

# Musikschulkongress



19.-21. Mai 2017

Kultur- und Kongresszentrum  
Liederhalle Stuttgart

**Mensch • Netz • Musik**  
Musikschule mittendrin!

## **Richtig oder nur so**

Referent: Prof. Peter Ausländer

AG 25, Samstag, 20. Mai 2017



**VdM**

Verband deutscher  
Musikschulen

Peter Ausländer

## *Richtig oder nur so*

„Soll ich *richtig* singen oder *nur so*?“, fragte mich mein neunjähriger Schüler Roland. Er kam seit ungefähr einem halben Jahr zu mir, um Gitarre spielen zu lernen. Es war in der Vorweihnachtszeit, und ich hatte ihm vorgeschlagen, dass wir doch mal versuchen könnten, eine Begleitung zu einem Weihnachtslied einzuüben. Weil ihm dieser Vorschlag zusagte, erkundigte ich mich nach seinem Lieblingsweihnachtslied, worauf er „O du fröhliche“ nannte.

Nicht ganz so praktisch für einen Anfänger, der Gitarrenspiel „klassisch“ lernt, dachte ich, aber egal. Und ich bat ihn, mir das Lied doch einmal vorzusingen.

Nun diese Rückfrage, ob *richtig* oder *nur so*.

Da ich nicht verstand, was er damit meinte, wünschte ich mir „richtig“ und war gespannt. Der kleine Mann baute sich vor mir auf, verschränkte routiniert die Hände vorm Zwerchfell ineinander, gab dabei die Ellbogen leicht nach vorne, um den Brustraum zu weiten, und legte mit kullernden Augen, wohlgeformter Sängerschnute und einem so professionell wie furchterregend wirkenden Vibrato los.

Das war also *richtig*.

Und jetzt mal *nur so*?

Das konnte er zum Glück auch noch.

Und es klang schön.

Die Vorgeschichte:

Als ihn seine Mutter damals anmeldete, erkundigte sie sich gleich, wann ihr Sohn denn voraussichtlich sein Instrument beherrsche und wie lange man in der Regel Unterricht nehmen müsse, um Gitarre spielen zu können.

Ich versuchte ihr zu vermitteln, dass sich so etwas schwerlich voraussagen lasse, dass ihm irgendwann vielleicht auch einmal andere Dinge wichtiger sein könnten, Fußball, Freundin... oder dass er zu gegebener Zeit einen besseren Lehrer brauche.

Für sie keine zufriedenstellende Antwort.

Wann immer sie danach zum Abholen erschien, befragte sie mich nach seinen Fortschritten, und ich konnte ihr jedes Mal versichern, dass ich sehr zufrieden wäre.

Einmal allerdings erwähnte ich leichtfertigerweise, dass ich meine Schüler beim einstimmigen Spiel gern mitsingen lasse, was den jüngeren mit ihren hohen Stimmen wegen der tiefen Tenor/Bass-Lage der Gitarre gar nicht immer so leicht falle, und da habe Roland gelegentlich halt auch seine Schwierigkeiten, was aber ganz natürlich sei.

Mein Sohn? Schwierigkeiten beim Singen?

Ihre Rückfrage hätte mir gleich verdächtig vorkommen müssen.

Roland war, was sich jetzt herausstellte, nach diesem kurzen Gespräch von seiner ehrgeizigen Mama gewissermaßen notfallmäßig zum Gesangslehrer überwiesen worden.

Diese Geschichte erklärt den Titel unserer Veranstaltung.

Und sie zeigt ein Problem auf, um das es in unserer Arbeitsgemeinschaft gehen sollte:

Selbstgesteuertes Lernen und nur der Lust und Neugier folgende Aneignung von musikalischen Fertigkeiten und Kenntnissen werden – in der Bildungsdiskussion – geringgeschätzt, eine Beschäftigung mit Musik (oder anderen Künsten) aus eigenem Antrieb und *nur so* zum Spaß wird bestenfalls für belanglos, in der Regel für unzulänglich, gelegentlich sogar für unzulässig und „gefährlich“ gehalten.

Als jedenfalls akzeptabel und geboten gilt hingegen, was in einem ordentlichem Unterricht geschieht, der – lehrplankonform und methodengesichert – vorgegebene Lernziele verfolgt.

Roland konnte ja singen.

Dieses Können hatte er sich über seine neun Lebensjahre angeeignet, nach Lust und Laune und so, wie ihm jeweils danach zumute war, und in diesem Können hatte er sich geübt, wann immer sich Gelegenheiten dazu boten, alleine oder zusammen mit anderen.

Nun musste er zusätzlich lernen, „richtig“ zu singen, nachdem seine Mutter die Erwähnung einer eigentlich harmlosen und naturgegebenen Schwierigkeit in ein alarmierendes Defizit umgedeutet hatte.

Der Gesangslehrer teilte erwartungsgemäß die Auffassung der Mutter, und sah wie sie in der Art, wie der Junge sang, dringenden Berichtigungsbedarf.

Bemerkenswert, dass Roland sein bisheriges *Nur-so*-Können beibehielt und nur dann, wenn *richtiges* Singen angesagt war, seine Stimme so einsetzte, wie er es im Gesangsunterricht gelernt hatte.

Seine „richtige“ Stimme war auf sicherem Wege dahin, so zu klingen, wie auf diese Weise gut ausgebildete Stimmen allenthalben klingen.

„Nur-so“ klang aber eigentlich schöner – eigenartiger.

Jedenfalls war musikalisch mehr damit anzufangen.

Das war allerdings meine Auffassung, nicht die seines Gesangslehrers und auch nicht die seiner Mutter.

Bei einem abendlichen Treffen mit ehemaligen Schülern fiel mir eine Gruppe junger Leute auf, die um einen Kasten Bier herum hockten und plötzlich zu singen begannen. Volkslieder.

„Das Wandern ist ...“, „Es freit ein wilder ...“, „Zogen einst fünf ...“, „Kein schöner Land ...“, „Aus grauer Städte ...“, „Dat du min ...“ und dergleichen mehr.

Nein, das sei nicht die dritte, da wäre noch eine dazwischen gewesen, gleich falle sie ihm wieder ein ... so bemühten sie eifrig ihr Gedächtnis, um nur ja keine Strophe auszulassen. Ich staunte mit gemischten Gefühlen – über das Repertoire, die Unbefangenheit, die gute Laune.

Die Jugendbewegung schien fröhlich Urständ feiern zu wollen.

Woher sie das alles könnten, fragte ich einen von ihnen.

Nun, sie hätten zwei Jahre wegen Fachlehrermangels keinen Musikunterricht gehabt, und da sei der Physiklehrer mit der Gitarre eingesprungen, ein toller Typ, und der habe immer mit ihnen gesungen.

Später erzählte ich diese Geschichte einem Hochschulkollegen, der als Promi galt, weil er an der Abfassung von Lehrplänen für Musik maßgeblich beteiligt war.

Wir trafen uns zufällig bei einer Fachtagung.

„Ja, sehen Sie! Ist das nicht grauenhaft! Das kommt dabei heraus, wenn Musik fachfremd unterrichtet wird. Da werden dann alberne Volkslieder dahergesungen. Ich bitte Sie, was hat das mit Musik zu tun!“

Auch hier ist „nur so“ gesungen worden.  
Und mit der Überzeugung, dass solches Dahersingen von Volksliedern nichts mit Musik zu tun habe, steht dieser namhafte Experte sicherlich nicht allein.

„Ich spiele Gitarre – aber *nicht richtig, nur so*.  
Hab’ ich mir selbst beigebracht, mit den Heften von Peter Bursch.“

Dilettierende Autodidakten haben herausgefunden, dass man sich mit dem Eingeständnis, *nicht richtig, sondern nur so* zu spielen, einer kritischen und oft auch entmutigenden Beurteilung von Fachleuten entziehen kann.

