



Musikschulkongress

2015

MusikLeben

Erbe.Vielfalt.Zukunft

8.-10. Mai 2015

Messe und Congress Centrum Halle Münsterland

Welche Lieder lehren wir unsere Kinder?

Referent: Prof. Werner Beidinger

AG 36, Sonntag, 10. Mai 2015



VdM

Verband deutscher
Musikschulen

Was gehört gehört?

Welche Lieder lehren wir unsere Kinder?

1. Einleitung

„Singen ist das Fundament zur Music in allen Dingen. (...) Also präge man das Singen jungen Leuten fleißig ein.“¹.

Diesen Rat Georg Phillip Telemanns beherzigend, widmen sich Lehrende des Faches Musik an allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen sowie Erzieherinnen und Erzieher an Kindergärten und Horten der Aufgabe, Kindern im Vor- und Grundschulalter die Türen und Tore in das geheimnisvolle Reich der Musik aufzuschließen. Doch mehr noch: indem sie das tun, weisen sie den ihnen anvertrauten Kindern auch einen Weg zu sich selbst, zu ihrer eigenen Persönlichkeit, denn Singen und Musizieren lösen im Kind Emotionen aus, die es sich selbst und seine Umwelt erkennen lassen. Singen ist demnach mehr als tönendes Spiel mit der Stimme. „Singen ist“, wie Klausmeier es ausdrückt, „Teil der humanen Existenz der soziokulturellen Person“².

Beiden, Lehrkräften mit Staatsexamen und auch jenen mit Diplom (beide bisherigen Studienabschlüsse werden in Zukunft wohl als Bachelor- und/oder Masterstudium absolviert werden) obliegt die Verantwortung, dem Recht eines jeden Kindes auf umfassende musikalische und damit auch humane Bildung Genüge zu leisten.

Ohne Frage erschöpft sich der Musikalisierungsprozess keineswegs im Singen, genauso wenig wie Singen eine Sache ausschließlich des Musikunterrichts ist. Es ist zusammen mit dem Sprechen vielmehr als gleichgewichtiger Unterrichtsinhalt neben dem elementarem Instrumentalspiel, Bewegung und Tanz, Hören, Instrumenteninformation und Themen aus der Musiklehre anzusehen. Da dem Singen aber nachgesagt wird, um auf Telemann zurückzukommen, „das Fundament zur Musik in allen Dingen“ zu sein, erscheint eine eigenständige und spezifische Betrachtung der heranzuziehenden Liedmaterialien gerechtfertigt. Zudem verweist Heiner Gembris darauf, dass uns die Ebene des

¹ Georg Phillip Telemann in seinem ersten autobiographischen „Lebens-Lauff“ zit. in: Gembris, H. (1998), S. 307

² Klausmeier, F. (1978): Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Hamburg, S. 45 zit. in: Hoerburger, C./ Widmer, M. (1992), S. 29

sensumotorisch-musikalischen Denkens mit der Stimme offenbar auch auf höheren Stufen der musikalischen Entwicklung erhalten bleibt und zur Verfügung steht³.

Zum Singen aber braucht es Lieder. „Wer kein Lied weiß, hat es schwer zu singen“⁴. Sowohl der Grund- als auch der Musikschule fällt daher die nicht unbedeutende Aufgabe zu, den Heranwachsenden ein Liedrepertoire zu vermitteln, das sich auch in deren späterem Leben als gebrauchsfähig erweist und ihnen die Chance bietet, sich auch außerhalb der Ausbildungseinrichtungen singend auszudrücken. Beide Institutionen haben zudem die Möglichkeit, indem sie der musikalischen Einheitskost aus Rundfunk und Fernsehen ein Gegengewicht verleihen, Kinder zu mündigem Verhalten gegenüber ihrer akustisch-musikalischen Umwelt zu erziehen. Dies setzt vor allem vielfältigste musikalische Anregungen voraus und stellt an die Liedauswahl hohe Ansprüche. Zu keinem anderen Zeitpunkt im Leben eines Menschen prägen musikalische Erfahrungen, also auch Lieder, so intensiv wie in der Kindheit und Jugend. Wollen wir nicht den elektronischen Medien allein die musikalische Bildung unserer Kinder überlassen, sind Kindergarten, Schule und Musikschule in gleichem Maß gefragt und in die Pflicht genommen.

