

Ulrike Kranefeld, Martina Krause

Vom Sinn des Singens – Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen

1. Einleitung

Dass Singen momentan in aller Munde ist, wird in mehrerer Hinsicht deutlich. Einerseits lässt sich ein aktueller ‚Singeboom‘ wahrnehmen: Im Rahmen der Veranstaltungen zur Kulturhauptstadt *RUHR.2010* fand Anfang Juni ‚auf Schalke‘ der *Day of Song* statt, welcher als „Feiertag, an dem die Metropole singt“¹, propagiert wurde und die Botschaft „JEDER kann singen – JEDER kann mit einstimmen“² gleichsam singend verbreitete, und an welchem über 50.000 begeisterte Sängerinnen und Sänger aktiv teilnahmen.

Auf der anderen Seite beklagen aber auch viele Chöre einen Schwund an (vor allem männlichen) Sängern, wie aktuelle Studien belegen (Siedenburg 2009), und (Musik-)Pädagoginnen und Pädagogen stellen bei Kindern einen deutlichen Rückgang der gesanglichen Fähigkeiten fest, vor allem im Bereich des stimmlichen Ambitus sowie der Intonation (Nimczik 2006). Dass eine Grundmotivation zum Singen bei Kindern und Lehrenden vorhanden ist, wird zwar in neueren Studien konstatiert (Brünger 2008), allerdings werden auch hier die stimmlichen Defizite nicht geleugnet und meistens auf die allgemein fehlende Möglichkeit des Singen-Lernens am ‚Modell Familie‘ zurückgeführt.

Gleichzeitig sind in den letzten Jahren diverse Singprojekte für den Grundschulbereich³ entstanden und entwickelt worden, welche dem Singen in der Schule eine neue didaktische Relevanz zuschreiben.

¹ Vgl. <http://www.essen-fuer-das-ruhrgebiet.ruhr2010.de/sing/programm/sing-day-of-song.html> [24. 8. 2010].

² Ebd.

³ Z.B. *Primacanta* (Frankfurt); *Jedem Kind seine Stimme – Singende Grundschulen* (Münster); *Chor:klasse!* (Hamburg); *SingPause* (Düsseldorf); *Toni in der Schule* (Chorverband NRW); *SMS – Singen macht Sinn* (OWL); *Jedem Kind seine Stimme* (Neuss).

Dieser – als ambivalent zu charakterisierende – Status Quo des Singens⁴ wirft entscheidende Fragen auf: Woher kommt das plötzlich neu erwachte Interesse am Singen in unserer Zeit? Welche Motive grundieren Mega-Events wie den *Day of Song*? Und wie wird der aktuelle Stellenwert des im musikdidaktischen Zusammenhang lange verpönten Singens begründet?

Diese Fragen lassen sich nicht auf ein und derselben Ebene beantworten, da sie unterschiedliche Dimensionen und Kontexte des Singens tangieren: Großveranstaltungen zum Thema „Singen“ stehen im Fokus sozialwissenschaftlicher Forschung, während der aktuelle Singetrend in der Musikdidaktik eine Reflexion aus musikpädagogischer Sicht evoziert.

Wir werden uns im Folgenden daher auf aktuelle musikdidaktische Dokumente zum Thema „Singen in der Grundschule“ beziehen mit dem Ziel, darin enthaltene Begründungen für das Singen in der Schule zu rekonstruieren.

Dabei differenzieren wir zwischen institutionellen und individuellen Materialien:

Zur ersten Kategorie zählen die Selbstdarstellungen einiger bundesweit laufender Singprojekte für die Grundschule (Knoll 2009). Individuelle Dokumente dagegen kennzeichnen subjektive Alltagstheorien über das Singen in der Grundschule von Lehrenden und Lehramtsstudierenden. Diese Kategorisierung erscheint uns insofern reizvoll, als wir uns so von zwei unterschiedlichen Perspektiven der Thematik nähern und möglicherweise gegenseitige Bezüge aufdecken können.

Zur Auswertung der unterschiedlichen Materialien haben wir folgende Methoden gewählt: Die Selbstdarstellungen der Sing-

⁴ Hier sei angemerkt, dass wir bislang und im Folgenden einen Begriff von „Singen“ gebrauchen, der auf das Singen von Liedern reduziert ist und experimentelle sowie improvisatorische Formen des Umgangs mit der Stimme außer Acht lässt, da „Singen“ in der aktuellen Diskussion häufig in der eingeschränkten Form im obigen Sinne verwendet wird. Wir sind uns der Verkürzung bewusst. – Vgl. dazu auch den Beitrag von Nina Dyllick in diesem Tagungsband.

projekte wurden einer exemplarischen Dokumentenanalyse unterzogen, die subjektiven Alltagstheorien der Lehrenden sowie Lehramtsstudierenden wurden mittels einer offenen Frage in einem Fragebogen erhoben.

2. Analyse der Begründungen für Singen in der Grundschule anhand von Darstellungen aktueller Singprojekte

2.1 Aspekte der Auswahl

Es wäre lohnend, würde jedoch den Rahmen sprengen, *alle* aktuell laufenden Singprojekte für die Grundschule auf ihre jeweiligen Zielformulierungen hin zu untersuchen, um daraus Begründungen für Singen in der Grundschule zu rekonstruieren.

Unsere Auswahl haben wir entsprechend einer weiteren Kategorisierung vorgenommen: Prinzipiell lassen sich die jeweiligen Begründungen in *musikbezogene* und *nicht-musikbezogene* unterteilen. Für erstere steht das Projekt *Primacanta*, da die Autoren dezidiert darauf hinweisen, dass außermusikalische Effekte nicht im Mittelpunkt ihrer Überlegungen stehen.

