

Chor im Anfang.

**Erprobung ausgewählter Möglichkeiten der Stimmbildung,
Probentechnik und Repertoirebildung beim Aufbau eines
Schulchors mit Schülerinnen und Schülern ohne
Chorerfahrung.**

**Eine Unterrichtsreihe im Rahmen des
jahrgangsübergreifenden freiwilligen Unterrichts an der
Bühning-Oberschule in Berlin-Weißensee**

**Schriftliche Prüfungsarbeit im Rahmen der Zweiten
Staatsprüfung
für das Amt des Studienrats**

Vorgelegt von

Astrid Jaeger

**Studienreferendarin im 2. Schulpraktischen Seminar im Bezirk
Pankow**

Berlin, den 30.8.1999

Inhaltsverzeichnis:

1. Allgemeine Standortbestimmung zur Schulchorarbeit	S. 3
1.1.1. Zur Legitimation von Chorarbeit in der Schule	S. 3
1.1.2. Schulchor in Zeiten des kulturellen Wandels	S. 4
1.1.3. Schulchor unter neuen Bedingungen	S. 6
1.2. Grundsatzpositionen neuerer Schulchorarbeit	S. 7
1.2.1. Forderungen an sinn-erfüllte Chorarbeit	S. 7
1.2.2. Forderungen an eine zeitgemäße Chorleitung	S. 9
2. Reihenplanung.	S. 12
2.1. Unterrichtsvoraussetzungen	S. 12
2.1.1. Problemkreise	S. 13
2.1.1.1 Stimmbildung	S. 13
2.1.1.2. Probentechnik	S. 15
2.1.1.3. Repertoirebildung	S. 16
2.2. Arbeitsschwerpunkte innerhalb der Reihenplanung	S. 17
2.2.1. Stimmbildung	S. 17
2.2.2. Probentechnik	S. 20
2.2.3. Repertoirebildung	S. 22
2.4. Fokussierung und Reduktion	S. 24
2.5. Synopse	S. 25
2.6. Analyse der schwerpunktmäßig zu betrachtenden Stücke	S. 25
2.6.1. "Evening Rise"	S. 26
2.6.2. "Earth is my body"	S. 27
2.6.3. "Circlesong 6"	S. 28
2.3. Lernzielformulierungen	S. 30
2.3.1. Stimmbildung	S. 30
2.3.2. Probentechnik	S. 30
2.3.3. Repertoirebildung	S. 31
2.7. Möglichkeiten und Grenzen objektiver Zielüberprüfung	S. 31
3. Exemplarische Darstellung ausgewählter Aspekte der Durchführung	S. 34
3.1. Einsingen und Improvisation	S. 34
3.2. Erarbeitung des Stücks "Earth is my body"	S. 37
3.3. Eine verunglückte Probe und die Folgen	S. 40
4. Auswertung der Reihe	S. 43
4.1. Stimmbildung	S. 43
4.2. Probentechnik	S. 44
4.3. Repertoirebildung	S. 45
5. Literaturverzeichnis	S. 48
6. Anhang	S. 50

Einleitung

In der vorliegenden Arbeit habe ich mir zum Ziel gesetzt, ein Experiment zu beschreiben. Da meiner Meinung nach die Notwendigkeit besteht, neue Impulse für die Schulchorarbeit fruchtbar zu machen, werde ich mich zuerst mit ausgewählten Konzepten zur traditionellen Schulchorarbeit auseinandersetzen und diese mit zwei neueren Positionen konfrontieren. Danach folgt Konzeption, Beschreibung und Auswertung einer eigenen Unterrichtsreihe, wobei die Darstellung eine drastische Reduzierung gegenüber dem tatsächlichen Unterricht erfahren mußte, um auf engem Raum anhand von drei Schwerpunkten und drei ausgewählten Unterrichtsgegenständen zu zeigen, wie diese neuen Positionen in der Chorarbeit umgesetzt werden können.

1. Allgemeine Standortbestimmung zur Schulchorarbeit

1.1.1. Zur Legitimation von Chorarbeit in der Schule

"Der Chorgesang hat in der MP (Musikpädagogik, A.J.) immer eine bedeutende Rolle gespielt. Solange es in der abendländischen Kultur Schulen gibt, gibt es auch Schulchöre."¹ So lautet ein zentraler Satz des Artikels "Chor" im Lexikon der Musikpädagogik von 1984. Gibt es also überhaupt ein Legitimationsproblem und wenn ja, vor wem? Vor den Musikpädagogen, vor der Schulleitung oder gar vor den Schülern?

Der Stellenwert eines Schulchors ist sicherlich nicht unabhängig zu sehen vom Stellenwert des Singens im Musikunterricht und unterlag demzufolge erheblichen historischen Schwankungen. Allgemein festzustellen ist jedoch, daß in den letzten Jahren mit dem Aufkommen handlungsorientierter Konzepte für den Musikunterricht auch das Singen wieder an Bedeutung gewonnen hat. Das läßt sich nicht zuletzt an der vergleichenden Analyse verschiedener Lehr- und Rahmenpläne für die Bundesländer ablesen.² Für die Sekundarstufe I klingen die Begründungen z.T. noch

¹ Hopf, Helmuth u.a. (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Regensburg (Bosse) 1984.

² Vgl. Schmidt, Volker: Musik mit Stimme und Instrument. In: Handbuch des Musikunterrichts Bd. 2, Sekundarstufe I (Hg. Siegmund Helms), Kassel 1997. S. 305.

sehr nach der Lebenshilfe-Didaktik der 50-er Jahre³, aber auch für die Sekundarstufe II hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß "praktische Erfahrung am Anfang jedes musikalischen Lernens"⁴ steht. "Sicher lassen sich Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit im musikpädagogischen Sinne nicht auf musikalische Aktivitäten mit Stimme und Instrument reduzieren, doch die unmittelbare persönliche Erfahrung mit dem klingenden Material bleibt für einen auf selbsttätiges Lernen bedachten Musikunterricht unerlässlich."⁵ Ausdrücklich werden Schulchor und -orchester als wesentliche Lernorte für praktische musikalische Erfahrung genannt.⁶

1.1.2. Schulchor in Zeiten des kulturellen Wandels

Man kommt dem Problem, das der scheinbar so bedeutungsvolle Schulchor mit seiner Tradition hat, auf die Spur, wenn man die Lexikonartikel zum Thema "Chor" und "Chorleitung" der Lexika der Musikpädagogik von 1984 und 1994 vergleicht.

Der Artikel von 1984 bezeichnet den "Chorgesang ... [als] ein wichtiges Mittel zur musikal. Erziehung der Jugend - innerhalb und außerhalb der Schulen..."⁷ Der Artikel von 1994 ersetzt den Erzeugenen durch den "Rezipienten" und "Interpreten": "Der Chorsänger ist Interpret und gleichzeitig Rezipient in einer zu künstlerischer Leistung motivierten Gemeinschaft. Solcherart sinnerfüllte Tätigkeit hat Auswirkungen auch auf übergreifende Zusammenhänge, denn auf diesem Wege erworbene ästhetische Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen vermögen über den Chorgesang hinaus den Zugang zu Musik aus Gegenwart und Vergangenheit generell zu erschließen."⁸ Kritisch zu hinterfragen wäre hierbei jedoch, ob der Rezipient nicht mittlerweile zum Konsumenten geworden ist und ob sich die sinnerfüllte Tätigkeit allein schon aus dem Interpretieren alter und neuer klassischer Musik ergibt, denn nur um klassische Musik scheint es hier zu gehen. Auch hier ist das abendländisch-europäische

³ Vgl. ebd. S. 306.

⁴ Erwe, Hans-Joachim: Musik mit Stimme und Instrument. In: Helms, Siegmund u.a. (Hgg.): Handbuch des Musikunterrichts, Bd. 3, Sekundarstufe II. Kassel 1997. S. 67.

⁵ Ebd., S. 65.

⁶ Ebd., S. 66.

⁷ Hopf, Helmuth u.a. (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984. Artikel "Chor".

⁸ Helms, Siegmund u.a. (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik, Sachteil, Kassel 1994. Artikel "Chor".

Bildungsideal unverkennbar noch das Maß aller Dinge und es erscheint kein Hinweis darauf, ob sich die schulische Realität nicht teilweise oder gar schon längst von ihm verabschiedet hat.

Wendet sich der hilfeschuchende angehende Chorleiter⁹ nun an die Neuauflage, muß er feststellen daß der Artikel "Chorleitung" im Vergleich zur älteren Auflage ersatzlos gestrichen worden ist. Nun, der ältere Artikel ist über Allgemeinplätze wie "Stimmpflege", "Interpretation" und "Motivation" kaum hinausgekommen, umso erstaunlicher ist es aber, daß die Ausgabe von 1994, die elf Titel in der Bibliographie zum Thema "Chor" nennt, keine neuere Literatur aufführt als je einen Titel von 1970 bzw. 1981. Ohne auf die bewährten Klassiker von Kurt Thomas¹⁰ und Wilhelm Ehmann¹¹ verzichten zu wollen, scheint es mir doch ziemlich realitätsfremd, Paul Nitsches "Pflege der Kinder- und Jugendstimme"¹² immer noch als das Maß für gelungene Stimmbildung im Jugendbereich anzusehen. Ohne die ideologischen Grabenkämpfe um das angemessene Singeregister der Kinderstimme noch um eine weitere Stellungnahme bereichern zu wollen, erscheint mir ein Ansatz, der davon ausgeht, der Schüler brauche nicht zu wissen, was mit ihm gemacht werde, einer zeitgemäßen Chorarbeit nicht mehr zu entsprechen. Die Ansprüche und Probleme, die aus der heutigen emanzipatorischen Erziehung erwachsen und die sich vor allem praktisch in der Arbeit mit Jugendchören zeigen, sind hier noch vollständig unberücksichtigt. Meine eigentlich "ganz normalen" Schüler machen im Elternhaus kaum noch Erfahrungen mit klassischer Musik, sie besuchen nicht mehr die Musikschule, und wenn sie ein Instrument erlernen, so sind das in der Regel nicht die "klassischen" Orchesterinstrumente oder Klavier. Die Schüler stehen den Inhalten des Musikunterrichts oft fremd gegenüber, was sich an unserer Schule daran zeigt, daß das Fach Musik in der Oberstufe unverhältnismäßig oft abgewählt wird. Auf der anderen Seite ist das Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, ungebrochen vorhanden, so daß ich in mancherlei Hinsicht etwas ratlos bin, wie sich meine Zielvorstellungen von Chorarbeit, die natürlich auch aus ganz traditionellen Konzeptionen erwachsen sind, mit den Ansprüchen der übrigen Beteiligten vereinbaren lassen, so daß ein tragfähiges Konzept für einen neu aufzubauenden Schulchor entstehen kann.

⁹ Die maskulinen Formen werden im weiteren Verlauf der Arbeit geschlechtsneutral verwendet.

¹⁰ Thomas, Kurt: Lehrbuch der Chorleitung. Ohne Ort 1935.

¹¹ Ehmann, Wilhelm: Die Chorführung, 2 Bde. Kassel 1949.

¹² Nitsche, Paul: Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme, Mainz 1969/1970.

Meinhard Ansohn hat für seinen Grundschulchor folgende fünf Argumente formuliert, die die Lebenswelt und die Probleme heutiger Jugendlicher miteinbeziehen:

- "- Er ist nach wie vor kulturelles Aushängeschild der Schule.
- Viele Schüler/innen können daran teilnehmen.
- Er stärkt Ich- und Wir-Gefühle, die in der Mediengesellschaft bedroht sind.
- Er bietet aktive Teilnahme am Musikgeschehen und bereitet Wege zur späteren sinnvollen Freizeitgestaltung mit vor.
- Er kann durch entsprechende Liedauswahl die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Welt ergänzen und zu seelischer Stabilität beitragen. Auf dieser Ebene ist er auch Ausgleich zu einem zunehmenden Körperkult und zur rein äußerlichen Wertorientierung."¹³

1.1.3. Schulchor unter neuen Bedingungen

Keine Schüलगeneration hat wohl je so viel Musik gehört wie die heutige, aber auch keiner Schüलगeneration war der eingangs erwähnte Begriff von "abendländischer Kultur" ein abstrakterer als heute, zumal es wohl gerade in Berlin zahlreiche Schüler geben dürfte, denen der Begriff, falls er ihnen denn etwas sagen sollte, keinen selbstverständlichen Wert darstellt. Die sich verstärkende gesellschaftliche Individualisierung hat den heutigen Jugendlichen Freiheiten beschert, mit denen sie erst lernen müssen, verantwortungsbewußt und sinnvoll umzugehen. Schulchor ist eine freiwillige Veranstaltung und konkurriert mit zahlreichen anderen Freizeitaktivitäten, zumal konkrete Musizieranlässe in der Regel ihre (Alltags-) Selbstverständlichkeit verloren haben. Christoph Schönherr konstatiert daher: "Es liegt auf der Hand, daß für Musik, deren (ursprünglicher) Funktionszusammenhang noch erkennbarer ist, es ungleich leichter fällt, Anknüpfungspunkte für Vermittlungsimpulse zu finden."¹⁴ Auch Ansohn stellt fest, daß mit der neuen "Freiheit" unserer Schüler vielfältige Interessen ins Spiel kommen, die den Aufbau oder die Erhaltung eines Schulchors nicht gerade erleichtern.¹⁵

¹³ Ansohn, Meinhard: Wer will, darf mitsingen. In: Musik in der Schule 5/1991. S. 276.

¹⁴ Schönherr, Christoph: Sinn-erfülltes Musizieren, Kassel 1998. S. 22.

¹⁵ Ansohn: Wer will..., S. 276.