Kindergärten und Grundschule haben in dieser Beziehung jedoch einen entscheidenden Vorteil gegenüber der Musikschule, denn sie erreichen nahezu *alle* Kinder. Nur sie können daher eine allgemeine und grundlegende kulturelle Bildung garantieren. Nur sie allein können das Fundament für eine musikalische Entwicklungsförderung für alle gleichermaßen anlegen. Qualifiziertes Fachpersonal wäre damit auch keineswegs überfordert, denn nach Carl Orff ist jedes Kind auf seine Art musikalisch begabt. Daher hieß seine immer wieder gestellte Forderung: „Musik- und Bewegungserziehung, *Musik für Kinder gehört in die Schule*. Sie ist nicht einzubauen als ein *Zusätzliches, sondern als Grundsätzliches*“⁵.

Bereits an dieser Stelle macht der Hinweis Sinn, dass allgemeinbildende Institutionen (Vorschuleinrichtungen und Regelschulen) sicher eine stärkere Verantwortung bei der Repertoirebildung und der Vermittlung tradierter Liedmaterialien haben, als die Grundstufenlehrerinnen und -lehrer der Musikschulen, die ihre Materialien häufig nach Sachthemen auswählen, anhand derer die Begegnung mit musikalischen Phänomenen das Ziel der Grundmusikalisierung unterstützen soll. Das Anlegen eines Liedrepertoires (unbedingt auch mit zweiter und dritter Strophe! Wie fängt die zweite von „Der Mond ist aufgegangen noch mal an?) ist in der Grundschule geradezu einzufordern, solange die Grundschullehrkraft dies nicht ausschließlich zum Abfragen von Liedtexten und damit zur Benotung des Musikunterrichts heranzieht!

³ vgl. Gembris, H. (1998), S. 308

⁴ Hoeburger, C./Widmer, M. (1992), S. 38

⁵ Orff, C. (ohne Quellenangabe) zit. in: Jungmair (1992), S. 246 (Hervorhebungen vom Autor)

2. Untersuchung zum Umgang mit Liedern im Musikunterricht an Potsdamer Grundschulen

Um die Untersuchung auf eine materielle Grundlage zu stellen, wurde ein Fragebogen entwickelt, dessen Auswertung in erster Linie Antwort darauf gab, welche Lehrbücher an den Grundschulen der brandenburgischen Landeshauptstadt Potsdam Verwendung finden. Mit seiner Hilfe wurden vielfältige Daten hinsichtlich des Umgangs mit Liedern und ihres Stellenwertes im Musikunterricht der Grundschule erhoben.

Im Rahmen der Analyse wurden alle Lieder der ausgewählten Lehrbücher⁶ nach musikalischen, sprachlichen und sonstigen⁷ Kriterien getrennt untersucht. Dieser Beitrag möchte hier keine Sieger küren; es geht alleine darum, dass künftig alle für den Inhalt von Musiklehrbüchern Verantwortlichen Potentiale erkennen sollen und den Nutzerinnen und Nutzern selbst ein Kriterienkatalog für die Einschätzung des vorhandenen Materials an die Hand gegeben wird.

Im Rahmen der hier fokussierten Fragestellung werden demnach jene Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, die sich neben einer rhythmisch-metrischen und melodisch-harmonischen Analyse von Liedern aus Grundschullehrbüchern für das Fach Musik auch mit Kriterien wie Bewegungs- und Tanzanreizen, Anregungen zur Liedbegleitung oder instrumentalen Gestaltung sowie Explorations- und Improvisationsideen beschäftigt hat.

Folgende Fragestellungen wurden zunächst aufgeworfen:

- Welche Lieder werden in der Grundschule gelehrt?
- Welche Faktoren bestimmen ihre Auswahl?

Da jedoch mit Blick auf das Kind und seine Bedürfnisse nicht allein die Quantität musikalischer Inhalte die Zielsetzung sein kann, sondern die Differenzierung der Umgangsweisen mit Musik⁸, folgt daraus die Frage:

- Entsprechen diese Lieder bezüglich ihres musikalischen Gehaltes und ihrer Anwendung im Unterricht den Erwartungen bzw. Zielsetzungen der Elementaren Musikpädagogik⁹?