„Was machst du?“  
„Ich lese.“  
„Für die Schule?“  
„Nein, *nur so – für mich*.“  
„Du denkst aber dran, dass du auch noch Aufgaben machen musst!“

Selbstbestimmtes und von eigenem Interesse geleitetes Handeln – „*nur so für mich*“ – gerät mehr und mehr zum Ausnahmefall, der eigentlich nur begrenzt in Anspruch genommen werden darf oder sollte, weil da ja noch wichtigere Pflichten zu erfüllen sind.

„Was spielst du da?“  
„*Nur so*.“  
„Hast du das aufbekommen?“  
„Nein. Ich spiele gerade *nur so für mich*.“  
„Aber wir bezahlen den teuren Unterricht nicht, damit du nur rumklimperst.“

Was ist von einem Unterricht zu halten, bei dem die gelegentliche Nutzung des Gelernten – *nur so für sich* – als Verschwendung getadelt wird, statt die Lernenden zu ermutigen, sich vom Unterrichtsrepertoire allmählich zu befreien und immer öfter *nur so für sich* rumzuklimpern?

„Oh, du versuchst dich am Klavier?“  
„Ja. Ich will dieses Stück lernen. Das gefällt mir so gut. Und ich habe jetzt die Noten gefunden.“<sup>1</sup>  
„Weißt du denn, wie man die Töne auf dem Klavier findet? Ich kann dir das zeigen.“  
„Nein, ich weiß ja, wie das klingen muss. Ich finde das schon raus.“  
„Aber ich könnte dir zeigen, wie es für die Finger etwas leichter geht. Auch von der Handstellung her ...“  
„Nein. Ich will ja nicht Klavierspielen lernen. Ich will das Stück spielen. Und Papa überraschen und fragen, ob er dann die schöne Melodie da drüber<sup>2</sup> mit der Geige spielen will.“

<sup>1</sup> Präludium Nr. 1 in C-Dur aus J.S. Bachs *Wohltemperiertem Klavier* (BWV 846)

<sup>2</sup> „Ave Maria“ von Charles Gounod

In diesem Dialog bringt das Kind auf herzerfrischende Weise zum Ausdruck, dass es erst einmal seinen eigenen Vorstellungen genügen will, nicht denen anderer.

Und es verhält sich konsequent selbstbestimmt.

Sein Selbstbewusstsein wird von der Gewissheit gestützt, dass die Eltern seinen Eigenwillen respektieren.

Um diesen Respekt geht es.

Wie können wir zu einer pädagogischen Haltung (zurück)finden, die dem Eigensinn des Kindes mit Achtsamkeit und seinem Eigenwillen mit Respekt begegnet, die ihm mehr Möglichkeiten zugesteht, selbst zu entscheiden, was an Kenntnissen und Fertigkeiten es sich wann, wie und in welchem Tempo aneignen möchte?

Der berühmte Bildungsforscher und Kunstpädagoge *Arno Stern*<sup>3</sup> geht in seinem Respekt gegenüber der individuellen kindlichen Kreativität so weit, dass er in seinem Mal-Ort-Konzept mit strengen Regeln dafür sorgt, dass die zu ihm kommenden Kinder beim Malen nur sich selbst gehorchen und in ihren kreativen Prozessen nicht durch Besserwisser gestört oder auch nur beeinflusst werden, schon gar nicht durch Erwachsene. Um wirksam jeden fremden Einfluss auszuschließen, darf am Mal-Ort nicht über die da entstehenden oder entstandenen Bilder gesprochen werden, auch nicht mit den Gleichaltrigen.

Alle malen *nur so* und *für sich*.

Die anwesende erwachsene Bezugsperson ist nicht als Lehrkraft zugegen. Sie betreut die Kinder, kümmert sich um die Einhaltung der Regeln und achtet darauf, dass alles zur Verfügung steht, was zum Malen gebraucht wird. Sie dient. Mehr nicht.

Arno Stern liefert mit seinem Mal-Ort-Konzept ein so radikales wie überzeugendes Beispiel.

„*Nur so*“ würde man bei ihm unschwer mit „*und nicht anders!*“ ergänzen – Ausdruck von Selbstbewusstsein.

Dagegen hört sich „*nur so*“ im Zusammenhang mit laienhaften Musikversuchen eher kleinlaut an und in der Regel folgt wie ein peinliches Eingeständnis „*und halt nicht richtig*“.

Im Vorwort zu seiner Erzählung „Wenn ich wieder klein bin“ wendet sich *Janusz Korczak*<sup>4</sup> an die erwachsenen Leser:

*Ihr sagt: „Der Umgang mit Kindern ermüdet uns.“*

*Ihr habt Recht.*

*Ihr sagt: „Denn wir müssen zu ihrer Begriffswelt hinuntersteigen.“*

*Hinuntersteigen, uns herabneigen, beugen, kleiner machen.“*

*Ihr irrt euch.*

*Nicht das ermüdet uns. Sondern – dass wir zu ihren Gefühlen emporklimmen müssen.*

*Emporklimmen, uns ausstrecken, auf die Zehenspitzen stellen, hinlangen.*

*Um nicht zu verletzen.*

<sup>3</sup> Arno Stern: Der Malort. Mit Eléonore Stein (Bilder). Daimon-Verlag, Einsiedeln 1998

Dto.: Die Spur. Gewesenes Kindsein. Klotz Verlag, Magdeburg 2014

Dto.: Das Malspiel und die Kunst des Dienens. Die Wiederentdeckung des Spontanen. Drachen Verlag, Klein-Jasedow 2015

<sup>4</sup> Janusz Korczak (Deutsch von Armin Droß). In: Elisabeth Heimpel, Hans Roos (Hrsg.): *Das Recht des Kindes auf Achtung*. 3. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1971, S. 7

Gern stimmen wir den konzeptionellen Grundsätzen von Arno Stern und der pädagogischen Haltung von Janusz Korczak zu.

Aber so schlüssig Sterns Mal-Ort-Konzept sich auch darstellt, die Vorstellung, es in unsere gängigen Einrichtungen zu transferieren, bereitet uns doch erhebliche Schwierigkeiten.

Zu vieles passt nicht.

Wie diskutiert man diese Unpässlichkeit?

Der Mal-Ort sei sicherlich eine gute Sache.

Und wer so etwas einrichten möchte, solle das gerne tun.

Aber in unserer Einrichtung gehe es ja um etwas anderes, nicht um Selbstverwirklichung, sondern um zielgerichtetes Lernen und um den Erwerb ganz bestimmter Kompetenzen.

Wie die Kinder in der Grundschule einen Anspruch darauf haben, zu lernen, wie man richtig schreibt und rechnet, so sehe man sich ihnen und ihren Eltern gegenüber ebenfalls in der Pflicht, sie darin zu unterweisen, wie man beispielsweise *richtig* Klavier spielt oder *richtig* singt.

Dafür werde man schließlich bezahlt.

Usw.

Bei einer Tagung für Neue Musik hatten Kinder die Möglichkeit zu lernen, wie man komponiert. Am Schluss wurde dem Plenum – nach einer Einführung des Leiters der Kindergruppe – als Arbeitsergebnis ein von den Kindern angeblich gemeinsam entwickeltes Stück präsentiert.