Ein Projekt, welches u. E. dagegen am deutlichsten und vielfältigsten nicht-musikbezogene Begründungen anführt, ist *JEKISS (Jedem Kind seine Stimme – Singende Grundschulen in Münster)* (vgl. auch Rademacher 2010). Auf Grund dieser deutlichen Polarisierung sollen diese beiden Singprojekte exemplarisch im Folgenden untersucht werden, wobei diese Auswahl durchaus subjektiven Einschätzungen unterliegt.⁵

2.2 Vorgehensweise und Zielsetzung

Die Analyse der Darstellungen erfolgt systematisch. Aus dem Textdokument werden jeweils zentrale Begründungen extrahiert, welche anschließend kontextualisiert, also in einen übergeordneten Begründungszusammenhang eingeordnet werden. Uns interessieren nicht nur die Begründungen an sich, sondern deren (mögliche)

⁵ Da die Argumentation der Initiatoren von *Primacanta* besonders deutlich auf der Folie der nicht-musikbezogenen Begründungen für Singen sichtbar wird, soll zunächst *JEKISS* vorgestellt und analysiert werden.

Genese. Dass die Kontextualisierung ihrerseits auf Interpretation basiert, muss an dieser Stelle erwähnt werden.

Wir möchten dabei ausdrücklich betonen, dass wir die Texte nicht an wissenschaftlichen Maßstäben messen, denn es handelt sich bei den Selbstdarstellungen um komprimierte Zusammenfassungen der einzelnen Projekte, nicht aber um wissenschaftlich begründete Darstellungen. Gleichwohl wollen wir die Texte von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus untersuchen, um die darin enthaltenen Begründungen einordnen und systematisieren zu können.

2.3 Jedem Kind seine Stimme – Singende Grundschulen in Münster (JEKISS)

2.3.1 Begründungsrekonstruktion

JEKISS wurde 2007 in Münster ins Leben gerufen⁶ und bis 2010 vom Land NRW gefördert. Insgesamt 28 Grundschulen in Münster sind an diesem Projekt in Kooperation mit der Westfälischen Schule für Musik der Stadt Münster beteiligt.⁷

Auf eine konkrete und umfassende Darstellung zur organisatorischen Durchführung des Projekts kann an dieser Stelle verzichtet werden, da diese für die Rekonstruktion und Kontextualisierung von Begründungen für das Singen nicht relevant ist.⁸

Die Begründungen, die in der Selbstdarstellung von *JEKISS* für das Singen angeführt werden, lassen sich unter drei Kategorien subsumieren:

1) Gemeinschaftsbildung

In der Selbstdarstellung wird betont, dass insbesondere die „Schulgemeinschaft (...) durch das tägliche Singen in der Klasse und die regelmäßigen Schulsingen gestärkt“ (Knoll 2009, S. 18) werde. Weiter unten wird die These aufgestellt, dass Singen für ein

⁶ An Pilotschulen wurde das Projekt bereits 2003 eingeführt.

⁷ Stand von 2009.

⁸ Für genauere Informationen zu *JEKISS* siehe die Darstellung in Knoll 2009, S. 18-23, sowie Rademacher 2010.

„harmonisches Gruppengefühl“ Sorge (ebd., S. 19). Das „gemeinsame Liedgut“ trage zur Identitätsstiftung bei (ebd.), wobei es hier nicht um individuelle Identität geht, sondern das Individuum als „aktiver Teil einer Gemeinschaft“ (ebd., S. 20) gesehen wird.

2) Erwerb eines Liedrepertoires

Es wird außerdem positiv hervorgehoben, dass die Schülerinnen und Schüler „(...) ein umfangreiches und vielfältiges Repertoire an auswendig gelernten Liedern“ (ebd., S. 20) erwerben.

Die Aneignung eines „Liederkanons“ (ebd.)⁹ wird damit begründet, dass vor Projektstart bereits festgestellt werden konnte, dass Chorkinder in Schulchören „(...) sich durchweg gut mit dem Liedgut identifizierten“ (ebd., S. 19).

3) Psychomotorische und soziale Entwicklung des Kindes

Begründungen wie „Das Singen sorgt für eine höhere Konzentrationsfähigkeit“ (ebd., S. 18) und „Das Singen wirkte sich ausgleichend und beruhigend aus“ (ebd., S. 19) zielen darauf, dem Singen eine positive Wirkung auf die Entwicklung des Kindes zuzuschreiben.

An anderer Stelle wird von der „integrierende(n) und harmonisierende(n) Wirkung“ des Singens gesprochen (ebd., S. 20):

„In einem von kognitiven Aspekten geprägten Schulalltag erfahren die Kinder mit JEKISS einen körperlichen und emotionalen Ausgleich (...). Das Auswendigsingen trainiert das Gedächtnis, die mit dem Singen gelehrt Bewegungen kanalisieren den natürlichen Bewegungsimpuls und schulen die Koordination.“ (ebd.)

Desgleichen diene die Rhythmussprache der „Aufmerksamkeitsfokussierung der Kinder“ (ebd., S. 22).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen:

Die Begründungen, die in der Selbstdarstellung von *JEKISS* für das Singen geliefert werden, sind in sich sehr heterogen. Auf engstem

⁹ Es sollen mindestens 20 Lieder pro Schuljahr erarbeitet werden (Knoll 2009, S. 22).

