

Richard Pöcksteiner

... singen soll sie können

Musikalische Kompetenzen
für die Primarstufe
am Beispiel Singen und Gitarre

kassel
university



press

... singen soll sie können

Musikalische Kompetenzen für die Primarstufe
am Beispiel Singen und Gitarre

Richard Pöcksteiner

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

ISBN 978-3-7376-0366-9 (print)
ISBN 978-3-7376-0367-6 (e-book)
DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737603676>
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-403678>

© 2018, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

1. EINLEITUNG	5
2. EMPIRISCHES VERFAHREN	7
2.1 DATENERHEBUNG UND KODIERUNG	7
2.2 ERSTE INTERVIEWREIHE: AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNER	7
2.3 FRAGESTELLUNG UND KATEGORIENBILDUNG	8
2.4 ZWEITE INTERVIEWREIHE (EXPERTENINTERVIEWS): AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNER	10
2.5 FRAGESTELLUNG UND KATEGORIENBILDUNG	11
2.6 DATENAUFBEREITUNG UND AUSWERTUNG	13
3. SINGEN IN DER KLASSE	14
3.1 STELLENWERT DES SINGENS	15
3.2 BEGRÜNDUNG UND MOTIVATION FÜR DAS SINGEN	18
3.2.1 SOZIALE DIMENSION DES SINGENS	18
3.2.2 PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG	21
3.3 INTERMEZZO: SINGEN UND LEISTUNGSBEURTEILUNG	25
3.4 LIEDAUSWAHL	27
3.4.1 POPULARMUSIK UND OFFENOHRIGKEIT	28
3.4.2 PROBLEME DER TERMINOLOGIE UND DEFINITION	29
3.5 SINGEN IN GEEIGNETER TONLAGE	32
3.6 FINDEN DES ANFANGSTONS	33
3.7 ZUSAMMENFASSUNG	36
4. GITARRE ALS BEGLEITINSTRUMENT	38
4.1 AUTODIDAKTISCHES LERNEN	38
4.1.1 MOTIVATION UND INDIVIDUELLES INTERESSE	41
4.1.2 ANALYTISCHES HORCHEN UND TRANSKRIBIEREN	48
4.1.3 GROOVE	53
4.1.4 MEDIEN	56
4.1.5 NOTENKENNTNIS UND MUSIKTHEORIE	57
4.2 GITARRE IM UNTERRICHT	59
4.2.1 KOORDINATION UND AUSWENDIG/NACH GEHÖR SPIELEN	59
4.2.2 RHYTHMISCHE SICHERHEIT	61
4.2.3 TRANSPONIEREN/KAPODASTER	62
4.2.4 BARRÉ-AKKORDE	64
4.2.5 NOTENSPIEL/MELODIESPIEL/MUSIKTHEORIE	65
4.3 ZUSAMMENFASSUNG	67
5. PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN FÜR DIE PRIMARSTUFENAUSBILDUNG	68
5.1 ... SINGEN SOLL SIE KÖNNEN	68
5.2 LIEDBEGLEITUNG, POPULARMUSIK UND MOTIVATION	70
5.3 FREUDE, SELBSTVERTRAUEN UND SICHERHEIT	73
5.4 INTERMEZZO: MUSIK UND LEISTUNGSBEURTEILUNG	75
5.5 KONSEQUENZEN FÜR DIE INSTRUMENTALAUSBILDUNG	77
5.6 ZUSAMMENFASSUNG	78

6. ANHANG	80
6.1 LEITFADEN: ERSTE INTERVIEWREIHE: LEHRPERSONEN VOLKSSCHULE (SINGEN, GITARRE)	80
6.2 LEITFADEN: ZWEITE INTERVIEWREIHE EXPERTEN (AUTODIDAKTISCHES LERNEN)	81
LITERATURVERZEICHNIS	84

1. Einleitung

Die Primarstufenausbildung (Lehramt für Volksschulen) findet in Österreich an den Pädagogischen Hochschulen (PHs) statt. Die hierfür vorgesehene Musikausbildung inkludiert an den beiden PHs in Oberösterreich auch einen Instrumentalunterricht, hier wird von den Studierenden mehrheitlich Gitarre gewählt.

Die Leitidee für diese Arbeit lässt sich in der Frage bündeln: Wie sollte der Gitarrenunterricht idealerweise beschaffen sein, um die Studierenden bestmöglich auf die Herausforderungen des gemeinsamen Singens an den Volksschulen vorzubereiten? Und damit verbindet sich eine Reihe weiterer mehr oder weniger konkreter Fragestellungen: Was sind die elementaren musikalischen Kompetenzen, die in der Primarstufe nötig sind, und wie kann sich der Instrumentalunterricht hier bestmöglich einbringen? Warum tun sich manche Studierende schwer bei der Liedbegleitung zum eigenen Gesang, während andere wie selbstverständlich das Instrument zur Hand nehmen und mit Kindern singen und musizieren? Welche Rolle spielen dabei Motivation und musikalische Sozialisation? Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen speziell trainiert werden, um das Instrument beim gemeinsamen Singen in der Klasse erfolgreich einsetzen zu können? Welche Rolle spielt dabei musiktheoretisches Wissen? Ist Melodiespiel wichtig? Wie wichtig ist musikalisches Gehör, und wie kann es trainiert werden?

Um auf diese und viele weitere Fragen in diesem Kontext Antworten zu finden, wurden Volksschullehrerinnen und -lehrer mit Hilfe eines Leitfadenterviews befragt. Die Auswertung der Ergebnisse legt den Schluss nahe, dass für den Erwerb vieler in der Schulpraxis benötigter musikalischer Kompetenzen die speziellen Lernstrategien des informellen Musiklernens – Stichwort „autodidaktisches Lernen“ – eine wesentliche Rolle spielen.

Zusätzlich wurden Musikpädagogen befragt, deren persönliche musikalische Sozialisation einen hohen Anteil an autodidaktischem Lernen aufweist. Mittels Leitfadenterview wurde das eigene Musiklernen reflektiert. In einer qualitativen Analyse wurden wesentliche Faktoren autodidaktischen Musiklernens extrahiert und die Ergebnisse mit denen der ersten Interviewreihe zusammengeführt.

Instrumentalunterricht kann nur erfolgreich funktionieren, wenn sich die Studierenden über den Präsenzunterricht hinaus freiwillig mit dem Instrument beschäftigen. Hier ist Motivation gefordert. Der Unterricht sollte ein positives Umfeld schaffen, das die Studierenden dazu motiviert, sich von sich aus intensiv mit der Materie zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang ist auch die musikalische Lebenswelt der Studierenden wie auch der Kinder von Bedeutung. Das Singen mit Instrumentalbegleitung in der Schule erfordert komplexe musikalische Fähigkeiten. Es reicht bei weitem nicht aus, das Instrument halbwegs zu beherrschen. Musikalisch-methodische Flexibilität in unterschiedlichen Unterrichtssituationen, ein ausgeprägtes musikalisches Gehör, Anpassung des Unterrichtsmaterials an die Voraussetzungen und Bedürfnisse

der Kinder, usw. sind dafür unerlässlich. Vieles spricht dafür, die Erkenntnisse, die durch die Auseinandersetzung mit autodidaktischem Musikhören und dem „populärmusikalischen Selbstverständnis“ der Musikeignung gewonnen wurden, in den formalen Musik- und Instrumentalunterricht der Primarstufenausbildung zu integrieren.

2. Empirisches Verfahren

Im Zeitraum von Juli 2016 bis März 2017 wurden insgesamt sieben Interviews durchgeführt. In einer ersten Interviewreihe wurden vier Volksschullehrer/innen befragt. Hier ging es um den Stellenwert des Singens im Unterricht, die Verwendung der Gitarre in der Liedbegleitung, eine Reflexion der eigenen Kompetenz und der persönlichen musikalischen Ausbildung.

In einer zweiten Reihe wurden mit drei Interviewpartnern Experteninterviews durchgeführt. Wesentliche Fragestellungen waren hier die persönliche musikalische Sozialisation, Einschätzung und Reflexion des informellen und autodidaktischen Musiklernens, musikalisches Gehör, Motivation; aber auch Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns.

Zur Konstruktion dieser Arbeit: Die eigene Forschung bildet das „empirische Skelett“; ausgehend von thematischen Schwerpunkten werden wesentliche Aussagen expliziert und vergleichbaren Erkenntnissen aus der Literatur gegenübergestellt. Dies bringt es mit sich, dass manche Begriffe (wie z. B. Populärmusik, autodidaktisch, etc.) schon vorab verwendet, jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt definiert werden.

2.1 Datenerhebung und Kodierung

Die Wahl des Verfahrens zur Datenerhebung fiel auf das problemzentrierte Interview (vgl. Mayring, 2002, S. 66ff), das mithilfe eines Leitfadens durchgeführt wurde. Der halbstrukturierte Charakter dieses Designs wurde als zweckdienlich erachtet, da manche Fragestellungen eher konkret, andere wiederum sehr offen zu beantworten waren. Oft ging es um persönliche Beurteilungen, subjektive Einschätzungen, etc., die weitere Konkretisierungen oder auch Fragestellungen nach sich ziehen konnten.

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert.

Um die Interviewaussagen der ersten Reihe (Lehrpersonen der Volksschule) besser von den Interviews der zweiten Reihe (Lehrpersonen der Hochschule = Experten) unterscheiden zu können, wurde folgende Kodierung vorgenommen:

Erste Reihe: LP1, LP2, LP3, LP4

Zweite Reihe: XP1, XP2, XP3

2.2 Erste Interviewreihe: Auswahl der Interviewpartner

Ein wesentliches Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner der ersten Interviewreihe war das Singen im Unterricht und die Verwendung der Gitarre als Begleitinstrument. Bei allen Interviewpartnern waren diese Voraussetzungen entweder bekannt oder es war sehr wahrscheinlich davon auszugehen, dass diese erfüllt wurden (z.B. Lehrerin in einer Musikvolksschule).

Weiters wurde auf eine gewisse Bandbreite in folgenden Bereichen geachtet: Geschlecht, Dienstalter, Lage/Einzugsgebiet der Schule (Stadt/Land).

Kurzbeschreibung der Interviewpartner:

LP1: weiblich, 35 Dienstjahre, Gitarre, Chorsängerin
 Schule: „Land“-Volksschule einer kleinen Gemeinde (ca. 1500 EW)
 Klassenzusammensetzung: 3. Klasse; 9 Mädchen, 10 Buben

LP2: weiblich, 4 Dienstjahre, Gitarre, Querflöte, Chorsängerin
 Schule: Stadtschule (ca. 200.000 EW)
 Klassenzusammensetzung: 1. Klasse, 11 Mädchen, 8 Buben;
 Migrationsanteil: 98%

LP3: männlich, 13 Dienstjahre, Gitarre, Sänger in einer Band
 Schule: Stadtschule (ca. 60.000 EW), Integrationsklasse
 Klassenzusammensetzung: integrativ geführte Jahrgangsmischung, 23 Kinder:
 8 Erstklässler (4 Mädchen, 4 Buben), davon 1 Kind mit SPF¹, 4 Drittklässler-
 innen, 11 Viertklässler/innen, davon 3 mit SPF

LP4: weiblich, 6 Dienstjahre, Gitarre, Querflöte
 Schule: Stadtschule (ca. 27.000 EW), Musik-Volksschule
 Klassenform: Musikklasse, zusätzlich 2 Wochenstunden Musikerziehung, alle
 Kinder lernen Blockflöte
 Klassenzusammensetzung: 4. Klasse, 17 Mädchen, 8 Buben

2.3 Fragestellung und Kategorienbildung

Die Leitidee für diese Untersuchung war herauszufinden, inwieweit die Inhalte, Techniken und Lernstrategien des Gitarrenunterrichts an der PH die für die schulische Praxis benötigten musikalischen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten abbilden, entwickeln und fördern. Die Stoßrichtung des Interviewleitfadens lässt sich somit mit zwei Grundfragen skizzieren:

Welche musikalischen Fähigkeiten werden für den Musikunterricht in der Volksschule als wichtig erachtet?

Welche musikalischen Fähigkeiten bezogen auf das Gitarrenspielen werden für den Musikunterricht in der Volksschule als wichtig erachtet?

Die Kategorienbildung ergab sich zum einen aus dem vorgegebenen Leitfaden (s. Anhang), zum anderen aus den unterschiedlichen Schwerpunktlegerungen der Interviewpartner. In einem ersten Auswertungsschritt wurden als wichtig erachtete Aussagen folgenden vorläufigen Kategorien zugeordnet:

- Bedeutung des Singens
- Begründung/Motivation für das Singen/Zweck des Singens
- Liedauswahl
- Gehör

¹ Sonderpädagogischer Förderbedarf

- Singen
- Rhythmus
- Koordination
- Transponieren
- Singen in geeigneter Tonlage
- Barréspiel
- Kapodaster Einsatz
- Anfangston finden
- Musiktheorie
- Auswendig spielen
- Bedeutung Melodiespiel
- Bedeutung Liedbegleitung
- Motivation
- Verwendung Internet
- Empfohlene Kompetenzen/Fähigkeiten/Ziele

Nach einer thematischen Zuordnung und Unterteilung in Haupt- und Unterkategorien kam es zu folgender Struktur:

Singen in der Klasse

- Bedeutung des Singens in der Klasse
- Motivation und Begründung für das Singen/Zweck des Singens
- Liedauswahl

Musikalische Kompetenz der Lehrperson

- Gehör
- Singen in geeigneter Tonlage/Anfangston finden
- Musiktheorie
- Motivation
- Verwendung Internet

Kompetenz am Instrument

- Liedbegleitung/Rhythmus/Koordination
- Auswendig spielen
- Transponieren/Kapodaster Verwendung
- Barréspiel
- Melodiespiel

Empfohlene Kompetenzen/Fähigkeiten

- Musikalische Fähigkeiten, die nach Meinung der Interviewpartner Studienabgänger/innen der PH vorweisen sollten

Auch diese Struktur ist als vorläufig zu bezeichnen, da für die Gesamtstruktur auch die Ergebnisse der zweiten Interviewreihe implementiert werden mussten.

2.4 Zweite Interviewreihe (Experteninterviews): Auswahl der Interviewpartner

Im Zuge der ersten Interviewreihe stellte sich heraus, dass für manche Aspekte musikalischen Lernens eine vertiefende Auseinandersetzung notwendig erschien. Weiterführend stellte sich nämlich nicht nur die Frage, *was* als wichtig erachtet wurde, sondern, *wie* die Interviewpartner jene Kompetenzen, die für die Praxis wesentlich sind, erlangt haben. Im Sinne einer Erweiterung des Blickwinkels aber auch einer vertiefenden inhaltlichen Auseinandersetzung wurde eine zweite Interviewreihe durchgeführt, und zwar in Form von drei Experteninterviews. In diesem Zusammenhang rückten weitere Themenbereiche ins Zentrum: Informelles und autodidaktisches Musiklernen, musikalisches Gehör, Populärmusik, musikalische Sozialisation, Motivation.

Alle drei Interviewpartner können auf eine langjährige Unterrichtspraxis in der Instrumentalausbildung (Gitarre) an der PH verweisen und haben – zumindest zu Beginn ihrer musikalischen Biografie – den Großteil ihrer instrumentalen und musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten autodidaktisch erlernt.

Kurzbeschreibung der Interviewpartner:

XP1: männlich, 35 Jahre, Lehramt Englisch und Musik für Hauptschulen, Studium E-Gitarre und Jazzkomposition, Doktorat in Psychologie; diverse Band-Projekte.

„Also, ich glaube, es ist ein Irrglaube zu sagen, wir können auf eine Art und Weise unterrichten, die das autodidaktische Element ausklammert. Ist jetzt auch die Frage, was versteht man unter „autodidaktisch“, aber ich meine es jetzt im breiten Sinne, in dem Sinn, dass die über das, was im Unterricht gerade Thema ist, hinaus sich damit beschäftigen. Also, zu mehr Eigenaktivität, Eigeninitiative, zu dem, dass man mehr Angebot stellt [...] mehr zum Personalisieren.“ (XP1, S. 17)

XP2: männlich, 36 Jahre, Studium Jazzgitarre; diverse Band-Projekte.

„Also, ich hab ganz lange Zeit extrem viel über das Ohr gelernt, transkribiert, bis ins Studium hinauf, ich weiß noch, ich hab damals Lynyrd Skynyrd, Sweet Home Alabama, angehört, zurückgespult, wie könnte das gehen.“ (XP2, S. 3)

XP3: männlich, 44 Jahre, Gitarre autodidaktisch, Lehramt Englisch und Musik für Hauptschulen, Studium Jazzsaxofon; diverse Band-Projekte, Bigband-Leiter.

„Ich habe keine Band gehabt, mit der Geige und mit dem Saxofon spielst du immer nur einstimmige Melodien, und mit der Gitarre zusammen war mir klar, ich kann sofort, weil ich singen kann, kann ich sofort einen ganzen Song, so wie

ich es kennen und lieben gelernt habe, kann ich es interpretieren. Das war die Idee. Das hat mich einfach dazu getrieben.“ (XP3, S. 3)

2.5 Fragestellung und Kategorienbildung

Die hypothetische Frage, die auch bei der Auswahl der Interviewpartner eine Rolle spielte, lässt sich folgendermaßen formulieren:

Sind Musiker/innen, die ihre instrumentale und musikalische Kompetenz v. a. autodidaktisch erworben haben, besonders geeignet, jene primären Anforderungen, die für die musikalische Arbeit in der Primarstufe benötigt werden (Singen mit Kindern, Liedbegleitung) zu erfüllen?

Dies führt – sei es zum Zweck der Begriffspräzisierung oder der Bewusstmachung und Konkretisierung persönlicher Erfahrungen – zu einer Reihe weiterer Fragestellungen:

- Was kennzeichnet aus Sicht der Interviewpartner „autodidaktisches Lernen“ und welche Einflussfaktoren werden als bedeutsam erkannt?
- Welche Bedeutung hat Populärmusik in der persönlichen Entwicklung?
- Wodurch wird Motivation gefördert?
- Wo sehen die Interviewpartner die primären instrumentalen/musikalischen Anforderungen in der Schulpraxis?
- Welche pädagogischen Konsequenzen könnten sich für die Primarstufenausbildung ergeben?

Vor diesem Hintergrund wurden die Interviews qualitativ analysiert (Interviewleitfaden s. Anhang). Aus einer Reihe von Schwerpunktthemen, die allen drei Interviews gemeinsam waren, wurden Kategorien extrahiert, diese ergeben folgende vorläufige Struktur:

- Populärmusik
- Horchen
- Selbstreflexion/bewusste Beschäftigung
- Einflussfaktoren/prägende Personen
- Medium des Ausdrucks/Komposition
- Flow
- Autodidaktisches/implizites Lernen
- Musiktheorie/Notenkenntnis
- Medien
- Bühnenerfahrung
- Stärken/Schwächen/Selbstzufriedenheit
- Lernentwicklung
- Transkribieren
- Groove
- Motivation/Übezeit
- Pädagogische Konsequenzen

Analog zur ersten Interviewreihe wurde eine thematische Zuordnung und Differenzierung in Haupt- und Unterkategorien vorgenommen:

Autodidaktisches/Implizites Lernen

- Populärmusik/Motivation/Üben
- Flow/Groove/Medium des Ausdrucks/Bühnenerfahrung
- Horchen/Transkribieren/Medien
- Selbstreflexion/Lernentwicklung/Einflussfaktoren
- Musiktheorie/Notenkenntnis

Pädagogische Konsequenzen

Die Zusammenführung beider Interviewreihen führte schließlich zur endgültigen Struktur dieser Arbeit. Je nach thematischem Schwerpunkt eines Kapitels oder Abschnitts wurden entweder die erste, die zweite oder auch beide Interviewreihen herangezogen. In der Verschränkung mit entsprechenden Erkenntnissen aus der Literatur ergab sich zum Teil auch die Verwendung neuer Begrifflichkeiten.

Singen in der Klasse

- Stellenwert des Singens
- Begründung und Motivation für das Singen
 - Soziale Dimension des Singens
 - Persönlichkeitsentwicklung
- Intermezzo: Singen und Leistungsbeurteilung
- Liedauswahl
 - Populärmusik und Offenohrigkeit
 - Probleme der Terminologie und Definition
- Singen in geeigneter Tonlage
- Finden des Anfangstons

Gitarre als Begleitinstrument

- Autodidaktisches Lernen
 - Motivation und Individuelles Interesse
 - Analytisches Horchen und Transkribieren
 - Groove
 - Medien
 - Notenkenntnis und Musiktheorie
- Gitarre im Unterricht
 - Koordination und auswendig/nach Gehör spielen
 - Rhythmische Sicherheit
 - Transponieren/Kapodaster
 - Barré-Akkorde
 - Notenspiel/Melodiespiel/Musiktheorie

Pädagogische Konsequenzen für die Primarstufenausbildung

- ... singen soll sie können
- Liedbegleitung, Populärmusik und Motivation
- Freude, Selbstvertrauen und Sicherheit
- Intermezzo: Musik und Leistungsbeurteilung
- Konsequenzen für die Instrumentalausbildung

2.6 Datenaufbereitung und Auswertung

Die Transkription erfolgte teilweise kommentiert, d.h., dort, wo es für das Verständnis des Textes nötig erschien, weil z.B. der Charakter oder Tonfall des Gesagten als bedeutsam erachtet wurde, kamen Kommentare zum Einsatz.

Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2002) wurden aus ähnlichen oder thematisch nahestehenden Aussagen Kategorien und Unterkategorien generiert (s. Abs. 2.3, 2.5), die als Basisstruktur für die Auswertung dienten. Aufgrund der unterschiedlichen thematischen Gewichtung beider Interviewreihen hängt es vom jeweiligen Thema ab, ob die Ergebnisse getrennt oder verschränkt dargestellt werden. Erkennbar ist dies an den Kodierungen (LP1-4 = erste Interviewreihe, XP1-3 = zweite Interviewreihe).

3. Singen in der Klasse

Dem Singen wurde, ohne dass das im Interview-Leitfaden beabsichtigt gewesen wäre, von allen Interviewpartnern inhaltlich und von der Gewichtung her eine besondere Bedeutung beigemessen. Deshalb wird diesem Thema etwas mehr Raum für eine intensivere Auseinandersetzung gegeben.

Das Singen im Unterricht hat zweifellos eine zentrale Rolle im Musikunterricht der Primarstufe, geht man von den Lehrplänen und Curricula der beteiligten Institutionen aus. Als Basis dienen hier der Lehrplan für Volksschulen (2012, S. 166ff), der darin inkludierte Lehrplan für Vorschulen (2012, S. 64ff), das Curriculum der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (2015, S. 61, S. 199ff) und das Curriculum der Pädagogischen Hochschule Ober-österreich (2015, S. 41 ff, S. 168ff)². Die Frage nach dem WAS? – also den speziellen Unterrichtsinhalten – wird in den Lehrplänen umfassend dargestellt. Die Frage nach der Motivation für das Singen – also das WOZU? – ist indes nicht so eindeutig geklärt. Die allgemeinen Beschreibungen der Bildungs- und Lehraufgabe für Musikerziehung (LPVS) sehen Folgendes vor:

„Musikerziehung hat die Aufgabe, unter Berücksichtigung der akustisch-musikalischen Umwelt und der besonderen Eigenart des einzelnen Kindes

zum Singen,
Musizieren,
bewussten Hören,
Bewegen zur Musik und
zum kreativen musikalischen Gestalten

zu führen.

Musikerziehung soll die Kinder zu lustbetonter musikalischer Betätigung anleiten und ihnen die Möglichkeit geben, Freude, Bereicherung und Anregung durch die Musik der Gegenwart und der Vergangenheit zu erfahren“ (LPVS, 2012, S. 166).

Komprimiert und auf das Singen bezogen könnte man also formulieren: *Die Kinder sollen durch lustbetontes Singen Freude, Bereicherung und Anregung erfahren.* Zudem wird erwähnt, dass sich musikalische Aktivitäten nachhaltig auf die Persönlichkeit auswirken. Besonders zu fördern seien in diesem Zusammenhang u.a. Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit, sprachliche Fähigkeiten, Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit (vgl. LPVS 2012, S. 166). Ähnlich, wenn auch leichter als Begründung ableitbar, wird im Lehrplan für Vorschulen formuliert:

² Für die leichtere Lesbarkeit werden folgende Abkürzungen verwendet: Lehrplan für Volksschulen (LPVS), Curriculum der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (Cu PHDL), Curriculum der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (Cu PHOÖ).

„Singen und Musizieren soll die natürliche Freude der Kinder an musikalischer Betätigung, an der Bewegung, an verschiedenen Geräusch- und Klangerlebnissen entfalten und fördern.

Ein vielseitiges musikalisches Angebot ermöglicht den Kindern individuelle Erfahrungen im musikalischen Bereich, wirkt gemütsbildend, trägt zur Lockerung bei psychophysischen Hemmungen bei, steigert Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer und erleichtert die Entfaltung sozialer Verhaltensweisen“ (LPVS 2012, S. 64).

Hier ist der bemerkenswerte Begriff der „natürlichen Freude an musikalischer Betätigung“ zu finden, der in dieser expliziten Form weder im Lehrplan der Volksschule noch in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen aufscheint und der uns später noch näher beschäftigen wird. Außerdem werden, ähnlich wie im Volksschul-Lehrplan, offenbar erstrebenswerte, aber nicht näher bezeichnete Wirkungsweisen von musikalischer Betätigung genannt: Gemütsbildung, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, soziale Verhaltensweisen. Doch wie steht es wirklich um die zentrale Bedeutung des Singens, die *lustbetonte Freude am Singen, die positiven Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, die Entfaltung der sozialen Verhaltensweisen*? Sind dies für die Musikerziehung erstrebenswerte und erreichbare Ziele? Wie sehen das Lehrerinnen und Lehrer, die in der Praxis stehen, und was lässt sich aus der Literatur in diesem Zusammenhang ableiten? Dies soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

3.1 Stellenwert des Singens

Einer der Leitgedanken der Interviews war das Thema Liedbegleitung. In diesem Kontext war es naheliegend, nach der persönlichen Bedeutung des Singens im Unterricht zu fragen.

Frage: Welche Rolle spielt das Singen mit Kindern in deinem Unterricht?

„Für mich ... eine ganz große Rolle. Es vergeht kaum ein Tag, an dem ich nicht singe mit den Kindern;
wir singen ganz oft in der Früh;
bei uns ist natürlich die Gestaltung, die Mitgestaltung der Kindermessen und überhaupt der Gottesdienste auch immer wieder ein Thema;
wir singen zum Geburtstag natürlich, wir singen...was wir brauchen beim Sachunterricht, da suche ich mir Lieder dazu, ...zu den verschiedenen Themen;
also, ohne Singen vergeht eigentlich wirklich fast kein Tag“ (LP1, S. 1).

„Du machst auch größere Projekte?

LP1: ja, alle zwei Jahre ein Musical [...] und jedes Jahr ein eigenes Hirtenspiel“ (LP1, S. 3).

„Eine ganz große. Weil ich einfach gemerkt habe, dass es da egal ist, ob man Deutsch kann oder nicht, dass das immer funktioniert, dass sie sich, gerade weil ich jetzt eine Erste habe, dass sie sich das alles rasend schnell merken, ... wir

lernen mindestens ein Lied pro Woche, wir können auch schon sehr viele...also, weil es halt mir recht wichtig ist, sehr viele Lieder in anderen Sprachen, zum Beispiel Türkisch, also, das ist halt alles Happy Birthday, aber, es ist halt auch ganz nett, und es gefällt den Kindern, wenn sie etwas von sich zeigen dürfen, und da sind sie auch noch voll mutig, sie schämen sich gar nicht, sie stellen sich hin, singen alleine, echt super.“ (LP2, S. 1)

„Also mindestens einmal in der Woche... also normalerweise ein Lied pro Woche, und dann wird es eh 2-3mal wiederholt in dieser Woche; Weihnachten, Adventzeit, dann... ich mach die Erstkommunion immer, jedes Jahr, dann die ganzen Feiern, also Eröffnungsfeier, dann die Endfeier vom Schuljahr, da mach ich immer die musikalische Begleitung, teilweise mit dem Schulchor, oder mit meiner Klasse.“ (LP3, S. 1)

„Für den Unterricht spielt es eine sehr wichtige Rolle, ich schaue, dass wir jeden Tag singen, und finde es auch ganz wichtig, weil es einfach den Kindern Freude bereitet und für die Gemeinschaft Freude bereitet, und auch für manche Kinder etwas ist, wo sie ganz speziell einmal aus sich herausgehen können; es ist eigentlich immer geplant, etwas zum Schulschluss zu machen, da haben wir eigentlich von einem großen Abschlussfest mit mehreren Klassen über ein Konzert klassenintern, also wo nur die Eltern eingeladen werden, bis hin zu Musicals, also so Kindermusicals, haben wir eigentlich alles schon dabeigehabt. Vor Weihnachten ist auch immer sehr erwünscht, es ist auch natürlich etwas Schönes, wir sind dieses Jahr beim Seniorennachmittag eingeladen, wo wir singen, letztes Jahr waren wir überhaupt im Seniorenheim, und auch den Eltern wird das präsentiert.“ (LP4, S. 1)

Aus diesen Antworten lässt sich, was das Singen betrifft, ein durchaus großes Engagement der Lehrpersonen herauslesen. Dies ist natürlich zum Teil konzeptbedingt, da ja das Singen im Unterricht (unter Verwendung der Gitarre als Begleitinstrument) ein Auswahlkriterium der Interviewpartner war (s. Abschnitt 2.2). Trotzdem erscheint die Intensität, mit der das Thema „Singen“ von allen befragten Personen betrieben wird, bemerkenswert hoch. In dieser Frage sind die vier Testpersonen durchaus vergleichbar, auch wenn sie unterschiedliche Schwerpunkte legen.

