

Chorarbeit in der Schule

Dissertation

**vorgelegt an der
Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg -
Universität**

**Betreuung: Prof. Dr. Reinhard Schneider
Gesamthochschule Universität Siegen**

**vorgelegt von
Volker Schmidt**

Ratzeburg, Januar 1999

Volker Schmidt
Albsfelder Weg 17
23909 Ratzeburg
Telefon/Telefax: 04541 - 82319
E-Mail: VSCSLA1959@aol.com

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	5
A GESCHICHTE DER 'CHORARBEIT IN DER SCHULE' IM 20. JAHRHUNDERT	14
I. ENTWICKLUNG DER 'CHORARBEIT IN DER SCHULE' BIS ZUM 20. JAHRHUNDERT	14
II. 'CHORARBEIT IN DER SCHULE' ZUR ZEIT DER WEIMARER REPUBLIK	22
1. <i>Der Chor als Träger der Gemeinschaftsideologie der Jugendmusikbewegung</i>	22
2. <i>Die Schulchorliteratur der 20er Jahre</i>	31
2.1 Textinhalte	32
<i>Erweiterungen</i>	33
2.2. Das Volkslied	36
2.3 Vokalpolyphonie des 15.-17. Jahrhunderts	41
III. 'CHORARBEIT IN DER SCHULE' IM DRITTEN REICH	44
1. <i>Musikpädagogische Orientierungen im Nationalsozialismus</i>	44
2. <i>Die Schulchorliteratur von 1933 - 1945</i>	57
2.1 Allgemeine Kennzeichen	59
2.2 Textinhalte	62
2.3 Musikalische Merkmale	71
IV. 'CHORARBEIT IN DER SCHULE' VON 1945 - 1970	77
1. <i>Musikpädagogische Orientierungen nach dem 2. Weltkrieg</i>	77
2. <i>Die Schulchorliteratur von 1945 - 1970</i>	82
2.1 Neuauflagen aus den 20er Jahren	83
2.2 Neuausgaben nach 1945	85
2.2.1 Allgemeine Kennzeichen	88
2.2.2 Textinhalte	93
2.3 Kernliederbestand der Schulchorliteratur von 1945 - 1970	95
2.3.1 Die Texte	98
2.3.2 Die Melodien	99
2.3.3 Die Chorsätze	100
V. 'CHORARBEIT IN DER SCHULE' AB 1970	105
1. <i>Musikpädagogische Veränderungen</i>	105
2. <i>Die Schulchorliteratur ab 1970</i>	106
2.1 <i>Allgemeine Kennzeichen</i>	106
2.2 <i>Textinhalte</i>	108
2.3 <i>Musikalische Merkmale</i>	119

B 'CHORARBEIT IN DER SCHULE' ALS MUSIKPÄDAGOGISCHES HANDLUNGSFELD	138
.....	
I. MUSIKALISCHE UND SOZIALE ERFAHRUNGEN	138
1. <i>Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungswissenschaft und Musikpädagogik</i>	138
2. <i>Einzeldarstellungen erziehungswissenschaftlicher und musikpädagogischer Erfahrungskonzeptionen</i>	142
2.1 <i>Erfahrungsbezogener Unterricht</i>	143
2.2 <i>Erfahrungerschließende Musikerziehung</i>	147
2.3 <i>Didaktische Interpretation von Musik</i>	149
2.4 <i>Ästhetische Erfahrung und offener Unterricht</i>	153
3. <i>Diskussion der Konzeptionen</i>	154
II. MUSIKALISCHE UND SOZIALE ERFAHRUNGEN DURCH 'CHORARBEIT IN DER SCHULE'	159
1. <i>'Chorarbeit in der Schule' und musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten</i>	162
2. <i>Beziehungsebenen innerhalb der 'Chorarbeit in der Schule'</i>	171
3. <i>'Chorarbeit in der Schule', Körpererfahrung und musikalischer Lebensstil</i>	177
III. DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN UND ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN EINER 'CHORARBEIT IN DER SCHULE'	179
1. <i>'Chorarbeit in der Schule' als musikbezogene soziale Situation</i>	180
1.1 <i>Kontinuität musikalischer und sozialer Begegnung</i>	181
1.2 <i>Außergewöhnliche musikalische und soziale Begegnungen</i>	183
1.3 <i>Präsentation als musikalische und soziale Begegnung</i>	184
2. <i>Planung musikalischer Aktivitäten</i>	186
2.1 <i>Auswahl der Ziele und Präsentationsmöglichkeiten</i>	186
2.1.1 <i>Ziele</i>	186
2.1.2 <i>Präsentationsmöglichkeiten</i>	189
2.2 <i>Auswahl der Inhalte</i>	190
2.2.1 <i>Soziale Bedeutung von Musik</i>	190
2.2.2 <i>Musikgeschmack und Rezeptionsformen Jugendlicher</i>	193
2.2.3 <i>Realisation und Handlungsmöglichkeiten</i>	195
ANHANG	199
I.1 <i>AUSWAHL DER SCHULCHORLITERATUR DER 20ER JAHRE</i>	200
I.2 <i>AUSWAHL DER SCHULCHORLITERATUR VON 1933-1945</i>	202
I.3 <i>AUSWAHL DER SCHULCHORLITERATUR VON 1945 - 1970</i>	204
I.4 <i>AUSWAHL DER SCHULCHORLITERATUR AB 1970</i>	207
II.1 <i>ÜBEREINSTIMMUNGEN VON CHORSÄTZEN MIT CHORSÄTZEN AUS BEREITS VERÖFFENTLICHTEN CHORBÜCHERN (BASIS CHORBUCH 8)</i>	213
II.2 <i>ÜBEREINSTIMMUNGEN VON CHORSÄTZEN MIT CHORSÄTZEN AUS BEREITS VERÖFFENTLICHTEN CHORBÜCHERN (BASIS CHORBUCH 12)</i>	216
II.3 <i>ÜBEREINSTIMMUNGEN VON CHORSÄTZEN MIT CHORSÄTZEN AUS BEREITS</i>	

VERÖFFENTLICHTEN CHORBÜCHERN INNERHALB DES MERSEBURGER VERLAGES.....	221
III.1 ENTWICKLUNG DES KERNLIEDERBESTANDS VON 1945 - 1970.....	226
III.2 QUELLENVERZEICHNIS DER KERNLIEDER.....	236
IV. ABKÜRZUNGEN	242
V. LITERATURVERZEICHNIS.....	243
ERKLÄRUNG.....	261
LEBENS LAUF.....	262

Einleitung

Die Auseinandersetzung mit der 'Chorarbeit in der Schule' lässt sich anhand von zwei elementaren Fragen skizzieren:

1. In welcher Weise haben unterschiedliche musikpädagogische Ausrichtungen die Praxis chorischer Arbeit in den Schulen beeinflusst?
2. Kann 'Chorarbeit in der Schule' im ausgehenden 20. Jahrhundert einen angemessenen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrnehmen?