Es ist also tatsächlich so, daß wir uns als Chorleiter nicht nur im Blick auf die Rahmenpläne und die fachlichen Qualitätsmaßstäbe zu legitimieren haben, sondern auch unseren Schülern gegenüber. Dies nicht, um uns anzubiedern oder um ihnen die "richtigen" Qualitätskriterien zu vermitteln, sondern um Schülern das zu vermitteln, was sie brauchen. Das scheint in einem noch viel stärkeren Maße notwendig zu sein, als das bei vorangegangenen Generationen der Fall war. Ansohn umreißt dieses Desiderat zu Hause und in der Schule mit: "Menschen, mit denen authentischer Umgang möglich ist."¹⁶ Schönherr benennt als mögliches Ziel sinnvoller Chorarbeit jenseits von bloßem Aktionismus, Beschäftigungstherapie und Befriedigung konsumorientierter Bedürfnisse "sinn-erfülltes Musizieren" und "um Verstehen bemühtes Musizieren"¹⁷ Konkreter: "Die Bezüge der Musik zum Leben der Musizierenden müssen immer wieder aufs Neue offengelegt werden."¹⁸ Schulchor muß also immer wieder auch die Bedürfnisse der sich wandelnden Schülerschaft im Auge haben, um nachhaltig zur Bereicherung der Schülerpersönlichkeiten beitragen zu können, denn nur dies rechtfertigt den Aufwand, den die Teilnahme am Chor auch für die Schüler bedeutet. Auch der Lehrer wird dauerhaft nur Energien und Arbeitszeit in ein Projekt investieren, das ihm selbst etwas bedeutet. "Musikalische Alphabetisierungsmaßnahmen" können so zu existentiellen Erfahrungen geraten, wenn sie sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite sinnerfüllt sind.¹⁹

1.2. Grundsatzpositionen neuerer Schulchorarbeit

1.2.1. Forderungen an sinn-erfüllte Chorarbeit

Schönherrs wichtigste Gedanken zu den Bedingungen sinn-erfüllten Musizierens möchte ich an dieser Stelle kurz skizzieren. Entscheidendes Moment für eine geglückte Arbeit ist das Gefühl: "Die Musik hat etwas mit mir zu tun". Dadurch entsteht eine Verbindlichkeit der Musik für die Musizierenden, die sich nicht nur auf eine rein organisatorische Ebene beschränkt. Gleichzeitig ist eine Verständigung über musikalische und mu-

¹⁶ Ansohn: Wer will..., S. 278.

¹⁷ Schönherr, S. 11.

¹⁸ Ebd., S.24.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 38.

sikbezogene Erfahrungen möglich, aus der heraus Lernen sich entwickeln kann.²⁰ Die angestrebte Haltung beim gemeinsamen Musizieren sollte lauten: "Weiche dir nicht selbst aus, gib dich nicht überkommenen Konventionen, Musizierpraxen, Interpretationsmethoden etc. hin, sondern suche immer wieder, was die Musik mit dir zu tun hat, wie du sie verstehst."²¹ Die Musik behält als das "symbolisch vermittelte Andere"²² einen entscheidenden Stellenwert. Die Auseinandersetzung mit Musik nimmt eine entscheidende erzieherische Funktion wahr, indem sie Schülern vermitteln kann, wie Selbstverwirklichung und Toleranz nur zwei Seiten der gleichen Medaille sind: "Unser Bedürfnis zu verstehen, schließt das Bedürfnis ein, sich selbst zu verstehen. Wir verstehen uns aber nicht nur aus und selbst heraus, sondern immer auch in der Relation zum Anderen, indem wir uns im Anderen verstehen. [...] Das setzt voraus, daß wir versuchen den Anderen zu verstehen."²³

Ebenso sind Achtung vor der Individualität des Einzelnen als auch die Unterordnung unter ein gemeinsames Ziel anzustreben."Die Musizierenden müssen sich [...]auf eine gemeinsame Interpretation des Werkes/der Musik einigen.[...] Es wird und muß parallel zu der gemeinsamen Interpretation der Musizier-Gruppe auch noch zu individuellen Deutungen durch die Musizierenden kommen (können).[...] Jeder Musizierende, der sich entscheidet, mit anderen zusammen zu musizieren, wird sich dem oben beschriebenen Konflikt aussetzen müssen. Er muß bereit sein, sich vorübergehend einer Interpretation unterzuordnen, die ggf. nicht völlig seinen eigenen Erfahrungen entspricht."²⁴

Hier muß die richtige Balance gefunden werden. Es müssen geeignete methodische Schritte gefunden werden, die sowohl den Schüler als auch die Sache ernst nehmen. Es muß möglich sein, ein Repertoire zu finden, mit dem sich nicht jeder immer identifizieren muß, zu dem alle Beteiligten aber in seiner Gesamtheit stehen können, und nicht zuletzt muß es einen rein stimmtechnischen Lernfortschritt geben, der sowohl objektiver Beurteilung standhält als auch dem Bedürfnis der Schüler nach Nachvollziehbarkeit ihrer "Stimmerziehung" entgegenkommt. Gerade eine Stimmbildung, die über das lieblose Jodeln einiger Tonleitern und Dreiklänge hin-

²⁰ Vgl. Schönherr, S. 12.

²¹ Schönherr, S. 31.

²² Schönherr, S. 40.

²³ Schönherr, S. 36.

²⁴ Schönherr, S.46.

ausgeht, kann - bewußt erlebt - bei Schülern dieses bei Schönherr beschriebene "Das-betrifft-mich-Gefühl" auslösen und zu dauerhafter Motivation führen. Andreas Mohr ist darüber hinaus sogar der Ansicht, unsachgemäße Verlegenheitseinsingebungen mehr schaden als nützen. „Sie schaden doppelt: zum einen durch die völlig an der tatsächlichen stimmbildnerischen Notwendigkeit vorbei wirkenden Kraft auf das Instrument und zum anderen durch die Diskriminierung stimmbildnerischer Maßnahmen im ganzen.“²⁵

1.2.2. Forderungen an eine zeitgemäße Chorleitung

Unendlich viel Literatur existiert zum Thema Chorleitung, dennoch schweigen die einschlägigen musikpädagogischen Handbücher zu diesem Thema. Nicht ohne Grund, wie mir scheint, denn das handwerkliche Rüstzeug des Chorleitens läßt sich nur in einem gründlichen Studium erwerben, bei dem Bücher zwar hilfreich sind, guter Unterricht jedoch nicht zu ersetzen ist.²⁶ Da man bei den Berliner Musikpädagogen die sorgfältige Ausbildung an einer Hochschule voraussetzen darf, ist es möglicherweise tatsächlich überflüssig, in Handbüchern auf die technische Komponente des Chorleitens zu Verweisen. Wie sieht es jedoch aus mit weiteren Qualitäten, über die ein Schulchorleiter darüberhinaus verfügen sollte? Ist es wirklich nur die Lust am Singen, die sich schon "irgendwie" vermitteln wird?²⁷ Meiner Meinung ist es gerade eine zweite Komponente, die über Erfolg im Umgang mit einer musizierenden Gruppe entscheidet. Daß diese Fähigkeit, eine Gruppe aufzubauen und zusammenzuhalten, kein reiner Erfahrungswert und somit weder lehr- noch lernbar ist, zeigen die Publikationen von Ansohn und Schönherr. Diese beiden Autoren sind meines Wissens nach auch die einzigen, die sich bisher dieser Fragestellung gewidmet haben, obgleich dies für jeden Probenleiter ein existenzielles Bedürfnis sein sollte.

Interessanterweise weicht das bei Ansohn und Schönherr vermittelte Rollenbild des zeitgemäßen Probenleiters stark ab von der traditionellen Rollenvorstellung eines Chorleiters, so wie es Studenten noch überwie-

²⁵ Mohr, Andreas: Handbuch der Kinderstimmgebung, Mainz 1998. S.77.

²⁶ Vgl. Bojack, Regina: Stimmfit. Stuttgart 1997. S. 3.

²⁷ Vgl. Ansohn, Meinhard: Lernziel: Spaß am Singen vermitteln. In: Bähr, Johannes/ Schütze, Volker (Hgg.): Musikunterricht heute 2, Oldershausen 1997. S. 174.

gend an den Hochschulen gelehrt wird, und so wie es auch in sämtlichen "klassischen" Publikationen zur Kunst des Chorleitens dargestellt wird. Dieses klassische Rollenbild, das es im folgenden zu hinterfragen gilt, wird treffend charakterisiert durch Titel wie "Die Chorführung"²⁸ bzw. "Der Chorleiter"²⁹.

Die eingangs erwähnten Umbrüche in der Lebenswelt Jugendlicher bringen es mit sich, daß auch die Position eines Probenleiters neu überdacht werden muß. Schönherr konstatiert einen Rollenkonflikt für den Chorleiter, der sich aus Bequemlichkeit und Konsumhaltung einerseits und einem Streben nach Individualität und Freiheit andererseits auf Seiten der Gruppe ergibt. "Einerseits wird ihm [dem Chorleiter, A.J.] die Rolle eines 'Schöpfer-Stellvertreters' zugewiesen, andererseits wird seine Position durch das Emanzipationspostulat unserer heutigen Erziehung bestimmt."³⁰ Das traditionelle Bild vom Chorleiter, der messerscharf alle Fehler erkennt und ohne Umschweife sagt, "wo es lang geht", steht den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Forderungen im Wege: "Nicht selten muß sich der Probenleiter geradezu gegen die autokratische Rolle wehren, die ihm von den Musizierenden zugedacht wird. Für die Zielbestimmung 'sinn-erfülltes Musizieren' ist es notwendig, daß seine Vermittlungsangebote den Darstellungs- und Gestaltungswunsch des einzelnen Musizierenden stärken. Sie müssen einer zu starken Leiterzentrierung entgegen wirken."³¹ Dabei wird es immer um eine Gratwanderung zwischen Leiterzentriertheit und Gewährenlassen gehen müssen, da eine größere Musiziergruppe nicht die ideale institutionelle Bedingung für emanzipatorische Erziehungsziele ist. Dafür wären sicherlich Freiarbeit oder Kleingruppenunterricht sehr viel geeigneter.³² Andererseits bieten sich dem Musiklehrer im Gegensatz zum "normalen Unterricht" sehr viel mehr Möglichkeiten, Schülern sein Anliegen zu vermitteln. Auf Leistungsdruck kann weitgehend verzichtet werden³³, und der zeitliche Rahmen ist wesentlich flexibler und mit der Gruppe gemeinsam verhandelbar. Vor allem aber durch das Dirigat stehen dem Probenleiter wesentliche non-verbale Kommunikationsmittel zur Verfügung, die in diesem Rahmen von

²⁸ Ehmman, Wilhelm: Die Chorführung, Kassel 1949.

²⁹ Klink, W.: Der Chorleiter, 1952.

³⁰ Schönherr, S.63.

³¹ Schönherr, S. 63.

³² Vgl. Schönherr, S.64.

³³ Vgl. Ansohn 1991, S. 276.

allen Beteiligten völlig selbstverständlich akzeptiert werden.³⁴ Mimik, Gestik, Atem und metaphorische Rede gehören zu den Spielregeln der Chorarbeit und erleichtern einen Lernzugang "mit allen Sinnen". "Oft fruchten [...] technische Ansagen wenig, weil sie für die Musizierenden keine Angebote darstellen, an den Sinn der Musik heranzukommen."³⁵ Gerade der Gebrauch von Metaphern und Bildern ermöglicht es Schülern, einen individuellen Zugang zu einem Problem zu finden.³⁶ Niemand wird gezwungen, seine Empfindungen zu verbalisieren, aber für jeden existiert das Angebot, sich auf gemeinsame Vorstellungen einzulassen. Vor allem auf dem Gebiet der Stimmbildung kann so Ängsten und Verkrampfungen vorgebeugt werden.³⁷ Dem Chorleiter obliegt die schwierige Aufgabe, immer wieder in die Gruppe hineinzuhorchen, um adäquate Angebote machen zu können.

Ansohn formuliert dieses sensible Wechselspiel zwischen Chor und Chorleiter in den folgenden sieben Thesen, die man als Essenz der Qualitäten eines zeitgemäßen Chorleiters betrachten kann:

- "1. Sie haben die Überzeugung, daß Singen gut für Menschen sei, und eine Idee davon, was daran gut sei.
2. Sie wählen Lieder und Stücke aus, die der Zeit, der Situation, der singenden Gruppe gerecht werden und die sie gleichzeitig selber mögen.
3. Sie haben für die Vermittlung ein methodisches Repertoire sowohl von singtechnischen Übungen als auch von Erarbeitungsschritten, aus dem sie dem Lied und der Gruppe entsprechend schöpfen können.
4. Sie haben bei der Ansprache der Gruppe eine meist durch Versuch und Irrtum gewachsene Erfahrung im Umgang mit Zeit, ein Proben-Timing. Damit kommt die singende Gruppe in Fluß, und die Anleitenden erreichen eine Balance zwischen den Erarbeitungsschritten, Erklärungen und Zusatzinformationen.
5. Sie haben eine breite Palette von Körperhaltungen und -impulsen parat, mit denen sie ihre Methodik ins Timing bringen und das Lied an die singende Gruppe.
6. Sie können zuhören d.h. sowohl Gesungenes mit dem Gewünschten schnell analytisch vergleichen, als auch wahrnehmen, in welchem energetischen Zustand sich die Gruppe befindet, um prompt zu entscheiden,

³⁴ Vgl. Schönherr, S.67.

³⁵ Schönherr, S. 75.

³⁶ Vgl. Mohr, S.55.

³⁷ Vgl. Schönherr, S.77.

ob Nachfassen oder Loslassen die dem Zeitpunkt angemessene Alternative ist.

7. Sie können durch ihr Singvorbild und/oder durch adäquate Liedbegleitung dem Musiziergefühl einer singenden Gruppe zuarbeiten, so daß selbst vorläufig weniger zufriedenstellende Arbeitsergebnisse die Singgruppe nicht entmutigen müssen."³⁸

Vieles davon scheint gar nicht so neu zu sein. Entscheidend ist jedoch, daß das Ziel dieser Art von Chorleitung nicht das absolute musikalische Resultat ist, sondern der gemeinsame Weg von Gruppenleiter und Gruppe mit der Musik.

2. Reihenplanung

2.1. Unterrichtsvoraussetzungen:

Mit einem Aushang am "Vertretungskasten" geht es los. "Wer hat Lust, im Chor zu singen?" Meine Kollegin spricht auch noch verschiedene Schüler persönlich an, und ermutigt sie, einen Versuch zu wagen. Insgesamt sind es etwa 20 Schüler, die sich zum ersten Treffen am 18.2.1999 angemeldet haben.

Die statistische Auswertung der Anwesenheitsliste dieses ersten Treffens ergibt folgendes Resultat:

- 21 Schülerinnen und fünf Schüler aus den Klassen 10 bis 13 sind gekommen, wobei die meisten dem 11. Jahrgang angehören.
- Vier Schülerinnen geben an, über Gesangserfahrungen zu verfügen (wie sich später herausstellen sollte auf sehr unterschiedliche Art; eine Schülerin hat klassischen Unterricht, eine Schülerin hat Unterricht bei einer Jazzsängerin und die anderen beiden Schülerinnen singen in Bands).
- Fünf Schülerinnen und Schüler spielen Gitarre, zumeist in einer der Arbeitsgemeinschaften meiner Kollegin.