Bezüglich der inhaltlichen Präferenzen sind zum einen die verschiedenen Einzugsgebiete der Schulen zu sehen. Es macht einen Unterschied, ob man in einer kleineren Volksschule im ländlichen Raum unterrichtet oder in einer Stadtschule mit einem Migrationsanteil von mehr als 90% in der Klasse.

Zum anderen spielen bei der persönlichen Schwerpunktlegung sicher Dienstalter und Erfahrung eine Rolle. Eine Lehrperson im ersten, zweiten Dienstjahr wird sich möglicherweise nicht sofort ein so komplexes Projekt wie die Erarbeitung eines Musicals zutrauen, auch wenn die musikalischen Fähigkeiten durchaus vorhanden wären.

Dass das gemeinsame Singen nicht nur den Lehrpersonen, sondern auch den Kindern ein Bedürfnis ist, lässt sich anhand von zwei Aussagen ableiten:

„Die Gitarre hängt an der Wand...und es ist sehr selten, dass sie nicht herunterkommt;
und wenn, dann sagen eh die Kinder schon: Wir haben heute noch gar nicht gesungen.“ (LP1, S. 1)

„ ... und unser Klassenprojekt ist, wir haben halt jeden Tag, seit Schulanfang singen wir halt ... zum Schulschluss, bevor wir nach Hause gehen, ein Lied, [...] das gefällt ihnen halt, und wenn ich vergesse, dann fordern sie das auch noch ein ... also, wir müssen das singen.“ (LP2, S. 1)

Hier ist die Regelmäßigkeit, mit der das Singen betrieben wird, sicherlich ein entscheidender Faktor. Wenn beinahe täglich, zumindest aber mehrmals pro Woche gemeinsam gesungen wird, wird das zu etwas Natürlichem, Selbstverständlichem. Und wenn es von den Kindern explizit gewünscht, „eingefordert“ wird, verbinden sie damit zweifellos eine positive Erfahrung. Sie fordern es, weil es ihnen guttut.

Und diese Kinder haben Glück. Sie werden von Lehrpersonen betreut, denen das Singen im Unterricht ein persönliches Bedürfnis ist und die die dafür erforderlichen musikalischen und pädagogischen Fähigkeiten in hohem Maß mitbringen. Diese bisherigen Ausführungen in irgendeiner Form als repräsentativ zu betrachten wäre jedoch fatal. Denn die Realität sieht oft ganz anders aus.

Der deutsche Musiksoziologe Karl Adamek befasst sich seit Jahrzehnten intensiv mit dem Thema Singen. Er beklagt einen zunehmenden Verfall des Singens, quer durch die Gesellschaft. Schon vor mittlerweile zwanzig Jahren stellt er fest:

„Heute berichten Erzieherinnen nach zwanzig Jahren Berufserfahrung einen bei Kindergartenkindern von Generation zu Generation fortschreitenden, erschreckenden Verfall der Fähigkeit zu singen.“ (Adamek, 1996, S. 104)

Vieles deutet darauf hin, dass sich die Situation in der Zwischenzeit nicht verbessert, sondern eher noch verschlechtert hat. Laut Adamek sind mangels Ausbildung lediglich 15-20% der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und noch weniger Grundschullehrerinnen und -lehrer in der Lage, die Kinder zum Singen anzuleiten (vgl. Adamek, 2009, S. 1f). Ob dies in seiner Dramatik auch auf Österreich übertragbar ist, lässt sich aktuell nicht mit Zahlen belegen. Im Unterschied zu Deutschland ist die musikalische Bildung nach wie vor grundlegender Bestandteil der Curricula für Kindergarten- und Primarstufenpädagogik. Doch curriculare Vorgaben sind noch lange kein Garant für deren erfolgreiche Umsetzung. So zeigt sich nach 25 Jahren Erfahrung des Autors in der Primarstufenausbildung, dass ein bemerkenswert hoher Anteil an Studierenden (also Maturaniveau) Schwierigkeiten, v.a. auch Hemmungen beim Singen hat. Auch die Erfahrungsberichte der Studierenden, die in ihrer Ausbildungszeit regelmäßige Unterrichtspraxis in den Volksschulen zu

absolvieren haben, zeichnen ein sehr differenziertes Bild. Ob, wie und wie viel in den Schulen gesungen wird, hängt (verständlicherweise) sehr stark von den musikalischen Fähigkeiten der jeweiligen Lehrpersonen ab. Mit etwas Glück erleben die Studierenden intensives und fundiertes musikalisches Arbeiten in den Klassen. Haben sie Pech, geraten sie an eine Lehrperson, die selbst nicht wirklich singen kann und es somit auch mit den Kindern nicht praktiziert. Dass dies leider auch oft vorkommt, sollte speziell den Pädagogischen Hochschulen zu denken geben.

Der hohe Stellenwert des Singens im Unterricht, der in den Interviews dargelegt wird, zeigt in vielerlei Hinsicht positive Auswirkungen auf die Kinder. Besonders die Regelmäßigkeit und Selbstverständlichkeit, mit der das Singen betrieben wird, dürfte Hemmungen und Scheu vor dem Singen abbauen oder erst gar nicht aufkommen lassen.

3.2 Begründung und Motivation für das Singen

Eine Frage wie „Warum/Wozu singst du mit den Kindern im Unterricht?“ war im Leitfaden so nicht explizit vorgesehen. Sehr wohl kamen jedoch Auswirkungen des Singens zur Sprache, die als überaus positiv bezeichnet und somit auch als Motivation für das Singen genannt wurden. Manche dieser Auswirkungen wurden unabhängig voneinander von mehreren Interviewpartnern genannt. Dies erscheint bemerkenswert, da nicht speziell danach gefragt wurde.

3.2.1 Soziale Dimension des Singens

In der Mehrzahl der Interviews wird die positive Auswirkung des gemeinsamen Singens auf die Klasse als Gemeinschaft besonders hervorgehoben:

„ ... das ist unheimlich verbindend für Kinder, wenn sie singen, wenn sie das einmal gewöhnt sind, wenn man singt miteinander, wie schön das ist, auch für die Buben, das ist unheimlich verbindend ... da sind sie ein richtiges Klassengefüge“ (LP1, S. 2)

„Und dass es irrsinnig lustig ist, und v. a. verbindet miteinander. Es verbindet als Gemeinschaft miteinander.“ (LP3, S. 1)

„ ... dass sie einfach da erleben, dass das etwas ganz Schönes sein kann; ich bin der Meinung, dass gemeinsames Singen auf jeden Fall, eh wie schon gesagt, die Gemeinschaft fördert, ich merke immer wieder ... wir haben auch natürlich Auftritte oder so, und wenn wir da dann darauf hin proben, und auch selber merken, wie sich das entwickelt, dass das auch für die Gemeinschaft, [...] ganz wichtig ist.“ (LP4, S. 1)

„Der Zusammenhalt von den Kindern ist ganz ein anderer, wenn man viel singt mit ihnen. Komplett, das ist wirklich ... das ist unglaublich. Meine Kinder sind, ... wirklich, das ist ein so ein ... wenn sie singen, sind sie so eine homogene Gruppe, obwohl auch welche dabei sind, die furchtbar falsch singen ... aber trotzdem, sie sind alle da.“ (LP1, S.15)

Es herrscht bei allen Interviewpartnern Einigkeit darüber, dass das gemeinsame Singen in der Klasse positive Auswirkungen auf das Klassen-gefüge hat. Dass dies nicht nur eine diffuse Wahrnehmung der Interview-partner, sondern eine empirisch fundierte Erkenntnis ist, zeigt der dies-bezügliche wissenschaftliche Diskurs:

„Singen erfüllt unersetzbare psychische, physische und soziale Funktionen, ist somit ein Existential des Menschen. Singen fördert effektiv die psychische wie physische Gesundheit des Menschen, die Entfaltung seiner vielfältigen vitalen Potentiale und seiner sozialen Lebensqualität.“ (Adamek, 1996, S. 103)

Einige dieser Faktoren waren und sind nach wie vor Gegenstand empirischer Untersuchungen. So zeigen Befunde aus der Neurobiologie, dass beim Singen Veränderungen bei der Ausschüttung verschiedener Botenstoffe festzustellen sind. Diese führen zur Reduktion von Aggressionspotential sowie zum Abbau von Lernblockaden. Gleichzeitig kommt es zur Förderung von Glücksgefühlen und sozialer Bindungsfähigkeit. Nach den Befunden der empirischen Untersuchungen von Blank & Adamek macht Singen friedlich, ausgeglichen und fördert – besonders, wenn gemeinsam gesungen wird – die Gemeinschaftsfähigkeit und soziale Kompetenz (vgl. Blank & Adamek, 2010, S. 166). Die positiven Auswirkungen des gemeinsamen Singens zeigen sich also sowohl in der persönlichen Wahrnehmung der Lehrpersonen, die es als fixen integrativen Bestandteil ihres pädagogischen Handelns praktizieren, als auch in den Befunden der diesbezüglichen Forschung. Paradoxe Weise erleben wir (in Deutschland, und das ist wohl auch auf Österreich übertragbar) einen massiven Rückgang der gesellschaftlichen Bedeutung des Singens. Darüber können auch medial gepushte Casting-Shows nicht hinwegtäuschen. Gemeinsames Singen ist nicht mehr „in“ (vgl. Adamek, 2009, S. 5). Mögliche Ursachen für diese Entwicklung gehen laut Adamek u. a. auf die NS-Zeit zurück. Die Nationalsozialisten erkannten sehr wohl das Potential des gemeinsamen Singens in Bezug auf die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und missbrauchten es zielgerichtet für ihre verheerenden politischen Ambitionen. In der beginnenden Nachkriegs-Ära war das Singen des kulturellen Liedgutes aus verständlichen Gründen politisch stigmatisiert und somit verpönt. Dies zeigte auch Auswirkungen auf die musikpädagogischen Entwicklungen dieser Zeit. So wurde (in Deutschland) das Singen fast vollständig aus der Ausbildung für Kindergartenpädagogik bis zur Sekundarstufe I gestrichen (vgl. Adamek, 2009, S. 5). In Österreich ist das Singen zwar in den entsprechenden Curricula

vorhanden, die gesellschaftlichen Auswirkungen der Bedeutung des Singens seit den 1960er Jahren sind aber durchaus mit Deutschland vergleichbar.

In der wissenschaftlichen Forschung hat sich in den letzten Jahren u.a. die Neurobiologie damit beschäftigt herauszufinden, was im Menschen – und speziell im Gehirn – vor sich geht, wenn jemand singt.

„Indem Kinder gleichzeitig mit sich selbst, mit anderen Menschen und dem was sie umgibt, in Beziehung treten, stellen sie auch in ihrem Gehirn Beziehungen zwischen den dabei gleichzeitig aktivierten neuronalen Netzwerken her, erhöhen sie das Ausmaß der Konnektivität. Die Gelegenheiten, bei denen Kindern das gelingt, sind Sternstunden für Kindergehirne.“ (Hüther, 2007)

Gerade in einer Lebenswelt, die geprägt ist von Reizüberflutung, Effizienzdenken und persönlicher Verunsicherung, erscheint es Hüther besonders wichtig, losgelöst vom Leistungsgedanken miteinander in Kontakt zu treten:

„Im gemeinsamen, unbekümmerten und nicht auf das Erreichen eines bestimmten Zieles ausgerichteten Singen erleben Kinder solche Sternstunden. Sie sind Balsam für ihre Seele und Kraftfutter für ihr Gehirn.“ (ebd.)

Hüther spricht von der Erfahrung von „sozialer Resonanz“ als eine der wichtigsten Ressourcen für die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen Menschen nach Lösungen für schwierige Probleme zu suchen. Hier spielen auch die emotionalen Zentren eine besondere Rolle. Das lustvolle gemeinsame Singen schafft eine emotional positiv besetzte Grundlage für den Erwerb sozialer Kompetenzen wie Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Selbstdisziplin und Verantwortungsgefühl (vgl. Hüther, 2007).

„Da das Singen am Anfang immer mit anderen und mit der dabei empfundenen positiven emotionalen Besetzung erfolgt, kommt es zu einer sehr komplexen Kopplung, die später im Leben, auch beim Singen ganz allein für sich wieder wachgerufen wird (Singen macht froh und verbindet).“ (Hüther, 2007)

Auch für Adamek ist Singen für die Entwicklung des Menschen unersetzbar (vgl. Adamek, 2001, S. 2; Adamek, 1996 S. 85).

„Die Qualität der Befähigung zum Singen hat direkten Einfluss auf die Lebensqualitäten des Individuums. Das Singen als soziale Kommunikationsform und Alltagskultur, das auf dem diesbezüglichen individuellen Potential der beteiligten Menschen aufbaut, kann Gemeinschaft auf besondere und mit nichts anderem vergleichbare Weise erfahrbar machen und stärken.“ (Adamek, 2001, S. 2)

In seinen Forschungen hat Adamek festgestellt, dass Menschen, die sich Singen als Alltagsfähigkeit (in bewusster Unterscheidung zu „Gesangsausbildung“) aneignen konnten, durchschnittlich lebenszufriedener sind, die Persön-

lichkeitsqualitäten der sozialen Verantwortlichkeit und Hilfsbereitschaft stärker herausbilden, gelassener, zuversichtlicher und psychisch belastbarer sind und größeres Selbstvertrauen haben als die sogenannten „Nicht-Singer“ (vgl. Adamek, 2001, S. 3).

Derart positive Effekte bestätigt auch Gunter Kreutz in seinem Beitrag „Gesundheitliche Aspekte des Laiensingens“ (Kreutz, 2015). Unter Bezugnahme auf Clift (2012) stellt er fest, dass Singen alleine und besonders in Gruppen das Aufkommen positiver Emotionen fördert (vgl. Kreutz, 2015, S. 277). Er verweist auf eine Vielzahl von Faktoren, die an diesen psychologischen Vorgängen beteiligt sind. Clift et al. (2008) fassen diese Faktoren in einem systematischen Überblick zusammen, dargestellt und aus dem Englischen übersetzt von Kreutz (2015, S. 277f). Im Folgenden seien jene Faktoren genannt, welche der „sozialen Dimension“ des Singens zuzuordnen sind:

„Ein Gefühl kollektiver Verbundenheit durch koordinierte Aktivitäten, die dem selben Puls folgen;
Das Potenzial von persönlichem Kontakt mit anderen, die ähnlich gesinnt sind, und die Entwicklung von persönlich stützenden Freundschaften und konstruktiven kollaborativen Beziehungen;
Ein Gefühl des Beitrags zu einem Ganzen, das größer ist als die Summe der Einzelteile;“ (Kreutz, 2015, S. 278)

Gemeinsames Singen erscheint aus wissenschaftlicher Sicht für die Entwicklung sozialer Kompetenzen existenziell wichtig. Die Basis dafür, dass Singen als etwas Selbstverständliches, Verbindendes und Schönes empfunden werden kann, muss im Kindesalter und somit in den Schulen gelegt werden. Dafür hat unsere Gesellschaft mit ihren Verantwortungsträgern zu sorgen. Adamek formuliert es so:

„Die Qualität einer Gesellschaft kann auch daran gemessen werden, in welchem Ausmaß sie Bedingungen schafft, in denen ihre Mitglieder ihre Sing-Fähigkeit entfalten können. Vom Grundrecht der freien Entfaltung der Persönlichkeit wäre ein Recht auf Entfaltung der Singfähigkeit abzuleiten.“
(Adamek, 2001, S. 4)

3.2.2 Persönlichkeitsentwicklung

Aus den Interviews wird klar ersichtlich, dass die Interviewpartner auch eine Reihe von Auswirkungen in Bezug auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Kinder erkennen. Aus wissenschaftlicher Sicht steht es mittlerweile außer Frage, dass das aktive Singen (und Musizieren) äußerst komplexe Auswirkungen auf Psyche und Physis hat (vgl. Hüther, 2007; Adamek, 1996, 2009; Kreutz, 2015; Blank & Adamek, 2010). Singen ist für die individuelle Entwicklung des Menschen unersetzbar (vgl. Adamek, 2001). Im Zuge seiner vielfältigen Forschungen postuliert Adamek:

„Singen ist neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge ein durch nichts ersetzbarer Lebensausdruck des Menschen und erfüllt existentielle Funktionen, die nicht ohne Schaden verloren gehen können.“ (Adamek, 2001, S. 2)

Hüther macht deutlich, dass Singen in jeder Lebensphase die Potentialentwicklung des Gehirns fördert. Mit Fokus auf die kindliche Entwicklung erkennt er, dass aus der Perspektive einer Leistungsgesellschaft die scheinbar nutzloseste Leistung, also das absichtslose, unbekümmerte Singen, den größten Nutzeffekt für die Entwicklung von Kindergehirnen hat (vgl. Hüther, 2007).

In den Interviews lässt sich eine Reihe von Aussagen finden, welche belegen, dass die befragten Lehrpersonen im Singen positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder erkennen. Mehrmals angesprochen wurden Begriffe wie Steigerung von Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Aus-sich-Herausgehen:

„ ... und auch für manche Kinder etwas ist, wo sie ganz speziell einmal aus sich herausgehen können.“ (LP4, S. 1)

„ ... und ich denke mir, dass man halt dann auch Kinder, die vielleicht so ... nicht die Chance hätten, dass die dann einmal auch Großes zeigen können und auch einmal über den eigenen Schatten springen und da voll den Erfolg haben.“ (LP1, S. 3)

„ ... und es gefällt den Kindern, wenn sie etwas von sich zeigen dürfen, und da sind sie auch noch voll mutig, sie schämen sich gar nicht, sie stellen sich hin, singen alleine, echt super.“ (LP2, S. 1)

„[es] kommen ganz, ganz viele positive Rückmeldungen, dass die Kinder einfach sich auch so trauen, dass sie sich hinstellen und singen.“ (LP1, S. 3)

„Frau Lehrerin, wenn ich dich nicht gehabt hätte, ich hätte mich nie singen getraut.“ (LP1, S. 4)

„ ... und wenn wir da dann darauf hin proben, und auch selber merken, wie sich das entwickelt, dass das [...] auch für den Selbstwert ganz wichtig ist, [...] dieses Auftreten wird sicher auch da gefördert.“ (LP4, S. 1)

Alle Interviewpartner sind sich einig darüber, dass die erfolgreiche Mitwirkung bei mehr oder weniger öffentlichen Auftritten – das geht von der Präsentation in der Parallelklasse über einen Auftritt beim Elternabend bis zu öffentlichen Musical-Aufführungen – auf das Selbstwertgefühl der Kinder positive Auswirkungen hat. Dies zeigt sich sowohl beim gemeinsamen Singen im Chor wie – in besonderem Maß – bei solistisch auftretenden Kindern.

Aber auch abgesehen von Projekten, die mit Präsentationen verbunden sind, werden v.a. beim alltäglichen Klassensingen positive Effekte genannt. Diese betreffen eher die Stimmungslagen, Emotionen und allgemeines Wohlfühlen:

„ ... dass sie einfach da erleben, dass das etwas ganz Schönes sein kann.“
(LP4, S. 1)

„ ... das machen wir oft auch zum Schluss, vorm Heimgehen, einfach mit einem guten Feeling heimgehen, oder in die nächste Stunde bei einem anderen Lehrer mit einem guten Gefühl hingehen.“ (LP3, S. 1)

Diese Beobachtungen decken sich auch mit wissenschaftlichen Aussagen über die psychologische Wirkung des Singens:

„Es kommt beim Singen zu einer Aktivierung emotionaler Zentren und einer gleichzeitigen positiven Bewertung der dadurch ausgelösten Gefühle. So wird das Singen mit einem lustvollen, glücklichen, befreienden emotionalen Zustand verkoppelt („Singen macht das Herz frei“).“ (Hüther, 2007)

Und auch Kreutz (2015, bezogen auf Clift, 2012) nennt in diesem Zusammenhang eine Reihe von Faktoren, die beim Singen auftreten:

„Körperliche Entspannung und ein Loslassen körperlicher Anspannung;
Emotionales Loslassen und Minderung von Stress;
Ein Gefühl von Glück, guter Stimmung, Heiterkeit, Freude und Hochgefühlen;
Ein Gefühl von mehr persönlichem, emotionalem und körperlichem Wohlbefinden;
Ein Gefühl von persönlicher Transzendenz über die profane und alltägliche Wirklichkeit, in Kontakt treten mit einem Gefühl von Schönheit und mit etwas jenseits von Worten, das bewegt und ‚gut ist für die Seele‘;
Ein Gefühl wachsender Selbstsicherheit und Selbstwertschätzung;“ (Kreutz, 2015, S. 277f).

Vor diesem Hintergrund wird mehr als deutlich, dass ein unbeschwertes Verhältnis zum Singen für die Kinder und späteren Erwachsenen in vielerlei Lebensbereichen von Vorteil ist. Adamek geht noch weiter und spricht vom Singen als „Existenzial des Menschen“. Demnach sind Personen, die über einen positiven Zugang zum Singen verfügen und tatsächlich viel singen, verglichen mit Personen, die diesen Zugang nicht haben, durchschnittlich physisch und psychisch gesünder. Auch bezogen auf die Alltagsbewältigung sind sie im Vorteil (vgl. Adamek, 1996, S. 95).

Einige Aussagen in den Interviews beschreiben die Wirkung des Singens auf das unterschiedliche „Energie-Niveau“ der Kinder. Hier bewegen wir uns offensichtlich im Bereich der Emotionen:

„ ... weil es für die Kinder wirklich eine gute Abwechslung ist;
es ist einfach für Zwischendurch bei der Arbeit klasse, wenn sie singen, es ist zum Herunterkommen ganz fesch, einfach einmal zum Beruhigen, ... oder umgekehrt;

dass man sie aktiviert oder dass man sie herunterbringt.“ (LP1, S. 1)

„ ... immer wieder zwischendurch, zum Auflockern, zum Herunterkommen.“
(LP3, S. 1)

„ ... ja, es holt herunter. Es holt herunter und es ist einfach ... wenn du Mathe, Deutsch oder Wochenplan gearbeitet hast und dann sagst du, ok, jetzt sind sie ein wenig „kribbelig“ unterwegs, dann holst du sie da ab und machst du Musik und dann merkst du, wie alles auf einmal wieder leichter wird.“ (LP3, S. 1)

Adamek (1996, S. 96f) hat die Beziehungen zwischen Singen und Emotionen untersucht. Im Zentrum der Studie stand nicht schulisches Klassensingen, sondern „Singen im Alltag“. Trotzdem deutet vieles darauf hin, dass die hier gewonnenen Erkenntnisse auch auf das unbeschwerte Singen im pädagogischen Kontext übertragbar sind. Adamek geht u.a. von der These aus, dass Singen eine effektive Bewältigungsstrategie im Sinne der Regulation von Emotionen darstellt.

Er nennt zwei gegensätzliche Grundmuster des Singens als Bewältigungsstrategie, nämlich die *Erhöhung des psychophysischen energetischen Potentials* und die *Senkung des psychophysischen energetischen Potentials*. In seinem Modell setzt er die Intensität von Energieüberschuss bzw. -bedarf in Beziehung mit dem Intensitätsgrad positiver wie negativer Emotionen und kommt so zu folgenden empirisch vorgefundenen Funktionsbereichen:

1. „Singen zur Integration überschießender positiver Gefühlsenergien bei Glück, Freude, Tatendrang, aber auch bei Unruhe erzeugender Erwartungsfreude;
2. Singen zur Integration überschießender negativer Gefühlsenergien bei Wut, Ärger, Stress etc.;
3. Singen zur Integration lähmender negativer Gefühlsenergien bei Anspannung, Angst etc.;
4. Singen als körperliche Energetisierungsstrategie bei Erschöpfung, Müdigkeit etc.;
5. Singen als psychische Energetisierungsstrategie bei Mutlosigkeit, Niedergeschlagenheit, etc.;
6. Singen als Energetisierungsstrategie bei körperlichen Schmerzen;
7. Singen als Energetisierungsstrategie bei psychischen Schmerzen wie Trauer, Einsamkeit, Enttäuschung, Verzweiflung, Weltschmerz, Sorgen etc.;
8. Singen als Medium der Selbstbegegnung und Selbstreflexion“ (Adamek, 1996, S. 99)

Singen kann demnach „überschüssige“ Energie kanalisieren, bedeutet somit Entspannung für Psyche und Körper. Singen kann aber auch als „Energiegenerator“ zur Erzeugung eines höheren Energie-Levels führen. Beide Effekte wurden durch die Erfahrungsberichte der befragten Lehrpersonen bestätigt.

3.3 Intermezzo: Singen und Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung wurde in den Interviews nicht thematisiert, da der Schwerpunkt eher auf den persönlichen musikalischen Kompetenzen und deren Auswirkungen auf die praktische Unterrichtsarbeit lag. Im Zuge des Literaturstudiums für die vorangegangenen Kapitel war jedoch auffallend, dass sehr häufig vom „unbeschwerten“, „absichtslosen“ oder „unbekümmerten“ Singen die Rede war. Wenn es um Emotion, Selbstwertgefühl oder soziale Kompetenzen geht, spielt musikalische *Leistung* offenbar keine Rolle. Die Realität in der Schule sieht aber anders aus.

Im Musikunterricht der Primarstufe sind die Leistungen der Kinder zu beurteilen – in welcher Form auch immer. Leistung muss somit einmal *festgestellt* und danach *beurteilt* werden, um dann in einem Zeugnis aufzu-scheinen. Ein Blick in den Lehrplan zeigt folgende Vorgaben:

„Einstimmige Lieder gemeinsam rhythmisch und melodisch richtig singen. Auf der Grundstufe II ist anzustreben, ein- und mehrstimmige Lieder rhythmisch und melodisch richtig zu singen.“ (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 166)

Abgesehen davon, dass das Singen nur einen Teilbereich des Faches Musikerziehung abdeckt, muss die Lehrperson trotzdem in irgendeiner Form das Singen als Leistung beurteilen und in die Gesamtnote einfließen lassen. Aber wie soll diese Leistung festgestellt werden? Wann ist das „gemeinsame rhythmisch und melodisch richtige“ Singen erreicht? Und falls es Ziffernnoten gibt: Ab wann ist es nicht mehr „Sehr Gut“, sondern „Gut“ oder „Befriedigend“? Gleiches gilt für die Teilbereiche *Musizieren*, *Hören* und *Bewegen zur Musik*. Auch hier erscheint es schwierig, wenn nicht unmöglich, Beurteilungskriterien (und ihre Abstufung in der Notenskala) zu definieren, die auch nur einigermaßen objektivierbar sind.

Es ist auffallend, dass es zum Thema Leistungsbeurteilung Musikerziehung/ Grundschule kaum Veröffentlichungen gibt, während etwa im Fach Mathematik, wo es vergleichsweise eindeutiger Beurteilungskriterien (richtig/falsch) geben sollte, eine ganze Reihe einschlägiger Publikationen zu finden ist. Offenbar handelt es sich hier nach wie vor um ein Tabu-Thema, ein „heißes Eisen“, das noch kaum jemand aufgreifen wollte.

Doch die Schwierigkeit, geeignete objektive Kriterien zu finden, ist nur ein Teil des Problems. Die eigentliche Frage lautet: Was bewirkt die Beurteilung/ Benotung des Singens?

