reihenfolge;
- Verwendung von nonverbaler Kommunikation und Augenkontakt;
- Entwicklung des Wortschatzes;
- Entwicklung der Befähigung zum Satzbau;
- Abfolge von Phasen. (Davies 2013)

Kinder neigen dazu, ihre Konzentration länger aufrechtzuerhalten, wenn sie Musik hören oder an musikalischen Aktivitäten teilnehmen. Das Nachsingen der Wörter mit der richtigen Intonation oder das Nachspielen einer Melodie oder eines Rhythmus mit einem Instrument fördert die Hörfähigkeit. Musikalische Aktivitäten ermöglichen dem Kind, Geräusche zu unterscheiden. Da das Musizieren eine von Natur aus kreative Aktivität ist, kann das Kreieren und Experimentieren mit Klängen und Melodien eine unterhaltsame Möglichkeit sein, sich ohne die Verwendung von Sprache kreativ

auszudrücken. Singen und Musizieren im Allgemeinen fördern die Fähigkeit von Kindern, Melodien und Rhythmen zu erinnern. Dies wiederum entwickelt das auditive Gedächtnis, was für das Erlernen neuer Vokabeln unerlässlich ist. Singen ist darüber hinaus nicht nur für den Wortschatzaufbau durch die Wiederholung von Wörtern und die Verwendung von Reimen nützlich, sondern auch für die Entwicklung der Befähigung zum Satzbau: Durch das wiederholte Hören derselben grammatikalischen Struktur können Kinder neue und gut artikulierte Sätze konstruieren. Die Sprachentwicklung des Kindes profitiert außerdem von der Entwicklung des phonologischen Bewusstseins: das Begreifen von Alliteration, Reimen, Silben und Rhythmen, und die Befähigung, Wörter in Laute zu zerlegen, um zu verstehen, was diese Laute sind und sie wieder zusammensetzen, um neue Wörter zu bilden. Genau diese Fähigkeiten werden später für das Erlernen des Lesens und Schreibens unerlässlich sein. Die genannten Punkte sind wichtige Elemente, die das Musizieren und die Kommunikation miteinander verbinden. Im Folgenden sind jene Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation aufgelistet, die durch das Singen oder das Hören von Gesang in der Kindheit entwickelt werden:

- *vorausahnen, was passieren wird*: Musik und Lieder regen das Gehirn an, die Töne einer Melodie vorauszuhören. Lieder, insbesondere Kinderreime, haben oft ein vorhersehbares und sich wiederholendes Muster von Wörtern und/oder Handlungen, die dem Kind beibringen, wie es vorhersehen kann, was passieren wird.
- *die Reihenfolge respektieren*: Durch das Singen lernen Kinder beim Kommunizieren zuzuhören und angemessen zu reagieren.
- *der Gebrauch von nonverbaler Kommunikation und Blickkontakt*: Viele Kinderlieder werden von Handlungen begleitet, die dazu anregen, eine andere Person anzusehen und nachzuzuhören, und Gesten mit gesprochener Sprache abzustimmen.

Die Vermittlung von Fähigkeiten im Bereich Kommunikation durch das Singen stellt nur eines von vielen Zielen der Musikpädagogik dar. Dennoch bietet die Integration des Faches Musik in das

schulische Curriculum die Möglichkeit, dazu beizutragen, Grundwerte und Normen der Kinder zu fördern und ihre sozialen und emotionalen Fähigkeiten zu entwickeln, damit diese auf das Leben in einem Jahrhundert ständiger und plötzlicher Veränderungen vorbereitet sind. In diesem Kontext könnte das Programm des Bildungsministeriums von Singapur zum Musikunterricht in Primar- und Sekundarschulen einen beispielhaften Ansatz darstellen. Dort ist verankert, dass Musik zur Entwicklung außermusikalischer Fähigkeiten einschließlich kritischer Denkfähigkeit, psychomotorischer Fähigkeiten, sozialem Bewusstsein sowie moralischer und kultureller Werte im Sinne einer ganzheitlichen Entwicklung beitragen kann – „develop extra-musical skills, including critical thinking skills, psychomotor skills, social awareness, moral and cultural values, which contribute to a child’s holistic development [...]“ (MOE, 2016)

Neben all den beschriebenen Funktionen von Musik für die musikalische Entwicklung von Kindern sei aber auch darauf hingewiesen, dass Musik ein Teil der menschlichen Entwicklung und mehr als nur eine „schöne Sache“ ist, wie der Anthropologe Alan P. Merriam (1964, 272) bereits 1964 betont hat. Sie ist ein echtes „Bedürfnis“ im Leben von Kindern. Musik kann darüber hinaus als wichtiges Mittel zur Orientierung und Regeneration gesehen werden (Campbell, Scott-Kassner 2013, 7). Insofern ist mit den beiden Autor*innen zu fragen, warum Musik nicht im Zentrum von Bildungsprogrammen steht, obwohl wir uns einig sind, dass sie bereits im Zentrum des menschlichen Denkens und Handelns steht: Musikerziehung kann grundlegende Komponenten für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern bieten, einschließlich ihres intellektuellen, emotionalen, physischen und spirituellen Selbst – „Music education can provide fundamental components for the holistic development of children, including their intellectual, emotional, physical and spiritual selves [...]“ (Campbell, Scott-Kassner 2013, 7)

Fazit

Wenn man die hier gesammelten Gründe für die Bedeutung des gemeinsamen Musizierens/Singens zusammenfasst, stellt sich die Frage, welche Gründe es für das Nachlassen des Singens in unseren Schulen gibt. Liegt es möglicherweise an der großen Popularität elektronischer Musik und dem frühen Zugang von Kindern zu digitalen Musikinstrumenten? Diese These stützt beispielsweise Tim Cain (2004, 219), der behauptet, dass das Wesen der Musikerziehung durch die zunehmende Präsenz digitaler Technologien bedroht ist und dass dies Kinder vom Singen entfremden könnte. Ich möchte ergänzen, dass Pop- und Rockmusik unser Leben mittlerweile so stark durchdrungen haben, dass das Hören dieser Genres zur ‚neuen Normalität‘ geworden ist. Sogar in einigen Musikklassen sind diese Genres dominant. Das wachsende Interesse an anderen musikalischen Genres kann nur teilweise auf den Rückgang des Singens zurückgeführt werden, aber es wäre nützlich, den Zusammenhang zwischen dem Rückgang des Singens in Schulen und dem Einfluss außerschulischer Trends weiter zu untersuchen.

Wie gezeigt, ist es möglich, durch Musik und insbesondere das Singen die Moral zu stärken und Emotionen zu regulieren. Dieses weitreichende gesellschaftliche Phänomen war jahrtausendlang durch das spontane Teilen von Emotionen durch Singen gekennzeichnet. Menschen sangen, um mit Gefühlen der Einsamkeit und Angst zurechtzukommen. Gerade in jüngster Vergangenheit ist dieses Faktum wieder in seinem ganzen Umfang bewusst geworden: Während der COVID-19 Pandemie wurde plötzlich das Singen von Fenstern, Dächern, Balkonen und mittels Online-Auftritten zur einzig möglichen Bühne. Mit Hilfe des Singens wurden soziale Netzwerke gepflegt und neue Netzwerke geschaffen. So hat das Singen von Liedern mit inspirierenden und motivierenden Texten direkt zum Wohlbefinden tausender Menschen beigetragen und mitgeholfen, den Wert des Zusammengehörigkeitsgefühls in meinem Heimatland Italien wiederzuentdecken. Durch das Singen haben Italiener*innen ihre Belastbarkeit bewiesen und Bereitschaft gezeigt, Schwierigkeiten gemeinsam zu meistern.

Leider steht das in der Krise so wichtig gewordene gemeinsame Singen nicht mehr im Mittelpunkt musikpädagogischer Programme an

italienischen Schulen. Als Musikpädagog*innen verspüren wir deshalb das Bedürfnis, neue Kontexte und neue Bühnen zu finden, um die beschriebenen Funktionen des Singens im Leben von Kindern noch stärker sichtbar zu machen und dazu beizutragen, dem Singen seinen rechtmäßigen Platz in der schulischen Musikausbildung zu geben. Dazu müssen aber auch wir Musikpädagog*innen und Kinder- und Jugendchorleiter*innen beitragen, indem wir Wege finden, wie das Singen im Klassenzimmer erneuert werden kann.

Anmerkungen

- ¹ <https://www.telemann2017.eu/de/wissenswertes/stimmen/felix-koch-interpret-musikpaedagoge.html>
- ² Powell, William; Kusuma-Powell, Ochan (2010): *Becoming an emotionally intelligent teacher*. Corwin Press.

- ³ Die verbleibenden Intelligenzen sind die linguistische, die logisch-mathematische, die visuell-räumliche, die körperlich-knästhetische, die interpersonelle und die intrapersonelle Intelligenz.

Literatur

- Barrett, Margaret S.; Zhukov, Katie; Brown, Johanne E.; Welch, Graham F. (2018): Evaluating the impact of a generalist teacher-led music program on early childhood school children's singing skills and attitudes to music, in: *Psychology of Music* 48(1), S. 120–136
- Blank, Thomas; Adamek, Karl (2010): Singing in childhood. An empirical study on the health and school readiness of kindergarten children and the Canto elementar concept for practical transfer, Münster et al. (Waxmann)
- Bracken, Stacey Storch; Fischel, Janet E. (2007): Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for Head Start children, in: *NHSA DIALOG* 10(2), S. 109–126
- Cain, Tim (2004): Theory, technology and the music curriculum, in: *British Journal of Music Education* 21(2), S. 215–221
- Campbell, Patricia Shehan; Scott-Kassner, Carol (2013): *Music in childhood. From preschool through the elementary grades*. Nelson Education
- Cho, Eun (2019): Sensitive periods for music training from a cognitive neuroscience perspective. A review of the literature with implications for teaching practice, in: *International Journal of Music in Early Childhood* 14(1), S. 17–33
- Clift, Steven M.; Hancox, Greenville (2001): The perceived benefits of singing. findings from preliminary surveys of a university college choral society, in: *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health* 121(4), S. 248–256

- Cowell, Patricia E.; Allen, Laura S.; Zalatimo, Nadja S.; Denenberg, Viktor H. (1992): A developmental study of sex and age interactions in the human corpus callosum. *Brain research*, in: *Developmental Brain Research* 66(2), S. 187–192
- Davies, Isla (2013): Music and Communication Development, unter: <https://edinburgh-lothian-mobile-speech-therapy.co.uk/news/music-and-communication-development> (Stand: 7. Juli 2020)
- Dawson, Geraldine; Klinger, Laura Grofer; Panagiotides, Heracles; Hills, Deborah; Spieker, Susan (1992a): Frontal lobe activity and affective behavior of infants of mothers with depressive symptoms, in: *Child Development* 63(3), S. 725–737
- Dawson, Geraldine; Panagiotides, Heracles; Klinger, Laura Grofer; Hill, Deborah (1992b): The role of frontal lobe functioning in the development of infant self-regulatory behavior, in: *Brain and Cognition* 20(1), S. 152–175
- De Almeida, Joana Sa; Lordier, Lara; Zollinger, Benjamin; Kunz, Nikolas; Bastiani, Matteo; Gui, Laura; Adam-Darque, Alexandra; Borradori-Tolsa, Christina; Lazeyras, Francois; Hüppi, Petra S. (2020): Music enhances structural maturation of emotional processing neural pathways in very preterm infants, in: *NeuroImage* 207, 116391
- De Bellis, Michael D.; Keshavan, Matcheri S.; Clark Duncan B.; Casey, B.J.; Giedd, Jay N.; Boring, Amy M.; Frustaci, Karin; Ryan, Neal D. (1999): Developmental traumatology part II. brain development, in: *Biological Psychiatry* 45(10), S. 1271–1284
- Fox, Donna Brink (2000): Music and the Baby's Brain. Early Experiences, in: *Music Educators Journal* 87(2), S. 23–27
- Francis, C. (2015): What's your child's communication style & does it matter...?, unter: <https://www.modernspeechie.com.au/what-is-your-childs-communication-style-and-does-it-matter> (Stand: 7. Juli 2020)
- Gardner, Howard (1993): *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, New York (Basic Books)
- Goldfried, Marvin R.; D'Zurilla, Thomas J. (1969): A behavioral-analytic model for assessing competence, *Current topics in clinical and community psychology* Bd. 1, New York (Elsevier), S. 151–196
- Gooding, Lori (2009): Enhancing social competence in the music classroom, in: *General Music Today* 23(1)
- Gordon, Edwin E. (1990): *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago (GIA)
- Habibi, Assal; Damasio, Antonio; Ilari, Beatriz; Veiga, Ryan; Joshi, Anand A.; Leahy, Richard M.; Haldar, Justin P.; Varadarajan, Divya; Bhushan, Chitresh; Damasio, Hanna (2018): Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure. Results from a longitudinal study, in: *Cerebral Cortex* 28(12), S. 4336–4347
- Hallam, Susan (2015): *The Power of Music. A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*, London (International Music Education Research Centre (iMerc))
- Haslbeck, Frederike Barbara; Jakab, Andreas; Held, Ulrike; Bassler, Dirk; Bucher, Hans-Ulrich; Haggmann, Cornelia (2020): Creative music therapy to promote brain function and brain structure in preterm infants. A randomized controlled pilot study, in: *NeuroImage: Clinical* 25, 102171
- Holstein, Barbara Becker (1997): *The Enchanted Self. A Positive Therapy*, Amsterdam (Taylor & Francis)
- Hudziak, James J.; Albaugh, Matthew D.; Ducharme, Simon; Karama, Sherif; Spottswood, Margaret; Crehan, Eileen; Evans, Alan C.; Botteron, Kelly N.; Brain Development Cooperative Group (2014): Cortical thickness maturation and duration of music training. health-promoting activities

- shape brain development, in: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 53(11), S. 1153–1161
- Hyde, Krista L; Lerch, Jason; Norton, Andrea; Forgeard, Marie; Winner, Ellen; Evans, Alan C.; Schlaug, Gottfried (2009): The effects of musical training on structural brain development. A Longitudinal Study, in: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1169(1), S. 182–186
- Keeler, Jason R.; Roth, Edward A.; Neuser, Brittany L.; Spitsbergen, John M.; Waters, Daniel J.M.; Vianney, John-Mary (2015): The neurochemistry and social flow of singing: Bonding and oxytocin, in: *Frontiers in Human Neuroscience* 9, 518
- Kreutz, Gunter; Clift, Stephen; Bossinger, Wolfgang (2015): Case study. Singing in hospitals-bridging therapy and everyday life, in: Steven Clift; Paul M. Camic (Hg.): *Oxford Textbook of Creative Arts, Health, and Wellbeing. International perspectives on practice, policy and research*, Oxford (Oxford University Press), S. 317–324
- Lane, Kathleen L.; Givner, Christine C.; Pierson, Melinda R. (2004): Teacher expectations of student behavior. Social skills necessary for success in elementary school classrooms, *The Journal of Special Education* 38(2), S. 104–110
- Lecroy, Craig; Beker, Jerome (2014): *Social skills training for children and youth*, New York/London (Routledge)
- Lejeune, Fleur; Lordier, Lara; Pittet, Marie P.; Schoenhals, Lucie; Grandjean, Didier; Hüppi, Petra S.; Filipa, Manuela; Borradori Tolsa, Christina (2019): Effects of an early postnatal music intervention on cognitive and emotional development in preterm children at 12 and 24 months. Preliminary findings, in: *Frontiers in Psychology* 10, 494
- Marsh, Kathryn; Young, Susan (2016): Musical play, in: Gary McPherson (Hg.): *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*, Oxford (Oxford University Press), S. 462–484
- May, Brittany Nixon (2013): Public school early childhood music education. Challenges and solutions, in: *General Music Today*, 27(1), S. 40–44
- McClung, Alan C. (2000): Extramusical Skills in the Music Classroom, in: *Music Educators Journal*, 86(5), S. 37–68
- Merriam, Alan P. (1964): *The anthropology of music*, Evanston (Northwestern University Press)
- MOE (2016): Student Development Curriculum Division, Ministry of Education of Singapore, Music TEACHING AND LEARNING SYLLABUS Primary & Lower Secondary, unter: [https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/arts-education/files/2015_Music_Teaching_and_Learning_Syllabus_\(Primary_and_Lower_Secondary\).pdf](https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/arts-education/files/2015_Music_Teaching_and_Learning_Syllabus_(Primary_and_Lower_Secondary).pdf) (Stand: 7. Juli 2020)
- Niland, Amanda (2019): Singing and Playing with Friends. Musical Identities and Peer Cultures in Early Years Settings, in: Beatriz Ilari; Susan Young (Hg.): *Music in Early Childhood. Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges*, Cham (Springer), S. 21–37
- Niland, Amanda (2012): Exploring the Lives of Songs in the Context of Young Children's Musical Cultures, in: *Israel Studies in Musicology Online* 10, S. 27–46
- Regelski, Thomas A. (1996): Taking the art of music for granted. A critical sociology of the aesthetic philosophy of music, in: Lee R. Bartel; David J. Elliott (Hg.): *Critical Reflections on Music Education. Proceedings of the Second International Symposium on the Philosophy of Music Education*, Toronto (University of Toronto), S. 23–58
- Reimer, Bennet (2009): *Seeking the Significance of Music Education. Essays and Reflections*, Lanham et al. (Rowman & Littlefield)
- Small, Christopher (1998): *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*, Middletown (Wesleyan University Press)

Strickland, Susan J. (2001): Music and the brain in childhood development. Review of Research, in: *Childhood Education* 78(2), S. 100–103

Weinberger, Norman M. (1998): The Music in Our Minds, in: *Educational Leadership* 56(3), S. 36–40

Welch, Graham Frederick (2001): The importance of singing in child development, in: *Five to Seven* 1(6), S. 35–37

Welch, Graham Frederick; Himonides, Evangelos; Saunders, Jo; Papageorgi, Ioulia; Sarazin, Marc (2014): Singing and social inclusion, in: *Frontiers in Psychology* 5, 803

Yoon, Jenny Nam (2000): Music in the Classroom. Its Influence on Children's Brain Development, Academic Performance, and Practical Life Skills, La Mirada (Biola University)

HS

Helmut Schaumberger

„Wenn die Persönlichkeit nicht stimmt...“ – Persönlichkeitsmerkmale und personale Kompetenzen von Kinder- und Jugendchorleiter*innen

„Wenn die Persönlichkeit nicht stimmt, wirst du das nicht durch mehr oder weniger Studium“ (Expertin 07 in: Schaumberger 2020, 345)

Kinder- und Jugendchorleiter*innen¹ leisten einen aus Sicht der Musikpädagogik nicht hoch genug einschätzbaren Beitrag zur musikalischen Entwicklung junger Menschen: sie spielen *„auf und mit* einem höchst sensiblen Instrument, nämlich den Stimmen der Kinder und Jugendlichen“ (Schaumberger 2020, 12) und übernehmen Verantwortung für deren stimmliche wie persönliche Entwicklung. Sie bereiten qualitätsvolle Singangebote vor, passen diese an das Alter und das Niveau der Singenden an und suchen motivierende Wege der Vermittlung. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts lässt sich sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten eine starke Zunahme von Singinitiativen und innovativen Singangeboten in deutschsprachigen Ländern beobachten. Hinter diesen stehen engagierte Kinder- und Jugendchorleiter*innen, aber auch Bildungseinrichtungen, Verbände und Vereine. Nur leicht zeitversetzt zu dieser „Renaissance des Singens“ (Göttl 2011)

mit Kindern und Jugendlichen hat eine Professionalisierungswelle begonnen, im Zuge derer kleinformige Aus- und Weiterbildungsangebote von Kinder- und Jugendchorleiter*innen und ab 2010 auch einschlägige Masterstudiengänge an Hochschulen (Schaumberger 2020, 168–170) entwickelt wurden. Begleitet wurde diese aus musikpädagogischer Sicht erfreuliche Entwicklung durch zahlreiche Fachtagungen und nicht zuletzt Forschungsprojekte, die sich mit unterschiedlichen Facetten des Singens mit Kindern und Jugendlichen beschäftigten. Neben der Singfähigkeit von Kindern (Bojack-Weber 2012; Gütay 2012), dem Bildungspotential des Singens (Antwerpen 2014) und dem Output von Singinitiativen (Buschmann, Jank 2013; Forge, Gembris 2012) wurden auch Qualitätskriterien für die vokalpädagogische Arbeit mit Kindern (Henning 2016) und nicht zuletzt die Professionalisierung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen (Schaumberger 2020) in den Fokus genommen. In den beiden letztgenannten Arbeiten sind erstmalig Kompetenzmodelle für diese Berufsgruppe vorgelegt worden: Während Henning (2016) mithilfe eines hermeneutischen Verfahrens und mit Bezug auf das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke fünf Kompetenzen von Vokalpädagog*innen definiert, entwickelt Schaumberger (2020) in einer auf Expert*inneninterviews basierenden Studie² ein zehn Felder umfassendes Kompetenzmodell. Ein Teilergebnis dieser Studie ist, dass die von Schaumberger (2020, 229–231) befragten Expert*innen in den Interviews³ vor allem Persönlichkeitsmerkmale und Charaktereigenschaften auf die Frage nach den Schlüsselqualifikationen von Kinder- und Jugendchorleiter*innen genannt haben. Sehr gut lässt sich dies am titelgebenden Zitat ablesen, in dem Expertin 07 der Persönlichkeit eine entscheidende Rolle für die Arbeit im Kinder- und Jugendchor zumisst. Dieser sich durch den Großteil der Interviews ziehende Tenor deckt sich auch mit Ergebnissen wissenschaftlicher Abhandlungen zu Kinder- und Jugendchorleiter*innen sowie Schilderungen in einschlägigen Praxishandbüchern. So zum Beispiel sind für Wieblitz (2007, 17) neben einer Grundmusikalität von Kinder- und Jugendchorleiter*innen vor allem Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten wie Phantasie, Spontaneität, Begeisterungsfähigkeit, Humor, Geduld und Toleranz von großer Bedeutung für gelingende Kinder- und Jugendchorarbeit. Nur mit kleinen Abweichungen

zu den von Wieblitz definierten Kategorien verweist Holland-Moritz (2010, 124) auf Eigenschaften wie Empathie, Spontaneität, nonverbales Kommunizieren, Reaktionsvermögen, Schlagfertigkeit, Geduld und Fantasie. Nach Van der Sandt (2020, 86) sollen Kinder- und Jugendchorleiter*innen vor allem über Enthusiasmus verfügen, welcher am besten durch die Mimik und die Stimme transportiert wird. In einem eigenen Unterkapitel legt er mit Bezug auf amerikanische Studien dar, dass Kinder- und Jugendchorleiter*innen vor allem als Motivator*innen und Ermutiger*innen gefordert sind. Als wichtigste persönliche Eigenschaft von Kinder- und Jugendchorleiter*innen nennt er schließlich die Sehnsucht, ein*e Chorklassenlehrer*in zu sein. (Van der Sandt 2020, 86) Auch in den USA, in denen die Professionalisierung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen bereits in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts begonnen hat,⁴ wird in zahlreichen Praxishandbüchern auf die Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen von Kinder- und Jugendchorleiter*innen hingewiesen. Stellvertretend für diese soll hier eine Passage aus einem Praxishandbuch zitiert werden, die die Bedeutung zwischenmenschlicher Kompetenzen für die Arbeit in Chorklassen unterstreicht: „Knowledge of music and conducting skill do little good unless choral directors develop the interpersonal skills that are needed to work with singers. [...] Teaching is a people-related process, and there is no way around the need for developing a personal means of communication that facilitates positive relationships.” (Phillips 2016, 5)