Die Kinder hatten sich bei der Aufführung ihres Werkes nach dem Dirigat des Leiters zu richten, der anschließend dem Publikum noch für Fragen zur Verfügung stand. Es war wohl so, dass die Kinder ihre musikalischen Ideen zunächst individuell als freie grafische Notationen zu Papier bringen durften, um dann gemeinsam zu versuchen, die einzelnen Bilder der Reihe nach musikalisch zu realisieren. Eine Auswahl der geeignet erscheinenden Einzelergebnisse wurde schließlich zu einem präsentablen Ablauf zusammengefügt.

Ob er uns mal ein paar Zeichnungen der Kinder zeigen könne, fragte ich.

Nein, die seien ja völlig indiskutabel gewesen. Das habe er dann doch sehr bald gemerkt, dass er den Kindern erstmal beibringen musste, wie solche grafischen Notationen auszusehen hätten. Da wäre halt bei den Kindern überhaupt noch nichts dagewesen.

Ob ich denn trotzdem – vielleicht zu späterem Zeitpunkt – noch einmal das eine oder andere dieser „missratenen“ Bilder angucken dürfe, bat ich, weil ich mutmaßte, dass sich darunter doch ganz interessante Arbeiten und jedenfalls sehr unterschiedliche Lösungen befinden müssten. Das sei leider nicht möglich, er habe das Zeug gleich weggeschmissen.

Ich hätte sicher auch nichts anderes damit gemacht, meinte er noch, weil diese Bilder wirklich völlig unbrauchbar gewesen wären.

Eine klassische Schulsituation, in der sich die Kinder eine Musik ausdenken durften, die sie dann aufzeichnen oder malen sollten.

*Nur so* – ihren eigenen individuellen Vorstellungen genügend.

Es lag auf der Hand, dass es sich danach als sehr schwierig erweisen sollte, diese individuellen Bilder zu entschlüsseln und den jeweiligen kompositorischen Ideen entsprechend musikalisch zu realisieren.

Man hätte es den Kindern überlassen können, diese Schwierigkeiten zu meistern.

Sie hätten dabei viel lernen können.

Stattdessen quittierte der Lehrer ihren *Nur-so*-Werken Unbrauchbarkeit, um ihnen dann beizubringen, wie man das *richtig* macht, weil er es ja besser wusste.

„Alles, was wir einem Kind beibringen, das kann es nicht mehr lernen“, sagt Jean Piaget.<sup>5</sup>

Eine wichtige Jubiläumsfeier sollte vorbereitet werden.

Die Kinder eines Musikkindergartens probten gemeinsam mit einem kleinen Kammerorchester, das mit hervorragenden Instrumentalisten besetzt war.

Ihr ziemlich anspruchsvolles Programm sollte mit einem Lied eröffnet werden, das einmal eigens für diese außergewöhnliche Einrichtung geschrieben worden war.

Natürlich war diese „Hymne“ den beteiligten Kindern bestens bekannt, so dass alle – vom Orchesterleiter sensibel am Klavier begleitet – einstimmen und fröhlich mitsingen konnten.

„Das muss aber schneller!“ korrigierte da eine für die Betreuung der Kinderschar zuständige Musikerzieherin. Der Dirigent am Klavier beschleunigte folgsam das Tempo, was ihm das Lob der kritischen Fachkraft – „So ist es gut!“ – einbrachte.

Indessen konnte fast ein Drittel der Kinder nicht mehr mitsingen, weil es für sie jetzt viel zu schnell war.

Die Kinder sangen ihr Lied, so wie sie es kannten und konnten.

Der Pianist hatte das Tempo der Kinder achtsam aufgegriffen, so dass er sie angemessen begleiten und ihr Singen unterstützen konnte.

Die Musikerzieherin intervenierte und berichtigte, weil sie eine andere Vorstellung davon hatte, in welchem Tempo dieses Lied zu singen wäre.

Sie wusste es besser.

Dass diese Berichtigung einigen Kindern die Mitwirkung verunmöglichte, nahm sie entweder nicht wahr oder billigend in Kauf.

### *Nur so – aber richtig*

Wir haben in unserer Arbeitsgruppe über diese Geschichten und Beispiele nachgedacht, dazu aufschlussreiche Filmsequenzen gesehen und Tonaufzeichnungen gehört.

Und dazwischen natürlich auch Musik gemacht – mit der Stimme.

Nach Herzenslust.

*Nur so – aber dennoch richtig.*

Unsere Vokalpraxis ging mit Heiterkeit einher – klar! Und wir haben uns auch Albernheiten geleistet, sind aber für keine Sekunde in die Nähe von Belanglosigkeit geraten, weder in musikalischer, noch in pädagogischer Hinsicht.

Ob das, was wir an Vokalexperimenten zwischendurch ausprobierten, von allen als Musik verstanden werden konnte, bezweifle ich.

Aber da haben wir uns – John Cage folgend – gestattet, „all das außer Acht zu lassen, was sich ‚Musik‘ nennt“<sup>6</sup> und damit einfach allem, was sich ereignete, erlaubt, Musik zu sein.

<sup>5</sup> Kathrin Fornet-Ponse: *Phasen der Denkentwicklung nach Piaget*. Kurs\_BW\_Piaget. Pdf 2010 (Internet)

<sup>6</sup> John Cage: „Wenn wir akzeptieren, all das außer Acht zu lassen, was sich ‚Musik‘ nennt, würde das ganze Leben zu Musik!“, aus Michael Schmidt: *Musik und Gelassenheit*. John Cage 100, Deutschlandfunk 09.09.2012

## Praxisbeispiele

Das fing schon an, als sich vor Beginn der Veranstaltung der Raum füllte, zusätzliche Stühle herbeigeschafft werden und Leute zusammenrücken oder sich auf den Boden setzen mussten und dabei naturgemäß ein lebhaftes Schwätzen losging.

Mit meinem sehr gewitzten VdM-Moderator Michael Dartsch kam ich schnell überein, dieses Stimmengewirre erst einmal nicht zu unterbinden, sondern geschehen zu lassen, um es dann gleich in ein Vokalstück einmünden zu lassen, das den Ausführenden nichts anderes abverlangt als nur zu schwätzen, um irgendwann – vielleicht – zu verstummen und erneut zu beginnen. Es handelt sich um das Werk „**ein engel geht durch den raum**“<sup>7</sup> von Mathias Spahlinger, eine Vorlage, die dem einzelnen alles überlässt: ob er in das Geschwätz einsteigt, ob er irgendwann verstummt (so dass sich die erwünschte Generalpause ergeben kann), in welcher Sprache er sich beteiligt, welche Sprechlaute in welcher Lautstärke oder rhythmischen Dichte er wählt, für welche Dauern und Unterbrechungen er sich entscheidet usw.

Dabei kann mitwirken, wer will, unabhängig von jedwedem Voraussetzungen.

In unserem Falle war den Anwesenden ihre „Mitwirkung“ zu Beginn nicht einmal bewusst. Erst durch die Aufforderung, das anfängliche Geschwätz doch noch einmal zu wiederholen, geriet das Vokal-Ereignis musikalisch unter Verdacht.

Was jede und jeder verstand: Wenn bei der Realisierung von Spahlingers „ein engel geht durch den raum“ die Stimmlaute *nur so* erklingen, ist das im Sinne des Komponisten jedenfalls *richtig*. (Eine kunstgesangstechnisch stilisierte Darbietung würde eher grotesk und so komisch wirken wie der oben geschilderte „richtige“ Weihnachtsliedvortrag von Roland.)

Das experimentelle Vokalspiel sorgte offenkundig für ausreichend Verwirrung und warf die Fragen auf, um deren Beantwortung es in der Arbeitsgruppe ohnehin gehen sollte.

So konnten wir beginnen, die Anwesenden willkommen heißen und die Veranstaltung, wie es sich gehört, ordentlich eröffnen.