Singen hat vielfache Auswirkungen auf unsere Persönlichkeitsentwicklung, unsere Selbstwahrnehmung und unsere Emotionalität. Singen gedeiht als Selbstbegegnung in den Freiräumen jenseits von Leistungszielen (vgl. Adamek, 1999, S. 156). In seiner Studie kommt Adamek zu folgendem Schluss:

„Für eine didaktische Konzeption zur Entfaltung der Singfähigkeit des Berufsmusikers im Rahmen seiner Ausbildung scheint es unter allen Umständen zentral, auf Leistungsaspekte jeder Art in bezug auf das Singen zu verzichten.“
(Adamek, 1999, S. 156)

Wenn das für Berufsmusiker gilt, wieviel mehr muss das für unsere Grundschul Kinder gelten?

Die Ergebnisse von Adameks Studie lassen den Schluss zu, dass sich negative Bewertungen des eigenen Singens in der Kindheit signifikant nachteilig auf die Herausbildung der Singfähigkeit auswirken. Immerhin knapp die Hälfte seiner Untersuchungsgruppe sang im Vergleich zum Rest der Befragten deutlich seltener. Der Grund dafür ließ sich signifikant auf traumatische Erfahrungen mit dem Singen in der Kindheit zurückführen (vgl. ebd., S. 167). Die Schule trägt hier mit Verantwortung:

„In bezug auf derartige traumatische Erfahrungen scheint auch die Schule [...] eine Rolle zu spielen.“ (Adamek, 1999, S. 167)

Aufgrund seiner Erfahrungen mit der Förderung der Fähigkeit zum Singen als Selbstbegegnung in der Erwachsenenbildung betont Adamek, „dass die diesbezüglichen pädagogischen Prozesse absolut jenseits jeglicher Leistungsgedanken initiiert werden müssen, da sonst eher das Gegenteil erreicht wird“ (ebd.).

Die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz hat sich mit dieser Problematik ebenfalls auseinandergesetzt. Vielfältige und langjährige Erfahrungen mit Studierenden der Primarstufenausbildung, die mit ähnlichen Problemen wie etwa Singhemmung zu kämpfen hatten, aber auch die Schwierigkeit der Leistungsbeurteilung führten immer wieder zu internen Diskussionen mit individuell unterschiedlichsten Lösungsstrategien. Im Zuge eines längeren und professionell begleiteten Diskussionsprozesses wurde *eine* wesentliche Ursache erkannt, die dafür verantwortlich war, dass der Musik-, Gesangs- und Instrumentalunterricht für Lehrende wie Studierende oft unbefriedigend und deprimierend war: die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Beurteilung. Dies führte auf beiden Seiten zu Stress, der sich negativ auf die Leistungen der Studierenden auswirkte. Nach einer Sichtung der rechtlichen Möglichkeiten wurde die Ziffernnoten-Beurteilung in den musikalischen Fächern abgeschafft und ersetzt durch *mit/ohne Erfolg teilgenommen*. Die Erfahrungen mit dem neuen System sind äußerst positiv.

Nicht zuletzt aus der Motivationsforschung (Deci & Ryan, 1993) wie auch aus den Neurowissenschaften (Spitzer, 2016) wissen wir, dass sich extrinsische Motivation – und als solche ist Leistungsbeurteilung zu sehen – negativ und hemmend auf den Lernfortschritt auswirkt. Insofern erscheint es hoch an der Zeit, die Diskussion über die Beurteilung des Faches Musikerziehung allgemein und in der Grundschule im Besonderen zu führen.

3.4 Liedauswahl

Alle vier Interviewpartner lassen erkennen, dass sie versuchen, die Auswahl der im Unterricht gesungenen Lieder möglichst breit gefächert zu gestalten. Trotzdem lassen sich eindeutig Unterschiede ausmachen, die man zum einen auf persönliche musikalische Vorlieben und Erfahrungen, zum anderen aber auch auf unterschiedliche pädagogische Erfahrung aufgrund des Dienstalters zurückführen kann. Das in Österreich weit verbreitete Liederbuch *Sim Sala Sing* von Mayrhofer et al. wird von allen verwendet, jedoch unterschiedlich bewertet, es ist an den Schulen vorhanden. Die Frage: „Welche Arten von Liedern kommen zum Einsatz?“ wird wie folgt beantwortet (Auszüge):

„ ... alle Arten ... ich glaube, es gibt nichts, was ich noch nicht gesungen habe; quer durch den Gemüsegarten, wirklich;
Kinderlieder, mit denen beginnen wir, in der ersten Klasse, ... wirklich auch solche ganz herkömmlichen ... wie sie wir als Kinder noch gesungen haben; ja, und dann ... deutsch, englisch, ... Kanon, ... alles, eigentlich alles; alle zwei Jahre ein Musical; und jedes Jahr ein eigenes Hirtenspiel.“ (LP1, S. 2f)

„Man muss schon eingehen auf die Kinder, denk ich mir, solche ... so Reißerlieder, wie sie es beim Schikurs dann singen, wie das Fliegerlied, so etwas musst du halt auch ab und zu in den Unterricht einbauen, dass sie einfach einmal „die Sau herauslassen können.“ (LP1, S. 11)

„ ... in erster Linie Kinderlieder... Sim Sala Sing ist zum Beispiel ein Buch, das ich gerne hernehme, dann diverse Bücher, Mai Cocopelli wirst du vielleicht kennen, da mach ich ein paar Lieder, dann ... ich weiß jetzt leider nicht, wie das Buch heißt, da sind indianische Lieder drinnen ... Regenbogenlied.“ (LP3, S. 2)

„Ich singe diese Lieder‘ zum Beispiel, das haben wir letztes Jahr gemacht, also, sie kommt meistens mit solchen Sachen, und dann machen wir das.“ (LP3, S. 3)

„Es kommen sowohl traditionelle Lieder, also Kinderlieder oder eben auch zu Weihnachten die traditionellen Weihnachtslieder zum Einsatz, ich persönlich hab es ganz gern, wenn noch etwas dabei ist, wo wir irgendwie einen Percussion Teil dabei hat zwischen drin, oder eben mit Bewegung; [Lieder], die einfach jetzt gerade zur Jahreszeit passen oder die den Kindern einfach Spaß machen, so dass wir da auf jeden Fall breit gefächert arbeiten; bis hin zu Musicals, also so Kindermusicals, haben wir eigentlich alles schon dabeigehabt; was mir sehr taugt, sind so afrikanische Sachen, wo Trommeln oder so dabei sind, so etwas hab ich immer wieder dabei, [...] und es sind oft Lieder, die halt gerade zum Thema passen oder zur Jahreszeit passen, zum Schulbeginn hab ich immer gern ein Lied, wo es um die Gemeinschaft geht, das sich dann durch das Jahr zieht, [...] ja und sonst möglichst abwechslungsreich, einfach wo man zusätzlich Instrumente einbauen kann, mal Boomwhackers, mal Glockenspiel, Xylophon.“ (LP4, S. 4)

„Hauptsächlich Sim Sala Sing, wobei ... das Liederbuch ist voll super, das gefällt mir sehr, aber die CD find ich blöd ... und halt Weihnachten natürlich, das „Singen wir im Schein der Kerzen“, und eh so diese „Paradewerke“, die ´s da so gibt;

... aus der Pamina-Zeitschrift hab ich auch ein bisschen was gemacht, ... und mehr eigentlich vorerst noch nicht.“ (LP2, S. 1)

Es ist erkennbar, dass alle Interviewpartner versuchen, ein breites Spektrum an Liedern abzudecken, während es ihnen zum Teil auch wichtig ist, persönliche Prioritäten in den Unterricht einfließen zu lassen.

3.4.1 Populärmusik und Offenohrigkeit

In den Aussagen wird ersichtlich, dass das Thema Populärmusik eine unterschiedlich große Rolle spielt. Drei der vier Interviewpartner gehen bewusst darauf ein. Der Einsatz von aktuellen Popsongs bzw. ein populär-musikalischer Zugang (afrikanische Lieder mit Percussion, etc.) wird u.a. mit der motivierenden Wirkung auf die Kinder begründet.

Die musikalischen Präferenzen von Kindern, Jugendlichen wie Erwachsenen wurden bereits vielfältig untersucht (s. Gembris, 2013; Busch et al., 2014; Gembris et al., 2014; Gembris & Schellberg, 2007; Linnemann et al., 2014). Gerade im Zuge der wieder aufgeflamnten Diskussion zum Thema Offenohrigkeit (s. Auhagen et al., 2014) rücken empirische Untersuchungen über die Hörgewohnheiten der Kinder wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Aus diesen Studien geht hervor, dass die Bedeutung der Popmusik im Laufe der Schulzeit ständig zunimmt, und zwar bereits in der Grundschule (vgl. Gembris, 2013, S. 332f). Gembris bezieht sich hier auf Minkenberg (1991), der in einer Studie die Hörgewohnheiten von Kindern zwischen fünf und zehn Jahren untersuchte. Demnach sank bei den Acht- bis Zehnjährigen der Anteil der Klassischen Musik auf 13 %. Aber auch das Hören von Kinderliedern veränderte sich eindeutig: Während bei den Fünf- bis Sechsjährigen der Anteil noch bei 25 % lag, sank er bei den Acht- bis Zehnjährigen auf 3 %. Die Offenheit für unterschiedliche Musikstile und deren positive bzw. negative Bewertung verändert sich demnach gerade in der Grundschulzeit signifikant. Weiters sind auch Geschlechterunterschiede zu bemerken.

„Popmusik erfuhr insgesamt die höchste Akzeptanz von allen Musikstilen. Je jünger die Kinder, desto positiver waren die Urteile auch für klassische Musik, zeitgenössische Kunstmusik und ethnische Musik. Mit zunehmendem Alter verschlechterten sich diese Urteile auf dramatische Weise bis hin zu extrem negativen Bewertungen. Es zeigten sich auch signifikante Geschlechterunterschiede. Die Ergebnisse bestätigen insgesamt, dass die Offenohrigkeit insgesamt umso größer ist, je jünger die Kinder sind. Daher ist es für die Musikpädagogik wichtig, Kinder möglichst früh mit einem weiten Spektrum unterschiedlicher Musikstile vertraut zu machen.“ (Gembris, 2007, S. 71)

Dass das in der Praxis funktionieren kann, deckt sich mit der Erfahrung der von LP1:

„mhm...alle Arten...ich glaube, es gibt nichts, was ich noch nicht gesungen habe [...] klassische Musik kennen meine Kinder genauso.“ (LP1, S. 2)

Das musikalische Spektrum der Pädagogin ist nach eigenen Angaben relativ breit gefächert: Popmusik, Klassik, Volksmusik, Musical. Dieses vielfältige musikalische Interesse schlägt sich auch in ihrer pädagogischen Arbeit nieder.

3.4.2 Probleme der Terminologie und Definition

Grundsätzlich ist zum Thema Hörgewohnheiten zu bemerken, dass wir in der Diskussion immer wieder mit dem Problem begrifflicher Definitionen zu kämpfen haben. Was ist z.B. gemeint, wenn vom „Kinderlied“ gesprochen wird? Es macht einen enormen Unterschied, ob man damit „A, B, C, die Katze lief im Schnee“ oder „Wie schön, dass du geboren bist“ (R. Zuckowsky) meint. Viele der heute in den Schulen gesungenen Lieder haben einen stark popular-musikalischen Charakter, sei es bezogen auf den Text, die Melodieführung oder das Arrangement. Zunehmend werden auch originale Popsongs umgetextet und finden so Eingang in Kinderliederbücher, siehe z.B. das weit verbreitete Liederbuch *Sim Sala Sing* (Mayrhofer et al. 2006). Ist das Lied „Wenn der Sommer kommt“ (original: „In The Summertime“ von Mungo Cherry) nun ein Popsong oder ein Kinderlied? Und welcher Stilrichtung ist „Alle Kinder lernen lesen“ (original: John Brown’s Body) zuzuordnen?

Der Begriff *Popmusik* (oder *Populärmusik*?) ist in diesem Kontext ohnehin schwierig zu definieren. Die Definition (Popmusik) des Duden ist hier wenig hilfreich:

„massenhaft verbreitete populäre Musik bzw. Unterhaltungsmusik unterschiedlicher Stilrichtungen (wie Schlager, Song, Musical, Folklore, Funk u. a.)“³

Wikipedia bezieht sich u.a. auf den Musikwissenschaftler Peter Wicke:

„Popmusik stelle nach [Peter Wicke](#) „technisch rekontextualisierte Musik und somit prinzipiell jede Musikform dar, die einen ökonomisch rentablen Verbreitungsgrad erreichen kann“. Daher sei es kaum möglich, sie auf bestimmte musikalische Charakteristika einzuschränken.“⁴

Auch Kleinen (2003) widmet sich dem Thema der Schwierigkeit von Definitionsversuchen. So listet er u. a. zwei Definitionsansätze auf; der erste findet sich bei Rösing (2001), der seinerseits Flender & Rauhe zitiert:

„Populäre Musik heute ist eine spezifisch eigenständige Musikkultur auf der Grundlage industrieller Produktion und Distribution. Ihre sozialen und

³ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Popmusik> (Stand 18.01.2017)

⁴ <https://de.wikipedia.org/wiki/Popmusik> (Stand 18.01.2017)

psychologischen Funktionen sind bestimmt durch die emotionalen und körperlichen Bedürfnisse, die in verstärktem Maße durch die rationalisierte Lebens- und Arbeitsform in der industrialisierten Gesellschaft erzeugt werden. Ihre Ästhetik wird bestimmt durch die Bedingungen und Möglichkeiten der Massenkommunikationsmittel, ihre Semantik erwächst aus den Topoi moderner Mythologien, ihre Struktur aus der Akkulturation von ethnischen (insbesondere afroamerikanischen) mit popularisierten und trivialen europäischen Musiktraditionen.“ (Flender & Rauhe, 1989, S. 17; zitiert nach Kleinen, 2003, S. 11)

Ein zweiter Ansatz fasst folgende Aspekte von Populärmusik zusammen:

„Populärmusik ist:

- Musik von heute
- die darauf abzielt, beliebt und bekannt zu werden
- kommerziell gefärbte Musik
- elektroakustisch verstärkte bzw. elektronisch erzeugte Musik
- Volksmusik der Industriegesellschaft
- Musik mit betonter rhythmischer Komponente und starker körperlich-emotionaler Orientierung
- Musikstile, die sich in der Folge von Rock´n´Roll entwickelt haben“

(Alenka Barber-Kersovan, 1984, zitiert nach Kleinen, 2003, S. 11f)

Jeder dieser Ansätze hat etwas für sich und ist gleichermaßen kritisierbar. Eine verbindliche wissenschaftliche Definition existiert nicht. Meist wird der Begriff *Populärmusik* oder *populäre Musik* zur Abgrenzung von *Klassischer Musik* verwendet, ein Terminus, der auch nicht immer eindeutig definiert ist (s. weiter unten). Am besten halten wir es mit Kleinen, wenn er sagt:

„Insofern ist für dieses Buch eine grundlegende und erschöpfende Definition nicht vonnöten, denn jeder weiß, worum es geht (oder meint es zu wissen), und jeder rückt sich für seinen persönlichen Gebrauch eine passende Definition zurecht.“ (Kleinen, 2003, S. 12)

Im Zusammenhang mit musikwissenschaftlicher Forschung wird jedoch deutlich, wie schwierig es tatsächlich ist, den Begriff der Popmusik in wissenschaftlichen Studien so zu fassen, dass klar ist, Forschende und Probanden meinen dasselbe. In einer Studie von Linnemann et al. (s. Linnemann et al., 2014, S. 198ff) werden Studierende online nach ihren präferierten Musikstilen befragt. Folgende Stile stehen zur Auswahl: Jazz/Blues, Klassische Musik, Pop, Soul/Funk, Latin, Hard Rock, Hip-Hop, Elektronische Musik, New Age, Volksmusik. Angenommen, der Liebessänger eines Probanden ist Ray Charles. Welchem Stil wird dieser zugeordnet werden? Ist das Jazz? Soul? Pop? Dazu kommt noch, dass sich Stil und Sound von Ray Charles im Laufe seines Lebens stark verändert haben. Ein zweiter Proband hört vielleicht gerne Andreas Gaballier. Volksmusik? Pop? Rock?

In vielen Studien wird versucht, das Definitionsproblem zu umgehen, indem man die Probanden nicht befragt, sondern unterschiedliche Musikbeispiele vorspielt. Danach wird beurteilt, ob oder wie sehr der entsprechende Titel gefallen hat oder in das Schema der eigenen Hörgewohnheiten hineinpasst. Christoph Louven hat hierfür ein interessantes und praktikables online-Tool entwickelt (s. Louven, 2014, S. 226ff), das es erlaubt, die Hördauer unterschiedlicher Musikstücke zu messen.

Busch et al. haben in einer Längsschnittstudie die Struktur musikalischer Präferenzurteile im Grundschulalter untersucht (s. Busch et al., 2014, S. 133ff). Dabei wurden Hörbeispiele unterschiedlicher Stilrichtungen verwendet. Konzeptbedingt kam ausschließlich Instrumentalmusik zum Einsatz. Um Daten über das Thema Klassik versus Popmusik zu generieren, wurde ein Berliner Komponist beauftragt, acht Musikstücke zu komponieren. Diese Auftragsstücke wurden unter der Maßgabe erstellt, die Parameter *klassische versus populäre Kompositionsweise*, *klassische versus populäre Instrumentationsweise* bzw. zusätzliche *An-/Abwesenheit eines Schlagzeugs* zu kontrollieren. Auf Gesang wurde verzichtet um eine Beeinflussung der Urteile durch eine männliche oder weibliche Gesangsstimme zu vermeiden (vgl. Busch et al., 2014, 142f). Auf dieser Basis Ergebnisse und Aussagen über Popmusik zu erhalten erscheint nicht unproblematisch. Die Studienautoren merken das durchaus kritisch an:

„Zudem konnte [...] beobachtet werden, dass die Kinder während der Erhebung mit dem klingenden Fragebogen die einheitlichen Kompositionsweisen wiedererkannten und diese in der Wiederholung als langweilig empfanden. Auch wurde insbesondere zum MZP 4 wiederholt geäußert, dass die Popmusik nicht so gut sei wie diejenige, die sie privat hören würden.“ (Busch et al., 2014, S.156)

Es wird keineswegs einfacher, wenn es um die Definition des Begriffs „Klassische Musik“ geht. Wird dieser Begriff im Kontext empirischer Studien zum Thema Hörgewohnheiten verwendet, ist davon auszugehen, dass damit nicht ausschließlich die Musik aus der Epoche der (Wiener) Klassik gemeint ist. So war etwa in der Studie von Busch et al. die Kategorie Klassik durch folgende Hörbeispiele vertreten: J. S. Bach: 3. Orchestersuite, Gavotte I; Felix Mendelssohn-Bartholdy: 4. Sinfonie, 1. Satz.

Die Bedeutung des Begriffs ist offenbar stark kontextbezogen. Oft wird damit die europäische Kunstmusik von der Renaissance bis zur Spätromantik gemeint.⁵ Je nach Zusammenhang kann aber auch Debussy, Mahler, Orff oder Cerha der klassischen (im Gegensatz zur populären) Musik zugeordnet sein. Noch schwieriger wird es im Bereich des sogenannten Cross-Over. Wenn David Garrett ein vollständiges Sinfonieorchester um Schlagzeug, E-Bass und Synthesizer erweitert und die Air von Bach spielt, ist das „noch Klassik“? Oder „schon Pop“? In der Studie von Busch et al. (vgl. Busch et al., 2014, S. 141) wird

⁵ vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Klassische_Musik (Stand 18.01.2017)

dieses Werk als „Cross-Over-Stück“ geführt. Ginge es nach der Definition von Wicke (s.o.), wäre es wohl Popmusik.

Genauso komplex stellt sich die Situation in den Bereichen *Filmmusik* und *Musical* dar. Hier geht es oftmals um völlig unterschiedliche Stilrichtungen.

3.5 Singen in geeigneter Tonlage

Die Entwicklung der Singstimme im Kindesalter ist ein wesentlicher Faktor sowohl für die Liedauswahl als auch die tatsächlich gewählte Singlage im Unterricht. Eine falsch gewählte Singlage kann nicht nur zu klanglich unbefriedigenden Ergebnissen, sondern auf Dauer auch zu stimmlichen und gesundheitlichen Problemen führen.

Der Tonumfang der ausgewählten Lieder sollte sich im Wesentlichen mit dem *bevorzugten* Stimmumfang (nicht zu verwechseln mit dem *tatsächlichen* Stimmumfang) der Kinder decken. Untersuchungen zur Entwicklung des Stimmumfangs in verschiedenen Altersgruppen gibt es unzählige mit z. T. sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Als Basis für die folgenden Ausführungen dient Gembris (2013, S. 328f), der sich seinerseits auf Studienergebnisse von Moore (1991) und Seidner & Wendler (1997) bezieht. Diese Ergebnisse decken sich mehrheitlich auch mit den Erfahrungen des Autors.

Die bevorzugte Stimmlage bei acht- bis elfjährigen Kindern wie auch bei Erwachsenen beträgt in etwa eine Oktave und ist deutlich näher beim unteren Ende des Stimmumfangs angesiedelt (vgl. Gembris, S. 329). Bei den Sechsjährigen wird das untere Ende bei a-h, das obere Ende bei e'' - f'' angegeben. Hier sind natürlich individuelle Unterschiede zu berücksichtigen.

Für die Auswahl eines Liedes können vielerlei Gründe ausschlaggebend sein; weil es die Lehrperson gut kennt und leicht singen (und begleiten) kann, weil es aus der eigenen Ausbildung bekannt ist, weil es von Kollegen empfohlen oder in einer Fortbildungsveranstaltung gesungen wurde, weil es im Schulliederbuch vorhanden ist und thematisch passt, etc.

Nun zeigt die Praxis, dass die grundsätzlich gewählte Tonlage in diversen Schulliederbüchern oft stark divergiert, Lieder z. B. in G-Dur notiert sind (weil leicht auf der Gitarre zu begleiten), jedoch besser in F-Dur zu singen wären (aber schwieriger zu begleiten), Lieder im Internet zu finden sind, die manchmal in völlig ungeeigneter Lage präsentiert werden, usw.

Aus diesem Grund war in den Interviews die Frage interessant, inwieweit sich die Interviewpartner der jeweils gewählten Lage und des Tonumfangs der zu singenden Lieder in ihrer Unterrichtspraxis bewusst sind. Die diesbezüglichen Aussagen sind unterschiedlich. LP1 und LP4 wissen genau, wo sie sich tonal bewegen:

„Ja, das weiß ich schon; das bewegt sich – jetzt mit den 2. Klasse Kindern – vom c' bis zum c''... das ist ihr Lieblingstonumfang. Also, was tiefer ist, ist nicht mehr ganz einfach, und recht viel höher wollen sie aber auch nicht singen, [...] es sind auch einzelne Buben, die höher singen können, [...] aber sie tun es nicht gern, [...]

das gefällt ihnen nicht, [...] und Mädchen, die recht hoch singen, die „kieren“ halt dann gleich einmal, [...] es gefällt auch den Mädchen nicht.“ (LP1, S. 7)

„Wie schaut es mit dem Tonumfang aus, muss ich es transponieren oder passt es einfach von Höhe und Tiefe? [...] ja, wir sind jetzt... wir haben gerade eine ziemliche Bandbreite, sag ich einmal, wir singen bis zum hohen e, und in der Tiefe das c1, sag ich jetzt einmal;
und ja, ich finde es schon sehr wichtig;
ja, glaub ich schon, auf jeden Fall, weil man einfach ... ich finde, das sollte man einfach wissen.“ (LP4, S. 4)

LP3 und LP2 hingegen verlassen sich eher auf ihre Erfahrung und ihr musikalisches Gespür:

„LP3: Es ist eigentlich so, bei mir ist es eigentlich so, dass ich wirklich ... die Lieder, die ich hernehme, sind die Kinderlieder, und die sind für die Kinder gemacht quasi, die sind da, wo es richtig ist. Und wenn ich merke, dass irgendetwas zu hoch oder zu tief ist, dann reagiere ich, aber ich glaube nur deswegen, weil ich es kann ... könnte ich das nicht, müsste ich mir da immer bewusst Gedanken machen, mach ich aber nicht.

R: mhm

LP3: Weil, ich sag dann: Kinder, wart, stopp, wartet, ich hol schnell den Kapodaster, jetzt probieren wir es in der Tonlage, weil ich glaube, da ist es besser, und da tut ihr euch leichter.

R: mhm

LP3: Also, ich reagiere dann darauf.“ (LP3, S. 6)

„R: ... und wenn du es dann singst, spürst du dann...?

LP2: Das spür ich, ja.

R: Dass es für dich passt, und dann, aus der Erfahrung weißt du, ok, dann wird's für die Kinder passen?

LP2: Ja, genau.“ (LP2, S. 4)

Oftmals ist es notwendig, Lieder in eine geeignete Tonlage zu transponieren, was ein gewisses Maß an Theoriewissen voraussetzt. Diese Frage wird im Abschnitt 4.2.3 behandelt.

3.6 Finden des Anfangstons

Aus dem Gitarrenunterricht in der Primarstufenausbildung wissen wir, dass Studierende manchmal Schwierigkeiten haben, beim Anstimmen eines Liedes auf Anhieb den richtigen Anfangston zu finden. Dies kann verschiedene Ursachen haben; wenn ein Lied nicht sehr geläufig ist; wenn es transponiert wurde und sich somit die Tonlage verändert hat; wenn zuvor ein anderes Lied gesungen wurde, usw.

Hier ist es natürlich hilfreich, wenn man sich den Ton auf einem Instrument in der richtigen Oktavlage vorspielen kann.

„LP1: Ich mache ein kurzes Vorspiel mit der Gitarre oder ein längeres Vorspiel, oder die ganze erste Zeile oder die letzten zwei Takte, wo man halt dann den Ton, mit dem man anfängt, schon heraushört ...

R: Mhm

LP1: ... über ´s Gehör

R: über ´s Gehör; das heißt, das hörst du auf jeden Fall?

LP1: Mhm.

R: ... und auch, wenn du in einer anderen Tonart spielst, hörst du es auch?

LP1: Ja.

R: Auch, wenn man ihn dann nicht so heraushört?

LP1: Ja.

R: ... weil du das Lied so gut kennst? Oder wie tust du bei einem, das du nicht so gut kennst? Findest du ihn dann auch, oder holst [suchst] du ihn dir dann einfach auf der Gitarre?

LP1: Dann hol ich ihn mir auf der Gitarre.“ (LP1, S. 8)

Lehrpersonen, die auch Kenntnisse auf Klavier haben, sind auf jeden Fall flexibler:

„LP4: Entweder ich spiele ihn vorher als Ton auf der Gitarre, oder hin und wieder spiele ich auch die Melodie auf dem Klavier, wobei auf der Gitarre hin und wieder den Ton oder auch einfach durch das Vorspiel, wo die Akkorde schon dabei sind und dann hinführen zum ersten Ton ...

R: Und dann hörst du das sowieso?

LP4: Ja.“ (LP4, S. 4)

LP2 findet den Anfangston eher unbewusst, wäre im Zweifelsfall jedoch in der Lage, ein Instrument wie Keyboard oder Flöte zu verwenden:

„R: Wie weißt du, mit welchem Ton du zu singen beginnen musst?

LP2: Weiß ich nicht, wie ich das weiß ...

R: Dumme Frage?

LP2: Ich mach es einfach.

R: Du machst es einfach, und das passt auch.

LP2: Mhm

R: Das heißt, du hörst es?

LP2: Ja.

R: Und wenn du es in einer anderen Tonart spielst? Hörst du es auch?

LP2: Hör ich es auch, ja.

R: Glaubst du, dass das wichtig ist, dass man das hört?

LP2: Ja, ich glaube schon, aber, ja ... ich hab mir eigentlich noch gar nie darüber Gedanken gemacht, dass das vielleicht jemand gar nicht können kann.

R: Mhm?

LP2: Aber, ja, das ist schon wichtig, weil ich muss ja wissen, wie ...

R: Könntest du dir den Ton zur Not auch irgendwo von einem Instrument holen, wenn du ein Lied zum Beispiel kaum kennst?

LP2: Ja, nicht von der Gitarre, aber ich hab auch eine Flöte in der Klasse liegen.

R: Mhm

LP2: Und ein Keyboard haben wir auch in der Schule, das könnte ich mir holen.

R: Mhm, und du könntest dir auch den Ton von dort holen?

LP2: Ja.“ (LP2, S. 5)

LP3 ist in der Lage, wenn nötig, den Anfangston auf der Gitarre zu finden, auch, wenn er den Kapodaster verwendet:

„R: ... du machst jetzt ein Lied mit den Kindern – wie kommst du zum richtigen Anfangston?

LP3: Indem ich ... normalerweise mach ich immer ein Vorspiel, und dann hab ich schon den Ton.