Raum werden verschiedene Aspekte angeführt und gleichsam additiv aneinandergereiht. Dies kommt besonders in obigem Zitat zum Ausdruck, in welchem zuerst auf die kompensatorische Funktion von Singen in einem kognitiv geprägten Schulalltag verwiesen wird, dann aber im nächsten Satz explizit kognitive Fähigkeiten wie das Gedächtnistraining hervorgehoben werden. Die Selbstdarstellung verfolgt also keine kohärente Begründungslinie, sondern verwendet stattdessen ein Konglomerat an diversen Teilbegründungen.

Es fällt weiterhin auf, dass in der Selbstdarstellung von *JEKISS* einige Begründungen häufig wiederholt werden. Dies trifft insbesondere auf den ersten Aspekt, die Gemeinschaftsbildung, zu. Der Begriff „Gemeinschaft“ taucht in dem Dokument insgesamt dreimal auf und wird flankiert von ähnlichen Begriffen wie „gemeinsam“ oder „Gruppe“. Auch „harmonisch“ kommt insgesamt dreimal vor. Dem Verzicht auf die Fokussierung auf eine stringente Argumentationslinie steht also eine auffällige Repetition der einzelnen Begründungen gegenüber.

2.3.2 Kontextualisierung

Im Folgenden wird versucht, die Begründungskategorien in einen größeren Zusammenhang einzuordnen. Es soll eruiert werden, in welchen Kontexten diese Begründungen anzusiedeln sind, denn sie sind keineswegs erst durch *JEKISS* generiert worden, sondern stehen z. T. in einer langen historischen Tradition.

Dabei gehen alle drei Begründungskategorien von einer funktionalen Bestimmung des Singens aus: Singen ist gut für etwas Anderes und wird nicht zum Selbstzweck realisiert, weil es „an und für sich“ sinnvoll sei. Vielmehr wird dem Singen in allen Begründungen jeweils eine bestimmte, nicht-musikbezogene *Funktion* zugeschrieben. Diese funktionale Dimensionierung von Singen lässt sich historisch zurückverfolgen.

1) Der Begriff „Gemeinschaft“ ist bekannter Weise keine Erfindung unserer Zeit, sondern durchzieht die musikpädagogische Diskussion seit Jahrhunderten.

Ein Blick ins 19. Jahrhundert macht dies deutlich. Es herrschte die Vorstellung, dass Musik als „Objektivierung seelischer Kräfte“ (Nolte 1982, S. 22) die Sittlichkeit des Menschen fördere. Musik diene als Erziehungsmittel: Erziehung fand *durch* Musik statt; Musik wurde somit funktionalisiert – ursprünglich bereits bei Platon (vgl. Heß 2010, S. 35).

Diese im späten 19. Jahrhundert sich verfestigende Auffassung von Singen als Mittel zur Erziehung zieht sich dann auch wie ein roter Faden durch die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts. Musik fungierte in der Musischen Erziehung einmal als Mittel zur Gemeinschaftsbildung (Erziehung durch Musik), und zugleich wurde die Gemeinschaft gepflegt, um das Bedürfnis nach Musik zu wecken (Erziehung zur Musik) (Schatt 2007, S. 51). Die ideologische Verquickung von Musik und Gemeinschaft bereitete dem Nationalsozialismus den Boden für die Funktionalisierung von Musik als Mittel der Identifikationsstiftung. Durch das gemeinsame Erleben des Singens nationalsozialistischer Lieder konnte die Weltanschauung mithilfe der Texte transportiert werden, sodass den Liedern oft das größte Verführungspotential zugeschrieben wurde (Niessen 1999; 2008).

2) Auch das Postulat des Erwerbs eines Liedkanons ist in dieser historischen Tradition verankert. In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde der Gesangunterricht zunehmend in den Dienst nationaler Interessen gestellt, indem die Schüler durch das Singen zu einer Gemeinschaft von treuen Untertanen erzogen werden sollten. Das in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch vorherrschende ästhetische „Leitbild des Populären“ (Nolte 1982, S. 121f.) wurde zu Gunsten von militärischen Vaterlandsliedern zurückgedrängt; die Suche nach der richtigen Methode zur Gesangsbildung wurde durch zentralistische Bestrebungen aufgegeben und schließlich durch die Einführung von Kernliedbeständen abgelöst. Musikunterricht als Gesangunterricht wurde instrumentalisiert, sodass das Ideal der formalen Bildung in materiale Bildung umschlug (Gruhn²2003).

3) Die „harmonisierende“ Wirkung des Singens wurde ebenfalls bereits im 19. Jahrhundert behauptet und pädagogisch genutzt. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert war das Singen eine didaktische

Norm, da nach Maßgabe des neuhumanistischen Bildungsideals die natürlichen Kräfte des Menschen durch den Gesang *harmonisch* entwickelt werden konnten:

„Die Verknüpfung der Auffassung, wonach die Musik eine anthropologische Gegebenheit sei, mit dem pädagogischen Postulat der allseitigen und harmonischen Entfaltung aller Kräfte (...) bildet einen stets wiederkehrenden Ansatz in der musikpädagogischen Argumentation im 19. Jahrhundert.“ (Nolte 1982, S. 18).

Dagegen ist die Begründung, dass Singen die Konzentrations- und Koordinationsfähigkeit schule, also sich positiv auf allgemeine (kognitive und soziale) Kompetenzen des Kindes auswirke, aktueller und lässt sich im sogenannten Transfereffekt-Diskurs ansiedeln. Transfereffekte meinen hier eine Übertragung von Fähigkeiten, die durch das Singen erworben werden können, auf andere Bereiche außerhalb des Singens, z. B. auf Gedächtnisleistungen. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass der Nachweis von Transfereffekten musikalischer Aktivität forschungsmethodisch aktuell sehr umstritten ist, wie neuere Publikationen zeigen (Jäncke 2008; Schumacher et al. 2006; 2009).¹⁰

Die Ausführungen haben gezeigt, dass zentrale Begriffe, die in den Begründungen für das Singen bei *JEKISS* herangezogen werden, in historischen Kontexten zu finden sind.