Für die nächste vokalpraktische Übung „**uhrlaute**“ und „**uhrenladen**“<sup>8</sup> sollte sich jeder zwei möglichst gegensätzliche Interjektionen ausdenken, also alltägliche Empfindungslaute, die man versteht, obwohl sie nicht eigentlich Wortgebilde sind (z. B. „autsch!“ – „puh!“ – „hm?“ – „boah!“ ...). Die beiden Stimmlautäußerungen waren dann zwei Zeitpunkten (Sekunden) im Ablauf einer Minute zuzuordnen.

Für die Ausführung musste jemand mit ausgestrecktem Arm einen Sekundenzeiger darstellen, der in langsamer kreisförmiger Bewegung den Verlauf einer Minute anzeigt.

Nun konnten über das Dirigat unterschiedlich lange „Minuten“ (Adagio-, Allegro-Versionen etc.), agogische Veränderungen (Beschleunigungen, Verlangsamungen) bewerkstelligt, Zäsuren eingefügt, sogar Rückwärtsverläufe („Krebs“) ausprobiert werden.

Mit einer weiteren, für eine beliebig lange Dauer geeigneten Interjektion („tz tz tz tz...“ – „uiuiuiuiui...“ – „so so sosososo so ...“) waren anschließend die beiden gewählten Zeitpunkte zu verbinden, so dass sich unterschiedlich lange Klangstrukturbänder phasenverschoben übereinanderschichten.

Mit der Bindung an ein Dirigat entsprach „uhrlaute“ ja irgendwie eher den musikalischen Gewohnheiten des Auditoriums. („*Das könnte richtige Musik werden.*“)

Darum wäre es interessant und jedenfalls den Versuch wert, am Schluss lauter kleine Ensembles – zu viert oder zu fünft – zu bilden, bei denen die Dirigentenrolle in einer Art

---

<sup>7</sup> Mathias Spahlinger: vorschläge. konzepte zur ver(über)flüssigung des komponisten, Wien 1993

<sup>8</sup> Peter Ausländer: aus der Reihe MundArt-Stücke, Vlotho 2016



Rotationsverfahren jeweils weitergegeben wird. Musikalisch könnte es besonders reizvoll sein, wenn der Dirigentenwechsel in allen Ensembles durch ein bewusst lautes Abklatsch-Verfahren erzwungen würde.

Diese „uhrenladen“-Version konnten wir in Stuttgart aufgrund der räumlichen Enge leider nicht ausprobieren.

Aber ich gehe davon aus, dass dieser Versuch von allen, die da zugegen waren, bei der ersten Gelegenheit, die sich ihnen mit einer größeren Gruppe bietet, nachgeholt wird.

Auch in diesem Versuch war – vom Dirigat abgesehen – den einzelnen alles anheimgestellt: die Auswahl der Interjektionen, die Festlegung der beiden Zeitpunkte, zuletzt im „uhrenladen“ wäre es auch noch die Übernahme der Dirigentenrolle gewesen.

Wiederum war die Mitwirkung für jede und jeden uneingeschränkt möglich.

Und die Stimmlaute waren – wie beim „engel“ – *nur* so und dem Alltagsgebrauch entsprechend einzusetzen, bedurften also keiner vorgeschulten Kunstfertigkeit.

*Nur so klang richtig.*

Beim dritten Experiment sind wir zunächst von einer Schulklassen-Situation ausgegangen.

Eine Arbeit sei geschrieben worden, die meisten wären schon fertig, aber einige hätten noch zu schreiben, deshalb sei Ruhe angesagt.

*„Flüstern erlaubt, Schwatzen verboten!“*

Alle konnten sich erinnern, auch daran, dass es für gewöhnlich nicht möglich war, eine solche Regel einzuhalten. Immer tropften nach kurzer Zeit schon die ersten Tönchen ins eigentlich tonlose Geflüstere, vermehrten sich und unmerklich entwickelte sich aus einem eben noch zaghaft leise klingenden Stimmengewirre ein immer lauter werdendes Geschwätz, das nach kurzer Zeit zu heftigem Lärm geriet.

Wir spielten dieses **Klassensaal-Crescendo**<sup>9</sup> nach.

Dass sich in diesem Crescendo nicht nur die Lautstärke veränderte, sondern dass hier auch eine Geräuschstruktur durch die allmählich zunehmende Einmischung von Tönen unterschiedlicher Höhen und Klangfarben zu einem beeindruckenden Stimmklanggemisch modulierte, bei dem sich die Geräuschanteile verringerten, regte uns an, diesen Prozess in beide Richtungen zu erweitern. Wir begannen mit einfachen Atemgeräuschen, die in unterschiedliche Zischlaute mit sich verändernden Helligkeitswerten übergingen, dann durch Explosiva unterbrochen und zugleich akzentuiert wurden, um von da übers Flüstern – wie gehabt – ein Crescendo zu entwickeln, dessen lärmendes Stimmenwirrwarr am Ende nur noch durch Rufe übertönt werden konnte, Rufe, die wegen ihrer Terzlastigkeit den Lärm auf fast „natürliche“ Weise in die Nähe von „Chorklang“ rückten, dass die Persiflage eines stimmungsgewaltigen Opernchores als Abschluss fast sachgedrungen erschien.

Mit der Übung **„Von Atemzügen zum Opernchor“**<sup>10</sup> konnten wir uns hörend der Bandbreite vokaler Gestaltungsmöglichkeiten vergewissern und dabei deutlich spüren, wie die an Stimmlautäußerungen beteiligten Organfunktionen sensomotorisch ineinandergreifen. Wiederum wurde der ganze Prozess den Beteiligten überlassen, die jeweils einzeln entscheiden konnten, wie lange sie mit welchen Stimmlauten in einem Strukturfeld verweilen oder wann sie in ein nächstes wechseln. Die Übergänge ereigneten sich ohne Dirigat oder andere den Prozess forcierende Impulse von außen.

Was jede und jeder merkte: Wenn etwas Spaß macht, darf es auch anstrengend sein.

Und klar: Nach dieser Übung können wir es den uns anvertrauten Lernlingen<sup>11</sup> überlassen, für den Zugriff auf die unterschiedlichen Vokalstrukturfelder andere, interessantere Abläufe

---

<sup>9</sup> Peter Ausländer: aus der Reihe MundArt-Stücke, Vlotho 2016

<sup>10</sup> Peter Ausländer: aus MundArt. Vokalspiele, musikalische Maulereien und Stücke für Stimmen, Vlotho 2007

zu verabreden, sich dafür Spielregeln auszudenken oder Formpläne – kompositorische Konzepte – zu entwerfen.

Weil das Übertönen des Stimmenlärms durch Rufe auf so verblüffende Weise einen Chorklangeffekt bewirkte, leisteten wir uns an dieser Stelle mit dem bayrischen **Almschrei** „Alpara“ einen lustvollen folkloristischen Exkurs.<sup>12</sup>

Die zweite Stimme wurde als Hauptstimme durch Zuruf vermittelt und von allen zurückgerufen.

Die erste Stimme konnte dann von denen, die lieber höher sangen, darübergeterzelt werden, was den hier Anwesenden erwartungsgemäß nicht schwerfiel.

Der Tenor wurde als „Jodler“ zugerufen, so dass sich der Rückruf in seiner Dreistimmigkeit schon recht alpenländisch anhörte.

Die Bässe waren derweilen schon darauf eingerichtet, mit zwei Tönen auskommen zu sollen, und fanden sich wie von selbst ein.

Klar, dass man dafür keine Noten braucht.