R: Mhm

LP3: Weil ich ja das Vorspiel immer aus der Strophe oder aus dem Refrain heraus hole ... also, ich mache immer ein Vorspiel, mindestens ... 4 Takte, und das sind teilweise entweder Zerlegungen oder halt irgendein Rhythmus, damit sie auch gut hineinkommen.

R: mhm

LP3: Und ich mich auch gleich wohl fühle vom Rhythmus her, weil das kenne ich vom Anfang, wie ich angefangen habe als Lehrer, war das ganz schwierig, dass ich vom Vorspiel dann in den richtigen Rhythmus, in das richtige Tempo hineinkomme

R: mhm

LP3: ganz schwierig

R: mhm

LP3: Das ist jetzt kein Problem mehr, aber die ersten 3, 4 Jahre hab ich zu kämpfen gehabt.

R: Ja ... das Vorspiel hätte ja den Sinn, dass es das Tempo schon vorwegnimmt, ...

LP3: Genau, ja.

R: Aber das ist gar nicht für alle so ganz selbstverständlich ... aber trotzdem noch einmal die Frage: Wie kommst du zum Anfangston? Das hast du dir vielleicht noch nie so bewusstgemacht, ... du machst ein Vorspiel, und irgendwo da ist er versteckt, der Anfangston, wahrscheinlich, ... den hörst du dann?

LP3: Ach so, wie, wann ist der Einstieg da?

R: Nein, mit welchem Ton fängst du an? Nicht wann, sondern wie hoch? Das hörst du, weil du das Lied kennst?

LP3: Ja ... es ist ganz selten, dass ich den ersten Ton nicht ... es gibt manchmal so ... das ist ganz selten.

R: Mhm, ja, weil du es einfach gut kennst und vorbereitet hast und geübt hast, das spürst du ...

LP3: Ja, weil ich natürlich auch als Hobbymusikant ... ist das ja mein Taggeschäft ...

R: Mhm, ist klar.

[...]

R: Mhm ... und wenn du jetzt ein Lied machst, das du selbst vielleicht nicht so gut kennst, hast du dann da Schwierigkeiten dabei, oder ...

LP3: Dann kann es sein, dass ich mir ...

R: ... oder kannst du ihn irgendwo holen, den Ton?

LP3: Genau. Den hole ich mir dann einfach. Ok, das ist der Anfangston, den spiele ich kurz an, oder die ersten drei Töne spiele ich mir an, damit ich die Melodie, also die ersten Tonsprünge habe, und dann hab ich es auch.

R: Und die findest du auch auf der Gitarre, die ersten drei Töne, ohne Problem?

LP3: ja, normal schon, das c weiß ich, wo es ist, und dann ...

R: Und wenn du jetzt mit dem Kapo spielst, zum Beispiel, dann ist es ja irgendwo anders, dann auch kein Problem?

LP3: Nein, dann muss ich es ja verrutschen.“ (LP3, S. 7f)

Es ist erkennbar, dass das Finden des Liedanfangstons für keinen der Interviewpartner ein grundsätzliches Problem darstellt, dass dieser Vorgang jedoch unterschiedlich bewusst wahrgenommen wird.

3.7 Zusammenfassung

Für alle Interviewpartner hat das gemeinsame Singen in der Klasse einen hohen Stellenwert und wird regelmäßig praktiziert. Das ist erstmal wenig überraschend, da dies u. a. ein Auswahlkriterium war. *Dass* gesungen wird, war also vorauszusetzen, für die intensivere thematische Auseinandersetzung waren jedoch weiterführende Fragestellungen interessant, nämlich nach dem *warum/wozu, was und wie fundiert*.

In den Klassen unserer Interviewpartner wird durchaus häufig gesungen; die Angaben gehen von täglich/fast täglich bis zu mehrmals pro Woche. Diese Regelmäßigkeit eröffnet die Chance, dass Singen dadurch zu etwas Selbstverständlichem, Gewohntem und Natürlichem wird.

Die Begründungen, warum gesungen wird, und die Angaben zur Motivation, wozu gesungen wird, lassen sich in zwei wesentliche Bereiche unterteilen:

Zum einen geht es um die soziale Dimension. Das gemeinsame Singen verbindet, fördert die Gemeinschaft und den Zusammenhalt in der Klasse.

Zum anderen zeigen sich positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen werden gesteigert, Aggressionen abgebaut. Wirkungen zeigen sich auch auf emotionaler und energetischer Ebene: Singende Kinder sind eher ausgeglichener; gemeinsames Singen kann sowohl aktivierend als auch entspannend wirken.

Diese Aussagen treffen sich auch mit den Erkenntnissen der diesbezüglichen empirischen Forschung.

Die Antworten auf die Frage, *was* gesungen wird, lassen ein breit gefächertes Repertoire der befragten Lehrpersonen erkennen. Populärmusik spielt dabei eine wichtige Rolle, da sie der Lebenswelt der Kinder entspringt und somit bedeutsam ist.

Auch die musikpädagogischen Kompetenzen der befragten Lehrpersonen wurden thematisiert. Bezüglich des Singens ging es darum herauszufinden, inwieweit sich die Interviewpartner der kindgerechten und altersspezifischen Singlage bewusst sind und diesen Aspekt beim Klassensingen berücksichtigen. Weiters wurde danach gefragt, wie die Interviewpartner die Anfangstöne finden und ob sie dabei Schwierigkeiten haben.

Hier sind die Befragten recht unterschiedlich. Einige wissen ganz genau, wo sie sich tonal bewegen, andere verlassen sich eher auf ihre Erfahrung und ihr Gefühl.

4. Gitarre als Begleitinstrument

Die Primarstufenausbildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz sieht vor, dass ein Instrument zu wählen ist. Von derzeit 337 Studierenden (Stand März 2017) aus zwei Jahrgängen wählten rund 76 % Gitarre, 21 % Klavier, der Rest entfällt auf Querflöte, Klarinette, Akkordeon und Violine. Vorkenntnisse am Instrument sind erfreulich, jedoch nicht erforderlich. Vorab muss erwähnt werden, dass in der Primarstufenausbildung der Gitarrenunterricht nicht im Sinne eines klassischen Instrumentalunterrichts stattfindet; der Schwerpunkt wird auf Liedbegleitung gelegt. Hier ist es in den vergangenen zwei Jahrzehnten zu einem Perspektivenwechsel gekommen. War es in den 1990er Jahren durchaus noch oft üblich, dass Gitarre klassisch unterrichtet wurde, so hat sich das – im Hinblick auf die Erfordernisse in der Schulpraxis – im Lauf der Jahre gewandelt zu einem Unterricht mit dem Fokus auf das Thema Liedbegleitung.

Die Gründe für die hohe Popularität der Gitarre an der Hochschule sind nicht empirisch belegt, aus Gesprächen mit Studierenden lassen sich jedoch einige wesentliche Motive für die Instrumentenwahl ableiten:

Auf der Gitarre ist es normalerweise in relativ kurzer Zeit möglich, Liedbegleitung zu erlernen.

Die schnelle und unkomplizierte Nutzbarkeit des Instruments im Unterricht wird positiv bewertet.

Die Gitarre ist transportabel. Dies wird für die praktische Anwendung in der Volksschule als Vorteil gesehen.

Die Anschaffungskosten sind überschaubar.

Doch wie sollte Gitarrenunterricht im Idealfall gestaltet sein, damit Liedbegleitung in der Klasse erfolgreich stattfinden kann? Was sind die spezifischen musikalischen Anforderungen im Berufsalltag? Welche musikalischen Kompetenzen sind erforderlich und wie können sie bestmöglich gefördert werden? Dies soll im Folgenden diskutiert werden.

4.1 Autodidaktisches Lernen

Autodidaktisches Lernen ist per definitionem geprägt von einem höchstmöglichen Maß an Selbstbestimmung. In seinem Beitrag über „Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener“ (vgl. Prenzel, 1993, S. 239ff) gestattet sich Prenzel im Hinblick auf künftige Forschungen Vorhersagen über Motivation und Erleben von Autonomie in bestimmten Lernformen:

„Die extreme Form des *autodidaktischen Lernens*, in der die lernende Person allein über Ziele, Lernkoordination und -organisation bestimmt, müsste gekennzeichnet sein durch ein stark ausgeprägtes Erleben von Autonomie und Kompetenz und durch hohe intrinsische Motivation.“ (Prenzel, 1993, S. 146)

Autodidaktisches Lernen im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Instruments unterscheidet sich in vielen Bereichen wesentlich von der sog. „deliberate practice“, jener Lern- und Übep Praxis also, wie sie im Klassikbereich

üblich ist.⁶ Kleinen & Appen stellen Aspekte dieser unterschiedlichen Lernmodi in einer Gegenüberstellung dar:

Autodidaktisches Lernen	Deliberate practice
Üben nach eigenen Maßstäben (individuell, in der Gruppe)	Zielstrebiges, konzentriertes Üben unter kompetenter Anleitung
Spielen nach Gehör	Spielen nach Noten, auswendig gelernt
Repertoire nach eigenen Vorgaben (Spaß, Vorbereitungen auf Aufführungen, CD-Produktion im Studio)	Repertoire u. a. nach Schwierigkeitsgrad
Feedback: das eigene Ohr, Kommentare der anderen Gruppenmitglieder, Publikum	Feedback: durch erfahrenen Lehrer
Jamming willkommen!	Jamming als Klimpern verpönt!
Kreativität, Komponieren etc. gefördert	Eigenes Komponieren selten

(Kleinen & Appen, 2007, S. 124)

Die Gegenüberstellung von Kleinen & Appen ist im Kontext der übergeordneten Themenstellung zu sehen, in der es um die Motivation im Zusammenhang mit dem Engagement in Schülerbands geht. Das *Gemeinsame Musizieren* bzw. *Spielen in Bands* ist auch ein wesentlicher Aspekt in den Ergebnissen der Experteninterviews. Aber auch beim individuellen Lernen sind in manchen Bereichen wesentliche Unterschiede erkennbar. Die wesentlichen Punkte sollen vorerst einmal im Überblick skizziert werden, um dann anhand der Interviewaussagen mit entsprechenden lerntheoretischen Konzepten in Beziehung gesetzt zu werden.

Das WOZU:

Dies beginnt schon bei der grundsätzlichen Zielsetzung. Das klassische Erlernen der Gitarre zielt ab auf eine *künstlerische* Tätigkeit im traditionellen Sinn, während beim autodidaktischen Lernen die *Lust am Musizieren* im Vordergrund steht. (Dies soll keineswegs unterstellen, dass künstlerische Tätigkeit zwangsläufig spaßbefreit wäre, sondern lediglich die unterschiedliche Stoßrichtung aufzeigen.)

Das WAS:

⁶ Die Gegenüberstellung dieser beiden Lernformen ist durchaus differenziert zu betrachten. Sie hat keinen Ausschließlichkeitscharakter, sondern veranschaulicht Tendenzen. Da Methodik und Stil von Instrumentalunterricht immer stark von den Lehrpersonen abhängen, sind diesbezügliche allgemeingültige Aussagen schwierig.

Das Repertoire, das gespielt wird, unterscheidet sich in den beiden Lernmodi meist grundsätzlich. Dass jemand klassische Gitarre autodidaktisch lernt, gehört wohl zu den seltenen Ausnahmen. Die Entscheidung, sich Gitarre „selbst“ beizubringen, hat fast immer einen popularmusikalischen Hintergrund. Die Stücke, die gespielt werden, sind meist Songs aus den Bereichen Pop, Rock, Jazz (und allem, was dazwischenliegt), eventuell auch Volksmusik. Gitarrensoli, Riffs, Rhythmus-Pattern, etc. kommen hinzu. Oft ist auch der eigene Gesang zur Begleitgitarre ein wesentlicher Aspekt. Häufig ist auch das Komponieren eigener Stücke ein Thema. Klassischer Unterricht orientiert sich vornehmlich an den traditionellen Werken der historischen Stilepochen, in etwa von Renaissance bis Moderne. Wenn Stücke der Populärmusik vorkommen, dann oft in ausnotierter Form. Eigener Gesang spielt kaum eine Rolle.

Das WIE:

Klassischer Gitarrenunterricht wird von einer kompetenten Lehrperson durchgeführt. Er zeichnet sich aus durch regelmäßiges Üben an ausgewählten Stücken, spezifisches Training von Technik, Tongebung und Haltung. Das Lesen von und Spiel nach Noten ist unumgänglich. Werkgerechte Interpretation und ein gewisses Maß an Virtuosität wird zumindest angestrebt. Improvisation spielt kaum eine Rolle. Beim autodidaktischen Lernen gibt es meist keine dezidierte Lehrperson. Die Inputs holt man sich oft von wechselnden Vorbildern aus dem Bekanntenkreis, Freunden, Geschwistern, etc. Dies geschieht häufig nach dem Prinzip der Imitation, also durch Vor- und Nachspielen. Das Spiel nach Noten hat zumindest anfangs wenig bis keine Bedeutung; das Spielen nach Gehör ist wesentlich. In diesem Zusammenhang sind Medien wichtig, also CD, MP3 Player, Internet; früher auch Schallplatten, Kassetten und Radio. Die Lern- und Übeeinheiten sind nicht regelmäßig, es gibt Phasen intensiven Übens, dann wieder längere Pausen. Virtuosität spielt oft keine vorrangige Rolle, dafür aber Emotion. Es geht um den Ausdruck der eigenen Persönlichkeit und weniger um werkgerechte Interpretation im klassischen Sinne.

Das WARUM:

Als Motivation, ein Instrument zu spielen, ist die persönliche Bedeutsamkeit des musikalischen Tuns zu nennen. Dieses intrinsische Lernen tritt im Klassikbereich oft erst im fortgeschrittenen Lernstadium auf, während die Anfangszeit erst einmal überaus kontrolliert und reguliert, also fremd-bestimmt ist. Beim autodidaktischen Lernen ist hingegen bereits der Beginn intrinsisch motiviert. Selbstgesteckte Ziele werden verfolgt, können aber auch schnell wechseln. Da es außer der eigenen Person kaum Kontrolle gibt, besteht aber auch die Gefahr des Abbruchs, sobald die Lust verloren geht oder die Ziele zu hochgesteckt sind. Beim klassischen Unterricht können wiederum die Abhängigkeit von einer einzelnen Lehrperson, Leistungsdruck, Unterrichtsstil und Stückauswahl zum Abbruch führen (vgl. Gembris, 2013, S. 204f).

4.1.1 Motivation und Individuelles Interesse

Es ist offensichtlich, dass das autodidaktische Lernen im Genre der Populärmusik besonders häufig in Erscheinung tritt (vgl. Kleinen & Appen, 2007, S. 114f; Gembris, 2013, S. 202ff). In den folgenden Überlegungen wird diese spezifische Form des Lernens grundsätzlich im Kontext von Populärmusik verstanden. Doch was sind mögliche Gründe dafür, dass sich Menschen hinsetzen und oft stunden- oder gar nächtelang üben, probieren, experimentieren, ohne dass sie das müssten? Was ist die treibende Kraft dahinter, die Motivation?

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan beschäftigt sich intensiv damit, warum wir etwas tun, warum wir etwas gern tun, und was uns davon abhält, etwas gern zu tun (s. Deci & Ryan, 1993). Der Begriff der intrinsischen Motivation erscheint für das autodidaktische Lernen essentiell:

„Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein. Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert.“ (Deci & Ryan, 1993, S. 226)

Die Selbstbestimmungstheorie geht einen Schritt weiter, indem sie innerhalb motivierter Handlungen noch einmal differenziert. Der Gradmesser dabei ist der Begriff der Selbstbestimmung.

„Insbesondere gehen wir davon aus, dass sich motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit unterscheiden lassen.“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225)

Deci & Ryan gehen von drei angeborenen psychologischen Grundbedürfnissen aus, die für intrinsische wie auch extrinsische Motivation gleichermaßen relevant sind: *Kompetenz* oder *Wirksamkeit*, *Autonomie* oder *Selbstbestimmung*, *soziale Eingebundenheit* (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 229f). Demnach hat der Mensch die angeborene Tendenz, sich mit anderen Personen in einem sozialen Gefüge verbunden zu fühlen, in diesem Gefüge effektiv zu wirken und sich dabei als persönlich autonom und initiativ zu erfahren (vgl. ebd.). In einer späteren Publikation (vgl. Ryan & Deci, 2000, S. 68) werden die Begriffe *competence*, *relatedness*, *autonomy* verwendet. Deshalb sollen (wie auch bei Kleinen & Appen, 2007, S. 117ff) für die weiteren Überlegungen die Termini *Kompetenz*, *Beziehungen*, *Autonomie* verwendet werden.

Im Zuge der Auswertung der Interviews ist v. a. im Kontext von autodidaktischem Lernen und Populärmusik noch ein weiterer Begriff zu nennen, nämlich der Begriff der *persönlichen Bedeutsamkeit* und somit des *individuellen Interesses*. Dieser Terminus spielt in der Interessenforschung eine Rolle. Interesse wird interpretiert als eine „spezifische Beziehung zwischen einer

Person und einem Gegenstand“ (Schiefele & Schaffner, 2009, S. 162). Individuelles Interesse wird noch differenzierter betrachtet:

„Das individuelle Interesse einer Person an einem Gegenstand setzt sich aus gefühls- und wertbezogenen Valenzüberzeugungen zusammen. Von **gefühlsbezogenen Valenzüberzeugungen** spricht man, wenn ein Sachverhalt für eine Person mit positiven Gefühlen verbunden ist. Von **wertbezogenen Valenzüberzeugungen** ist die Rede, wenn einem Sachverhalt Attribute im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit bzw. Wichtigkeit zugeschrieben werden. (Schiefele & Schaffner, 2009, S. 163)

„Die Art und Zahl der unterscheidbaren gefühlsbezogenen Valenzen wurde bislang nicht eingehend untersucht. Meist werden Gefühlszustände erfragt, die plausiblerweise als interessentypisch gelten, wie z. B. Gefühle des Absorbiertseins (bzw. „Flow“), der Freude, der Neugier, der Anregung, der Faszination oder des Beteiligtseins. In ähnlicher Weise können auch verschiedene Gründe für die persönliche Bedeutsamkeit eines Gegenstandes differenziert werden. Persönliche Bedeutsamkeit kann z. B. entstehen, weil die Beschäftigung mit dem Interessengegenstand als wichtig für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, als Beitrag zur Selbstverwirklichung oder als identitätsstiftend gesehen wird.“ (ebd.)

Es gilt nun, die Interviewaussagen hinsichtlich der Begriffe Autonomie, Kompetenz, Beziehungen und individuelles Interesse genauer zu betrachten.

Autonomie

Autonomie kann in verschiedenen Ebenen lokalisiert werden. Die Gitarre als vielseitiges Instrument (akkordisches Begleiten, Zerlegung, Melodie, Rhythmus) hat seit jeher eine hohe Anziehungskraft auf Jugendliche ausgeübt:

„Ich habe keine Band gehabt, mit der Geige und mit dem Saxofon spielst du immer nur einstimmige Melodien, und mit der Gitarre zusammen war mir klar, ich kann sofort, weil ich singen kann, kann ich sofort einen ganzen Song, so wie ich es kennen und lieben gelernt habe, kann ich es interpretieren. Das war die Idee. Das hat mich dazu getrieben einfach.“ (XP3, S. 3)

„Abgesehen davon hat mich einfach der Sound fasziniert. Endlich eine komplette Harmonie, und die eigene Melodie dazu liefern. Das war schon eine gewisse Motivation aus der Musik selber heraus.“ (XP3, S. 3)

„Ich hab meine Mutter damals gefragt, wie ich 13 war, ob ich einmal eine Gitarre haben darf, da hat sie mir eine geschenkt, weil ich das lässig gefunden habe, wenn man sich so zum Lagerfeuer sitzen kann und Country Roads spielen kann, oder irgend sowas.“ (XP2, S. 2)

Autonomie kann sich auch auf die Art und Weise der Aneignung musikalischer Kenntnisse und Fertigkeiten beziehen:

„Wobei ich auch dazusagen muss, ich hab im Polytechnischen Lehrgang ein Jahr lang eigentlich ein Buch gehabt [...], das heißt Vivo Guitar, der hat in dem Buch im Grunde die Musiktheorie für Gitarristen aufbereitet. Und das ist wirklich, also das Exemplar hab ich heute noch zuhause, das ist ein reines Studienbuch, von vorne bis hinten angeschmiert, da hab ich auch alle Übungen drinnen gemacht, der erklärt in dem Buch auch, was modale Tonarten sind, die Kirchentonleitern und so, da hab ich mir manche Sachen auch ein wenig falsch eingelernt, da hat der Georg dann viel korrigiert, aber ich hab schon, muss ich wirklich sagen, das Grundverständnis, z.B. der Aufbau und die Struktur von Tonleitern, dass das eben in Ganztöne, Halbtöne differenziert ist, dass man das auf der Gitarre horizontal gesehen super sieht, 2 Bünde, 1 Bund und so, also, das hab ich eigentlich alles aus dem Buch heraus. So gesehen ist das ein großer Gitarrenlehrer gewesen für mich.“ (XP2, S. 5)

„Und ich hab zuerst natürlich noch keine Ahnung gehabt, wie man sie stimmt, und ich hab auch keine Ahnung gehabt vom Akkord. Also, ich hab mir das dann aus irgendeinem Songbook, mein Papa hat ja selber gespielt, der war ja selber Musiker, auch so durchaus so ein Lagerfeuertypus in seiner Jugend wie ich, und der hat ein paar so Bücher daheim liegen gehabt, und ich hab natürlich auch schon Liederberg und dergleichen schon besessen, und irgendwo steht dann auch die Stimmung drinnen, Klavier war da, Stimmgeräte waren auch bei der Hand, es war ja ein bisschen ein Hobbymusiker-Elternhaus, und der erste Griff für mich z.B. war dann selber gesucht. Ich habe nicht in einer Griff-tabelle nachgeschaut, ich bin einfach von der tiefen E Saite ausgegangen, hab mir gedacht, ok, Grundton E, E muss der erste Akkord sein, den man lernt. Und dann hab ich es mir halt gesucht, tatsächlich, wo ich hingreifen muss, um diese drei Dreiklangstöne zu erzielen.“ (XP3, S. 2)

Auch die Idee, den Sound vollständiger Produktionen oder persönlicher Klangvorstellungen autonom umsetzen zu können, kann Autonomie verkörpern:

„Genau, genau. Ich meine, der große ... Punkt war einfach, dass ich sozusagen die ganzen Songs, die ich kenne, natürlich auch Platten und Aufnahmen, die ganze Hitparade und das, auf was man halt so steht, dass ich das in kompletter Form reproduzieren wollte.“ (XP3, S. 3)

„aber es war immer der Anspruch da, wir möchten eigentlich improvisieren, wir möchten eigentlich was Eigenes machen.“ (XP1, S. 5)

„ ... weil ich hab ja dann, nachdem ich E-Gitarre autodidaktisch an sich gelernt habe, weil ab dem Zeitpunkt, wo ich die E Gitarre gehabt habe und in der Band gespielt habe, hab ich noch relativ wenig Unterricht gehabt, von da an war ich eigentlich autodidaktisch unterwegs, aber es war interessanterweise nie mein

Hauptanspruch, jetzt Dinge zu reproduzieren, sondern es war die Gitarre für mich immer ein Medium des Ausdrucks.“ (XP1, S. 6)

„Abgesehen davon hat mich einfach der Sound fasziniert. Endlich eine komplette Harmonie, und die eigene Melodie dazu liefern. Das war schon eine gewisse Motivation aus der Musik selber heraus.“ (XP3, S. 3)

Beziehungen

Beziehungen spielen bei allen drei Gesprächspartnern eine bedeutende Rolle. Dies kann sich sowohl über das gemeinsame Musizieren innerhalb von Bands wie auch bei Auftritten innerhalb von Peergroups erklären.

„Also, das war wirklich ein Band Prozess, ich habe Songwriting eigentlich mehr als cokreativen Prozess kennengelernt. Vielleicht ist mir das auch deswegen heute so wichtig, die Zusammenarbeit, das Miteinander-etwas-entwickeln, weil ich nicht der Songwriter bin, der sich früher schon alleine ins Kämmerlein gesetzt hätte und schaut, dass ihn die Muse küsst... für mich waren das immer diese Momente im Petrinum, wo wir zusammengekommen sind, miteinander Musik gemacht haben.“ (XP1, S. 11)

„R: Wenn du jetzt ganz weit zurückdenkst, so, wie du das erste Mal eine Gitarre in den Händen hattest, gibt es da für dich irgendwelche Erinnerungen oder herausragende Erlebnisse, wo du dich erinnern kannst, ok, das war irgendwie ein Grund, dass ich mit dem Gitarrenspielen überhaupt angefangen habe?
XP3: naja, der Grund war der, dass ich in einem Umfeld aufgewachsen bin, wo das Singen einen Stellenwert hatte. Am Lagerfeuer, am Abend, daheim, also, katholische Jugend, Jungschar, etc., aus dem heraus war die Motivation natürlich groß grundsätzlich... dass man das weibliche Geschlecht beeindruckt, das kann man an dieser Stelle nicht verschweigen (lacht) [...] weil das sehr cool ist und gut ankommt, aber halt, weil da ein Umfeld war, da ist einfach gesungen worden. Und da waren Leute da, die Gitarre spielen konnten, und für mich war sofort der Ehrgeiz da, he, das muss ich auch können, das wäre doch gelacht, und von dem her hab ich relativ schnell autodidaktisch zur Gitarre gegriffen.“ (XP3, S. 1)

„ ... weil beim nächsten Treffen, wenn sich die Jugendszene getroffen hat, ist gesungen worden. Und da wollt ich dann auch möglichst viele Lieder auch möglichst auswendig können. Das war schon mein Ehrgeiz, dass ich, weil man merkt sofort, dass die Leute dann irgendwie anstehen dann dort und da, und dort war irgendwie klar, ja, die Leute singen gerne, die Burschen und Mädels, mit denen ich beieinander bin, die singen gern, und die stehen auf Carole King und dies und das, und darum hab ich mir die Sachen hineingezogen. Weil die waren einfach angesagt. Die hat man gebraucht. Die hast du am Samstagabend, Freitagabend, hast du die gebraucht.“ (XP3, S. 3)

„R: aber du hast so Zeiten gehabt, wo dir etwas wichtig war, und in diesen Zeiten hast du dir die [Personen] gesucht, die dir möglicherweise dann das gegeben haben, was du gerade benötigt hast, stimmt das so?

XP1: auf jeden Fall. Auf jeden Fall. Das Gemeinsame in der Band, was ich ja immer wieder auch einmal gesucht habe, das Interplay, das war mir irgendwie sehr wichtig“ (XP1, S. 14)

„Ja, es ist und bleibt das Mit-anderen-Menschen-Musik-machen. Also, damit steht und fällt es für mich. Also, ich glaube, hätte ich nicht diese x-factor Erfahrungen gemacht, dann weiß ich nicht, ob ich heute noch Musik machen würde. Ich weiß es nicht. Also das war für mich echt die ultimative Erfahrung. Da zu improvisieren, dem voll freien Lauf zu lassen, etwas zu schaffen, etwas Neues irgendwie, und dann auch noch Erfolg haben damit, das war dann schon eine richtig coole Kombination. V.a. in der Zeit damals, mit 16, 17, 18, das war halt schon lässig.“ (XP1, S. 15)

„und das Interagieren, das ist ja spannend. Das ist eh klar. Es ist schon natürlich auch abseits der musikalischen Sache ein Gemeinschaftserlebnis. Also, das ist ja ein extrem starkes Gemeinschaftserlebnis.“ (XP3, S. 8)

„Ich habe damals A, D und G gekonnt, die ersten drei Akkorde auf der Gitarre, die man überhaupt lernt, und mein Schulkollege hat mich da gefragt, ob ich da mitspielen mag, und sonderbarerweise hat das erste Lied genau diese drei Akkorde gebraucht, und mir hat das so getaugt, da war plötzlich ein Bassist da, ein Schlagzeuger, Keyboarder, zwei Sängerinnen, und das, muss ich sagen, war natürlich eine Initialzündung für meinen späteren beruflichen Werdegang.“ (XP2, S. 1)

Kompetenz

Die eigene Kompetenz wird in der Erarbeitungsphase oft nicht als solche wahrgenommen und erst in der Rückschau bewusster als solche erkannt. Auch das manchmal intensive Üben wird nicht als solches empfunden.