Dies schließt zwei weitere Überlegungen mit ein:

⁶ *Musikus* (Volk und Wissen), *Kolibri* (Metzler/ Schroedel), *Quartett* (Klett) und *MUK* (Klett)

⁷ Unter ‚Sonstiges‘ wurden Bewegungs- und Tanzanreize, Begleitungsanregungen, Explorations-, Improvisations- und Gestaltungsanregungen, Erfindungsanreize sowie Transferleistungen zu anderen Künsten/ Fächern zusammengefasst.

⁸ vgl. Schneider, R. in: Polzin, M./ Schneider, R./ Steffen-Wittek, M. (1998), S. 22 f.

⁹ im Folgenden abgekürzt: EMP

- Finden in Verbindung mit der Liedauswahl weitere Tätigkeitsfelder der EMP in gewichtiger Weise Beachtung?
- Wurde die Liedauswahl nach musikdidaktischen Überlegungen getroffen?

Dabei ergibt sich letztere Frage aus der in der EMP häufig vertretenen Grundauffassung, dass die wachsenden Anforderungen innerhalb eines jeden Zielfeldes sachlogisch fortschreiten sollen. Weit verbreitet ist in veröffentlichten Liedsammlungen die „jahreszeitliche“ Sortierung nach „Erlebnisthemen“ (z.B. „Aus der Tierwelt“ oder „Bei den Indianern“) und nur selten nach Sachthemen (z.B. Begegnung mit musikalischen bzw. bewegungsorientierten Parametern oder dem klanglich-tänzerischen Erleben einer Rondoform).

Die Beantwortung der Fragestellungen bietet die Möglichkeit Defizite aufzudecken, auf die Schulmusiklehrkräfte und Diplom-Musikpädagoginnen und -pädagogen gleichermaßen reagieren müssten.

Darüber hinaus wird sich die Möglichkeit für Verlage selbst ergeben, den „musikalischen Wert“ ihrer Angebote miteinander zu vergleichen. Mithin lassen sich daraus brauchbare Hinweise für Lehrbuchverantwortliche ableiten, z. B. auf welchen Gebieten Lehrenden wie Lernenden verstärkt Unterstützung gegeben werden sollte.

Zu guter Letzt kann jede Lehrperson anhand der folgenden Ausführungen ihre individuelle Liedauswahl überprüfen.

Es wird an mehreren Stellen anklingen, dass unbestritten ein noch so sorgfältig und zielorientiert ausgewähltes Liedangebot allein noch nicht den optimalen Humus für den Musikalisierungsprozess bedeuten kann. Von mindestens ebenso großer Bedeutung ist die methodische Seite des Unterrichts. Die Darstellung der methodischen Praxis allerdings kann hier nicht erfolgen. Um dennoch der grundsätzlichen Bedeutung des Methodischen wie auch der Lehrerpersönlichkeit Respekt zu zollen, wird an dieser Stelle der fiktive Wunschzettel eines Schülers – von Juliane Ribke formuliert – eingefügt:

„Ich möchte in einem Milieu agieren, das weitgehend auf meine Bedürfnisse abgestimmt ist. Ich möchte Geborgenheit, Schutz, Beachtung, Akzeptanz, Stimulation erfahren. Ich möchte meine Existenz spüren, indem ich meine Sinne einsetze, meinen Körper in der Bewegung wahrnehme, indem ich mit Gegenständen experimentiere und manipulierte und indem ich in Beziehung zu anderen Menschen trete. Ich möchte meine Phantasie einsetzen und innerlich berührt werden. Ich möchte in dem, was ich tue, einen Sinn sehen, der mit mir in Verbindung steht. Ich möchte mir meine Welt erklären, Ordnungen und Zusammenhänge erkennen, um Zufall und Sinnlosigkeit als Handlungs- oder gar Existenzgrundlage auszuschließen. Ich

möchte aber mehr als nur intellektuell gefordert werden und den Spielraum für Anmutungen und Emotionen ausfüllen dürfen.“¹⁰

3. Untersuchungsergebnisse

Rhythmisch-metrische Analyse für die Klassenstufen 1 und 2:

Untersucht wurden hier Taktarten und -wechsel, Sprachrhythmus und rhythmische Vielfalt allgemein.