Die Notwendigkeit, Geschichtsbewußtsein und das eigene musikpädagogische Handeln in einem Zusammenhang zu sehen, beschreibt Gruhn folgendermaßen: "Das Bewußtsein von der Geschichte unseres Faches und seiner Entwicklung soll letztlich der eigenen Positionsbestimmung, der Findung eines eigenen Standorts dienen, damit musikerzieherische Tätigkeit nicht unreflektiert erfahrene und überlieferte Leitbilder fortsetzt, sondern damit man weiß und entscheiden kann, was und warum man es tut." (Gruhn 1993, 16)

Werden hier die Begriffe 'Chor' und 'Arbeit' zusammengefügt zu dem Begriff 'Chorarbeit', so ist damit beabsichtigt, die geschichtliche wie pädagogische Dimension der Fragestellungen anzudeuten.

Der Begriff 'Chor'¹ hat seinen Ursprung im griechischen *chorós* und meint sowohl eine Tanzgruppe als auch einen Tanzplatz und den mit Gesang verbundenen Tanz oder Reigen. Der über den lateinischen Begriff 'chorus' auch ins Deutsche gelangte Terminus 'Chor' umfaßt entsprechend dem griechischen Verständnis drei Bedeutungsebenen. Er bezeichnet

¹ Vgl. den Begriff 'Chor' in: Blankenburg 1952, Sp. 1230 und den Begriff 'Chor und Chormusik' in: ders. 1995, Sp. 766 f.; vgl. weiterhin Valentin 1968/³1984, 12 f.

1. eine Gruppe von Menschen², die in unterschiedlicher Besetzung (Kinder-, Mädchen-, Knaben-, Jugend-, Frauen-, Männer-, Gemischter Chor) und mit unterschiedlicher Zielsetzung (Kinder- oder Jugendchöre in Kirchen und Musikschulen, Schulchöre, Kirchenchöre - Kantoreien, Berufschöre, z.B. Rundfunkchöre oder Opernchöre, Städtische Chöre, Gesangvereine oder Massenchöre) singen,
2. den Ort, an dem ein Chor singt, z.B. der Chorraum in der Kirche, eine Chorempore oder Tribüne,
3. ein Musikstück, das von einem Chor vorgetragen wird. In dieser Arbeit wird für diese Werke der Begriff 'Chorsatz' (Synonyme: 'Chorstück' und 'Chorwerk') verwendet: ein Tonsatz für einen Chor.³ Dabei handelt es sich sowohl um A-cappella-Besetzungen für gleiche oder gemischte Stimmen als auch um Kompositionen für Chor und Instrumente. Chorsätze sind in vielfältigen musikalischen Formen und Gattungen zu finden: Volkslied, Kinderlied, Choral, Madrigal, Motette, Chor (z.B. in Oratorien oder Passionen), Pop- und Rocksongs.

Die drei Bedeutungsebenen des Begriffes 'Chor' charakterisieren im weitesten Sinne ein pädagogisches Programm: Durch das Chorsingen wird zum einen eine Beziehung zwischen den am musikalischen Prozeß beteiligten Individuen aufgebaut, zum anderen wird die Bedeutung des musikalischen Vortrags durch eine besondere Präsentationsebene intensiviert. Außerdem ist das musikalische Objekt selber Anlaß zur Auseinandersetzung.

Inwieweit 'Chorarbeit in der Schule' im musikpädagogischen Schrifttum im 20. Jahrhundert beachtet wurde soll anhand einiger Äußerungen aus Handbüchern und Lexika vorgestellt werden:

² In dieser Arbeit ist aufgrund der gefälligeren Lesbarkeit vorwiegend die männliche Form für Personen oder Personengruppen gewählt worden, z.B. Schüler oder Lehrer. Selbstverständlich schließt diese Form die weibliche mit ein. An wenigen Stellen ist die weibliche und männliche Form verwendet worden, um die Aussage zu unterstreichen.

³ Vgl. den Begriff 'Chorkomposition' in: Osthoff 1952; Noack / Gudewill 1952a und 1952b

Im ersten 'Handbuch der Musikerziehung' (Bücken 1931) nennt Paul Mies drei Aufgabenstellungen, die ein Schulchor oder -orchester übernehmen sollte. Zum einen soll er eine Beziehung "zum Schulganzen haben", zum anderen sollten "Beziehungen zum Klassenunterricht" gepflegt werden sowie "ein Eigengesetz haben, dem ihr Aufbau folgt." (Mies 1931, 296)

Gefordert wird also, daß die Arbeit mit einem Schulchor sich nicht ausschließlich an der Ausgestaltung des Schullebens zu orientieren habe, sondern ebenso Einfluß auf den Musikunterricht nehmen wie eine eigenständige musikalische Erziehungsperspektive verfolgen sollte. Mies weist auf die Ausführungen von Studienrat Henninger hin, der die Aufgaben eines Schulchores aus der Sicht eines 'Schulpraktikers' skizziert:

"Planmäßig angelegte Arbeit des Chores wird den gesamten Klassenmusikunterricht lebendig gestalten und vertiefen und damit auch dem allgemeinen Kulturgut dienen. Ein Chor, der so arbeitet, wird auch imstande sein, die bisherige Hauptaufgabe - kann man wohl sagen - zu lösen, bei den Schulfeiern mitzuwirken. Es wird sich auch hier der Satz bewahrheiten: Mit den Aufgaben (soweit sie angemessen gewählt sind - und davon hängt alles ab) wachsen die Kräfte." (Henninger 1926, zit. nach Mies 1931, 296)

In dem 1954 von Hans Fischer herausgegebenen 'Handbuch der Musikerziehung' hebt Felix Oberborbeck hervor, daß "erst mit der Erhebung des Faches 'Singen' zum künstlerischen Fach 'Musik'" durch die Schulmusikreformen zu Beginn des 20. Jahrhunderts "die Zielsetzung der Schulchorarbeit eine ganz andere geworden" (Oberborbeck 1954, 353) sei. Leider werden von ihm neben dem Vermerk, daß die Jugendmusikbewegung dem Schulchor "neue Wege" wies, keine konkreten Aufgabenstellungen genannt. Er betont die Notwendigkeit der Tätigkeit von Chorlehrern, indem er schreibt:

"Das aber ist doch das Wichtigste: was in diesen Jahren des Wachstums junger Menschen an Singfreude, Leistung, Erlebnissen vermittelt wird, wirkt nicht nur bei den Teilnehmern lange Jahre nach, sondern vermag

auch stärkste Impulse für die spätere Haltung gegenüber der Musik und ihren Trägern zu geben." (a.a.O., 366f)

Fritz Schieri beginnt seinen Beitrag unter dem Titel 'Grundlagen der Chor-
ziehung und Chorleitung' im 'Handbuch der Schulmusik' von 1962 (Erich
Valentin) mit dem allgemeinen Hinweis, daß Chorleitung

"ein zentrales Gebiet innerhalb der Schulmusikerziehung" (Schieri 1962,
227)

sei. Die musikerzieherische Bedeutung reduziert er in dem sehr praxisorien-
tierten Beitrag dahingehend, daß

"der Schulchor [...] den aktiven Umgang mit Meisterwerken der Tonkunst"
pflegt und "die Schule als Gemeinschaft" (ebd.)

repräsentiert.