„Das ist relativ schnell gegangen, da war ich sicher schon ein Jahr später dann so weit, dass ich die Barrégriffe gekonnt habe, und da war es dann so, Ziehharmonika-Stammtisch im Gasthaus, und die sind natürlich völlig fremd, die spielen halt in Es und bibabo, und das war kein Problem. Da war es dann so, dass die Leute geschaut haben, wie tut der? Wie kann der das sofort? Mit 16 Jahren?“ (XP3, S. 5)

„Ich war, wie ich 14 war, bei meinem ersten Musikseminar, mit Frank Gambali, also der ist aus Australien, der immer der Gitarrist vom Chick Corea eigentlich war, der hat diese Sweeping Technik eingeführt im Jazz und so, und ich war damals natürlich das absolute Küken mit 14 Jahren, und am ersten Abend war Audition, und wir sind da auf die Bühne gegangen, haben etwas vorgespielt,

und, ja ich hab Blues gespielt, also die Blues Form, die hab ich sehr schnell gehört.

[...]

Das ist vielleicht noch die Insel der Musiktheorie, die ich sehr bald angewendet habe, die Blues Form. Ich hab dann auch Funk Akkorde genommen und hab sie in eine Blues Form transferiert, oder hab die Blues Form genommen und hab jetzt keine normalen Septakkorde genommen, sondern hab halt lauter #9er gespielt, oder solche Sachen weißt du, also es war immer, ich hab schon Strukturen verwendet, aber halt immer ein bisschen experimentiert.“ (XP1, S. 14)

„ ... ich hab auf der Gitarre wirklich nicht geübt. Also nicht in dem Sinn, technisch: ja schon, natürlich.“ (XP3, S. 8)

„Es ist einfach eigentlich ein Arbeiten an Songs, die mich interessieren. Das heißt, Spielen, die paar Takte ausprobieren, zwischendurch einmal einen Griffwechsel checken, aber dann singen. Singen und an dem Song arbeiten. Ganz selten, dass man irgendwie gleichzeitig probiert, ok., wie geht jetzt die Koordination Gesang und Rhythmik in der rechten Hand, sondern immer eher der Fokus auf einer gesanglichen Performance, die von der Gitarre begleitet wird. Und an so etwas feilen halt. Einen Song anhorchen, was hat er für Akkorde, gleich nachspielen, die paar Takte durchchecken, und so, ja? Das ist eher meine Arbeitsmethode. Immer gewesen.“ (XP3, S. 9)

Die Begeisterung für einen einzelnen Song kann ausreichen, um die eigene Kompetenz massiv zu erweitern.

„XP2: Ich kann mich erinnern, das erste Lied, wo ich den F-Dur Akkord spielen musste, hab ich in der Band selber singen müssen, das war Runaway Train von Soul Asylum, das hat der Toni mitgebracht und gesagt, das singst du, und ich glaube ja heute noch, das Barré-greifen, das hätte mich damals noch um meine gitarristische Karriere bringen können.

R: Ja?

XP2: Wenn er nicht den Song dahergebracht hätte. Weil ich hab dann aufgrund dessen, weil ich gewusst habe, da ist der Song, den soll ich spielen und singen, eben dieses C auf F geübt. Und ich habe, obwohl ich damals schon viel geübt habe, ich hab das sicher täglich sag ich einmal zwischen 50 und 60 mal wiederholt, also einfach den Griffwechsel und so, da hab ich glaube ich immer noch vier Monate gebraucht, bis ich gemerkt hab, jetzt fängt das F zu klingen an.“ (XP2, S. 4)

Individuelles Interesse

Individuelles Interesse gliedert sich laut Schiefele & Schaffner (2009, S. 163) in gefühlsbezogene und wertbezogene Valenzüberzeugungen. Sogenannte Flow-Erlebnisse, werden der ersten Kategorie zugeordnet, während Erfahrungen, die

als identitätsstiftend oder als Beitrag zur Selbstverwirklichung (persönliche Bedeutsamkeit) empfunden werden, zur zweiten Kategorie zählen.

„Genau. Das ist der totale Flow für mich. Wenn ich die E-Gitarre zur Hand nehme, dann merke ich, da kann ich mich richtig einklinken, plötzlich kommt mein ganzer Körper in Schwingung, und es wird lebendiger und so.“ (XP1, S. 6)

„Aber, ich bin halt so überzeugt, ich glaube halt einfach, wenn das gelingt, dass man diesen Flow erlebt, also, wenn das als so belohnend erlebt wird, und wenn man da hineinspüren darf in dieses andere Energielevel, wenn man plötzlich nicht so im Kopf ist, ganz pauschal gesagt, dann ist es ja leicht möglich, dann etwas Anderes dazu zu nehmen. Also, ich glaube, dass das leichter ist, als wenn man total explizit, super theoretischen Background, super Gehörbildung, ... ahm, ist aber auch subjektiv aus meiner Erfahrung.“ (XP1, S. 15)

„Da ist schon vielfach die Konzentration hinderlich, ja, das stimmt schon auch, aber natürlich, je professionalisierter das geworden ist, hab ich es natürlich geschafft, dass das funktioniert. Wobei sich wirklich ein wenig die Frage stellt, ob nicht die Möglichkeit, echt dieses Flow Erlebnis zu haben, unabhängig davon ist, wie professionell du ... sozusagen, in welcher Qualitätsstufe du stehst. Das ist wahrscheinlich völlig unabhängig.“ (XP3, S. 6f)

„Ja, klar. Weil, da wirst du dann richtig frei, und Voraussetzung ist natürlich immer, du gibst dir die Zeit, ja? Du gibst dem eine gewisse Zeit und begrenzt es nicht künstlich.

R: und kannst du das irgendwie beschreiben, wie so ein Flow Erlebnis auf dich wirkt?

XP3: Ja, grundsätzlich ist das total entspannend. Und hirnreinigend, wenn man das so plakativ sagen will. Das ist schon ein Glücksmoment. Das kommt schon gleich mit einem guten Essen, oder so. Oder besser, ja. Weil da einfach, du bist, du vergisst ja alles andere. Du schaffst ja, du zentrierst dich ja so auf das, dass eigentlich alle anderen Gedanken total verdrängt werden.

R: Das heißt, Hirn ist weg?

XP3: Genau. Nein, Hirn ist schon da, aber nur mit dem beschäftigt. Also, es ist alles ausgeblendet.

R: Körperlich irgendwie anders?

XP3: Ja, das ist eine volle Fitness, eine volle Wachheit, die da entsteht. Und ein voller Motivationsschub auch. Es entstehen Horizonte, es entstehen Ideen...“ (XP3, S. 7)

„Ich hab auch eine richtige Freude damit, dass das möglich ist, ja, weil hättest du mir das vor zehn Jahren gesagt, hätte ich gesagt, nein, das glaube ich nicht, dass sich das ausgeht, dass ich selber Songs schreibe und die dann auch selber singe und so.“ (XP1, S. 7)

„Ich wollte den Song können, und daher will ich mir das checken. Daher beschäftige ich mich solange, bis ich ihn habe. Aber es war die Lust am Spielen immer wieder, die Lust an diesem geilen Klang, die Gitarre, alle Harmonien, also

die Lust an dieser Vielstimmigkeit, und an der Groove, die war schon irgendwie immer da. Klarerweise das, dass man das dann anderen zeigen kann, natürlich die Inszenierung, und das Aufbauen von Selbstbewusstsein dadurch, die Schaffung von Identität, eh klar, jetzt reflektorisch betrachtet, das war schon mit ein Antrieb.“ (XP3, S. 6)

Zusammenfassung

Es ist zu erkennen, dass die Faktoren der Selbstbestimmungstheorie *Autonomie, Beziehungen, Kompetenz* sowie das *Individuelle Interesse* für das autodidaktische Lernen von grundlegender Bedeutung sind. Lernen geschieht oft implizit, Üben wird z. T. nicht als solches empfunden, auch wenn manchmal stundenlange intensive musikalische Auseinandersetzung damit verbunden ist („ich hab auf der Gitarre wirklich nicht geübt“, s. o.). Die Motivation liegt zum einen in der Musik selber („dieser coole Sound“), aber auch in spezifischer Neugier („wie machen die das?“). Das Ich und das Wir sind gleichermaßen bedeutsam; wichtig ist sowohl das individuelle Lernen wie auch das gemeinsame Musizieren und Experimentieren mit anderen.

4.1.2 Analytisches Horchen und Transkribieren

Im Englischen unterscheiden wir zwischen *to listen* und *to hear*, die deutsche Entsprechung dafür ist *horchen* und *hören*. Ersteres setzt eine gewisse Bewusstheit des Wahrnehmungsvorgangs voraus, ist also ein absichtsvoller, aktiver Prozess, während Letzteres (z. B. „Musikhören“) ein mehr oder weniger passiver Vorgang sein kann.

Lucy Green unterscheidet in ihrem Buch „How Popular Musicians Learn – A Way Ahead for Music Education“ drei Arten des musikbezogenen Horchens⁷:

„I wish to distinguish three main types of such listening, specifically related to the learning practices of popular musicians.
First, *purposive listening* has the particular aim, or purpose, of learning something in order to put it to use in some way after the listening experience is over. It is the sort of listening that any musician would employ when, for example, learning to play an exact copy or cover of a song, making a mental or written note of the harmonies, the form or other properties of the song in order to be able to use them in another context, undertaking an analytic exercise and so on. Second, *attentive listening* may involve listening at the same level of detail as in purposive listening, but without any specific aim of learning something in order to be able to play, remember, compare or describe it afterwards. Third, we can distinguish *distracted listening*, when the music is being attended to on and off, without any aim other than enjoyment or entertainment. Within this type it is also feasible to include *hearing*, which occurs when we are aware that

⁷ In der deutschsprachigen Musikpädagogik scheint die Begriffsdifferenzierung Hören/Horchen nicht auf. Siehe z. B. Lehrplan für Volksschulen: Obwohl es um die bewusste differenzierte Wahrnehmung musikalischer Parameter geht (Tonhöhe, Tondauer, Tempo, Lautstärke, Klangfarbe), spricht man hier vom *Hören* (vgl. LP für Volksschulen, 2012, S. 168f).

there is music playing, but are barely paying any attention to it at all.“ (Green, 2002, S. 23f)

Purposive listening (zielorientiertes Horchen; Übers. d. Autors) geschieht demnach mit bewusster Lernabsicht, wie es Musiker oft tun, um etwa die spezifischen musikalischen Parameter eines Musikstückes (Melodie, harmonische Bezüge, Rhythmus, etc.) mental oder schriftlich festzuhalten, verbunden mit der Absicht, das Stück z. B. exakt nachzuspielen, zu covern, als Analyseübung zu verwenden o. Ä.

Attentive listening (bewusstes Horchen; Übers. d. A.) beschreibt einen Wahrnehmungsvorgang auf gleicher Ebene wie purposive listening, allerdings ohne spezifische Lernabsicht (wie z. B. Nachspielen, Covern, etc.).

Distracted listening (etwa: unkonzentriertes, abgelenktes Horchen; Übers. d. A.) bedeutet, dass gespielte Musik zwar wahrgenommen, dieser jedoch keine höhere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Hier erscheint das Wort *listening* (Horchen) eigentlich unangebracht, *Musikhören* (zum Zweck der Unterhaltung) wäre wohl treffender.

Purposive listening und attentive listening sind, bezogen auf das Maß an bewusster Konzentration und die Intensität der Wahrnehmung, identisch. Für die folgenden Überlegungen ist eine Unterscheidung hinsichtlich weiterführender Verwendung (wie exaktes Nachspielen) nicht zwingend notwendig; eine spezifische Lernabsicht ist ohnehin beiden Begriffen immanent.

Diese Form des Lernens über das Gehör verlangt ein hohes Maß an musikalisch-analytischen Fähigkeiten, auch wenn dies den Musiklernenden, gerade am Anfang, oft nicht bewusst ist. Um aus einem komplexen Arrangement die Basslinie, die harmonischen Zusammenhänge oder einfach nur ein einzelnes Instrument herauszuhören, bedarf es einiger Übung und Erfahrung. *Analyse* bedeutet *Aufteilung, Zerlegung in die Bestandteile*, und genau darum geht es. In den folgenden Überlegungen soll daher der Begriff des *Analytischen Horchens* verwendet werden.

„Vor allem lernt man Rock- und Popmusik so, wie Musik fast überall auf der Welt gelernt wird: Die eigenen Ohren sind die besten Lehrer, die Fähigkeit zu imitieren ist die wichtigste Lernmethode.“ (Appen, 2003, S. 85)

Analytisches Horchen ist für das autodidaktische Lernen essentiell. Es ist in der Tradition der populären Musik die am häufigsten angewendete Lernform (vgl. Green, 2002, S. 60). Der vorrangige Zweck dieses Lernens nach Gehör ist, durch intensives auditives Studium einer akustischen Vorlage in der Lage zu sein, das Gehörte exakt nachzuspielen – kurz: es geht um Horchen und Kopieren (*listening and copying*; vgl. Green, 2002, S. 60f).

Oft werden dabei auch in irgendeiner Form Notizen gemacht; diese können stark variieren, je nach Musikstück, Zweck der weiterführenden Verwendung sowie musikalischer und musiktheoretischer Vorerfahrung. Dies kann ein einfaches Leadsheet eines Popsongs sein (Liedtext, Akkordsymbole, Form), die

grafische Notation eines Rhythmuspatterns, aber auch die vollständige Notation eines komplexen Arrangements. Analytisches Horchen ist also fast immer mit irgendeiner Form von Transkription verbunden – manche Musiker/ innen sprechen selbst dann von Transkribieren, wenn sie gar nichts nieder-schreiben, sie also quasi nur *mentale Notizen* machen.

Ein weiteres Merkmal des Analytischen Horchens ist, dass dies oft nicht als Lernprozess empfunden wird. Insofern ist diese Art des Lernens eher dem impliziten als dem expliziten Lernen zuzuordnen:

„Learners are aware of differing degrees of the nature and even the mere fact of their learning practices. At one extreme, ‘unconscious’ learning practices occur without any particular awareness that learning is occurring; they lack goal-directed design, are unfocused and may not be considered, named or otherwise conceptually isolated by the learner. At the opposite extreme, ‘conscious’ learning practices occur when learners are aware that they are learning, or attempting to learn, have explicit sets of goals combined with procedures for reaching them, such as a structured practice routine, and are able to consider, name or otherwise conceptualize and isolate their learning practices. Musical enculturation is likely to involve relatively unconscious learning practices of the former type.“ (Green, 2002, S. 60)

Die Formulierung „eher dem impliziten als dem expliziten Lernen zuzuordnen“ deutet an, dass es sich beim Analytischen Horchen weder um einen rein impliziten noch um einen rein expliziten Lernvorgang handelt. Dies kann je nach Lernsituation stark differieren und einmal zum einen, dann eher zum anderen Extrem pendeln. *Dass* etwas gelernt wurde (vorher konnte ich es nicht, jetzt kann ich es spielen), ist offensichtlich und wird auch wahr-genommen, die Tragweite und Komplexität des Gelernten wird aber oft erst rückblickend bewusst. Das Analytische Horchen wird nicht mit „Lernen“, „Üben“ oder „Gehörtraining“ in Verbindung gebracht, sondern eher mit „Horchen“ und „Spielen“. Und obwohl es sich dabei um eine hochkonzentrierte und oftmals zeitintensive Tätigkeit handelt, wird dies nicht als anstrengend oder mühsam, sondern durchaus oft als lustvoll empfunden:

„Ah, Flow Erlebnisse, ja? Aber grundsätzlich ist das schon etwas, was sehr, sehr cool ist. Und grundsätzlich sind diese Flow Erlebnisse, auch beim Transkribieren entstehen die, wenn du irgendeinen Song einfach sehr cool findest und du horchst dir den an und tingerst dich hinein, und irgendwann schaffst du es, dass du es selber spielst, da entsteht das ja auch. Ganz stark, ja.“ (XP3, S. 7)

„Das hat mich viel mehr interessiert, das hörend zu erfassen, nachzuspielen und v.a. dann auch auszuprobieren, also, für mich ist ja bis heute eigentlich ein wesentlicher Bestandteil, dass es sehr oft nicht darum geht, dass du von Anfang gleich den ganzen Song lernst, sondern einfach Ausschnitte daraus. Ich denke mir auch, wir sind einfach durch das Hören so inspiriert, alles, was wir

aufnehmen, findet sich ja auch irgendwie wieder, wenn wir Musik machen.“
(XP1, S. 4)

„Also, ich hab ganz lange Zeit extrem viel über das Ohr gelernt, transkribiert, bis ins Studium hinauf, ich weiß noch, ich hab damals Lynnyrd Skynyrd, Sweet Home Alabama, angehört, zurückgespult, wie könnte das gehen ...

R: Bis die Kassette kaputt war?

XP2: Ja, genau (lacht), bis halt das so halbwegs so geklungen hat, wie es da auf der Kassette war. Oder ich weiß noch, der Vater hatte eine Schallplatte, so Rock'n'Roll, Greatest Hits, da war Roll Over Beethoven drauf vom Chuck Berry, ja, stundenlang vor und zurück, wieder auf Pause, wie könnte das gehen auf der Gitarre ...

R: Mhm

XP2: So hab ich mir das zusammengesucht.“ (XP2, S. 3)

Das Erkennen harmonischer Strukturen (wie z. B. funktionsharmonische Zusammenhänge) ist in der Populärmusik gerade für die Gitarre von essentieller Bedeutung. Auf welche Art und Weise Akkorde wahrgenommen, erkannt und umgesetzt werden, kann von mehreren Aspekten abhängen; von der musikalischen Vorerfahrung, der musiktheoretischen Vorbildung oder auch von individuellen Lernstrategien:

„Also, meine Annäherung, ich weiß nicht, warum ich das gemacht habe, ich habe mich immer an den Bassnoten orientiert. Also, das hab ich schon unterscheiden können, dass ich horche einfach, was ist tief so quasi, das war meine Annäherung, was ist unten, und dann hab ich halt probiert, dass ich sie auf der Gitarre dann suche, die Töne. Das war ja damals noch eine Zeit, da hab ich noch nicht gewusst, wie die Noten genau heißen. Das hab ich mir halt gesucht, und blöd war es, wenn der Bassist einen anderen Basston gespielt hat als den Grundton vom Akkord, weil dann hat es nicht zusammengepasst.“ (XP2, S. 3)

„R: ... wie bist du draufgekommen, dass manche Akkorde zusammenpassen, zusammengehören, und manche nicht so?

XP2: Hm, das ist eine gute Frage. Ich glaube, das hab ich schon viel gelernt vom Herunterschreiben und Horchen. Weil, am Anfang hast du einen D-Dur Griff gehabt, z.B., mit dem es losgegangen ist, und dann hast du halt nicht gewusst, was ist jetzt, was ist das nächste, und mit der Zeit hast du dann das Gespür entwickelt, D kommt oft mit G oder so, oder mit einem A, und dann hat man eben schon so eine gewisse Vorerfahrung, Routine, die einen dann schneller macht, aber das war am Anfang einfach ein Zusammensuchen. Weil D, G und A, wenn da dann einmal ein C dahergekommen ist, dann war überhaupt wieder, das ist sich gar nicht ausgegangen dann. Was hat das hier verloren...?“ (XP2, S. 4f)

„R: ... wie bist du da vorgegangen, wie hast du gehört, welcher Akkord das ist?

XP3: Das ist eine Klangfarbe gewesen, und durch Probieren. Also, konkret kann ich mich an C-Dur erinnern, ich glaube, dass C-Dur ziemlich einer der ersten war, wo ich draufgekommen bin: Ah, das ist C-Dur.

R: Mhm, weil das ein Song war, wo eine Gitarre vorgekommen ist, die C-Dur gespielt hat, oder war das irgendwie anders?

XP3: Da haben Gitarren gespielt, aber da haben auch Bouzoukis, gespielt und E-Gitarren, das war eine ganze Band mit ... keine Tasteninstrumente, eher irisch punkig, elektrisch irisch, sagen wir mal so, und die Harmonie hab ich einfach gehört. Ich hab einfach irgendwie als Klangfarbe wahrgenommen, he, das passt.“ (XP3, S. 4)

„Ich hab auch trotzdem immer über den ganzen Griff gearbeitet. Also, ich hab jetzt nicht irgendwie einen Grundton oder mir eine Basslinie herausgehört, ... ja, vielleicht einmal einen Basston, ok, aber anfangs noch kein Bewusstsein gehabt von Grundton, der Bass, den man hört, spielt einen Grundton, oder so, das eigentlich nicht. Ich hab da die Gesamtharmonie probiert, und hab natürlich schon dann einmal die Barrégriffe gekonnt, und da halt herumprobiert.“ (XP3, S. 4)

Autodidaktisches Lernen und damit verbundenes Analytisches Horchen ist nicht immer unproblematisch und hat auch seine Grenzen. Ohne manche spezifische Vorerfahrung lässt sich das Gehörte einfach nicht umsetzen:

„R: beim Transkribieren, ja... kannst du dich da erinnern, dass du da irgendwo gekämpft hast?

XP3: Nein, nicht wirklich... nein, ich hab mir dann schon Akkordzerlegungen angehört, wenn ich dann Dire Straits hernehme oder so, ich hab z.B. diesen Romeo and Juliet Song einmal komplett, das ganze Picking, in Noten notiert. [...] Und das hab ich dann gemacht, nicht wissend, dass der das auf einer Dobro mit open D Tuning auf Kapo III gespielt hat. (lacht) ... völliger Schwachsinn: Ich hab es mit Standardstimmung in E ... keine Ahnung, ich glaube der spielt Kapo III oder IV, ich weiß es nicht mehr ... aber es hat ja kein Internet gegeben, woher hätte ich es wissen können? Und open Tunings hab ich nicht gehört, de facto. Also, das hab ich auch nicht gewusst.“ (XP3, S. 5)

Die Fähigkeit des Transkribierens nach Gehör wird rückblickend als wertvoll erkannt und auch jetzt als professioneller Musiker und Pädagoge noch angewendet:

„Aber das, ja, nach Ohr transkribieren, tu ich nach wie vor. Das ist auch mit Sicherheit einer der Hauptgründe, warum ich heute relativ schnell einen Pickup habe über Musik überhaupt, und mich auch spontan ausdrücken kann, weil ich einfach diese Transkribierarbeit vorher schon gemacht habe. Und aufgrund dessen halt dann auch so eine Art relatives Gehör entwickeln habe können.“ (XP2, S. 5f)

„R: Machst du das heute auch noch, Dinge herunterzuhören?

XP2: Ja. Permanent und ständig. Zum einen für die Studenten, also, ich tu auch für die Studenten auch immer wieder transkribieren, wenn sie sagen, der Song gefällt mir, oder so, zum anderen aber auch für mich.“ (XP2, S. 5)

Transkribieren ist manchmal individuelles Arbeiten, oft aber auch ein kollektiver Lernprozess. Gerade bei Musikern, die in Bands spielen, geht es um das gemeinsame Horchen und Erarbeiten von Harmonien, rhythmischen Strukturen o. Ä.:

„Weil wir schon in der Jugendband damals immer wieder mal so Phasen hatten, wo wir, ... also, wenn man nicht gewusst hat, wie etwas genau geht, dann hat der Toni auch in der Probe oft das Original abgespielt und wir haben hineingehört, und dann haben wir halt zu fünft damals zusammengeholfen, na wie könnte das vielleicht gehen.“ (XP2, S. 3)

Die Notwendigkeit, über Analytisches Horchen zu lernen, hat oft einen sehr simplen Grund. Alle drei Interviewpartner durchlebten ihre Jugend in einer Zeit, in der es noch kein Internet (und somit auch kein youtube) gab. Manche Dinge waren einfach nicht anders zu bekommen:

„Naja, es war Material interessant, das keiner gespielt hat. Und das es nicht gegeben hat. Oder halt doch auch von anderen live Bands, irgendwelche Cover Bands, die halt damals auf irgendwelchen Jugendbällen gespielt haben, wo ich mir gedacht habe, ok, die spielen das ja auch, wie tun die da? Die müssen das ja auch wo herhaben. Zettel waren ja da noch wirklich nicht so verbreitet. Du bist auch nicht herumgefahren und hast alle Songbücher gekauft, war ja sauteuer. Das hast du dir einfach herunterhören müssen, es war einfach wirklich die Notwendigkeit, oder die Motivation, Material zu lernen, das noch keiner spielt.“ (XP3, S. 6)

Analytisches Horchen und Musizieren nach Gehör war für alle drei Interviewpartner eine vorrangige Lernform und wird bis heute praktiziert, auch wenn im Lauf der Zeit zusätzliche musikalische Kompetenzen erworben wurden (Notenspiel, Lernen aus Büchern, etc.).

4.1.3 Groove

Unter Jazz- und Popmusikern herrscht das mehr oder weniger stille Einverständnis, dass die Fähigkeit zum Groove eine, wenn nicht *die* essentielle musikalische Kompetenz darstellt. Fragt man jedoch genauer nach, was genau damit gemeint ist, fallen Begriffe wie *feeling*, *pulse*, oder man weicht aus auf nebulose Umschreibungen: Groove ist etwas, das man *hat* oder *nicht hat*, das man *spüren* muss.

Groove beschreibt die rhythmische Gesamtstruktur eines Stückes und die Art und Weise, wie sich Instrumente und Gesang darin bewegen:

„This includes the precise timing of notes on and around the beat, the exact and often changing sound or timbre of each instrument, the sensitive interrelations and responses between the instruments and many other subtleties. Every player has to know exactly how and where to fit in the overall „groove“, that is the basic rhythmic qualities that characterize the piece.“ (Green, 2002, S. 32)

Eine wissenschaftliche Annäherung findet sich bei Klingmann:

„Das Wort Groove bezeichnet im musikalischen Kontext eine rhythmische Qualität. Grooves entstehen im Medium rhythmisch-musikalischer Kommunikation auf der Grundlage emotional intonierter Interaktionsprozesse. Diese werden in Form einer kontextabhängigen und praktikablen Auslegung von inkorporierten Spielregeln vollzogen, beinhalten eine Synchronisierung zyklisch wiederholter Bewegungsmuster und zielen beim Rezipienten auf körperlichen Mitvollzug und „pendular motions“; [...] Gelingende Groovegestaltung zeichnet sich dadurch aus, dass ein Zustand intuitiven Verständnisses erreicht wird, bei dem aus der wechselseitigen Interaktion eine gemeinsame Aktion im „Jetzt“ wird, die eigenständige, rhythmisch vermittelte Emotionen hervorbringt [...] Die sich ergebenden rhythmischen und rhythmusbezogenen Gestaltungen und die mit ihnen assoziierten (Körper-) Gefühle stellen einen fundamentalen Parameter bei der Bewertung Populärer Musik dar. Hieraus ergibt sich auch die Rede von der „groove- based music“, die hier als Groovemusik bezeichnet wird.“ (Klingmann, 2010, S. 2f)

Klingmann erkennt an, dass eine musikwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff des Groove grundsätzlich schwierig ist:

„Problematisch ist die wissenschaftlich-theoretische Fundierung und Legitimierung dieser Arbeit. Dies kann man u. a. daran ablesen, dass die Tatsache, dass Musik grooven kann und je nach Stilistik sogar grooven muss, bislang in der Musikwissenschaft kaum beachtet wurde. Unklar ist aus musikwissenschaftlicher Perspektive auch, ob der Groovebegriff als Bezeichnung für eine spezifische musikalisch-rhythmische Qualität überhaupt „systematisch“ weiterführend ist. [...] Dass dieser Umstand Auswirkungen auf die Integration bzw. auf die Integrierbarkeit von Groovemusik in die von der abendländischen Geistesgeschichte geprägten Akademien hat, liegt auf der Hand.“ (Klingmann, 2010, S. 3)

Groove macht die Körperlichkeit der Musik spürbar. Die enorme Verbreitung von „groove-based music“ und die damit verbundene gesellschaftliche und kulturelle Wirksamkeit zeigt sich für alle beteiligten Individuen in einer unmittelbaren körperlichen Betroffenheit und den damit verbundenen sozialen Interaktionsangeboten (vgl. Klingmann, 2010, S. 2).

Wenn der Groove „stimmt“, spüren dies die Mitmusiker wie auch die Rezipienten. Trotz aller definitorischer Schwierigkeiten ist Groove für die meisten populären Musikstile ein unabdingbares und somit erstrebenswertes Qualitätskriterium.

„XP1: Wo ich ganz empfindlich bin, ist einfach der Groove. Also, gerade vor kurzem hab ich gerade bei ein paar Kollegen einmal geschaut, was machen die jetzt, Leute, die mit mir studiert haben und so, ja, für mich, es steht und fällt einfach mit dem, ob das groovt oder nicht.

R: Mhm, es reichen eh 2 Töne, aber grooven muss es?