Die hier mit Beispielen aus der Literatur und Befunden aus einer Interviewstudie belegte Notwendigkeit für eine tiefere Beschäftigung mit Persönlichkeitsmerkmalen und Eigenschaften ist Ausgangspunkt für den folgenden Beitrag, in dem ein bisher noch selten im Kontext von Musikpädagog*innenbildung und der allgemeinen Lehrer*innenbildung verwendeter Begriff eingeführt wird. Diesem Unterfangen liegt die Erkenntnis zugrunde, dass der sowohl von Schaumberger (2020) als auch von Henning (2016) eingeführte Kompetenzbereich „personale Kompetenz“ durch die eingangs angesprochene stärkere Gewichtung von Persönlichkeitsmerkmalen und der Disposition insgesamt zu klein erscheint. Wie noch zu zeigen sein wird, ist dieser zwar geeignet, einen Großteil der Persönlichkeitsmerkmale und auch die Disposition von Kinder- und

Jugendchorleiter*innen zu rahmen, dadurch, dass personale Kompetenz aber auch in andere Kompetenzfelder hineinwirkt, nimmt sie eine bisher noch nicht untersuchte Sonderstellung in den Kompetenzmodellen ein. Als Möglichkeit, wie mit dieser Sonderstellung umgegangen werden kann, wird deshalb in diesem Beitrag vorgeschlagen, den in der Forschung zu beruflicher Bildung etablierten Sammelbegriff ‚Soft Skills‘ einzuführen, mit dem in Abgrenzung zu den fachlichen Kompetenzen (Hard Skills) alle nicht-fachlichen Fähigkeiten, aber auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung (Steinhagen 2010, 86) gerahmt werden. Eine Untersuchung der rezenten Fachliteratur und eine darauf aufbauende Unterteilung der von Schaumberger (2020) und Henning (2016) definierten Kompetenzen nach Soft Skills und Hard Skills bestätigt, dass der Sammelbegriff die von den Expert*innen angesprochene und in der Literatur beschriebene stärkere Gewichtung der Persönlichkeitsmerkmale und „weichen“ Kompetenzen zu leisten imstande ist. Im Schlussteil des Beitrags werden schließlich die sich aus dieser Neuordnung der Kompetenzen von Kinder- und Jugendchorleiter*innen ergebenden Implikationen diskutiert. Gerade für die Ausbildung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen und insbesondere für die in musikpädagogischen Studiengängen weit verbreiteten Eignungsprüfungen haben die Ergebnisse besondere Relevanz. Das auf die Soft Skills von Kandidat*innen fokussierende Kompetenzmodell bietet sich als Grundlage für eine Neuausrichtung von Eignungsprüfungen an, die nicht nur auf der Überprüfung der Hard Skills (musikalisch-künstlerische, theoretische Kompetenzen) aufbaut. Die in diesem Beitrag zentral stehende stärkere Fokussierung auf Persönlichkeitsmerkmale bei Eignungsprüfungen ist auch insofern angezeigt, als Forschungsarbeiten zum Lehrer*innenberuf⁵ zeigen, dass „Unterschiede im beruflichen Erfolg von Lehrkräften vor allem eine Folge bestimmter stabiler Persönlichkeitsmerkmale sind, die die Lehrkräfte schon mit in den Beruf bzw. die Ausbildung bringen.“ (Kunter et al. 2011, 56) Insbesondere jüngere Forschungsarbeiten, die auf dem Konzept der „Big Five“⁶ aufbauen, liefern stabile Argumente, sich wieder stärker mit der Person der Lehrenden und deren Soft Skills auseinanderzusetzen. Eine günstige Konstellation von Persönlichkeitsmerkmalen stärkt nämlich die Resilienz von Lehrpersonen gegen Burnout (Eckert,

Sieland 2016, 147) und trägt dazu bei, kontraproduktives Verhalten zu vermeiden. (Keiner, Hany 2017, 5) Dass dieses Faktum nicht nur für die Ausbildung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen, sondern für die gesamte Pädagog*innenbildung relevant ist, verdeutlicht eine von Keiner und Hany (2017) gestellte Frage: „Was nutzt die beste Ausbildung kompetenter Lehrerinnen und Lehrer, wenn diese aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale und der wahrgenommenen Arbeitsbedingungen ihren Beruf nur mit halber Kraft ausüben oder so schnell wie möglich wieder verlassen?“ (Keiner, Hany 2017, 5)

Personale Kompetenz

Nach Zawacki-Richter und Hasebrook (2005, 19) werden in der Forschung zu beruflichen Kompetenzen zumeist vier Kompetenzbereiche unterschieden. Dazu zählt neben aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen, fachlich methodischen Kompetenzen und sozial-kommunikativen Kompetenzen auch die personale Kompetenz. Mit Bezug auf andere Studien definieren Scharnhorst und Ebeling (2006) personale Kompetenz als „die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorschläge zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.“ (Scharnhorst, Ebeling 2006, 26) Anders als in Lehrer*innenkompetenzmodellen⁷ ist die personale Kompetenz fester Bestandteil in einer Reihe von musikpädagogischen Kompetenzmodellen: So verwenden Kraemer (2004), Henning (2016) und Schaumberger (2020) die Bezeichnung *wortident*, während Bastian und Fischer (2006) die Bezeichnung „Vorbildfunktion“ und der Deutsche Bühnenverein (2011) „persönlichkeitsbezogene Kompetenz“ wählen.⁸ Henning (2016) versteht unter personaler Kompetenz „sämtliche in der Persönlichkeit von (Vokal-)Pädagogen begründete[n] Fähigkeiten und Eigenschaften“. (Henning 2016, 204) Sie weist darauf hin, dass sich diese nicht trennscharf umreißen lassen und „den Charakter des ‚Nichterlernbaren‘“ (Henning 2016, 204) tragen.

Wie in Tabelle 1 dargestellt, untergliedert Henning (2016, 204) die personalen Kompetenzen in neun Bereiche, in denen neben Eigenschaften und Fähigkeiten auch Grundorientierungen und das berufliche Selbstkonzept zu finden sind. Ohne hier näher auf die Begrifflichkeiten und die einzelnen Bereiche einzugehen, kann an dieser Auflistung abgelesen werden, dass sich personale Kompetenz aus Faktoren zusammensetzt, die sowohl für die Qualität von Unterricht (Pädagogische Grundorientierung; Unmittelbare Wirkungen wie Vorbildwirkung, natürliche Autorität, selbstsicheres klares Verhalten; Persönlichkeitseigenschaften wie Geduld, Einfühlungsvermögen, Humor und Authentizität) als auch für die Gesundheit der Leitungsperson (Kooperationsfähigkeit; Fähigkeit zur eigenen körperlichen und psychischen Gesunderhaltung) ausschlaggebend sind.

Pädagogische Grundorientierung
Interessen und Erwartungen
Berufliches Selbstkonzept
Unmittelbare Wirkungen wie Vorbildwirkung, natürliche Autorität, selbstsicheres klares Verhalten
Persönlichkeitseigenschaften wie Geduld, Einfühlungsvermögen, Humor
Lernbereitschaft
Kooperationsfähigkeit
Fähigkeit zur eigenen körperlichen und psychischen Gesunderhaltung
Authentizität

Tabelle 1: Personale Kompetenzen nach Henning (2016).

Auch das zehn Felder umfassende Kompetenzmodell für Kinder- und Jugendchorleiter*innen von Schaumberger (2020, 160) enthält das Feld personale Kompetenz.⁹ Es inkludiert neben Persönlichkeitsmerkmalen und Charaktereigenschaften ebenfalls Grundhaltungen und die Disposition eines Menschen. In seiner 2014 durchgeführten Interviewstudie konnte Schaumberger (2020, 232)

insgesamt 41 Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften von Kinder- und Jugendchorleiter*innen identifizieren. 15 Items, zu denen die Eigenschaften „Geduld haben“ (5 Nennungen), „Gespür haben“ (vier Nennungen), „spontan sein“ (drei Nennungen) und „sicher sein“ (zwei Nennungen) noch weitere elf Eigenschaften (u.a. Offenheit, Unbefangenheit, Mut, Flexibilität, Unverwechselbarkeit, Fähigkeit zur Selbstkontrolle, Intensität/Feuer haben, eine Aura haben) zählen, werden vom Autor mit dem Begriff personale Kompetenz gefasst (siehe Tabelle 2).

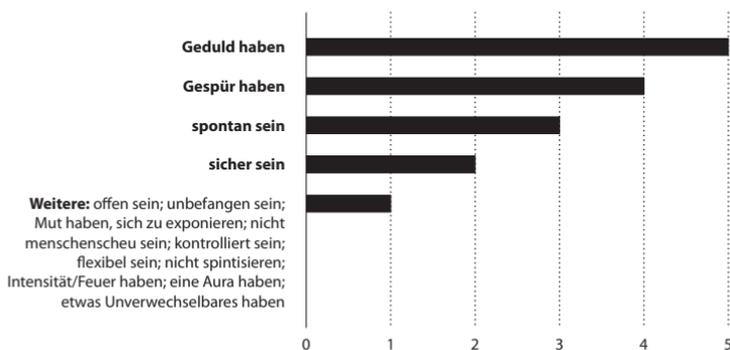


Tabelle 2: Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften von Kinder- und Jugendchorleiter*innen – Ergebnisse einer Interviewstudie von Schaumberger (2020).

Die verbleibenden 26 Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften (siehe Abb. 1) bezeichnet Schaumberger (2020, 230) ebenfalls als personale Kompetenzen. Im Unterschied zu den in Tabelle 2 angeführten Eigenschaften wirken diese jedoch stärker in andere Kompetenzfelder hinein. So zum Beispiel kann die „schnelle Reaktionsfähigkeit“ als Voraussetzung für die methodisch-didaktische Arbeit im Kinder- und Jugendchor gesehen und deshalb auch diesem Kompetenzfeld zugeordnet werden. Ähnlich verhält es sich mit der von den Expert*innen geäußerten Eigenschaft „fürs Singen brennen“: Diese ist eine Grundvoraussetzung für die

methodisch-didaktische Arbeit, weshalb sie von Schaumberger (2020, 260) auch im Feld der methodisch-didaktischen Kompetenz aufscheint. Nicht abgebildet sind in Abb. 1 die Items „individuelle Wege gehen“ und „sich weiterbilden“, die Schaumberger (2020, 232) der Innovationskompetenz und dem Professionsbewusstsein zuordnet.

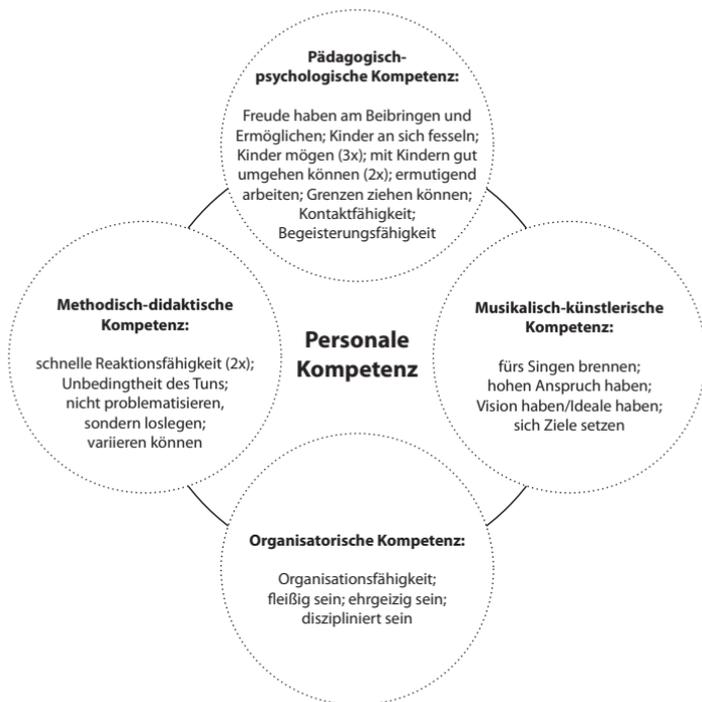


Abb. 1: Schnittmengen personaler Kompetenzen mit anderen Kompetenzbereichen nach Schaumberger (2020).

Das Feld personale Kompetenz, in dem sämtliche Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften von Kinder- und Jugendchorleiter*innen gefasst werden, wirkt nach der Darstellung von Schaumberger (2020, 229–231) mit Ausnahme der fachlich-theoretischen Kompetenz und der Reflexions- und Diskursbereitschaft in jedes einzelne Feld seines 10 Felder umfassenden Kompetenzmodells hinein. Diesem Befund folgend steht personale Kompetenz nun nicht mehr auf einer Ebene mit den anderen Kompetenzen, sondern sie hebt sich von diesen ab. Für die Ausbildung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen, deren oberstes Ziel die Sicherstellung von qualitativ hochwertiger Chorarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist, lassen sich daraus zumindest drei Fragen ableiten:

- 1) Mit welchem Begriff kann der von Schaumberger (2020) identifizierte qualitative Unterschied zwischen der personalen Kompetenz und den restlichen Kompetenzen von Kinder- und Jugendchorleiter*innen am besten gefasst werden?
- 2) Wie kann die sich aus diesem Befund ergebende Sonderstellung der personalen Kompetenz in den Kompetenzmodellen für Kinder- und Jugendchorleiter*innen am besten abgebildet werden?
- 3) Inwieweit könnten die beiden vorangegangenen Fragen mit Hilfe einer neuen Herangehensweise an die Thematik beantwortet werden?

Als Antwort auf die ersten beiden Fragen sei an dieser Stelle – und ohne ins Detail gehen zu können – darauf hingewiesen, dass die personale Kompetenz entweder in den Rang einer Metakompetenz¹⁰ oder in den einer Querschnittskompetenz¹¹ erhoben werden könnte. Durch die Einführung eines der beiden Begriffe würde die personale Kompetenz zwar den schon mehrmals angesprochenen Sonderstatus erhalten, die von den Expert*innen geforderte stärkere Fokussierung auf die weichen Kompetenzen von Kinder- und Jugendchorleiter*innen wäre damit aber nicht gegeben. Als Lösung bietet sich jedoch eine Antwort auf Frage drei an, in der Weise nämlich, dass die personale Kompetenz wie bisher in den Kompetenzmodellen verbleibt, dass aber diese Modelle neu gegliedert bzw. die in ihnen enthaltenen Kompetenzen nach Soft Skills

und Hard Skills angeordnet werden. Durch die Einführung dieser in der Musikpädagogik bisher noch nicht etablierten Begriffe lässt sich – wie noch zu zeigen sein wird – herausstreichen, dass insbesondere die „weichen“ Kompetenzen im Verbund mit Persönlichkeitsfaktoren von entscheidender Bedeutung sind für qualitätsvolle Kinder- und Jugendchorarbeit. Untermauern lässt sich diese Vorgangsweise durch Ergebnisse jüngerer Forschungen zur Unterrichtsqualität, in denen Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften von Lehrpersonen im Gegensatz zu älteren Ansätzen¹² als ausschlaggebende Faktoren für Unterrichtserfolg genannt werden. Persönlichkeitsmerkmale, vor allem aber auch gute kognitive Fähigkeiten, wie Flexibilität im Denken und schnelles Problemlösen sind nach Kunter et al. (2011, 56) darüber hinaus für Unterschiede im beruflichen Erfolg von Lehrer*innen verantwortlich.

Soft Skills

Bei dem Begriff Soft Skills handelt es sich um einen im Kontext mit beruflicher Bildung weit verbreiteten Begriff, der „von Teilen der Erziehungswissenschaft adaptiert und an deren Problemgefüge angepasst [wurde.]“ (Hansel 2010, 17) Ähnlich wie personale Kompetenzen werden Soft Skills als eine „nicht genau definierte Anzahl von menschlichen Eigenschaften, Fähigkeiten [und] Persönlichkeitszügen“ (Hansel 2010, 17) definiert, die für das Ausüben eines Berufs nötig oder förderlich sind. Sie sind, wie Steinhagen (2010, 86) herausstreicht, funktions- und berufsübergreifend einsetzbar. Spezielle Soft Skills verfügen über die Eigenschaft, sich „zu Kategorien fachlicher Kompetenz“ (Jendrowiak 2010, 25) zu reduzieren, was ebenfalls als Parallele zur personalen Kompetenz gewertet werden kann (vgl. dazu die in Abb. 1 dargestellten Schnittmengen personaler Kompetenz mit anderen Kompetenzbereichen). Trotz der Ähnlichkeiten unterscheidet sich der Begriff Soft Skills jedoch deutlich in Hinblick auf seine inhaltliche Dimension vom Begriff der personalen Kompetenz. Der zumeist im Plural verwendete Begriff Soft Skills steht nicht für eine einzige Kompetenz oder eine eng umrissene Gruppe von Persönlichkeitsmerkmalen

und Eigenschaften, sondern er umfasst eine Reihe von Kompetenzen, zu denen auch die personale Kompetenz gezählt wird. Mittlerweile unterscheidet die Forschung über 600 unterschiedliche Soft-Skills (Steinhagen 2010, 86), von denen alleine den pädagogischen Soft Skills sieben Kompetenzen zugerechnet werden. Es handelt sich dabei um die Sozialkompetenz, Kommunikative Kompetenz, Medienkompetenz, Methodenkompetenz, Didaktische Kompetenz, Kompetenz zu motivieren, Vermittlungskompetenz sowie Handlungskompetenz. (Jendrowiak 2010, 27) Drei dieser pädagogischen Soft Skills, nämlich Medienkompetenz, Methodenkompetenz und Didaktische Kompetenz sind in leicht abgewandelter Form auch in den von Schaumberger (2020) und Henning (2016) vorgelegten Kompetenzmodellen für Kinder- und Jugendchorleiter*innen enthalten. Und auch die verbleibenden pädagogischen Soft Skills in Jendrowiaks Liste sind in den Modellen von Henning (2016) und Schaumberger (2020) enthalten, sie werden dort allerdings unter dem Titel personale Kompetenz gefasst. Ein zweiter Unterschied zwischen Soft Skills und der personalen Kompetenz liegt darin, dass Erstere in den Hard Skills ein klar definiertes Gegenüber haben, wohingegen personale Kompetenz als ein Kompetenzbereich unter vielen geführt wird. Unter dem Begriff Hard Skills werden in der Literatur sämtliche Fachkompetenzen (Jendrowiak 2010, 38; Wirtschaftskammer Österreich 2003, 6) verstanden, die im Gegensatz zu den Soft Skills „mittels Addition von Ausbildung erworben werden können“ (Steinhagen 2010, 86) und für die Ausübung eines spezifischen Berufes qualifizieren. Dieser Definition folgend sind zumindest zwei Kompetenzbereiche (musikalisch-künstlerische Kompetenz und fachlich-theoretische Kompetenz) aus den von Schaumberger (2020) und Henning (2016) vorgelegten Kompetenzmodellen für Kinder- und Jugendchorleiter*innen den Hard Skills zuzurechnen, während es sich bei den verbleibenden neun Kompetenzen um Soft Skills handelt.¹³ Es wäre noch zu prüfen, inwieweit nicht auch die fachdidaktische Kompetenz zu den Hard Skills gezählt werden müsste, da diese ebenfalls in einem additiven Verfahren mittels entsprechend angelegter Aufbau-module, die an Praxisphasen gekoppelt sind, erworben werden kann. Auch wenn die in Abb. 2 dargestellte Unterteilung von Soft Skills dominiert wird, stehen sich Soft Skills und Hard Skills nicht

mittlerweile davon ausgeht, dass sich auch scheinbar stabile Persönlichkeitsmerkmale im Lauf des Lebens deutlich verändern oder durch gezielte Interventionen veränderbar sind (Keiner, Hany 2017, 7), wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass Soft Skills grundsätzlich trainier- und ausbildbar sind. Nicht aus den Augen verloren werden darf jedoch, dass noch vor Beginn eines einschlägigen Studiums insbesondere die bereits vorhandenen Ressourcen der Kandidat*innen ermittelt und eingeschätzt werden.