³⁸ Ansohn 1997, S. 174.

- Eine Gitarristin nennt zusätzlich noch Schlagzeug, eine Sängerin noch Klavier als Instrument.

Ich beginne damit, mich und mein Vorhaben, einen Chor zu gründen, vorzustellen, wobei ich betone, daß ich hoffe, mit den Schülern gemeinsam ein Konzept zu finden, was bedeutet, daß ich am Anfang mit ihnen Experimente machen werde, um herauszufinden, in welche Richtung dieser gemeinsame Weg gehen wird. Dies erzähle ich auch in einem Interview der Schülerzeitung, die mir einen Artikel widmet.

Die ersten Chorstunden verlaufen noch relativ spontan, da sich herausstellt, daß eine sinnvolle Planung erst dann funktioniert, wenn ich die Möglichkeiten der Gruppe einschätzen kann. Grundsätzlich sind die Schüler zurückhaltend, aber interessiert. Rückmeldungen gibt es wenige, auch wenn ich immer wieder darum bitte.

2.1.1. Problemkreise:

Es stellen sich im Verlauf der Arbeit folgende Problemkreise dar, an denen ich schwerpunktmäßig arbeiten möchte:

2.1.1.1. Stimmbildung:

Die Schülerstimmen weisen typische Probleme auf, die auf mangelnde Übung ("Inaktivitätsatrophie"³⁹) bzw. auf das Kopieren zweifelhafter Vorbilder⁴⁰ zurückzuführen sind (zu starke Betonung des Brustregisters⁴¹). Grundsätzlich besteht für den Chorleiter die Schwierigkeit, früher Versäumtes aufzufangen. Es müssen stimmliche Lernprozesse nachgeholt werden, die schon viel eher hätten stattfinden können, und die nun zu einer Zeit nachgeholt werden müssen, in der die Jugendlichen bereits in eine Phase erhöhter intellektueller Steuerung eingetreten sind.⁴² Es stellt sich auch die Frage, was zwei Stunden Chor in der Woche ausrichten können gegen die zahlreichen familiären, gesellschaftlichen und schulischen Faktoren, die zu den stimmlichen Problemen der Schüler

³⁹ Mohr, S. 36.

⁴⁰ Vgl. ebd., S.38.

⁴¹ Vgl. ebd., S.43.

⁴² Vgl. ebd., S.37.

geführt haben.⁴³ (Gleich nach der ersten Chorstunde kamen drei Schülerinnen, um von Stimmproblemen zu berichten, für die sie eine Lösung zu finden hofften.)

Die "Sopranistinnen" haben einen Stimmumfang, der ohne Anstrengung maximal vom h bis zum d" reicht. Dies ist für fast sämtliche "normale" Chorliteratur zu wenig. Andererseits spüren sie selber, daß ein tragfähiger Klang in der tiefen Lage nicht zustande kommt. An der Körperhaltung der Schülerinnen (verspannte Lippen, hochgezogene Schultern, vorgestrecktes Kinn, durchgedrückte Knie) glaube ich ablesen zu können, daß man in recht kurzer Zeit hier durch das Lösen von Blockaden relativ schnelle Erfolge erzielen kann. Die "Altistinnen" sind so zahlreich vertreten, daß sie klanglich kein Problem darstellen, allerdings würden auch ihnen natürlich gezielte Übungen zur Lockerung zugute kommen, da es sich selten um "echte" Altstimmen handelt, sondern um Mezzosopranstimmen, die in der Gefahr sind, in Tiefe und Mittellage zu stark zu forcieren. Die Schäden, die aus einer solchen Konstellation entstehen können, sind oft kaum wiedergutzumachen, so daß hier darauf geachtet werden muß, die Altstimmen schlank genug in die Höhe zu führen.⁴⁴ Schwieriger sieht es bei den Männerstimmen aus. Hier gibt es auch ausgesprochene "Brummer". Zusätzlich haben sie Probleme, sich auf meine Stimmlage einzuhören, und ich muß immer wieder darauf hinweisen, daß die absolute Tonhöhe von Männer- und Frauenstimmen verschieden ist, und daß das Tonabnehmen um eine Oktave versetzt erfolgt, weshalb man sich an der Stimmspannung orientiert und nicht an der Tonhöhe. Bei einem geringen Tonumfang gibt es da zum Glück nicht allzuvielen Alternativen, aber es kommt immer wieder vor, daß die Männer im Falsett einsetzen. Außerdem besteht das Problem darin, daß es zwei Stimmführer gibt, ohne die die übrigen Männer nahezu hilflos sind. Fehlen diese, fällt eine Stimmgruppe komplett aus. Es wird also beim Repertoire zu bedenken sein, ob wir uns den Luxus einer eigenen Männerstimme leisten können, oder ob wir sie mit einer Frauenstimme koppeln müssen. Bei einer Mischung besteht natürlich wieder die Gefahr, daß die Männer nie zu einer eigenen Stimmidentität finden können, da sie sich klanglich immer wieder an den zahlenmäßig überlegenen Frauenstimmen orientieren.

⁴³ Vgl. Ehmman, Wilhelm / Haasemann, Frauke: Handbuch der chorischen Stimmbildung. Kassel 1997. S. 12.

⁴⁴ Vgl. Hofbauer, Kurt: Praxis der chorischen Stimmbildung. Mainz 1978. S. 44.

Abgesehen von stimmtechnischen Problemen stellt sich auch immer wieder heraus, daß bei den Schülern große Defizite in der Tonvorstellung vorhanden sind. Übungen, die nicht liedhaft eingängig sind, sondern aus Intervall- und Tonleiterelementen zusammengesetzt sind, brauchen lange, bis sie fehlerfrei und annähernd sauber nachgesungen werden können. Das Rücken dieser Übungen um Halbtöne nach oben oder unten erscheint zu Anfang als ein unüberwindbares Hindernis. Deswegen "quäle" ich die Schüler auch damit, einen kurzen Kanon wechselweise in Dur und in Moll zu singen, was regelmäßig zu Lacherfolgen führt, so daß wir schon überlegt haben, den Kanon als Spiel mit "Pfänderabgeben" zu singen.⁴⁵

2.1.1.2. Probentechnik:

Bei der Suche nach Literatur zum Thema Probentechnik bemerkte ich sehr schnell, daß es abgesehen von den klassischen Standardtips nichts gibt, was mir in meiner speziellen Situation hilfreich sein konnte. Natürlich beginnt man die Probe mit dem Einsingen, das aufgrund stimmphysiologischer Gesetze eine bestimmte Struktur aufweisen muß, und natürlich probt man in einem ausgewogenen Verhältnis unter Beteiligung einzelner Stimmgruppen und des gesamten Chors. Aber schon der Einsatz des Klaviers bereitet Probleme. Das klassische Dogma lautet, daß ein Chor erst dann sauber und technisch richtig zu singen lernt, wenn man auf die Klavierbegleitung verzichtet.⁴⁶ Allerdings rechnet dieses Gesetz nicht mit einem Chor, der dann praktisch nicht mehr in der Lage ist, überhaupt noch zu singen. Andererseits ist ein Chorleiter, der die Probe hinter dem Flügel verbringt, erheblich eingeschränkt in seinen Möglichkeiten, auf den Chor einzugehen. Der Kontakt zur Gruppe geht verloren, da diese ihn kaum sieht, der Chorleiter ist im Zweifel so mit der Koordination seiner Finger beschäftigt, daß er kaum noch etwas anderes wahrnehmen kann und vor allem besteht die Gefahr, daß das Klavier lauter als alles andere ist. Eine objektive Beurteilung des Gesangs ist dann kaum noch möglich.⁴⁷ Außerdem stellt sich immer wieder die Frage, ob man unbedingt die gesamte Partitur mitspielen muß, oder nur einzelne Stimmen, und ob es nicht noch einen anderen Weg geben kann, auf das

⁴⁵ Vgl. Hofbauer, S.48: Hofbauer fordert den Einbezug von Übungen der Gehörbildung in die Stimmbildung.

⁴⁶ Vgl. Nitsche, S.20 und Mohr, S. 39.

⁴⁷ Vgl. Ehmann / Haasemann, S.13.

Instrument zwar nicht ganz zu verzichten, aber die negativen Aspekte des Klaviereinsatzes weitestgehend auszuschalten.

Ein weiteres probentechnisches Problem ist die starke Fluktuation der Schüler von Probe zu Probe. Einige Unentwegte saßen treu jede Stunde auf ihren Plätzen, aber in den anderen Stimmgruppen gab es immer wieder Exkursionen, Praktika, Klausuren, Zahnarzttermine und sonstige nur allzu verständliche Anlässe, der Probe fern zu bleiben. Nachdem ich einige Male vergeblich versucht hatte, diese Fälle vorherzusehen und planerisch entsprechend zu berücksichtigen, nahm ich diesen Zustand als gegeben hin. Das Probenkonzept muß so flexibel sein, daß das Fehlen einzelner oder mehrerer die Arbeitsfähigkeit der Gruppe möglichst wenig beeinträchtigt.

Ein wichtiges Ziel der Probentechnik muß auch in der Motivationserhaltung liegen. Anders als in eingeführten Chören, die auch über lange Durststrecken hinweg ihre Motivation nicht verlieren, darf man von Schülern in dieser Anfangssituation keine so hohe Frustrationstoleranz erwarten. Sie müssen erst von der Sache überzeugt und langsam daran herangeführt werden, daß der Erfolg oft nicht im vordergründigen Resultat liegt. Die Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Prozessen kann nur langsam wachsen, so, wie auch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schrittweise entsteht. Das zu entwickelnde Probenkonzept muß also der besonderen Anfangssituation Rechnung tragen und auch daher von Standardkonzepten der Probentechnik abweichen.

2.1.1.3. Repertoirebildung

Auf erste Nachfragen zum Wunschrepertoire erhalte ich nur sehr vage Auskünfte. Es stellt sich auch heraus, daß die Schüler sehr verschiedene Ansichten darüber haben, was sie singen wollen. Für mich ist das größere Problem eher, daß ich die Wunschtitel z.T. gar nicht kenne, bzw. mir nicht vorstellen kann, daß man sie überhaupt in einem Chor singen kann, geschweige denn in diesem. Die Chorbücher, die ich in großer Anzahl im Schrank stehen habe, sind mir dabei auch keinerlei Hilfe, da die Stücke, die technisch zu bewältigen sind, nicht dem Geschmack und dem Anspruch der Schüler entsprechen (z.B. das altgediente "Chor im

Anfang"⁴⁸, das dieser Arbeit den Titel lieh), und andere Stücke, die sicherlich schön wären, aber viel zu schwer sind. Von mir befragte Kollegen verweisen immer wieder auf Eigenproduktionen, die "ihren" Chören auf den Leib geschneidert sind. Dies ist jedoch erst möglich, sobald ich eine klare Vorstellung von der Leistungsfähigkeit und von den Bedürfnissen meiner Schüler habe. Ich werde vorerst eine andere Lösung finden müssen. Ich nehme mir vor, dieses Problem auch nicht alleine zu tragen, sondern an die Schüler zurückzugeben. Dazu greife ich eine Idee von Meinhard Ansohn auf. Die letzten 15 Minuten der Probe werden dazu verwendet, daß die Schüler selbst entscheiden, was sie singen möchten. Es muß ein realistischer Wunsch sein und sie müssen sich einigen. Zuerst passiert gar nichts, doch allmählich gewöhnen sich die Schüler an dieses Verfahren und beginnen zögerlich, Wünsche zu äußern.

Als einen wesentlichen Punkt zum Thema Repertoire darf man auch die auf einen Auftritt bezogene Arbeit ansehen. Relativ schnell wurden diesbezüglich Wünsche geäußert und sogar Vorschläge gemacht. In die Reihenplanung sollte also auch dieser Aspekt miteinbezogen werden.

2.2. Arbeitsschwerpunkte innerhalb der Reihenplanung

Abgeleitet aus den Hauptproblembereichen des Chors ergeben sich die folgenden Arbeitsschwerpunkte, die die auszuwählenden Unterrichtsgegenstände miteinander vernetzen sollen.

2.2.1. Stimmbildung

Einen größeren Raum muß die Stimmbildung einnehmen, da mit einer raschen Verbesserung der allgemeinen Singeleistung auch ein anspruchsvolleres Repertoire erarbeitet werden kann. Eine Anpassung der Stimmbildung an das ausgewählte Repertoire ist selbstverständlich. (Vgl. Ansohns These 3)

⁴⁸ ars musica. Band II Chor im Anfang / Leichte Chorsätze für gemischte Stimmen. Wolfenbüttel 1968.

Vorauszuschicken ist, daß - selten ausgesprochen⁴⁹, aber immer gültig - das klassische Stimmbildungsideal im Chor am Opern-, Lied-, und Oratorien gesang orientiert ist. Dies könnte man heutzutage durchaus kritisch hinterfragen, da dieser Gesangsstil den Schülern weder vertraut ist, noch ihren geschmacklichen Vorlieben entspricht. Mir selbst bleibt allerdings nur die Variante, mich an das zu halten, was ich selber gelernt habe, so daß ich mich trotz aller Fragwürdigkeit für diesen Stil entscheide. Nur so kann ich technische Funktionen authentisch vermitteln. Daraus ergeben sich bestimmte Grundsatzfestlegungen, die die Registermischung und Klangfarbe der Stimme betreffen. Es ist auf der anderen Seite jedoch auch gewährleistet, daß die gesunde Stimmfunktion Vorrang hat vor speziellen klanglichen Effekten.

Grundsätzlich läßt sich das stimmbildnerische Arbeitsfeld in zwei Bereiche teilen, die aber eng miteinander verknüpft sind. Einerseits soll an der rein technischen Entwicklung der Stimmen gearbeitet werden, andererseits möchte ich mich vor allem auch der psychosozialen Komponente der Stimmerziehung zuwenden, dies vor allem durch eine Übungseinheit zum improvisatorischen und spielerischen Umgang mit der Stimme (Vgl. Ansohns These 1).