Elmar Bozzetti kommt im 'Lexikon der Musikpädagogik' von 1984 zu folgen-
dem schlichten Resümee:

"Der Chorgesang hat in der Musikpädagogik immer eine bedeutende
Rolle gespielt. Solange es in der abendländischen Kultur Schulen gibt,
gibt es auch Schulchöre." (Bozzetti 1984, 46)

Ebensowenig aussagekräftig bezüglich der pädagogischen Dimension ist ein
Jahr später der Artikel in der Neuauflage des 'Handbuch[s] der Schulmusik',
in dem es um die 'Chorarbeit in der Schule' geht:

"Chorleitung ist und bleibt ein wichtiges Gebiet innerhalb der schulischen
Musikerziehung." (Schieri 1985, 311)

Immerhin knappe eineinhalb Seiten werden dem Thema 'Musizieren an den
allgemeinbildenden Schulen' (und hier ist die Ensemble- und Chorarbeit ge-
meint) in dem 1993 erschienenen 'Handbuch der Musikpädagogik', Bd. 2
gewidmet. Dort schreibt Richter zu Recht:

"Zusammenfassende Berichte über das gemeinsame Musizieren in den
allgemeinbildenden Schulen fehlen bisher ebenso wie eine didaktisch-
methodische Beschäftigung mit diesem wichtigen Thema" (Richter

1993a, 354).

Auch im 'Neuen Lexikon der Musikpädagogik' von 1994 wird 'Chorarbeit in der Schule' lediglich als eine musikpraktische Ausrichtung charakterisiert:

"Qualitätsvolles Musizieren gerade an Schulen ist grundlegend und daher unverzichtbar." (Neumann 1994, 40)

Die von Richter angemahnte umfassende didaktisch-methodische Beschäftigung mit dem Musizieren an allgemeinbildenden Schulen soll hier zumindest für die Chorarbeit aufgenommen werden. Dazu ist es notwendig, die schulische Chorpraxis aus ihrer, wie Bührig sagt, "stiefkindlichen Behandlung bzw. [...] fatalen Repräsentationsrolle" (Bührig 1994, 36) zu befreien. Bisher wurde noch nie ernsthaft in Erwägung gezogen, 'Chorarbeit in der Schule' beispielsweise als eigenständigen Projektunterricht zu institutionalisieren. Immer gehörte der Schulchor zu den freiwilligen, altersheterogenen und jahrgangsübergreifenden Angeboten, ohne Zwang der Benotung. Schulisches Arbeiten und Lernen in einer Arbeitsgemeinschaft (vgl. Keim 1987; 1994) werden auch heute noch von vielen Lehrerinnen und Lehrern, aber vor allem von der Öffentlichkeit (besonders von Politik und Wirtschaft) als Freizeitbeschäftigung ohne Bildungswert angesehen. Auch die Schulchorarbeit leidet unter dieser Einschätzung.

Richter deutet an, daß Chor- und Orchesterarbeit in der allgemeinbildenden Schule aufgrund der Lehr- und Lernsituation nicht vom übrigen Unterrichtsgeschehen als Freizeitbeschäftigung isoliert werden sollte. "Sobald es beim Musizieren einen 'Leiter' gibt, entsteht (wie rudimentär auch immer) eine *pädagogische* Situation. Eine deutliche Unterscheidung in Angebote, in denen das Musizieren gelernt und gelehrt werden kann, und in Musizierungsangebote zur Freizeit und ohne pädagogischen Anspruch ist deshalb nicht möglich, weil die Leitung eines Musizierensembles und die Musizierform des 'Probens' immer schon Lehren und Lernen (didaktisch-methodische Überlegungen) einschließt oder einschließen sollte. Das gilt im Laienmusizieren stärker als in der Arbeit von Berufsorchestern und -chören. Ohne Lehren und

Lernen kommt gemeinsames Musizieren - streng genommen - nicht aus" (Richter 1993a, 352).

Erhebungen belegen, daß die Zahl der Chöre sich in Deutschland seit 1965 um 17,4% gesteigert hat. Für das Jahr 1993/94 werden 1,8 Mio. aktive Sängerinnen und Sänger in 60.000 Chören verzeichnet. "Keinesfalls ist danach ersichtlich, daß bei den Chören ein Sterben 'langsam und leise' eingetreten sei. [...] Nach allen Beobachtungen und Berichten haben wir es jedoch auch mit einer Steigerung bei Schulchören und Musikschulchören zu tun." (Allen 1995 a, 17; vgl. ders. 1995 b, 27 f) Der Herausgeber der Verbandszeitschrift 'Lied & Chor' des Deutschen Sängerbundes (DSB), Lamprecht, skizziert die Entwicklung des deutschen Chorwesens folgendermaßen: "Seit Beginn der 80er Jahre [wächst] die Zahl der Chöre ebenso wie die Zahl der Mitglieder [...]. Es steigt die Zahl der singenden Frauen, Kinder und Jugendliche kommen in Scharen." (Lamprecht 1994, 3) Im Hinblick auf die Ensemble- und Chorarbeit an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, für die keine gesicherten Daten vorliegen, resümiert Richter, daß sie sich "nach der kritischen Abwendung von den Überzeugungen der musischen Erziehung in den 60er und 70er Jahren stürmisch entwickelt" (Richter 1993a, 353) habe. Allen fügt im Anhang seiner Schrift zum 'Chorwesen in Deutschland' lediglich einen geschätzten Stand der Chöre an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland hinzu: 5400 Schulchöre mit 189000 aktiven Sängerinnen und Sängern (vgl. Allen 1995a, 68).

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch eine repräsentative Elternbefragung zur 'Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht', aus der hervorgeht, daß sich 32,9 % an das Chorsingen in der Grundschule und 71,4 % an das Chorsingen in der weiterführenden Schule positiv erinnern (Graml / Reckziegel 1982,145).

Eine Untersuchung zum 'Musikunterricht 1993', die unter den Lesern der Zeitschrift 'Die grünen Hefte' durchgeführt wurde, kommt in bezug auf die Schulchorarbeit an allgemeinbildenden Schulen zu einem recht positiven

Ergebnis: 70 % der Grundschulen, 39 % der Hauptschulen, 64 % der Realschulen, 57 % der Gesamtschulen und 89 % der Gymnasien haben einen Schulchor (vgl. Lugert 1995, 32). So schlecht scheint es um die Chormusik an Schulen also nicht gestellt zu sein. Nach dieser Umfrage wird an 63,8% der allgemeinbildenden Schulen Chorarbeit betrieben. Lugert räumt allerdings ein: "Da es sich hier in der Regel um überdurchschnittlich engagierte und aufgeschlossene MusiklehrerInnen handelt, dürften die Ergebnisse etwas positiver sein als bei einer für alle repräsentativen Befragung." (ebd.)

Eine sozialpsychologische Untersuchung mit dem Titel 'Außerschulische musikalische Aktivitäten von Musiklehrern' zeigt, daß Musiklehrer auch außerhalb der Schule sich musikalisch engagieren. 88,2 % der befragten Musiklehrer sind in einem Ensemble tätig, davon 64 % im vokalen Bereich (vgl. Pickert 1992, 112).