Zusammenfassung und Implikationen

Ausgangspunkt für diesen Beitrag war eine tiefer gehende Untersuchung der Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften von Kinder- und Jugendchorleiter*innen, die auf Befunde einer Interviewstudie (Schaumberger 2020) und zwei Kompetenzmodelle zurückgreift. Dabei hat sich herausgestellt, dass der sowohl von Schaumberger (2020) als auch Henning (2016) verwendete Begriff personale Kompetenz nur bedingt geeignet ist, die von den Expert*innen zum Ausdruck gebrachte zentrale Bedeutung der Leitungsperson und ihrer Persönlichkeitsmerkmale für gelingende Chorarbeit, aber auch für die mentale Gesundheit, angemessen wiederzugeben. Bei der Suche nach einem alternativen Begriff sind die im Kontext mit beruflicher Bildung häufig verwendeten Soft Skills in den Fokus gerückt. Wie im Beitrag gezeigt, verfügt dieser über das notwendige Potential, sowohl die Kompetenzen als auch die Persönlichkeitsmerkmale von Leitungspersonen in musikpädagogischen Settings zu rahmen. Für den noch recht jungen Professionalisierungsprozess von Kinder- und Jugendchorleiter*innen¹⁴ (und darüber hinaus für die Ausbildung von Musiklehrenden), ergibt sich daraus eine Reihe von Implikationen. Zuvorderst müsste der in der Musikpädagogik noch selten verwendete Begriff Soft Skills genau gerahmt und auf seine Bedeutungsdimensionen untersucht werden. In einem nächsten Schritt wäre zu klären, wie der Begriff für die Ausbildung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen operationalisiert werden kann und wie die für Kinder- und Jugendchorarbeit notwendigen Soft Skills von Studierenden vertieft oder von Grund auf erlernt werden können. Es wird weiters

zu untersuchen sein, welche Rolle in diesem Zusammenhang den in künstlerisch-pädagogischen Studien weit verbreiteten Eignungsprüfungen zukommt. Zu fragen ist weiters, wie weit die für Kinder- und Jugendchorarbeit notwendigen Soft Skills bereits in den Kandidat*innen vorhanden sind und wie groß das Potential in Hinblick auf die Weiterentwicklung der Soft Skills ist. Wie eine Reihe von Arbeiten belegt (Kraemer 1991; Knolle, Ott 1995; Heß 2003; Lehmann-Wermser, Krause-Benz 2013), beschäftigt sich die musikpädagogische Forschung in regelmäßigen Abständen mit der Professionalisierung von Musiklehrer*innen und damit einhergehend immer wieder auch mit Eignungsprüfungen. Nicht immer jedoch wird die an Hochschulen gelebte Praxis bei den Eignungsprüfungen als ideal beschrieben. So kritisiert Jünger (2003, 28), dass sich Eignungsprüfungen zum Schulmusikstudium stärker an der Berufspraxis von Berufsmusiker*innen als an der von Musiklehrer*innen orientieren. Er sieht die künstlerische Eignungsprüfung eher als „Instrument zur Verhinderung von Musiklehrernachwuchs“ (Jünger 2003, 29), denn eines, mit dem die am besten für den Lehrberuf geeigneten Kandidat*innen identifiziert werden. Als Folge dieser fast gleich gestalteten Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudiengänge und Musiker*innenstudiengänge würden Studienbewerber*innen „mit guten pädagogischen und zumindest ausreichenden musikalischen Voraussetzungen“ (Jünger 2003, 28) abgelehnt. Eine seiner zentralen Forderungen lautet deshalb, dass die „pädagogischen Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale [...] *genauso* intensiv geprüft und *mindestens* so stark gewichtet [werden] wie die musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten.“ (Jünger 2003, 30) Anders ausgedrückt und auf die Ausbildung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen übertragen bedeutet dies: Auch Jünger plädiert für eine stärkere Beachtung der Soft Skills von künftigen Musiklehrenden. Diese Forderung deckt sich mit einem Befund von Schaumberger (2020, 394), der bei der Eignungsprüfung für Kinder- und Jugendchorleiter*innen neben der Überprüfung der musikalisch-künstlerischen Grundlagen (Hard Skills) vor allem auch eine Überprüfung der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen, der sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie der persönlichkeitsbezogenen (Soft Skills) Kompetenzen vorschlägt. Das Thema Eignungsprüfung wird, wie die Studie von

Schaumberger (2020, 326–332) belegt, auch von den Expert*innen im Feld der Kinder- und Jugendchorleitung durchaus kritisch gesehen. Nicht alle befürworten diese Hürde am Studienbeginn, da sie bei vielen Kandidat*innen großen Stress verursacht. Als schwierig wird angesehen, die Entwicklung eines Studierenden im Verlauf des Studiums und später dann im Praxisfeld in einer derartigen Momentaufnahme einzuschätzen oder alle relevanten Persönlichkeitsmerkmale herauszufiltern bzw. erfragen zu können. Unabhängig davon, mit welchen Formaten und Methoden man die Eignung von Kandidat*innen überprüfen möchte, könnte eine erste Maßnahme für die Neugestaltung dieser Prüfungen lauten: Für eine Eignungsprüfung, bei der stärker als bisher auf Persönlichkeitsmerkmale und die Soft Skills sowie auf das Entwicklungspotential der Kandidat*innen geachtet wird, braucht es ausreichend Zeit. Dies wäre auch insofern notwendig, als jüngere Forschungsergebnisse auf die Zusammenhänge zwischen der Lehrer*innenpersönlichkeit und der Qualität von Unterricht verweisen (Lehmann-Wermser, Krause-Benz 2013; Kunter, Baumert, Blum 2011) Auch vor dem Hintergrund, dass bei einem nicht geringen Teil von „Lehramtsstudierenden problematische Eignungsvoraussetzungen vorliegen“ (Schaarschmidt, Kieschke 2007 zit. nach Rothland 2010, 585) ist dieser Schritt notwendig. Am deutlichsten bringt diese Forderung Rothland zum Ausdruck, wenn er fragt, „ob nicht bereits vor Aufnahme des Studiums stärker darüber nachgedacht werden sollte, ob die Studierenden unabhängig von ihren fachlichen Kompetenzen über hinreichend soziale Kompetenzen für die spätere Berufsausbildung verfügen oder ob sie sich lieber für einen anderen Beruf entscheiden sollten.“ (Rothland 2010, 585) In Hinblick auf die Eignungsprüfung am Beginn eines Studiums für Kinder- und Jugendchorleitung, in dem die Soft Skills der Kandidat*innen stärkere Berücksichtigung finden, ergeben sich daraus zumindest vier Handlungsperspektiven:

- 1) Entwicklung eines detaillierten Anforderungsprofils für Kinder- und Jugendchorleiter*innen auf Basis des in Abb. 2 dargestellten Kompetenzmodells, das erstmalig die „weichen“ Kompetenzen von angehenden Kinder- und Jugendchorleiter*innen berücksichtigt.

- 2) Vergleichende Untersuchung von bereits in Verwendung befindlichen Anforderungsprofilen, die bei Eignungsprüfungen für musikpädagogische Studiengänge (insbesondere Schulmusik, elementare Musik- und Tanzpädagogik, aber auch Instrumentalpädagogik) zum Einsatz kommen. Diese Untersuchung mündet in die Ausarbeitung eines standardisierten Modells, mit dem die Soft Skills von Kandidat*innen erfasst, bewertet und eingeordnet werden.
- 3) Entwicklung von geeigneten Instrumenten für die Eignungsprüfung von Studienwerber*innen. Als Grundlage hierfür könnten bereits in Aufnahmeverfahren zu Lehramtsstudien zum Einsatz kommende Persönlichkeitsfragebögen sowie psychometrische Tests herangezogen werden.
- 4) Prüfung, inwieweit Assessment-Seminare¹⁵ am Beginn eines Kinder- und Jugendchorleitungsstudiums oder speziell entwickelte Studieneingangsphasen dazu geeignet sind, die Soft Skills von angehenden Kinder- und Jugendchorleiter*innen zu identifizieren und diese im Anschluss daran auszubauen.

Kinder- und Jugendchorleitung ist eine in höchstem Maße fordernde Aufgabe, für die neben einer tiefen künstlerisch-musikalischen und pädagogischen Ausbildung vor allem eine starke Persönlichkeit von zentraler Bedeutung ist. Kinder- und Jugendchorleiter*innen verfügen deshalb im besten Fall über ein umfassendes Set an Soft Skills, zu denen neben den in diesem Beitrag angeführten Kompetenzen auch Persönlichkeitsmerkmale zählen. Da gerade Letztere ausgesprochen stabil bzw. nur durch gezielte Interventionen veränderbar sind, kommt der Eignungsprüfung am Beginn eines Kinder- und Jugendchorleitungsstudiums eine zentrale Rolle zu. Hier bietet sich die einmalige Chance, die Kandidat*innen eingehend zu beobachten und zu untersuchen, ob sie die für Kinder- und Jugendchorleitung notwendigen Kompetenzen und Voraussetzungen mitbringen. Dies kann nun auch mithilfe der hier vorgelegten Befunde und dem neuen Kompetenzmodell erfolgen, das neben der Professionalisierung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen vor allem einen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung von qualitativem Singen mit Kindern und Jugendlichen leisten soll.

Anmerkungen

- ¹ Mit Kinder- und Jugendchorleiter*innen werden in diesem Beitrag Personen bezeichnet, die mit Kindern und Jugendlichen singen. Dabei wird nicht nach deren Ausbildung und auch nicht nach dem Niveau bzw. der Organisationsform der Singgruppe unterschieden.
- ² Darüber hinaus enthält die Studie eine eingehende Analyse der Praxisliteratur für Kinder- und Jugendchorleitung sowie einen Vergleich dreier Ausbildungscurricula für Kinder- und Jugendchorleitung.
- ³ Die 2014 durchgeführte Studie basiert auf Interviews mit elf österreichischen Kinder- und Jugendchorleiter*innen, die über eine langjährige Expertise im Feld verfügen. Bei der Stichprobenziehung wurde darauf geachtet, dass die gewählten Interviewpartner*innen eine größtmögliche Bandbreite an Chorformationen (Kinderchor, Jugendchor, Schulchor, altersgemischte Chöre, Sängerknabenchöre, freie Kinder- und Jugendchöre) repräsentieren.
- ⁴ Diese Professionalisierung steht in direktem Zusammenhang mit der landesweiten Einführung der *Choral Music Education* an Middle Schools und High Schools und einer bundesstaatenübergreifenden Schwerpunktsetzung im Bereich des chorischen Singens.
- ⁵ Da die Anzahl von Arbeiten zur Professionalisierung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen überschaubar klein ist, werden in diesem Beitrag auch Texte aus der Forschung zur Lehrer*innenbildung herangezogen.
- ⁶ Beim „Fünf-Faktoren-Modell“ oder auch „Big Five“-Modell handelt es sich nach Rauthmann (2020) um eine Taxonomie fünf grundlegender Persönlichkeitsdimensionen: Neurotizismus (Tendenz zu Ängstlichkeit und Nervosität), Extraversion (Tendenz zu Geselligkeit, Dominanz und Frohsinn), Offenheit (Tendenz zu Beschäftigung mit tiefsinnigen und schöngestigten Themen), Soziale Verträglichkeit (Tendenz zur Freundlichkeit und Harmonie); Gewissenhaftigkeit (Tendenz zu langfristigen Plänen, Selbstdisziplin und Fleiß).
- ⁷ Eine Aufstellung ausgewählter Lehrer*innenkompetenzmodelle ist bei Schaumberger (2020, 130–131) zu finden.
- ⁸ Eine Aufstellung weiterer musikpädagogischer Kompetenzmodelle findet sich bei Schaumberger (2020, 128).
- ⁹ In der Zusammenfassung seiner Studie weist Schaumberger (2020) darauf hin, dass die personale Kompetenz noch vor der musikalisch-künstlerischen Kompetenz an der ersten Stelle zu listen ist. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass die Disposition, die Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften von den Expert*innen als entscheidende Faktoren für qualitativ hochwertige Kinder- und Jugendchorarbeit angesehen werden.
- ¹⁰ Bei einer Metakompetenz handelt es sich laut Scharnhorst und Ebeling (2006, 56) um eine aus dem Zusammenspiel verschiedener persönlicher Kompetenzen resultierende Kompetenz.
- ¹¹ Als Querschnittskompetenz definieren Zawacki-Richter und Hasebrook (2005, 22) eine Reihe übergreifender Kompetenzen, wie beispielsweise die interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz, Führungskompetenz und Innovationskompetenz.
- ¹² Helmke (2012) hat darauf hingewiesen, dass die Suche nach Persönlichkeitsmerkmalen für zumindest 20 Jahre zurückgefahren wurde, da der „kausale Wirkungspfad von einem allgemeinen Persönlichkeitsmerkmal eines Lehrers bis hin zu Lernprozessen individueller Kinder“ (Helmke 2012, 46) zu lange ist. An die Stelle des Persönlichkeitsparadigmas und die Suche nach spezifischen Charaktereigenschaften oder Führungsstilen sind das berufsbezogene

Wissen und Können, die fachliche und fachdidaktische Expertise, sowie subjektive und intuitive Theorien zum Lehren und Lernen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt. (Helmke 2012, 47).

¹³ Würde nur das Kompetenzmodell von Henning (2016) herangezogen werden, wäre das Verhältnis noch Soft-Skills-lastiger: Im Gegensatz zu Schaumberger (2020), der die musikalisch-künstlerische Kompetenz und die fachlich-theoretische Kompetenz getrennt aufzählt, fasst Henning (2016) diese beiden Kompetenzen unter dem Titel Sachkompetenz zusammen.

¹⁴ Einschlägige Professionalisierungsangebote in Form von Masterstudiengängen an Hochschulen existieren erst seit 2010 in Deutschland und Österreich, davor war eine Spezialisierung im Feld der Kinder- und Jugendchorleitung nur über Schwerpunktsetzungen in verwandten Studiengängen, wie beispielsweise einem Schulmusik-, Instrumentalpädagogik-, Chorleitungs- oder auch Kirchenmusikstudium möglich.

¹⁵ Assessment-Seminare sind Instrumente zur „reflexiven Selbstklärung von Kompetenzen, Motivation und Lernstand“ (Weyand 2007, 62), die in der Studieneingangsphase eingesetzt werden.

Literatur

Antwerpen, Stella (2014): Singen in der Schule. Ästhetische Bildungspotentiale des Singens und des Gesangs, Erlanger Beiträge zur Pädagogik Bd. 12, Münster/New York (Waxmann)

Bastian, Hans Günther; Fischer, Wilfried (2006): Handbuch der Chorleitung, Chorleitung – Theorie und Praxis, Mainz (Schott)

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum et al. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster/New York/München (Waxmann)

Bojack-Weber, Regina (2012): Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern, Augsburgschriften Bd. 104, Augsburg (Wißner)

Buschmann, Jana; Jank, Birgit (Hg.) (2013): Belcanta Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik 3/1, Potsdam (Universitätsverlag Potsdam)

Deutscher Bühnenverein (Hg.) (2011): Kompetenzprofil für die Ausbildung von Orchestermusikern, unter: http://www.miz.org/downloads/dokumente/578/2011_Buehnenverein_Kompetenzprofil_Musikerausbildung.pdf (Stand: 21.12.2020)

Eckert, Markus; Sieland, Bernhard (2016): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit, in: Martin K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Schule und Gesellschaft, Wiesbaden (Springer), S. 147–165

Forge, Stephanie; Gembris, Heiner (2012): Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“, Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) Bd. 4, Berlin (Lit)

Göstl, Robert (2011): Chorlandschaft im Umbruch, in: Neue Musikzeitung 4/2011, unter: <https://www.nmz.de/artikel/chorlandschaft-im-umbruch> (Stand: 21.12.2020)

Gütay, Wibke (2012): Singen in Chorklassen. Eine Längsschnittstudie zu stimmphysikalischen, kognitiven und psychosozialen Auswirkungen, Oldenburg (Universität Oldenburg)

- Hansel, Toni (2010): Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?, in: Toni Hansel (Hg.): Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?, Schulpädagogik Bd. 10, Freiburg (Centaurus)
- Helmke, Andreas (2012⁴): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Stuttgart (Kallmeyer)
- Henning, Heike (2016): Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter. Impulse zur Qualitätsentwicklung, Würzburg (Universität Würzburg)
- Heß, Frauke (Hg.)(2003): Berufsbezogen ausbilden!? Dimensionen der Praxisorientierung musikpädagogischer Studiengänge, Musik im Diskurs Bd. 18, Kassel (Bosse)
- Holland-Moritz, Thomas (2010): Singanimation – generationenübergreifend, in: Michael Fuchs (Hg.): Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen- und Kinderstimmen, Kinder- und Jugendstimme Bd. 4, Berlin (Logos)
- Jendrowiak, Hans-Werner (2010): Zur Dialektik von Soft Skills und fachlicher Kompetenz, in: Toni Hansel (Hg.): Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?, Schulpädagogik Bd. 10, Freiburg (Centaurus), S. 21–43
- Jünger, Hans (2003): Zurück zum Beginn. Eignungsprüfungen für Musikpädagogen, in: Frauke Heß (Hg.): Berufsbezogen ausbilden!? Dimensionen der Praxisorientierung musikpädagogischer Studiengänge, Musik im Diskurs Bd. 18, Kassel (Bosse), S. 27–32
- Keiner, Melanie; Hany, Ernst (2017): Persönlichkeitsfaktoren und ihre Bedeutung für den Lehrberuf: Entwicklung eines Assessmentinstruments. Statusbericht 2017 aus dem „Teaching Talent Center“, Erfurt (Universität Erfurt)
- Knolle, Niels; Ott, Thomas (Hg.)(1995): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern, Gegenwartsfragen der Musikpädagogik Bd. 5, Mainz (Schott)
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.)(1991): Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf, Musikpädagogische Forschung Bd. 12, Essen (Die Blaue Eule)
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium, Forum Musikpädagogik Bd. 55, Augsburg (Wißner)
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hg.)(2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster (Waxmann)
- Kunter, Mareike; Kleickmann, Thilo; Klusmann, Uta; Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften, in: Mareike Kunter et al. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster (Waxmann)
- Lehmann-Wermser, Andreas; Krause-Benz, Martina (2013): Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort, in: Andreas Lehmann-Wermser, Martina Krause-Benz (Hg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung, Musikpädagogische Forschung Bd. 34, Münster (Waxmann), S. 7–12
- Phillips, Kenneth H. (2016²): Directing the choral music program, Oxford/New York (Oxford University Press)
- Rauthmann, John F. (2020): Fünf-Faktoren-Modell, in: Dorsch, Lexikon der Psychologie, unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/fuenf-faktoren-modell> (Stand: 21.12.2020)
- Rothland, Martin (2010): Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums, Zeitschrift für Pädagogik Bd. 56, S. 582–603.
- Scharnhorst, Andrea; Ebeling, Werner (2006): Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in Evolutions- und Selbstorga-

- nisationsmodellen. Die unumgänglichen theoretischen Voraussetzungen, in: John Erpenbeck et al. (Hg.): Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung Heft 95/Teil 1, Berlin (ESM), S. 15–113
- Schaumberger, Helmut (2020): Professionalisierung von Kinder- und Jugendchorleitern, Einwürfe – Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik Bd. 6, Wien (LIT Verlag)
- Steinhagen, Alexander (2010): Kreativität als grundlegendes Soft-Skill im schulischen Bildungsprozess. zur Unabdingbarkeit dieser Leistungsdisposition für handlungskompetente Schüler, in: Toni Hansel (Hg.): Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?, Schulpädagogik Bd. 10, Freiburg (Centaurus) S. 85–104
- Van der Sandt, Johann (2020): The effective choral conductor, in: Johann van der Sandt (Hg.): Singing with children. International perspectives, *Ars Musica* 3, Lucca (Libreria Musicale Italiana) S. 79–95
- Weyand, Birgit (2007): Assessment-Seminar zu Eignung und Neigung für den Lehrberuf, in: *Journal für Lehrerinnenbildung- und Lehrerbildung* 7 (2), Innsbruck (Studienverlag), S. 61–63
- Wieblitz, Christiane (2007²): Lebendiger Kinderchor. Kreativ, spielerisch, tänzerisch. Anregungen und Modelle, Boppard am Rhein (Fidula)
- Wirtschaftskammer Österreich (2003): Schlüsselqualifikationen. Wie vermittele ich sie Lehrlingen?, unter: <https://ibw.at/resource/download/701/schlueselqualifikationen.pdf> (Stand: 21.12.2020)
- Zawacki-Richter, Olaf; Hasebrook, Joachim (2005): Softskills online? Lernziel interkulturelle Kompetenz, in: Djamshid Tavangarian; Kristin Nölting (Hg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen, *Medien in der Wissenschaft* Bd. 34, Münster et al. (Waxmann), S. 17–26

MG

Moritz Guttman

Singen in Chören und im Klassenzimmer während der COVID-19 Pandemie. Ein Praxisbericht

Rückblick

Es ist nicht leicht, der ‚Corona-Zeit‘ etwas Positives abzugewinnen. Die Arbeit im freien Chorbereich und das Singen in der Schule können im besten Fall als Versuch bestmöglicher Schadensbegrenzung und als mühsames Suchen nach Lösungen in einer schier ausweglosen Krisensituation beschrieben werden. Als das Singen im Frühjahr 2020 durch einen Clusterfall in einem oberösterreichischen Chor als gefährlich eingestuft wurde, haben Medien und die Politik rasch mit Verboten reagiert und dem Singen den Stempel einer ‚Virenschleuder‘ aufgedrückt. Da konnten auch Studien des Österreichischen Chorverbandes in Kooperation mit der MedUni Wien (Sterz 2020) oder des Bayrischen Rundfunkchores mit der Ludwig-Maximilians-Universität München (Echternach, Kniesburgs 2020) nicht viel ändern. Das Singen, insbesondere das Singen in Gruppen gilt seither als ‚Bösewicht‘ in Kunst und Kultur, auch wenn mittlerweile viele gute Konzepte für ein sicheres Singen vorgelegt wurden. Besonders dramatisch hat sich die restriktive Einstellung der Behörden gegenüber dem Singen im Schulbereich ausgewirkt: Ebenfalls im Frühjahr 2020

wurde kurzerhand der gesamte schulische Musikunterricht untersagt, bis sich im Musikland Österreich Widerstand (Brief ÖMR 2021) regte und zumindest der Unterricht in Musik ohne Singen wieder aufgenommen werden durfte. Doch dazu später mehr. Während das gesamte österreichische Chorwesen im März 2020 gänzlich zum Erliegen kam, war es nur im liturgischen Bereich erlaubt, in Kleingruppen zu singen. Zu einer weiteren Lockerung führte ein Personalwechsel im Staatssekretariat des Bundesministeriums für Kunst, Kultur, öffentlicher Dienst und Sport, das ab Juni 2020 zumindest das Chorsingen im außerschulischen Bereich unter strengen Auflagen erlaubte. Chorproben im schulischen Bereich fanden jedoch weiterhin nicht statt, da sie meist in Form Unverbindlicher Übungen und Freigegegenstände angeboten werden und somit in den ohnehin nicht gehaltenen Nachmittagsunterricht gefallen sind. Zumindest war das Singen im Regelunterricht in den Halbgruppen der Schulkassen im sogenannten Schichtbetrieb¹ nun wieder gestattet. Im Sommer 2020 wurden schließlich nach einem fast viermonatigen Stopp kulturelle Veranstaltungen und Aufführungen wieder möglich. Eine Motivation für viele Veranstalter waren in dieser Zeit insbesondere die Salzburger Festspiele, die es mit einem strengen Hygienekonzept geschafft haben, dem Kulturleben wieder Leben einzuhauchen. Bis Mitte Oktober 2020 konnten in weiterer Folge auch Chorveranstaltungen unter strengen Auflagen stattfinden. Im Herbst 2020 durfte schließlich auch im Schulbereich fast wieder uneingeschränkt gesungen werden, im September noch ohne Mund-Nasen-Schutz (MNS), im Oktober dann mit MNS. Sitzpläne mit klassengetrenntem Aufsitzen im Abstand von 1,5m und das durchgehende Tragen eines MNS machten das Proben für Kinder und Jugendliche jedoch oftmals zur Herausforderung. Für alle Beteiligten stand jedoch im Vordergrund: ‚Lieber so singen, als gar nicht singen.‘ Es war erstaunlich, wie schnell sich die jungen Sänger*innen mit dem Singen mit MNS arrangiert haben bzw. diese in die Probenroutine integriert wurde. Trotzdem waren die Sänger*innen froh, wenn man einen letzten Durchlauf der erlernten Stücke im Freien ohne Maske singen durfte. Da wurden auch die fehlende Raumakustik oder widrige Wetterumstände gerne in Kauf genommen. Als im November 2020 die Infektionszahlen in Österreich wieder stark anstiegen, wurde die Freigabe des Singens

im Schulbereich wieder zurückgenommen. Zumindest bis 25. Oktober durften außerschulische Chöre weiterhin ohne MNS proben, da das Sicherheitskonzept des Österreichischen Chorverbandes etwas weniger restriktiv war. Ab 3. November 2020 wurde jedoch der Probenbetrieb für alle österreichischen Chöre zur Gänze untersagt. Ausgenommen waren lediglich „Proben und künstlerische Darbietungen ohne Publikum, die zu beruflichen Zwecken erfolgen.“ (COVID-19-SchuMaV 2021)

Distance-Learning im Chor

Aufgrund der gesetzlichen Vorgaben musste das Chorsingen im schulischen und außerschulischen Bereich über längere Zeit im Distance-Betrieb stattfinden. Viele Chöre haben sich deshalb innerhalb kurzer Zeit mit den vielfältigen technischen Möglichkeiten in diesem Bereich auseinandergesetzt und sich dieser bedient. In der Zusammenschau haben sich aus meiner Sicht drei Konzepte als gangbare Möglichkeiten für ein gemeinsames Singen über die Distanz etabliert. Nicht zu lösen war jedoch ein grundlegendes technisches Problem, das bei Fernproben per Videokonferenz auftritt: Durch die Latenzzeiten in der Datenübertragung können sich die vor ihren Endgeräten sitzenden Sänger*innen nämlich nicht zur gleichen Zeit hören bzw. kommt das eigene Tonsignal zeitverzögert bei den Mitsingenden an. Das verunmöglicht de facto ein gemeinsames Singen im Chor über die Distanz.