Beispielhaft genannt seien hier die Daten zur Vielschichtigkeit der Taktarten:

| | |
|---|------|
| Lieder im geraden Takt (2/4 oder 4/4): | 86 % |
| Lieder im 6/8 bzw. 3/4 – Takt: | 12 % |
| für die Vielzahl davon abweichender Taktarten bleiben | 2 % |

Melodisch-harmonische Analyse für die Klassenstufen 1 und 2:

Untersucht wurden hier Stimmumfang, Lage, Skalen/Tonarten

Beispielhaft genannt seien hier die Daten zur Vielschichtigkeit der Skalen/Tonarten:

| | |
|--|------|
| Lieder im Tongeschlecht Dur | 92 % |
| Lieder im Tongeschlecht moll | 6 % |
| für die Vielzahl davon abweichender Tonarten bleiben | 2 % |

Warum ist es so wichtig, unterschiedliche und ggf. für die Hörgewohnheiten auch unübliche musikalische Phänomene (hier z.B. bezogen auf Taktarten oder Tonskalen) in den musikalischen Alltag einfließen zu lassen? Aus den Neurowissenschaften erfahren wir immer mehr darüber, was musikalische Aktivitäten bewirken können. Singen macht demnach „nicht nur glücklich“ (weil beispielsweise gleiche Gehirnregionen stimuliert werden, wie bei einer Belobigung) sondern wir wissen heute auch viel mehr darüber, wie das Lernen überhaupt funktioniert. **Kinder lernen differenzierend**, das heißt, sie speichern Gehörtes und Erprobtes ab und setzen es mit anderen Erfahrungen in Beziehung. Durch diese Vergleichsmöglichkeiten lernen Sie Regelmäßigkeiten, wie Kinder Grammatikregeln beim Spracherwerb verinnerlichen, ohne die eigentliche Regel jemals gehört zu haben. Gleiches

¹⁰ Ribke, J. (1995), S. 128

gilt für die Musik. Ein Kind kann die „Besonderheiten“ einer Dur-Skala erst dann erkennen, wenn es Lieder auch in moll oder anderen (z.B. modalen) Skalen gehört (und am Besten auch gesungen) hat.

Im Gegensatz zur verbreiteten Meinung ist nämlich ein Gefühl für Takt- oder Rhythmusstrukturen nicht angeboren, sondern entsteht erst durch Gewöhnung. In nicht unerheblichem Ausmaß sind also das soziale und kulturelle Umfeld dafür verantwortlich, ob wir beispielsweise komplexen Strukturen bulgarischer Volkstänze folgen können. Untersuchungen haben gezeigt, dass die an vergleichbar vielschichtige Strukturen gewöhnten Bewohner des Balkans damit überhaupt keine Probleme haben, während nordamerikanische Erwachsene damit überfordert waren. Kleinkinder dagegen zeigen keine Vorliebe für „einfachere“ Rhythmen; sie erfassen komplexere Taktstrukturen ebenso gut wie den „schlichten, westlichen“ Rhythmus, der immer wieder eine gleiche Taktstruktur wiederholt, in der sich betonte und weniger akzentuierte Schläge häufig in einem einfachen Verhältnis abwechseln (vgl. Psychological Science, Bd. 16, Nr. 1, S. 48).

In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass die Marktführer deutschsprachiger Tonträger, die sich „speziell“ an Kinder als Zielgruppe wenden, leider eher keinen Beitrag zur Musikalisierung unserer Gesellschaft leisten! Seichte Schlagermusik mit scheinbar kindorientierten Texten kommt dabei in der Regel mit zwei bis drei Harmonien (Akkorden) aus und steht überwiegend in Dur sowie im geraden Takt. Fremde, unübliche, aus anderen Kulturen stammende und neue musikalische Phänomene beinhaltende Musikbeispiele in den Musikunterricht einfließen zu lassen ist demnach nicht nur aus Gründen der häufig propagierten inter- bzw. transkulturellen Musikpädagogik notwendig, sondern vor allem zur Unterstützung des Musikalisierungsprozesses, den wir bei unseren Kindern initiieren wollen. Nur so können wir Musikunterricht vom belastenden Image befreien, nur über Musik und ihre theoretischen oder historischen Kontexte zu informieren, ohne tatsächlich die Schülerinnen und Schüler selbst zu musikalisieren. Provokant zusammengefasst: welchen Mathematiker interessiert schon das Geburtsdatum von Pythagoras?

