Chorarbeit als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld Ein Erfahrungsbericht

Bastian Hodapp

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

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Chorarbeit als einem bislang wenig beleuchteten Feld kultureller Bildung. Aus der erfahrungsbezogenen Perspektive des Chorleiters wird der Ablauf einer Chorprobe dargestellt und reflektiert. Dabei stehen nicht nur dessen professionelles Handeln und pädagogische Intention im Mittelpunkt der Reflexion. Zugleich wird der Bildungsgehalt des gemeinsamen und angeleiteten Singens im Chor für die teilnehmenden Erwachsenen herausgearbeitet. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen als Plädoyer für einen intensiveren erziehungswissenschaftliche Blick auf diesen besonderen Bereich der Erwachsenenbildung.

1. Einleitung

Die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen ist ein von verschiedenen wissenschaftlichen Fachdiskursen vernachlässigtes Praxisfeld. Auf Seiten der Musikpädagogik liegen die Schwerpunkte eher auf der Schule oder der frühkindlichen Bildung. Die Musiktherapie beschäftigt sich u. a. mit dem Medium Musik im Kontext psychischer Erkrankungen, wie z. B. Demenz. Im Bereich der Erziehungswissenschaften – und hier wäre besonders die Erwachsenenbildung gefragt – ist zwar die kulturelle Bildung Bestandteil des wissenschaftlichen Diskurses. Jedoch kommt es nur selten zu relevanten Auseinandersetzungen mit musikpädagogischen Themen und noch seltener gelangen Impulse aus diesem Diskurs in die musikpädagogische Praxis. Dies ist erstaunlich, geht es hierbei doch zentral um die Bildung Erwachsener mit, durch und in Mu-

sik. und die wirksame Unterstützung des Lernens Erwachsener erfordert spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. Cserwinski 2014). Es genügt also nicht, einfach die Erkenntnisse der Musikpädagogik etwa aus dem Arbeitsfeld der Schule unreflektiert auf die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen zu übertragen.

Berücksichtigt man zudem, dass für viele Musikpädagoginnen und -pädagogen die Altersgruppe zwischen 20 und 50 Jahren mit Abstand den größten Anteil der Klientel darstellt (vgl. Sandel/Flitz 2015, S. 6), so verdeutlicht dies die Notwendigkeit einer musikpädagogisch orientierten Erwachsenenbildung bzw. einer erwachsenenpädagogisch ausgerichteten Musikpädagogik.

Für diesen Bereich musikpädagogischer Arbeit bilden die Institutionen noch unzureichend aus (vgl. Jank 2012), so dass man als Praktiker/in darauf angewiesen ist, sich einen nicht unerheblichen Anteil der benötigten – vor allem pädagogischen – Kompetenzen berufs begleitend und mittels „Learning by Doing“ anzueignen. Hier möchte der vorliegende Artikel ansetzen, indem die Chorarbeit als erwachsenenpädagogisches Praxisfeld in Form eines Erfahrungsberichtes dargestellt und damit ein Beitrag zur Praxisreflexion (vgl. Egloff 2011) geleistet wird. Darüber hinaus erfolgt an einigen Stellen der Verweis auf wissenschaftliche Diskurse in der Erwachsenenbildung und anderen Disziplinen, um dadurch die potentielle Verankerung der musikpädagogischen Arbeit – hier exemplarisch am Beispiel der Chorarbeit – in diesem Feld aufzuzeigen. Der Erfahrungsbericht beleuchtet verschiedene Momente pädagogischen Handelns im Ablauf einer gewöhnlichen Chorprobe. Bei den Beispielen handelt es sich um Situationen, die ich in meiner 15-jährigen Tätigkeit als Chorleiter immer wieder erlebe.

2. Der Ablauf einer Chorprobe

Zu Beginn der Chorprobe

Bereits zu Beginn jeder Singstunde finden sich aus pädagogischer Sicht bedeutsame Momente. Jede/r Chorleiter/in muss z. B. entscheiden, wann und wie die Chorproben beginnen sollen. Dazu habe ich das Ritual eingeführt, dass wir beginnen, sobald die Sänger/innen an ihrem Platz aufstehen. Meistens funktioniert dieses Vorgehen auch recht gut und wir starten in der Regel mit einigen Minuten (eingeplanter) „Verspätung“. Immer wieder werde ich jedoch von einzelnen Sänger/innen dazu aufgefordert, für einen pünktlichen Beginn zu sorgen. Dazu werden mir verschiedene Methoden wie das Hämmern auf dem Klavier, das Pfeifen zwischen den Fingern und das lautstarke Verbalisieren empfohlen. Diese Vorschläge lehne ich jedoch stets mit dem Hinweis ab, dass ich es hier mit erwachsenen Menschen zu tun habe. Dadurch versuche ich die Verantwortung für einen pünktlichen Beginn wieder an die Sänger/innen zurück zu delegieren – ein Vorgehen, welches sich im Allgemeinen als praktikabel erwiesen hat. Es ist mir durchaus bewusst, dass diese Art des Einstiegs von außen betrachtet – also z. B. auch von den Sänger/innen selbst – als mangelnde Führung ausgelegt werden kann. Für mich hingegen ist es eine bewusste Entscheidung, *wie* ich führe.