Die *erste Möglichkeit* ist das Singen mit einem Modellquartett, beispielsweise SATB, das tatsächlich in einem Raum real zusammensingt. Der Klang dieses Ensembles wird über das Internet an die Chorsänger*innen zu Hause übermittelt und diese singen dann mit den vorher versandten Noten mit. Dazu müssen die Sänger*innen das eigene Mikrofon am Endgerät stumm schalten, um die anderen Mitsingenden durch die Latenzen nicht zu stören. Ein problematischer Nebeneffekt dieser Vorgangsweise ist der, dass die Chorleiterin bzw. der Chorleiter den Chor bzw. die einzelnen Sänger*innen nicht hören kann. Die Methode hat jedoch auch einen Vorteil: Durch den elektronisch übermittelten Chorklang des Modellquartetts haben die Chorsänger*innen zu Hause trotzdem

das Gefühl, Teil eines mehrstimmigen Ensembles zu sein. Dadurch werden u.a. die Selbständigkeit im Stimme-Halten und die Genauigkeit der Intonation gefördert.

Als *zweite Möglichkeit* des ‚Distance-Chorbetriebs‘ haben sich Stimmproben herauskristallisiert, in denen die Chorleiter*innen nur mit einer Stimme per Videoschaltung proben. Das Grundsetting dieser Methode ist ähnlich wie das zuvor vorgestellte, Chorleiter*innen haben hier aber zusätzlich die Möglichkeit, Einzelstimmen-Passagen vorsingen zu lassen, wodurch ein konzentrierteres Notenstudium möglich ist. Vor allem beim Studium eines neuen Werkes oder bei weniger routinierten Sänger*innen ist diese direkte Betreuung sinnvoll. Auch Stimmbildung ist so umsetzbar. In sogenannten Breakout-Rooms, die von den verschiedenen Online-Tools angeboten werden, können darüber hinaus mehrere Stimmproben parallel laufen. Wichtig ist jedoch, dass in jedem Breakout-Room zumindest eine routinierte Stimme die Leitung übernimmt, während der* die Chorleiter*in die restlichen Stimmen betreut. Man könnte aber auch die Gruppen in den unbetreuten Zeiten mit Selbststudium-Aufgaben betrauen.

Die *dritte Möglichkeit* besteht schließlich darin, Übungsaufnahmen mit Playback und hervorgehobener Einzelstimme an die Chorsänger*innen zu versenden. Mit diesem Material können die Chorsänger*innen selbständig üben und sich – wenn von der Chorleitung gewünscht – selbst aufnehmen und die Datei an die Chorleitung schicken. Wenn diese Übungsaufnahmen mit einem Klick-Ton zur Orientierung erstellt wurden oder im Zeitmaß zueinander passen, kann mit einer digitalen Audio-Workstation ein gesamter Chor zusammengesetzt werden. Wird diese Audio-Aufnahme mit Video-Aufnahmen gepaart, lassen sich sog. Multi-Videos oder Split-Videos produzieren, die v.a. in den sozialen Medien weite Verbreitung gefunden haben. Dieser Weg ist zwar sehr zeitaufwendig, gibt den Sänger*innen aber einen motivationalen und emotionalen Schub, da diese den Chorklang wieder einmal erleben können. Ein weiterer Nebeneffekt ist der, dass die Sänger*innen diese Stücke sehr gewissenhaft lernen und vor allem auf Notentreue, Intonation und Timing achten. Eine musikalisch befriedigende Gestaltung, die auch feine Nuancen in der Phrasierung und Artikulation berücksichtigt, ist mit der Zusammenstellung von

Einzelstimmen aber kaum realisierbar. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass Chorleiter*innen die Literatur für derartige Virtual-Choir-Projekte geschickt auswählen.



Abb. 1: Chorsingen während der Pandemie (Foto: Moritz Guttmann).

Als besondere Singinitiativen im virtuellen Bereich seien an dieser Stelle drei Beispiele genannt. Sie belegen das Durchhaltevermögen und die Flexibilität der Chorszene eindrucksvoll: Im Frühjahr 2020 fand die *Lange Nacht der Chöre* unter dem Titel *Chorantäne*² statt, bei der auf Initiative des Steirischen Chorverbandes Chöre aus ganz Österreich in einem Multi-Video Streaming Konzert auf YouTube übertragen wurden. Vergleichbare Initiativen folgten im Frühjahr 2021 beim *Tag der Stimme* und beim virtuellen Abschlusskonzert des Primarstufenprojektes *Singendes Klassenzimmer* in Salzburg. Der Salzburger Chorverband stellte weiters ab Frühjahr 2021 alle zwei Wochen ein Lied online³, das zuerst in Einzelstimmen vorgesungen und dann als Chorsatz präsentiert wurde. Mit dem zur Verfügung gestellten Notendownload konnte so eine Chorarbeit zu Hause stattfinden.

Dass die alternativen Proben- und Aufführungswege, die COVID-19-bedingt beschränkt werden mussten, durch Nachhaltigkeit charakterisiert waren, lässt sich daran ablesen, dass manche Chöre

auch nach den Lockdowns in Kleingruppen weitergeprobt haben. Das ist erfreulich, fügt sie doch dem breiten Spektrum der Chorwelt eine neue Facette hinzu. Aus Sicht der Chorleitung ist beim Singen in Kleingruppen vor allem auf die Gruppenzusammensetzung acht zu geben, denn sie gewährleistet deren Singfähigkeit. Die Chorleitung muss sich überlegen, wie viele ‚Alpha‘-Sänger*innen (Sänger*innen, die eigenverantwortlich singen können) und ‚Beta‘-Sänger*innen (Sänger*innen, die selbst nicht Stimme halten können oder nicht den Mut dazu aufbringen) sie in solchen Kleingruppen zusammenführt.

Nicht unerwähnt soll bleiben, dass eine nicht geringe Zahl von Chören ihren Probenbetrieb seit März 2020 zur Gänze eingestellt hat, sich jedoch zeitweise zu Videokonferenzen ohne Singen verabredet hat, um zumindest die Chorgemeinschaft zu pflegen. Andere Chöre wiederum haben sich durch die COVID-19-Krise bedauernswerterweise gänzlich aufgelöst und werden auch nach der Pandemie nicht wieder zu proben beginnen.

Distance-Learning beim Singen im Musikunterricht und weitere Alternativen

Wie in der Einleitung bereits ausgeführt, war das Singen im Klassenverband ab 13. März 2020 nicht mehr, oder nur in eingeschränkter Form möglich. Glücklicherweise konnten die Lehrenden im Fern-Musikunterricht bzw. beim Singen mit ihren Klassen auf dieselben Möglichkeiten des Remote-Singens zurückgreifen wie im Chorbereich. Die häufigste Form von Online-Musikstunden ist das Singen der Musiklehrenden mit stumm geschalteter Klasse, am besten mit einer instrumentalen Begleitung. Aus meiner Praxis kann ich berichten, dass sich die Kinder und Jugendlichen über solche Online-Singstunden regelrecht gefreut haben, auch wenn sie die mitsingenden Kolleg*innen nicht hören konnten. Für mich als Lehrkraft stellte diese Form des Miteinander-Musizierens aber auch eine große Herausforderung dar, weil ich nicht korrigierend auf den Klassengesang einwirken bzw. auf Probleme reagieren

konnte. Mit ausreichender Erfahrung ist es aber möglich, Problemstellen oder stimmliche Herausforderungen zu erahnen und in die Probe einzuarbeiten. Eine weitere Erfahrung, die ich im Distance-Chorunterricht gemacht habe ist, dass Arbeitsaufträge, bei denen Schüler*innen ihre eigene Stimme erarbeiten und gegebenenfalls aufnehmen müssen, meist nur von talentierteren Kindern und Jugendlichen umgesetzt werden. Der Lehrperson kommen bei solchen Projekten zumindest zwei Hauptaufgaben zu: Einerseits muss sie im Vorfeld Playbacks oder Übungsdateien produzieren und auf einer Online-Plattform bereitstellen. Andererseits muss sie nach Einlangen aller Einzelstimmen die technisch aufwendige Nacharbeit leisten. Endergebnis und gleichzeitig Belohnung für alle Beteiligten sind Virtual-Choir-Aufnahmen bzw. Multi-Video-Beiträge, für die sich auf YouTube eine Reihe großartiger Beispiele finden lassen. Aus Sicht der Lehrperson ist ein weiterer entscheidender Vorteil herauszustreichen: Die Lehrperson kann die einzelnen Stimmen der Schüler*innen viel besser als beim Singen im Klassenverband kennenlernen. Die guten bzw. schwachen Stimmen kennen Lehrende meist sehr gut, das breite Mittelfeld jedoch gelangt durch die Aufnahmen zu mehr Aufmerksamkeit und es können verborgene Talente oder auch Schwächen erkannt werden. Für Lehrpersonen ist dieses Wissen insbesondere für die weitere Chorarbeit von großer Relevanz.

Abseits des Distance-Learnings erfreute sich das Singen im Freien bei Schüler*innen großer Beliebtheit. So wurden etwa ohne jegliches Murren in der Winterkälte im Hof der Schule Lieder zur Weihnachtszeit für die ganze Schulgemeinschaft gesungen. Außerdem wurden alle Alternativen zum Singen in Zusammenhang mit kreativem Gestalten im Musikunterricht von den Schüler*innen begeistert angenommen. „Wenn wir nicht singen dürfen, dann rappen wir halt“, war eine Rückmeldung eines Schülers in meiner Schule, dem PG Borromäum.



Abb. 2: Hip-Hop Projekt am PG Borromäum (Foto: Moritz Guttman).

Was die diversen Sommerprobencamps von Chören und Vokalensembles betrifft, so kann festgehalten werden, dass diese selbst in den Ferien niemals aufgrund mangelnder Motivation gefährdet waren, sondern einzig und allein von den gesetzlich vorgeschriebenen Rahmenbedingungen und Sicherheitskonzepten abhängig waren.

Grenzen der Fernbetreuung für das Singen in Gruppen

Nach mehr als eineinhalb Jahren Ausnahmezustand in der österreichischen Chorszene und dem Singen im Musikunterricht kann festgehalten werden, dass das Singen im Distance-Modus von den allermeisten Betroffenen als Kompromiss gesehen wurde und wahrscheinlich auch weiterhin gesehen wird. Wenn jemand im Chor singen und seine Stimme im Kollektiv schulen will, ist es mehr als verständlich, dass dies eher nicht durch das Singen vor dem Bildschirm, durch das Lösen von Gehörbildungsaufgaben oder durch die Analyse von Chorstücken ersetzt werden kann. Das ist nur ein winziger Teilaspekt von Chorsingen. Zudem ist das Singen in Kleingruppen nicht allen angenehm und hat mit dem Fach ‚Chor‘ an einer Schule nur bedingt etwas zu tun. Distance-Learning kann also im besten Fall als eine Art Motivationsüberbrückung

angesehen werden, die solange praktiziert wird, bis Chorsingen in der gewohnten Form wieder möglich ist. Trotz der überwiegend negativen Aspekte können von der COVID-19-Krise auch einige positive abgeleitet werden. So zum Beispiel haben die Sänger*innen von Chören, die bewusst weitergesungen und alternative virtuelle Probensettings angewendet haben, in vielerlei Hinsicht eine größere Selbständigkeit erworben. Wenn man nämlich selbst eine Stimme als Audio-Aufnahme einsingen muss, ist es notwendig, diese gut vorzustudieren. Durch das Selbststudium und durch die im Raum stehende Aufnahme ist der*die einzelne Sänger*in wesentlich selbstkritischer als in der Gruppe. Auch die Möglichkeit eines Studiums in Breakout-Rooms oder das Singen in Kleingruppen fördert die sängerische Selbstverantwortung. Für die Chorleiter*innen haben die geänderten Umstände vor allem ein besseres Kennenlernen der Einzelstimmen bewirkt. Sie können dieses Wissen für eine größere Treffsicherheit in der pädagogischen Arbeit verwenden und darauf bauen, dass die Sänger*innen durch die Registerproben im Distance-Betrieb schneller geworden sind bei der Erarbeitung neuer Literatur. Für die Sänger*innen hat die Fernbetreuung vor allem gebracht, dass sie im Gegensatz zu herkömmlichen Proben, in der alle Stimmen gleichzeitig betreut werden, keine lästigen Wartezeiten zu überbrücken hatten.

Ausblick auf zukünftige Situationen

Zahlreiche Studien und unzählige pädagogische Ansätze wurden in diesem Jahr der Pandemie erstellt und dennoch mussten Chorleiter*innen und Sänger*innen erkennen, dass das Singen in der Gruppe, egal ob im Chor oder im Klassenverband, auch in Zukunft über das Distance-Learning nicht in befriedigender Art und Weise möglich sein wird. Singen funktioniert nämlich vor allem im gemeinsamen Erleben und Erarbeiten von Musik und ist von einer fachlichen und emotionalen Wechselwirkung zwischen Sänger*innen und Chorleitung getragen. Als Ausnahme könnte man hier einzig den Bereich der Inklusion nennen, wo etwa Menschen mit Behinderung, aber auch Menschen mit sozialen Störungen und Ängsten über einen Online-Chor trotzdem Musik ausüben können.

Aus chor- und musikpädagogischer Sicht stellt sich die Frage, ob die Krise besser zu bewältigen gewesen wäre, wenn alle Beteiligten besser vorbereitet gewesen wären. Meiner Meinung nach ist hier die Antwort ein klares Nein. Die oben beschriebenen Arbeitsmethoden hätten zwar in der Chorarbeit etwas früher eingesetzt werden können, letztlich sind sie jedoch ein Kompromiss geblieben. Ein zentraler Grund dafür ist das Problem der zu langen Latenzzeiten. Solange dieses nicht gelöst ist, kann ein gemeinsames Singen im Distance-Modus nicht funktionieren.⁴

Es bleibt eigentlich nur die Hoffnung, dass uns eine solche Pandemie zeitnah nicht wieder treffen möge, in der Sorge und auch gleichzeitig auch in der positiven Gewissheit, dass das gemeinsame Singen auch in einer Zeit der zunehmenden Digitalisierung weiterhin schwer möglich sein wird und immer einer Sache des direkten Miteinanders bleiben wird.

Anmerkungen

¹ Im Schichtbetrieb wurden die Klassen in zwei Gruppen geteilt, die jeweils nur an zwei Tagen pro Woche wechselweise die Schule in Präsenz besuchten. Die restlichen Schultage erfolgten im Distance Learning.

² <https://www.youtube.com/watch?v=amZ-66pvl4Uw&t=4717s> (Stand: 17.12.2021)

³ https://www.chorverbandssalzburg.at/service/lie-d-er-wo-che-sin-gen-in-der-co-ro-na-zeit?tx_news_pi1%5Bnews%5D=303&cHash=b01af9a78ac6c0d3cf9e96629744483a (Stand: 17.12.2021)

⁴ Als vielversprechende Software soll noch das seit Jänner 2021 verfügbare Programm „Jamulus“ erwähnt werden, das die Latenzen auf wenige Millisekunden begrenzen kann. Die Installation ist aufwendig, bietet aber zumindest für professionelle Chorarbeit eine gute Abhilfe.

Literatur

Sterz, Fritz (2020): Untersuchung und fotografische Dokumentation von Aerosol- und Kondenswasseremission bei Chor-Mitgliedern, unter: https://www.meduniwien.ac.at/hp/fileadmin/notfallmedizin/pa-muv/2020_05_26_SterzF_protokoll_aerosol-chor_002.pdf (Stand: 26.08.2021)

Echternach, Matthias; Kniesburg, Stefan (2020): Ergebnisse aus Aerosol-Studie mit dem Symphonieorchester des BR, unter: <https://www.med.uni-muenchen.de/aktuell/2020/aerosol/index.html> (Stand: 26.08.2021)

COVID-19-SchuMaV (2021), unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_II_58/BGBLA_2021_II_58.html (Stand: 07.03.2020)

Brief ÖMR (2021), unter: <https://oemr.at/offener-brief-an-bm-dr-fassmann-weiterbestand-des-musikunterrichts/> (Stand: 26.08.2021)

GW

Gerald Wirth

Singen und aktives Musizieren als Quelle der Hoffnung für eine bessere Zukunft. Drei sozialpädagogische Musikprojekte im Kontext der Syrienkrise

Nach dem Ausbruch des Bürgerkriegs in Syrien wurde bald das Ausmaß der damit verbundenen humanitären Katastrophe sichtbar. Neben anderen Bevölkerungsgruppen benötigten insbesondere die vielen geflüchteten Kinder dringend eine über das reine Überleben hinausgehende zielgerichtete Betreuung, die ihnen Hoffnung und Perspektiven bietet. Eine Reihe von nationalen und internationalen Initiativen nahm sich daraufhin dieser Aufgabe an. Als zwei Stiftungen mit der Bitte an mich herantraten, in diesen Projekten mitzuarbeiten bzw. diese gemeinsam mit ihnen aufzubauen, war es mir nicht nur eine menschliche Pflicht, sondern auch ein persönliches Anliegen, tätig zu werden. Aus ersten Initiativen entstanden rasch nachhaltige Projekte, die mittlerweile fest in Griechenland und Jordanien verankert sind und einen wichtigen Beitrag zum Wohlbefinden vieler Kinder und darüber hinaus zur Aus- und Weiterbildung von Musikpädagog*innen leisten.

Im folgenden Beitrag werden drei langfristig angelegte sozialpädagogische Musikprojekte vorgestellt, in denen insbesondere das Singen eine zentrale Rolle spielt. Außerdem beschreibe ich in

einem Unterkapitel die von mir entwickelte Wirth Methode – eine Methode zur Vermittlung von Musik bzw. des Singens –, die in allen drei Projekten zum Einsatz gekommen ist.

Hintergrund

Die Syrienkrise ist die größte humanitäre Krise seit dem Zweiten Weltkrieg. Durch den seit 2011 andauernden Bürgerkrieg flüchteten 5,5 Millionen Menschen in benachbarte Länder, davon 1,3 Millionen in das knapp 10 Millionen Einwohner zählende Jordanien (Jordan Response Plan 2022). Laut Umfragen hat die Hälfte der Geflüchteten nicht vor, nach Syrien zurückzukehren (The Syrian Refugee Crisis 2022). In Griechenland wurden im Jahr 2019 186.000 Flüchtlinge und Asylsuchende verzeichnet, davon über 5.000 Kinder. (UNHCR 2022) Laut einer Volkszählung aus dem Jahr 2015 (UNHCR 2022) machen die syrischen Flüchtlinge mittlerweile 13,2% der jordanischen Bevölkerung aus. 655.500 sind registrierte Flüchtlinge, von denen 79% in städtischen und ländlichen Communities und 21% in Flüchtlingslagern leben. (Jordan Response Plan 2022) Durch diesen enormen Zustrom war die jordanische Infrastruktur rasch überlastet. Mithilfe des *Jordan Response Plans* wurde und wird versucht, die durch die andauernde Syrienkrise entstandene Divergenz zwischen der unmittelbaren humanitären Hilfe und mittel- bis langfristigen Entwicklungsmaßnahmen zu überwinden. Langfristige negative Folgen für die jordanische Gesellschaft sollen vermieden und ihre Resilienz gestärkt werden, um für zukünftige externe Herausforderungen besser gerüstet zu sein. Teil dieses Plans ist das Bildungssystem. Für das bereits zuvor strukturell schwache Bildungssystem stellt die Integration der registrierten syrischen Flüchtlinge unter 17 Jahren in das Schulsystem eine große Herausforderung dar. Durch Schichtbetrieb konnten 60% der geflüchteten syrischen Schüler*innen in den Schulbetrieb eingegliedert werden (Jordan Response Plan 2022), 40% der schulpflichtigen Kinder besuchen jedoch keine Schule, teilweise aufgrund fehlender Dokumente (We are Afraid for Their Future 2016).

Education Financial Costs (USD)			
	2018	2019	2020
Ministry of Education Budget	1,310,196,050	1,371,380,818	654 1,382,304
Total Number of Students in Public School	1,967,486	1,995,790	2,025,127
Total Number of Syrian Refugee Students in Schools	137,206	144,066	151,296
Estimated Cost per Student	666	687	683
Total Cost of Syrian Students in Public School	91,379,196	98,973,342	103,316,727

Tabelle 1: UNHCR External Statistical report on UNHCR registered refugees, 5. Dezember 2017.

Der im *Jordan Response Plan* festgelegte Reformprozess zielt auf eine langfristige Entwicklung und Nachhaltigkeit ab, mit besonderem Fokus auf die Qualität des Unterrichts sowie auf Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen. Den Bedürfnissen der vulnerablen Gruppen (Kinder, Mädchen, Knaben im Teenager-Alter, Kinder mit besonderen Bedürfnissen) möchte man gezielt mit Maßnahmen zur Teilnahme der Communities, Integration und Förderung des sozialen Zusammenhalts gerecht werden. Wie in einer UNICEF-Studie herausgefunden wurde, stehen Kunst und Musik an erster Stelle aller von Kindern genannten Aktivitäten zur Förderung des sozialen Zusammenhalts (Wilson 2019).