Singen ist für viele Menschen kein spontaner natürlicher Akt und wurde von vielen anderen Verhaltensweisen beeinflusst und oft auch beeinträchtigt. Zumal ältere Jugendliche haben oft starke intellektgesteuerte Blockaden, die sich noch verstärken, sobald sie mit einer Gruppensituation konfrontiert sind oder sich beobachtet fühlen. Es muß also eine Atmosphäre geschaffen werden, in der der einzelne ohne Angst mit sich und anderen experimentieren kann. Dies beginnt beim Lockern des Körpers. Ich werde schon hier bewußt Übungen einsetzen, bei denen Kontakt mit anderen Schülern aufgenommen werden kann, indem gemeinsam bestimmte Bilder imaginiert und simuliert werden. Mohr nennt diese Übungen "Verpackte Übungen"⁵⁰, Hofbauer "eingekleidete Übungen"⁵¹. Technische Übungen werden mit einer suggestiven Vorstellung verknüpft, so daß z.B. eine Geste, die die Atmung begleitet, zu dem technisch erwünschten Resultat führt.⁵² Außerdem kann in der Einsingephase mit verschiedenen Sozialformen gearbeitet werden; sich

⁴⁹ Ausnahme: Ehmman/Haasemann, S. 12, die den Bel canto zugrunde legen.

⁵⁰ Mohr, S.102.

⁵¹ Hofbauer, S.37.

⁵² Vgl. Mohr, S.55ff.

gegenseitig beobachtende bzw. miteinander agierende Partner oder kleinere Gruppen, die die Schüler selbst wählen können, lassen allmählich eine Vertrautheit unter den Schülern, die sich nicht alle gleich gut kennen, entstehen.⁵³ Diese Verfahren dürfen nicht überstürzt eingeführt werden, sondern unter Berücksichtigung der Widerstände, mit denen auf Schülerseite zu rechnen ist. Da die Schüler keine verspielten Grundschüler mehr sind, müssen auch rationale Erklärungen diese Interaktionsübungen ergänzen, damit allen klar ist, daß es sich hier nicht um reinen Selbstzweck handelt. Das Vorbild eines ernsthaft von der Wirksamkeit seiner Übungen überzeugten Chorleiters ist sicher auch nicht zu unterschätzen.

Auf technischer Ebene möchte ich mich zunächst auf die Arbeitsfelder Registerausgleich und Vokalausgleich beschränken, da hier der Schlüssel zur Ambituserweiterung der Stimme liegt. Außerdem kann so der Klang des Chors vereinheitlicht werden, denn auffällig ist die z.T. flache und plärrige Klangfarbe des Chors sowie der extreme Klangfarbenunterschied zwischen hohen und tiefen Lagen, wobei vor allem die Höhe sehr angestrengt klingt.

Dazu muß vor allem das Singen mit der isolierten Bruststimme vermieden werden, zu dem Schüler neigen, wenn sie in tiefer Lage Volumen erzeugen wollen. Die Randschwingungen der Stimme müssen in der tiefen Lage miteinbezogen werden, auch wenn es vordergründig einen Verlust von Volumen suggeriert. Das zu hohe Hinaufziehen des Brustregisters sollte vermieden werden. Dazu werden Übungen benötigt, die auf ein Forte in der Tiefe verzichten und weiche Übergänge fördern. Das Kopfregerister muß aktiviert werden und in allen Lagen verankert werden⁵⁴ Besonders wichtig ist auch, die Wahrnehmung für dieses Phänomen zu schärfen, da Schülern oft gar nicht klar ist, daß ein Ton der gleichen Tonhöhe auf verschiedene Art und Weise erzeugt werden kann.

Auch bei der Vokalbildung wird es zunächst um Bewußtmachung gehen. Häufig entsteht gerade durch Übertreibung der individuellen Vokaleigenschaften ein unangenehmer Klang. Die Schüler können lernen, Extremstellungen zu vermeiden und bei Vokalverbindungen die kürzeste Artikulationsbewegung zu finden. Dazu muß mit Mundform,

⁵³ Vgl. ebd., S.52ff.

⁵⁴ Vgl. Mohr, S.44 und 61, sowie Hofbauer, S.44.

Lippenspannung und Mundöffnung experimentiert werden.⁵⁵ Dadurch können die einzelnen Vokale den jeweilig anderen Vokalen Klangqualitäten vermitteln, die zu einem insgesamt einheitlicheren und runden Chorklang führen. Automatisch stellt sich hier eine Verbesserung des Stimmvolumens ein, da sich der Stimmsitz verbessert und Resonanzräume optimal genutzt werden können.

Eine Fortsetzung des Einsingens besteht dann aus der anschließenden Improvisationsphase, in der über ein am Klavier gespieltes Harmonieschema improvisiert werden soll. Die Schüler stehen in Kleingruppen im Kreis und improvisieren nach vorgegebenen Spielregeln. In dieser Phase sollen sich stimmtechnische und psychosoziale Aspekte des Einsingens ergänzen und den Schülern Mut machen, mit der Stimme zu experimentieren, soweit jeder einzelne es sich zutraut. In der Improvisation kann Musik als ganz persönliches Kommunikationsmittel erfahren werden. Der Mut, zu den eigenen Tönen zu stehen und ganz allein über die Töne zu entscheiden, die man in die Gruppe einbringt, wird allmählich wachsen und sich produktiv auf das Singen notierter Musik auswirken. Gleichzeitig werden durch die Vorwegnahme ihres Harmonieschemas die zu erarbeitenden Stücke vorbereitet. Ich habe mich bewußt für tonale Improvisation entschieden und gegen experimentelle Lautimprovisation, da ich bei letzterer mit stärkerem Widerstand von seiten der Schüler rechne.

2.2.2. Probentechnik

Bei der Probenstruktur entscheide ich mich für kurze Phasenwechsel, die der Erhaltung der Motivation dienen. Kleine übersichtliche Abschnitte verschiedener Stücke sollen erarbeitet werden, und damit Erfolgserlebnisse vermitteln. Außerdem kommt hinzu, daß bei einer stärkeren Fluktuation der Abstand der Anwesenden im Verhältnis zu den Nicht-Anwesenden nicht zu groß werden darf, da dies in der folgenden Probe auf beiden Seiten nur zu Frustrationen führen würde. Ständiges Umwälzen des Gelernten ist meiner Erfahrung nach bei ungeübten Sängern auch das geeigneteste Verfahren, Kenntnisse zu vertiefen. Häufige Wiederholung ist oft effektiver als gelegentliche Intensivproben (Vgl. Ansohns These 4).

⁵⁵ Vgl. Mohr, S.60 und 69.

Dies bedeutet, daß jede Phase mit Ausnahme des Einsingens nebst Improvisationsphase nicht länger als 10-15 Minuten dauern wird (siehe Synopse).

Im Verlauf der Reihe wird ein der Gruppe angemessenes Verfahren zur instrumentalen Unterstützung des Gesangs zu erproben sein. Zunächst muß ich die Begleitung am Klavier selbst übernehmen, da erste Anfragen bei den Schülern, ob sie den Chor auch auf dem Instrument begleiten könnten, auf wenig Gegenliebe stießen. Möglicherweise sind spieltechnische Unzulänglichkeiten der Grund, aber ich vermute, daß eher die Angst, sich vor den anderen zu exponieren, die Schüler davon abhält. Außerdem ist es auch denkbar, daß den Schülern nicht klar ist, daß es gar nicht so schwer ist, einen Chor zu begleiten, zumal es zahlreiche Möglichkeiten gibt, den Instrumentalpart an die Fähigkeiten des Ausführenden anzupassen. Ich werde also darauf setzen, daß eine größere Vertrautheit mit Chorleiter und Gruppe auch den Mut für spezielle Aufgaben wachsen läßt. Eine positive Begleiterscheinung der Begleitung durch Schüler wäre, daß sich ein weiteres Stück Verantwortlichkeit in die Gruppe hinein verlagert.

Vor allem die Gitarristen möchte ich einbeziehen und gegebenenfalls auch auf den E-Baß umlenken, da dieser die Männerstimmen gut unterstützen könnte und technisch geringere Anforderungen stellt als eine Gitarre. Es könnte auch ein zusätzlicher Anreiz für die Schüler sein, auf diesem Instrument zu spielen, da sie es zu Hause nicht besitzen.

Ich plane, aus der Situation heraus einzelne Schüler zu bitten, phasenweise zu begleiten, wobei ich vorher erkläre, in welcher Form ich es mir vorstelle, damit die Schüler wissen, daß es "gar nicht so schwierig" ist. Außerdem sollten verschiedene Schüler dazu herangezogen werden, damit nicht alle vom Fehlen oder Erscheinen dieses einzelnen Schülers abhängig sind, und die Last der übernommenen Aufgabe für den einzelnen nicht so groß ist.

Für den Anfang werde ich wohl oder übel selbst am Klavier mitspielen, ich plane jedoch, mich schrittweise daraus zurückzuziehen und die Begleitung immer weiter zu reduzieren. Dies geschieht, indem ich den zunächst gespielten kompletten Satz reduziere auf Baßlinie und Harmonietöne. Ob

sich dann auch noch die Baßlinie einsparen lassen wird, wird der Verlauf der Probenarbeit zeigen. Zumindest soll die Begleitung einer Gitarrenbegleitung ähnlich werden. Die Schüler sollen zwar noch eine rhythmische Stütze und ein harmonisches Gerüst bekommen, sollen aber die individuellen Stimmverläufe dann selbständig singen können.

2.2.3. Repertoirebildung

Die Repertoirefindung in einem Chor ist in der Literatur nicht dokumentiert. Allenfalls Tips zu Stücken, mit denen man Schüler "kriegen" kann, oder den Hinweis auf die aktuelle "Pop-Oldie-Welle" kann man gelegentlich in Aufsätzen zur Lieddidaktik finden.⁵⁶ Ich möchte jedoch genauer wissen, was meine Schüler interessiert und vor allem geht es mir darum, daß sie sich selbst Gedanken darüber machen sollen, denn mangelnde Toleranz, mit den Geschmacksvorlieben der Mitschüler umzugehen, ist ein häufig zu beobachtendes Schülerproblem.

Ausgehend von der Überlegung, daß ein Schulchor immer verschiedene Ziele gleichzeitig verfolgt und gerade zu anfang ein möglichst breites Angebot machen muß, um auf der Suche nach dem eigenen Stil auch genügend Facetten ausprobieren zu können, entscheide ich mich für eine Mischung aus Kanon, Ghospel-, Pop- und Ethno-Musik. Auf "klassische" Stücke verzichte ich zunächst, da sich in einem der Gruppe angemessenen Schwierigkeitsgrad leider nur Stücke finden lassen, die ich selber nicht anregend genug finde, um sie über einen längeren Zeitraum zu proben. Ich habe auch die Befürchtung, daß sich bei den Schülern damit sämtliche Vorurteile über "langweilige" Klassik bestätigen würden. Zu einem späteren Zeitpunkt sollte aber unbedingt auch traditionelle Chormusik ins Programm aufgenommen werden, zunächst aber steht der klassischen Besetzung eines gemischten Chors auch unsere Stimmverteilung im Wege. Der Chor ist in der Lage, mit dreifach geteilten Frauenstimmen und einer Männerstimme zu singen, wobei die Besetzung der Männerstimme das größte Problem ist. Die Frauenstimmen lassen sich bei Bedarf sogar noch weiter aufteilen - vorausgesetzt es singen die

⁵⁶ Vgl. z.B. Ansohn, Meinhard: Singen in einem schülerorientierten Musikunterricht. In: Musikunterricht heute. (Hg. Volker Schütze), Oldershausen, 1996. S. 50ff.

"richtigen" Schülerinnen zusammen in einer Stimme. (Vgl. Ansohn, These 2)

Die von mir ausgewählten Stücke sind weder besonders aktuell noch dürften sie mit ausgesprochenen stilistischen Vorlieben oder Abneigungen der Schüler korrespondieren. Damit möchte ich einen Einstieg ermöglichen, der von Geschmacksurteilen möglichst unbelastet ist.

Die 15 Minuten am Ende der Probe, in denen die Schüler aus dem bereits erarbeiteten Repertoire ein Stück auswählen dürfen, haben sich zum Zeitpunkt der Reihenplanung bereits etabliert. Es sind zwar nicht alle Schüler, die sich am Äußern ihrer Wünsche beteiligen, aber es funktioniert meistens, ohne daß ich ihnen die Entscheidung abnehmen muß. Eindeutige Positionen oder präzisere Vorstellungen, was man ändern könnte, gibt es jedoch nicht und es herrscht eine gewisse träge Zufriedenheit mit dem Repertoire, was mich jedoch nicht ganz zufriedenstellt, da ich eine stärkere innere Beteiligung der Schüler anstrebe.

Über die Improvisationsphase am Ende des Einsingens versuche ich die Schüler zu animieren, Mut zum eigenen Ausdruck zu finden. Ich plane, durch die Improvisation möglicherweise vollständig improvisierte Stücke zu erarbeiten und so auch zu dem Finden eigener Spielregeln zu gelangen. Stets wird es beim regelgebundenen Improvisieren um das Verhältnis des einzelnen zur Gruppe gehen. Diese Form des Musizierens ermöglicht also auch Erfahrungen, die weit über den Musikunterricht hinausgehen. Meine Planungen diesbezüglich sind jedoch sehr offen, da ich abwarten möchte, wie sich die Arbeit am konkreten Notenmaterial entwickelt und wie sich die Gruppe in die Arbeit einbringt. Konkret heißt das in der Planung, daß ich für eine sechs Wochen dauernde Probenphase mit je einer Doppelstunde Chor folgendes Repertoire auswähle:

1. "Haschivenu" (Kanon aus Israel)
2. "Heaven is a wonderful place" (Gospel aus den USA, Arr. Wolfgang Koperski)
3. "Always look on the bright side of life" (Original: Eric Idle, Arrangement: Meinhard Ansohn, Bearbeitung: Astrid Jaeger)
4. "Evening Rise" (Indianisches Traditional, Satz: Meinhard Ansohn)
5. "Earth is my body" (Text und Melodie: Inti Casar Malasques, Satz: Meinhard Ansohn)
6. "Circlesong 6" (Bobby Mc Ferrin, Bearbeitung: Meinhard Ansohn)

Als vorläufiges Arbeitsziel wird ein Kurzauftritt bei einer Nachmittagsveranstaltung des Nachbarschaftsheims in unmittelbarer Nähe der Schule geplant. Längerfristig planen wir, Auftritte zur Abifeier und auf dem Schulfest. Für diese Auftritte muß nach einer pragmatischen Balance zwischen Perfektion und Spaß an der Sache gesucht werden (Vgl. Ansohns These 7). Die Eigenverantwortlichkeit der Schüler soll gestärkt werden, indem sie selber über die für die Auftritte geeigneten Stücke aus dem vorgegebenen Angebot entscheiden sollen.