Das Einsingen

Wenn alle Sänger/innen stehen, kommt es zu einem aus pädagogischer Sicht weiteren höchst interessanten Moment: Das Einsingen bzw. Stimmtraining. Diese Einsingphase zu Beginn der Chorprobe erfüllt gleich mehrere Zwecke: Erstens dient sie dazu, dass die Sänger/innen, aber auch ich als Chorleiter „ankommen“ und wir uns auf das anschließende Erarbeiten verschiedener Chorwerke einstellen können. Zweitens sollen mit dem Einsingen die an der Phonation beteiligten Muskeln – ähnlich wie beim Sport – „aufgewärmt“ werden. Drittens wird damit die Stimmtechnik der Sänger/innen verbessert. Meiner Erfahrung nach sind die meisten Laienchorsänger/innen bereit, für das Einsingen maximal zehn Minuten aufzubringen. Dieses wird von manchen Personen wohl auch eher als „lästiges Übel“ empfunden. Für viele Sänger/innen hingegen ist das Einsingen aber essentieller Bestandteil einer jeder Chorprobe, der sie in Kontakt mit sich selbst und ihrer Stimme treten lässt und ihre stimmlichen Möglichkeiten erweitert. Es ist jedoch ein kollektives Phänomen, dass man als Chorleiter erste unverständliche Blicke erntet, wenn diese zehn Minuten überschritten werden. Spätestens nach fünfzehn Minuten verbreitet sich eine allgemeine Unruhe. In solchen Momenten wird man damit konfrontiert, was Dinkelaker (2011) über das Verhältnis des Lernens zum Lehren zwischen Eigensinnigkeit, Unerreichbarkeit und Machbarkeit konstatiert hat. Aus Sicht der Chorsänger/innen ist mir dies durchaus verständlich: Sie kommen in die Chorprobe und möchten nicht endlose Übungen ausführen, sondern Freude beim Singen schöner Lieder erleben. Daran ist auch gar nichts auszusetzen. Im Gegenteil: Die Freude an der Musik sollte stets im Vordergrund stehen, und für Kreutz (2014, S. 10) ist das Singen dafür auch besonders geeignet: „Singen ist ein archaisches Mittel, um Gefühle von Freude und Glück herauszulassen und zu teilen.“ Kritisch wird es dann, wenn bei einzelnen Sänger/innen oder dem gesamten Chor Probleme auftreten, die sich eigentlich nur durch ein entsprechendes Stimmtraining lösen lassen. Zwei Beispiele sollen verdeutlichen, was hiermit gemeint ist. Einzelne Sänger/innen sind immer wieder davon betroffen, dass ihre Stimme nicht mehr „richtig“ funktioniert. Entweder treten diese Stimmprobleme bereits während des Einstiegs in den Chor auf oder aber – meist verbunden mit zunehmendem Alter – erst während der aktiven Chorlaufbahn. Dazu zählen etwa die unschön als „Brummer“ bezeichneten Personen. Damit sind Sänger/innen gemeint, die nur selten oder gar nicht die geforderte Tonhöhe treffen. Insgesamt kann ich aus meiner Erfahrung als Chorleiter jedoch berichten, dass ich diesem Phänomen recht selten begegnet bin und sich diese Problematik – hier vor allem im Rahmen von (Einzel-)Gesangsunterricht – meistens auch gut beheben lässt. Es könnte sich aber auch um einen negativen Selektionsprozess handeln, bei dem betroffene Personen aufgrund von Ängsten oder Scham erst gar nicht den Weg in eine Gesangsformation finden. Unter Kindern ist dieses Phänomen stärker verbreitet und es ist eher unwahrscheinlich, dass sich dieses Problem einfach „auswächst“. Viel häufiger hingegen bin ich damit konfrontiert, dass Sänger/innen aufgrund des fortgeschrittenen Alters Probleme mit ihrer Stimme bekommen. Meistens hat die Stimme der Sänger/innen viele Jahre „gut“ funktioniert, doch nun zeigen sich Probleme etwa in