Es zeigt sich in einer weiteren Studie, mit welcher Motivation Musiklehrer ihren Musikunterricht und die Chor- und Orchesterarbeit in der Schule betreiben. Wird der Klassenunterricht eher ernüchternd eingeschätzt, so kommen "viele Musiklehrer ins Schwärmen, werden sie nach ihren Aktivitäten in Chor und Orchester gefragt." (Pfeiffer 1997, 48) Hier ist die Motivation der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von einem entsprechend attraktiven Programm weitaus höher als im 'normalen' Musikunterricht. Für 35% der befragten Lehrerinnen und Lehrer ist nur auf diesem Feld schulischer Musikerziehung "sinnvolle pädagogisch-künstlerische Arbeit möglich" und "für 66% ist die Schaffung musikalischer Erlebnisse wesentlich wichtiger als der Klassenunterricht." (ebd.)

'Chorarbeit in der Schule' ist auch heute noch vielerorts eine tragende Säule schulischer Musikerziehung. Es fehlt aber an einer pädagogischen bzw. didaktischen Grundlegung.

In der vorliegenden Arbeit wird im ersten Teil die Geschichte der 'Chorarbeit in der Schule' im 20. Jahrhundert dargestellt. Sie gibt Auskunft darüber, auf

welch schmalen Grat Schulchoraktivitäten sich stets bewegt haben. Für Adorno ist sogar "der Chorklang als solcher [...] etwas Illusionäres" und bringt "den fatalen Anschein einer sogenannten heilen, geborgenen Welt inmitten einer ganz anderen" hervor. "Die Chorgemeinschaft zeitigt künstliche Wärme." Er bezeichnet Chormusik als 'ideologisch', da sie "den Schein von Unmittelbarkeit in einer durch und durch vermittelten Gesellschaft" (Adorno 1968, 814) hervorruft.

Die Darstellung konzentriert sich auf die Entwicklung im 20. Jahrhundert, beginnend mit den Schulmusikreformen und den Einflüssen der Jugendmusikbewegung auf die Zeit der Weimarer Republik. Eine ausführliche Arbeit über die vierhundertjährige Geschichte der Schulchöre vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart, die bislang einzige Aufarbeitung dieses Themas, legte Peter Epstein 1929 vor. Sie reflektiert am Ende der Arbeit die damalige Situation der 'Chorarbeit in der Schule' im Hinblick auf die musikerzieherischen Orientierungen. Dabei bindet Epstein die Didaktik einer Schulchorarbeit an die Zielsetzungen der musikpädagogischen Reformen, wie sie in den Richtlinien von 1925 sich niedergeschlagen haben.

"Das Bestreben der Gegenwart ist, eine Form zu finden, in der Musik als lebendiges Erlebnis die Schularbeit durchdringt, [...] nicht Glanzleistungen bei Schulfeiern oder gar außerhalb der Schule ist das Endziel der richtig verstandenen heutigen Chorarbeit, sondern die Bereicherung der beteiligten Schüler an seelischen und geistigen Werten. [...] Chorisches Musizieren heißt jetzt ebensogut vokal wie instrumental oder beides vereint eine musikalische Aufgabe in der Gemeinschaft erfüllen." (Epstein 1929, 109f)

Sowohl für die Zeit der Weimarer Republik als auch für das Dritte Reich, die Zeit von 1945 bis 1970 und von 1970 bis in die Gegenwart werden jeweils in einem ersten Schritt die musikpädagogischen Vorstellungen, Theorien oder die in Lehrplänen entworfenen Zielsetzungen bezüglich der musikerzieherischen Funktion der 'Chorarbeit in der Schule' beschrieben. In einem zweiten Schritt wird dann die in den einzelnen Phasen veröffentlichte Schulchorlite-

ratur selbst untersucht. Allgemeine Kennzeichen der Chorbücher und Chorsätze, inhaltliche Ausrichtungen der Texte und musikalische Stile werden zur Charakterisierung des didaktischen und ideologischen Stellenwerts der Schulchorarbeit herangezogen. Die Schulchorliteratur der 80er und 90er Jahre soll - gewissermaßen als Brücke zum zweiten Teil - dahingehend untersucht werden, inwieweit sie geeignet ist, gegenwärtige musikpädagogische Theorien und Konzeptionen im schulischen Alltag umzusetzen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird dann untersucht, inwieweit 'Chorarbeit in der Schule' ein musikpädagogisches Handlungsfeld darstellt. Aus einigen wegweisenden Konzeptionen der Pädagogik und Musikpädagogik seit Anfang der 70er Jahre, die sich besonders an den musikalischen und sozialen Erfahrungen und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen orientieren, lassen sich didaktische Perspektiven für die 'Chorarbeit in der Schule' formulieren, die anhand vieler traditioneller Tätigkeitsfelder der Schulchorarbeit auf neue musikerzieherische Möglichkeiten und Aufgabenfelder hinweisen.

A Geschichte der 'Chorarbeit in der Schule' im 20. Jahrhundert

I. Entwicklung der 'Chorarbeit in der Schule' bis zum 20. Jahrhundert

Die 'Chorarbeit in der Schule' ist eng verbunden mit der allgemeinen Entwicklung der Schule seit dem Mittelalter. Das jeweilige gesellschaftliche, politische und soziale Umfeld hat besonders auf die Organisationsformen der Schule Einfluß genommen. Die mittelalterlichen Schulen waren beispielsweise grundsätzlich Kirchen angegliedert. Selbst bei den Aufzählungen der Gebäude wurden sie in der Reihenfolge zwischen den kirchlichen und den weltlich öffentlichen vermerkt (vgl. Keck 1994, 281). In der ersten umfassenden 'Geschichte der deutschen Schulmusik' berichtet Schünemann, daß "die Gemeinden, die auch in städtischen Kirchen ihren Singechor haben wollen, [...] Mittel zu Schulbauten" (Schünemann 1928, 34) bewilligten. So war die Entstehung der Stadt- oder Ratsschulen (Schünemann nennt einige Städte aus dem norddeutschen Raum in der Zeit von 1252 und 1358.) eng mit dem Chordienst verbunden (vgl. a.a.O., 35). Allerdings legten in vorreformatorischer Zeit nur Fürstenhöfe oder bedeutende Klöster und Domkirchen besonderen Wert auf eine würdige Ausführung der Kirchengesänge, so daß sie einen geeigneten Chor und entsprechende Chorpädagogen finanzierten. An diesen Orten entstanden aber in der Regel Kantoreien, die "ausnahmslos mit schulmäßigen Anstalten zur musikalischen und wissenschaftlichen Belehrung der Chorsänger in engster Verbindung" (Epstein 1929, 11) standen.