2.4. Fokussierung und Reduktion

Auf die drei zuletzt aufgeführten Titel möchte ich nun mein spezielles Augenmerk richten. Sie stellen die Grundlage dar, auf der ich meine Unterrichtsbeobachtungen anstellen werde. Sie sind alle drei nach einem ähnlichen Prinzip aufgebaut, das ich hier als "Baukastenprinzip" bezeichnen möchte. Diese relative strukturelle Ähnlichkeit begünstigt die Beobachtung von Lernfortschritten über das Einstudieren eines einzelnen Werkes hinaus. Außerdem werden das Einsingen sowie die Proben-technik auf die speziellen Probleme dieser Stücke abgestimmt.

Auf eine weitere Verfolgung der Probenentwicklung bei den anderen Stücken muß hier aus Gründen der Reduktion verzichtet werden, auch wenn sich selbst dort immer wieder Querverbindungen aufzeigen ließen, die zeigen, daß Lernfortschritte nicht auf einzelne Stücke begrenzt blieben, sondern sich zu vernetzen begannen. Die folgende Synopse zeigt die Planungsstruktur der gesamten Probenphase.

2.5. Synopse

<p>1. Probe (22.4.1999):</p> <p>15 Minuten Einsingen 10 Minuten Improvisation 15 Minuten Evening Rise 15 Minuten Always look 10 Minuten Haschivenu 10 Minuten Heaven is a wonderful place 15 Minuten Zur freien Verfügung</p>	<p>4. Probe (20.5.1999):</p> <p>15 Minuten Einsingen 10 Minuten Improvisation 15 Minuten Earth is my Body 10 Minuten Haschivenu 10 Minuten Heaven is a wonderful place 15 Minuten Always look 15 Minuten Zur freien Verfügung</p>
<p>2. Probe (28.4.1999):</p> <p>15 Minuten Einsingen 10 Minuten Improvisation 15 Minuten Earth is my body 15 Minuten Evening Rise 10 Minuten Always look 10 Minuten Haschivenu 15 Minuten Zur freien Verfügung</p>	<p>5. Probe (27.5.1999):</p> <p>15 Minuten Einsingen 10 Minuten Improvisation 20 Minuten Circlesong 20 Minuten Always look 10 Minuten Evening Rise 15 Minuten Zur freien Verfügung</p>
<p>3. Probe (6.5.1999):</p> <p>15 Minuten Einsingen 10 Minuten Improvisation 10 Minuten Earth is my body 15 Minuten Heaven is a wonderful place 10 Minuten Evening Rise 15 Minuten Circlesong 15 Minuten Zur freien Verfügung</p>	<p>6. Probe (3.6.1999):</p> <p>15 Minuten Einsingen 10 Minuten Improvisation 15 Minuten Circlesong 15 Minuten Earth is my body 10 Minuten Haschivenu 10 Minuten Heaven is a wonderful place 15 Minuten Zur freien Verfügung</p>

2.6. Analyse der schwerpunktmäßig zu betrachtenden Stücke⁵⁷

Die drei Stücke werden hier unter besonderer Berücksichtigung der für den Chorleiter relevanten Aspekte analysiert.

Alle drei Stücke sind weitgehend nach dem gleichen Prinzip aufgebaut. Man beginnt einstimmig mit einer Hauptstimme und in jedem weiteren Durchgang tritt eine neue Stimme hinzu. Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Stimmen ist unterschiedlich, da nicht nur die individuelle

⁵⁷ Sämtliche Stücke liegen nur als Manuskript vor und sind mir mit freundlicher Genehmigung des Autors überlassen worden. Da sie nur über die Liedersammlungen der AfS-Singenachmittage erhältlich sind, füge ich sie der Arbeit bei.

Melodie komplizierter sein kann, sondern auch der Zusammenklang mit den anderen Stimmen eine wichtige Rolle spielt, so ist es z.B. erforderlich, bestimmte Stimmgruppen nebeneinander sitzen zu lassen, um zu starke Reibungen durch Vorhaltbildungen in unmittelbarer Nachbarschaft auszuschalten. Hier gilt es jedoch auch herauszufinden, welchen Schülern diese Reibungen schon zugetraut werden können (sie machen ja gerade den Reiz der Stücke aus), und welche Schüler sie noch nicht "verkräften" können. Das "Baukastenprinzip" hat den großen Vorteil, daß man mit der ersten Melodiestimme bereits ein vollständiges Stück Musik erarbeitet hat, das durch die hinzutretenden Stimmen lediglich bereichert wird. Es ist nicht unbedingt nötig, alle Stimmen zu erarbeiten, obwohl dies natürlich ideal wäre. Die Stücke, die sich an die Praxis harmoniegestützter Improvisation über einem Ostinato anlehnen, legen es in ihrer Struktur nahe, weitere Stimmen selbständig zu erfinden bzw. auch einige zeitweilig oder ständig wegzulassen. Es bedeutet musikalisch für die Stücke also keine Katastrophe, wenn eine Stimme zeitweilig aussetzt. Für die Schüler bietet sich die Möglichkeit, durch das immer wiederkehrende Harmonieschema so in den Klang "eingehüllt" zu sein, daß intuitives Wiederfinden abhandengekommener Melodien leicht fällt. Dies begünstigt das Zuhörenlernen und sich Einfügen können. Sollten alle Versuche scheitern, die verlorene eigene Stimme wiederzufinden, bietet sich noch die Möglichkeit, einfach bei der Hauptstimme mitzusingen, die alle Schüler bereits geübt haben, und die den dominierenden Orientierungspunkt bietet. Frustrierende Erlebnisse können so reduziert werden.

2.6.1. *"Evening Rise"*

Die Melodie der Hauptstimme erstreckt sich lediglich über einen Fünftonraum zwischen Grundton und Quinte. Damit ist sie tonartlich nicht festgelegt. Man hat die Möglichkeit, sie modal oder dur-moll-tonal aufzufassen und entsprechend zu harmonisieren. Zum Einstudieren der Melodie allein bietet sich die modale Variante an, da sauberes Aushören der Quinte e-h zum Grundpfeiler der Intonation werden muß. Der Tonumfang liegt günstig für alle Stimmlagen, so daß man ohne Anstrengung mit allen zusammen üben kann. Die Stimme des Alt II ist problematischer, da die hier stark vertretene Chromatik bei ungeübten Sängern leicht ins Rutschen gerät. Es wird darauf zu achten sein, daß die Halbtonschritte abwärts nicht zu groß genommen werden. Darüber hinaus

bewegt sich die Stimme immer wieder in der klassischen Bruchlage der Frauenstimme, so daß unbedingt darauf geachtet werden muß, daß die Sängerinnen nicht forcieren. Gleiches gilt für den Alt I, wobei die Stimme aber melodisch unproblematischer ist. Einzig der vierte Takt wird wegen des Sprungs in den Leitton der Dominante überintensiv sein. Hier muß auf die harmonische Funktion, soweit sie sich den Schülern als ein bestimmtes Spannungsgefühl vermitteln läßt, eingegangen werden. Die Tenorstimme ist sowohl von der Melodik als auch vom Tonumfang her unproblematisch. Sie wird lediglich ein Besetzungsproblem sein. Gegen eine Besetzung mit Frauenstimmen spricht die tiefe Lage, die möglicherweise zwar realisierbar ist, aber bei ungeübten Stimmen eine einseitige Verbrüstung des Stimmklangs herbeiführen würde. Die Gesunderhaltung der Schülerstimmen muß hier Priorität haben. Die Baßstimme ist zwar nicht schwierig, wird für die Männerstimmen aber dennoch nicht leicht zu bewältigen sein. Die Frage nach einer Instrumentalbegleitung drängt sich hier auf. Die Oberstimme erfordert mutige Sängerinnen, die Eigeninitiative ergreifen können. Auch die Besetzung als Solo wäre denkbar, aus Sicherheitsgründen möchte ich sie mit drei Schülerinnen besetzen, denn drei Stimmen mischen sich besser als zwei. Die Stimme ist reich an Vorhalten und Durchgängen, die ausgekostet werden wollen. Die Synkopen in Takt 5 und 6 erfordern eine gewisse Selbständigkeit und den Mut, sich vom Rhythmus tragen zu lassen, um dadurch Leichtigkeit zu gewinnen. Zuletzt ist auch das Aushaltenkönnen des dissonanten Schlußtons ein wichtiges Kriterium. Die Schülerinnen sollten es genießen können, durch ihren Ton einen Schluß zu verhindern und somit eine erneute Wiederholung zu erzwingen. Im Idealfall einigen sie sich auch im Verlauf des Stückes, wann der aufgelöste Schlußton, der das Stück beendet, erscheinen soll. Natürlich ist dies auch auf Zeichen oder nach Absprache möglich.

2.6.2. *"Earth is my body"*

Dieses Stück ist insofern eine Erweiterung im Vergleich zu "Evening Rise", als es eine stärkere formale Gestaltung hat und neben der klanglichen Komponente einen betont rhythmischen Aspekt hat. Die Akkordbezeichnung und die Trommelbegleitung machen eine Instrumentalbegleitung erforderlich. Hier beginnen jedoch die Schwierigkeiten. Der vermeintlich

simple Trommelrhythmus muß unbeirrbar weiterpulsen und erfordert damit höchste Konzentration. Er ist die anspruchsvollste Aufgabe, da mit ihm das Stück steht oder fällt. Als angemessenes Begleitinstrument würde ich eine Djembe oder eine Conga betrachten, wobei die Viertelnoten als "tom" und die Achtelnoten als "slap" gespielt werden sollten. Dabei sollte der Spieler noch berücksichtigen, daß die erste Zählzeit stärker gewichtet wird als die dritte, um den 2/2-Takt nicht zu zerstören. Die Akkorde sind auf einer Gitarre passender als am Klavier, der F-Dur-Griff kann bei der Besetzung mit einem Schüler vereinfacht werden, um den Barrégriff zu vermeiden. Das Call-and-Response-Prinzip des Anfangs muß von der Vorsänger-Chor-Aufteilung hin zu einer Chor-Chor-Aufteilung verändert werden, wenn der Chorleiter nicht selbst das Solo übernehmen will. Dem anfangenden Solisten obliegt zu viel Verantwortung, als daß dies einem einzelnen Schüler zugemutet werden kann. Die Stimmverteilung ist für unsere Gegebenheiten günstig, da nur eine Männerstimme gefordert ist. Von den drei Altstimmen liegt wiederum die mittlere in der Bruchlage und erfordert besondere Beobachtung. Während die Altstimmen keinerlei Schwierigkeiten melodischer oder harmonischer Art aufweisen, sind die Sopranstimmen sehr schwer, vor allem , wenn sie gleichzeitig erklingen. Beide irritieren das ansonsten völlig eindeutige Harmonieempfinden durch zahlreiche Durchgänge. Dies spricht dafür, sie nur sehr klein zu besetzen und das Gros der Soprane lieber die obere Altstimme singen zu lassen, da die Hauptstimme als Orientierungshilfe immer gut hörbar sein muß. Die beiden hohen Sopranstimmen dürfen diese nicht überdecken. Der Schluß erscheint mir ein wenig abrupt und es wird auszuprobieren sein, ob sich dafür auch andere Lösungen finden lassen. Zumindest ist eine Vermittlung durch dynamische oder agogische Mittel erforderlich.

2.6.3. "Circlesong 6"

Dieses Stück ist wesentlich anspruchsvoller als die beiden vorangegangenen. Es ist im Original a capella und auf einem ungewöhnlicheren Harmonieschema aufgebaut als die beiden anderen Stücke. Der absteigende Quartbaß ist zwar eine gängige Improvisationsgrundlage, aber sie ist hier verunklart durch eine unregelmäßige Verteilung der absteigenden Schritte und Harmonien, die nicht dem gängigen Schema entsprechen. Erschwerend kommt hinzu, daß der Rhythmus nicht klar gegliedert ist, sondern ein inneres Erfassen erfordert. Auch wenn die

Mouthpercussion keinen Zweifel an dem 4/4-Taktschema läßt, werden die langen Liegetöne der Oberstimmen Probleme bereiten. Es wird nicht möglich aber auch nicht nötig sein, alle Stimmen zu erarbeiten. Die fünfte, und neunte Stimme sind in anderen Stimmen enthalten, so daß man auf sie verzichten kann. Die Baßstimme muß möglicherweise oktaviert werden oder in Oktavparallelen gesungen werden, da sie sehr tiefe Männerstimmen erfordert. Das Stützen mit einem E-Baß wäre hier ein gangbarer Weg. Völlig unkalkulierbar ist die Reaktion der Schüler sowohl auf die Mouthpercussion als auch auf das textlose Singen. Es erfordert einen spielerischen Zugang zu der Musik, der gerade Anfängern, die sich "ernsthaft" um eine Sache bemühen, fehlt. Der lockere Aufbau des Stückes fordert ein spielerisches Umgehen mit dem Material, das Improvisation nicht nur ermöglicht, sondern benötigt. Das Original von Bobby Mc Ferrin dauert in Konzerten 45 Minuten und ist dann eigentlich immer noch nicht zuende. Auf der CD, die den Schülern helfen kann, sich in das Stück einzuhören, wird es nach ca. sechs Minuten mit einem Fade-out beendet. Diese Art der Schlußgestaltung dürfte im Schulchor nicht befriedigend sein.

Alles in allem birgt dieses Stück ein erhebliches Risiko und es wird ein Testfall für die vorläufige Leistungsfähigkeit des Chors sein. Als Stück, das zur Aufführung gelangen wird, schätze ich es nicht ein. Dennoch halte ich es für vertretbar, sich damit zu beschäftigen, zumal im Kontext mit den beiden anderen Stücken, da Gelerntes ausprobiert werden kann und Erfahrungsprozesse nicht unbedingt perfekte Resultate zur Bedingung haben.

2.3. Lernzielformulierungen zu den einzelnen Schwerpunkten

2.3.1. Stimmbildung

Das Grobziel ist, daß der Chor seine Singeleistung so verbessert, daß ein öffentliches Auftreten möglich wird.

Feinziele:

1. Die Schüler lernen, Verspannungen zu lösen und Hemmungen abzubauen, indem sie spielerisch mit Körper, Stimme und Klang umgehen.
2. Die Schüler lernen, Brust- und Kopfreister wahrzunehmen, indem sie mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Tonbildung experimentieren.
3. Die Schüler lernen, ihren Stimmumfang zu vergrößern, indem sie einen zweckmäßigen Registergebrauch üben.
4. Die Schüler lernen, den Chorklang zu vereinheitlichen, indem sie die Klangfarbe ihrer Vokale ausgleichen.
5. Die Schüler gewinnen Sicherheit und Freude im freien Umgang mit Tönen, indem sie in einer angstfreien Übungssituation mit ihrer Stimme improvisieren.