### Almschrei "Alpara" ("huipala")

The image shows a musical score for the Almschrei "Alpara". It consists of four staves. The top staff is labeled "Überstimme" and contains a melodic line. The second staff is labeled "Hauptstimme" and contains a melodic line with the lyrics "Dje di ei ho, dje di ei ho. Al - pa-ra, Al - pa-ra ho." written below it. The third staff is a tenor line, and the fourth staff is a bass line. The music is written in a simple, folk-like style with a key signature of one flat and a common time signature.

Über diese harmonische Mehrstimmigkeit in sauber intonierten Dreiklängen kamen wir auf Intonationsprobleme zu sprechen.

Eine Kollegin fragte, wie es komme, dass Kinder im Grundschulalter heute noch nicht in der Lage seien, die richtigen Töne zu treffen.

Früher hätten die Kinder das doch in diesem Alter schon gekonnt.

Anderen, so stellte sich schnell heraus, macht dieses Problem auch zu schaffen.

Es ist in der Tat so, dass erstaunlich viele Kinder im Gruppengesang nicht in gleicher Tonlage singen können.

---

<sup>11</sup> Die Bezeichnung „Lernling“ stammt vom dm--Chef Götz W. Werner, dessen Einverständnis ich voraussetze, wenn er liest, um welche Art vorn Lernen es hier geht.

<sup>12</sup> Bei einer Exkursion dieser Art könnte in entsprechenden Lehrveranstaltungen auf Ruf-Gesänge in anderen europäischen Kulturen hingewiesen werden. Auch die Tradition der Marktschreier wäre in diesem Zusammenhang interessant, zumal wenn sie in Vokalkompositionen einmündet wie bei Nikolaus Zangius (1570-1619) mit seinem „Kölner Marktgeschrei“ und Orlando Gibbons (1583-1625) mit seinen „Cryes of London“.

Hinzu kommt, dass es auch mit der Intervallvorstellung hapert, die Melodieschritte von daher bestenfalls annähernd richtig gegangen werden, so dass die beabsichtigte Liedweise für Zuhörende oft kaum zu erkennen ist. Es entsteht eine zufällig erscheinende und für „normale“ Ohren falsch klingende parallele Mehrstimmigkeit, die man inzwischen weithin als *typischen Grundschulgesang* bewertet.

Im Gespräch über die verschiedenen Ursachen wurde uns klar, dass es sich nicht so verhält, dass die Kinder heute im Grundschulalter *noch nicht* sauber intoniert singen können. Sie können es *nicht mehr!*

Sie haben es verlernt. Sie sind ihrer veranlagten und dereinst geübten Intonationsfähigkeit entwöhnt worden, weil man nicht oder falsch mit ihnen gesungen hat und vor allem, weil man ihre diesbezügliche Musikalität im Konsum von Aufnahmen so genannter Kinderliedermacher erstickt hat, deren Gesänge in Tonlagen erklingen, die den Kinderstimmen nicht entsprechen, so dass sich bei Versuchen mitzusingen nur Texte und Rhythmen als reproduzierbar erweisen.

Indessen können wir beobachten, dass Kinder, bevor sie sprechen lernen, mit ihrem Singsang durchaus auf die Tonhöhen achten, sich auf das, was sie hören, *Einstimmen* und sich über ein gelingendes „unisono“ freuen. Sie suchen und genießen den Gleichklang.

Wir hatten die Möglichkeit, hierzu eine Filmsequenz zu zeigen, in der zwei zweijährige Kinder zu sehen waren, die ihr Bewegungsspiel an einer Bordsteinkante mit einem improvisierten „Ruf- und Rückruf-Lied“<sup>13</sup> begleiteten. Die Fähigkeit der beiden zu absolut sauberer Intonation war so verblüffend wie *natürlich* im Sinne von *entwicklungsgemäß*.

Wir wissen, dass das auditive Gedächtnis der Kinder in dem Alter, in dem sie anfangen sprechen zu lernen, optimal funktioniert. Hörvermögen und Lautgedächtnis sind dafür die wichtigsten Voraussetzungen.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, sich zu vergegenwärtigen, dass die musikalische Nutzung der Stimme – ontogenetisch wie phylogenetisch betrachtet – ja ihrem Gebrauch als Sprechwerkzeug vorausgeht und Sprechen und Sprache sich erst auf der Basis der Fähigkeit entwickeln, auf differenzierte Weise mit Stimmlauten musikalisch gestalterisch umzugehen. ‚Wir können sprechen, weil wir singen können und nicht umgekehrt.‘<sup>14</sup>

Und zu diesem Singen-Können gehört die auf Übereinstimmung ausgerichtete Intonation. Von daher liegt es ohne Zweifel im Interesse der Kinder, wenn ihnen Möglichkeiten eröffnet werden, die verlustig gegangene Intonationsfähigkeit – wie auch immer – zurückzugewinnen.

Bei aller Übereinstimmung in dieser Frage wirkte es hier jetzt doch als besondere Pointe, mit einem Vokalwerk konfrontiert zu werden, dessen *richtige* Ausführung einer Intonation nicht bedarf.

In Spahlingers \***udr**<sup>15</sup> wird der Singgruppe eine möglichst allen bekannte Melodie vorgelegt, die allerdings so verschlüsselt notiert ist, dass man sie in der Regel vom Notenbild her nicht erkennt. Für die Notation der Melodieschritte stehen nämlich nur die Zeichen „u“ (up) für aufwärts, „d“ (down) für abwärts und „r“ (repeat) für Tonwiederholung zur Verfügung, ohne dass die Intervallabstände berücksichtigt werden. Zudem werden alle Töne „übersichtlich“ in

---

<sup>13</sup> „Aua-Lied“ Köln 2017 (Mads), Musikalität und Sprachentwicklung, Filmarchiv Peter Ausländer

<sup>14</sup> Gerhard Apfelauer: Singen und Sprechen. Musikwissenschaftlich-linguistische Unterschiede der beiden menschlichen Lautäußerungsformen, Diss., München 2009

<sup>15</sup> Mathias Spahlinger: vorschläge. konzepte zur ver(über)flüssigung des komponisten, Wien 1993

Vgl. Karlheinz Stockhausen: Prozeption (1960) → Notation (+ – =)!

Fünfergruppen sortiert, was eine Entschlüsselung der rhythmischen Struktur ebenfalls völlig verunmöglicht. Das Sternchen (\*) am Beginn steht für einen Ausgangston in beliebiger Höhe. Nun kann sich – dieser fragwürdigen Notation Ton für Ton folgend – ein Stimmklanggemisch ergeben, das wie ein Gewölk nur jeweils in der Richtung übereinstimmt, alles andere – die Wahl des Ausgangstones, die Entscheidung über die Intervallabstände, die Beschaffenheit der Laute (im Sinne von Vokalklangfarben) – bleibt den einzelnen Ausführenden überlassen. Für die Realisierung ist es hilfreich, wenn die „Noten“ für alle auf einer Projektionswand oder Tafel sichtbar sind. Die ersten Versuche gelingen auch besser, wenn jemand beim Singen auf das jeweilige Notenzeichen zeigt, so dass man sich an der richtigen Stelle weiß. Erkennt ein Mitwirkender die der Notation zugrunde liegende Melodie, soll er verstummen. So ist gewährleistet, dass das Stimmklanggewölk im Prozess der Annäherung verbleibt. Das ist musikalisch reizvoll.

Es ist aber auch als Metapher tragfähig, vor allem, wenn man sich klar macht, dass jedes Grundschulkind – unabhängig von seiner Herkunftskultur – sein Lied auf diese Weise<sup>16</sup> verschlüsseln kann, um dann zu erleben, wie sich seine Gruppe singend um Annäherung bemüht. Und mit welchem Vergnügen es am Ende die gemeinte Melodie – sein Lied – verraten und vortragen wird, lässt sich leicht denken.