Form einer Intonationsschwäche, Heiserkeit, Schrillheit, beim Singen hoher Töne, etc. Leider sind es häufig gerade diese Personen, welche die im Rahmen des Einsingens/Stimmtrainings angebotenen Hilfen eher widerwillig oder gar nicht annehmen. Dies könnte aber auch daran liegen, dass die stimmlichen Schwierigkeiten oft mit anderen Problemen verbunden sind. Aktuell singt ein Sänger bei mir im Chor, der von starker Schwerhörigkeit betroffen ist und dessen Stimme zunehmend auffälliger wird. Durch die Schwerhörigkeit kommen viele Anweisungen und Erklärungen verspätet – z. B. auch durch das Einflüstern der Nachbarn – oder gar nicht bei ihm an. Es ist aus pädagogischer Sicht heikel, die betroffene Person auf das Problem anzusprechen. Häufig ist es zudem so, dass bereits der gesamte Chor das Problem kennt, dieses aber der Person selbst nicht bewusst ist. Selbst vertrauliche Einzelgespräche führen meiner Erfahrung nach dazu, dass dies meistens als Kritik an der eigenen Person aufgefasst wird. Dies ist auch nicht verwunderlich, ist die Stimme doch eines der persönlichsten und individuellsten Merkmale, die wir Menschen haben (vgl. Kiese-Himmel 2015), welches kaum eine menschliche Empfindung auslöst (vgl. Kreutz 2014). Brinkmann (2014 S. 26) spricht in Bezug auf seine Erfahrungen in der Musikvermittlung mit Kindern und Jugendlichen davon, dass sich der Mensch beim Singen mit „seiner ganzen Persönlichkeit, seiner Seele und seiner Verletzlichkeit“ offenbart. Häufig kommt es dann dazu, dass diese Personen mittelfristig den Chor verlassen. Die Möglichkeit, durch intensives Stimmtraining diesen Problemen beizukommen, wurde in den mir bekannten Fällen nie in Erwägung gezogen. Dabei kenne ich nicht wenige Menschen, die auch noch im Alter von 80 und 90 Jahren beeindruckend singen konnten. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass gerade Fertigkeiten, die man über viele Jahre erworben und häufig verwendet hat, sich nicht von heute auf morgen ändern lassen – und dies gilt auch für stimmliche Gewohnheiten (vgl. Pezenburg 2014). Alte – wenn auch suboptimale – Strategien gibt man nur ungern zugunsten neuer Vorgehensweisen auf (vgl. Renkl 2010). Zudem handelt es sich beim Singen um eine äußerst komplexe Tätigkeit (vgl. Kreutz 2014).

Was für die einzelne Person gilt, gilt auch für den gesamten Chor. Intonationsprobleme sind wohl in den meisten Chören anzutreffen, vor allem auch, wenn man mit älteren Menschen arbeitet. Meiner Ansicht nach ist eine der Hauptursachen für Intonationsschwächen bzw. -schwankungen eine fehlerhafte Stimmtechnik, da Tonhöhe primär von den Muskeln des Kehlkopfes erzeugt wird. Auch hier wären im Rahmen des Einsingens/Stimmtrainings angebotene Übungen zur Verbesserungen der Stimmtechnik eine zentrale Möglichkeit zur Verbesserung der Intonation. Leider wird dieser Zusammenhang sowohl auf Seiten der Chorleiter/innen als auch auf Seiten der Chorsänger/innen zu selten gesehen und genutzt.

Die Arbeit am Chorwerk

Die bezüglich des Einsingens geschilderte Problematik, dass man hierfür als Chorleiter/in nur wenig Zeit aufwenden kann, versuche ich durch einen „Trick“ zu lösen oder zumindest abzumildern–, indem ich während der Arbeit an den einzelnen Liedern immer wieder stimmtechnische Elemente einflechte. Dies können Körperübun-