Anders als in Jordanien liegt in Griechenland noch kein derartiger Plan vor. Viele geflüchtete Kinder sind dort nicht registriert, sie besuchen keine Schulen und sind auf den informellen Sektor angewiesen. Für sie ist ein außerschulisches Musikangebot, wie *El Sistema Greece* es darstellt, oft die einzige Möglichkeit, regelmäßigen Unterricht zu erhalten.

El Sistema Greece

Aus informellem Musikunterricht für zumeist syrische Flüchtlingskinder in griechischen Flüchtlingslagern entstand bereits im Jahr 2016 *El Sistema Greece*, das sowohl den in Lagern untergebrachten Kindern als auch vulnerablen griechischen Kindern musikalischen Gruppenunterricht bietet. Über 600 Kinder und junge Erwachsene im Alter von drei bis 26 Jahren konnten bisher vom strukturierten Angebot an musikalischem Gruppenunterricht profitieren. Das Angebot richtet sich einerseits an Kinder aus Flüchtlingslagern, andererseits aber auch an griechische Kinder und Jugendliche, die sonst keinen Zugang zu hochwertivem Musikunterricht hätten.



Abb. 1: Foto: El Sistema Greece.

Bei einem meiner Besuche in einem griechischen Flüchtlingslager, stand am Vormittag ein Workshop mit älteren Kindern auf dem Programm. Diese Kinder besuchten die Schule erst am Nachmittag, weil sie im Schichtbetrieb arbeitete, um möglichst vielen Kindern Unterricht bieten zu können. Für den Nachmittag war ein Workshop mit jüngeren Kindern geplant, zu dem ich einen Teddybären in Wiener Sängerknaben Uniform mitgebracht hatte, da ein ‚Stellvertreter‘ gerade bei kleineren Kindern oft das Eis bricht.

Als wir gerade mit dem Singen begonnen hatten, kamen plötzlich die älteren Kinder vom Vormittag wieder. Ich war sehr erstaunt und fragte, ob sie nicht Schule hätten. Die Antwort war einfach: „Musikunterricht macht mehr Spaß als Schule.“ Diese Antwort hat mich sehr berührt und mich gleichzeitig motiviert, weiter intensiv an diesem Projekt zu arbeiten. Um gerade diese Kinder anzusprechen und auf deren Eltern Rücksicht zu nehmen, die oft kulturelle Vorbehalte haben, begannen wir mit der Zusammenstellung eines universellen Repertoires von Musikstücken aus verschiedensten Kulturen in gut spielbaren Arrangements, die auch unter schwierigen Bedingungen aufgeführt werden können. Neben den Wiener Sängerknaben tragen auch eine Reihe weiterer renommierter Musik-Institutionen aus aller Welt zu diesem Projekt bei. Um den lokalen Musikpädagog*innen einen Austausch zu ermöglichen und von ihrer Expertise zu profitieren, hat *El Sistema Greece* damit begonnen, regelmäßig Maestros aus anderen Ländern einzuladen. Die Herausforderung für Chorleitende und Musikpädagog*innen in diesem Setting besteht vor allem darin, dass man nie weiß, welche und wie viele Kinder zu den Proben kommen. Da viele Kinder zuvor noch nie eine Schule besucht hatten oder sich erst an die Zusammenarbeit in der Gruppe gewöhnen müssen, ist ein behutsames Vorgehen vonseiten der Pädagog*innen ein Muss. Aufgrund meiner Erfahrungen kann ich bestätigen, dass die Initiative erfolgreich ist. Die Kinder kommen nämlich immer wieder mit einem Lächeln auf den Lippen und einer unverkennbaren Freude am Musizieren und an den Auftritten.

Elementarer Musikunterricht für Pädagog*innen der Primarstufe ohne musikalische Vorbildung in Jordanien

Seit 2018 besteht eine Kooperation der *Porticus Stiftung* und der *Madrasati Initiative* der *Queen Rania Foundation* mit dem Ziel, jordanische Volksschullehrer*innen und Elementarpädagog*innen, die über keinerlei musikalische Ausbildung verfügten, zu befähigen, einen hochwertigen Musikunterricht zu erteilen. Obwohl Musik aus kulturellen Gründen einen untergeordneten Stellenwert in der jordanischen Gesellschaft und praktisch keinen Platz

im öffentlichen Schulsystem hat, wurde seitens des Bildungsministeriums das integrative Potential des gemeinsamen Singens bereits früh erkannt und als ein probates Mittel zur Förderung der Integration syrischer Kinder in das jordanische Schulsystem vorangetrieben.



Abb. 2: Foto: Madrasati Initiative.

Begonnen wurde mit freiwilligen, durchwegs weiblichen Elementarpädagog*innen aus zunächst 16 ausgewählten Schulen. Viele von ihnen hatten vor dem ersten Workshop noch nie gesungen und mussten zunächst ihre eigene Stimme entdecken. Da einige der Teilnehmerinnen voll verschleiert waren, fiel es mir bei meinen Einheiten im Projekt besonders anfangs nicht leicht, ihre Reaktion einzuschätzen und auf sie einzugehen. Am letzten Tag der Workshops kam eine der Teilnehmerinnen aufgeregt zu mir und erzählte: „Gestern Abend, während ich das Abendessen für meine Familie vorbereitete, habe ich die ganze Zeit gejodelt.“ Gerade in diesem Fall machte mir diese Bemerkung besondere Freude: Sie zeigte, wie weit kulturbedingte Unterschiede wie das Tragen eines

Schleiers in den Hintergrund treten und dass die Empfänglichkeit für Musik und die Freude am Singen überall und in jeder Person vorhanden ist – in vielen Fällen leider unentdeckt. Bei meinen regelmäßigen Besuchen in Jordanien stehen jeweils mehrtägige Workshops auf dem Programm, in deren Rahmen ich Grundlagen des elementaren Musikunterrichts anhand der Wirth Methode veranschauliche und unter Einbeziehung aller Sinne unterrichte.



Abb. 3: Foto: Madrasati Initiative.

Exkurs – Die Wirth Methode

Die Wirth Methode ist eine Sammlung von *best practices* des Musikunterrichts, in der eine allgemeine Musikausbildung anhand des aktiven Singens ermöglicht wird. In Zusammenarbeit mit Entwicklungspsycholog*innen und Pädagog*innen habe ich eine Unterrichtsmethode definiert, die auf die stetige Bindung der Aufmerksamkeit der Schüler*innen ausgerichtet ist. Da dieser Fokus nicht nur für den Musikunterricht anwendbar ist, ist die Methode auch für Pädagog*innen anderer Fachrichtungen interessant und anwendbar. Die Wirth Methode beruht auf einer Reihe von Grundlagen des Unterrichts (*Components*), in denen konkrete Ziele

(Goals) mit pädagogischen Strategien bzw. Säulen (Pillars) realisiert werden, jedoch immer abhängig von Impulsen (Trigger) der Schüler*innen, auf die die Lehrperson mit bestimmten Aktionen (Actions) reagiert. Die Wirth Methode arbeitet intensiv mit der Vernetzung von Neuronen, indem die Vermittlung aller musikpädagogischen Inhalte durch Bewegung unterstützt wird. Durch Wiederholungen mit Variationen werden diese Inhalte nachhaltig im Langzeitgedächtnis eingepägt und abrufbar gemacht. Durch das stetige Eingehen der Lehrperson auf die Trigger der Schüler*innen (dazu zählen u.a. das Nicht-Verstehen eines Lehrinhalts oder störendes Verhalten) indem beispielsweise das Tempo der Wissensvermittlung oder die Inhalte geändert werden, gelingt es, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu binden und ihnen unmittelbare Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Eine weitere Möglichkeit, die Aufmerksamkeit zu binden, besteht darin, Wiederholungen mit Variationen anzubieten und den Fokus auf die Verbesserung anstelle das Nicht-Gekonnte oder das Fehlerhafte zu legen. Der hier skizzierte Zugang ist insbesondere für den Einsatz an jordanischen Schulen geeignet, da die Pädagog*innen dort aufgrund der großen Heterogenität in den Gruppen oder den traumatischen Erfahrungen der Kinder oft mit schwierigen und unruhigen Situationen in den Klassen konfrontiert sind.

Nach der Rückkehr an ihre Schulen, setzen die in den Intensivkursen ausgebildeten Pädagog*innen das Gelernte direkt um und werden dabei von jordanischen Musikpädagog*innen begleitet und in späterer Folge im Rahmen von *Field Visits* besucht. Erfreulicherweise hat sich der Musikunterricht in vielen Schulen unmittelbar so positiv auf das allgemeine Lernklima ausgewirkt, dass eine Reihe von Kolleg*innen ebenfalls den Wunsch nach einer Zusatzausbildung in Musik geäußert hat. Das Programm wird nun landesweit ausgerollt und erreicht derzeit rund 9000 Schüler*innen und 270 Pädagog*innen in 30 Schulen. Aus organisatorischer Sicht sind in diesem Projekt einige Hürden zu bewältigen. Eine besteht darin, dass es für Elementarpädagog*innen, die in entlegenen Dörfern leben, beinahe unmöglich ist, eine Fortbildung zu besuchen. Eine andere besteht darin, dass die Ausbildung von Musikpädagog*innen in einem Land, welches kaum Musikpädagog*innen hat, nicht skaliert ist.



Abb. 4: Foto: Caritas
Jordanien.

Für beide Probleme bietet sich die Verwendung digitaler Hilfsmittel für das Selbststudium an. So wurde beispielsweise ein *Wirth Music Offline Teacher Training* (wmOTT) Programm entwickelt, mit dessen Hilfe sich Pädagog*innen nach einem Einführungsworkshop in die Wirth Methode im Selbststudium mit den musikpädagogischen *Pillars*, *Triggers* und *Actions* vertraut machen können und dabei auch lernen, eine Klasse richtig zu beobachten und entsprechend der Situation zu reagieren. Im Zuge der COVID-19 Krise, in der die persönliche Teilnahme an Workshops nicht möglich war, wurde zusätzlich zum Wirth Methode Handbuch auch ein

Einführungsvideo in einer Kurz- und einer Langfassung produziert. (<https://wirth-music.org/de/wirth-method/>) Darüber hinaus wird aktuell eine Smartphone-Applikation für Tonhöhen- und Rhythmus-Training entwickelt, die ausgehend von einem gesungenen Ton Übungen für die Treffsicherheit der Tonhöhen, aber auch rhythmische Muster mit fortschreitender Schwierigkeit bereitstellt und unmittelbares Feedback gibt. Ein weiteres Tool für die Ausbildung von Musikpädagog*innen, das ebenfalls für den Einsatz in Jordanien entwickelt wurde, ist *smART – Systemic Music Analytics Response for Teachers*. Hier wird mit Hilfe von drei Kameras Musikunterricht aufgezeichnet und nach Algorithmen auf der Basis der Wirth Methode analysiert. Das Ergebnis der Analyse bietet der Lehrperson einen objektiven Einblick in den eigenen Unterricht mit einer Möglichkeit zur Selbstanalyse und zu einem Gegensteuern bei erkannten Problemen. Beide Tools (*wmOTT und smART*) werden 2021/22 im Rahmen des *Creative Europe* Kooperationsprojekts *Songs for Europe* (www.songsforeurope.eu) von Musikpädagog*innen evaluiert, um Kolleg*innen in aller Welt, zunächst jedoch in Jordanien, eine möglichst anwender*innenfreundliche Handhabung zu ermöglichen.

Music for Peace, ein Projekt der Caritas Jordanien

Die Caritas Jordanien betreibt seit 2017 das Projekt *Music for Peace: Music Education for Refugee and Vulnerable Host Community Children*. Im Rahmen dieses Projekts erteilten einheimische Musiker*innen bis 2019 ca. 200 Kindern (je zur Hälfte Flüchtlinge aus Syrien und dem Irak sowie jordanische Kinder) Musikunterricht in Amman, Zarqa und Madaba. Auch hier wurden lokale Musikpädagog*innen in Workshops pädagogisch und musikalisch weitergebildet und sowohl mit analogem als auch digitalem Unterrichtsmaterial ausgestattet. Darüber hinaus erhielten sie ein fachliches Assessment. Das Projekt bietet Kindern und jungen Erwachsenen ein sicheres Umfeld, in dem neben dem Erwerb musikpädagogischer Kompetenzen, vor allem Ängste abgebaut werden und Integration freudvoll gelebt wird. Der Erfolg dieses außerschulischen Musikunterrichts im psychosozialen Bereich ist so groß, dass die

Caritas Kindern mit Angstzuständen und Traumata die Teilnahme am Musikunterricht empfiehlt. Zudem wird durch den Unterricht und die gemeinsamen Auftritte die Integration bzw. das Zusammenleben mit der jordanischen Bevölkerung gefördert. Sowohl in der Flüchtlingscommunity als auch in der lokalen Bevölkerung ist die Rezeption von *Music for Peace* äußerst positiv. Die teilnehmenden Kinder werden immer wieder zu Feierlichkeiten eingeladen, um dort zu singen. Diese kleinen Erfolge motivieren die Kinder und sie bringen deren Eltern zusammen, die sonst nie miteinander in Kontakt gekommen wären. Einige berichten, dass die Auftritte ihrer Kinder ihnen erstmals Hoffnung für die Zukunft gegeben hätten. Im Rahmen dieses Projekts wurde ein weiteres Programm mit dem Titel *Training of Trainers* (ToT) ins Leben gerufen, das ausgewählte Musikpädagog*innen zu Ausbilder*innen künftiger Kolleg*innen fortbildet.

Seit 2017 wurde für die beiden in Jordanien angesiedelten Projekte mittels regelmäßiger Workshops vor Ort und durch die Erarbeitung von Lehrplänen bzw. Adaptierung existierender, jedoch nie verwendeter Lehrpläne sowie die Bereitstellung von geeignetem Unterrichtsmaterial der Grundstein für eine nachhaltige Aus- und Weiterbildung gelegt. Diese konnte von den jordanischen Projektpartner*innen auch während der COVID-19 Krise im Rahmen des Möglichen fortgeführt werden. Arbeitsblätter der Wirth Methode, die ohne verbale Erklärungen auskommen und Arrangements von kulturell und musikalisch geeigneten internationalen Liedern sowie Liedern aus dem arabischen Raum sind bereits in Gebrauch und werden laufend erweitert. Die offensichtliche und unmittelbar positive Wirkung aller beschriebenen Projekte auf Individuen, die Flüchtlings- sowie Gast-Communities führte zu einem weiteren Projekt: Im März 2021 starteten die Wiener Sängerknaben das vom österreichischen Bundesministerium für Inneres und dem Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds geförderte Projekt *Music for Hope*. Dieses Kooperationsprojekt mit der Caritas Jordanien soll langfristig zum Aufbau einer nachhaltigen Struktur für die Ausbildung von Musikpädagog*innen nicht nur der Primarstufe führen. Ein weiteres Ziel des Projekts ist es, jungen Erwachsenen eine Zusatzqualifikation und damit bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz im Herkunftsland, oder auch im Gastland, zu bieten.

Zusammenfassung

Die integrative und heilende Wirkung von Musik und die Wirkungen eines qualitativvollen und freudvollen Musikunterrichts finden nach und nach Anerkennung und Unterstützung von offizieller Seite. Es ist erfreulich, dass die in diesem Beitrag beschriebenen Projekte in Jordanien und Griechenland umgesetzt werden konnten und dass dadurch vielen Menschen Zugang zu Musikunterricht und zu einer musikalischen Aus- oder Weiterbildung eröffnet werden konnte. Aus Sicht des Chorleiters und Musikpädagogen wäre es wünschenswert, dass das integrative Potential des gemeinsamen Singens und Musizierens auch in österreichischen und europäischen Schulen erkannt und in viel größerem Umfang eingesetzt wird.

Literatur

Jordan Response Plan 2022: Jordan Response Plan for the Syria Crisis, 2018–2020, Amman (Ministry of Planning and International Cooperation), unter: <http://www.jrp.gov.jo> (Stand: 25.01.2021)

The Syrian Refugee Crisis 2022: Executive Summary. The Syrian Refugee Crisis in Jordan and Its Implications on Jordanian Economy, Amman (West Asia-North Africa Institute, Royal Scientific Society), unter: https://www.mercycorps.org/sites/default/files/2019-11/1_SyrianRefugeeCrisisImpactJordanEconomyExecSummary.pdf (Stand: 26.01.2021)

Wilson, Lydia (2019): Towards a Child-Led Definition of Social Cohesion. What does social cohesion mean for children?, Centre for the Resolution of Intractable Conflict CRIC, UK (Harris Manchester College/University of Oxford), unter: <https://www.unicef.org/jordan/reports/towards-child-led-definition-social-cohesion> (Stand: 26.01.2021)

ecoi.net: "We are Afraid for Their Future". Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Jordan (2016): unter: <https://www.ecoi.net/de/dokument/1198724.html> (Stand: 26.01.2021)

https://www.madrasati.jo/programs/Music_in_Madrasati (Stand: 26.01.2021)

UNHCR: Greece, unter: <https://www.unhcr.org/greece.html> (Stand: 27.01.2021)

El Sistema Greece. Musical Hope for Refugee Children, unter: <https://sistemaglobal.org/backstage/el-sistema-greece-musical-hope-refugee-children/> (Stand: 27.01.2021)

SongsforEurope: unter: www.songsforeurope.eu (Stand: 27.01.2021)

Die Wiener Sängerknaben: unter: www.wsk.at (Stand: 27.01.2021)

Wirth Music Academy: unter: www.wirth-music.org (Stand: 27.01.2021)

CB

Christian Bielefeldt

Erlebnis Kirchenmusik – zum Vokalensemble der Atelierschule Zürich

*Anfang März 2020 musste das Vokalensemble der Atelierschule Zürich seine Teilnahme an den zweiten Tagen der Kinder- und Jugendsingstimmie in Salzburg schweren Herzens absagen. Verabredet und über Monate vorbereitet waren Auftritte im Galakonzert und im Abschlusskonzert – als Schlusspunkt der Veranstaltung wollten wir für die Teilnehmer*innen des Symposiums zwei Motetten von Felix Mendelssohn-Bartholdy auf zwei Etagen verteilt im Foyer des Mozarteums singen. Wie wir heute wissen, konnte die Veranstaltung gerade noch vor dem ersten Lockdown des öffentlichen Lebens durchgeführt werden. Damals allerdings war alles ungewiss und angesichts dieser Situation haben wir uns dagegen entschieden, die Reise anzutreten – das Gefühl, unsere Schüler*innen einem womöglich unkontrollierbaren Risiko auszusetzen, gab am Ende den Ausschlag. Im Anschluss gebe ich einen Bericht über das geplante Projekt.*

Das Vokalensemble der Atelierschule ist der Versuch, Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen eines freiwilligen schulischen Zusatzangebots an eine Musik heranzuführen, die vielen von ihnen zunächst fremd und erstaunlich erscheint – ihnen aber in besonderer Weise auch Horizonte öffnen und Anstöße zu persönlichkeitsbildenden Prozessen geben kann. Es ist Teil einer speziellen Unterrichtsform im Fach Musik an der Atelierschule,

deren Kerngedanken ich zu Beginn meines Berichts vorstelle. Im Vokalensemble geht es explizit um das ‚Erlebnis Kirchenmusik‘, seit seiner Gründung 2009 haben wir jedes Jahr Programme mit geistlichen Werken erarbeitet und im Rahmen von Schulkonzerten und öffentlichen Veranstaltungsreihen aufgeführt. Als Höhepunkt und Abschluss des Vokalensemble-Jahres haben wir außerdem jeweils im Frühjahr internationale Konzertreisen unternommen, aus denen über die Jahre Kooperationen mit Schul-, Jugend- und College-Chören unter anderem in Athen, Barcelona, Hamburg, Prag und Venedig entstanden sind. Seit 2017 gibt es projektweise auch ein Alumni-Ensemble, das eigene Konzertprogramme erarbeitet und international aufführt. Dabei ist das Vokalensemble in aller Regel eine heterogene Gruppe, neben einer gewissen Zahl an fortgeschrittenen Sänger*innen, ohne die solche Musik selbstverständlich nicht vertretbar aufzuführen wäre, gibt es in jedem Jahrgang auch einige, die weitgehend ohne Notenkenntnis und nennenswerte Erfahrung im Chorsingen dabei sind, und bewusst auch dabei sein sollen. Die Mehrheit befindet sich irgendwo dazwischen. So entsteht immer wieder eine Gratwanderung zwischen musikalischem Anspruch und pädagogischer Flexibilität. Sie gelingt naturgemäß nicht immer – im besseren Fall führt sie zu Erlebnissen, die weit über musikalische Bildung, gelungene Konzerte und unvergessliche Momente auf Reisen hinausgehen.

Um herauszufinden, wie ehemalige Mitglieder mit wachsendem Abstand zu ihrer Schulzeit über das Vokalensemble denken, habe ich zum Jahreswechsel 2020/21 alle bisherigen Jahrgänge per Fragebogen um einen Rückblick gebeten. Die Ergebnisse aus dieser Umfrage werden im dritten Teil des Berichts vorgestellt. Sie ermöglichen Einblicke in den Umgang der Schüler*innen mit ihrem ‚Erlebnis Kirchenmusik‘ und mögen zugleich den Wert dokumentieren, den solche Befragungen für die schulische Chor- und Ensemblearbeit haben können.

Ich habe das Vokalensemble gegründet und durfte es bis zum Sommer 2020 leiten, unter diesen Vorzeichen – die Antworten im Fragebogen gelten dem Chorleiter, mit dem man notwendigerweise allerlei Erlebnisse teilt –, bitte ich die folgenden Ausführungen zu lesen.