XP1: Ja, genau. Und das tut mir halt weh. Da bin ich am heikelsten, ehrlich gesagt. Melodisch oder harmonisch, da bin ich dehnbarer, aber was den Groove angeht, da hab ich einen sehr hohen Anspruch.“ (XP1, S. 12)

R: Welche Bedeutung hat Groove für dich? Bezogen jetzt auf Gitarre spielen und Singen, oder... nur Gitarre spielen?

XP3: Das ist ein komplexes Thema. Also grundsätzlich enorm viel. Also grundsätzlich ist Groove alles. Weil ohne dem, und ohne komplexerer Rhythmik und genauer Rhythmik hab ich keine Lust am Spielen selber. Da hab ich auch tatsächlich ein persönliches Problem, wenn welche sozusagen rhythmisch nicht auf meinem Level sind, dann tu ich mir tatsächlich persönlich schwer, mit denen zu spielen. Aber, es ist dann so ein richtiges, wie soll ich sagen, das ist wie ein Wellness Urlaub, wenn du dann auf einmal mit Leuten spielst, wo [Handbewegung, die zeigt, dass es passt], das ist irre. Was da auf einmal... wo ich mir denke, ok, geht ja.“ (XP3, S. 9)

Auf die Frage, ob man Groove lernen kann oder einfach hat oder nicht hat, wird differenziert geantwortet.

„Ich glaube, ich hab da unbewusst aus dem Bauch heraus schon einen Zugang gehabt, immer, hab aber dann schon gemerkt, ja, das gehört schon professionalisiert. Aber ich bin da auch noch nicht am Ende, es war schon ein grundsätzliches Ding da. Woher das kommt, weiß ich nicht, es waren in meiner frühen Kindheit eher die Rhythmusinstrumente, die es mir angetan haben, Schlagzeug hab ich immer schon, mit drei Jahren herumgetrommelt. [...] Aber es war sicher so, wenn ich z.B. so Geschichten gespielt habe wie, weiß nicht, Locomotive Breath, wo es halt ums Gut-schrumpfen geht, kann ich mich erinnern, dass die Leute gesagt haben, mah, das spielt er aber cool, so irgendwie. Da denk ich mir dann, war es wohl nicht so schlecht.“ (XP3, S. 9)

Demnach ist Groove etwas, für das eine gewisse „Veranlagung“ nötig ist, das aber trotzdem trainiert und „professionalisiert“ werden muss. Lernen über das Gehör ist dafür Voraussetzung, da sich wohl Rhythmus, nicht jedoch Groove eindeutig in Notation fassen lässt:

„Es ist geradezu ein Allgemeinplatz, dass rhythmische Gestaltungen im Allgemeinen und Grooves im Besonderen im Gegensatz zu harmonischen oder melodischen Sachverhalten mit dem herkömmlichen abendländischen Notationssystem nicht bzw. nur sehr rudimentär notiert werden können.“ (Klingmann, 2010, S. 8)

4.1.4 Medien

Dass die Nutzung der (v. a. digitalen) Medien für Konsum und Distribution populärer Musik von grundlegender Bedeutung ist, ist allgemein bekannt (vgl. Münch, 2010, S. 280ff). Im Bereich des informellen musikalischen Lernens haben sich Möglichkeiten in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren explosionsartig vervielfacht. Gerade wenn es um Recherche, spezielle Spieltechniken bestimmter Stücke, musiktheoretische Zusammenhänge, usw. geht, ist das Internet und hier v. a. die Plattform youtube für viele Musiker/innen heute unverzichtbar geworden. Medien (dazu zählen hier auch Tonträger) haben beim autodidaktischen Lernen seit jeher eine Rolle gespielt (vgl. Kleinen, 2003, S. 27). In der Zeit vor der flächendeckenden Verbreitung des Internets waren es Schallplatte, Kasette, CD, Radio, aber auch Bücher und Fachzeitschriften.

Die Mediennutzung ist sowohl bei den Befragten der ersten Interviewserie als auch bei den Experten evident. Die Art der jeweiligen Nutzung hat sich im Lauf der Zeit natürlich geändert und wird an die jeweiligen persönlichen musikalisch-pädagogischen Bedürfnisse angepasst.

„R: ... und du hast dann schon vorher gesagt, du hast dann viel nach Platten und, weiß ich nicht, Kassetten vermutlich auch damals noch ...?“

XP3: Ja, ja.

R: Oder sonst wie, auch aus Büchern?

XP3: Ja, genau. [...] Ich hab alles Material, was mir zur Verfügung gestanden ist, hergenommen.“ (XP3, S. 3)

„Also, das ist die eine Geschichte aus dem Buch heraus, wie dann diese erste Zeit ein bisschen überwunden war, war es nachher dann so, dass ich ganz, ganz viel über Kassetten gelernt habe.“ (XP2, S. 2)

„Oder ich weiß noch, der Vater hatte eine Schallplatte, so Rock´n´Roll, Greatest Hits, da war Roll Over Beethoven drauf vom Chuck Berry, ja, stundenlang vor und zurück, wieder auf Pause, wie könnte das gehen auf der Gitarre ...“ (XP2, S. 3)

Auch für die Produktion eigener Musik wurden technische Hilfsmittel, soweit sie verfügbar waren, verwendet:

„ ... und damals, das kann man sich heute nicht mehr vorstellen, aber wir haben auf einem 4-Spur Recorder aufgenommen daheim, unser Schlagzeuger war gerade im Krankenhaus, [...] und wir haben, eigentlich nur der Bassist und ich, haben das Demo Tape produziert.“ (XP1, S. 9)

Gerade für spezielle Spieltechniken auf der Gitarre können Videos besonders hilfreich sein:

„XP2: Das ist einfach super. Ja, dann gibt es viele so Akustikgitarristen, [...] so Fingerpicking Sachen, mittlerweile ist so ... das Transkribieren hat sich vielleicht ein bisschen verändert, weil ich schon sehr viel vor youtube auch sitze

R: Ja?

XP2: Und da tu ich auch visuell transkribieren, das heißt, ich sehe die Gitarristen vor mir und hab dann aufgrund der Stimmung, die der gerade hat, und aufgrund der Fingerbewegungen, weiß ich relativ schnell ziemlich genau, wie das laufen müsste.“ (XP2, S. 5)

Im Bereich der Unterrichtsvorbereitung für die pädagogische Praxis wird das Internet intensiv genutzt:

„Wenn ich mir ein Lied erarbeite, das ich selber noch nicht kenne, dann schau ich es natürlich schon genauer an, youtube ist schon hilfreich; ja, einfach als Unterstützung beim Erlernen von einem neuen Lied.“ (LP1, S. 5)

„ ... und, wenn ich es nicht kenne, hör ich es meistens auf der CD oder auf youtube an.“ (LP2, S. 3)

„ ... das heißt, ich lade mir den Text im Internet herunter, die mp3s und Videos gibt es eh auch auf youtube, ich horche mir das ein paarmal an, bis ich die Melodie habe, und dann schau ich mir das auf der Gitarre an.“ (LP3, S. 4)

Autodidaktisches Lernen ist geprägt von hohem persönlichem Interesse, Motivation und grundsätzlicher Neugier (s. Abs. 5.1.1). Für das Erreichen der individuell gesteckten Ziele werden alle verfügbaren Informationsquellen genutzt; die digitalen Medien erscheinen hierfür besonders geeignet.

4.1.5 Notenkennntnis und Musiktheorie

Während der klassische Gitarrenunterricht in erster Linie über die Notenschrift vermittelt wird und diese erst gelernt werden muss, vollzieht sich das Lernen im Bereich der populären Musikstile vorrangig über Hören, Nachspielen und Imitation (vgl. Gembris, 2013, S. 204), das Erlernen von Notation erfolgt oft erst später (oder auch gar nicht). Dies bedeutet nicht nur einen Unterschied in der zeitlichen Abfolge des Aneignens musikalischer Kompetenzen, sondern einen grundsätzlich anderen Zugang hinsichtlich musikalischer Wahrnehmung, instrumentaler Umsetzung und emotionaler Rezeption.

„Gehör ist immer noch wichtig. Vieles steht einfach nicht in den Noten. Gerade das Entscheidende steht nicht in den Noten, und das ist im Popbereich noch extremer als in der Klassik. Bei der Klassik geht es vor allem um die richtige Interpretation, bei der Popmusik werden nur Modelle notiert wie zum Beispiel ein Bluesschema. Da kommt es ganz darauf an, wie die Ausführung des Modells gelingt. Danach richtet sich auch das Urteil, ob es gute oder schlechte Musik ist. Wichtig sind das Gehör und das körpergesteuerte Musizieren.“ (Kleinen, 2003, S. 237f)

Auch die Beschäftigung mit Musiktheorie erfolgt beim autodidaktischen Lernen oft erst *hinterher* und meist *problemspezifisch*: So ist jemand z. B. bereits in der Lage, Lieder mit einer Vielzahl von Akkorden zu begleiten, taucht aber ein bislang unbekannter Akkord auf, stellt sich ein Problem. Um den neuen Akkord zu verstehen, erscheint es plötzlich notwendig, sich mit dem grundsätzlichen Aufbau von Akkorden auf der Gitarre zu beschäftigen. Wurden bisher einfach Griffbilder abgerufen, beginnt ein langsames Verstehen von Notennamen, Dreiklängen, Umkehrungen, Intervallen, um schließlich den neuen, unbekannteren Akkord herleiten zu können.

Die Bedeutung von Musiktheorie und Notenkenntnis für die eigene musikalische Biografie wird von den Interviewpartnern unterschiedlich bewertet. Eine für die Populärmusik typische Sichtweise (erst die Musik, dann die Umsetzung in grafische Symbole) zeigt sich hier:

„Also, dieser totale Kontrast, wie ich 10, 11 Jahre alt war, war einfach dieser Kontrast zwischen Technik lernen aus einem Buch, was irgendwie träge und tot ist, wenn du da diese Symbole hast, und jetzt erklärt dir der, wie du das Symbol umsetzt, ist ja total der falsche Weg unter Anführungszeichen, weil es irgendwie from sign to sound geht und nicht from sound to sign. Wenn er jetzt seine Gitarre schnappt und mir einen Song vorspielt, dann ist das natürlich gleich einmal viel attraktiver, also zumindest für mich war es so.“ (XP1, S. 3f)

Rückblickend wird erkannt, dass Musiktheorie für erfolgreiches Musizieren gerade im Jazz/Pop Bereich nicht unbedingt notwendig ist:

„R: Ab wann hast du bewusst Musiktheorie in dieser sagen wir einmal ganz basalen Form für dich erkannt?

XP1: Ja, auch wieder relativ spät, weil bei mir eben so viel implizit gelaufen ist. Ich habe irrsinnig viel informell gemacht... es ist eh vielleicht so ein Paradebeispiel dafür, wenn man bedenkt, mit 16, 17, 18 bin ich wirklich viel auf Bühnen gestanden, zumindest oberösterreichweit, also für uns damals war das eine riesen Sache, im Posthof zu spielen vor 500 Leuten, oder dann dort und da engagiert zu werden, und ich hab damals überhaupt keinen musiktheoretischen Background gehabt.“ (XP1, S. 8f)

Das Bedürfnis, selbst Noten zu schreiben und die damit verbundene notwendige Beschäftigung mit der Notenschrift an sich entsteht oft durch den Versuch, eigene Musik festhalten zu wollen.

„Ich glaube, mit dem Melodieschreiben hab ich dann eher mit den eigenen Songs angefangen. Da hab ich am Anfang nicht so viel transkribiert, Melodien. Aber eben so eigene Ideen, die ich gehabt habe, da hab ich dann auch schon mal so 2, 3 Songs in die Band mitgenommen, das ist damals recht gut angenommen worden von den Kollegen, haben wir dann auch gespielt, und das hab ich dann richtig aufgeschrieben dann, auch mit Melodie und so.“ (XP2, S. 6)

Das Wissen um musiktheoretische Zusammenhänge und Strukturen wird also im Zuge des Musizierens erlangt. Damit wird dieses Wissen bedeutsam, weil es in direkter Verbindung mit dem praktischen musikalischen Tun steht. Green formuliert es so:

„But what is the point of knowing the names of musical procedures and elements if you can't use them? Surely this is the way around that notation and theory should be introduced in formal environments too: first learners should use musical elements and procedures in ways that are meaningful to them in the practical creation and re-creation of music; then formal teaching should help them to write down what they are doing or what they are hearing, put names to the different parts, and discuss them.“ (Green, 2002, S. 207)

4.2 Gitarre im Unterricht

Die Gitarre erscheint für den Einsatz im Musikunterricht an Volksschulen besonders geeignet. Gerade im Kontext von Liederarbeitung/Liedbegleitung ist sie das wohl populärste Begleitinstrument, abzulesen u. a. an den Anmeldezahlen in der Primarstufenausbildung (s. Kap. 4). Doch welche konkreten Kompetenzen und Fähigkeiten in Verbindung mit dem Instrument werden als besonders wichtig erachtet?

4.2.1 Koordination und auswendig/nach Gehör spielen

Zwingende Voraussetzung für Liedbegleitung ist die Koordination von instrumentaler Begleitung und eigenem Gesang. Der Umstand, dass dies von mehreren Interviewpartnern besonders erwähnt wurde, lässt vermuten, dass im pädagogischen Umfeld diesbezügliche Probleme durchaus erkennbar sein können.

„ ... dass man es schafft, dass man spielt und singt.“ (LP1, S. 4)

„Das Schöne am Gitarrenspielen ist, dass man singen kann dazu, das ist einfach das Optimale.“ (LP1, S. 6)

„ ... das ist glaube ich schon etwas, was man ihm mitgeben muss, dem Studenten, dass er das nicht scheut, dass er einfach... dass er singt und spielt.“ (LP1, S. 13)

„ ... ja, also ich finde, also gleich[zeitig] Singen und Spielen zusammen und bei den Kindern sein. Das ist am allerwichtigsten.“ (LP4, S. 8)

„Das Idealziel für mich wäre, dass die einfach so mit der Gitarre auf Du ist, dass sie sich vorstellen kann, Lieder mit der Gitarre zu begleiten.“ (XP1, S. 15)

Beim gemeinsamen Singen im Musikunterricht wird der direkte und dauerhafte (Blick-) Kontakt zu den Kindern als wesentlich erachtet. Dies mag selbstverständlich klingen, ist jedoch – gerade bei Lehrpersonen, die noch sehr mit dem Instrument beschäftigt sind – nicht immer gegeben. Spieltechnische

Virtuosität ist im Unterricht weniger gefragt, vielmehr geht es um sichere und Handhabung des Instruments und flexible Interaktion mit den Kindern.

„R: Für wie wichtig hältst du Auswendig-spielen? Bei der Liedbegleitung?

LP1: Ja, das ist komplett wichtig, das ist total wichtig. Sonst klebe ich immer am Zettel und kann mit den Kindern nichts tun ...

R: Mhm

LP1: ... und der Blickkontakt mit den Kindern ist komplett wichtig. Also, wenn du an dem Zettel jetzt hängst, weil du nicht weißt, mah, muss ich schon wieder wechseln, wo muss ich hin wechseln, da komm ich nicht zusammen; da kommst du mit dem Singen auch nicht zusammen.

R: Mhm

LP1: Also, das muss schon gut funktionieren, glaub ich.“ (LP1, S. 9)

„ ... indem ich mir einfach die Lieder durchspiele, wenn ich sie mir angehört habe, oder wenn ich sie beherrsche, oder ganz was Neues, was ich selber nicht kenne, dann muss ich es auch üben, und dann übe ich es nicht nur einmal, sondern wirklich so, dass ich mir auch sicher bin, dass ich dann eben nicht mehr so viel schauen muss, wann muss ich wechseln, welche Dur kommt, und dass ich auch den Text des Liedes gut beherrsche.“ (LP1, S. 12)

„R: Für wie wichtig erachtest du Auswendig-spielen? Liedbegleitung in der Klasse.

LP2: Sehr wichtig [...] Ich finde das sehr wichtig, weil ich muss ja auf die Kinder eingehen können. Also, ich schau meistens, dass ich ein Lied schon ... auswendig kann. Also, ich hab die Noten schon meistens dann irgendwo liegen, aber ich übe's schon so im Vorhinein, ... ich meine, ich merk es mir Gott sei Dank recht schnell, und... kann halt dann so auch den Kindern zuschauen, wenn jemand jetzt nicht mitsingt oder das einfach noch nicht kann, weil das hörst du ja oft gar nicht

R: Mhm

LP2: Nicht dass da jemand durch den Rost fällt

R: Mhm, ja, ist klar ... und ist es auch wichtig in Bezug auf ... einfach Kontakt halten mit den Kindern?

LP2: Ja, auf jeden Fall. Weil, sie sehen ja dann auch...ich finde, wenn ich eine Freude an dem Ganzen ausstrahle, weil es mir Spaß macht, macht es ihnen automatisch auch Spaß. Und wenn ich dann die ganze Zeit so dasitze [imitiert intensives Notenlesen], glaube ich nicht, dass das so [wie es sollte] herüberkommt. (LP2, S. 7f)

„Ja, ich als Lehrperson muss auf jeden Fall das Lied gut können. Auswendig: ja/nein, das muss ein jeder selber wissen, wie er es lieber hat, aber ich selber bin mir erst dann sicher beim Vortragen, wenn ich das Lied wirklich gut daheim auswendig singen kann;

also das muss wirklich drinnen abgespeichert sein ... und dann kann ich erst auf die Kinder „losgehen.“ (LP3, S. 3)

„Vorteil natürlich vom Auswendig-spielen ist: Ich hab die Augen immer frei. Das heißt, ich hab immer einen Blick auf die Kinder. [...] Weil, wenn ich nur am Zettel hänge, dann hast du die Ohren nicht mehr frei, glaub ich. Weil du dann auf dich so konzentriert bist. Weil du nur Fokus auf das Blatt hast, und nicht auf die Kinder. Das heißt, das Stück sollte ich sicher beherrschen.“ (LP3, S. 9)

„Wenn ich mein Blatt da liegen habe und beherrsche das trotzdem, dass ich bei den Kindern bin und nicht darauf picke, ist das auch ok. Also, ich kann nicht die Akkorde zu jedem Lied, das ich mit den Kindern übe, auswendig.

R: Mhm, aber du kannst es soweit, dass du nicht auf den Zettel...?

LP4: Jaja, genau, das ist schon sehr wichtig.“ (LP4, S. 5)

Auch das Begleiten nach Gehör wird thematisiert. Dabei geht es um eher einfache Lieder.

„R: Kannst du einfache Lieder auch nach Gehör begleiten?

LP1: Ja

R: Kein Problem?

LP1: Nein.“ (LP1, S. 6)

„R: Ok ... kannst du einfache Lieder auch nach Gehör begleiten [...]?

LP3: Ja, das geht auch, ich muss zwar ein wenig suchen, aber das geht. Das ist eh immer wieder das gleiche Schema: I-IV-V kommt meistens vor, und mit dem kommt man schön durch.“ (LP3, S. 5)

„R: Kannst du einfache Lieder auch nach Gehör begleiten?

LP4: Ah, jetzt so...?

R: Drei Griffe, Kadenz ...

LP4: Ja, mir ist wohler, wenn ich es vorher selber für mich probieren kann, also wenn ich gleich Zuhörer habe, ist es vielleicht nicht so leicht, aber...

R: Es geht jetzt nicht um Zuhörer, einfach *Happy Birthday* oder so, kannst du spielen?

LP4: Jaja, ja.“ (LP4, S. 3)

4.2.2 Rhythmische Sicherheit

Rhythmische Sicherheit wird als eine wesentliche Fähigkeit in Verbindung mit Liedbegleitung gesehen.

„Und sie sollte rhythmisch stabil sein, ganz egal, welchen Schlag sie dabei anwendet. Sie sollte eine Taktmetrik gut halten können, im Idealfall sollte sie so spielen können, dass die Kinder animiert werden zum Musizieren. Das heißt, sie sollte die Kinder schon ein bisschen berühren. Das heißt, es sollte schon in bisschen grooven auch.“ (XP3, S. 10)

„ ... ja, Rhythmusgefühl natürlich, dass man rhythmisch halbwegs sicher ist [...] dass man sich nicht gleich drausbringen lässt“. (LP1, S. 4)

„ ... das wäre schon wichtig, dass man einen Rhythmus beherrscht ... ohne Taktgefühl, glaube ich, ist es ganz schön schwierig, einen Musikunterricht zu halten.“ (LP2, S. 6)

„ ... dann finde ich es auch wichtig, dieses Rhythmusgefühl zu haben oder sich das irgendwie anzueignen, zu wissen, welchen Schlag oder welches Zupfmuster wende ich an.“ (LP4, S. 2)

Auch hier geht es weniger um virtuose Spieltechniken, eher um grundsätzliche Stabilität.

4.2.3 Transponieren/Kapodaster

Die Fähigkeit zu transponieren setzt ein gewisses Maß an musiktheoretischem Verständnis voraus. Gerade im Schulalltag ist es immer wieder nötig, Liedmaterial an die aktuellen Gegebenheiten in der Klasse anzupassen. Es wird in diesem Zusammenhang von einfachen Liedern ausgegangen, die nicht wesentlich über das Begleitschema der Kadenz I-IV-V hinausgehen.

„Ja, und für mich ist es natürlich nicht unwichtig, dass ich mir, ... wenn ich ein Lied habe, das in einer Dur [Tonart] geschrieben ist, die nicht singbar ist mit den Kindern, dass ich mir es einfach transponiere, in eine Dur, die man halt gleich einmal singen kann.“ (LP1, S. 4)

„R: Kurz hast du es eh schon angesprochen vorher...kommt es auch vor, dass du Liedmaterial an die Bedürfnisse der Kinder anpassen musst? Transponieren, umschreiben, irgendwie verändern? Wie machst du das?

LP1: Also, wenn ich es transponiere, schreibe ich mir einfach die andere Dur mit Bleistift dazu.

R: Mhm, und wie kommst du zu den neuen Akkorden?

LP1: Das hab ich gelernt irgendwann einmal.

R: Das hast du gelernt, das heißt, die wichtigsten Tonarten kannst du jederzeit ... zumindest Kadenz ... transponieren?

LP1: Genau, ja.

R: Nebenstufen auch?

LP1: Ja. An und für sich schon.

R: Ja. Glaubst, du, dass es wichtig ist, dass man das kann?

LP1: Schon. Ich glaube schon. Also, dass man, wie du sagst, zumindest die Hauptstufen...und wenn man das Gehör dazu hat, dann probiert man halt ein wenig herum...“ (LP1, S. 5f)

„ ... was kann ich machen, wenn jetzt ein Lied, das ich gern singen würde, zu hoch ist oder zu tief, also kann ich transponieren oder den Kapodaster nehmen oder so;

ja, kommt auch vor, also, eher in der Tiefe, also, wenn ich merke, das Lied ist zu tief, dass man es einfach hinauftransponiert.“ (LP4, S. 2)

„R: Hältst du das für wichtig, dass man Lieder transponieren kann?

LP2: Ja. Find ich sehr wichtig. Also gerade jetzt ... ich weiß nicht, ob das an meiner Klasse liegt, [...] aber es passt einfach von der Höhe nicht, das schaffen sie einfach gar nicht, und da wechseln sie dann in irgend so eine komische Kopfstimme, wo sie dann irgendwie komisch singen, das passt dann überhaupt nicht mehr zusammen, ...

R: Mhm

LP2: Und das ... ja, man braucht's, also ich brauch es wirklich oft.“ (LP2, S. 4)

„R: Wie geht es dir mit der Gitarre dabei, wenn es um transponieren oder solche Dinge geht?

LP4: Also, ich schreib es drüber, also geht nicht im Kopf, aber das geht gut.

R: Vom Theoriewissen her kein Problem?

LP4: Großteils nicht, ja.“ (LP4, S. 3)

Auf die Frage, was eine Volksschullehrerin bezüglich Transponieren auf der Gitarre können sollte, antwortet XP3:

„Auf jeden Fall so flexibel sein, dass man sich vorbereiten kann und sagt, ok., vielleicht, wenn man nicht sofort an Ort und Stelle reagieren kann, weil etwas zu hoch oder zu tief ist, und sich das umrechnen kann zumindest, dass man sich hinsetzt und sagt, aha, ich brauche das höher, und so, das schon auf jeden Fall.“ (XP3, S. 10)

Transponieren einfacher Lieder nach Gehör, also auswendig und ohne Notizen, wird als hilfreich, aber nicht zwingend notwendig erachtet:

„R. Kannst du so einfache Lieder auch nach Gehör transponieren?

LP4: Hm, würde ich jetzt nicht fix sagen.

R: Lied steht da, mit D, G, A, und du spielst es einen Ton tiefer, einen Ton höher...?

LP4: Ach so, ja, ja das geht schon.

R: Ok. Glaubst du, dass diese beiden Dinge, nach Gehör begleiten, oder nach Gehör transponieren einfacher Lieder, glaubst du, dass das wichtig ist?

LP4: Ja, glaub ich schon, weil ich mir denke, wenn sich vielleicht gerade eine Situation ergibt, dass man das brauchen könnte, und dann schnappt man sich die Gitarre und kann gleich spielen, ist sicher was Wichtiges.“ (LP4, S. 4)

„R: Kannst du auch nach Gehör transponieren?

LP1: Wie meinst du das?

R: Naja, ohne Drüberschreiben. Es steht ein Lied in C-Dur da und du spielst es in G-Dur?

LP1: wenn nur die Grundstufen vorkommen, schon.

R: Das hast du im kleinen Finger, praktisch?

LP1: Ja.

R: Gibt es oft solche Situationen, wo du das brauchst? Dass du etwas umschreibst oder nach Gehör spielst?

LP1: Schon, ja, eigentlich schon. In der Schule schon. Es sind schon oft Lieder, die man einfach – wie du sagst – adaptiert für die Kinder [...] und dann ist das schon wichtig, ja.“ (LP1, S. 6)

LP3 sieht die Frage differenziert. Transponieren ist wichtig, nicht aber nach Gehör.

„R: Kannst du einfache Lieder auch nach Gehör transponieren?

LP3: Du meinst jetzt ...

R: Ein Lied steht da in C-Dur, und du denkst dir, das ist zu hoch, ich mach es in A.

LP3: Ja, das geht auch. Es ist zwar am Anfang, natürlich, da brauch ich ein wenig, aber nach dem 4. - 5. Mal Spielen hab ich es dann.

R: Ok. Glaubst du, dass das wichtig ist, dass man nach Gehör begleiten kann, bzw. nach Gehör auch transponieren kann?

LP3: Nein, glaub ich nicht. Wichtig ist, dass ich es mir vorher bewusstmache, das vorher mache, und dann haut das hin. Ich muss nur wissen, wo die Kinder ungefähr sind, wo sie sich bewegen, und dann muss ich es mir einfach vorbereiten.“ (LP3, S. 5f)

Die Verwendung des Kapodasters kann beim Transponieren hilfreich sein.

„R: Verwendest du den Kapo?

LP1: Ja.

R: Wozu?

LP1: Einfach, dass es sangbarer wird. [...] ja, es gibt Lieder, die sind so tief, wir haben da jetzt gerade eines gehabt, das fällt mir gerade nicht ein, wie das heißt [...] Das fängt mit einem h an, die ganze Zeit bewegt sich alles so weit unten, das spiele ich am 3er [3. Bund].“ (LP1, S. 7)

„Das ist gottseidank... das gehört vielleicht noch zu den Kompetenzen dazu, dass man lernt, wie das mit dem Kapodaster funktioniert. Und das hab ich gottseidank gelernt und verstanden, und das setze ich sehr oft ein.“ (LP2, S. 3)

„R: Kommt es auch vor, dass vorgegebenes Liedmaterial an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden muss – Transponieren, Umschreiben, Verändern – das ist möglicherweise öfter mal so, dass es einen Song gibt, der vielleicht gar nicht so passt, weil er zu hoch, zu tief, sonst was ist...?

LP3: Ja, eher noch Transponieren.

R: Mhm

C. Da nehm ich meistens einen Kapodaster.“ (LP3, S. 5)

4.2.4 Barré-Akkorde

Die Verwendung von Barré-Akkorden bereitet gerade Gitarristinnen und Gitarristen, die noch eher am Anfang stehen, oft große Probleme, da diese Art von Akkorden viel Training und Routine, aber auch Kraft verlangt. Bedenkt man, dass für die verpflichtende Instrumentalausbildung an der PH der Diözese Linz gerade drei Semester zur Verfügung stehen, ist verständlich, dass manche

Studierende hier Schwierigkeiten haben. Bei einfacheren Liedern ist es indes oft möglich, das Barréspiel durch Transponieren und/oder Einsatz des Kapodasters zu umgehen. Die Bedeutung von Barréspiel für die schulische Praxis wird unterschiedlich gesehen.