gen zur Unterstützung von Körperhaltung und Atmung sein oder Übungen, die sich auf die Vokaltraktgestaltung¹ und damit auf den Resonator beim Singen beziehen, oder Übungen, die direkt auf die Stimmfunktion selbst zielen. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass die Übungen von den Sänger/innen nicht als „trockene Stimmtechnik“, sondern als „Arbeit am Lied“ erlebt werden. Nicht selten steht einem solchen Vorgehen jedoch ein gewisser Zeitdruck im Wege. Denn auch Sänger/innen in einem Laienchor haben Leistungsansprüche an sich selbst und an den Chor. Aus meiner Erfahrung kann ich das bestätigen, was die Vizepräsidentin des Brandenburgischen Chorverbandes e.V. im Interview im Rahmen einer empirischen Untersuchung beschreibt: „Dann kommt natürlich hinzu, dass der Sänger auch Erfolg haben will. Und er möchte nicht nur jede Woche proben, er möchte auch seine Auftritte haben. (...) Also der Sänger möchte schon auch Leistung abliefern. Insofern kann man sagen, er strebt nach Höherem, ja, nichts Exklusives, aber er möchte gefordert sein.“² (Stock 2005, S. 280). Der Chor, den ich aktuell leite, hat circa acht bis zehn Auftritte im Jahr. Diese finden nicht gleichmäßig über das ganze Jahr verteilt statt, sondern meistens kommt es zu gewissen zeitlichen Verdichtungen. Das führt dazu, dass wir beispielsweise innerhalb von drei Wochen schon mal bis zu vier Aufführungen zu bestreiten haben. Dann bleibt für die stimmtechnische Arbeit kaum noch Zeit, und ich als Chorleiter muss mich darauf beschränken, dass der Chor die „richtigen“ Töne sowie den dazu gehörenden Text lernt. Zudem gibt es weitere Faktoren, die eine solche Situation verschärfen können. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Sänger/innen in der Chorprobe fehlen. Nicht unerhebliche Anteile der nächsten Singstunde müssen dann für Wiederholungen genutzt werden – Zeit, die folglich an anderen Stellen fehlt. Zeitdruck entsteht auch, wenn der Chor für das Einstudieren von Musikstücken mehr Zeit benötigt, als von mir als Chorleiter dafür vorgesehen war. Somit kann auch für die Chorarbeit konstatiert werden, dass es sich hierbei um ein Feld handelt, welches „in der Regel von Ungewissheiten und Unvorhergesehenem geprägt“ ist (Egloff 2011, S. 211) und dadurch ein „professionell situatives Handeln“ (Reinwand-Weiss 2014, S. 345) erfordert. Diese überwiegend durch den Chor selbstbestimmten Zielvorgaben behindern somit in gewisser Weise eine intensive pädagogische Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass öffentliche Auftritte auch eine enorme Motivation auf Seiten der Sänger/innen bewirken.

Aus diesen mit den Auftritten verbundenen Leistungserwartungen lassen sich direkte Anforderungen an die/den Chorleiter/in ableiten. Es kann also keinesfalls darum gehen, immer dieselben „Liedchen runterzusingen“. Allerdings zeigt sich in der Praxis, dass das Ausmaß, in welchem die Chorsänger/innen gefordert werden möchten und die damit verbundene Frustrationstoleranz individuell höchst unterschiedlich ausgeprägt sind. Diesbezüglich handelt es sich bei einem Laienchor um eine sehr heterogene Gruppe. Gelingt es der/dem Chorleiter/in, hier eine Balance zwischen Über- und Unterforderung verschiedener Sänger/innen herzustellen, so hat er eine zentrale Herausforderung seines Metiers gemeistert. Zu einer dauerhaften Überforderung eines Chors kommt es meiner Erfahrung nach häufig dann, wenn die Ambitionen der Chorleiterin/des Chorleiters das Leistungspotential des Chors deutlich über-