2.3.2. Probentechnik

Das Grobziel ist, daß der Chor von einer dominierenden Klavierbegleitung unabhängig wird. Dabei sind jedoch nicht nur Lernprozesse auf Schülerseite, sondern auch seitens des Chorleiters erforderlich.

Feinziele für den Chorleiter:

1. Der Chorleiter übt, sich immer weiter aus der Begleitung zurückzuziehen, indem er unauffällige Begleitmodelle entwickelt.
2. Der Chorleiter lernt Verantwortung an die Schüler abzugeben, indem er deren Potentiale erkennt und weckt.

3. Der Chorleiter lernt, die Schülerbeteiligung zu steuern, indem er den Schülerleistungen angemessene Begleitmodelle entwickelt.

Feinziele für die Schüler:

1. Die Schüler lernen Verantwortung zu übernehmen, indem sie erkennen daß auch ihre vermeintlich geringen Fähigkeiten für die gesamte Gruppe eine große Hilfe sein können.

2. Die Schüler erlernen als Chor ein eigenes Selbstbewußtsein, indem sie merken, daß sie auch mit einer weniger dominanten Klavierbegleitung ansprechende Resultate erreichen können.

2.3.3. Repertoirebildung

Das Grobziel der Repertoirefindung ist, ein der Gruppe angemessenes Spektrum von Musikstücken zu finden, das von der Mehrheit der Mitglieder getragen wird.

Feinziele:

1. Der Chorleiter gewinnt einen Einblick in die Interessenlage des Chors, indem er die Schüler ermutigt, Stellung zu beziehen.

2. Der Chor beteiligt sich an Entscheidungsfindungsprozessen, indem er lernt, seine Bedürfnisse realistisch zu äußern.

2.7. Möglichkeiten und Grenzen objektiver Zielüberprüfung

Das wichtigste Ziel, einen singfähigen Chor aufzubauen und über einen längeren Zeitraum auch zu erhalten, läßt sich sehr einfach anhand von Anwesenheitslisten überprüfen, die jedoch nur aussagekräftig sind, wenn man sie wirklich über einen längeren Zeitraum betrachtet. Freiwilliger Unterricht unterliegt eben auch dem Gesetz von Angebot und Nachfrage. Sieht man jedoch von dieser Grundvoraussetzung ab, so ergeben sich verschiedene Möglichkeiten, die im vorangegangenen Kapitel angeführten Lernziele zu überprüfen.

Bei der Überprüfung der Stimmbildungserfolge lassen sich relativ objektive Daten erheben, indem man protokolliert, inwiefern sich der Stimmumfang der Schüler sowohl in der Höhe als auch in der Tiefe vergrößert. Einschränkend gilt jedoch, daß berücksichtigt werden muß, daß Spitzentöne immer nur von wenigen erreicht werden, so daß deren Abwesenheit zu anderen Ergebnissen führt. Am Klavier oder mit der Stimmgabel sind diese Daten sehr schnell und unauffällig zu erheben.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, auf einer Audiocassette die Probe mitzuschneiden, so daß weitere Aspekte der Tongestaltung objektiver als durch den momentanen subjektiven Höreindruck überprüft werden können. Dieses Verfahren hat den Vorteil, daß dem Chorleiter auch noch Tage später Material zur Auswertung zur Verfügung steht. Ein Nachteil ist, daß den Schülern eine Mitschneiden ihrer Stimmexperimente unangenehm ist und man dieses Medium sehr unauffällig einsetzen muß, um nicht das, was man in der Probe aufbauen möchte, durch Kontrollmaßnahmen wieder zu zerstören.

Entsprechend schwieriger wird dies noch bei Videoaufnahmen. Ich habe mich dennoch dazu entschlossen, da eine Video-AG der Schule uns ohnehin für eine Szene der "Bühring-Schule-Picture-Show" filmen wollte, und ich den Schülern nicht zu sagen brauchte, daß ich mit diesem Video auch Haltungsprobleme und unsere gestisch-mimische Interaktion genauer analysieren wollte.

Außerdem bat ich die Schüler, falls sie dies wollten, mir schriftlich kurz mitzuteilen, was ihnen an unserem Chor gefällt und welche Verbesserungsvorschläge sie haben. Diese Briefe waren aber durchweg so höflich und freundlich, daß ich sie zur kritischen Analyse meines Unterrichts kaum verwenden konnte. Aussagekräftiger wurden jedoch von Chorstunde zu Chorstunde Kommentare und Stellungnahmen der Schüler, die immer stärker erkannten, daß ihre Meinung ernsthaft gefragt war, wenn ich sie bat, zu aktuellen Problemen Stellung zu nehmen.

Gerade das zuletzt genannte Verfahren birgt natürlich auch Probleme. Die Aussagen von Schülern bedürfen der Interpretation und unterliegen somit auch der Gefahr der Fehlinterpretation durch den Chorleiter. Probentechnische Lernziele sind relativ leicht daran zu überprüfen, ob sie zu einer zügigen Erarbeitung einer objektiv ansprechenden Version des

Stückes führen. Die rein technischen Fortschritte sind jedoch nicht das einzige Ziel des Unterrichts. Zahlreiche Angebote des Chorleiters, die auf der affektiven Ebene bestehen, können, wenn überhaupt, nicht in einem kurzen Zeitraum überprüft werden. Gerade die individuelle Erkenntnis, etwas Sinnvolles zu tun, kann nur vom einzelnen geleistet werden und entzieht sich vollständig der Kontrolle.⁵⁸ Lernziele wie "Verantwortung" oder "Selbstbewußtsein" lassen sich nicht objektiv messen. Schönherr schreibt: "Nicht die Überprüfbarkeit und die Überprüfung des 'Fruchtbarwerdens' [...] sind das Ziel, sondern das Ingangsetzen des Prozesses, der im günstigsten Fall zum 'fruchtbaren Moment' führt"⁵⁹

Diese Prozesse benötigen Zeit und Geduld von allen Seiten. Gerade bei einem Unterrichtskonzept, das stärker auf Interaktion und Kommunikation setzt als auf Lehrerzentrierung, müssen scheinbar unproduktive Phasen miteinkalkuliert werden und auch das Risiko des Scheiterns muß einbezogen werden, denn nur so wird ein wirklich eigener Gestaltungswille bei den Schülern zu wecken sein.⁶⁰

Eine solide Basis, aus stimmtechnischem Handwerkszeug und pragmatischen Möglichkeiten, zu präsentablen Zwischenergebnissen zu kommen, sind notwendig und müssen mit allen zur Verfügung stehenden objektiven Mitteln auch erprobt und beurteilt werden. Der Weg zu wirklichen "Aha-Erlebnissen" des Musizierens ist jedoch ein anderer und zeigt sich nur in der Auseinandersetzung von Lehrenden und Lernenden. Er ist nur bedingt planbar und überprüfbar. Gerade aber das Gelingen dieses Moments des Unterrichts wird vermutlich über den Bestand des Chors entscheiden.

⁵⁸ Vgl. Schönherr, S.47ff.

⁵⁹ Schönherr, S.56.

⁶⁰ Vgl. Schönherr, S.57.

3. Exemplarische Darstellung ausgewählter Aspekte der Durchführung

3.1. Einsingen und Improvisation

Die hier dargestellte Einsingephase der dritten Probe wurde auf Video mitgeschnitten und eignet sich daher besonders zur genaueren Betrachtung. Sie ist repräsentativ auch für die anderen Einsingephasen, da diese sich alle an dem folgenden Grundmuster orientieren:

1. Körperwahrnehmung / Atmung
2. Resonanzfindung / Vokalausgleich
3. Registerausgleich
4. Übung von Extremlagen
5. Improvisation nach festgelegten Spielregeln

Ad 1.

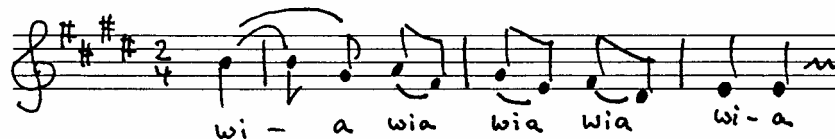
Die erste Übung besteht darin, daß die Schüler sich vorstellen, in eine Seifenblase aus Gummi verpackt zu sein. Diese Seifenblase schwebt durch den Raum, kollidiert mit anderen Seifenblasen, wobei jedoch ein gewisser Abstand immer gewahrt bleiben soll, da ja nicht die verpackten Menschen, sondern die Gummiblasen aufeinanderprallen. Die Blasen können von innen durch Bewegungen der Arme und Beine gedehnt und verformt werden. Anschließend platzen die Blasen, und die Schüler befreien sich von dem Seifenschaum, der jetzt übrig bleibt, indem sie ihn mit variabler Intensität vom Körper abpusten und abschütteln.

Ad 2:

In der nächsten Übung summen Bienen durch den Raum, ganz kleine Bienen und große Hornissen, die sich mit unterschiedlichem Tempo auf Blumen oder andere Objekte stürzen. Der Finger zeigt die Flugbahn und die Stimme begleitet mit einem stimmhaften "s" die Bewegung. Dabei achten die Schüler auch darauf, daß sie selbst bei großen und schweren "Hornissenangriffen" die Kiefer nicht fest aufeinanderpressen und daß die Zunge flach im Unterkiefer liegt.

Die Schüler stellen sich als Chor auf und erproben die Artikulationsbewegung zwischen den Vokalen "i" und "a". Ein gedachtes "j"

zwischen den beiden gegensätzlichen Öffnungsgraden des Mundes hilft die Vokalfarben zu verbinden. Der hohe, vorne sitzende Klang des "i" soll in das "a" mitgenommen werden, so daß dieses nicht "in den Hals rutscht". Dabei soll das Gefühl eines "lächelnden Chinesen" entstehen. Die anschließende Übung mit festgelegten Tönen erfolgt in der Mittellage und wird in Halbtönen von unten nach oben gerücket.



Ad 3:

Die folgende Übung verbindet den Übergang in die Tiefe mit einem möglichst bruchlosen Registerausgleich:



Das "u" als geschlossener, hoher Vokal verankert den Kopfklang und wird im Glissando nach unten geführt, dabei öffnet sich der Vokal zu "o" und "a", ohne die spezifische "u"-Qualität zu verlieren. Wichtig ist, daß nicht zu laut gesungen wird und die Gruppe aufeinander hört, um das Glissando gemeinsam zu gestalten. Die tiefsten Stimmen erreichen dabei das d bzw. D in den Männerstimmen.

Ad 4:

Die folgende Übung dient dem Höhenttraining:



Wichtig ist, daß der Vokalwechsel erst erfolgt, wenn der Spitzenton schon überschritten ist und somit zwanglos vonstatten gehen kann. Die Schüler sollen darauf achten, daß jeder Ton gewissenhaft erklimmt wird und nicht geschliffen wird. Die Betonung erfolgt auf jedem Viertelschlag, damit sich niemand "festfährt". Die höchsten Stimmen erreichen das hohe a" (die Männerstimmen hören bei Höhenübungen jedesmal vor Erreichen ihrer Leistungsgrenze auf, dies ist wohl nicht nur ein technisches Problem)

Ad 5:

Die Improvisation beginnt damit, daß die Schüler sich in kleinen Kreisen von vier oder fünf Schülern zusammenfinden und zu einem am Klavier immer wieder mit Pedal weich angeschlagenen d-Moll-Akkord verschiedene Töne, die dazu passen auf "du" leise singen. Die Klavierbegleitung geht jetzt in einen 4/4-Takt über. Wenn die Schüler das Taktschema erfaßt haben, wechselt die Harmonie taktweise. Die Schüler finden heraus, welche anderen Töne jetzt dazupassen und üben den Wechsel. Wagemutige wählen auch Töne in extremen Lagen. "Falsche" Töne sollen ausgehalten werden und über Tonleiterschritte auf die "richtigen" geführt werden. Die Schüler nehmen sich gegenseitig wahr, indem reihum einer aussetzt und den anderen zuhören darf. Auf ein nonverbales Zeichen setzt ein anderer aus. Es darf während der ganzen Übung von den Schülern nicht geredet werden, meine Ansagen beschränken sich auf das Notwendigste, wobei der Fluß der Klavierbegleitung nicht unterbrochen wird. Auf diese Weise bewegen wir uns durch das gesamte Akkordschema von "Earth is my body". Anschließend ist kurz Gelegenheit, sich in der großen Gruppe über Schwierigkeiten oder besondere Vorkommnisse auszutauschen.

Reflexion:

Die Analyse des Videos ergab, daß die Schüler nach anfänglicher Befangenheit Spaß daran hatten, auch mit der Kamera zu spielen und diese sogar in ihre Bewegungen miteinbezogen. Es war jedoch immer wieder deutlich, daß einzelne Schüler sich (noch) nicht wohl fühlten und sich in die hintersten Ecken des Raumes zurückzogen und ihre Übungen mehr oder weniger reduziert ausführten. Dies ist ein Punkt, den ich auch ohne Video noch genauer überprüfen muß, um auch diese Schüler in das Geschehen einzubinden, da möglicherweise nicht nur die Videokamera der Grund für dieses Verhalten war. Auch bei den engagierten Schülern gab es immer wieder Konzentrationslücken, wo erkennbar aus dem Spiel ausgestiegen wurde, wo sich vermutlich Gedanken wie "Was mache ich hier eigentlich?" breit machten. Ich halte dies für selbstverständlich, nehme mir aber vor, mit den Schülern drüber zu sprechen. An meiner eigenen Gestik und Mimik ist mir aufgefallen, daß ich z.T. sehr mit mir selbst beschäftigt wirke. Ist dies gut, da es den Schülern in dieser Phase ja genau so gehen soll und ihnen ein Vorbild sein kann oder ist dies von

Nachteil, da der Lehrer natürlich immer auf einem besonderen Posten außerhalb des Geschehens stehen sollte? Dies ist ein Aspekt, den ich noch weiter überprüfen möchte.

Mit der Bienenübung bin ich zufrieden, wobei ich mir von meiner Anleitung allerdings mehr Tempo wünschen würde, da die Schüler von den schwebenden Bewegungen der Blasenübung hin zu den energischen der Bienenübung geführt werden müssen. Dieser Spannungswechsel ist mir selber nicht gut gelungen und konnte den Schülern somit auch nicht deutlich werden. Einige Bienchen flogen doch sehr schlaff durch den Raum.