Unsere Arbeitsgruppe versuchte sich an der folgenden Notenvorlage:

```

* d r u d   r d u u u   u r r r d   r u d r d
u u r d u   r r r r u   u d r r r   r u u r d
r u d r d   u u r d

```

Das dieser Aufzeichnung zugrundeliegende Kinderlied erkannte beim ersten Versuch noch niemand. Aber ich hatte den Eindruck, dass das, was in dem Experiment hörbar wurde, von allen als spannend und in seiner besonderen Vielstimmigkeit äußerst faszinierend erlebt wurde und mithin als *gute Musik* empfunden werden konnte.

Klar, dass wir uns freuen, wenn die Leute, die zu uns kommen, um mit uns zu singen, sauber intonieren können.

Wenn sich aber erweist, dass sie dazu nicht mehr oder noch nicht in der Lage sind, wäre das *\*udr*-Konzept von Spahlinger auch eine Möglichkeit, aus dieser Not eine Tugend zu machen (wobei der Komponist die Erfüllung dieses Zweckes sicherlich nicht im Sinne hatte).

In eine vergleichbare Notlage kann man geraten, wenn beim Kanonsingen die Stimmgruppen immer wieder auseinandergeraten, weil das Einhalten eines gemeinsamen Metrums die meisten der Mitwirkenden überfordert.

Geraten die Dirigierbewegungen des verzweifelten Singleiters dabei in heftiges Rudern, bewirkt das bei seinen Adressaten für gewöhnlich ja nur, *„dass man da besser gar nicht hinguckt, weil einen das sonst nur durcheinanderbringt.“*

Wieder machen wir die Not zur Tugend.

Wir verzichten auf ein gemeinsames Tempo und erklären das Auseinandergeraten zur künstlerischen Absicht. Dass es zur Kunst geraten kann, setzt allerdings voraus, dass es sich irgendwie kontrolliert ereignet.

<sup>16</sup> Man könnte für Kinder im Grundschulalter die Zeichen *u*, *d* und *r* ersetzen mit ↑, ↓ und =.

„**Bruder Jakob**“ kennt jeder.

Wir stimmten die vertraute Weise an – ohne Text, auf beliebige Silben.

Die meisten sangen auf „na“ oder „la“.

Ich verzichtete beim Dirigieren aufs Taktschlagen und beschränkte mich darauf, mit flacher Hand die einzelnen Tonschritte den Intervallen gemäß anzuzeigen wie es bei volkstümlicher Vermittlung einfacher Liedweisen Brauch ist.

Dieses Verfahren erlaubte mir schon bald, mit den Tondauern zu spielen, einzelne Töne beliebig zu dehnen, andere zu verkürzen, um die metrisch rhythmische Beschaffenheit der Ausgangsmelodie schließlich ganz außer Acht zu lassen.

Nachdem sich diese Übung für unsere musikalisch versierte Arbeitsgruppe als leicht machbar erwiesen hatte, konnte ich mein Dirigentenamt abgeben, und zwar gleich an vier Leute, weil nun jede „Stimmgruppe“ ihr eigenes Dirigat brauchte.

Alle Stimmen sollten gleichzeitig und unisono einsetzen, die Dirigierenden waren von daher auf Blickkontakt angewiesen und mussten sich auf einen Ausgangston einigen.

Die ihnen anheimgestellten Tondauern führten sogleich zu melodischen Verschiebungen, die in eine dissonanzreiche und nicht anspruchslose Mehrstimmigkeit einmündeten.

Nach dem, was jeweils von den anderen Stimmgruppen zu hören war, entschieden sie, ob sie auf dem erreichten Ton verweilen oder zum nächsten fortschreiten sollten. War eine Stimmgruppe auf dem letzten Ton angekommen, konnte von vorne begonnen werden. Den Schluss bildete ein Moment, den die vier Dirigierenden gleichermaßen als *schlussgeeignet* empfanden, um – im Blickkontakt – den Prozess an dieser Stelle gemeinsam ausklingen zu lassen.

Mit der Wahl von „Bruder Jakob“ sind wir beispielhaft niedrigschwellig eingestiegen.

Die durch improvisierte Phasenverschiebungen zustande gekommene Mehrstimmigkeit bedeutete indessen schon eine gewisse Herausforderung.

Und das musikalische Ergebnis war schließlich so interessant geraten, dass man sich zu weitergehender Übung motiviert fühlte und anfang, über mögliche Varianten nachzudenken: Regelvorgaben für Dirigentenwechsel; viererlei Vokalisieren für die vier Stimmgruppen oder für die vier Zeilen; Verabredung von Fermate-Stellen, an denen man verharret, bis alle angekommen sind; das ganze ohne Dirigat – jeder Mitwirkende entscheidet frei über jede Tondauer; etc.

Unsere letzte Übung bot dann mit dem Kinderlied „**Hänschen klein**“<sup>17</sup> einen Einstieg, der in seiner Niedrigschwelligkeit schon verdächtig wirkte.

*„Will er uns jetzt am Ende noch veräppeln?“*

Mir war es ein Anliegen, das Praxis-Repertoire noch um einen minimalistischen Vorschlag zu ergänzen. Im Unterschied zu den auf Selbststeuerung ausgerichteten und weitgehend von hierarchischen Strukturen befreiten Konzepten der vorigen Beispiele hängt bei der Minimal Music die musikalische Wirkung ja sehr stark ab von der strengen Einhaltung zumeist recht eng gefasster Regeln.

Wie passt das?

Wir stimmten das Kinderlied kurz an, mehr oder weniger, um uns zu vergewissern.

Dann sangen wir nur den Liedanfang bis zu dem Wörtchen „in“, weil damit der Tonvorrat der Melodie komplett war.

Wir verkürzten anschließend die beiden in der Ausgangsweise längeren Silben „klein“ und

---

<sup>17</sup> Peter Ausländer: aus MundArt. Vokalspiele, musikalische Maulereien und Stücke für Stimmen, Vlotho 2007

„(al)lein“ auf das Grundmetrum, so dass die siebensilbige Zeile „Häns-chen klein ging al-lein in“ streng metrisch und fortwährend wiederholt werden konnte.

Danach zählten wir in der Gesamtgruppe auf sieben durch.

Die Einer sollten dann nur die erste Silbe „Häns-“, die Zweier zwei Silben „Häns-chen“, die Dreier „Häns-chen klein“ usw., die Siebener „Häns-chen klein ging al-lein in“ singen – in gleichbleibendem Metrum ohne Unterbrechung.

Weil die metrische Dichte als sehr eng (und etwas atemlos) empfunden wurde, erweiterten wir das minimalistische Klangmuster jeweils um eine Pause in der Länge einer Silbe.

Es entstand das folgende Klangbild:

Häns-	-	Häns-	-	Häns-	-	Häns-	-	Häns-	-	Häns-	-	....
Häns-	chen	-	Häns-	chen	-	Häns-	chen	-	Häns-	chen-	-	....
Häns-	chen	klein	-	Häns-	chen	klein	-	Häns-	chen	klein	-	....
Häns-	chen	klein	ging	-	Häns-	chen	klein	ging	-	Häns-	chen	....
Häns-	chen	klein	ging	al-	-	Häns-	chen	klein	ging	al-	-	....
Häns-	chen	klein	ging	al-	lein	-	Häns-	chen	klein	ging	al-	....
Häns-	chen	klein	ging	al-	lein	in	-	Häns-	chen	klein	ging	....

etc.

Als Variante versuchten wir dann noch, das Muster zu spreizen, indem wir die Pausen jeweils um eine Zählzeit verlängerten.