steigen. Hier gibt es wohl nur zwei Lösungen: Entweder die/der Chorleiter/in sucht sich einen anderen Chor, mit dem er seine Vorstellungen musikalisch umsetzen kann, oder aber die/der Chorleiter/in reduziert seine Ansprüche entsprechend. Letztere Möglichkeit ist in meinen Augen aber nur erfolgversprechend, wenn dies für die/den Chorleiter/in musikalisch auch nach wie vor befriedigend ist. An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass es nicht darum gehen kann, Über- oder Unterforderungen generell zu vermeiden. Das wäre aus Sicht der chorpädagogischen Praxis unrealistisch. Vielmehr muss dann gegengesteuert werden, wenn das Pendel zu stark in eine Richtung auszuschlagen droht. Ein Beispiel aus der Praxis: Je länger ich mit einem Chor arbeite und dadurch auch dessen Mitglieder besser kenne, umso häufiger werden diese von mir an bestimmten Punkten der chorpädagogischen Arbeit „ins kalte Wasser geworfen“. So verlange ich beispielsweise beim Einstudieren eines neuen Stückes, dieses auf Anhieb vierstimmig zu singen. Üblich wäre es – zumindest im Laienbereich – zunächst die einzelnen Stimmen einzuüben und diese anschließend zu einem vierstimmigen Chorsatz zusammenzufügen. Mit meiner Vorgabe, das Stück auf Anhieb vierstimmig zu singen und der damit verbundenen Provokation einer (leichten) Überforderung, verfolge ich mehrere Ziele: Zum einen soll dadurch die Fähigkeit des Vom-Blatt-Singens trainiert werden. Zum anderen ermöglicht dieses Vorgehen, einen raschen Überblick über das einzuübende Musikstück zu bekommen und Problemstellen zu identifizieren. Umbach (2014, S. 336) spricht in Bezug auf die Bildende Kunst von einem „Moment der Irritation“, welcher für das Lernen äußerst fruchtbar sein kann, wenn er entsprechend genutzt wird. Die Sänger/innen werden von mir als Chorleiter zu einem solchen „Wagnis“ ermutigt, indem ich ihnen versichere, dass es hierbei nicht auf Perfektion ankomme und wir gleich im Anschluss die einzelnen Stimmen ausführlich einüben werden. Damit dieses Vorgehen des Einstudierens erfolgreich ist und die Sänger/innen tatsächlich mit der Struktur und den Eigenschaften des jeweiligen Stückes vertraut gemacht werden, leite ich diesen Prozess vor dem ersten Singen und auch zwischen den einzelnen Durchgängen mit Fragen zum Stück an: Wie sind die Melodien in den einzelnen Stimmen gestaltet? Sind Tonwiederholungen vorhanden? Gibt es große Sprünge? Wie ist der Gesamtumfang der einzelnen Stimmen? Wie verlaufen die Stimmen rhythmisch im Verhältnis zueinander (beispielsweise homophon versus polyphon)? Gibt es rhythmische Merkmale bzw. Auffälligkeiten (generell und in den einzelnen Stimmen)? Dieser Fragenkatalog lässt sich fast beliebig erweitern, wobei ich versuche, mit den Fragen das jeweils Charakteristische für ein Stück den Sänger/innen bewusst zu machen. Aus lernpsychologischer Perspektive könnte man dieses Vorgehen auch als gelenktes Entdecken („guided discovery“) (Renkl 2010, S. 742) bezeichnen, welches die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernstoff – hier dem Kunstwerk – fördert. Diese Fragen können auch dabei helfen, neue Lesarten des Kunstwerks zu entwickeln (vgl. Faulstich 2014). Bei der Formulierung der Fragen sind allerdings u. a. das Vorwissen der Sänger/innen und ihr sängerisches Können zu berücksichtigen. Außerdem ist auf eine Sprache zu achten, die von den Sänger/innen verstanden wird. Im Laienbereich schließt dies beispielsweise die gehäufte Verwendung (musikalischer) Fachtermini aus, ohne dass diese zuvor eingeführt und erklärt wurden. Bei diesem Vorgehen zeigt

sich der beschriebene Sachverhalt, dass nämlich die Sänger/innen sehr unterschiedlich mit dieser Herausforderung umgehen. Bei einigen zeigen sich rasch gewisse Überforderungserscheinungen, indem diese etwa in verbalen Äußerungen umgehend das Einstudieren der einzelnen Stimmen fordern. Andere Sänger/innen nehmen hingegen die Herausforderung an und lassen sich auch durch mehrere Durchgänge nicht frustrieren – zumal dann häufig bereits erste Fortschritte sichtbar werden, ohne dass die einzelnen Stimmen zuvor „eingetrichtert“ (vgl. dazu auch den „Lehr-Lern-Kurzschluss“ von Holzkamp 1995, S. 445) worden wären. Generell bestätigt sich an dieser Stelle der chorpädagogischen Praxisarbeit das, was auch in der wissenschaftlichen Literatur in Bezug zum selbstorganisierten Lernen konstatiert wird: dass es sich hierbei um einen voraussetzungsvollen Prozess handelt, welcher der Unterstützung und Förderung bedarf und von welchem (zunächst) nicht alle Lernenden in gleichem Maße profitieren (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Die durch Fragen angeleitete Reflexion – man könnte hier auch von einem tiefenorientierten Vorgehen (Renkl 2010) sprechen – prägt einen wesentlichen Teil der Einstudierung sowie die Interpretation der Musikstücke, die im Chor gesungen werden. Darüber hinaus ist es aber unerlässlich, dass das Werk viele Male wiederholt wird, bis es sich den Sänger/innen in möglichst vielen Dimensionen eingeprägt hat (vgl. z. B. Pezenburg 2014). Brinkmann (2011) sieht in der Wiederholung geradezu den zentralen Unterschied zwischen Üben und Lernen. Zu den Dimensionen zählen etwa komplizierte Melodien, fremde Harmonien (z. B. Modulationen), schwierige Rhythmen, der Umgang mit großen Textmengen (gerade bei älteren Menschen braucht es Zeit, bis diese mit dem Text einigermaßen vertraut sind und wieder Blickkontakt mit der/dem Chorleiter/in aufnehmen können). Durch die benötigte große Anzahl an Wiederholungen besteht die Gefahr der Monotonie: „Gezieltes Üben ist eine in höchstem Maße anstrengende Tätigkeit, die keinen Spaß macht.“ (Brinkmann 2011, S. 143). Wie kann ich nun als Chorleiter die Wiederholungen so gestalten, dass dieser Eintönigkeit vorgebeugt wird und die Freude am Singen erhalten bleibt? Zunächst übe ich praktisch nie ein Chorwerk exzessiv in einer Chorprobe. Stattdessen verteile ich die Arbeit an einem Musikstück stets auf mehrere Wochen, um dadurch einen unnötigen Motivationsverlust zu vermeiden. Wenn wir in einer Chorprobe ein Stück oder auch eine Stimme mehrmals singen, achte ich darauf, dass keine Wiederholung der anderen gleicht. Aus lernpsychologischer Perspektive kann man hier von „variierenden Kontextbedingungen“ (Renkl 2010, S. 743) sprechen. Das erreiche ich, indem ich einen (musikalischen) Parameter im Vergleich zum vorherigen Durchgang durch eine Anweisung ändere oder den Fokus durch eine Frage auf einen anderen Aspekt richte. Einige Beispiele, wie mit veränderten Anweisungen oder Fragen Wiederholungen abwechslungsreicher gestaltet werden können: a) „Versucht bei diesem Durchgang nur auf die Melodie zu achten. Es kommt jetzt nur darauf an, dass wir die Töne einigermaßen treffen. Der Rhythmus, der Text, usw. sind dieses Mal noch nicht wichtig!“ b) „Versucht dieses Mal, die Dynamik (Lautstärke) zu beachten, wie sie der Komponist notiert hat.“ c) „Bei dem Stück handelt es sich um ein sehr energiegeloses, freudiges Stück. Können wir versuchen, das Stück mit richtig viel Freude zu singen?“ d) „Dieses Mal singen bitte der Sopran und der Tenor zusammen, danach die Altstimmen und die Bässe