Dass im Zuge der Neuorientierung der Musikpädagogik nach dem 2. Weltkrieg der Stellenwert des Singens in der Schule auf Grund dessen ideologischer Verhaftung und der sich darauf beziehenden, bekannten Kritik Theodor W. Adornos (⁷1991) deutlich veränderte, liegt auf der Hand. Dennoch zeigt sich am Aspekt „Gemeinschaft“, dass Begrifflichkeiten des musischen Gedankenguts offensichtlich überlebt haben, wenn auch in anderen Bedeutungsdimensionen.

In der Selbstdarstellung von *JEKISS* wird allerdings an keiner Stelle auf die historische Verwurzelung der Begriffe verwiesen. Somit ist der Begründungsdiskurs bei *JEKISS* nicht genuin historisch, wohl aber werden historisch bedeutsame Begründungen tradiert.

¹⁰ Auf den Transfereffektdiskurs wird in 2.4.2 ausführlich eingegangen.

Es wird jedoch *nicht* deutlich gemacht, dass z. B. „Gemeinschaft“ in historischer Perspektive ein durchaus problembelasteter Begriff ist, der sehr differenziert verwendet werden sollte. Auch auf die neueren Erkenntnisse innerhalb der Erforschung von Transfereffekten gehen die Autoren nicht ein. Stattdessen werden die – teilweise ambivalenten und negativ konnotierten – entsprechenden Schlagwörter ohne Reflexion bzw. Explikation des jeweiligen Kontextes normativ gesetzt.

2.4 Primacanta

2.4.1 Begründungsrekonstruktion

Das Projekt *Primacanta* ist ein gemeinsames Projekt der Crespo Foundation und der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main. Seit 2008 widmet sich das Projekt besonders der Fort- und Weiterbildung von Grundschullehrkräften und schult sie in der Durchführung eines „Aufbauenden Musikunterrichts“¹¹.

Im Zentrum des Projekts steht laut Projektbeschreibung die Stärkung der Singfreude und der Singekompetenz.¹² Mit dieser musikbezogenen Zielformulierung setzt sich das Projekt explizit von den Transferbegründungen, wie sie etwa im oben beschriebenen Sinne *JEKISS* vornimmt, deutlich ab: Die Initiatoren betonen die Wichtigkeit des Singens und Musizierens „an und für sich“, also „ohne Hinweis auf außermusikalische Ziele wie den Bildungs- und Erziehungswert von Musik – etwa die Stärkung der Konzentrationsfähigkeit, des Schulklimas oder die Integration aller Kinder in die Schulgemeinschaft. Letztere werden als positive Nebeneffekte gerne angenommen, stehen jedoch nicht im Mittelpunkt“ (Knoll 2009, S. 13). Hiermit umgehen die Initiatoren von *Primacanta* auch den Bezug zur Diskussion um die Transfereffekte und ihren methodisch validen Nachweis.

Singen wird hier als Zugang zum aktiven Musizieren verstanden: „Singen spielt eine zentrale Rolle, wenn man den Wunsch wecken will, selbst aktiv zu musizieren“ (Knoll 2009, S. 13).

¹¹ Homepage des Projekts: <http://www.primacanta.de/> [09. 12. 2010].

¹² Ebd.

Die deutlich auf musikbezogene Ziele ausgerichtete Begründung überrascht nicht, denn das Projekt nutzt als Basis das Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“¹³, das Musik gerade für die Eingangsphasen musikalischer Bildung eher eng bezogen auf musikalischen Kompetenzaufbau im Sinne musikalischer Fähigkeiten deutet. Das „Lernen *über* Musik“ ist in diesem Konzept dem „Lernen *von* Musik“ sequenziell nachgeordnet.¹⁴ Die grundlagentheoretische Frage nach dem generellen Sinn musikalischer Bildung wird in diesem Kontext nicht gestellt und in der Selbstdarstellung des Projekts gänzlich ausgespart.

2.4.2. Kontextualisierung

Neben den oben genannten musikbezogenen Zielen verweist die Projektbeschreibung von *Primacanta* aber auch noch auf eine damit verbundene weitere Zielsetzung, auf ein „positives musikalisches Selbstkonzept“ (Knoll 2009, S. 13) der Schülerinnen und Schüler. Da mit dem musikalischen Selbstkonzept auf ein aktuell in der (musik-)pädagogischen Literatur diskutiertes Konstrukt verwiesen wird, soll dies im Folgenden wissenschaftlich kontextualisiert werden.

Aktuelle Beiträge in der pädagogisch-psychologischen Forschung weisen darauf hin, dass sich das innerhalb der Psychologie entwickelte theoretische Konstrukt des „Selbstkonzepts“ (Shavelson et al. 1976) dazu eignet, bereichsspezifische Einstellungen und Haltungen von Schülern aus ihrer subjektiven Sicht zu rekonstruieren (Lüdtke et al. 2002). Dies gilt gerade auch für Untersuchungen der letzten Jahre zu schulischen (auch: akademischen) Selbstkonzepten von Kindern in der Schuleingangsphase (Schenz 2004) und im Grundschulalter (Frühauf 2008; Kammermeyer & Martschinke 2006). Als „Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen“ (Mummendey 1990) kann das Selbstkonzept sowohl Beschreibungen als auch Bewertungen umfassen und sich dabei auf

¹³ Jank ³2009. Vor allem auf den Seiten 69-127 finden sich eine ausführliche Darstellung des Gesamtkonzepts sowie bildungstheoretische, lernpsychologische und weitere Begründungen für Aufbauenden Musikunterricht.