Musik an der Atelierschule Zürich

Die Atelierschule Zürich ist eine kleine Mittelschule in privater Trägerschaft. Sie liegt im sogenannten Bildungsquartier der Stadt in unmittelbarer Nachbarschaft zu renommierten Gymnasien, zur ETH und verschiedenen kleineren, über das Viertel verteilten Institutsgebäuden der Universität Zürich. Gegenüber dem Haupthaus der Schule steht das heutige Schulhaus Plattenstraße 52, in dem Johannes Brahms während seiner Zürcher Aufenthalte regelmäßig musiziert hat, heute halten dort die Naturwissenschaften ihren Unterricht ab. Als allgemeinbildende, integrative Mittelschule führt die Atelierschule seit ihrer Gründung 2003 in vier Schuljahren zu Abschlüssen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau in der 12. und 13. Klasse (Matura). Das pädagogische Leitbild stellt individuelle Entwicklungsbedürfnisse und -geschwindigkeiten in den Mittelpunkt und will diese über die Akzentuierung praktischer Projektarbeit in Einklang mit schulischen Anforderungen bringen. Etwas mehr als zwei Drittel der Schüler*innen (aktuell etwa 340) stammen aus Rudolf Steiner Schulen in Zürich und Umgebung, die von der ersten bis zur neunten Klasse geführt werden. Der Rest tritt aus öffentlichen Schulen über. Die Schule bietet ein naturwissenschaftliches Schwerpunktfach an, steht aber vor allem für ein starkes künstlerisches Profil. Mehr als 80% der Schüler*innen besuchen die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten oder Musik. Die Mehrheit der Atelierschüler*innen kennt Chorsingen aus der obligatorischen Schulzeit. In den Steinerschulen in und um Zürich ist der Chorbesuch in der so genannten Oberstufe (7.-9. Klasse) für alle verpflichtend und findet wöchentlich zusätzlich zum Klassenunterricht im Fach Musik statt. Von beidem hat sich die Atelierschule verabschiedet. Statt im Klassenunterricht, wird hier das Grundlagenfach Musik seit 2008 in Form frei wählbarer, klassen- und jahrgangsübergreifender Module unterrichtet, darunter ein breites Angebot an Ensembles mit unterschiedlichem Repertoire, von Bigband über Popchor und Orchester bis hin zum großen Chor, sowie mehrere Workshops mit unterschiedlichen Thematiken. Auch das Vokalensemble ist Teil dieses Modulangebots, aus dem sich die Schüler*innen jedes Schuljahr ihr persönliches Musikprogramm zusammenstellen können, je nach Interesse auf der Basis

der in der Stundentafel vorgesehenen Dotierung von anderthalb Jahresstunden Musik oder freiwillig über sie hinaus. So sollen Freiräume und Anregungen entstehen für die individuelle Vertiefung und Erweiterung musikalischer Kompetenzen, und motivierende Begegnungen mit Schüler*innen aus anderen Klassen und Jahrgängen mit ähnlichen Interessen. Im Schuljahr 2020/21 konnten die 15-19jährigen Schüler*innen zwischen vier Ensembles (Chor, Bigband, Orchester und Vokalensemble) und acht Workshops wählen. Letztere finden überwiegend kompakt an Wochenenden oder Abenden statt, das Angebot reicht von individualisierenden Praxis-Formaten wie Gesang (Stimmbildung) und Komposition/Songwriting über Gruppenprojekte wie Popchor, Balkan Rock, Jazz-Improvisation und Instrumentalensemble/Band bis hin zu den reflektierend bzw. technisch orientierten Workshops Musikgeschichte und Studioteknik. Ein Intensivtraining Musiktheorie kann im Rahmen des gemeinsamen Grundlagenfach-Blockunterrichts der elften und zwölften Klassen während der sieben Wochen zwischen den Sommer- und den Herbstferien gewählt werden. Für Schüler*innen im Schwerpunktfach Musik gelten die Grundlagenfach-Module als Teil des Schwerpunktfach-Unterrichts (SPF), zusätzlich gibt es eigene SPF-Lektionen. Insgesamt zeigt die Erfahrung, dass sich über die Hälfte der Schüler*innen für mehr als das Mindest-Pensum Musik entscheidet, viele auch für deutlich mehr.

Hingabe entwickeln - das Vokalensemble

Das Vokalensemble der Atelierschule besteht aus den etwa 25-27 Schüler*innen aller Klassen und Jahrgänge, die sich jedes Jahr für die die Ensemble-Projekte entscheiden. In nicht-pandemischen Zeiten sind das pro Jahr etwa 18 Probenstage meist an Wochenenden, vier bis sechs Abende vor den Schlussproben für die Jahreskonzerte und das Weihnachtskonzert sowie eine fünftägige Konzertreise während der Frühlingsferien. Das Vokalensemble bildet insofern eine Ausnahme innerhalb des Modulangebots, als es an den Besuch des Chors gebunden ist – nur Mitglieder des Chors können teilnehmen. Dies, und der Aufwand für die Proben, die Reisen und die zusätzlichen Auftritte außerhalb der Schule, der

weit über den üblichen Modul-Umfang hinausgeht, geben dem Vokalensemble einen besonderen Charakter: Die Entscheidung für das Vokalensemble ist eine für sehr viel zusätzliches musikalisches Engagement und insofern ein halber Schritt aus der Schule heraus. Man trifft sich an Wochenenden, reist zusammen in den Ferien ins Ausland, tritt öffentlich auf. Dabei gibt es keine Zugangsbeschränkungen, jede*r wird aufgenommen, unabhängig von Kompetenz und Vorerfahrung. Einzige Voraussetzung ist die Bereitschaft, kontinuierlich Zeit in das gemeinsame Singen zu investieren. Durch die Verankerung im Modulangebot ist das Ensemble zugleich mehr als ein übliches Freifach, die Teilnahme fließt in gleichem Maße wie alle anderen Module in die Musiknote ein (was in fast allen Fällen ein Vorteil für die Schüler*innen ist).

Die Verbindung von Chor und Vokalensemble hat zum einen historische Gründe. Der erste Jahrgang formierte sich 2009 auf einer Probenreise des Chors, als der Wunsch entstand, auch die Solo-Partien in Mendelssohns Motette *Wie der Hirsch schreit* mit Chormitgliedern zu erarbeiten. Danach bildete sich ein Kern interessierter Schüler*innen, der sich in den folgenden Jahren zunehmend vergrößerte und im Niveau steigerte, bald kam ein eigenes, immer umfangreicheres Repertoire hinzu. Zum anderen verhindert die Anbindung an den Chor, dass eine Konkurrenz außerhalb des zentralen schulischen Musikformats (ca. 100-120 Mitglieder) entsteht und talentierte Schüler*innen daraus abgezogen werden. Ziel ist im Gegenteil eine Art positiver Elitenbildung innerhalb des Chors. Die Sänger*innen des Vokalensembles sind überwiegend auch Führungsfiguren im Chor oder werden im Laufe der Zeit zu solchen, sie prägen mit ihrer Kompetenz und ihrem Selbstverständnis die Stimmung in den Chorproben und veranlassen immer wieder andere Schüler*innen dazu, selbst mehr zu singen und Teil des Ensembles zu werden. Die meisten haben, wenn sie in die Atelierschule kommen, nur vage Vorstellungen davon, was ein Vokalensemble überhaupt ist und wollen sich erst selbst ein Bild davon machen, bevor sie sich mehrere Wochenenden im Jahr ‚für Schule‘ einsetzen. Vorbilder in älteren Klassen sind da in der Regel inspirierender als das Format selbst. Einzelne Schüler*innen fangen darum zwar gleich in der 10. Klasse im Vokalensemble an, die Mehrheit jedoch kommt erfahrungsgemäß erst im zweiten

Jahr, wenn sie das Ensemble in den wöchentlichen Proben, bei Aufführungen oder während der gemeinsamen Probenreise im Frühjahr wahrgenommen hat. Mit der Atelierschule, deren Schüler*innenschaft sich während der letzten dreizehn Jahre von 180 Schüler*innen in sieben Klassen (2007) auf 340 in zwölf Klassen (2020) fast verdoppelte, wuchs auch die Teilnehmer*innenzahl im Vokalensemble: In den ersten Jahren nach seiner Gründung trafen sich zwischen 15-20 Schüler*innen, später pendelte sich die Zahl bei 20-30 ein.

Probenstruktur und Jahresplanung

Während sich der Chor einmal pro Woche mittags für 50 Minuten trifft (längere Proben sind wegen stundenplanerischer Probleme nicht möglich), probt das Vokalensemble außerhalb der regulären Unterrichtszeiten überwiegend an schulfreien Tagen und Wochenenden. Nur kurz vor den Konzerten gibt es Termine auch unter der Woche, etwa für die erste Probe mit dem Orchester vor den Abschlusskonzerten. Der Nachteil dieser Regelung ist natürlich eine relevante Inanspruchnahme der Freizeit der Schüler*innen, deren Konsequenzen in Richtung schulischer Anforderungen (den nächsten Prüfungen, der abzugebenden Abschlussarbeit) oder privater Pläne (das anstehende Handball-Match etc.) zu bedenken und auch innerkollegial zu rechtfertigen sind. Aber auch die Vorteile liegen auf der Hand. Eingezwängt zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen, bleibt kaum Raum für intensives Arbeiten oder gruppenbezogene Prozesse. Nur wenige Teilnehmer*innen kennen sich gut, wenn sie neu zum Vokalensemble stoßen. Die Wochenendproben – Probentage gehen in der Regel von 11-16h – sollen neben komplexeren Probenformen auch soziale Bindungen und das Erlebnis ermöglichen, gemeinsam als Gruppe an Kraftgrenzen und über sie hinausgehen zu können. Am Ende eines Probentages noch einmal alles zusammenzufassen, das Erarbeitete zu genießen und ‚mit Talent‘ aufzuführen, gehört zu den kostbarsten Momenten eines Vokalensemble-Projekts und wirkt manchmal geradezu euphorisierend. Jedenfalls wiegen solche Erlebnisse rückblickend schwerer als momentane Erschöpfung oder Frust – die Erfahrung, in der Ensemblestruktur „als Gruppe auf ein großes Ziel hinzuarbeiten“, gehört zu den Aspekten, die in

der Alumni-Umfrage von einer großen Mehrheit der Teilnehmenden ausdrücklich positiv bewertet wurden (s. Tabelle 3). Mehr als drei Viertel der Befragten stufte die Probenarbeit rückblickend als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ ein für ihre Entscheidung, im Ensemble mitzusingen (s. Tabelle 2).

Zugleich sind Aufwand und Probenfrequenz sorgfältig an sonstige schulische Anforderungen angepasst. Das Vokalensemble konzentriert sich im Sinne eines bewussten Umgangs mit zeitlichen und kräftemäßigen Ressourcen auf zwei intensive Arbeitsphasen im November/Dezember vor dem Weihnachtskonzert und im Februar/März vor den beiden großen Abschlusskonzerten, nach denen der Chor dann für den Rest des Schuljahres pausiert (es stehen andere Projekte, auswärtige Praktika und auch Prüfungen an, die regelmäßiges Proben verhindern). Für das Vokalensemble geht es drei Wochen später, wenn die Frühlingsferien beginnen, auf die abschließende Tournee. Zwischen diesen beiden Phasen trifft man sich nur sporadisch, um den Spannungsbogen aufrecht zu erhalten, oder wenn es Anfragen für Auftritte an Partnerschulen oder in öffentlichen Veranstaltungsreihen gibt. Trotz der hohen Belastung in den beiden Intensivphasen hat sich diese Struktur bewährt, es hilft, das Ziel jeweils in greifbarer Nähe zu wissen und nicht erst in einigen Monaten. Dabei dient das Weihnachtskonzert auch zu einer Standortbestimmung für das Jahresprojekt. In der Regel werden dort schon einzelne Teile aus dem Märzprogramm voraufgeführt, gerade für die neu Eingetretenen ist das wichtig, sie erleben, was eine Aufführung in Kirchenakustik mit Orchester bedeutet und welche Steigerungen innerhalb kurzer Zeit plötzlich möglich sind.

Probenreise und Aufführungen

Die letzte, entscheidende Etappe vor den Märzkonzerten bildet eine gemeinsame Probenreise mit dem Chor, für die wir in den letzten Jahren ins gemütliche Kloster Bonlanden oder auf die Musikinsel Rheinau fahren konnten. Während es vor dem Weihnachtskonzert direkt von den Wochenendproben aus in die Konzert-Vorproben geht, hat das Vokalensemble hier die Gelegenheit, fünf Tage lang von morgens bis abends nur zu singen, abwechselnd und gemeinsam mit dem Chor (wenn nicht gerade Partien

des Chorreisen-Fußballturniers anstehen). Mit diesen intensiven Proben tagen ist für beide Ensembles selbstverständlich viel gewonnen, sie standen daher von Anfang an im Zentrum der Planung und konnten seit 2009 auch durchgängig realisiert werden (bis sie 2020 dem Lockdown zum Opfer fielen). Da aus allen Klassen Schüler*innen teilnehmen, steht der sonstige Schulbetrieb in diesen Tagen still und es laufen nur musikalische Projekte, in den letzten Jahren parallel zur Chor-Probenreise noch die Workshops Musikgeschichte, Percussion, Tanz und Instrumentalensemble/Band.

Beschlossen wird die Probenwoche durch die gemeinsamen Konzerte von Chor, Schul-Orchester und Vokalensemble im Fraumünster, in der Predigerkirche oder anderen großen Zürcher Kirchen. Hier ist über die Jahre eine gut funktionierende Aufgabenteilung zwischen Vokalensemble und Chor entstanden, das Ensemble singt neben dem eigenen Repertoire auch die solistischen Partien innerhalb der Chorwerke und übernimmt in längeren Stücken, die der Chor mit seinem Proben tempo nicht vollständig bewältigt, auch ganze Chorsätze. Dabei hat es sich bewährt, die Soli tatsächlich solistisch zu besetzen, falls es Schüler*innen gibt, die sich der Herausforderung stellen wollen und das Potential dazu mitbringen, überwiegend aber mindestens doppelt. Je nachdem, wieviel Interessent*innen es gibt, werden die Solo-Stellen außerdem auf wechselnde Konstellationen verteilt. So können gesundheitliche Ausfälle aufgefangen werden und es steigt die klangliche Durchsetzungsfähigkeit gegenüber dem Orchester.

Im geschützten Setting eines Schul- bzw. Jugendchor-Konzerts, in dem andere Erwartungen an das musikalisch-technische Niveau bestehen als im normalen Konzertbetrieb, können Jugendliche im Gegenzug umso mehr ausspielen, was sie jedem Erwachsenenchor zweifellos voraushaben – ihre bedingungslose, von keiner Routine getrübe Begeisterung und Hingabe an den Moment. Das schafft gerade auch für Schüler*innen, die ohne größere Vorbildung im Vokalensemble mitsingen, Gelegenheiten für mehr oder weniger große Solo-Auftritte. Um trotzdem auch musikalisch-technisch so weit zu kommen wie möglich, gibt es seit vielen Jahren eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Vokalensemble und externen Gesangspädagog*innen, die zu Proben tagen hinzugezogen werden

und auf der Chorreise im März dabei sind – in den letzten Jahren erfreulicherweise ergänzt durch Gesang studierende Alumni. Dieses Coaching spielt eine entscheidende Rolle für die Realisierbarkeit des anspruchsvollen Repertoires, ein wichtiger Nebeneffekt besteht darin, dass sich immer wieder Teilnehmer*innen anschließend selbst privaten Gesangsunterricht organisieren.

Repertoire

Die Entscheidung, alle Soli mit Schüler*innen zu besetzen, macht einen zentralen Pfeiler des Vokalensemble-Konzepts aus und ist nicht nur für den Charakter unserer Konzerte wichtig – es singen nur jugendliche Stimmen, das große Chorwerk mit allen ist das Hauptwerk des Abends –, sondern auch für die Stückauswahl. Anton Bruckners *Requiem* etwa, geschrieben für den väterlichen Mentor in St. Florian, der den Komponisten als Sängerknaben förderte, oder die frühen Schubert-Messen bieten sich auch deswegen an, weil die Soli keine besonders exponierte Rolle spielen und technisch für Schüler*innen nicht völlig unerreichbar sind. Da das Vokalensemble bei Bedarf auch komplette Chorsätze übernehmen kann, sind auch Werke, die mehr Zeit für die Erarbeitung brauchen, ohne Kürzungen realisierbar. W.A. Mozarts *Requiem* oder Bruckners *Messe D-Moll* beispielsweise, die für den Chor allein eine Überforderung gewesen wären, haben wir auf diese Weise mit allen Chören, Soli und Ensembles-Sätzen realisieren können. In Jan Dismas Zelenkas mitreißender *Missa Votiva* ZWV 18 hat das Vokalensemble die ersten beiden Chöre des *Gloria* und den Anfangssatz des *Credo* gesungen, in Schuberts *Messe Es-Dur* war das gesamte *Credo*, das 2020 in Salzburg zur Aufführung kommen sollte, nur für das Vokalensemble vorgesehen. Das erfordert in den Konzerten Geschick bei den Übergängen zwischen großer und kleiner Besetzung, kann Aufführungen aber durchaus auch beleben.

Zum Repertoire, das mit unseren Gruppen besonders gut funktioniert hat, gehören einige der erst in den letzten Jahren wieder häufiger zu hörenden Chorwerke von Zelenka. Neben der *Missa Votiva* hat das Vokalensemble 2015 auch das für August den Starcken geschriebene, prunkvolle *Requiem in D* ZWV 46 erarbeitet – ein Werk, dem zahlreiche weitere Schüler*innenaufführungen zu wünschen sind! –, das *De Profundis* mit seinem herrlichen,

dunklen Männerstimmen-Eingangssatz sowie einen unveröffentlichten Teil der weiteren Totenmusik für den Kurfürsten von Sachsen und König von Polen, das *Officium defunctorum* ZWV 47. Als Gast des Waldorfské Lyceum Praha durften wir längere Auszüge daraus anschließend in der Stadt singen, in der Zelenka 1704 erstmals als Komponist in die Öffentlichkeit trat. Zu nennen sind außerdem die *Krönungsmesse*, die *Vesperae solennes de Confessore* (mit dem berühmten *Laudate Dominum*, gesungen von drei Schüler*innen) und als kürzere Ergänzung das *Kyrie D-Moll* von Mozart, von Schubert neben der *Es-Dur Messe* noch das *Stabat Mater* D 175 und die Messen in F-Dur und G-Dur, die der Komponist im Alter von 16 Jahren geschrieben und mit seiner Jugendliebe Therese Grob als Solo-Sopranistin aufgeführt hat. Aus Chorleiter-Sicht ist die Stückwahl oft dann gelungen, wenn das Niveau des Werkes knapp über dem des Chors lag (das man zu Beginn eines Schuljahres natürlich nicht immer genau kennt), jedenfalls haben größere Herausforderungen in der Regel eher zum Erfolg geführt als tendenziell vorsichtige Programme. Auch das eigene Repertoire des Vokalensembles folgt dieser Grundidee – die Schüler*innen wissen, wenn sie dazukommen, dass die Ansprüche hoch sind. Eine Erkenntnis aus der Alumni-Umfrage ist, dass das zwar hin und wieder als Überforderung erlebt, von einer großen Mehrheit aber ausdrücklich positiv bewertet wurde. Mehr als zwei Drittel fanden das „musikalische Niveau“ wichtig oder sogar sehr wichtig für ihre Entscheidung, am Ensemble teilzunehmen (s. Tabelle 2).

Die eigenen Programme des Vokalensembles aus den letzten Jahren bewegen sich zwischen Spät-Renaissance (Allegri, *Miserere*) und dem späten 20. Jahrhundert (Pärt, *Magnificat*, *Beatitudes*), mit Schwerpunkt in der Barockmusik. Von Purcell stand die Trauermusik für Queen Mary auf dem Programm, in der sich der Wechsel zwischen verschiedenen großen oder auch solistischen Besetzungen anbietet, und die Anthems *Hear My Prayer Oh Lord*, *Thou Knowest, Lord*, *the Secrets of My Heart* und *Jehova quam multi sunt hostes mei* (in dem Jahr gab es in der Gruppe einen Tenor, der heute Musical-Sänger ist, und einen begabten Solo-Bass), und von Vivaldi das *Magnificat G-Moll* und das selten aufgeführte *Dixit Dominus* RV 807.

Aus der Perspektive der Schüler*innen

Wie erleben Schüler*innen eine Ausrichtung auf Musik, deren Entstehungs- und historischer Sinngebungskontext, die Kirche, für die meisten von ihnen kaum eine Rolle spielt und deren Anspruchsniveau harte, manchmal auch zähe Probenarbeit voraussetzt? Als Chorleiter lebt man davon, dafür ein Gespür zu entwickeln – die Stimmung in den Proben, das Engagement der Schüler*innen und ganz pragmatisch auch die Anmeldezahlen für ein Schul-Ensemble, das diverse Wochenenden im Jahr für Proben und Konzerte beansprucht, senden Signale, aus denen man die richtigen Schlüsse zu ziehen versucht. Die Umfrage unter den Alumni bot die seltene Chance, solche Signale zu überprüfen. Was denken ehemalige Teilnehmer*innen heute über das Vokalensemble und wie erinnern sie sich, es während ihrer Schulzeit erlebt zu haben? Ende Dezember 2020 wurde dazu ein Online-Fragebogen an alle verfügbaren Alumni-Adressen verschickt, von 121 namentlich erfassten Alumni der Jahrgänge 2009–2020 konnten 110 angeschriebenen werden, 44 haben sich an der Umfrage beteiligt (einzelne haben nicht alle Fragen beantwortet). Vor dem Hintergrund der Herausforderungen, die junge Menschen während der Corona-Pandemie zu bewältigen hatten, kann diese Antwort-Rate (bei Teilnehmer*innen aus 11 verschiedenen Jahrgängen) als positive Überraschung gelten. Über die Motive derjenigen, die nicht teilgenommen haben, lohnt es sich nur bedingt zu spekulieren. Indifferenz gegenüber der teilweise schon recht lang zurückliegenden Schulzeit, aber natürlich auch negative Erfahrungen im Ensemble mögen eine Rolle gespielt haben (obwohl man diese auch hätte artikulieren können). Bei den 44, die geantwortet haben, handelt es jedenfalls um eine klar positiv gegenüber dem Vokalensemble eingestellte Gruppe, viele Antworten wirken empathisch und man trifft immer wieder auf nostalgische Bemerkungen. Das dürfte ein wiederkehrendes Muster von Absolvent*innen-Befragungen sein – wer antwortet, beweist schon Bindung, zur Schulzeit, aber auch zum Vokalensemble. Ein repräsentatives Gesamtbild sähe wahrscheinlich etwas anders aus.

Methodisch setzte der Fragebogen auf eine Mischung von offen formulierten Fragen (zur eigenen Motivation und zur Bedeutung

des Vokalensembles heute und während der Schulzeit) und Multiple Choice (zur Bedeutung des Singens sowie den Gründen für die Teilnahme). Die beiden abschließenden, offenen Fragen forderten dazu auf, die Bedeutung des Vokalensembles während der Schulzeit zu benennen, sowie persönliche Erfahrungen aus heutiger Sicht zusammenzufassen und zu beurteilen.