Ab dem Zeitalter der Reformation war für etwa dreihundert Jahre die Entwicklung der evangelischen Kirchenmusik untrennbar mit der Praxis der Schulchöre und der hervorgehobenen Stellung des Kantors neben dem Pfarrer und dem Rektor der angegliederten Schule verbunden. Chormusik im Gottesdienst kann als eine "historisch bedingte Tätigkeit" (a.a.O., 6) der Schulchöre angesehen werden. Schünemann hebt mit einem sehr anmutig

und illusionär erscheinenden Bild hervor, wie sehr sie im Mittelpunkt des kirchlichen, gemeindlichen und öffentlichen Lebens standen:

"Von der Geburt leiten sie durch Höhe- und Haltepunkte des Lebens bis zum letzten Gang. Und sie bereichern und vertiefen Liturgie und Gottesdienst, sie durchleuchten den Alltag mit geistlichen Gesängen, verschönen die Festtage und bringen schließlich auch Freude und Frohsinn, Übermut und Ausgelassenheit. Ihr Singen und Treiben ist Ausdruck innerer Einkehr, erworbener Kultur und echter ursprünglicher Lebensfreude."
(Schünemann 1928, 151)

Durch die Anbindung der Schulen an die Kirchen entstanden schon in damaliger Zeit schulorganisatorische Probleme. Epstein berichtet, daß "schon im 15. Jahrhundert [...] diese Chorpflichten zuweilen als störend für den Unterrichtsbetrieb empfunden" (a.a.O., 7) wurden. Die Kantoren an den protestantischen Lateinschulen mußten mit ihren Schulchören nicht nur schulinterne Feiern und sonntägliche Gottesdienste gestalten, sondern bei bestimmten Gelegenheiten des bürgerlichen Lebens, z.B. bei Umzügen auf der Straße, bei Geburten oder Beerdigungen entsprechendes Liedgut vortragen. In vielen Städten finanzierten Stiftungen oft auswärtige Stipendiaten, die zusammen mit den Schülern der Kurrende, einer Armenschule, und den Schulchören der Lateinschule den 'chorus musicus' bildeten. Die vielen Aufgabengebiete, vor allem aber die Wochengottesdienste Mette und Vesper, dienten dazu, "um die Jugend zur Gottesfurcht zu erziehen, die lateinische Sprache zu üben und die 'feinen Gesänge' der alten Kirche beim evangelischen Volke nicht aussterben zu lassen" (a.a.O., 37).

Der Bildungs- und Erziehungsanspruch der 'Chorarbeit in der Schule', nämlich die mehrstimmigen Sätze der deutschen Kirchenlieder zu vermitteln, wird aus einem Geleitwort Luthers zu dem 1524 für Schulchöre herausgegebenen 'Geystlich Gesangk Buchleyen' von Johann Walter deutlich. Es ist die wichtigste Veröffentlichung für die weitere Entwicklung des evangelischen Chorgesangs:

"Und sind dazu auch in vier Stimmen gebracht, nicht aus anderer Ursach, denn daß ich gern wollte, daß die Jugend, die doch sonst soll und muß in der Musica und andern rechten Künsten erzogen werden, etwas hätte, damit sie der Buhllieder und fleischlichen Gesänge los würde und an derselben Statt etwas Heilsames lernet und also das Gute mit Lust, wie den Jungen gebührt, einginge." (Luther 1524, zit. nach Epstein 1929, 37)

Das von Georg Rhau im Jahre 1544 veröffentlichte Chorbuch 'Newe Deutsche Geistliche Gesenge', das für die Praxis der Schulchöre neben Walters Chorbuch in der reformatorischen Zeit das wichtigste und "fortschrittlichste" (Bernsdorff-Engelbrecht 1980, 26) war, stellt seinen pädagogischen Anspruch bereits im Untertitel heraus: *Mit vier und fünf Stimmen für die gemeinen Schulen*.

Im Laufe des 16. Jahrhunderts entstanden viele Vokalformen, die von den Schulchören und Kantoreien auch im 17. Jahrhundert gepflegt wurden. In den angegliederten Schulen wurde durch den erhöhten Arbeitsaufwand immer mehr der theoretische Lehrstoff zugunsten der Chorpraxis verdrängt. "Die Görlitzer Schulordnung von 1609 warnt, mit der abschreckenden Last der *Praecepta* die Knaben zu beschweren, anstatt ihnen zu einer so erfreulichen Kunstübung Lust zu machen" (Epstein 1929, 68).

Innerhalb des kirchlichen und öffentlichen Lebens hatten die Schulchöre im 17. Jahrhundert vor allem in den Städten mit protestantischen Lateinschulen ein ausgesprochen hohes Ansehen. Bis Mitte des 18. Jahrhunderts war einerseits die Liturgie innerhalb der lutherischen Orthodoxie mit vielen musikalischen Bestandteilen durchsetzt, doch verflachte andererseits die Pflege der Kirchenmusik. Damit wurde die schulische Musikpflege überall dort "ihres ursprünglichen Zweckes" (Epstein 1929, 2) beraubt, wo sich die Bildungsinhalte der Schule mehr an den wissenschaftlichen Erkenntnissen des aufkommenden Aufklärungszeitalters orientierten. Die Position der 'Chorarbeit in der Schule' wurde in entsprechenden Erziehungsanstalten wie beispielsweise dem *Collegium Mauritanum* in Kassel zurückgesetzt, "da sie nicht

mehr als notwendig und nützlich anerkannt wird, sondern als Erholung in Mußestunden gilt" (a.a.O., 75; vgl. Schünemann 1928, 157). Ein weiterer Grund für den allmählichen Rückgang der Schulchöre ist in der theologischen Auseinandersetzung zwischen der lutherischen Orthodoxie und dem in Deutschland von Philipp Jakob Spener (1635-1705) ausgehenden Pietismus zu sehen, der sich von der strengen Dogmatik liturgischer Formen zu lösen suchte. In diesen Streit besonders um die Pflege der Kirchenmusik fällt der Amtsantritt Johann Sebastian Bachs an der Thomasschule in Leipzig im Jahr 1723. Die Kompetenzstreitigkeiten zwischen Bach und Johann August Ernesti, dem Rektor der Thomasschule ab 1734 ("Präfektenstreit"), zeigen selbst an dieser renomierten Schule, in welchem hohem Maße die Schulchöre an Bedeutung verloren.

Nach 1750 war die Trennung zwischen den Schulchören und der Kirchenmusik im deutschsprachigen Raum endgültig vollzogen. Schünemann sieht am Ende des 18. Jahrhunderts "überall das gleiche trostlose Bild einer amüsischen Erziehung in den gelehrten Schulen." (Schünemann 1928, 237) Die Kirchenmusik wurde noch durch die Alumnenchöre und Kurrenden bedient, so daß die armen Schüler sich weiterhin einer geringen Einnahmequelle erfreuen konnten. Schulischer und allgemeiner Chorgesang wurden aber immer mehr "als repräsentativer Ausdruck der Emanzipation bürgerlicher Schichten verstanden" (Brusniak 1995, Sp. 774). Besonders deutlich wird dies in der Ausprägung des Chorwesens im 19. Jahrhundert. Daß die Musikerziehung und besonders die 'Chorarbeit in der Schule' sich nicht nur "am Kriterium der gesellschaftlichen Nützlichkeit" (Gruhn 1993, 20) orientierten, zeigte sich am Ende des 18. Jahrhunderts durch das Eindringen weltlicher, volkstümlicher Lieder in die Schule. Die Orientierung an einer 'Volkserziehung' im Sinne Pestalozzis bedeutete für den Musikunterricht an den Volksschulen, das Liedgut des Volkes entsprechend zu pflegen. Johann Abraham Peter Schulz (1747-1800), der Komponist des wohl bekanntesten deutschen Liedes "Der Mond ist aufgegangen" (vgl. Klusen ²1981, 821), nennt wesentliche Erziehungsziele, die für den Schulgesang ebenso wie für die 'Chorarbeit in der Schule' von weitreichender Bedeutung waren:

"Bisher hat man in solchen Schulen, wo die Musik auf Schulen gelehrt wird, bloß den Endzweck vor Augen gehabt, den Knaben (Mädchen bleiben ganz davon ausgeschlossen) Gelegenheit zu geben, dadurch, daß sie die Kirchenmusik mit aufführen helfen oder im Chore mitsingen konnten, ihnen einen kleinen Gewinn zur Erleichterung ihrer Studien zu verschaffen oder ihnen ein Spielwerk, einen Zeitvertreib in müßigen Stunden an die Hand zu geben. Daß die Musik durch eine zweckmäßige Ausübung der Jugend unendlich größere Vorteile gewähren kann, daß sie Gefühl für Schönheit erwecken, Bildung des Herzens befördern, auf gute Sitten und Heiterkeit der Seele, mit einem Worte, auf moralischen Charakter der Menschen und seine Glückseligkeit großen und gesegneten Einfluß haben könnte, daran hat man in Schulen noch nicht gedacht, und diese ihre wohlthätigste Kraft ist ganz unbenutzt aus der Acht gelassen worden." (Johann Abraham Peter Schulz, o.J.⁴, zit. nach Epstein 1929, 87)

An dieser Äußerung wird deutlich, daß auch durch die 'Chorarbeit in der Schule' ästhetische und moralische Vorstellungen sowie national-patriotische und religiöse Orientierungen der Zeit tradiert werden sollten. Carl Friedrich Zelter (1758-1832), der im Jahre 1800 die Leitung der Berliner Singakademie übernahm, wurde zur "zentralen Gestalt" (Ehrenforth 1986, 275) und zum Initiator der von Goethe und Schiller unterstützten und durch Wilhelm von Humboldt (1749-1832) vollzogenen preußischen Schulreform. Zelter ging es im wesentlichen um eine Reform des Musikwesens im Sinne einer musikalischen Volksbildung. Aus musikpädagogischer Sicht erschien ihm dies vor allem durch die erneute Bindung der Schulmusik an die Kirche möglich. Diese "bildungspolitisch motivierte Rückbindung der Musik an die Kirche" (Gruhn 1993, 37) ließ sich vor allem über den Gesangunterricht erreichen, aus dem dann der Schul- und Kirchenchor hervorging.

⁴ Vermutlich nach 1790, da Epstein darauf hinweist, daß die von Schulz herausgegebene dreiteilige Sammlung 'Lieder im Volkston' (1782, 1785, 1790) bereits erschienen sei (vgl. Epstein 1929, 87).

In sieben 'Denkschriften' entfaltet Zelter sein erzieherisches Grundanliegen. Dabei heißt es zu den Aufgaben und Inhalten einer 'Chorarbeit in der Schule':

"Zuerst müssen nun die Vortheile der Chorschüler wieder ausgemittelt und hergestellt werden. In den Schulen müssen, wie ehemals ordentliche Singklassen Statt finden. Die Cantores, welche sämtlich Schule halten sollen, müssen die Knaben von Jugend auf im Singen unterrichten; dadurch wird sich jeder Cantor für seine Kirche einen kleinen Chor bilden; die Cantoren werden miteinander eifern und die jungen Leute werden schon etwas singen können, wenn sie die höheren Schulen antreten. [...] In den höheren Schulen könnte dann die Sache bald weiter gelangen: zur Abwechslung können anstatt geistlicher Lieder Chöre alter Sprachen z.E. der lateinischen und griechischen Dichter mit Nutzen gesungen werden und das Singen in den Straßen würde sich von selbst verlieren und an die Stelle zugleich etwas Besseres treten." (Zelter 1809, zit. nach Gruhn 1993, 38)

An der Initiative Zelters einerseits zur Gründung von drei kirchenmusikalischen Instituten in Königsberg (1811), Breslau (1815) und Berlin (1822)⁵ und den Bemühungen um geeignete Gesangbildungslehren als methodische Hilfe für den Unterricht im Geiste der Pädagogik Pestalozzis andererseits wird allerdings die "Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und staatlicher Wirklichkeit" (Heise 1986, 38) deutlich. Alleiniger Inhalt des Musikunterrichts im 19. Jahrhundert war die "Disziplinierung und Motivierung der Schüler zum Gesang." (Gruhn 1993, 47) Aus den Singklassen gingen dann die Schul- und Kirchenchöre hervor, die "beim Gottesdienste die Gesänge zur Liturgie und bei Schulfestlichkeiten und Abendunterhaltungen die Gesangspartien" (Schulpforta 1900, zit. nach a.a.O., 45) ausführten. Aus einem Gemisch religiöser und bürgerlich-nationaler Orientierungen entstand

⁵ Eine Übersicht zur Entwicklung der Institute findet sich bei Günther²1992, 356 (Anhang zu Kap. 3, Anm. 4).

eine "Säkularisierung der Religion zur Kunstreligion" (Gruhn 1993, 47).

Die großen bürgerlichen Gesangvereine beeinflussten die chorische Arbeit in der Schule insofern, als daß sie den "Zweckgedanken", sowohl die Kirchenmusik als auch das Schulleben durch musikalische Beiträge auszusmücken, erneut aufgriffen. Die alte Verbindung zwischen der Kirchenmusik und den Schulchören wurde durch das Singen einiger Choräle oder liturgischer Gesänge tradiert. Bei Schulfeiern und Ausflügen dominierten jetzt aber Vaterlands- und Wanderlieder. Reinfandt bestätigt, daß der Schulgesang von der Mitte des 19. Jahrhunderts an sich im wesentlichen "auf das reine Liedersingen und die Vermittlung einer patriotisch-nationalen Gesinnung" (Reinfandt 1993, 107) beschränkte.

Ehrenforth sieht in dem Chor das "Symbol einer neuen Menschheitsgemeinde, die sich nicht mehr um das Kreuz Christi, sondern um das Lied der Menschen schar. [...] Musik wird jetzt die Hoffnung derer, die von der tragenden Kraft der Religion wenig oder gar nichts mehr erwarten. Und so wird der schulische Knabenchor im feierlichen Matrosenanzug vor dem Orgelprospekt der gymnasialen Festaula nur noch an Kaisers Geburtstag, nicht mehr zum Weihnachtsfest singen." (Ehrenforth 1986, 279).

Beuerle beobachtet für die Chorbewegung des 19. Jahrhunderts vier grundlegende Merkmale, mit denen auch die 'Chorarbeit in der Schule' beschrieben werden kann:

- "1. Chormusik als Medium demokratisch verstandener Volksbildung.
2. Chormusik als Medium revolutionärer und bzw. oder patriotischer Agitation.
3. Chormusik als Medium bürgerlicher Repräsentation und Geselligkeit.
4. Chormusik als Medium historisierender, ästhetisierender oder religiöser Flucht." (Beuerle 1987, 86)

Die Geschichte der Schulmusik und des Musikunterrichts sowie die Entwicklung der 'Chorarbeit in der Schule' bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts sind aufs engste miteinander verbunden. Hopf charakterisiert Luther als den

"Ahnherren von Musikunterricht" und sieht in ihm das Beispiel, daß die Geschichte der Schulmusik und - so muß hier hinzugefügt werden, insbesondere die der 'Chorarbeit in der Schule' - "berechtigterweise unter dem Aspekt der Dienstbarmachung und damit der Möglichkeiten der Indoktrination über die Jahrhunderte hinweg dargestellt werden kann". Doch alle neuen Aufgaben und Ausrichtungen des Musikunterrichts, so Hopf weiter, unterliegen "fortwährend der gleichen Knebelung" (Hopf 1985, 9). Diese Knebelung war in der Geschichte des Faches vor allem religiös oder politisch motiviert.