¹⁴ S. Homepage <http://www.primacanta.de/> unter *Didaktisches Konzept*.

Merkmale beziehen, an die sich aus der Vergangenheit erinnert wird, die man sich aktuell zuschreibt oder die man in Zukunft anstrebt. Pädagogische Relevanz kommt der Erfassung der Selbstkonzepte besonders dann zu, wenn man davon ausgeht, dass es sich beim Selbstkonzept nicht nur um kognitive Repräsentationen von ‚gemachten‘ Erfahrungen handelt, sondern diese auch durchaus regulierende und modellierende Bedeutung für zukünftige Handlungen haben können (Markus & Wurf 1987; Hemming 2002; Spychiger 2007; Marsh 2005). Hier könnte möglicherweise einem guten (musikalischen) Selbstkonzept ein gewisser prognostischer Wert zugesprochen werden, etwa für eine weitere musikalische Aktivität in der Zukunft.

Basis der frühen Untersuchungen zum Selbstkonzept ist meist das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976), das später zur Differenzierung bereichsspezifischer Selbstkonzept-Modelle führte, für das schulische Selbstkonzept insbesondere zur Unterscheidung eines sprachlichen und eines mathematischen Selbstkonzepts (Marsh, Byrne & Shavelson 1988). Diese bereichsspezifische Differenzierung erlebte durch Vispoel (1993) eine für das musikpädagogische Forschungsfeld bedeutsame Erweiterung, nämlich um den empirischen Nachweis eines unabhängigen Selbstkonzepts musikalisch-künstlerischer Fähigkeiten, das sich in weitere Domänen (Tanzen, Schauspiel, visuelle Künste und Musik) aufspaltet. Insbesondere im Bereich der Selbstkonzept-Forschung im schulischen Kontext findet in den letzten Jahren eine Fokussierung auf leistungsbezogene Selbstkonzepte von Schülern statt, gerade auch in Projekten im Rahmen von Expertiseforschung (für den musikpädagogischen Bereich: Pfeiffer 2007).

Spychiger (2007) hat mit Recht kritisch auf die Reduktion des musikalischen Selbstkonzepts auf ein Fähigkeits- und Leistungskonzept hingewiesen, anknüpfend an Susan Harters These, dass das Selbstkonzept eine Antwort auf mindestens zwei Fragen ist: „Who I am“ und „What I can“ (Harter 1999). Sie schlägt deshalb für das musikalische Selbstkonzept neben dem Fähigkeitsselbstkonzept die weitere Dimension einer „Selbstnähe zur Musik“ (Spychiger et al. 2009) vor.

In seiner Kurzdarstellung greift *Primacanta* also einen aktuellen und wissenschaftlich fundierten Begründungsdiskurs der musikpädagogischen Diskussion auf, betont allerdings deutlich das Fähigkeits-selbstkonzept: Es geht um den Aufbau eines „positiven musikalischen Selbstkonzepts“, (...) welches unter anderem die Gewissheit ‚Ich kann singen!‘ und weiterführend ‚Ich kann *gut* singen!‘ enthält“ (Knoll 2009, S. 13).

Der Blick in die Selbstdarstellungen der beiden Projekte zum Singen in der Grundschule hat gezeigt, dass die Projekte in vielen Fällen differenzierte Praxiskonzepte entwickeln, ihre musikalische Arbeit mit den Grundschulkindern dabei aber in sehr unterschiedlichem Grad einerseits an aktuelle Diskurse der wissenschaftlichen Musikpädagogik anbinden, andererseits bewusst oder unbewusst in bestimmte historisch gewachsene Begründungstraditionen stellen. Bei der Betrachtung der Projektdarstellungen darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich hier um repräsentative Kurzdarstellungen der Projektideen mit einem begrenzten Raum für die Darstellung handelt. Projekte kultureller Bildung in der Planungs- oder Implementierungsphase können möglicherweise unter großem Begründungsdruck stehen, insbesondere wenn Stiftungen, Sponsoren oder die öffentliche Hand, wie in den meisten Fällen, finanzielle Unterstützung gewähren. Die auffällige Addition oftmals sehr heterogener Begründungen innerhalb einer Projektdarstellung, besonders im Bereich von sogenannten Transfereffekten des Singens, mag diesem Umstand geschuldet sein.

3. Alltagstheorien von Lehrenden sowie Lehramtsstudierenden zum Singen in der Grundschule

3.1 Begründungsrekonstruktion

Im Folgenden soll nun ein anderer, gleichsam individueller Blick auf den Stellenwert des Singens in der Grundschule geworfen werden: Welche Alltagstheorien¹⁵ haben Lehrende in der Grundschule zum

¹⁵ Der Begriff „Alltagstheorie“ bzw. „Alltagswissen“ wird hier in Anlehnung an sozialwissenschaftliche Theoriebildung benutzt. Eine grundlegende Definition lieferte bereits 1980 die Arbeitsgruppe Schulforschung mit ihrer Studie *Leistung und Versagen – Alltagstheorien von Schülern und*

„Sinn des Singens“? Wie begründen sie das Singen in der Grundschule? Welche Kontexte stellen sie her? Welche Rolle spielen Erfahrungswerte, welche der Bezug zu didaktischer Theorie? Welche Spuren in den Formulierungen verweisen möglicherweise auf die Herkunft der Begründungen?