Als Handreichung für all jene, denen es schwer fällt, aus der ungeheuren Fülle der Literatur Lieder für den eigenen Unterricht auszuwählen, soll abschließend eine Art Checkliste zur Liedauswahl angefügt werden.

4. Checkliste zur Liedauswahl

Mit Hilfe einiger Fragen lässt sich die „musikalische Eignung“ eines Liedes für eine bestimmte Klassenstufe und Kindergruppe leichter beurteilen. Sie zu stellen, lohnt vor jeder Entscheidung für oder gegen ein Lied im Musikunterricht, da sie die Auswahl aus der ungeheuren Fülle der Literatur erleichtern und vor allem auf eine fachliche Grundlage stellen. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass auch das persönliche Gefühl ein nicht unwesentlicher Entscheidungsgrund sein kann, denn wir sollten keine „Lernlieder“ suchen oder erfinden, bei denen die emotionale Anbindungsmöglichkeit „weg-konstruiert“ bzw. „weg-komponiert“ wurde. Ein angemessenes und vielseitiges Liedangebot kann nur das Zusammenspiel verschiedener Auswahlkriterien garantieren. Die im Folgenden notierten Fragestellungen können in diesem Sinne als eine Art Checkliste verstanden werden. Können sie - zumindest teilweise - mit ja beantwortet werden, spricht das für das jeweilige Lied.

Fragen zur rhythmisch-metrischen Anlage:

1. Ist die rhythmische Gliederung des Liedes klar strukturiert? Treten charakteristische rhythmische Motive hervor?
2. Beinhaltet das Lied rhythmische Besonderheiten wie Punktierungen, Synkopen, Pausen, Hemiolen, etc.?
3. Ist das Lied rhythmisch so ansprechend, dass es die Kinder nicht unterfordert und sich nicht bald eine musikalische Langeweile einstellen kann?
4. Steht das Lied in einer ungeraden Taktart oder (zumindest) im 6/8 Takt und bietet damit einen Kontrast zum übrigen Liedangebot?
5. Gibt es innerhalb des Liedes einen Taktwechsel?
6. Entspricht die Textverteilung auf die Melodie dem natürlichen Sprachrhythmus?
7. Ist die Textverteilung größtenteils syllabisch?

Fragen zur melodisch-harmonischen Anlage:

1. Ist das Lied melodisch klar gebaut? Empfinde ich die Melodie als reizvoll?
2. Ist sie (ohne größere Schwierigkeiten) gut singbar?
3. Hat das Lied einen Stimmumfang von einer Oktave oder mehr?
4. Entspricht die notierte Lage dem anzustrebenden Umfang der Kindersingstimme zwischen d1 und f2 (auf keinen Fall unter c1)? (Anmerkung: welche Regel hat keine begründete Ausnahme?)
5. Steht das Lied in Moll oder einer modalen Tonart?

6. Verfügt das Lied über andere Besonderheiten (Bitonalität, Pentatonik, andere Skalen)?
7. Schließt es in seiner harmonischen Anlage (mindestens) drei oder mehr Kadenzfunktionen mit ein?
8. Moduliert die Melodie in entfernte Tonarten?
9. Ermöglicht die melodische Anlage besondere Kadenzierungen (plagal, trugschlüssig, modal)?
10. Überzeugt mich der musikalische Gesamteindruck?

Fragen hinsichtlich der formalen Anlage:

1. Entspricht die Liedlänge der Gedächtnisleistung der Schüler / Zielgruppe?
2. Sind die Phrasen des Liedes länger als sieben Takte?
3. Weist das Lied eine ungerade Phrasengestaltung auf?
4. Bildet der formale Bau des Liedes einen Kontrast zur übrigen Liedauswahl?
5. Handelt es sich um ein Kettenlied?
6. Verfügt das Lied über einen eingeschobenen Refrain?