II. 'Chorarbeit in der Schule' zur Zeit der Weimarer Republik

1. Der Chor als Träger der Gemeinschaftsideologie der Jugendmusikbewegung

Die Bedeutung der Jugendmusikbewegung ist für die Musikpädagogik umfassend aufgearbeitet worden (vgl. Kolland 1979; Reinfandt 1987; Hammel 1990). Die beiden zentralen Begriffe 'Chorarbeit' und 'Gemeinschaftsideologie' stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang. Die 'Gemeinschaftserziehung' der Reformpädagogik (vgl. Günther 1987, 169) wurde von den führenden Vertretern der Jugendmusikbewegung gewissermaßen als eine 'Idealvorstellung vom Leben' angesehen. Der Musik wird ausdrücklich eine 'gemeinschaftsbildende Kraft' zugeschrieben.

Bereits 1919 ist bei Fritz Jöde diese Perspektive zu lesen:

"Wenn der Wille zur Musik nicht aus dem Willen zur Gesinnung, d.h. zum Menschen, d.h. zur Gemeinschaft erwächst, so geht sie uns nichts an. Folglich kann es sich für uns aller Kunst gegenüber weder um vielerlei Kenntnisse, noch um vielerlei Einfühlung, noch um vielerlei Umgang handeln, - überhaupt nicht um Kenntnis, Einfühlung, Umgang, also um Vielseitigkeit, sondern um höchste, edelste Einseitigkeit. Nicht um das Stoffliche, das Viele, sondern um mich, den Einen. Nur die Richtung auf die Gesinnung, auf den Menschen, auf die Gemeinschaft, - also die Richtung Adel kann unsere Richtung sein." (Jöde ²1924, 13)

Die Begegnung des Individuums mit Musik geschieht im Sinne Jödes weder auf der kognitiven, noch emotionalen, noch handelnden Ebene. Musikerleben ist für ihn eine Art Schulung der menschlichen Gesinnung. Musik

"ist Menschliches im edelsten Sinne." (a.a.O., 14)

Daher ist für ihn

"Musikerziehung von Menschenerziehung im ganzen gar nicht zu trennen" (ebd.).

Kaiser hat in der Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff der Jugendmusikbewegung auf die Bildungsidee Jödes vom 'neuen Menschen' hingewiesen. Sie "ist nach zwei Seiten hin geöffnet, einmal in Richtung auf *die Gemeinschaft*, zum anderen in Richtung auf *die Musik*" (Kaiser 1987, 135). Jöde selbst schließt den Kreis zwischen Gemeinschafts- und Musikerleben:

"Da hilft alles 'klarmachen' nicht, wenn sich nicht das Menschliche in der Gemeinschaft, der Freundschaft so vertieft, daß schließlich das Kunsterlebnis aus dem Erlebnis der menschlichen Gemeinschaft ungezwungen erwächst." (Jöde ²1924, 15)

Der kongruente Gemeinschafts- und Musikbegriff als Äquivalent eines idealisierten Menschenbildes, der sich besonders in den Schriften von Jöde unter der Fragestellung der pädagogischen Funktion der Musik zeigt, wird in der Literatur als 'verschwommen' (Günther 1987, 169; ²1992, 17), 'utopisch' (ders. 1986, 139), 'vage' (Holtmeyer ²1994, 80) und 'musisch-irrational' (Holtmeyer 1988, 87; ²1996, 99) bezeichnet. Der Einfluß dieser 'Bildungsidee' war aber ausgesprochen groß. 1920 wurde beispielsweise auf der Reichsschulkonferenz in Berlin in dem Beratungsprotokoll der Musik-Gruppe des Ausschusses 'Kunsterziehung' folgendes 'allgemeine Erziehungsziel' festgehalten:

"Kaum eine andere Kunst dient so dem Gemeinschaftsleben wie die Musik." (Amtlicher Bericht 1921, 757, zit. nach Hammel 1990, 21)

Chorisches Singen ist eine der bedeutendsten Ausprägungen der Gemeinschaftsideologie der Jugendmusikbewegung. Kolland charakterisiert den Chor als "das eigentlich bevorzugte 'musikausübende Subjekt' der Jugendmusikbewegung, das allen Anforderungen gerecht wurde" (Kolland 1979, 73). Anhand der veröffentlichten Chorliteratur aus der Zeit nach dem ersten Weltkrieg wird dies deutlich. Die sechs von Jöde mit dem Titel 'Der Musi-

kant⁶ seit 1923 herausgegebenen Hefte, die sich als Basisliteratur der Schulchorarbeit des 20. Jahrhunderts durchgesetzt haben⁷, lassen nicht nur die Hinwendung zu alter Musik und Volksliedgut erkennen, sondern können auch als Beispiele für geselliges Musizieren in der Gemeinschaft des Chores verstanden werden. Besonders die vielen zwei- bis dreistimmigen Sätze, z.T. mit Instrumentalbegleitungen für Geige oder Flöte in den Heften 3 und 4 eignen sich für diese Anlässe.

Nicht nur das musikalische Material für die Chorarbeit, sondern auch die Aktionen und Unternehmungen der Chorgruppe formen nachhaltig den Gemeinschaftsgedanken. Georg Götsch (1895 - 1956), eine der führenden Persönlichkeiten der Jugendmusikbewegung (vgl. Bitterhoff 1969), gründete 1921 den Jugend- und Studentenchor 'Märkische Spielgemeinde'. Er selbst nennt in einer Darstellung des Werdegangs des Chores eine entsprechende Zielbestimmung: Er

"sollte den Zusammenhang zwischen den Wandervogelgruppen in der Mark durch Spielen und Singen festigen" (Götsch 1953, 52).

Die Geschichte des Chores ist geprägt von vielen Reisen mit reger Konzerttätigkeit⁸, sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Norwegen und England. Die 'Unternehmungsfreudigkeit' ist eine Eigenschaft, an der gemeinschaftsbildende Praxis abzulesen ist. An anderer Stelle beschreibt Götsch die 'sozialen Dimensionen' der Gemeinschaft der Chorarbeit.

"Über das wohlberechtigte romantische Schwärmen des Wandervogels hinaus führte der Jugendchor zum strengen und herzhaften Dienst an

⁶ Vgl. Anhang I.1, CB 1

⁷ Zu einer ähnlichen Wertung kommen z.B. Kolland 1979, 92; Funck 1987, 74; Gruhn 1993, 217

⁸ Der Begriff 'Konzert' oder 'Konzerttätigkeit' wird von Götsch und vielen anderen Vertretern der Jugendmusikbewegung abgelehnt. Sie sprechen von Morgen- oder Abendmusiken, von Singandachten oder von Chortreffen. Erich Doflein definiert 1927 das Konzert als "rein gesellschaftliche[...] Kultur", die dem Gemeinschaftsgedanken widerspricht (Doflein 1927, zit. nach Ehrhorn 1987, 41). Ebenso spiegeln die verschiedenen Bezeichnungen für den 'Chor' den Geist des Gemeinschaftsgedankens der musisch bewegten Jugend wider: "Singkreis, Singgemeinde, Singgemeinschaft, Musikantengilde, Musikgemeinschaft, Musikfreunde, Madrigalchor, Madrigalkreis u.a.m. Hier trieben die jungen Opponenten in ausgegrenzten Zirkeln das Singen als Mittel zur Gemeinschaftsbildung" (Ehmann 1959/ 1961, zit. nach 1976, 403).