In einer Masterarbeit, die an der Universität Bielefeld im Fach Kunst- und Musikpädagogik entstanden ist, befragte Solveig Gohrbandt 35 Lehrende aus drei Grundschulen nach ihrer Haltung zum Singen in der Grundschule (Gohrbandt 2010). 29 Lehrerinnen und Lehrer beantworteten auch die offene Frage „Bitte erläutern Sie, wieso Sie das Singen in der Grundschule für wichtig bzw. unwichtig halten!“. Es handelte sich dabei sowohl um Musiklehrende wie um fachfremd Unterrichtende, wobei die Fachlehrenden mit entsprechendem Musikstudium mit weniger als 9% die deutlich kleinere Gruppe bildeten. Aufgrund der geringen Gesamtgröße der Gruppe sind natürlich keine generalisierbaren Ergebnisse abzuleiten, dennoch kann Folgendes festgehalten werden:

Für die befragten Grundschullehrkräfte hat das Singen mit den Kindern in der Schule eine große bis sehr große Relevanz.¹⁶ Das Spektrum der Begründungen in der untersuchten Stichprobe entspricht in etwa dem der Projektdarstellungen, die oben erwähnt wurden. Sie liefern eine ähnliche Vielfalt an Kontexten und an inhaltlichen Bezugspunkten vom Aufbau von Gemeinschaftsgefühl, über die Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen, über die Unterstützung des Spracherwerbs, über die Förderung des Wohlbefindens und die Stärkung der Persönlichkeit bis hin zu positiven Aspekten für den Schulalltag (Gohrbandt 2010, S. 21). Die meisten Befragten zählen mehrere, nicht unmittelbar zusammenhängende Begründungen nacheinander auf. Hier ist auffällig, dass das Singen relativ selten mit musikbezogenen Aspekten wie der Ausbildung der Singstimme oder musikalischen Fähigkeiten

Lehrern. Alltagstheorien setzen sich hier aus „Realitätsinterpretationen, Situationsdeutungen und Wissens-elemente(n)“ zusammen (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 33).

¹⁶ Für 21 der Befragten ist es sogar sehr wichtig, für die anderen mit einer Ausnahme immerhin wichtig (Gohrbandt 2010, S. 20).

assoziiert wird, dass aber von fast allen Lehrenden Transfereffekte genannt werden, die soziale oder kognitive Kompetenzen betreffen (Gohrbandt 2010, S. 22). Erwartungsgemäß wirkt sich die Grundschulperspektive im Vergleich zu den Präsentationen der Singprojekte (s. o.) stärker auf die Begründungen aus: Mehr im Fokus als in den Projektbeschreibungen steht der Kontext des Schulalltags, so etwa die Funktion des Singens als Ritual (im Tages- und Jahreslauf, bei Festen und Klassenfahrten) und die Bedeutung des Singens für den Unterricht in anderen Fächern. Hier deuten einige Formulierungen an, dass es sich nicht um übernommenes Theoriewissen, sondern vermehrt um Erfahrungswissen handelt, denn die Äußerungen werden in der Regel häufiger an die Schilderung konkreter Situationen angebunden (Ehren des Geburtstagskindes usw.) oder individueller formuliert. Es sind also mindestens zwei Quellen des (sing-)spezifischen Professionswissens der Lehrenden rekonstruierbar: das *Erfahrungswissen*, welches sich ausdrückt in Formulierungen wie „Singen steigert das Wohlbefinden der Kinder. Sie verlassen anschließend oft frohgelaunt den Klassenraum und sind deutlich friedlicher“, und ein *Theoriewissen*, das gerade in diesem Falle der größtenteils fachfremden Lehrenden deutlich Züge von Versatzstücken trägt mit sehr unterschiedlichem Grad der Vereinfachung („Singen fördert das Gehirn“ oder „Singen fördert die Verschränkung – Zusammenarbeit der Gehirnhälften“ etc.).

3.2 Kontextualisierung

Da der Verweis auf Transfereffekte die Argumentation in den Alltagstheorien dominiert, sollen erstere im Folgenden genauer betrachtet werden, allerdings nicht im Hinblick auf ihre inhaltliche Relevanz, sondern in Bezug auf ihren Charakter als „Bildungsmythen“. Als solche bezeichnet Ralph Schumacher in seiner Einführung zum Band *Pauken mit Trompeten – Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* (2009) einige der vermuteten Transfereffekte, wie etwa die These zur Förderung der Intelligenz durch das Hören klassischer Musik, die im Kontext des sogenannten Mozart-Effekts aufgestellt wurde (Schumacher 2009, S. 7).

Vor dem Hintergrund unserer Befunde erscheint diese Charakterisierung bzw. das Bild des Mythos insofern treffend, als nicht nur in der Tatsache, *dass*, sondern auch in der Art und Weise, *wie* sich die Lehrenden auf diesen Kontext beziehen, Merkmale der Tradierung eines Mythos zu finden sind.

Ein zentrales Charakteristikum von Mythen ist ihr Anspruch auf Gültigkeit: Mythen arbeiten nicht mit Vermutungen, sondern mit Behauptungen: eine Vielzahl der Begründungen, die die Lehrenden etwa im Zusammenhang mit kognitiven Effekten des Singens geben, sind thesenartig bzw. ‚absolut‘ formuliert und stehen häufig im starken Kontrast zur tatsächlichen wissenschaftlichen Evidenz¹⁷ („Singen fördert das Gehirn!“).

Hans Blumenbergs Hinweis, dass es sich bei Mythen um „Geschichten von hochgradiger Beständigkeit ihres narrativen Kerns“ handle und diese „von „ausgeprägter marginaler Variationsfähigkeit“ (Blumenberg 2003, S. 194f.) seien, kann in diesem Punkt im übertragenen Sinne auch auf das Material der Lehrenden bezogen werden: Die Äußerungen zu den kognitiven Transfereffekten bleiben abstrakt und thesenhaft und in ihren Formulierungen seltsam gleichförmig bzw. ohne ausgeprägte Variation, etwa: „Singen fördert das Gehirn“, „Singen fördert die geistige Entwicklung“, „Singen schult Konzentration und Aufmerksamkeit“ usw.