Häns-	-	Häns-	-	-	Häns-	-	-	-	Häns-	-	-	-
Häns-	chen	-	Häns-	chen	-	-	Häns-	chen	-	-	-	Häns-
Häns-	chen	klein	-	Häns-	chen	klein	-	-	Häns-	chen	klein	
Häns-	chen	klein	ging	-	Häns-	chen	klein	ging	-	-	Häns-	chen
Häns-	chen	klein	ging	al-	-	Häns-	chen	klein	ging	al-	-	-
Häns-	chen	klein	ging	al-	lein	-	Häns-	chen	klein	ging	al-	lein
Häns-	chen	klein	ging	al-	lein	in	-	Häns-	chen	klein	ging	al-

etc.

Das Klanggeschehen veränderte sich durch diese Spreizung bis zum „Gehtnichtmehr“.  
Wir mussten eine Regelung für den Schluss vereinbaren.

Eine Übertragung dieser beiden Formen in Bewegung bot sich an, konnte aber wegen der räumlichen Enge leider nicht realisiert werden.

(Sie wäre ganz einfach gewesen:

Wir hätten den Silben einfach Schritte zugeordnet. Dann wären die Raumwege ausgesucht und untereinander abgestimmt worden, zunächst so, dass man sich nicht gegenseitig stört, gegebenenfalls aber auch schon unter Berücksichtigung der Frage, wie sich das Bewegungsspiel aus der Sicht des Publikums darstellt, wenn man an die Möglichkeit denkt, es später einmal aufzuführen.)

Möglich war indessen noch die folgende, etwas „freiere“ Variante:

Wir verschieben die Phasen spontan improvisierend, indem wir einzelne Silben nach



*Nur so* gesprochen? Oder gesungen? Oder nur die gedehnten Silben gesungen, das andere gesprochen? Oder alles geflüstert, die Dehnungen gekrächzt? Oder alles unhörbar, die Dehnungen aber laut und vielleicht kunstgesangspersiflierend vorgetragen? Und so weiter. Und man legt gemeinsam fest, was als „richtig“ zu gelten hat....

### *Und nun?*

Natürlich stellt eine experimentelle Musikpraxis, die erst einmal alles zulässt, was den Beteiligten und hier zufällig Anwesenden einfällt, unsere gängige Unterrichtspraxis infrage. Und weil man mit Lust mitwirkt, Spaß hat und über die musikalischen Ergebnisse verblüfft ist, fängt man an, darüber nachzudenken, inwieweit die Grundsätze der Wertschätzung bei Arno Stern und Janusz Korczak und die lernpsychologischen Erkenntnisse von Jean Piaget in der eigenen Arbeit nicht doch mehr Berücksichtigung finden könnten.

Weil man spürt, dass diesbezügliche Veränderungen eigentlich wünschenswert wären, fragt man sich, was einen daran hindert, die gewünschten Verbesserungen vorzunehmen.

Die Beschränkungen, die in strukturellen Gegebenheiten der Institution liegen, erweisen sich bei genauerer Betrachtung als weniger relevant. Die ausschlaggebenden Hinderungsgründe scheinen eher die Grenzen in unseren Köpfen zu sein – unsere Gewohnheiten, unsere vorgefassten Meinungen, unsere Prinzipien, vielleicht auch unsere mangelnde Phantasie oder verlustig gegangene Wahrnehmung und Achtsamkeit.

Warum sollten unsere Lernlinge bei uns nicht *das lernen dürfen, was sie lernen wollen*?

Wir müssten dafür halt das, was sie angeblich lernen sollen, hintanstellen, wenigstens zeitweise, aber vielleicht doch so oft wie möglich.

Wir müssten verstehen, dass ihre Fragen zu beantworten, ihre Vorschläge aufzugreifen und ihre Wünsche zu erfüllen wichtiger und im Hinblick auf ihre Lernfortschritte erfolgversprechender ist als die Einhaltung von Lehrplänen und die Verfolgung von Lernzielen, die von Fremden bestimmt worden sind.

Und warum sollten unsere Lernlinge bei uns nicht *so lernen dürfen, wie sie lernen wollen*?

Sie wollen abgucken und erklärt bekommen, erkunden, forschen, ausprobieren und gezeigt bekommen, experimentieren, üben, spielen, nachdenken und träumen. Sie wollen in Ruhe gelassen und vor Besserwisseri geschützt werden. Sie wollen Rat und Hilfe in Anspruch nehmen und vor allem über die Zeit verfügen dürfen, die sie jeweils brauchen, um sich etwas anzueignen.

Uns sollte das, was unsere Lernlinge können, mehr interessieren, als das, was sie nicht können.

Uns befassen die Gedichte und die Lieder von Walter von der Vogelweide ja auch mehr als der Umstand, dass er weder lesen noch schreiben konnte.

Wir könnten zurückfinden zu einer wertschätzenden Haltung gegenüber dem, was *nur so* und in Selbstbildungsprozessen geschieht.

Der Eigenwille, mit dem sich das Kind autodidaktisch Bachs C-Dur-Präludium aneignen wollte, ging ja einher mit dem Ansinnen, den Papa überraschen zu wollen, und der Vorstellung und dem Wunsch, dann gemeinsam das „Ave Maria“ zu spielen.

Sein selbstbestimmtes Vorgehen vertrug sich also mit Überlegungen, was dem Vater gefallen könnte.



Um diese Verträglichkeit geht es.

Nicht darum, alles Bisherige über Bord zu werfen.

Wir haben es bei unseren Schülerinnen und Schülern ja beileibe nicht mit lauter in ihrer Fremdbestimmtheit unglücklichen und nach Befreiung flehenden Menschen zu tun.

Wir treffen unter ihnen viel mehr begeisterte und hochmotivierte Könner, die dankbar für das sind, was sie jetzt musikalisch draufhaben.

Sie haben wollen gelernt, was sie sollten. Und gemerkt, wie es sich auszahlt, vor allem, wenn sie musikalisch losgelassen werden, sich mit anderen zusammentun, Ensembles gründen oder sich Ensembles anschließen.

Wenn wir ausfindig machen, was sich verträgt, können wir beim Umsortieren unserer Prioritäten beruhigt feststellen, dass uns nichts verloren geht, vor allem nichts an Qualität.

Im Gegenteil: Wir werden Zugewinn verbuchen, weil sich uns jetzt die ästhetischen Qualitäten auch solcher musikalischen Produkte erschließen, die *nur so* entstehen oder entstanden sind.

Voraussetzung für diesen Zugewinn wäre, dass man von einer Überheblichkeit Abschied nimmt, die das, was ungeschult erscheint und sich *nur so* präsentiert, von vornherein geringschätzt.

Die „Unzulänglichkeiten“, an denen man diese Geringschätzung festmacht, erweisen sich – bei einer etwas differenzierteren Betrachtungsweise oder einer etwas weiter entwickelten musikalischen Genussfähigkeit – nicht als Mängel, sondern möglicherweise gerade als gestalterische Vorteile und besondere ästhetische Stärken.

Öffnen wir uns also wieder für *die Schönheit des Unverbildeten*.

Und schenken wir dem besonderen Charme, der durch eine ungeübte Stimme zur Wirkung kommen kann, unsere Aufmerksamkeit und Achtung.

Das *Nur-so-Singen* des neunjährigen Gitarrenschülers Roland klang überzeugender als sein *richtiger* Liedvortrag.

Bert Brecht schreibt über einen Auftritt Frank Wedekinds:

„Er sang vor einigen Wochen in der Bonbonniere zur Gitarre seine Lieder mit spröder Stimme, etwas monoton und sehr ungeschult. Nie hat mich ein Sänger so begeistert und erschüttert.“<sup>18</sup>

Die Vermittlung dessen, was sich dem entgegen als „richtiges“ Singen etabliert hat, geht ja auch nicht unbedingt problemlos vonstatten.