Motivationen

Die zentrale Frage nach den Motivationen wurde zweimal gestellt, zunächst offen („nenne bitte Deine ganz persönlichen Gründe“) und anschließend über eine Abfrage zu Teilaspekten, die erst nach Beantwortung der offenen Frage sichtbar waren. Erwartungsgemäß überwiegen bei den freien Antworten allgemeine positive Aussagen zum Singen und zur Musik – Ähnliches kennt man aus Studien mit vergleichbaren Fragestellungen (Mantie und Dorfman 2014). Mehr als zwei Drittel der Alumni äußern eine nicht weiter spezifizierte „Liebe zur Musik“, oder auch „Spaß“ und „Freude am Singen“ etc. – übrigens auch hinsichtlich der Motivation, nach der Schulzeit weiter in Ensembles zu singen (s. Tabelle 5). Bemerkenswert ist, dass musikbezogene Aspekte als Grund für das Singen im Vokalensemble insgesamt einen deutlich höheren Stellenwert haben als außermusikalische bzw. soziale. Beides lässt sich naturgemäß nicht immer trennen, „Liebe zur Musik“ meint vermutlich zunächst die musikalische Praxis, kann sich aber auch auf deren erlebnisorientierte, soziale und persönlichkeitsbildende Aspekte beziehen. Auch allgemeine Würdigungen des Vokalensembles als „Highlight der Schulzeit“ passen in beide Kategorien. Zählt man das Repertoire, das Singen in kleiner Gruppe, den Zuwachs an Fachkompetenz, das „hohe musikalische Niveau“, die „Möglichkeit solistisch zu singen“, musikberufliche Ziele und den Wunsch hinzu, „Musik stärker in den Alltag zu integrieren“, sind die musikbezogenen Aspekte dennoch klar in der Mehrheit gegenüber sozialen, wie Stimmung in der Gruppe, Zusammenhalt, Austausch mit Älteren oder das Reisen. Die in der Forschung oft vertretene Auffassung, dass außermusikalische Effekte in traditionellen schulischen Musikformaten überwiegen (z.B. Arasi 2006), haben unsere Alumni damit nicht bestätigt.

Liebe zur Musik, Freude, Spaß am Singen	27
Soziale Aspekte, Zusammenhalt, Austausch, Stimmung	19
Reisen	13
Repertoire, tolle Stücke	10
Ensemble-Struktur, Singen in kleiner Gruppe	10
Konzerte	6
Sich sängerisch verbessern, Singen lernen	4
Hohes Niveau	4
Etwas Neues ausprobieren, Herausforderung	4
Ausgleich zu anderen Fächern	3
Mundpropaganda von älteren Schüler*innen	3
Möglichkeit solistisch zu singen	2
Wochenendproben	2
Ziel Bühnenberuf	1
Musik stärker in den Alltag integrieren	1

Tabelle 1: Gründe für die Teilnahme am Vokalensemble (offene Fragen).
Zusammenfassung der Antworten nach inhaltlichen Korrelationen.

Sowohl die freien Antworten als auch die Ergebnisse der Multiple-Choice-Abfrage weisen darauf hin, dass die Musik selbst, das geistliche Repertoire („die tollen Stücke“), zwar eine Minderheit durchaus zur Teilnahme motiviert hat, für etwa drei Viertel der Befragten aber zumindest anfänglich eine eher geringe Rolle spielte. Bei der Abfrage stuften deutlich mehr als die Hälfte „die Musik / die Werke“ als „nicht so wichtig“ für ihren Entschluss ein, oder fanden sie sogar „egal“. Von den freien Antworten nehmen nur zehn Bezug auf die gesungene Musik. Dagegen kommen die Konzerte und auch das musikalische Niveau in der Befragung auf einen auffällig höheren Wert als in den freien Antworten. Während sie dort mit sechs Nennungen eher einen Nebenaspekt darstellen (sechs Nennungen), erreichen die Konzerte den höchsten Wert aller Teilaspekte in der Kategorie „sehr wichtig“, nur für drei waren sie „nicht so wichtig“ – bei den Reisen sind das immerhin acht

Alumni – niemandem waren sie „egal“. Aufführungserlebnisse und das musikalische Profil dürften also häufig (Mit-)Auslöser für die Entscheidung gewesen sein, am Vokalensemble teilzunehmen.

12. Wie wichtig waren für Deine Entscheidung, im Vokalensemble mitzusingen?											
Anzahl Teilnehmer*innen: 38											
	sehr wichtig (1)		wichtig (2)		nicht wichtig (3)		egal (4)		nicht beurteilbar (0)		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Ø	
Die Musik / die Werke	9x	23.68	7x	18.42	19x	50.00	3x	7.89	-	2.42	0.95
Das Soziale / die Gruppe	14x	36.84	19x	50.00	2x	5.26	2x	5.26	1x	1.78	0.79
Die Reisen	11x	28.95	18x	14.37	8x	21.05	1x	2.63	-	1.97	0.79
Die Konzerte	18x	47.37	17x	14.74	3x	7.89	-	-	-	1.61	0.64
Die Proben	8x	21.05	22x	57.89	7x	18.42	1x	2.63	-	2.03	0.72
Das musikalische Niveau	16x	42.11	12x	31.58	6x	15.79	4x	10.53	-	1.95	1.01

Tabelle 2: Gründe für die Teilnahme am Vokalensemble (Multiple-Choice).

In den zusammenfassenden Bewertungen (s. Tabelle 3), für die sich die meisten Alumni ausführlich Zeit genommen haben, stehen dagegen klar die Bedeutung des Sozialen, die Stimmung und der Zusammenhalt sowie die Reisen im Vordergrund. Sehr geschätzt wurden auch der Probenprozess in der Gruppe, der Bildungsaspekt und die Förderung musikalischer Kompetenzen. Allgemeine Statements zum Singen oder zur Musik („Musik lieben gelernt“ etc.) findet man dagegen viel weniger. Auch die Konzerte und das musikalische Niveau treten etwas in den Hintergrund. Hier, in der zusammenfassenden Rückschau, tauchen die wenigen kritischen Rückmeldungen auf, die es gibt, offenbar erlebten einzelne Alumni

auch soziale Spannungen und Überforderungen. Auch hinsichtlich des hohen Aufwands, den 17 Alumni thematisieren, überwiegen aber klar die positiven Statements („Herausforderung, die ich gesucht habe“ etc.).

Soziales, Stimmung, Zusammenhalt	54
Reisen	28
Erarbeitungsprozess, ‚als Gruppe auf ein großes Ziel hinarbeiten‘	27
Bildungsaspekt, Förderung musikalischer Kompetenzen	24
Geistliches Repertoire, ‚wunderschöne Stücke‘	21
Allgemeine Würdigung, ‚Highlight der Schulzeit‘	19
Herausforderung, (zu) hoher Zeitaufwand	17
Konzerte	16
Hohes Niveau	15
Spaß an der Musik, ‚Musik lieben gelernt‘	11
Neid, Druck, Konkurrenz, Überforderung	7
Chance, solistisch aufzutreten	7
Selbstkompetenz, Verantwortung lernen / weitergeben	2

Tabelle 3: Zusammenfassende Bewertung. Zusammenfassung der Antworten nach inhaltlichen Korrelationen.

Ein auffälliger Unterschied zwischen den Antworten auf die Frage nach den Motiven für die Teilnahme und den zusammenfassenden Bewertungen betrifft das Repertoire – in letzteren wurde es 21mal genannt, damit gehört es zu den am meisten genannten positiven Aspekten (s. Tabelle 3). Man darf das wohl als Hinweis darauf verstehen, dass die meisten Vokalensemble-Teilnehmer*innen die geistliche Chormusik, die sie gesungen haben, tatsächlich als welterschließendes, positives ‚Erlebnis Kirchenmusik‘ in ihr Leben nach der Schule mitgenommen haben. Dafür spricht auch, dass die Mehrheit der Alumni bei der Frage, wie das ideale chorische Angebot heute für sie aussähe und welche Art von Musik sie am

liebsten singen würden, für klassische bzw. geistliche Chormusik votiert (s. Tabelle 6). Offenbar bleiben geistliche Werke für viele auch in der tertiären Bildungsphase oder nach dem Einstieg ins Berufsleben wichtig. Das ist bei ehemaligen Mitgliedern eines Vokalensembles mit geistlichem Repertoire nicht unbedingt überraschend, aber doch vor dem Hintergrund zu bewerten, dass es sich bei der großen Mehrheit der Teilnehmer*innen keineswegs um Schüler*innen mit einer Präferenz für klassisch-romantische oder barocke Musik handelt. Im Gegenteil, viele Mitglieder des Vokalensembles nehmen auch an den Jahres-Projekten von Popchor und Bigband teil oder spielen in freien Bands – die Schüler*innen des Schwerpunktfachs Musik haben außerdem die Möglichkeit, dank dessen individualisierter Arbeitsweise über längere Zeit Projekten nachzugehen, für die sie den stilistischen Rahmen selbst definieren (und dieser ist nur im seltensten Fall ‚klassisch‘). Vielleicht konnte die positive Resonanz auf das musikalische Profil des Vokalensembles gerade in diesem vielseitigen, zugleich starke Alternativen offerierenden Rahmen entstehen.

Singpraxis nach der Schulzeit

Aufschlussreich ist die Umfrage auch hinsichtlich der Singpraxis nach Ende der Schulzeit. Obwohl etwa drei Viertel der Alumni angeben, dass ihnen Singen heute noch „viel“, „sehr viel“ oder sogar „alles“ bedeutet („Sänger*in werden“), singt fast die Hälfte der Vokalensemble-Alumni nicht mehr, jedenfalls aber nicht mehr regelmäßig und institutionalisiert. Gemäß Umfrage waren oder sind 54% der Absolvent*innen Mitglieder von Jugend- und Hochschulchören, Kirchenchören, Musicalchören oder Frauenchören, angesichts der aus der Umfrage hervorgehenden, hohen Wertschätzung für geistliche Musik haben sich auffällig wenige den traditionell dafür vorgesehenen Gefäßen angeschlossen und nach der Schule in Kirchenchören weitergesungen (s. Tabelle 4).

Jugend- und Hochschulchöre	29
Kirchenchöre	3
Musicalchöre	2
Frauenchor	1

Tabelle 4: Mitgliedschaft Alumni in Chören oder Ensembles: Singpraxis nach der Schulzeit.

Für die andere Hälfte hat der Übergang zwischen Schule und Ausbildung oder Studium einen Bruch innerhalb ihrer musikalischen Biographie bewirkt; obwohl es zu ihrem Selbstverständnis als Schüler*in gehörte, teilweise über Jahre aktiv und mit hohem Einsatz im Ensemble zu singen. Die Umfrage legt nahe, dass dafür weniger die fehlende Motivation ausschlaggebend ist, als äußere Gründe wie Zeitmangel, fehlende Selbstorganisation, andere Interessen und logistische Probleme (Auslandaufenthalte, häufige Umzüge).

Im Vergleich zu den Ergebnissen von Mantie und Dorfman (2014) sind 54% im Übrigen noch ein sehr guter Wert. In ihrer breit angelegten Studie zur Singpraxis US-amerikanischer Non-major-Studierender gaben nur 20%-25% der ehemaligen Mitglieder schulischer Musik-Ensembles an, auch am universitären Musikangebot teilzunehmen. Immerhin 60% der Befragten hatten zuvor an Schul-Ensembles teilgenommen (die Teilnahme an außer-universitären Angeboten wurde leider nicht abgefragt).

Als Gründe für die Teilnahme an Chören oder Ensembles nach der Schulzeit wurden neben der Freude am Singen, dem sozialen Aspekt, dem Gesangs- oder Musikstudium auch die Inspiration durch die Erlebnisse im Vokalensemble genannt (s. Tabelle 5).

Freude, Spaß am Singen, an der ‚schönsten aller Künste‘	15
Von den Erlebnissen im Vokalensemble inspiriert	7
Sozialer Aspekt, Zusammenhalt	6
Gesangs- / Musikstudium / Profi-Laufbahn	5
Musikalische Entwicklung, Fachkompetenz	4
Ausgleich zu Studium und Beruf	2
Selbstkompetenz / Selbstbewusstsein	1

Tabelle 5: Gründe für die Teilnahme an Chören oder Ensembles nach der Schulzeit (offene Frage): Zusammenfassung der Antworten nach inhaltlichen Korrelationen.

Recht unterschiedliche Vorstellungen gibt es davon, wie ein ideales Chor-Angebot für die Alumni aussehen könnte. Wie schon erwähnt und auch zu erwarten, votiert zwar ein großer Teil der ehemaligen Sänger*innen für geistliche bzw. klassische Chormusik. Als Organisationsform bevorzugt jedoch nur eine knappe Mehrheit wöchentliche Proben mit 1-2 Konzerten, für eine kompakte Projektchorarbeit mit ein bis zwei Projektphasen sprechen sich immerhin 16 Alumni aus. Auch die Präferenzen hinsichtlich der Sozialstruktur sind verteilt, eine Gruppe im ungefähr selben Alter bevorzugen fast genauso viele wie eine altersdurchmischte Gruppe.

Wöchentliche Proben mit 1-2 Konzerten jährlich	29
Geistliche / klassische Chormusik	22
Gruppe in meinem Alter, junge Leute	18
Sehr hohes oder hohes Niveau, gefordert werden	16
Projektchor 1-2x im Jahr, mit Schlussproben	16
Altersdurchmischte	16

Tabelle 6: Ideales Chor-Angebot heute (offene Frage): Zusammenfassung der Antworten nach inhaltlichen Korrelationen.

Bemerkenswert ist schließlich der Unterschied zwischen den 54% tatsächlich weiterhin singenden Alumni und der Bereitschaft von fast 80%, „auf jeden Fall“ oder „wahrscheinlich“ im Alumni-Ensemble teilnehmen zu wollen, sobald dieses seine Arbeit nach der Corona-Pandemie wieder aufnehmen kann. Offenbar ist die Teilnahme auch für viele Alumni attraktiv, die inzwischen nicht mehr singen. Im Gegensatz zu anderen Fragen steht für viele Alumni hinsichtlich des Alumni-Ensembles der soziale Austausch im Vordergrund, die Möglichkeit, Kontakte wieder aufzunehmen bzw. aufrechtzuerhalten und gemeinsame Reisen zu unternehmen, die Freude am gemeinsamen Singen und die Konzerte. Auch Nostalgie und eine nach wie vor empfundene Bindung an die Schulzeit („kann mich noch nicht ganz von der Schule lösen“) werden genannt.

Soziales, Austausch, Alumni-Kontakte, Reisen	28
Musik, Freude am gemeinsamen Singen, Konzerte	23
Weiterbildung, etwas Neues lernen	8
Arbeitsweise bekannt	6
Ausgleich zu Studium und Beruf	4
Nostalgie, Bindung zur Schule	4
Selbstkompetenz / Persönlichkeitsentwicklung	2

Tabelle 7: Gründe für die Teilnahme am Alumni-Ensemble (offene Frage): Zusammenfassung der Antworten nach inhaltlichen Korrelationen.

In der Forschung zum Übergang zwischen Sekundär- und Tertiärbildung wird häufig auf die nur lose Verbindung zwischen schulischem Musikunterricht und den Musizierungsangeboten hingewiesen, die junge Erwachsene nach der Schulzeit vorfinden (Myers 2012). Insbesondere traditionelle, große schulische Ensembles gelten als wenig erfolgreich, zu lebenslangem Musikmachen zu motivieren (Dabback 2017). Vermutlich, das legt die Umfrage nahe, hat ein Alumni-Ensemble hier ein Moment der Kontinuität anzubieten,

das zwischen der Schule und den schwer zu überblickenden Erfahrungsfeldern der ‚emerging adulthood‘ (Arnett 2009, Freer 2012) vermittelt.

Zusammenfassung – Ausblick

Mit seinem großen zeitlichen Umfang, der Favorisierung von Wochenendproben und der Wahl eines Repertoires mit hohem Anspruch zielt das Vokalensemble der Atelierschule auf musikalisch stark interessierte Jugendliche und junge Erwachsene, die mit dem schulischen Ensemble gleichsam einen halben Schritt hinaus aus der Schule gehen wollen. Das pädagogische ‚Projekt Vokalensemble‘ besteht dabei unter anderem darin, durch viel Raum für soziale Bindungsprozesse, attraktive Proben- und Konzertreisen sowie Aufführungserlebnisse in großem Rahmen auch musikalisch nicht weiter vorgebildete Schüler*innen für das Singen geistlicher Musik zu begeistern. Die Einbindung des Vokalensembles in das modularisierte Musik-Angebot der Atelierschule unterstützt dies strukturell; es besteht immer die Chance, parallel an anderen Musik-Formaten mit populärem Repertoire und individualisierbarer Schwerpunktsetzung teilnehmen zu können. Die Möglichkeit, solistisch aufzutreten und dabei professionell gecoacht zu werden, macht das Vokalensemble auch für fortgeschrittene Sänger*innen interessant, oder motiviert zu solchen Fortschritten – im Idealfall lernen sie es zugleich, Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen und werden sich der Bedeutung sozialer Prozesse bewusst. Die wohl wichtigste organisatorische Grundlage für das Vokalensemble ist seine Verknüpfung mit dem großen Chor. Sie verhindert Konkurrenz, sorgt für die Motivation von Nachwuchs und erhöht über die gemeinsamen Konzerte auch die Sicht- und Hörbarkeit des kleinen Ensembles innerhalb der Schulgemeinschaft. Was das ‚Erlebnis Kirchenmusik‘ betrifft, so legt die Alumni-Umfrage nahe, dass geistliche Musik für die meisten Vokalensemble-Teilnehmer*innen in der tertiären Bildungsphase oder nach dem Einstieg ins Berufsleben wichtig bleibt, auch wenn nur etwas mehr als die Hälfte tatsächlich weiter in Chören oder Ensembles singt. Während die „wunderschönen Stücke“ bei der Entscheidung für

die Teilnahme eher eine untergeordnete Rolle spielen, gehören sie in den rückblickenden Zusammenfassungen zu den am meisten genannten positiven Aspekten der Vokalensemble-Zeit. Bemerkenswert und aus Chorleiter-Sicht etwas überraschend ist der insgesamt hohe Stellenwert musikbezogener Aspekte in den Antworten, die nur hinsichtlich des Alumni-Ensembles etwas in den Hintergrund treten.

Der Blick auf das Vokalensemble mit den Augen ehemaliger Schüler*innen bedeutet eine willkommene Ermutigung für das ‚Projekt Vokalensemble‘. Wenn Chor und Vokalensemble nach den zahlreichen Corona-bedingten Absagen und Einschränkungen ihre Arbeit wieder in vollem Umfang aufnehmen können, gibt es maximal noch einen Jahrgang, der das gesamte Konzept mit seinen verschiedenen Phasen und Elementen – Intensivproben, Zwischen-Auftritte, Probenreise, März-Konzerte und Tournee – kennengelernt hat. Auch wenn wir von weiteren pandemischen Wellen verschont bleiben, ruht das pädagogische Grundprinzip beider Formate, die Weitergabe der über Jahre entwickelten Probenkultur, der musikalischen Hingabefähigkeit und das Vorleben von Verantwortung durch die älteren für die jüngeren Schüler*innen, dann nur noch auf wenigen Schultern. Die Verantwortung für diesen Neubeginn tragen jetzt jüngere Kolleg*innen. Immerhin, hier hat die Weitergabe funktioniert, der neue Leiter beider Gefäße ist ebenfalls einer aus der Reihe der Atelierschul-Alumni – worüber sich der Verfasser dieses Berichts herzlich freut.

Literatur

Arasi, Melissa Tyson (2006): Adult reflections on a high school choral music program. Perceptions of meaning and lifelong influence, Doctoral dissertation (Georgia State University)

Arnett, Jeffrey Jensen (2009⁴): Adolescence and Emerging Adulthood. A Cultural Approach, Englewood Cliffs, NJ (Prentice Hall)

Dabback, William (2017): Exploring Connections Between the Music Classroom and Lifelong Music Engagement, in: Jennifer A. Bugos (Hg.): Contemporary Research in Music Learning Across the Lifespan. Music Education and Human Development, New York/London (Routledge), S. 230–239

Freer, Patrick (2012): The Successful Transition and Retention of Boys from Middle School to High School Choral Music, in: *The Choral Journal* 52(10), S. 8–17

Mantie, Roger; Dorfman, Jay (2014): Music Participation and Nonparticipation of Nonmajors on College Campuses, in: *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 200, S. 41–62

Myers, David E. (2012): Commentary: Adult learning in a lifespan context, in: Gary McPherson, Graham Welch (Hg.): *The Oxford handbook of music education* Vol. 2, New York (Oxford University Press) S. 223–228

MO / RP

Markus Obereder, Regina Prasser

10 Jahre Universitätslehrgang für Kinder- und Jugendchorleitung an der Universität Mozarteum Salzburg in Kooperation mit den Wiener Sängerknaben

Vorsingen, Dirigieren, stimmtechnische und musikalische Anweisungen geben, Musik und Text erklären, am Klavier oder an der Gitarre begleiten, Hören und Korrigieren, Begeistern und Motivieren, Kreieren und Organisieren und am besten alles gleichzeitig! All diese künstlerischen und pädagogischen Kompetenzen vereinen versierte Chorleiter*innen während der Probenarbeit und im Konzert. Zusätzlich dazu werden Auftritte, Konzerte sowie Proben organisiert, Eltern verständigt, passende Chorliteratur ausgesucht und notwendige Werbung betrieben. Der*Die Kinderchorleiter*in muss chorleiterische Grundfertigkeiten beherrschen, ferner umfassendes Know-How rund um Physiologie, Klanglichkeit und den gesunden Umgang mit Kinder- und Jugendsingstimmen besitzen. Mithin das Schwierigste jedoch sind die pädagogischen Aufgaben von Chorleitenden: positive Stimmung vermitteln, Begeisterung für das Singen wecken, Spaß am Singen vermitteln, das Sozialverhalten steuern, Gruppendynamik austarieren, Aufmerksamkeit, Konzentration und Spannung in der Probenarbeit aufrechterhalten, die jungen Sänger*innen in ihrer Individualität erfassen, langfristig bei der Stange halten und vieles mehr. Je unerfahrener und jünger die Chorsänger*innen sind, desto wichtiger werden diese auf die Ebene der Person abzielenden Fähigkeiten. Wie ein Blick

in das Praxisfeld Schule zeigt, zählt das Singen mit Kindern und Jugendlichen zu den schwierigsten pädagogischen Herausforderungen von Musiklehrenden. Gerade diese Berufsgruppe, die immer wieder auch mit ihrem niedrigen Stellenwert in der Schule zu kämpfen hat, ist jetzt, nach beinahe zwei Jahren Pandemie, doppelt und dreifach gefordert: An jeder*jedem einzelnen Musiklehrer*in liegt es, das Singen in Klassen und Chören wieder in die Gänge bringen und so etwas wie Normalität im Chorsingen herzustellen. Es ist davon auszugehen, dass dieser Prozess nicht nur im schulischen Bereich, sondern darüber hinaus im gesamten Laienbereich, im semiprofessionellen und auch im professionellen Choralltag noch Jahre dauern wird. Umso wichtiger ist es, wenn gerade im Feld des Singens mit Kindern und Jugendlichen bestmöglich ausgebildete Pädagog*innen verfügbar sind, denn diese geben nachweislich wichtige Impulse für das lebenslange Singen von Menschen. Insofern ist der 2010 an der Universität Mozarteum Salzburg gestartete Universitätslehrgang für Kinder- und Jugendchorleiter*innen ein zentraler Beitrag für die Fort- und Weiterbildung von Kinder- und Jugendchorleiter*innen. Konzipiert, durchgeführt und geleitet wurde dieser Lehrgang von Regina Prasser und Markus Obereder, die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch Monika Oebelsberger und Helmut Schaumberger. Als wichtiger Bestandteil dieses universitären Lehrganges konnten die Wiener Sängerknaben als Kooperationspartner und deren Leiter Gerald Wirth als musikalischer Leiter des Lehrganges gewonnen werden. In diesem berufsbegleitenden Lehrgang konnten sich bis zu seinem Ende im Frühsommer 2020 interessierte Pädagog*innen in 16 Wochenendmodulen – verteilt auf vier Semester – im breiten Feld der Kinder- und Jugendchorarbeit professionalisieren. Jedes Modul bot einen thematischen Schwerpunkt, der von renommierten Referent*innen vermittelt wurde. Darüber hinaus besuchten die Teilnehmer*innen über den gesamten Lehrgang hindurch fachspezifische Lehrveranstaltungen, wie Chordidaktik und Chordirigieren, Didaktik und Lehrpraxis der Kinder- und Jugendstimmgebung, Literaturkunde, Stimmgebung sowie Musiktheorie. Im Mittelpunkt aller Lehrinhalte stand eine zielorientierte, inhaltlich praxisnahe sowie wissenschaftlich fundierte Vermittlung aller in der heutigen Kinder- und Jugendchorszene relevanten Kompetenzen und Fertigkeiten. Der Lehrgang betreute bereits aktive

Kinder- und Jugendchorleiter*innen, die in ihren eigenen Chören die neu gewonnenen Ideen und Impulse unmittelbar umsetzen und verwirklichen konnten, ebenso auch interessierte und begabte Neueinsteiger*innen. Neben der kontinuierlichen, eigenständigen Chorarbeit konnte die regelmäßige Zusammenarbeit mit regionalen Kinder- und Jugendchören, die Teilnahme an Symposien, Chortagen und Wettbewerben dies unterstützen. Als besonderes Highlight des Universitätslehrganges sind die Reisen nach Wien zu den Wiener Sängerknaben hervorzuheben, die den Studierenden als Studiochöre im Augartenpalais zur Verfügung standen und deren Leiter Gerald Wirth den Lehrgang mit umfassender Fachkompetenz, Kreativität und seiner Persönlichkeit in besonderem Maße prägte.