Die Vokalausgleichs- und Registerübungen zeigten z.T. sehr gute Ergebnisse, was man auch an den erreichten Spitzentönen ablesen kann. Es war jedoch immer wieder Erinnern und Korrigieren erforderlich, um zu verhindern, daß die Übungen lediglich "absolviert" wurden. Dies halte ich jedoch für normal und bin auch zufrieden mit meinen spontanen Korrekturen, die, wie die Aufnahme zeigte, durchaus an der richtigen Stelle erfolgten.

Die Improvisation, die ja hier schon in einem relativ fortgeschrittenen Stadium ist (es war nicht der erste Versuch mit dieser Spielregel), funktionierte sehr unterschiedlich. Eine der Kleingruppen agierte mit erkennbarem Spaß und deutlich hörbaren Ergebnissen, die anderen standen z.T. etwas ratlos voreinander. Dieser genaue Einblick ist meiner Wahrnehmung durch das Klavierspiel bisher in dem Ausmaß verborgen geblieben. Ist dies ein Problem der Töne oder liegt es daran, daß die Schüler mit soviel Freiheit überfordert sind? Die anschließende Aussprache brachte da leider wenig konkrete Ergebnisse. Die Schüler äußern sich sehr zurückhaltend. Nun, zum Einhören in die Harmonien des Stücks hat diese Übung für alle Schüler einen Gewinn bedeutet. Den Erfolg der Improvisation an sich schätze ich nur als bei einem Viertel der Schüler als gegeben ein.

3.2. Erarbeitung des Stücks "Earth is my body"

Die Erarbeitung einer der Gruppe angemessenen Instrumentalbegleitung soll im Längsschnitt durch drei Proben erfolgen. Ich werde mich dabei auf das Stück "Earth is my body" beschränken, auch wenn ähnliches für

"Evening Rise" gilt. Es geht also um Ausschnitte der zweiten, dritten und vierten Probe.

Ich beginne das Stück mit dem Klavier einzuführen (auch in der eigentlich unbegleiteten Anfangsphase). Relativ zügig lassen sich die ersten drei Stimmen erarbeiten. Dann möchte ich den Anfang im Wechselgesang gestalten. Wir probieren einige Kombinationen aus, sind aber so richtig nicht zufrieden. Die von allen favorisierte Idee, daß die Männerstimmen den Anfang machen und die Frauen antworten, scheitert daran, daß es den Männern am rechten Schwung fehlt und diese Vorgabe wenig geeignet ist, die übrigen zu inspiriertem Singen aufzufordern. Ein besseres Resultat entsteht, sobald die Frauenstimmen vorsingen und die Männerstimmen antworten und alle sich vorstellen, sie würden sich in einem scherzhaften Wettbewerb befinden, wer frecher sein kann. Trotzdem fühlen sich die Schüler durch die fehlende Begleitung verunsichert und sagen dies auch. Ich schlage vor, den gesamten Anfang auf der afrikanischen Djembe zu begleiten, um dem Ganzen etwas mehr Nachdruck zu verleihen und schiebe das Instrument der Schlagzeugin hin. Diese ziert sich, wird jedoch von ihren Mitschülern gebeten, die Begleitung zu übernehmen. Etwas zaghaft beginnt sie und wird erst allmählich sicherer, so daß Instrumentalistin und Chor gemeinsam üben, daß der Anfang des Stückes nicht schlaff und uninspiriert klingt, sondern energisch und selbstbewußt. Ohne noch einmal den mehrstimmigen Teil zu singen, schließen wir diesen Probenabschnitt mit einer "Aufführung" der Spielregeln 1.-4. ab.

In der nächsten Probe frage ich den "Brummer" unter den Männerstimmen, von dem ich weiß, daß er etwas Gitarre spielt, ob er seine Stimmgruppe nicht mit dem E-Baß unterstützen kann, da wir heute auch die Baßstimme erarbeiten wollen. Ich zeige ihm die Baßtöne DDDD CCCC FFFF CCAA auf einem gesonderten Blatt und erkläre, daß es nicht erforderlich ist, sämtliche Durchgangsnoten der Sänger mitzuspielen, da es sich nur um eine Orientierungshilfe handeln soll. Nachdem das "Männerkollektiv" umständlich den Baß angeschlossen hat und ich mit den Frauenstimmen inzwischen noch einmal den dreistimmigen Satz erarbeitet habe, beginne ich mit dem Einstudieren der Baßstimmen, wobei zunächst die tieferen Frauenstimmen helfen sollen. Da dies wieder Probleme mit dem Abnehmen der Oktavlage bereitet, verzichte ich darauf und spiele am Klavier die Baßlinie zur Unterstützung der Männer, während der Bassist

sich tapfer durch die Töne kämpft und ebenso wie die Sänger sehr konzentriert übt. Wir bauen langsam die Altstimmen von unten nach oben dazu auf. Ich unterstütze weiterhin die Baßlinie am Klavier, wodurch die Frauentimmen es relativ schwer haben, die Intonation zu halten. Als ich mit der rechten Hand leise Akkorde dazuspiele, geht es etwas besser. Wir wagen einen wackeligen Schlußdurchgang mit den Spielregeln 1.-7. Ich bitte abschließend drei Schülerinnen mit Gitarrenkenntnissen, sich zu Hause doch einmal die vier Akkorde anzusehen und schlug eine Vereinfachung für den F-Griff vor.

In der dritten Wiederaufnahme des Stückes beginnen wir mit einer Bestandsaufnahme dessen, was noch bei den Sängern präsent ist. Nicht viel! Nach einigen Einzelstimmproben zum Klavier haben wir den alten Stand wieder erreicht und ich führe noch das "Solo" ein, für das sich sofort wieder die drei Solistinnen aus "Evening Rise" melden. Ich kombiniere jedoch die ersten beiden Takte der Stimme 4 mit den letzten beiden Takten der Stimme 5. Dadurch ist das Solo etwas leichter zu singen und es gibt nur einen "Störfaktor" im Chor. Dennoch zeigt sich, daß diese Störung genügt, das mühsam erarbeitete Durchhalten der Einzelstimmen nur zur Baß- und Trommelbegleitung gründlich durcheinanderzubringen. Was kann man jetzt tun? Ich begründe meinen Verzicht auf das Klavier damit, daß man nie wisse, ob man bei einer Aufführung ein Klavier zur Verfügung habe und ob es dann auch so stehen würde, daß der ganze Chor es gut hören kann. Etwas unwillig erklären sich die Gitarristinnen dazu bereit, die Begleitung zu übernehmen, wobei sie sich aber abwechseln, was nach Aussage der Betroffenen daran liegt, daß sie lieber singen wollen. Dennoch zeigt das Ergebnis, daß es den Schülern nun wesentlich leichter fällt, die Intonation zu halten. Es ist jedoch deutlich zu bemerken, daß die Qualität des Gesangs sehr unterschiedlich ausfällt, je nachdem, welche Schülerin wegen der Gitarrenbegleitung gerade nicht mitsingen kann.

Reflexion:

Im Gegensatz zu der Trommlerin, die wohl gehofft hatte, ich hätte sie seit der letzten Probe wieder vergessen, war der Bassist sehr bereitwillig. Er merkte zwar an, daß er noch nie mit anderen zusammen gespielt habe, aber ich versicherte ihm, daß man irgendwann schließlich damit anfangen müsse. Außerdem half ihm die Solidarität der anderen Sänger, die ihm

beim Aufbau und der Wahl der richtigen Verkabelung behilflich waren. Zwischendurch experimentierten sie auch immer wieder selbständig mit der richtigen Lautstärke und einer sinnvollen Aufstellung des Verstärkers. Dies war ein ausgesprochener Glücksfall für die Probe. Ich habe aus diesem Grund auch keine Alternativbesetzung in Erwägung gezogen. Die Gitarristinnen waren weniger glücklich mit ihrem Schicksal, zumal die Qualität des Gesangs auch darunter litt, wenn ich sie aus dem Chor abzog. (Die Trommlerin konnte trommeln und gleichzeitig singen, da sie in der leichten Hauptmelodie beschäftigt war). Die Gitarrenbesetzung war also nicht optimal, wobei ich sie grundsätzlich als Alternative zur Klavierbegleitung befürworte. Für den Auftritt wollte ich einen Gitarristen zu finden, der nicht im Chor mitsingt. Das Fehlen des Klaviers verunsichert den Chor stark, was auch auf Cassettenmitschnitten zu hören ist. Meiner Meinung nach muß dies aber in Kauf genommen werden, um den Chor zu größerer Selbständigkeit zu führen. Den Vorschlag eines Schülers, doch auch mit dem Keyboard zu experimentieren und hier eine geeignete Klangmischung herauszufinden, konnte ich im Rahmen der Reihe nicht mehr realisieren, dennoch könnte dies eine Anregung sein, die jedoch aus stilistischen Gründen sehr gut abgewogen werden sollte. Mir selber gab die Unabhängigkeit vom Klavier entscheidend mehr Freiheit, auf andere Probleme des Chors einzugehen. Ich konnte Intonationsunsicherheiten viel besser wahrnehmen und auch stimmtechnische Hilfen sehr viel gezielter anbringen, da ich Probleme jetzt wirklich hören konnte und nicht nur vermuten mußte, daß an bestimmten Stellen bestimmte Probleme auftauchen würden. Zufrieden war ich noch nicht mit dem endgültigen klanglichen Resultat. Der elektronische Klang des E-Basses mischte sich noch nicht gut mit den akustischen Gitarren und beides zusammen stand auch noch nicht in einem ausgewogenen Verhältnis zum Chorklang. Davon abgesehen, daß der Chor bei diesem Stück auch noch nicht seine Leistungsgrenze erreicht hatte, wäre dennoch zu überlegen, sämtliche Beteiligten über Mikrofone und ein Mischpult besser aufeinander abzustimmen. Dies würde jedoch den Rahmen unserer Anfangsversuche sprengen und muß auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden.

3.3. Eine verunglückte Probe und die Folgen

Die Schüler haben sich bis zur vierten Probe der Unterrichtsreihe zwar eingebracht, aber am Ende der vierten Probe kam es, die Repertoirewahl

betreffend, zu einer Schlüsselsituation. Vordergründig kann man dies auch als das Scheitern eines Probenkonzepts sehen, doch dieses Scheitern wurde zum Ausgangspunkt einer neuen Phase des Chors bezüglich der Repertoirefindung.

Die gesamte vierte Probe verläuft schlaff und ohne es richtig auszusprechen, spürt jeder, daß es heute nicht so gut läuft wie sonst. In der Aussprache nach der Improvisation, der ich das Harmonieschema von "Circlesong" zugrundegelegt hatte, wurde deutlich, daß die Schüler sich damit überfordert fühlten. Dies wirkte sich auch auf die Probe von "Circlesong" aus. Mehr oder weniger lustlos und unkonzentriert kamen wir zu keinem Ergebnis, das uns annähernd zufriedengestellt hätte. Bei "Always look..." zeigte sich ein ähnliches Bild. Die Begleitstimmen brauchten unverhältnismäßig viel Zeit, so daß wir "Evening Rise" gar nicht mehr proben konnten. Die Soprane langweilten sich sichtbar, da sie zu wenig zu singen hatten. Dann plötzlich, in der Phase, in der sich die Schüler ein Stück auswählen dürfen, bricht es plötzlich grimmig aus einer Schülerin heraus, die sich sonst nie äußert: "Singen wir auch mal wieder was mit Text?" Dies ist der Startschuß zu einer hitzigen Debatte, bei der sich herausstellt, daß es einer großen Zahl von Schülern schwer fällt, sich auf textloses Singen einzulassen. Vor allem die Mouthpercussion trifft auf erhebliche Widerstände. Andere Schüler, die sich jedoch in der Minderheit befinden, äußern, daß gerade dies ihnen gefällt. Die Gruppe zeigt sich stark polarisiert. Sie ist sich jedoch einig, daß sie für den Auftritt "Evening Rise" und den israelischen Kanon singen wollen, da sie zum Experimentieren zwar prinzipiell bereit sind, in der Öffentlichkeit aber nur mit "normalen" Stücken auftreten wollen. Interessanterweise fallen in der Diskussion oft die Stichworte "sinnvoll" bzw. "sinnlos".

Reflexion:

Was ist geschehen? Die Probe war sehr einseitig ausgerichtet und die Kritik der Schülerin ist berechtigt, obwohl mir nicht klar gewesen ist, daß selbst Begleitstimmen mit Tonsilben wie "dab dab", die bei Jazz- und Popchorstücken an der Tagesordnung sind, bei den Schülern auf Hemmschwellen stoßen. Die Situation wäre nicht eskaliert, wenn die Probe unter diesem Aspekt ausgewogener gewesen wäre. Die Überforderung in der Improvisation sowie in "Circlesong" hat die Motivation der Schüler nicht herausgefordert, sondern zerstört. Etwas anderes ist jedoch geschehen,

das wiederum bei einer vordergründig gelungenen Probe nicht passiert wäre. Es hatte sich ein "Leidensdruck" aufgestaut, der sich in einer Diskussion Luft machen konnte. Vermutlich treten derlei Gefühle bei Schülern häufiger auf, aber in diesem Rahmen durften sie sich auch dazu äußern, und sie haben ihre Chance genutzt. Sie wußten, daß ich bereit war, mit ihnen darüber zu diskutieren, und am Ende der Probe kamen sogar einige Schülerinnen und entschuldigten sich für den heftigen Ton, eigentlich würde es ihnen ja "ganz gut gefallen". Ich stellte das Konzept der fünften Chorprobe zu Hause noch einmal um und ließ alle konfliktträchtigen Elemente weg, da ich uns erst einmal etwas Abstand von bestimmten Problemkreisen gönnen wollte, um dann später noch einmal darauf zurückzukommen. Experimente sollten vorerst nur in homöopathischen Dosen verabreicht werden. Allerdings nahmen die Schüler dann die Struktur der fünften Probe selbst in die Hand. Sie erschienen nämlich mit zahlreichen Tonträgern und Ordnern, in denen sich Texte und Noten von Stücken befanden, die sie mir vorschlagen wollten. Sie hatten sich das Material von Freunden und Bibliotheken ausgeliehen bzw. aus ihrem eigenen Fundus mitgebracht. Überwältigt von dieser Materialsammlung verbrachten wir die Probe damit, um das Klavier herum stehend einzelne Songs auszuprobieren. Die Schüler baten mich, dazu noch weitere Stimmen zu schreiben und wir trafen eine Vorauswahl der Stücke, die in der nächsten Zeit gesungen werden sollten und die ich für die Schüler arrangieren würde. Die Eigeninitiative der Schüler, die ich so lange versucht hatte zu wecken, war hier auf völlig überraschende Weise plötzlich erwacht.