„R: Wie geht es dir mit dem Barré Spielen?

LP1: Kein Problem.

R: Glaubst du, dass man das braucht, dass das wichtig ist, oder dass es ohne auch geht?

LP1: Ich glaube schon, dass es wichtig ist. Weil ... so die einfachen Barrégriffe, die sollte man eigentlich schon können, glaube ich ... ein h-Moll, das brauchst du einfach [...] das kommt einfach sehr oft vor.“ (LP1, S. 7)

„Was ein Lehrer auf der Gitarre können sollte, sind einmal die Grundgriffe, also ohne Barré, und wenn Barrégriffe dabei sind, muss ich wissen, wie ich die umgehen kann ... von der Theorie her, und das Greifen soll schon relativ schön klingen [...] und von Vorteil ist es natürlich, wenn ich dann Barrégriffe kann.“ (LP3, S. 3f)

„[Man sollte] eine gewisse Sicherheit auf der Gitarre haben, was eben Griffe angeht oder auch vielleicht, man muss vielleicht nicht alle Barrégriffe beherrschen oder so, aber wie man sich halt helfen kann, mit einem Kapodaster.“ (LP4, S. 8)

LP2 erkennt durchaus selbstkritisch als Defizit, dass das Barréspiel bei ihr noch nicht so richtig funktionieren will:

„Ich glaube schon, dass es gut wäre, wenn man zumindest ein paar könnte, weil trotzdem ein F-Dur vorkommt, und da stehe ich halt dann an [...] also, wäre schon gut, wenn ich mich da noch einmal ein wenig fortbilden würde.“ (LP2, S.4f)

Das Barréspiel stellt tatsächlich für viele eine Hürde da, auch angesichts der dreisemestrigen Instrumentalausbildung. Vor diesem Hintergrund ist auch zu verstehen, wenn XP3 (Gitarrenlehrer) die Barré-Akkorde nicht in den „Grundstock“ gitarristischer Fähigkeiten inkludiert:

„XP3: Die Basiskenntnisse, klar, bis hin zu Barrégriffen, die sollten gekannt werden,

R: Basiskenntnisse wären da jetzt was?

XP3: Ja, also die Basisakkorde bis zu [=exklusive] Barré. Die sind einmal absolut Grundstock.“ (XP3, S. 25)

4.2.5 Notenspiel/Melodiespiel/Musiktheorie

Das Erlernen des Melodiespiels nach Noten anhand traditioneller Literatur, wie es im klassischen Gitarrenunterricht praktiziert wird, ist innerhalb der relativ kurzen Unterrichtsdauer nicht nur unrealistisch, es wird für die schulische

Praxis in der Grundschule auch nicht als wesentlich erachtet; wohl aber die Kenntnis der Noten auf dem Instrument, um z. B. Anfangstöne für die Lieder, Liedanfänge, etc. finden zu können.

„ ... und gut ist natürlich schon gewesen, dass ich vom Melodiespiel her, dass ich das einfach gekonnt habe, weil ich halt da, eh wie wir erst schon gesagt haben, wenn ich halt ein neues Lied habe, ich spiele mir es halt auf der Gitarre selber dann vor und kann es mir so relativ [gut] vorstellen. [...]

R: [...] sondern wirklich nur rudimentär Töne finden, Liedanfänge, aber nicht mehr; glaubst du, reicht das, oder ist man da zu weit weg, wäre mehr [davon] wichtig?

LP1: Also für die Grundschule, glaube ich, reicht es.“ (LP1, S. 10)

„R: Wie findest du den richtigen Anfangston, wenn du mit den Kindern jetzt ein Lied erarbeitest?

LP4: Entweder ich spiele ihn vorher als Ton auf der Gitarre, oder hin und wieder spiele ich auch die Melodie auf dem Klavier, wobei auf der Gitarre hin und wieder den Ton oder auch einfach durch das Vorspiel, wo die Akkorde schon dabei sind und dann hinführen zum ersten Ton.“ (LP4, S. 4)

Musiktheoretisches Wissen wird zwar gefordert, jedoch auf einem Niveau, das eigentlich mit der Matura/Reifeprüfung abgedeckt sein müsste. Aus der Praxis wissen wir jedoch, dass dies bei angehenden Studierenden eher selten der Fall ist. Auf die Frage, welches Theoriewissen im Musikunterricht der Volksschule benötigt wird, wird wie folgt geantwortet:

„Auf alle Fälle muss man Noten lesen können, man muss wissen, was die Vorzeichen bedeuten, man muss die Notenwerte kennen, das sind einmal die grundlegenden Sachen, die man so können muss.“ (LP1, S. 8)

„Sehr wichtig finde ich, dass man ein Wissen hat über Harmonien, dass man umgehen kann mit...was heißt es, wenn da Vorzeichen sind, wie wähle ich den Tonumfang von Liedern.“ (LP4, S. 2)

„Ich denke, dass ein gewisser Grundstock wichtig ist, dass ich Dinge weiß, wenn ich Gitarre spielen will oder so, was bedeutet ein Takt, wie muss ich da begleiten, welches Zupfmuster, welcher Schlag, ja vielleicht auch die Intervalle, aber ich denke, dass das irgendwo eine Grenze hat und nicht, also dass ich nicht Musiktheorie bis ins kleinste Detail beherrschen muss.“ (LP4, S. 4f)

Es wird auch beobachtet, dass mangelndes Theoriewissen möglicherweise durch das Sich-verlassen auf gutes und bewährtes Unterrichtsmaterial kompensiert werden kann oder muss. Darunter leiden natürlich Flexibilität und Vielfalt:

„[Theoriwissen:] ja, das wäre schon gut. Brauchen, unbedingt ... natürlich, wenn sie dann letztendlich lauter Repertoire auswählt, wo alles schön hergerichtet ist für den Schulgebrauch, die Tonarten stimmen, alles schon durcharrangiart ist für etwaigen zusätzlichen Instrumenteneinsatz seitens der Kinder, natürlich kannst du das ja auch machen, sie wird das vielleicht auch in 90 % der Fälle so machen, aber, für die ganz besonderen Anlässe einmal, dann ist eine Schulfest, [...] da fragen halt dann die Kinder nach einem Popsong, und da heißt es dann auf einmal, hm, da muss man dann recht tüfteln. Da heißt es dann arbeiten. Es wird halt auch nicht alles, schon sehr vieles, aber auch nicht alles frei Haus geliefert. Also, würde ich schon sagen, grundsätzlich wäre das schon gut, wenn die damit umgehen kann ein wenig und sich das herrichten kann.“ (XP3, S. 10f)

„Wenn ich nichts weiß, muss ich gute Bücher haben. Wo alles vorgegeben ist. Wenn ich mir Sachen suche, sollte ich halt die Grundkenntnisse wie den Quintenzirkel können, Dreiklänge zusammenstellen können.“ (LP3, S. 8)

Es lässt sich sagen, dass für den Musikunterricht in der Primarstufe musiktheoretisches Basiswissen als wichtig erachtet wird. Dazu gehören Notenkennntnis, auch auf der Gitarre, um z. B. Lied-Anfangstöne finden zu können, grundlegende (funktions-) harmonische Zusammenhänge wie Dreiklang und Kadenz, die Fähigkeit zu Transponieren. Dieses Wissen wird stets *anwendungsbezogen* gesehen, um etwa Liedmaterial an die jeweiligen Gegebenheiten in der Klasse anpassen oder im Unterricht flexibel agieren zu können.

4.3 Zusammenfassung

Das Erlernen der Gitarre als Begleitinstrument wird in engem Zusammenhang mit Aspekten des autodidaktischen Lernens gesehen. Dies betrifft sowohl Motivation und persönliche Bedeutsamkeit als auch spezifische musikalische Lernpraktiken. Populärmusik spielt eine zentrale Rolle, das Erlernen und Verbessern instrumentaler Fähigkeiten findet oft in Verbindung mit (digitalen) Medien statt. Dem Spielen nach Gehör und dem damit verbundenen Analytischen Horchen wird eine besondere Bedeutung beigemessen, die nicht nur für das eigene Spiel, sondern auch für den Einsatz des Instruments im Unterricht relevant ist. Gerade in der praktischen Unterrichtstätigkeit wird die Fähigkeit, auswendig und/oder nach Gehör zu begleiten, als wesentlich erachtet.

Musiktheoretisches Wissen wie harmonische Zusammenhänge bzw. Notenkennntnis werden insoweit als wichtig erkannt, als sie in direktem Bezug zum eigenen Gitarrenspiel oder gemeinsamen Klassenmusizieren und Singen stehen.

5. Pädagogische Konsequenzen für die Primarstufenausbildung

Die Interviewpartner wurden befragt, wie ihrer Meinung nach der Gitarrenunterricht in der Primarstufenausbildung gestaltet sein sollte, um die Studierenden bestmöglich auf die Anforderungen in der Praxis vorzubereiten. Dabei ging es sowohl um Inhalte als auch um persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, die für den Musikunterricht in der Volksschule als wesentlich erachtet wurden.

5.1 ... singen soll sie können

In allen Interviews wird deutlich, dass *die* wesentliche musikalische Kompetenz, die eine Lehrperson im Musikunterricht der Volksschule benötigt, das richtige Singen ist. Gemeint ist damit die grundsätzliche Fähigkeit, tonal und physiologisch richtig zu singen, im Idealfall zur eigenen Begleitung auf dem Instrument.

„Wenn du mich jetzt fragst, was soll sie können, dann ist es klar, dann soll die natürlich richtig singen können. Und mit der Gitarre halt die Harmonien unterlegen.“ (XP3, S. 10)

„Und singen muss man sowieso können, finde ich, in der VS. [...] Singen ist auch eine Kernkompetenz von uns VS-Lehrern. Ganz wichtig.“ (LP3, S. 14)

„Ich finde, sie sollte auf jeden Fall singen können, ob schön oder weniger ist ja dann egal, aber singen, zumindest. [...] ja, das ist schon wichtig. Und, ein Instrument, finde ich, ist auch sehr wichtig.“ (LP2, S. 5f)

„Singen soll sie können, Rhythmus soll sie können, und irgendein Instrument soll sie auch können, auf dem sie halbwegs sicher ist.“ (LP3, S. 8)

„Also, wie schafft man es [Musikunterricht zu halten], wenn man nicht singen kann? Also das kann ich mir schwer vorstellen; Ich meine, ob man jetzt gut oder nicht gut singen kann, ist jetzt finde ich nicht so wichtig, aber dass man die Töne trifft oder so, wäre schon wichtig; also, ich glaube, man muss es können.“ (LP4, S. 9)

Ohne es mit konkreten Zahlen belegen zu können, zeigt uns die Erfahrung, dass ein durchaus bemerkenswerter Anteil derer, die sich für das Studium zum Lehramt für Primarstufe an der PHDL⁸ bewerben, große Defizite im Bereich Singen aufweist. Häufig beobachtet werden Schwierigkeiten bei der Intonation, ein geringer nutzbarer Tonumfang, enorme Scheu vor dem Singen, in manchen Fällen auch das Unvermögen, eine einfache Kinderliedmelodie erkennbar wiederzugeben. Mit dieser Beobachtung sind wir offenbar nicht alleine:

⁸ Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

„Nicht nur veränderte Singgewohnheiten im häuslichen Umfeld, sondern auch die schlechte Ausbildungssituation von Erzieherinnen und Grundschullehrern im Fach Musik führen dazu, dass viele Kinder nicht mehr singen können und ganze Klassen Lieder mehr sprechen als singen. Ein gutes stimmliches Vorbild im Unterricht ist Glückssache geworden, da die Pädagogen sich das Singen zum großen Teil selbst nicht zutrauen und Stimmbildung kein Teil ihrer Ausbildung war.“ (Gruhn & Schellberg, 2014, S. 170)

So dramatisch wie hier geschildert ist die Ausbildungssituation in Österreich nicht, da Musikerziehung Teil des Primarstufencurriculums der Pädagogischen Hochschulen ist; an manchen Standorten wie an der PHDL sind auch je drei Semester Stimmbildung und Instrumentalunterricht vorgesehen.⁹ Seit einigen Jahren werden im Zuge der Eignungsfeststellung auch die stimmlichen Fähigkeiten überprüft. Diese Maßnahmen gehen auf jeden Fall in eine richtige Richtung, sind aber noch zu jung, um bereits Breitenwirksamkeit zeigen zu können.

Das Erarbeiten und gemeinsame Singen eines Liedes in der Klasse ist ein äußerst komplexer Prozess, der eine ganze Reihe von Fähigkeiten erfordert. Die Lehrperson muss

- in der Lage sein, das Lied selber richtig zu singen (tonale Sicherheit, Intonation),
- im Idealfall auf einem Instrument begleiten,
- sich trauen, vor einer Gruppe zu singen (Selbstsicherheit),
- ein geeignetes Repertoire an Einsingübungen parat haben,
- zum Singen motivieren können (Begeisterungsfähigkeit),
- den richtigen Anfangston finden,
- eine geeignete Tonlage finden,
- das Lied ev. an die musikalischen Voraussetzungen der Klasse anpassen (Musiktheorie, transponieren, instrumentale Flexibilität),
- die Kinder im Blick haben,
- didaktische und methodische Aspekte berücksichtigen.

Dafür braucht es nicht nur musikalische und persönliche Kompetenz, sondern v. a. jede Menge Routine. Die Möglichkeiten zum Erwerb dieser Routine sind im Zuge der Ausbildung jedoch oftmals begrenzt. Dies hat quantitative wie qualitative Ursachen. Zum einen haben in den Praxisschulen die Hauptfächer oft Vorrang, sodass es den Studierenden manchmal nur ein- bis zweimal pro Semester (wenn überhaupt) möglich ist, eine Musiksequenz oder Musikstunde zu halten. Zum anderen klagten Studierende auch darüber, dass manche Praxislehrer/innen musikalisch wenig vorzeigen können, da sie selbst nicht oder nur unzureichend singen können und es daher in der Klasse kaum praktizieren. Hier treten wohl auch Versäumnisse der vergangenen Jahrzehnte zutage. Einer umfassenden und fundierten Primarstufenausbildung muss es ein

⁹ Dies ist jedoch österreichweit nicht einheitlich.

Grundanliegen sein, den Studierenden ausreichend Möglichkeiten zu bieten, ihre musikalischen Fähigkeiten in der Praxis zu trainieren. Auch spezifische Fortbildungsangebote sollten vermehrt installiert werden (s. Forge & Gembris, 2012).

5.2 Liedbegleitung, Populärmusik und Motivation

Alle Befragten sind sich darin einig, dass sie die Gitarre in erster Linie für die Liedbegleitung verwenden. Damit ist ein populärmusikalischer Zugang gemeint, also akkordisches Begleiten. Die Beschäftigung mit praxisrelevantem Material ist wesentlich:

„Auf der PädAk hab ich dann den Herrn Professor M. gehabt, da haben wir praktisch nur begleitet und wenig Melodie gespielt, einfach für die Praxis. [...] und eigentlich sind wir gut vorbereitet worden. [...] Hilfreich war sicher, dass wir beim M. einfach sehr viel Literatur gespielt haben, die man wirklich einsetzen kann in der VS. Es war schon gut abgestimmt eigentlich, sangbare Stücke, die man mit den Kindern gleich einmal ohne was weiß ich für einen Aufwand singen kann.“ (LP1, S. 10)

„Wir konnten auch Lieder mitbringen, wo wir gesagt haben, das brauchen wir für die Schule, oder können wir uns das bitte einmal anschauen.“ (LP4, S. 5)

„Und dann an der PH war auch wieder Gitarrenunterricht, und da war halt immer ein Schwerpunkt Liedbegleitung, was finde ich ganz wichtig ist, also finde ich viel wichtiger als ich kann einzelne Töne spielen, [...] das Begleiten finde ich einfach da sehr wichtig.“ (LP4, S. 3)

„... und haben aber auch so hauptsächlich im Bereich Liedbegleitung, also Kinderliedbegleitung gemacht, und ich hab es als sehr hilfreich empfunden.“ (LP4, S. 6)

Freude an der Musik und die Motivation, sich selbständig mit dem Instrument zu beschäftigen, werden als unerlässliche Faktoren für das erfolgreiche Erlernen der Liedbegleitung genannt. Diese Motivation ist meist nicht durch die ausschließliche Beschäftigung mit Unterrichtsliedern zu erreichen; dafür braucht es „Lieder für mich selber“, Musik mit einer gewissen persönlichen Bedeutsamkeit. Hier werden Popsongs genannt, aktuelle wie auch Oldies, die man aus rein persönlicher Motivation heraus spielen können möchte:

„Wir haben auch sagen dürfen, was wir spielen wollen, weil immer will man ja nicht nur Literatur spielen, die man dann in der Schule braucht, manchmal willst du dann auch etwas Aktuelles spielen.“ (LP1, S. 11)

„Weil, wir haben nicht nur Kinderlieder gesungen, wir haben auch sehr viele moderne Sachen gesungen. [...] und da setzt man sich dann schon auch gern zum Lagerfeuer, quasi, und spielt ein wenig.“ (LP2, S. 9)

„Aber wir haben auch zwischendurch immer wieder, sag ich einmal, „Lieder für uns“ gespielt, also auch aus dem modernen Bereich, also englische Sachen, glaub ich, und das hat mir persönlich auch getaugt. Wenn ich für mich einmal etwas gehabt habe, was ich dann einfach einmal gespielt habe.“ (LP4, S. 8)

„Das heißt, mein Zugang wäre da wirklich der, ok, sie brauchen einfach Kenntnisse, dass sie so ein Grundrepertoire haben an popularmusikalischen Liedern, die sie stilsicher begleiten können.“ (XP1, S. 16)

In den Experteninterviews wird deutlich artikuliert, wie wichtig es ist, Gitarrenunterricht so zu gestalten, dass sich Studierende über die Unterrichtszeit hinaus mit der Gitarre und dem Singen beschäftigen wollen:

„Oder weißt du, wie gelingt es, dass die Leute etwas für sich entdecken können im Gitarrenunterricht. Weil das setzt ja viele Vorannahmen voraus. Das setzt ja voraus, dass sie sich die Zeit nehmen, dass sie sich damit auseinandersetzen, setzt voraus, dass sie sich über den Unterricht hinaus damit beschäftigen.“ (XP1, S. 17)

„... aber so dieser eigene intrinsische Schub [...] würde ja veranlassen, dass du über das normal geforderte Maß an Übezeit hinausgehst, und zwar weit hinausgehst. Und in Wahrheit geht es ohne das nicht wirklich.“ (XP3, S. 13)

Ein autodidaktischer Zugang zum Thema Instrument-lernen bedeutet zum einen, das musikalische Lernen über das Gehör zu forcieren, Unterrichtsmaterial mit persönlicher Bedeutsamkeit zu wählen, zum anderen aber auch, Freiräume zu gewähren, Auswahlmöglichkeiten zu bieten und Eigeninitiative zu fördern:

„Also, ich glaube, es ist ein Irrglaube zu sagen, wir können auf eine Art und Weise unterrichten, die das autodidaktische Element ausklammert. Ist jetzt auch die Frage, was versteht man unter Autodidaktisch, aber ich meine es jetzt im breiten Sinne, in dem Sinn, dass die über das, was im Unterricht gerade Thema ist, hinaus sich damit beschäftigen. Also, zu mehr Eigenaktivität, Eigeninitiative, zu dem, dass man mehr Angebot stellt, eher weg von dem: Da gibt es jetzt ein Pflichtrepertoire, das müssen wir alle können, oder das musst du beherrschen, und so. [...] mehr zum Personalisieren. Also mein Schlagwort ist eigentlich Individualisieren, Differenzieren im Sinne von Personalisieren.“ (XP1, S. 17)

Was bedeutet dies für den Instrumentalunterricht in der Primarstufenausbildung? Intrinsische Motivation ist als primäre Lernvoraussetzung zu sehen. Nur Studierende, die sich mit den musikalischen Inhalten identifizieren können, die damit eine persönliche – im Idealfall emotionale – Bedeutsamkeit verbinden, werden von sich aus die Bereitschaft, wenn nicht den Drang verspüren, sich intensiv in ihren persönlichen Freiräumen mit der Materie zu

beschäftigen. Diese Art des Lernens erfordert auch ein gewisses Maß an Selbstbestimmtheit:

„Wir gehen davon aus, dass hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann. Mit anderen Worten: Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen. Die gleichen Faktoren, die zur Steigerung von intrinsischer Motivation und integrierter extrinsischer Motivation beitragen, sollten deshalb auch hochqualifiziertes Lernen unterstützen.“ (Deci & Ryan, 1993, S. 233).

Die musikalische Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist geprägt von populärer Musik im weitesten Sinn. Es ist „ihre“ Musik, mit der sie sich persönlich identifizieren, zu der sie tanzen, die sie hören und auf ihren Smartphones gespeichert haben, deren Texte sie auswendig können und von der sie emotional berührt sind. Studierende, die Gitarre lernen, sind grundsätzlich beseelt davon, diese „ihre“ Musik in irgendeiner Form spielen zu können. Populärmusik sollte demnach eine wesentliche Rolle in der Ausbildung spielen. Das heißt jedoch nicht, dass Studierende nicht auch an anderer, für sie möglicherweise neuer Musik interessiert wären. Liedmaterial, das im Unterricht der Volksschule zum Einsatz kommt, dient als wesentliche Vorbereitung für die spätere Praxis und wird durchaus als wichtig erachtet. Wiederum sind viele dieser „Kinderlieder“ oftmals populärmusikalisch geprägt. Denn auch die musikalische Lebenswelt der Kinder ist zum größten Teil definiert durch populäre Musik.

An dieser Stelle soll jedoch keinesfalls der Eindruck entstehen, dass in den Klassenzimmern *ausschließlich* Populärmusik eingesetzt werden sollte. Den Kindern ist ein breites Feld an musikalischen Erfahrungen zu ermöglichen, welches Musik aus vielerlei Stilrichtungen und Genres umfassen muss, somit aber eben auch mehr oder weniger aktuelle Popmusik beinhaltet:

„Kinder wollen und sollen ihre Lebenswelt im Unterricht wiederfinden. [...] In der Praxis des Musikunterrichts bedeutet das: Nicht nur der Lehrkanon des Faches, sondern auch die Musik aus dem Kinder- oder Jugendzimmer wird Teil des Unterrichtsangebots. Dazu gehört neben Kinderliedermachern auch Chartpop.“ (Neumann, 2015, S. 30)

Neumann weist in diesem Zusammenhang jedoch auch auf die Schwierigkeiten hin, die entstehen können, wenn eine von Schülern stark emotional besetzte Musik zum Unterrichtsthema wird. Der Ausweg ist hier im richtigen Augenmaß zu finden. Oft erscheint es demnach angebrachter, einen nicht mehr ganz so aktuellen Song aus den Charts zu wählen (vgl. ebd.).

Ähnliches gilt für die Primarstufenausbildung: Auch hier ist ein breites Spektrum an musikalischen Erfahrungen für die Studierenden anzustreben.

Trotzdem (oder deshalb?) soll und muss die musikalische Lebenswelt der Studierenden wesentlicher Bestandteil des Gitarrenunterrichts sein.

5.3 Freude, Selbstvertrauen und Sicherheit

Freude am gemeinsamen Musizieren und Singen müssen die Lehrpersonen persönlich spüren, um diese Freude an der Musik in der Klasse vermitteln zu können. Das gemeinsame musikalische Erlebnis steht im Vordergrund, nicht Perfektion und Virtuosität. Dies wird sowohl von den Interviewpartnern der ersten Interviewreihe als auch von den Experten so gesehen:

„Und es geht nicht darum, dass das perfekt ist, es geht darum, dass sie eine Freude haben daran, dass sie auch den Kindern das vermitteln, dass das lustig ist ... das, glaube ich, dass das das Allerwichtigste wäre. [...] es geht gar nicht so darum, dass das so perfekt ist.“ (LP1, S. 13)

„Wir müssen ja nicht so perfekt sein; aber die Freude, die Freude musst du vermitteln können; die musst du selber auch haben ... bis zu einem gewissen Grad musst du sie haben als VS Lehrerin. Du musst nicht perfekt sein, ich glaube, das müssen wir nicht; [...] Ja, ich denke mir, wenn du der Lehrer bist, für die Studenten, das wichtigste ist, dass du ihnen auch zeigst, wie schön Musik ist, was man mit Musik alles erreichen kann, wie vielfältig das auch ist.“ (LP1, S. 15)

„Weil, sie sehen ja dann auch ... ich finde, wenn ich eine Freude an dem Ganzen ausstrahle, weil es mir Spaß macht, macht es ihnen automatisch auch Spaß.“ (LP2, S. 8)

„Aber das ist wirklich nicht wichtig, dass sie perfekt spielen, das ist überhaupt nicht wichtig. [...] Wichtig ist, dass sie es mit Freude machen.“ (LP1, S. 14)

Selbst einer musikalisch versierten Pädagogin passiert es hin und wieder, dass sie sich verspielt oder versingt. Dies ist kein Problem, solange es gelingt, den Kindern die Freude an der Musik zu vermitteln:

„Und irgendwann einmal merkst du es dann eh, es geht dann gar nicht darum, und wenn du dich einmal versingst ... ich versinge mich auch, oder hin und wieder ... ja, findest du gerade den richtigen Ton nicht, wenn du es gerade in einer anderen Dur jetzt spielst ... und auf einmal denk ich mir: Mah, das passt jetzt nicht. Das darf auch einmal sein, wir müssen ja nicht so perfekt sein; aber die Freude, die Freude musst du vermitteln können.“ (LP1, S. 15)

Auch wenn keine Perfektion gefordert ist, sollte eine gewisse Sicherheit vorhanden sein. Diese fördert auch das notwendige Selbstvertrauen im Musikunterricht:

„Und da sind, bis auf ganz wenige, sind alle, dass sie miteinander etwas singen dürfen vorne alleine. Und sie trauen sich alle. Und das ist nicht perfekt. Da sind falsche Töne dabei, natürlich. Aber das macht nichts. [...] das, glaube ich, muss

man auch schon den Studenten vermitteln. Dass sie sich wirklich einfach trauen.“ (LP1, S. 15)

„Also, das Begleitinstrument sollen sie halbwegs sicher einsetzen können. Auf jeden Fall, wenn sie wissen, ok, da ist eine Stelle, die ich nicht kann, dann muss mir das bewusst sein, dann kann ich mich hinsetzen und das üben. Sie müssen sich das zutrauen können, zutrauen, ich kann das, ich schaff das, auch vor der Gruppe.“ (LP3, S. 14)

„Also, die Kinder musizieren gern, und wenn die Lehrerin damit gut ... trotzdem, die lieben ja die Lehrerin, sag ich einmal, und wenn die sagt, du, ich spiele gern Gitarre, aber da haut es mich halt ab und zu hinaus, wenn die da einen entspannten Umgang damit pflegt, ist das den Kindern wahrscheinlich völlig egal. Es geht darum, wie geht man damit um.“ (XP3, S. 10)

„Ja, ich denke, eine gewisse Sicherheit, denk ich mir, sollte man haben, man sollte Spaß dabei haben.“ (LP4, S. 9)

Um im Klassenunterricht beim gemeinsamen Singen und Musizieren erfolgreich zu sein, gehört auch eine gewisse Portion Selbstvertrauen dazu:

„Wichtig ist, dass sie es mit Freude machen, [...] und ein wenig singen können. Und dass sie sich trauen. Total, das ist total wichtig.“ (LP1, S. 14)

Dieses Selbstvertrauen, das nötig ist für die Erarbeitung eines Liedes in der Klasse, wo es auch darum geht, alleine vorzusingen, eventuell mit der Gitarre zu begleiten, die Kinder zu motivieren, etc., ist bei vielen Studierenden nicht von vorneherein gegeben. Gerade Studierende, die gesanglich unsicher oder auf dem Instrument nicht ausreichend versiert sind, haben oft eine enorme Scheu vor einer Musikstunde oder -sequenz.

„Es geht gar nicht so darum, dass das so perfekt ist ... ich hab einmal eine Studentin gehabt, die hat gesagt ... ja, ich habe gesagt, sie muss eine Musikstunde machen ... „aber Gitarre spielen tust dann du“ [hat die Studentin gesagt] ... hab ich gesagt: „Mädel, du hast Gitarrenunterricht, spiele selber.“ „Nein, das kann ich nicht so gut wie du.“ Sag ich: „Das ist egal, du brauchst nicht perfekt zu spielen, spiel selber!“ Sie hat es eh dann fesch hinggebracht, aber zuerst hat sie ... das ist einfach so ... doch ein wenig die Scheu, ... und es ist schwierig, das ist ganz sicher schwierig, dass man spielt, singt, und auch die Kinder dann noch im Blick hat, und auch die Kinder noch „bei sich“ hat ...