Im Audimax der UNI Bielefeld fand vor einigen Monaten ein Konzert mit mehreren Cellisten statt, das eigentlich moderiert werden sollte.

Die Moderatorin teilte allerdings zu Beginn dem Publikum mit, dass leider das vorgesehene Mikrofon nicht zur Verfügung stehe, und dass man sicherlich dafür Verständnis habe, dass sie – als Sängerin – dann diese Moderation absagen müsse, um ihre Stimme zu schonen.

Wer sich mit stimmphysiologischen Gegebenheiten befasst hat (und dabei vielleicht sogar auf den Arzt und Stimmexperten Julius Parow<sup>19</sup> gestoßen ist), konnte die Absage der um ihre Stimme besorgten Moderatorin nachvollziehen.

<sup>18</sup> Aus: „Bert Brecht als Musiker“ von Dr. Helmut Schmidt-Garre in: Universitas September 1981

Es verhält sich bei ihr ähnlich wie bei dem berühmten Operntenor Plácido Domingo, der bekennt, dass er wahnsinnig gern Rollen wie ‚Tristan‘ oder ‚Siegfried‘ auf der Bühne gesungen hätte. „Aber damit hätte ich riskiert, meine Stimme kaputt zu machen.“<sup>20</sup>

Was bedeutet es, wenn ein Sänger seine Stimme durch die Aufgaben bedroht sieht, für die er sie mit enormem Aufwand eigentlich ausgebildet hat?

Dass die Konfrontation darauf unvorbereiteter und musikalisch ungebildeter Alltagsmenschen mit klassischem Kunstgesang nicht unbedingt in begeisterten oder auch nur zustimmenden Kunstgenuss einmünden muss, verwundert uns indessen nicht.

**Darmstadt** (dpa). Weil er glaubte, er habe in der Nacht zu gestern im Darmstädter Theaterparkhaus eine Frau schreien gehört, hat ein Passant die Polizei gerufen. Der Mann sei vor lauter Angst weggelaufen und habe sich nur mit einer Polizeistreife an den vermeintlichen Tatort zurückgewagt. Dort klärte sich der Vorfall auf: Im Parkhaus des Staatstheaters läuft rund um die Uhr über Lautsprecher Opernmusik. Der Mann hatte die lauten Arien mit Frauenschreien verwechselt.<sup>21</sup>

*Richtig oder nur so?*

Mit den Beispielgeschichten ist vielleicht klar geworden, dass die generelle Geringschätzung des „Nur so“ eine weder pädagogisch noch musikalisch begründbare Gedankenlosigkeit ist.

Die Praxisbeispiele, die es mit Regelsystemen kontrollierter Improvisation den Ausführenden weitgehend überließen, die musikalisch relevanten Entscheidungen selbst zu treffen, wurden – bei sehr niedrigschwelligen Einstiegen – doch als ernsthafte musikalische Herausforderungen verstanden und in den Ergebnissen als ernstzunehmende – *richtige* – Musik erfahren.

Sie waren – vom Almschrei abgesehen – ‚*Neue*‘ Musik.

Dass einige Komponisten<sup>22</sup> heute den Charme der ungeübten Stimme für ihr Werkschaffen entdeckt haben und natürliche Stimmlautäußerungen und schlichtes Singen perfektem Kunstgesang vorziehen, wertet diese klassische Stimmkunst ja nicht ab.

Nur wird die Auffassung infrage gestellt, dass ausschließlich diese Bemühung als „richtiges“ Singen gelten könne.

Nun sind in letzter Zeit ja einige bemerkenswerte und auch erfolgversprechende Initiativen entstanden, die darauf ausgerichtet sind, dass wieder mehr gesungen wird – in Kindergärten und Grundschulen, aber auch in den Familien.

Auch wenn es dabei nur um ein Singen für den Schul-, Kindergarten- oder Hausgebrauch gehe, es wäre jedenfalls nützlich. Schön und gut.

Gut für die Gesundheit, gut fürs Sozialverhalten, gut für die motorische Entwicklung, gut für die Intelligenz.

Gut auch für die Musik?

---

<sup>19</sup> Julius Parow: *Funktionelle Stimmschulung : Organische Grundlagen des gesunden Tones*, Stuttgart 1967 (Paracelsus)

<sup>20</sup> dpa vom 14.06.2017

<sup>21</sup> dpa vom 19.02.2016

<sup>22</sup> Carola Bauckholt, Helmut Bieler-Wendt, Hanns Eisler, Mauricio Kagel, Bernhard König, Mathias Spahlinger, Manos Tsangaris, Christian Wolff u. v. a.

Ja, schon.

Das aber doch nur, wenn es sich um das *richtige* Singen handele.

Man lässt durchblicken, dass man es, wenn da *nur so* gesungen wird, doch eher für geraten hält, sich unter Fachleuten eher in Zurückhaltung zu üben und mit so etwas möglichst nicht öffentlich hervortreten, vor allem nicht mit solistischen Sachen.

Wenn sich da irgendjemand gar mit einer CD in die Öffentlichkeit getraut, auf der er mit Songs zu hören ist, die er mal eben *nur so* gesungen und im Studio aufgenommen hat, dann muss er natürlich auf schlimmste Schelte gefasst sein.

Matthias Steiner, der Ex-Gewichtheber, war so leichtsinnig.

Und kriegt seine Quittung.

*... Mitten in der Orientierungslosigkeit seiner Nachsport-Karriere schnappt sich Steiner, der Ex-Olympiasieger, ein Mikrofon statt einer 30-Kilo-Hantelscheibe und fängt unbegründet an zu singen. Evtl. nachdem ihm diese samt Gestänge auf die Birne gefallen ist. Die Scheibe. Natürlich mit dem Totschlagargument, „er habe bereits als Kind Akkordeon und Klavier gelernt“. Aber wohl nicht gekonnt. ...*

*Der BND gibt Entwarnung. Matthias Steiner sei keine ehemalige im Libanon geborene bulgarische Gewichtheberin mit Talg in der Stimme und täglicher Haarentfernung beim Tierarzt. Alles echt quasi. Leider auch die Songs. Da kann man sich auch eine 420-Kilo-Hantel auf die Füße werfen lassen. Was den Unterhaltungswert betrifft: ein musikalisches Reißen, Stoßen und Stemmen mit abgedroschenen Reimen, aufgebügelten Melodien und einem Stimmchen, das man eher dem Schachsport ... unterjubeln möchte. Als würden Kinder spielen und sich beim Antippen der Schulter zurufen „Du bist’s!“ Das Schlimme ist: Es wird Deppen geben, die das kaufen.<sup>23</sup>*

Mir geht es nicht um Stil oder Geschmack.

Der Text ist wie er ist.

Er verunglimpft ein „Stimmchen, das man eher dem Schachsport ... unterjubeln möchte.“

Klar.

Und er bringt eine Haltung zum Ausdruck.

Ganz auf dieser Linie liegt, dass am Schluss noch das Verhalten von Kindern, die *nur so* spielen, als Mittel der Verhöhnung herhalten muss.

Schlimm wäre, wenn es Leute gäbe, die das witzig finden.

**„Bei Ihnen machen die Kinder ja nur, was sie wollen!“**

**Ein schöneres Lob gibt es nicht.**

**„Die können sollen, müssen wollen dürfen.“<sup>24</sup>**

<sup>23</sup> Quelle: NMZ 5, 2017

<sup>24</sup> Nach Johannes Conrad: Wenn ich nur darf ... , [http:// wideblick.over-blog.de](http://wideblick.over-blog.de), eingesehen am 10.03.2017