Im Gegensatz zu den eher erfahrungsgesättigten Formulierungen zur Rolle des Singens im Schulalltag werden die kognitiven Effekte des Singens, die benannt werden, in keinem Fall mit konkreten Erfahrungen und Erlebnissen verbunden. Die meisten Lehrenden formulieren die Herkunft ihrer Überzeugungen nicht explizit, einige verweisen auf ihre Erfahrung (s. o.), nur wenige nutzen Formulierungen wie: „Es ist ja bekannt, dass sich musische Dinge positiv auswirken.“¹⁸ An einer solchen Äußerung wird der Prozess des Abschleifens wissenschaftlicher Erkenntnis hin zum Mythos greif-

¹⁷ S. die entsprechende methodische Diskussion in den zwei Bänden der Reihe *Bildungsforschung* (Schumacher et al. 2006; Schumacher et al. 2009).

¹⁸ Diese Aussage stammt aus einer Befragung ebenfalls aus dem Jahre 2010 von (in Bezug auf Musik) fachfremden Studierenden des Grundschullehrerstudiums zum gleichen Thema.

bar: Die befragte Lehramtsstudierende nimmt Bezug auf einen scheinbaren gesellschaftlichen Konsens („Es ist ja bekannt...“); es folgt eine sehr unspezifische These, bei der weder der Gegenstand („musische Dinge“) genauer beschrieben wird, noch konkret die „positiven Auswirkungen“ benannt werden.

Ein weiteres Merkmal von Mythen ist ihre Verwurzelung in Tradition und Überlieferung. Eine Lehrerin macht ihr Anknüpfen an traditionelles Denken sehr explizit deutlich, indem sie schreibt: „Singen finde ich generell wichtig, denn ‚wo gesungen wird, lass Dich ruhig nieder, böse Menschen kennen keine Lieder‘“. Hier wird die Tradierung durch das integrierte Zitat offensichtlich: Eine Überzeugung wird in Form eines Sprichwortes in die Alltagstheorie übernommen und findet in der ungebrochenen Integration in die eigene Aussage unmittelbaren Ausdruck und erscheint mit affirmativem Potenzial.

Eine vollständige Rekonstruktion der Alltagstheorien der Grundschullehrerinnen und -lehrer ist an dieser Stelle und auf der Basis des vorliegenden Materials nicht möglich. Viele der Lehrenden haben die offene Frage stichwortartig beantwortet, was häufig zu einer unzusammenhängenden Auflistung von unterschiedlichen Begründungen führte und in sich stimmige Argumentationslinien, die einen größeren Kontext erschließen könnten, verhinderte. Die Darstellung von Alltagstheorien lebt besonders von der Rekonstruktion der Verknüpfung zwischen einzelnen Komponenten, impliziten Theoriebestandteilen und Erfahrungswissen. In diesem Sinne kann eine differenzierte Rekonstruktion der Alltagstheorien der Grundschullehrkräfte nicht allein und ausschließlich auf der Basis des Formats einer offenen Frage in einem Fragebogen geschehen, sondern muss eher vor dem Hintergrund umfangreicherer Interviews weiterentwickelt werden. In der Analyse des Materials zeigte sich aber auch, dass die Lehrenden (und hier auch gerade die fachfremden) den Diskurs um das Singen in der Grundschule und um seine Begründungen produktiv bereichern könnten mit ihrem Erfahrungswissen und ihrer Einschätzung der performativen Qualität des Singens im Sinne von Rhythmisierung und Ritualisierung des Schulalltags.

Die befragten Lehrenden greifen also in ähnlichem Maße wie die von uns untersuchten Singprojekte auf vielfältige Begründungszusammenhänge zurück, es kommt dabei aber zu einer oftmals vereinfachenden Adaption wissenschaftlicher Erkenntnisse und zu einem möglicherweise unbewussten, in jedem Falle aber zu einem unmarkierten Anknüpfen an historische Traditionslinien.

Es wäre ein interessantes Feld wissenssoziologischer Forschung im Bereich der Musikpädagogik, die Entstehung, Entwicklung und Tradierung von Alltagstheorien etwa im Hinblick auf die Transfereffekte des Singens differenzierter und auf einer umfassenden Datenbasis untersuchen zu können. Der vorliegende Beitrag kann hierzu nur einen Anstoß geben.

4. Fazit

Unsere mehrperspektivisch angelegte Untersuchung von Begründungen für das Singen in der Schule hat einerseits gezeigt, dass wesentliche Argumente für den musikdidaktischen Stellenwert des Singens in aktuellen Singprojekten *und* in Alltagstheorien der Grundschullehrenden häufig tradiert werden. Werden Begründungen jedoch stetig repetiert, kann dies leicht zu einer Verwässerung und Abnutzung führen. Argumente werden somit konturlos und laufen Gefahr, ihre überzeugende Schlagkraft zu verlieren.

Des Weiteren lassen die Dokumente vielfach eine stringente Argumentationslinie vermissen. Oft werden Begründungen ‚patchworkartig‘ nebeneinander gestellt. Wenn Argumente an aktuelle wissenschaftliche Diskurse angebunden werden, befinden sich letztere jedoch auf Ebenen mit unterschiedlicher wissenschaftlicher Gültigkeit („Transfereffekte“ versus „Selbstkonzept“).