gemeinsam.“ Zusätzlich besteht die Möglichkeit, etwa durch Body Percussion³ und Übungen, in denen die Sänger/innen gemeinsam mit mir als Chorleiter dirigieren, die Wiederholungen noch lebendiger zu gestalten. Durch das reflexive Anleiten sowie die Wiederholungen versuche ich, den beiden für das musikalische Lernen bzw. Üben grundlegenden Lernprinzipien gerecht zu werden: Lernen durch Einsicht und Lernen durch Gewöhnung (vgl. Petrat 2000).

Wie kommt nun die Stimme vom Notenblatt in den Kopf bzw. in die Stimme der/des einzelnen Chorsänger/in? Eine – vor allem bei früheren Generationen von Musikpädagog/innen – beliebte Methode ist das Vor- und Nachsingen: Die/Der Chorleiter/in singt eine Phrase vor, der Chor bzw. das entsprechende Stimmregister singt diese nach. Im aktuellen musikpädagogischen Diskurs wird dieses Vorgehen etwas abfällig als „Papageien-Methode“ (Ott 1999) bezeichnet. Auch ich versuche in meinen Chorproben sparsam damit umzugehen. Vielmehr lasse ich die Sänger/innen ihre Stimmen vom Klavier übernehmen. Dies stellt somit einen (Re-)Konstruktionsprozess auf Seiten der Sänger/innen dar.⁴ Dass ein auf reiner Imitation beruhendes musikalisches Lernen problematisch sein kann, beschreibt etwa Pezenburg (2014) für den Gesangsunterricht.