Weitere Fragen hinsichtlich der Einbindung in das Konzept der EMP:

1. Bietet das Lied die Möglichkeit einer bewegten oder tänzerischen Gestaltung?
2. Ergeben sich aus der rhythmischen Anlage des Liedes heraus stimmliche, klanggestische oder instrumentale Begleitmöglichkeiten?
3. Ergeben sich aus der melodischen Anlage des Liedes heraus stimmliche oder instrumentale Begleitmöglichkeiten?
4. Eignet sich das Lied für elementare harmonische Begleitformen?
5. Gibt das Lied Anlass zu vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten?
6. Inspirieren der Text des Liedes, sein Rhythmus oder die Melodie zu eigenen Erfindungen?
7. Lassen sich anhand des Liedes musikalische Erfahrungen mit Erfahrungen aus anderen Künsten, Unterrichtsfächern und Lebensbereichen verknüpfen?

Fragen hinsichtlich der Textgestaltung:

1. Findet der Großteil der Schülerinnen und Schüler Zugang zum Thema und zur Sprache des Liedes? Ist die Sprache altersgerecht?

2. Gibt es eine Verbindung zwischen Liedthema und dem übrigen Unterrichtsgeschehen?
3. Fügt sich das gewählte Thema gut in das allgemeine thematische Spektrum des Unterrichts?
4. Ergänzt das Lied die Erfahrungen der Kinder hinsichtlich der Liedgattungen?
5. Ist der Liedtext von guter sprachlicher Qualität? Besitzt er poetische Qualitäten?

5. Schlussbemerkungen

Die in der Überschrift formulierte Fragestellung lässt sich hier natürlich weder abschließend noch umfassend beantworten. Die Ausführungen sind als Anregung zu verstehen, die individuelle Liedauswahl künftig noch häufiger auch an inhaltlich-fachlichen Kriterien zu orientieren, wobei sicherlich eine große Portion an Geduld beim Suchen des hier geforderten „besonderen“ Liedmaterials erforderlich ist. Da die Mehrzahl der veröffentlichten Liedmaterialien in vielen der genannten Bereiche nicht den hier empfohlenen Kriterien entspricht, entsteht eventuell sogar das ein oder andere von der Lehrperson selbstverfasste Lied, was als positiver Effekt dieser Überlegungen zu registrieren wäre. Es sei nochmals betont, dass die geforderten Merkmale keine Mindestanforderung an alle im Unterricht eingesetzten Lieder darstellen, sondern bei der Ergänzung der bisher genutzten Liedbeispiele eine Berücksichtigung finden sollten. Dieser Hinweis möchte die zuvor formulierten Qualitätsmerkmale nicht relativieren, sondern z.B. jenen Argumenten Platz machen, die im Sinne einer kulturellen Bildung zu Recht auch auf die Wichtigkeit unserer tradierten Kinder-, Volks- und Weihnachtslieder abheben.

Berechtigt ist sicherlich auch die Frage, ob Lieder, die überwiegend den gewünschten Kriterien entsprechen auch den Geschmack unserer Kinder treffen würden? Hier sollten wir eigentlich sehr zuversichtlich sein, da viele Unterrichtssituationen ein wunderbares Gespür für Qualität bei Schülerinnen und Schülern offenbaren. Was ein- oder zweimal vordergründigen Spaß bereitet hat, ist lange noch nicht das, wonach bei der Wiederholungsstunde oder anderen Gelegenheiten verlangt wird. Der Geschmack unserer Zielgruppen ist also nicht das zu überwindende Hindernis, sondern jene, die diesen Geschmack über Marktanteile und entsprechende Einfaltsmusik prägen und zu beeinflussen versuchen. Wenn wir davon ausgehen, dass sich zwei Interpreten rund 90% des deutschsprachigen „Kinderlieder-CD-Marktes“ teilen, dann liegt auch dort nicht nur eine mögliche Angriffs- sondern auch eine vielversprechende Initiativfläche für die Musikpädagogik. Vor dem Hintergrund der feilgebotenen Massenmedien wären demnach eigene Tonträger zu initiieren, um qualitativ mitbieten zu können, bei dem was gehört gehört!