4. Auswertung der Reihe

Insgesamt zeigt sich, daß die Grobziele der Unterrichtsreihe erreicht worden sind, wenn auch auf dem Gebiet der Repertoirefindung auf ungewöhnliche Weise.

4.1. Stimmbildung

Die objektiv zu beurteilende Singeleistung des Chors ist eindeutig verbessert worden. Ein kleiner Auftritt mit zwei Stücken, die auf akzeptablem Niveau gesungen werden konnten, war kein Problem und die Schüler waren auch selbst der Ansicht, daß man sich mit dem Erarbeiteten sehen lassen könne.

Die Feinziele sind dagegen schon wesentlich schwieriger zu überprüfen, da nicht für alle Schüler die gleichen Ergebnisse gelten. Vieles, was sich in der individuellen Körperwahrnehmung der Schüler abspielt, ist auch nicht überprüfbar und wird nur in einer Leistungssteigerung der Gruppe insgesamt offenbar. Dennoch hat der Chorleiter in der chorischen Stimmbildung keine andere Wahl. Es spiegelt sich hier das Dilemma der Chorischen Stimmbildung. Es müssen Ansätze vermittelt werden, die allgemeine Probleme angehen, die von allen gemeinsam erprobt werden, die jedoch nicht mehr individuell abgeprüft werden können. Erfahrung und immer wieder kritisches Hineinhören in den Klang der Gruppe sowie die Konsultation von Fachliteratur bei auftretenden Schwierigkeiten sind hier der Weg, der jedoch einem einzelnen Schüler mit handfesten Stimmproblemen den Gang zum Logopäden oder Gesangslehrer nicht abnehmen kann. Insofern kann ich nur Ehmans zustimmen, der feststellt: "Die Chorische Stimmbildung ist ein Notbehelf.[...] Die Chorische Stimmbildung ist eine Möglichkeit.[...] Die Chorische Stimmbildung ist eine Notwendigkeit."⁶¹ Die oben genannten Feinziele sind in diesem Sinne also Ziele, die man sich setzen muß, um den Schülern auch zielgerichtete Angebote machen zu können, operationalisierbar sind diese Feinziele jedoch nur bedingt, zumal es eines längeren Zeitraums bedarf, bis bestimmte Sprachbilder und Übungen ihre Wirkung zeigen. Insgesamt bin ich jedoch der Meinung, daß ich mit den Schülern eine gemeinsame Sprache gefunden habe, die längerfristig weitere Lernfortschritte ermöglichen wird. Indi-

⁶¹ Ehmans/Haasemann, S.12.

katoren dieser Wirksamkeit des Stimmbildungskonzepts sind für mich, daß die Sopranistinnen beim Singen sehr viel unangestregter aussehen, der Chorklang sich deutlich gerundet hat und Spitzentöne erreicht werden, die vor einigen Wochen noch jenseits aller Möglichkeiten gelegen haben. Außerdem beginnen einige besonders interessierte Schülerinnen, nach der Probe speziellere Fragen zu stellen, z.B. warum es ihnen an bestimmten Stellen eines Stücks einfach nicht gelingt, lauter zu singen. Was den Improvisationsteil betrifft, muß ich mich mit wesentlich bescheideneren Ergebnissen zufriedengeben. Soweit die Improvisation sich auf den Bereich der Stimmbildung erstreckt, sind die Schüler alle bereit, sich engagiert zu beteiligen, da ihnen der Sinn der Übungen klar ist. Indikatoren sind die spielerische Atmosphäre und relativ große Aufmerksamkeit während der Stimmübungen. Als eigenständigen künstlerischen Ausdruck können aber nur etwa ein Viertel der Schüler improvisatorische Experimente für sich akzeptieren. Dies zeigt sich in der Ablehnung des Stückes "Circlesong" sowie der Improvisationsübungen bei einem großen Teil der Schüler. Dennoch bin ich der Meinung, daß auch diese Schüler durch die Auseinandersetzung mit derlei ungeliebten Übungen profitiert haben, da hier zumindest eine Auseinandersetzung mit bisher völlig Unbekanntem initiiert worden ist. Die Schüler mußten sich an dieser Stelle damit auseinandersetzen, welchen Sinn sie bestimmten Arten von Musik beimessen. Auch der Probenleiter sollte hier keinem missionarischen Eifer erliegen und versuchen, alle Schüler zu bekehren. So könnte man mit Schönherr schließen: "Für jeden hat Musik letztlich einen anderen Sinn, und auch dieser muß nicht für alle Zeit gelten. Ziel ist es deshalb auch nicht, der Musik einen allgemein-verbindlichen Sinn beizulegen. Es geht also nicht darum, daß am Ende für alle Musizierenden die Musik dasselbe bedeutet wie z.B. für den Probenleiter. Sein Angebot führt im günstigsten Fall dazu, daß der einzelne Musizierende dadurch für die Musik seinen eigenen, aus seinen ganz persönlichen Vor-Erfahrungen erwachsenen Sinn findet."⁶²

4.2. Probentechnik

Das Grobziel, die Probentechnik betreffend, wurde auf einem vorläufigen Stand erreicht, wird aber weiterhin immer wieder an den Leistungsstand der Gruppe angepaßt werden müssen. Unser Auftritt fand ohne Klavier-

⁶² Schönherr, S.44.

begleitung statt und die Schüler fühlten sich auch dadurch nicht verunsichert, so daß man dies als einen ersten Erfolg bewerten kann.

Bei aller Problematik, affektive Lernziele zu überprüfen, ist das zweite Feinziel erreicht worden, da auch die Schüler nicht mehr auf einer Klavierbegleitung bestanden und dem Auftritt zuversichtlich entgegensehen. Das erste Feinziel auf Schülerseite sollte wiederum differenziert betrachtet werden. Für den Bassisten ist es uneingeschränkt erreicht worden, die Trommlerin hatte aber bis zum Schluß Probleme, sich in ihre Rolle einzufügen. Dies liegt sicher an ihrem allgemein sehr geringen Selbstbewußtsein und es entzieht sich meiner Beurteilung, ob sie möglicherweise Mut für eine Sache aufgebracht hat, der ihr ohne diesen Anstoß von außen gefehlt hätte oder ob es ihr mehr genützt hätte, wenn sie ihre Aufgabe an einen anderen Schüler hätte abgeben können. Da dieses Mädchen sehr verschlossen ist, wird dieser Punkt ungeklärt bleiben müssen. Ich hätte jedoch zu ihrer Entlastung unbedingt noch weitere Alternativbesetzungen in Erwägung ziehen müssen. Die Gitarristinnen waren sich ihrer Verantwortung durchaus bewußt, und handelten auch aus diesem Motiv heraus. Sie waren jedoch erfreut, daß für den Auftritt noch eine Gitarrenbegleiterin außerhalb des Chors gefunden werden konnte.

Die Feinziele auf Lehrerseite halte ich für erreicht. Sowohl der Rückzug vom Klavier als auch die Übergabe der Verantwortung an die Schüler halte ich für geglückt. Es sei aber dahingestellt, ob nicht für die Besetzung der Trommel eine geeignetere Instrumentalistin hätte gefunden werden können. Dies kann jedoch nur weitere Erfahrung mit der Gruppe zeigen. Den Schwierigkeitsgrad der für die Schüler entwickelten Begleitstimmen schätze ich als angemessen ein. Sie wurden nach einer gewissen Überphase gut bewältigt. Die Probleme der Trommlerin lagen dabei nicht im technischen sondern im persönlichen Bereich.

4.3. Repertoirebildung

Das ursprünglich geplante Konzept, den Schülern Stücke zu geben, die in freier Gestaltung zu eigenen werden, muß als gescheitert angesehen werden. Wie sich gezeigt hat, folgten die Schüler der Planung soweit, als sie das im Notenmaterial Festgehaltene weitgehend akzeptierten, weitere freie Umgangsweisen jedoch ablehnten. Auf einer anderen Ebene wurde

dies jedoch zum Anlaß einer "Meuterei", die äußerst produktiv umgesetzt werden konnte. Damit sind wiederum die Feinziele als erreicht zu betrachten. Der Chor hat sehr deutlich und engagiert vorgetragen, was er sich unter einem gemeinsamen Repertoire vorstellt und dies auch mit Engagement selbständig weiterverfolgt, indem Tonträger und Noten beschafft worden sind (Feinziel 2). Damit war es für mich auch möglich, genauer die Interessenlage der Schüler zu erkunden (Feinziel 1). Die Schüler diskutierten und probierten die Vorschläge der einzelnen engagiert und richteten auch an mich konkrete Wünsche. Der Arbeitsauftrag war jetzt für mich im Gegensatz zu den ersten Proben klar und eindeutig, da über konkrete Musiktitel diskutiert und abgestimmt worden war und die Schüler sich auch "eigene" Oberstimmen etc. wünschten.

Es bleibt zu fragen, wie es zu dieser Situation kommen konnte, was die auslösenden Momente für dieses doch eher schüleruntypische Verhalten waren. Einen Lösungsansatz finde ich wiederum bei Schönherr, der die entscheidende Bedingung thematisiert, wodurch Lernanstöße entstehen können: "Die Abweichung vom Selbstverständlichen. Sie führt zu einem Stutzen, einem Staunen, das durch eine Störung entsteht"⁶³

"Die Störung, die Abweichung vom Selbstverständlichen, vom unreflektiert Hingenommenen löst bei den Musizierenden eine 'Beunruhigung' aus, erzeugt 'Spannung', die nach Lösung durch eine 'Entstörung' sucht. Die auf diese Weise erhöhte 'Aufmerksamkeit' ist der fruchtbare Boden für Vermittlungs-Angebote zu sinn-erfülltem Musizieren."⁶⁴

Eine zentrale These von Ruth Cohns Theorie der TZI, auf die sich auch Schönherr bezieht, lautet, daß Störungen Vorrang haben sollten. Das Zulassen und Thematisieren der Störung unseres sonst harmonischen Probenprozesses konnte Energien freisetzen, die bei den Schülern diese ungewöhnliche Reaktion provozierten. Es wäre jetzt nicht redlich, zu behaupten, diese Störung sei absichtsvoll von mir herbeigeführt worden, aber zumindest ist es mir gelungen, sie aufzugreifen und damit produktiv zu nutzen. Dazu gehört vermutlich ein weiterer Aspekt, den Schönherr als wesentlich für das Gelingen einer Vermittlungssituation ansieht. Die Schüler wußten, daß ich selbst mit ihnen zusammen auf der Suche nach einem Probenkonzept bin. Die Offenheit für Störungen bedeutet also übertragen auf die Situation des Probenleiters: "Seine Vermittlungsver-

⁶³ Schönherr, S.52.

⁶⁴ Schönherr, S. 58.

suche dürfen nicht zur Festlegung der Musizierenden auf eine intersubjektiv gültige Deutung führen. Vielmehr muß für die Musizierenden erkennbar bleiben, daß er selbst zur 'Gemeinschaft von Suchenden' gehört. Je besser es ihm gelingt, zu vermitteln, daß er sich - trotz seines musikbezogenen 'Erfahrungs-Vorsprungs' prinzipiell in der gleichen Situation befindet wie die Musizierenden (nämlich als Suchender) desto effizienter werden seine Vermittlungsangebote sein. [...] Aus der Spannung des 'Selbst-auch-Suchens' einerseits und der 'Verantwortung' andererseits entsteht die Haltung des Probenleiters, die geeignet ist, vermittelnd auf dem Weg zu sinn-erfülltem Musizieren zu wirken."⁶⁵ Abschließend ist daher festzustellen, daß gerade das "Scheitern" und der Weg in die "Sackgasse" bei den Schülern einen Grad an subjektiver Involviertheit befördert haben, der mit einem glatt und störungsfrei verlaufenen Probenkonzept nicht erreicht worden wäre.

⁶⁵ Schönherr, S.55.

5. Literaturverzeichnis

Notenmaterial:

"Evening Rise" (Manuskript). In: Liedersammlung zum AfS-Singenachmittag '97.

"Earth is my body" (Manuskript). In: Liedersammlung zum AfS-Singenachmittag 10.1.98.

"Circlesong 6" (Manuskript).

"Heaven is a wonderful place". In: Chor aktuell junior. Kassel 1998.

"Haschivenu". In: Auftakt, Heft4. Stuttgart ohne Jahr.

"Always look on the bright side of life". In: Popchor von A-Z, Oldershausen 1996.

Literatur:

Ansohn, Meinhard: Lernziel: Spaß am Singen vermitteln. In: Bähr, Johannes / Schütze, Volker (Hgg.): Musikunterricht heute 2. Oldershausen 1997. S. 174-179.

Ansohn, Meinhard: Singen in einem schülerorientierten Musikunterricht. In: Schütze, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Oldershausen, 1996. S. 50-53.

Ansohn, Meinhard: Wer will, darf mitsingen. In: Musik in der Schule 5/1991. S. 276-279.

ars musica. Band II Chor im Anfang / Leichte Chorsätze für gemischte Stimmen. Wolfenbüttel 1968.

Bojack, Regina: Stimmfit. Stuttgart 1997.

Ehmann, Wilhelm: Die Chorführung, 2 Bde. Kassel 1949.

Ehmann, Wilhelm / Haasemann, Frauke: Handbuch der chorischen Stimmbildung. Kassel 1996.

Erwe, Hans -Joachim: Musik mit Stimme und Instrument. In: Helms, Siegmund u.a. (Hgg.): Handbuch des Musikunterrichts, Bd. 3, Sekundarstufe II. Kassel 1997. S.65-81.

Helms, Siegmund u.a. (Hgg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik, Sachteil, Kassel 1994.

Hofbauer, Kurt: Praxis der chorischen Stimmbildung. Mainz 1978.

Hopf, Helmuth u.a. (Hgg.): Lexikon der Musikpädagogik, Regensburg 1984.

Klink, W.: Der Chormeister, 1952.

Mohr, Andreas: Handbuch der Kinderstimmbildung, Mainz 1998.

Nitsche, Paul: Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme, Mainz 1969/1970.

Schönherr, Christoph: Sinn-erfülltes Musizieren, Kassel 1998.

Schmidt, Volker: Musik mit Stimme und Instrument. In: Helms, Siegmund u.a. (Hgg.): Handbuch des Musikunterrichts, Bd.2, Sekundarstufe I.Kassel 1997. S. 305-334.