Eine andere zentrale (chor-)pädagogische Fragestellung betrifft die Partizipation der Chormitglieder in Bereichen, die traditionell der/dem Chorleiter/in zufallen. An welchen Stellen lässt man als Chorleiter/in die Chorsänger/innen mitentscheiden und in welchem Umfang? Auch hierzu einige Beispiele: Beherrscht der Chor ein Stück schon recht gut, so biete ich den Sänger/innen meist in mehreren Chorproben hintereinander an, noch einmal auf von ihnen gewünschte Stellen einzugehen. Es geht also nicht nur darum, ob ein Stück von mir als Chorleiter von der Qualität her „abgesegnet“ wird, sondern auch, dass sich die Sänger/innen selbst beim Singen sicher fühlen. Im Hinblick auf einen erfolgreichen Auftritt ist das in meinen Augen ein zentraler Aspekt. Eine zweite Möglichkeit zur Mitentscheidung bietet die Interpretation der Lieder. An gewissen Punkten im Prozess der Werkinterpretation fordere ich die Sänger/innen dazu auf, ihre Sichtweisen und ihre Lebenserfahrungen einzubringen. Denn letzten Endes wohnt auch den „Kunstpräsentationen eine Verdichtung und Konzentration von menschlichen Erfahrungen inne“ (Reinwand-Weiss 2014, S. 342). Wie würden sie diesen Liedtext interpretieren? Ist diese Interpretation wahrscheinlicher oder jene? Denn „ästhetische Produkte auf der Höhe ihrer Zeit entziehen sich der Eindeutigkeit, lassen verschiedene ‚Lesarten‘ und ‚Sichtweisen‘ zu.“ (Faulstich 2014, S. 316). Als dritte Partizipationsmöglichkeit bietet sich die musikalische Jahresplanung an. Zu Beginn des Jahres erstelle ich als Chorleiter für das gesamte Jahr ein vorläufiges musikalisches Programm. Dies umfasst die Musikstücke, welche wir bei den meist acht bis zehn Auftritten im Jahr singen. Die Chorsänger/innen haben dann in einem bestimmten Zeitraum die Möglichkeit, eigene Wünsche einzubringen oder von mir vorgeschlagene Titel in Frage zu stellen. Oft können diese Wünsche auch tatsächlich in das Jahresprogramm integriert werden. Diese – hier nur anhand einiger ausgewählter Beispiele dargestellten – Möglichkeiten tragen meiner Erfahrung nach auch dazu bei, im Chor eine Kultur von Wertschätzung, Vertrauen und Verantwortung zu etablieren. Außerdem erhöhen sie die Motivation der Sän-

ger/innen sowie deren Akzeptanz von Entscheidungen und ermöglichen ein respektvolles Miteinander.

Am Ende der Singstunde

Ein weiteres wichtiges pädagogisches Moment betrifft die Gestaltung des Endes der Chorprobe. Hier versuche ich, die Sänger/innen mit einem positiven Gefühl nach Hause zu entlassen und somit den psychologischen „Primacy-Recency-Effekt“⁵ zu nutzen. Dazu gehört, dass wir am Ende der Singstunde keine neuen oder schwierigen Stücke singen, die der Chor noch nicht ausreichend beherrscht. Meistens schließen wir mit einem Lied ab, welches die Sänger/innen gut können und mögen – dies wurde von einer Sängerin einmal liebevoll als „Schlager“ bezeichnet. Häufig gibt es auch Geburtstagsständchen zum Ende der Singstunde, die dann ebenfalls diesen Zweck erfüllen.

3. Schlussbetrachtungen

In dem vorliegenden Beitrag wurde anhand verschiedener pädagogischer Handlungsmomente aufgezeigt, dass die Chorarbeit auch aus der Perspektive der Erwachsenenbildung ein zentrales Praxisfeld darstellt. Wünschenswert wäre es, dass zukünftig neben der Musikpädagogik auch die Erziehungswissenschaft – und hier besonders die Erwachsenenbildung – vermehrt und explizit dieses Feld in ihren wissenschaftlichen Diskurs aufnimmt. Dies käme einer Professionalisierung der praktischen Chorpädagogik zugute. Die Arbeit als Chorleiter/in ist äußerst anspruchsvoll, komplex und bereichernd. Auch ich kann aus meiner Erfahrung bestätigen, was Reinwand-Weiss (2014, S. 344 f.) allgemein für das ästhetische Lernen feststellt: „Die Lehrenden werden selbst zu Lernenden, sie benutzen ihren Wissensvorsprung, um zu begleiten und zu unterstützen, bleiben aber selbst offen für die Umgestaltung von Prozessen.“ Oder – um es mit Robert Schumann zu sagen – :

„Es ist des Lernens kein Ende.“⁶

Anmerkungen

- 1 Als Vokaltrakt werden die Räume bezeichnet, die oberhalb der Stimmlippen liegen (vgl. Seidner/Wendler 2004, S. 109 ff.). Er ist während des Singens primär an der Verstärkung des Klangs (Resonatorfunktion) sowie der Artikulation beteiligt (vgl. Hodapp 2014).
- 2 Eine während des Studiums von mir durchgeführte explorative Studie im Laienchorbereich bestätigt diese Behauptung: Neben sozialen Aspekten ist für den überwiegenden Teil der Chorsängerinnen und -sänger der Leistungsgedanke zentraler Motivationsbestandteil ihrer Choraktivitäten.
- 3 Unter „Body Percussion“ versteht man die Klangerzeugung mit dem eigenen Körper. Hierzu werden überwiegend Hände, Füße und Finger eingesetzt (Klatschen, Schnipsen, Stampfen, etc.). Der Einsatz von Body Percussion ist vor allem in der Elementaren Musikpädagogik weit verbreitet.