Nach vier erfolgreich absolvierten Lehrgängen können insgesamt 45 Teilnehmer*innen aus sechs europäischen Ländern den Titel „Akademische*r Experte*in für Kinder- und Jugendchorleitung“ führen. Durch die Lehrgangsteilnehmer*innen sind 21 neue Kinder- bzw. Jugendchöre und Ensembles innerhalb des Lehrganges entstanden. Die beruflichen Chancen der Absolvent*innen konnten in vielfältiger Weise verbessert oder ergänzt werden, interessante Chorleitungsstellen an Hochschulen, Musikschulen, in städtischen wie ländlichen Regionen ganz neu geschaffen werden. Für viele Teilnehmer*innen war dieser Lehrgang wegweisend, ein Startschuss in eine neu orientierte berufliche Laufbahn oder musikalisch-pädagogische Karriere.

Aufgrund der COVID-19-Pandemie war für den letzten Jahrgang des Universitätslehrganges kein öffentlicher Abschluss, kein wie üblich großes Abschlusskonzert mit den Chören der Absolvent*innen sowie den Sängerknaben im Solitär des Mozarteums möglich. Nur in kleinem Rahmen fand die Zeugnisvergabe samt Verabschiedung als Schlusspunkt des Universitätslehrganges statt. In Planung ist jedoch, den so erfolgreichen Universitätslehrgang für Kinder- und Jugendchorleitung in ein berufsbegleitendes Masterstudium für Kinder- und Jugendchorleitung an der Universität Mozarteum überzuleiten. Alle Erfahrungen sowie das geballte Wissen aus dem Lehrgang, aber auch weitere innovative Impulse werden sich im zukünftigen Curriculum wiederfinden und ebenso engagierten wie interessierten Studierenden, Musiker*innen, Sänger*innen, Pädagog*innen oder Chorleiter*innen zur Verfügung gestellt.

Lehrveranstaltungen und Schwerpunktmodule ULG 2010 bis 2020

Didaktik der Chorleitung, Chordirigieren, Didaktik der Kinder- und Jugendstimm- bildung, Lehrpraxis der Kinder- und Jugend- stimm- bildung, Gehörbildung und Relative Solmisation, Musiklehre und Klavierprak- tikum, Gruppen – Einzelstimm- bildung, Chorsingen, Literaturkunde für die Bereiche: Kinderlied, Oberstufenliteratur, Jazz und Pop sowie geistliche Kinder- und Jugend- chorliteratur und internationale Folklore. Stimmphysiologie, Entwicklungspsycholo- gie, Elementare Musikpädagogik, Tanz- und Bewegungsgestaltung, Atem- und Haltungsschulung, Sprach- und Textgestal- tung, Techniken des Jazz- und Popgesang, Percussion- und Instrumentalarrangements, Chorimprovisation, Prima Vista Singen, Szenische Darstellung, Kinderoper und Kindermusicals, Zeitgenössische Musik, Kommunikationstraining, Motivation und Krisenmanagement, Chormangement, Inklusive Chorarbeit, Wissenschaftliches Arbeiten, Projektmodule Wien.

LV-Leiter*innen ULG 2010 bis 2020

Regina Prasser Schwarzer, Markus Obere- der, Gerald Wirth, Kerstin Turnheim, Thomas Huber, Moritz Guttmann, Gerrit Stadlbauer, Martina Mayr, Manuela Widmer, Andrea Fournier, Martin Losert, Anna Maria Kalcher, Regina Pauls, Eva Höck, Andreas Mohr, Dirk Mürbe, Christian Herbst, Katherina Spögler, Arnold Becker, János Czifra, Wolfgang Bermadinger, Helmut Schaumberger, Andreas Schnee, Milan Stojkovic, John Thomasson, Norbert Prasser, Helmut Zeilner, Florian Müller, Regina Hopfgartner, Andrea Ostertag, Sus- anne Rebholz, Manfred Länger, Ari Glage, Ulrich Plessmann, Ulrike Arp, Carola Caye, Eva Klampfer, Lisa Fornhammar, ReINETTE van ZijtveLD-Lustig, Korrepetitor: Klaus Eibensteiner Studienassistent: Laura Kießkalt.

Teilnehmer*innen ULG 2010 bis 2020

Hannah Burgstaller, Marlene Landerer, Deborah File, Eva Höck, Katrin Masius, Ines Laimighofer-Hehenberger, Dietmar Schmid, Kerstin Dorfinger, Thomas Waldner, Maria-Luise Senn-Drewes, Christian Weg- scheider, Andrea Asztalos, Michaela Bauer, Maria Chiu, Gudrun Kepplinger, Anna Kluck- ner, Reinhard Moser, Barbara Tschugmell, Waltraud Reitmeir, Ingrid Seifter, Christian Stecher, Elisabeth Muhr, Andrea Kadic, Alexandra Zimmermann, Andrea Frisch- mann, Walter Innerhofer, Hannah Klingner, Andrea Tasser, Doris Perzl, Albert Frey, Thomas Wolfbauer, Petra Kopeinigg-Pirolt, Sylvia Winkler, Chiara Calcagnini, Lisa Rödlach, Aglaia Merkel, Sofia Pisching, Hannah Scheutz, Tobias Kremshuber, Henry Springfield, Marie-Bernadette Gollackner, Raphaela Högl, Hannah Krenn, Julia Kaine- der, Johanna Kostner, Karina Kandler, Bernhard Lidl, Astryd Cottet.

Abstracts

Amelie Erhard

Experience through stories with movement, breathing and voice

In this chapter, the author describes so-called voice games or voice game stories, which represent a playful way of activating body and voice with a story freely and without additional means. The focus of these games is on creative joint play and the direct and individual sound experience in the group and in the room. The author uses examples to explain the underlying pedagogical concept and its areas of application.

Patrick K. Freer

Choral repertoire modifications for boys with changing voices

This chapter explores topics related to repertoire for adolescent boy singers in choral ensembles, including the identification of quality repertoire, repertoire as vocal literature, and adapting repertoire to fit the developing voice. Discussion is grounded in repertoire examples and USA-based literature by field-specific experts (1988–2020).

Max Stadler

Arranging by ear

This chapter summarizes the contents of the workshop of the same name and shows how the practical and simultaneously complex application of arranging music can become a valuable experience with music on one's own body and with one's own voice. It describes the process of transformation from the simple reproduction of music to active production and thus also to composition.

Max Stadler

10 steps from an idea to an effective arrangement

This chapter outlines a list of 10 steps that lead from an idea to a finished arrangement. The proposed steps summarize the current state of literature and highlight in particular the books by Deke

Sharon (2016, 2017, 2018). In addition, the author integrates his personal experiences with the process of arranging as an active arranger, producer, singer and music teacher.

Johann van der Sandt

Singing as a tool for the development of social competences

This chapter examines singing as a tool for developing children's social skills. The author describes the importance of singing as a fundamental resource in a child's holistic education and recommends that music educators find the best way to innovate singing practices in music classroom instruction.

Helmut Schaumberger

„If the personality is not right..." – Personality traits and personal competencies of children's and youth choir directors

This chapter examines the importance of personality traits and personal competencies in children's and youth choir directors. Building on the work of Schaumberger (2020) and Henning (2016), the author presents a competency model for children's and youth choir directors, in which soft skills in the context of music education are addressed for the first time.

Moritz Guttman

Singing in choirs and in the classroom during the time of COVID-19

Singing in times of COVID-19 was a special challenge for teachers and choir conductors. In this chapter, different pedagogical approaches to remote rehearsing and possible difficulties regarding singing in groups and choirs due to technological issues are discussed. Several examples from different choirs and schools are described in detail to explore the possibilities and limits of applying different online formats.

Gerald Wirth

Singing and active music making as a source of hope for a better future

This chapter presents three socio-pedagogical music projects in Jordan and Greece, which were carried out by the author and various organizations. They are based on the conviction that singing and making music together has an integrative and healing effect

that helps children and young people in difficult situations. In addition, the chapter illustrates a teaching method developed by the author that was also used in the training of music teachers.

Christian Bielefeldt

Church music as an experience – the vocal ensemble at the Atelierschule Zurich

Based on the results of a recent survey, this article discusses the pedagogical and musical concept of the vocal ensemble at the Atelierschule Zurich. The vocal ensemble performs church music and its members participate in rehearsals and concerts on numerous weekends and evenings. The questionnaire gathered information on the social, musical and educational meaning of this school ensemble for the participants and on their singing experiences after graduating from the school.

Regina Prasser, Markus Obereder

Celebrating 10 years of the special training program in Children's and Youth Choir Conducting at the Mozarteum University Salzburg in cooperation with the Vienna Boys' Choir

The founders and directors of the university training program in Children's and Youth Choir Conducting describe the content and objectives of this course of study in this chapter. The program, which is unique in Austria, can look back on very positive results after four classes of graduates have completed the full course of study.

Biographien

Christian Bielefeldt

Christian Bielefeldt studierte Schulmusik, Deutsch und Musikwissenschaft in Hamburg, war Mitarbeiter in DFG-Forschungs- und Graduiertenprojekten in Siegen und Weimar und lehrte u.a. an der Universität Lüneburg, seit 2019 an der Universität Basel. 2007-2020 war er Fachleiter Musik und Chorleiter an der Atelierschule Zürich. Mit dem von ihm gegründeten Schul-Vokalensemble unternahm er jährlich internationale Konzertreisen u.a. nach Athen, Barcelona, Prag und Venedig.

Amelie Erhard

Amelie Erhard studierte Schulmusik, Rhythmik und EMP in Freiburg/Breisgau. Sie ist als Musikvermittlerin und Autorin tätig und gibt Fortbildungen im Bereich „Singen, erzählen und bewegen mit Kindern“. Im Projekt „Singende Kindergärten“ fungiert sie als Beraterin und ist als Coach für Jugendliche im Bereich Education an der Bayerischen Staatsoper München beteiligt. Workshops für Erwachsene u.a. in Kooperation mit dem Festspielhaus Baden-Baden ergänzen ihre Tätigkeit.

Patrick K. Freer

Patrick K. Freer ist Professor für Musikpädagogik an der Georgia State University (Vereinigte Staaten von Amerika) und ehemaliger Gastprofessor an der Universität Mozarteum Salzburg. Er hat Abschlüsse vom Westminster Choir College und der Columbia University. Dr. Freer ist Herausgeber des *International Journal of Research in Choral Singing*.

Moritz Guttmann

Moritz Guttmann unterrichtet Musik, Chor und Vokalensemble am PG Borromäum und an der BAfEP in Salzburg. Außerdem lehrt er an der Universität Mozarteum und an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Er leitet zahlreiche Chöre und Ensembles, ist

Landesjugendreferent des Salzburger Chorverbandes, Referent bei Chorleiterseminaren und Juror bei Chorwettbewerben. 2010 wurde er mit dem Erwin-Ortner-Preis für Chorleitung ausgezeichnet.

Markus Obereder

Markus Obereder studierte an der Universität Mozarteum Salzburg sowie an der Louisiana State University, USA. Er ist Lehrer am Musikgymnasium Salzburg, Leiter des Sinfonieorchesters sowie des Mädchenchores an der Schule. Weitere Tätigkeiten: Lektor am Mozarteum im Fachbereich Chor- und Ensembleleitung, Chor-einstudierungen des Bachchores Salzburg, Sänger und Instrumentalist im „Ballaststofforchester“.

Regina Prasser

Regina Prasser unterrichtet seit 1994 als Senior Lecturer Gesang, Lehrpraxis Gesang, Sprechtechnik und Rhetorik sowie Kinder- und Jugendstimmbildung an der Universität Mozarteum Salzburg. Sie leitete den Universitätslehrgang für Kinder- und Jugendchorleitung in Kooperation mit den Wiener Sängerknaben und widmet sich als Sängerin insbesondere Oratorium, Lied sowie zeitgenössischer Musik.

Johann van der Sandt

Johann van der Sandt ist Professor für Musikpädagogik an der Freien Universität Bozen. Der gefragte Juror, Komponist und Workshopleiter absolvierte seine Studien in Südafrika und in den Niederlanden und war Professor für Chorleitung an der Universität von Pretoria, Südafrika, sowie Chorleiter und musikalischer Leiter der *Drakensberg Boys Choir School*, Südafrika.

Helmut Schaumberger

Helmut Schaumberger ist Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik in Klagenfurt. Von 2012 bis 2021 Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Universität Mozarteum Salzburg und ebendort Promotion im Jahr 2018. Langjährige Erfahrung als Musik- und Deutschlehrer an Gymnasien, Chorleiter und Referent in der Lehrer*innen- und Chorleiter*innenfortbildung.

Max Stadler

Max Stadler ist Senior Lecturer an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Graz und arbeitet derzeit an seiner Dissertation über *Contemporary A Cappella*. Außerdem ist er Musik- und Chorlehrer an einem Bundesoberstufenrealgymnasium und professioneller A Cappella Arrangeur, Sänger und Dirigent.

Gerald Wirth

Gerald Wirth ist Präsident und künstlerischer Leiter der Wiener Sängerknaben, Mitbegründer und künstlerischer Leiter von Superar und der *wirth music academy*. Er erhielt seine musikalische Ausbildung bei den Wiener Sängerknaben und am Bruckner-Konservatorium in Linz. Gerald Wirth hat weltweit Chöre und Orchester dirigiert und hält international Workshops über Chorleitung, Stimmbildung und Aufführungspraxis in der Vokalmusik.

Coverbild: Johannes Rubenz



Die Drucklegung dieses Bandes wurde durch die Universität Mozarteum Salzburg ermöglicht.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-51051-8 (br.)

ISBN 978-3-643-66051-0 (PDF)

© **LIT Verlag GmbH & Co. KG**

Wien 2022 | Garnisongasse 1/19 | A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 | Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: wien@lit-verlag.at | www.lit-verlag.at

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2 | D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 251-620 32 22 | Fax +49 (0) 251-922 6099

E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

E-Books sind erhältlich unter www.lit-verlag.de

Einwürfe

Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik

hrsg. von

Andreas Bernhofer, Elisabeth Freiß, Isabel Gabbe, Jan Guido Grünwald, Ulrike Hatzer, Heike Henning, Anna Maria Kalcher, Iris Laner, Martin Losert, Julia Wieneke

Andreas Bernhofer; Martin Losert; Helmut Schaumberger (Hrsg.)

Kooperation, Kollaboration und Netzwerke

Zusammenarbeit in musikpädagogischen Kontexten

Im Sammelband, der als Festschrift zu Ehren von Monika Oebelsberger entstanden ist, vereinen sich Beiträge aus unterschiedlichen Disziplinen, die zeigen, wie vielfältig Formen von Zusammenarbeit, des Miteinander-Machens, des Voneinander-Lernens und Füreinander-Daseins in der Musik und der Musikpädagogik bzw. in und mit angrenzenden Disziplinen aussehen können.

Bd. 8, 2021, 340 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-51071-6

Erik Esterbauer; Andreas Bernhofer (Hrsg.)

Ist Kunst ein Sonderfall?

Qualitative Forschungsansätze in den künstlerisch-pädagogischen Fächern

Qualitative Forschungsansätze stellen vor allem in den künstlerisch-pädagogischen Fächern von Musik und Tanz, den bildnerischen Künsten und den darstellenden Künsten einen wesentlichen Bereich der methodischen Herangehensweisen zur Erkenntnisgewinnung dar. Doch ist Kunst mit ihren vielfältigen Prozessen in diesem Zusammenhang ein Sonderfall im Forschungsfeld?

Dieses Buch widmet sich den besonderen Möglichkeiten künstlerisch-pädagogischer Forschungsansätze, wobei innovative, kreativ-kombinierte oder adaptierte Methoden qualitativer Forschung in Diskurs treten. Forschungsprojekte an den Schnittstellen der einzelnen Disziplinen sollen eine Antwort auf die Frage des Tagungstitels „Ist Kunst ein Sonderfall?“ ermöglichen.

Bd. 7, 2020, 260 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-51031-0

Helmut Schaumberger

Professionalisierung von Kinder- und Jugendchorleitern

Kinder- und Jugendchöre erleben derzeit im deutschsprachigen Raum einen enormen Aufschwung. Mehr und mehr rücken die Qualifikationen der Kinder- und Jugendchorleiter sowie die Inhalte von Ausbildungsgängen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Die vorliegende Studie beinhaltet ein Kompetenzmodell, das auf Experteninterviews und einer vergleichenden Untersuchung von Ausbildungscurricula basiert. Sie fasst erforderliche Schritte für die Professionalisierung von Kinder- und Jugendchorleitern zusammen und nennt Maßnahmen zur (Weiter-)Entwicklung einschlägiger Ausbildungsgänge.

Bd. 6, 2020, 416 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-50996-3

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Jörg Maria Ortwein

Communities of Practice an Musikhochschulen

Implikationen für die Hochschuldidaktik aus der Studierendenperspektive

Musikhochschulen zeichnen sich im Vergleich zu anderen Hochschultypen durch Besonderheiten aus, die sowohl in ihrer Entwicklungsgeschichte wie auch durch das besondere Lern-Lehr-Szenario des künstlerischen Hauptfachunterrichts begründet sind. Daraus folgt, dass sozialen Lernprozessen in Musikhochschulen eine besondere Bedeutung zukommt. Auch wenn das Musikstudium durch das traditionelle Bild der Meisterlehre geprägt ist, zeigt dieser Band, dass Musikstudierende in ihrer Community of Practice verschiedenen Entwicklungsphasen durchleben, die sie vom Newcomer zum Oldtimer führen.

Bd. 5, 2020, 208 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-50980-2

Michaela Schwarzbauer; Katharina Steinhauser (Hrsg.)

'Nur' Geschmackssache?

Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht

Wie lassen sich Prozesse und Produkte ästhetischen Gestaltens evaluieren? Diesen Fragen widmete sich ein im Schnittfeld von Kunst und Wissenschaft verortetes „Sparkling Science“-Projekt, das Schülerinnen und Schüler zweier Salzburger Schulen mit einem an der Universität Mozarteum verankerten Team aus Musikpädagogik und Musikwissenschaft zusammenführte, sowie eine internationale Tagung, die im Juni 2019 an der Universität Mozarteum Salzburg abgehalten wurde.

Der Band bündelt Ergebnisse aus pädagogischer, kunst- und musikpädagogischer Perspektive.

Bd. 4, 2020, 440 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-50979-6

Anna Maria Kalcher; Monika Oebelsberger (Hrsg.)

Elementar

Künstlerisch-Pädagogische Sichtweisen

Bd. 3, 2019, 174 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50919-2

Martin Losert, Achim Bornhöft (Hrsg.)

Anregen – Vertiefen – Ausbilden

Komponieren im didaktischen Kontext

Bd. 2, 2018, 238 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50835-5

Michaela Schwarzbauer; Monika Oebelsberger (Hrsg.)

Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort?

Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg

Bd. 1, 2017, 208 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50754-9

Das Singen mit Kindern und Jugendlichen hat in den letzten Jahren eine vielbeachtete Renaissance erfahren. Entsprechend groß ist die Nachfrage nach Materialien für gelingende Kinder- und Jugendchorarbeit, inspirierenden Best-Practice Beispielen sowie Forschungsarbeiten in diesem Feld. Im vorliegenden Band sind Beiträge renommierter Praktikerinnen und Praktiker sowie Forschender versammelt, die neben Ergebnissen aus Forschungsarbeiten insbesondere Anregungen aus der Praxis bereitstellen. Die Beiträge behandeln folgende Themen: Stimmspielgeschichten, Arbeit mit Stimmwechslern, Arrangieren für Kinder- und Jugendchor, Singen als Mittel zur Entwicklung sozialer Kompetenzen, personale Kompetenzen von Kinder- und Jugendchorleiterinnen/-leitern, humanitäre Singprojekte, Erlebnis Kirchenmusik, Singen in Zeiten von COVID-19.

Helmut Schaumberger promovierte an der Universität Mozarteum Salzburg und ist seit 2021 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik in Klagenfurt.

LIT

www.lit-verlag.at

978-3-643-51051-8



9 783643 510518