Es würde dem gesamten Diskurs um das Singen aus unserer Sicht gut tun, nicht nur ‚labelhafte‘ Etikettierungen als Begründungen zu liefern, sondern Argumente auf der Basis einer profunden wissenschaftlichen Diskussion zu gebrauchen. Der Begründungskontext des „musikalischen Selbstkonzepts“ erscheint uns dabei als eine fruchtbare Perspektive für einen reflektierten Austausch zwischen Singprojekten und der Grundschuldidaktik im Fach Musik, den es zu initiieren und weiterzuentwickeln gilt.

Literatur

Adorno, Theodor W. (¹1991): *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. 7. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): *Leistung und Versagen – Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. München: Juventa.

Blumenberg, Hans (2003): Arbeit am Mythos. In: Barner, Wilfried et al. (Hg.): *Texte zur modernen Mythentheorie*. Stuttgart: Reclam, S. 191-221.

Brünger, Peter (2008): Singen im Kindergarten. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (Hg.): *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner, S. 65-77.

Frühauf, Susanne (2008): *Bereichsspezifische schulische Selbstkonzepte von Grundschulkindern. Operationalisierung und Validierung eines hypothetischen Konstrukts*. Hamburg: Dr. Kovač.

Gohrbandt, Solveig (2010): *Die Bedeutung des Singens in der Grundschule aus Sicht der Lehrenden*. Masterarbeit an der Universität Bielefeld, Fach Kunst- und Musikpädagogik (unveröffentlichte Examensarbeit).

Gruhn, Wilfried (²2003): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2., überarb. und erw. Auflage. Hofheim: Wolke.

Harter, Susan (1999): *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Hemming, Jan (2002): *Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Münster: Lit Verlag.

Heß, Frauke (2010): Musik in der Grundschule zwischen Kompetenzerwerb und Bildung. In: Greuel, Thomas; Kranefeld, Ulrike; Szczepaniak, Elke (Hg.): *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule*. Aachen: Shaker (Musik im Diskurs, 23), S. 33-53.

Jank, Werner (Hg.) (³2009): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jäncke, Lutz (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Huber.

Kammermeyer, Gisela; Martschinke, Sabine (2006): Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule. Ergebnisse aus der KILIA-Studie. In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 20, H. 3, S. 245-259.

Knoll, Reinhard (Hg.) (2009): *Singen in der Grundschule. Dokumentation der Tagung vom 25. Juni 2009 im neuen Ratssaal der Stadt Neuss*. Essen: Klartext-Verlag.

Lüdtke, Oliver; Köller, Olaf; Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Baumert, Jürgen (2002): Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte. Ergebnisse aus der PISA-Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 16, H. 3/4, S. 151-164.

Markus, Hazel; Wurf, Elissa (1987): The dynamic self-concept: a social psychological perspective. In: *Annual Review of Psychology*. Vol. 38, S. 299-337.

Marsh, Herbert W.; Byrne, B. M.; Shavelson, Richard J. (1988): A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. In: *Journal of Educational Psychology*, 80, S. 366-380.

Marsh, Herbert W. (2005): Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 19, H. 3, S. 119-127.

Mummendey, Hans-Dieter (1990): *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.

Niessen, Anne (1999): „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“. *Mädchen und Musik im Nationalsozialismus*. Mainz: Schott.

Niessen, Anne (2008): Anmerkungen zum Singen aus sozialisations-theoretischer Perspektive. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (Hg.): *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner, S. 35-49.

Nimczik, Ortwin (2006): Stimme(n). In: *Musik & Bildung*, H. 3, S. 8-11.

Nolte, Eckhard (1982): *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule*. Paderborn: Schöningh.

Pfeiffer, Wolfgang (2007): Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept. In: Schläbitz, Norbert (Hg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen: Die blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 28), S. 239-253.

Rademacher, Ulrich (2010): „Jedem Kind seine Stimme“ in Münster. In: Greuel, Thomas; Kranefeld, Ulrike; Szczepaniak, Elke (Hg.): *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule*. Aachen: Shaker (Musik im Diskurs, 23), S. 175-180.

Schatt, Peter W. (2007): *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.

Schenz, Christina (2004): *Leistungseinschätzung und Selbstwertgefühl bei Kindern in der Schuleingangsphase. Eine empirische Untersuchung an Wiener Volksschulen*. Hamburg: Dr. Kovac.

Schumacher, Ralph et al. (2009): *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* *Bildungsforschung*, 32. Bonn: BMBF. Abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_zweiunddreissig.pdf [07. 12. 2010].

Schumacher, Ralph et al. (2006): *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. *Bildungsforschung*, 18. Bonn: BMBF. Abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf [24. 08. 2010].

Shavelson, Richard J.; Hubner, J. J.; Stanton, G. C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. In: *Review of Educational Research*, 46, S. 407-441.

Siedenburg, Ilka (2009): *Geschlechtstypisches Musizieren. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik*. Osnabrück: Epos.

Spychiger, Maria B. (2007): „Nein, ich bin unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. In: *Diskussion Musikpädagogik*, H. 33, S. 9-20.

Spychiger, Maria; Gruber, Lucia; Olbertz, Franziska (2009): Musical Self-Concept. Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In: Louhivuori, J.; Eerola, T.; Saarikallio, S.; Himberg, T.; Eerola, P.-S. (Eds.): *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*, S. 503-506. Jyväskylä, Finland.

Vispoel, Walter P. (1995): Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. In: *Journal of Educational Psychology*, 87, H. 1, S. 134-153.

Online-Quellen

<http://www.essen-fuer-das-ruhrgebiet.ruhr2010.de/sing/programm/sing-day-of-song.html> [24. 08. 2010]

<http://www.primacanta.de/> [09. 12. 2010]