- 4 Zusätzlich hat sich die relative Solmisation (Heygster & Grunenberg, 1998; Losert, 2015; Schulz, 2014) als wirksames Mittel für das Einstudieren erwiesen. Bei der relativen Solmisation werden zunächst Silben anstatt des Textes gesungen. Die Silben stehen dabei für Intervallproportionen. Somit werden nicht gleiche Tonhöhen, sondern gleiche Intervalle durch gleiche Solmisationssilben abgebildet. Zusätzlich wird jeder Silbe ein Handzeichen zugeordnet. „Durch den häufigen Gebrauch verschmelzen Tonsilben, Handzeichen und Tonvorstellungen miteinander und stehen wechselseitig füreinander. (...) Auf effektive und systematische Weise wird das innere Hören geschult, eine Fähigkeit ohne die Musizieren undenkbar ist und die leider viel zu oft hinter geistlosem Imitieren zurücksteht.“ (Losert, 2015, S. 31).
- 5 Mit „Primacy-Recency-Effekt“ wird ein psychologisches Gedächtnis- und Wahrnehmungsphänomen bezeichnet, demzufolge Informationen am Anfang und am Ende besonders aufmerksam wahrgenommen und stärker im Gedächtnis verankert werden (vgl. dazu z. B. Betsch, Funke & Plessner, 2011).
- 6 Schumann, R. (o. J.). Musikalische Haus- und Lebensregeln.
www.schumannzwickau.de/zitate_lebensregeln.asp, letzter Zugriff: 26.04.2015.

Literatur

- Betsch, T./Funke, J./Plessner, H. (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlöse. Allgemeine Psychologie für Bachelor. Berlin.
- Brinkmann, M. (2011): Üben. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtko, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, S. 140-146. Stuttgart.
- Brinkmann, R. O. (2014): „Müssen wir singen?“ Musikvermittlung in der Jungen Staatsoper Berlin. *Vox humana*, 10 (3), 26-31.
- Czerwinski, T. (2014): Curriculum globALE – ein Beitrag zur Professionalisierung von Erwachsenenbildnern weltweit. *Der pädagogische Blick*, 22 (3), 195-198.
- Dinkelaker, J. (2011): Lernen. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtko, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, S. 133-139. Stuttgart.
- Egloff, B. (2011): Praxisreflexion. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtko, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, S. 211-219. Stuttgart.
- Faulstich, P. (2014): Bilder als Gestalten der Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64 (4), 306-318.
- Heygster, M./Grunenberg, M. (1998): Handbuch der relativen Solmisation. Mainz.
- Hodapp, B. (2014): Asthma – Endstation Sängerkarriere? *Vox humana*, 10 (1), S. 12-20.
- Holzmann, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt.
- Jank, B. (2012): Ausbildung in Musik für Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 875-878. München.
- Kiese-Himmel, C. (2015): Stimme. *Report Psychologie*, 40 (3), 98.
- Kreutz, G. (2014): Warum Singen glücklich macht. Gießen.
- Losert, M. (2015): Einladung zum inneren Hören. *Relative Solmisation in der Chorzerziehung*. *Neue Musikzeitung*, 2, S. 31.
- Ott, T. (1999): Zurück zur Papageienmethode? Oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musikkultur lernen? *Diskussion Musikpädagogik*, 4, 6-16.
- Petrat, N. (2000): Psychologie des Instrumentalunterrichts. Hamburg.
- Pezenburg, M. (2014): Gesangspädagogik und Lernpsychologie. *Vox humana*, 10 (3), 56-69.

- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, S. 603-646). Weinheim.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2014): Qualitätsdimensionen ästhetischen Lernens. Hessische Blätter für Volksbildung, 64 (4), 342-349.
- Renkl, A.(2010): Lehren und Lernen. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, S. 737-751. Wiesbaden.
- Sandel, M./Flitz, A. (2015): Wen unterrichten wir eigentlich? Fortführung einer Mitgliederumfrage. Vox humana, 11 (1), 6-10.
- Schulz, A. C. (2014): Die Schullz-Methode. Musik lernen neu definiert. Duisburg.
- Seidner, W./Wendler, J. (2004): Die Sängerstimme. Phoniatische Grundlagen des Gesangs. Berlin.
- Stock, H. (2005): Sparten. Orte für kulturelle Bildung/Weiterbildung in Berlin und Brandenburg. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, S. 263-316. Münster.
- Umbach, S. (2014): Collagen als Lernanlass und -ausdruck. Hessische Blätter für Volksbildung, 64 (4), 331-341.