[...]

Weil, wenn du sie nicht straff da hast, trotzdem straff in Musik, dann sind sie gleich einmal „lustig“ ... das ist natürlich so, und Musik sollte einfach ein schönes Miteinander sein, das ist, glaub ich, das Allerwichtigste ... und Singen ist so schön für Kinder ... aber man muss es halt richtig anpacken ... und wenn ich als Studentin hingehge und mir denke „Mah, jetzt muss ich Gitarre spielen, und

singen muss ich, und schauen muss ich auch noch, was die Kinder tun“ ... wenn sie mit dem überfordert sind, dann, naja, ist es zum Scheitern verurteilt.“ (LP1, S. 13f)

Freude an der Musik und am gemeinsamen Musizieren zu wecken und zu fördern ist sicher ein vorrangiges Ziel im Instrumentalunterricht der Primarstufenausbildung. Darüber hinaus benötigen die Studierenden eine gewisse Sicherheit und das Vertrauen in die eigene Kompetenz.

5.4 Intermezzo: Musik und Leistungsbeurteilung

Das Thema wurde in Abschnitt 3.3 schon aus der Perspektive des Singens angedeutet und soll hier noch etwas ausgeweitet werden. Die Bewertung und Beurteilung musikalischer Fähigkeit ist wahrscheinlich eines der größten Probleme von Musikerziehung und Musikausbildung, unabhängig von Schulform und -stufe, von der Volksschule bis zu Hochschule und Universität (vgl. Green, 2002, S. 209). Schon die Implementierung einigermaßen allgemeingültiger Standards ist ein schwieriges Unterfangen. Nicht zuletzt deshalb ist man mehr und mehr zu Rahmenlehrplänen übergegangen, die jeweils ein thematisches Feld abstecken, unterteilt in verschiedene Niveaus, die erreicht werden sollen. Das macht die Bewertung jedoch nicht einfacher, geschweige denn objektiver. Oftmals wird versucht, das Denken in „absoluten“ Levels und Leistungsniveaus zu umgehen, indem man den Lernfortschritt beurteilt. Doch auch dieses Vorgehen ist keineswegs problemlos:

„Furthermore, just as too much emphasis on linear progression might not always be in the interests of learners, many music teachers, both in classrooms and instrumental settings, as well as teacher-educators and others, would agree that too much assessment can kill music and music learning.“ (Green, 2002, S. 209)

Musikalischer Lernfortschritt passiert weder linear noch schulstufenbezogen. Zu viele Faktoren beeinflussen die individuelle Musikalität. Wie und mit welcher Intention wollen wir sie messen? Generationen von Musikwissenschaftlern sind gescheitert an diesem Bemühen: Ein allgemeingültiger Musikalitätstest existiert bis heute nicht.

„But a „watertight“ musical ability test has never yet been invented; and how could one be? When so many variables, including the individual’s experiences of musical enculturation, their delight in experimentation (which may go on for a long time before it sounds like music to anyone else), their personal identity and taste, the encouragement of their family and friends, the availability of instruments and of like-minded peers, the idolization of stars, a lust for fame perhaps, or just a desire to make music only *if* or only *because* it is fun, can all affect the ways in which latent musicality becomes manifest.“ (Green, 2002, S. 210)

Natürlich fehlt in diesem Kontext selten der Hinweis auf die Forschungsergebnisse der Motivationspsychologie (vgl. Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000). Auch Appen (2003) bezieht sich darauf:

„Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Ergebnisse der Motivationspsychologie, die beweisen, dass dem Antrieb zu ursprünglich intrinsisch motivierten Verhaltensweisen durch zusätzliche extrinsische Belohnung großer Schaden zugefügt werden kann. Demnach können externe Anreize, wie sie durch Noten und Prüfungen vor allem im schulischen Umfeld gegeben werden, gerade dann die entgegengesetzte Wirkung erzielen, wenn es sich um vorwiegend kreative Aktivitäten oder um Tätigkeiten mit sehr hoher intrinsischer Motivation handelt – beides trifft auf das Spielen und Komponieren von Musik zu.“ (Appen, 2003, S. 87)

Gruhn & Schellberg weisen auf die paradoxe Situation hin, dass

„Kinder im Vorschulalter im Singen immer mehr Kompetenzen erwerben und oft spontan singen, während auf der anderen Seite die Singfreude und Spontaneität mit dem Schuleintritt wieder deutlich nachlässt.“ (Gruhn & Schellberg, 2014, S. 162)

Abgesehen von der Schwierigkeit, allgemein messbare Parameter von Musikalität zu definieren, stellt sich die Frage, was mit der Bewertung und Beurteilung von musikalischer Fähigkeit erreicht werden will, oder noch allgemeiner: Wozu unterrichten wir Musik? Was ist das Ziel?

„Musikerziehung hat die Aufgabe, unter Berücksichtigung der akustisch-musikalischen Umwelt und der besonderen Eigenart des einzelnen Kindes

zum Singen,
Musizieren,
bewussten Hören, Bewegen zur Musik und
zum kreativen musikalischen Gestalten

zu führen.

Musikerziehung soll die Kinder zu lustbetonter musikalischer Betätigung anleiten und ihnen die Möglichkeit geben, Freude, Bereicherung und Anregung durch die Musik der Gegenwart und der Vergangenheit zu erfahren.“ (Lehrplan für Volksschulen, 2012, S. 166)

Weder eine gute noch eine schlechte Note in Musikerziehung ist geeignet, Kinder zu lustbetontem Singen oder anderer musikalischer Betätigung zu animieren; ganz im Gegenteil: Externe Bewertung hemmt jede Form von Kreativität.

In der Primarstufenausbildung ist diese Diskussion differenzierter zu führen. Die erste Bewertung erfolgt hier schon vor Beginn des Studiums, in der sog. Eignungsfeststellung. Hier werden unter anderem die musikalischen Fähigkeiten überprüft. Diese Einstiegshürde macht auch aus musikpädagogischer Sicht Sinn, v. a. was die Singfähigkeit betrifft. Jemand, der hier als junger Erwachsener große Defizite mitbringt und z. B. nicht in der Lage ist, eine Kinderliedmelodie im Tonumfang einer Oktave tonal einigermaßen richtig wiederzugeben, wird dies innerhalb der drei- bis viersemestrigen musikalischen Grundausbildung nicht aufholen können. Wenn ein „gutes stimmliches Vorbild“ in der Klasse eher die Regel und nicht die Ausnahme oder „Glückssache“ sein soll (vgl. Gruhn & Schellberg, 2014, S. 170), brauchen wir in der Grundschule Lehrpersonen, die stimmlich sicher und musikalisch souverän agieren können.

In den musikpädagogischen Fächern der Grundausbildung (Vokalpraxis, Instrumentalpraxis, Liedwerkstatt) wird an der PHDL seit einigen Jahren auf eine Benotung (nach der in Österreich üblichen fünfstufigen Skala) verzichtet, stattdessen wird ein formal einfacheres Schema (mit/ohne Erfolg teilgenommen) angewendet. Es darf eingewendet werden, dass es sich hier nach wie vor um ein *Beurteilungsschema* handelt; dieses hat zumindest den Vorteil, auf Ziffernotenabstufungen, die allzu oft subjektiv und auch schwer kommunizierbar sind, verzichten zu können. Und klar ist auch: Ein anderes Beurteilungsschema alleine macht noch keinen besseren oder effektiveren Unterricht. Insofern erscheint es vielversprechend, die Erkenntnisse aus der Motivationsforschung und dem autodidaktischen Lernen systematisch zu integrieren.

5.5 Konsequenzen für die Instrumentalbildung

Was bedeuten die Ergebnisse dieser Befragung nun für die Instrumentalbildung? Der vorrangige Stellenwert des Singens wurde bereits eingehend diskutiert. Hier geht es, abgesehen von der Fähigkeit einer Lehrperson, selber richtig zu singen, auch darum, den Studierenden die soziale Dimension des Singens wie auch die Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder erfahrbar zu machen. Jede Form von musikalischem Leistungsanspruch in Verbindung mit Beurteilung ist beim Klassensingen und -musizieren in der Grundschule als destruktiv zu bewerten und hemmt jegliche Kreativität. Singen wird nicht nur von Kindern, sondern auch von Studierenden als etwas zutiefst Persönliches erlebt. Studierende brauchen die positive Erfahrung des gemeinsamen Singens, jede Form von Unterstützung und Förderung der Entwicklung der eigenen Stimme, pädagogische, didaktische und methodische Konzepte für ihren späteren Unterricht. Sie benötigen eine positive Einstellung zu ihrer eigenen Stimme; insofern erscheint es sinnvoll, die musikalische Erlebniswelt der Studierenden in den Unterricht zu integrieren. Nicht alles, aber vieles davon kann der Instrumentalunterricht berücksichtigen. Was lässt sich, bezogen auf das Gitarrenspielen, aus den Erkenntnissen des autodidaktischen Lernens auf den regulären Instrumentalunterricht umlegen?

Selbständiges musikalisches Lernen ist gekennzeichnet durch persönliche Motivation und ein hohes Maß an Selbstbestimmung, nämlich dahingehend, *was* gelernt wird, *wie* es gelernt wird, *von wem* und *wann* es gelernt wird. Auch oder gerade hier spielt die persönliche musikalische Erlebniswelt eine wichtige Rolle. Unsere Studierenden sind üblicherweise geprägt von populärer Musik. Auch die Art der Anwendung der Gitarre im Unterricht als Instrument zur Liedbegleitung geht in diese Richtung. Populärmusik sollte also eine wichtige Rolle in der Instrumentalausbildung der Primarstufe bilden (auch wenn, wie bereits öfter erwähnt, natürlich eine intensive didaktisch-methodische Auseinandersetzung mit dem Liedgut der Volksschule zentral ist). Auswahlmöglichkeiten bezüglich inhaltlicher Zielsetzungen können als weiterer Schritt in Richtung Selbstbestimmung gewertet werden.

Bezogen auf das *Wie*, also die Art und Weise, wie musikalische, spieltechnische oder auch theoriebezogene Inhalte erlernt werden, ist das autodidaktische Lernen geprägt von zwei Aspekten: Lernen über das Gehör und Mediennutzung. Beides lässt sich auch im regulären Unterricht integrieren. So können z. B. unterrichtsbegleitende webbasierte Lerninhalte mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten angeboten werden.

Die Beschäftigung mit Musiktheorie erfolgt beim autodidaktischen Lernen meist anlass- oder problembezogen. Um z. B. ein Lied samt Begleitakkorden in eine günstigere Singlage zu bringen, benötigt man Notenkenntnis und ein Basiswissen in funktionsharmonischen Zusammenhängen. Die Fähigkeit, Lieder transponieren zu können, wird von den Befragten als wichtig erachtet (s. Abs. 4.2.3).

Nicht zuletzt geht es beim Klassensingen und -musizieren um Sicherheit und Routine. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit, auswendig und nach Gehör begleiten zu können (s. Abs. 4.2.1). Die Instrumentalausbildung sollte in diesem Zusammenhang ausreichend praxisbezogene Übe- und Trainings-szenarien bereitstellen.

5.6 Zusammenfassung

Richtiges Singen wird sowohl von den Befragten der ersten Interviewreihe als auch von den Experten als wichtigste musikalische Kompetenz erkannt, bezogen auf den Musikunterricht in der Grundschule. Der Begriff des „richtigen“ Singens wird in den Interviews meist nicht umfassend ausgeführt, gemeint ist damit v.a. die *tonale* Richtigkeit. Dass dies überhaupt thematisch so intensiv behandelt wird, kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass tonal richtiges Singen im Musikunterricht der Volksschule eben oft nicht vorausgesetzt werden kann. Das wissen wir auch aus der Erfahrung mit den Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen, die Studierenden kennen es aus ihren Praxisschulen und aus ihrer eigenen schulischen Vergangenheit. Natürlich muss der Begriff des „richtigen Singens“ noch weiter gefasst werden. Wenn die Lehrperson in der Volksschule als stimmliches Vorbild dienen soll, dann gehören hier physiologische und allgemein stimmbildnerische Aspekte genauso dazu wie auch methodisch-didaktische.

Tonale Richtigkeit beim Singen ist wohl Basis, keineswegs jedoch ausreichendes Kriterium für erfolgreichen und begeisternden Musikunterricht. Freude an der Musik und die Motivation, sich selbständig mit Musik, der eigenen Stimme und dem Instrument zu beschäftigen, gelten als Voraussetzungen für eine musikalische Kompetenz, wie sie für den Musikunterricht in der Volksschule benötigt wird. Eine Interviewpartnerin hat es auf den Punkt gebracht:

„Wir müssen ja nicht so perfekt sein; aber die Freude, die Freude musst du vermitteln können; die musst du selber auch haben.“ (LP1, S. 15)

Was hier beinahe leicht hingesagt wirkt, ist jedoch eine vielschichtige Herausforderung. „Nicht so perfekt“ sein zu müssen meint sehr wohl musikalisches Arbeiten basierend auf zuvor erworbener musikalischer Kompetenz. „Freude vermitteln zu können“ bedeutet Begeisterungsfähigkeit für gemeinsames Singen und Musizieren. Freude kann nur vermittelt werden, wenn sie selbst erlebt wird, Teil der eigenen Persönlichkeit ist. Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen eindeutig darauf hin, dass die persönliche Freude und Begeisterung für Musik untrennbar mit „persönlich bedeutsamer“ Musik verbunden ist. Dies gilt sowohl für das Singen als auch für Gitarre. Gerade in der Liedbegleitung spielt die Beschäftigung mit Populärmusik eine zentrale Rolle, da diese Musik oftmals das Kriterium der persönlichen Bedeutsamkeit erfüllt. Auch wenn immer wieder betont wird, dass „Perfektion“ für den Musikunterricht in der Volksschule nicht notwendig ist, so wird doch eindeutig darauf hingewiesen, wie wichtig ein gewisses Maß an Sicherheit und Selbstvertrauen in Verbindung mit dem eigenen musikalischen Tun ist. „Sich zu trauen“ ist essentiell, wird bei Studierenden aber nicht selten als Hürde empfunden, die nicht leicht zu überspringen ist. Sicherheit können Studierende nur erlangen, wenn sie in ihrer Ausbildung ausreichend Möglichkeiten für Training und Routine vorfinden.

6. Anhang

6.1 Leitfaden: Erste Interviewreihe: Lehrpersonen Volksschule

(Singen, Gitarre)

Allgemeines

Wie lange unterrichtest du schon?
 Gibt es eine spezielle Schulform/Klassenform?
 Wie ist die Klassenzusammensetzung?

Persönliche Erfahrung im Unterricht

Welche Rolle spielt das Singen mit Kindern in deinem Unterricht?
 Wie oft pro Woche/Monat wird gesungen?
 Gibt es spezielle Anlässe?
 Welche Art von Liedern kommt zum Einsatz?
 Gibt es auch größere Projekte, wo Lieder eine Rolle spielen?
 Wie ist deine persönliche Erfahrung beim Singen mit Kindern (Rückmeldungen, Erfolge, Schwierigkeiten?)

Liedbegleitung Gitarre

Welche musikalischen Kompetenzen (Fertigkeiten/Wissen) sind deiner Meinung nach wichtig im Unterricht?
 Welche musikalischen Kompetenzen bezogen auf das Gitarrenspielen sind im Unterricht besonders wichtig? Wie hast du dir diese angeeignet?
 In welcher Form findet Liedbegleitung mit der Gitarre statt? Wie bereitest du dich vor?

Wie kommst du zu deinem Unterrichtsmaterial?
 Kommt es auch vor, dass vorgegebenes Liedmaterial an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden muss? (transponieren, umschreiben, verändern...)
 Wie geht es dir da mit der Gitarre?

Kannst du einfache Lieder auch nach Gehör begleiten?
 Kannst du einfache Lieder auch nach Gehör transponieren?
 Denkst du, dass das wichtig ist? Warum?
 Weißt du ungefähr/genau, in welcher Tonlage du mit den Kindern gerade singst?
 Denkst du, dass das wichtig ist? Warum?
 Wie geht es dir mit Barréspiel?
 Denkst du, dass das wichtig ist? Warum?

Wie findest du den richtigen Anfangston? (nach Gehör, vom Instrument, ...)
 Welche musikalischen Fähigkeiten sollte eine VS-Lehrerin beherrschen?
 Welche Rolle spielt Musiktheorie?
 Wie wichtig ist Auswendig-spielen? Wie zufrieden bist du persönlich mit deinen musikalischen Fähigkeiten?

Ausbildung

Wie bist du zum Gitarrenspielen gekommen?
 Wie würdest du deine Ausbildung beschreiben?
 Was war in deiner Ausbildung hilfreich für die jetzige Praxis?
 Was hat dir in der Ausbildung gefehlt?
 War dein Unterricht motivierend, dich selbständig mit dem Instrument zu beschäftigen?
 Welche Rolle spielte Musiktheorie?
 Welche Rolle spielte(n) Liedanalyse/musikalische Zusammenhänge?
 Wie übst du?
 Verwendest du dabei das Internet?
 Verwendest du den Kapodaster?

Freizeit

Spielst du auch in deiner Freizeit Gitarre?
 Beschäftigst du dich in deiner Freizeit anderweitig mit Musik?
 Welche Art von Musik hörst du?
 Wann? Radiosender? Handy, MP3 Player, CD, PC, Tablet, ...?

6.2 Leitfaden: Zweite Interviewreihe: Experten (autodidaktisches Lernen)

Biografische Daten

Musikalischer Werdegang

Herausragende Erlebnisse?
 Wie bist du zum Gitarrenspielen gekommen?
 (oder hast du mit einem anderen Instrument begonnen?)

Von wem hast du zu Beginn am meisten gelernt?
 Welche Bedeutung hatten deine Lehrpersonen, und
 Wie bist du zu deinen Lehrpersonen gekommen?

Wie war schulischer Musikunterricht?
Schulischer Instrumentalunterricht?
Herausragende Erlebnisse?

Vorgehensweise

Wie übst du? /...hast du geübt?
Bewusstes Lernen/unbewusstes Lernen?

Gehör

Nachspielen nach Gehör?
Transkribieren von CD, Internet, ...?
Welche Art von Notation? Klassisch, Tabulator, Eigene?
Wie merkst du dir die Musik?
Wie oft übst du/ hast du geübt?
Motivation für Üben (heute/früher)

Notenkenntnisse

Wie bist du zu Notenkenntnissen gekommen?
Auswirkungen auf Gitarrenspiel?

Jamming

Welche Bedeutung hat Jammen/ Spielen ohne vorgegebenes Konzept für dich?
Alleine oder mit anderen?
Mit PC?
Gibt es so etwas wie Flow?

Feedback

Wie merkst du, dass das, was du machst/ spielst, gut ist oder nicht?
Wie bekommst du dein Feedback?
Welche Bedeutung hat das Zusammenspiel mit anderen?

Eigene Kompositionen?
Wie gehst du vor?
Eigene Produktionen? PC? Wie bist du dazu gekommen?
Was ist dabei motivierend?
Mit welchem Ziel?

Motivation

Was ist bei dieser Art (autodidaktisch) musikalischen Lernens besonders motivierend?

Eigeneinschätzung Stärken/Schwächen

Wo glaubst du liegen deine musikalischen Stärken?

Wo glaubst du liegen deine musikalischen Schwächen?

Pädagogisches

Was sollte eine VS Lehrerin auf der Gitarre können?

Liedbegleitung, Transponieren, ...?

Was sollte eine VS Lehrerin wissen?

Tonlage, Musiktheorie, ...?

Würdest du Studierenden raten, Gitarre (auch) autodidaktisch zu lernen?

Ist es sinnvoll, Aspekte des AL in den eigenen Unterricht zu integrieren?

Wie könnte das gehen?

Literaturverzeichnis

Adamek, Karl (1996): Singen als Alltagsbewältigung – Ergebnisse eines empirisch-psychologischen Forschungsprojekts als Argumente für eine „Erneuerte Kultur des Singens“. In: Gembris, H.; Kraemer, H.; Maas, G. (Hrsg.): Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung. In: Musikpädagogische Forschungsberichte 1996. Forum Musikpädagogik Bd. 27, S. 85-107. Augsburg: Wißner

Adamek, Karl (1999): Singen als Basisfach in der Berufsausbildung von Musikern. Transferversuch von Ergebnissen einer empirischen Studie. In: Bastian, H.G. (Hrsg.): Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung. Mainz: Schott

Adamek, Karl (2001): Singen – die eigentliche Muttersprache aller Menschen. Online:

<http://www.karladamek.de/files/pdf/Forschung/Singen-die-eigentliche-Muttersprache-des-Menschen.pdf>

(Stand 05.01.2017)

Adamek, Karl (2009): Singen ist zukunftsweisend. Online:

<http://www.karladamek.de/files/pdf/Forschung/Singen-ist-zukunftsweisend.pdf>

(Stand 06.12.2016)

Appen, Ralf von (2003): „So You Want to be a Rock´n´Roll Star“. Zur Entwicklung künstlerischer Qualitäten bei professionellen Pop- und Rockmusikern. In: Kleinen, Günter (Hrsg.): Begabung und Kreativität in der populären Musik. (Beiträge zur Musikpsychologie. Bd. 4). Münster: Lit

Bernatzky, Günther; Kreutz, Gunter (Hrsg.) (2015): Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien: Springer

Blank, Thomas; Adamek, Karl (2010): Singen in der Kindheit. Eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das Canto-elementar Konzept zum Praxistransfer. Münster: Waxmann

Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hrsg.) (2010): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek: Rowohlt.

Busch, Veronika; Schurig, Michael; Bunte, Nicola & Beutler-Brahm, Bettina (2014): „Mir gefällt ja mehr diese Rockmusik“. Zur Struktur musikalischer Präferenzurteile im Grundschulalter. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerhahn, Claudia & Georgi, Richard von (Hrsg.): Musikpsychologie. Jahrbuch der

deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 24, S. 133-168. Göttingen: Hogrefe

Clift, Steven (2012): Singing, wellbeing and health. In: MacDonald R, Kreutz G, Mitchell L (eds) Music, Health and Well-being. Oxford: Oxford University Press. S. 113–124

Clift, Steven; Hancox, Grenville; Staricoff, Rosalia; Whitmore, Christine (2008): Singing and health: A systematic mapping and review of non-clinical research. Online: <https://www.canterbury.ac.uk/health-and-wellbeing/sidney-de-haan-research-centre/documents/singing-and-health.pdf>
(Stand 05.01.2017)

Curriculum der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (2015). Online: http://www.phdl.at/fileadmin/Dateiupload_Institute/Zentralredaktion/Hochschule/Mitteilungsblatt/20160609_Curriculum_Primar_BAC_MA_PH_Linz.pdf
(Stand 30.11.2016)

Curriculum der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (2015). Online: http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_APS/Unterlagen_ab_Juli15/CurriculumPrimarstufe_PHOOE_08.07.2015.pdf
(Stand 30.11.2016)

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 02/1993, Vol 39, S. 223-238.

Forge, Stephanie; Gembris, Heiner (2012): Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“. Berlin: LIT Verlag

Gembris, Heiner & Schellberg, Gabriele (2007): Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerhahn, Claudia & Höge, Holger (Hrsg.): Musikpsychologie. Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 19, S. 71-392. Göttingen: Hogrefe

Gembris, Heiner (2013): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Forum Musikpädagogik. Bd. 20, 4. Auflage. Augsburg: Wißner-Verlag

Gembris, Heiner; Heye, Andreas & Jeske, Lisa (2014): Replikationsstudien bestätigen das Phänomen der Offenohrigkeit im frühen Grundschulalter. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerhahn, Claudia & Georgi, Richard von (Hrsg.):

Musikpsychologie. Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 24, S. 100-132. Göttingen: Hogrefe

Green, Lucy (2002): *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate. Ausgabe 2016: Abingdon: Routledge

Gruhn, Wilfried; Schellberg, Gabriele (2014): Erkennen und Fördern musikalischer Begabung in der Kindheit. In: Gruhn, W.; Seither-Preisler, A. (Hrsg.): *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung*. Hildesheim: Olms.

Hüther, Gerald (2007): Singen ist „Kraftfutter“ für Kindergehirne. Die Bedeutung des Singens für die Hirnentwicklung. Online:
http://www.cantoelementar.de/tl_files/pdfs/Deutscher_Nationalpreis/Expertise_Prof_G_Huether.pdf
(Stand 03.01.2017)

Kleinen, Günter (Hrsg.) (2003): *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. (Beiträge zur Musikpsychologie. Bd. 4). Münster: Lit

Kleinen, Günter; Appen, Ralf von (2007): Motivation und autodidaktisches Lernen auf dem Prüfstand. Zur biografischen Bedeutung des Engagements in Schülerbands. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerjahn, Claudia; Höge, Holger (Hrsg.): *Musikpsychologie – Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Bd. 19, S. 105-127. Göttingen: Hogrefe

Klingmann, Heinrich (2010): *Academic Grooves*. Online:
http://www2.hu-berlin.de/fpm/popscrip/themen/pst11/pst11_klingmann.pdf

Kreutz, Gunter; Brünger, Peter (2012): Musikalische und soziale Bedingungen des Singens: Eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern. Online:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1029864912445109>
(Stand 03.01.2017)

Kreutz, Gunter (2015): Gesundheitliche Aspekte des Laiensingens. In: Bernatzky, Günther; Kreutz, Gunter (Hrsg.) Bernatzky, Günther; Kreutz, Gunter (Hrsg.): *Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung*. Wien: Springer

Lehrplan für Volksschulen (2012). Online:
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2
(Stand 30.11.2016)

Linnemann, Alexandra; Thoma, Myriam V. & Nater, Urs M. (2014): Offenheit für Erfahrungen als Indikator für Offenohrigkeit im jungen Erwachsenenalter? Individuelle Unterschiede und Stabilität der Musikpräferenz. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerhahn, Claudia & Georgi, Richard von (Hrsg.): Musikpsychologie. Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 24, S. 198-222. Göttingen: Hogrefe

Louven, Christoph (2014): *OpenEar*: Ein flexibles Softwarewerkzeug für klingende Fragebögen mit Präferenz- und Hörzeitmessung. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerhahn, Claudia & Georgi, Richard von (Hrsg.): Musikpsychologie. Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Bd. 24, S. 226-230. Göttingen: Hogrefe

Mayerhofer, Lorenz; Kern, Renate; Kern, Walter (2006): *Sim Sala Sing*. Liederbuch. Innsbruck: Helbling

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

Moore, Randall S. (1991): Comparison of children's and adult's vocal ranges and preferred tessituras in singing familiar songs. In: Council for Research in Music Education, Bull. no. 107, S. 13-22.

Münch, Thomas (2010): Musik in den Medien. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek: Rowohlt.

Neumann, Friedrich (2015): Chartbreaker oder Volksgut. Was sollen wir in der Grundschule singen? In: *Diskussion Musikpädagogik* 67/15, S. 30-33.

Prenzel, Manfred (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 02/1993, Vol. 39, S. 239-253.

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, January, S. 68-78.

Online:

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Schiefele, Ulrich; Schaffner, Ellen (2009): Motivation. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer

Seidner, Wolfram; Wendler, Jürgen (1997): Die Sängerstimme. Phoniatische Grundlagen der Gesangsausbildung. 3. erw. Auflage. Berlin: Henschel

Spitzer, Manfred (2016): Musik und Gehirnentwicklung. Vortrag am 29.11.2016 in Linz. Videomitschnitt.

Online: <https://landesmusikschulen.at/index.php/service/video-portal>
(Stand 03.01.2017)

Damit Musikunterricht in der Volksschule erfolgreich gelingen kann, braucht es Lehrpersonen, die über wesentliche musikalische Kompetenzen verfügen. Im Zentrum steht das gemeinsame Singen in der Klasse.

Ausgehend von einer qualitativen empirischen Untersuchung ergibt sich eine Reihe von Fragen, die diskutiert werden:

Warum ist Singen wichtig, wie steht es um die Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung, die soziale Dimension und den gesellschaftlichen Stellenwert?

Welche Rolle spielt Populärmusik für die musikalische Entwicklung und wie sinnvoll ist Leistungsbeurteilung im Zusammenhang mit Singen?

Den zweiten Schwerpunkt bildet das Thema Liedbegleitung mit der Gitarre. Wie kaum ein anderes Instrument steht die Begleitgitarre in einem besonderen Naheverhältnis zum autodidaktischen und informellen Lernen. Aber wie laufen diese Lernprozesse ab, und was macht den besonderen Grad an Motivation aus?

Die Diskussion mündet schließlich in der Frage, welche möglichen pädagogischen Konsequenzen sich für die Primarstufenausbildung ergeben.

ISBN 978-3-7376-0366-9