Werken der Meister. Dadurch wurde er zur Vorform der bürgerlichen und religiösen Gemeinde, zum notwendigen Glied zwischen der spielenden Gruppe und der tragenden Gesellschaft. Hier fand jeder den Ausgleich zu den Anforderungen seines Berufes oder seines Studiums; die musische Belebung machte ihn werkfreudiger. Hier bot sich die Gelegenheit zu gesunder Begegnung der Geschlechter, zum echten Kennenlernen im Medium frohen und erhebenden Tuns. Die geübten Künste schenkten der menschlichen Nähe geistigen Abstand und dem menschlichen Abstand geistige Nähe. So bahnten sich gute, haltbare, kinderreiche Ehen an, in aller Ruhe und Feinheit. Lebensformen und Wertmaßstäbe wurden gewonnen, Brauch und Sitte neu gestiftet, entscheidend für die künftige Familie. Jeder wurde irgendwie herausgehoben aus kleinbürgerlicher und jugendbewegter Enge und Nestwärme, jeder durchlief hier eine Grundschule der Gesellschaft, die ihn später umso tauglicher machte zum verantwortungsvollen Bürger und Familiengründer. Und all das geschah nicht durch rationale Belehrung, auch nicht durch gedankenloses Hineinschlüpfen in überkommene Hohlformen, sondern durch lustvolles Erfinden und Wiederfinden, Erproben und Üben, unter Beteiligung aller Kräfte des Gemütes." (a.a.O., 49)

Aus diesem Bericht ist abzulesen, welcher Stellenwert von den Vertretern der Jugendmusikbewegung der Chorarbeit für die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen beigemessen wird. Das Singen in einem Chor ist **Ausgleich** zur alltäglichen Arbeit, es fördert und formt echte **Freundschaften** und stiftet **Ehen**. Bestimmte **Lebensformen** und **Wertmaßstäbe** werden auch durch die Pflege von **Bräuchen** und **Sitten** beeinflusst. Chorarbeit ist nach Götschs Verständnis die "**Grundschule der Gesellschaft**". Hier zeigt sich, daß besonders die Gruppenstruktur mit ihren inneren sozialen Beziehungen ein wesentliches Merkmal chorischer Gemeinschaftsideologie ist. Götsch nennt die Chorfahrten mit der 'Märkischen Spielgemeinde' "unvergeßliche Lebensfeiern" (Götsch 1955, zit. nach Ehrhorn 1987, 41) und deutet in seinen Fahrtberichten den Wert für den einzelnen immer aus dem Erleben in einer Gruppe. Im Bericht über die Englandreise heißt es:

"Der werdende Mensch ist als Einzelner im Ausland ständig in der Gefahr, entweder sich an die übermächtigen Formen und Eindrücke zu verlieren oder aber sich ihnen künstlich in angestrenzter Starrheit zu verschließen; beides führt keinen Schritt weiter, und das eine wirkt unwürdig und das andere lächerlich auf das fremde Volk. Viel gesicherter gegen diese Gefahren ist ein reisender Menschenkreis, der in seinem Gemeindeleben ein Stück schützende Heimat mitführt und dadurch seine Glieder sicher macht und vor starrer Zugeknöpftheit schützt, wie ferner hinfällige Selbstaufgabe verhindert, wenn er als Ganzes etwas kann und dadurch täglich den natürlichen Stolz auffrischt. Die Führung solches Kreises muß allerdings in männlicher Hand liegen." (Götsch 1953,102)

Bei der Darstellung der Funktion und Aufgabe des Kirchenchores im Gottesdienst wird aus einem anderen Blickwinkel heraus der Zusammenhang zwischen der Gemeinschaftsideologie (und der damit verbundenen Gemeinschaftsmusikerziehung) und der Chorpraxis beleuchtet.

In einem Aufsatz von 1927 bezeichnet Götsch in Anlehnung an die Tradition des Schulchorwesens den Chor als 'liturgischen Helfer'. Aus "der *ursprünglichen Grundordnung jedes Gottesdienstes*" (zit. nach Götsch 1949/1953, 55), der Ausgewogenheit "der drei Hausmächte am Gottesdienst" (ebd.), der Predigt, dem Chor und der Gemeinde, sei im Laufe des 19. Jahrhunderts eine Predigt- und eine Konzertkirche geworden.

"Am schlechtesten fuhr dabei die Gemeinde, die keine eigene Betätigungsform fand, und der man keine Gelegenheit zum persönlichen Einsatz, zum Selbertun und -dienen mehr zu bieten vermochte wie noch in den Gottesdiensten des 16. und 17. Jahrhunderts." (a.a.O., 53)

Götsch fordert ganz im Sinne gemeinschaftlicher Praxis eine Reduzierung der Anteile von Chor und Predigt zugunsten der Gemeinde, um ihr

"viel Betätigungsfeld ein[zu]räumen, sie zum Mitklingen, zum Fragen und Antworten, zum Bitten und zum Jubeln von Kehrreimen zu erziehen." (ebd.)

Diese hier angesprochene Praxis, das Einbeziehen der 'Zuhörer' in das musikalische Geschehen, findet sich bei Jöde in seinen 'Offenen Singstunden'. Erst in einem Chorbuch aus dem Jahr 1961 wird eine Möglichkeit dieser Singpraxis mit einem formalen Begriff versehen. Friedrich Hofmann, der Herausgeber des geselligen Chorbuchs 'Klingende Runde'⁹, prägt den Begriff 'Junktim-Satz': Eine bekannte Melodie wird von einer Gruppe (Gemeinde, Schulklasse oder anderen) einstimmig gesungen, und der Chor singt (und Instrumente spielen) dazu einen mehrstimmigen Satz.

In einem Sammelband zu den 'Organisationsfragen des Chorgesangwesens' wird von den Herausgebern im Vorwort der Zusammenhang der Gemeinschaftsideologie und der chorischen Praxis hervorgehoben. Diese Verknüpfung besteht für alle denkbaren Chorformen und somit auch für den Schulchor. Es heißt dort:

"In der Geschichte der Musik können wir den Einfluß chorischen Musizierens auf die musikalische und allgemein-kulturelle Bedeutung des Volkes verfolgen [...]. Stets wird das chorische Wollen getragen von der kulturellen Lage der Zeit [...]. Das war so, als die Kirche den Komponisten verpflichtete, geistliche Festgesänge zur Ausschmückung des Gottesdienstes zu schreiben und den Chor als kirchliche Diener und Sänger Gottes verwandte; das war so, als die nationale Welle in Europa den Chor in den Dienst des nationalen Programms stellte; das blieb so, als die soziale Evolution neue Schichten, und zwar die eigentlich neuzeitlichen Volksschichten als die Träger einer sozial gerichteten Volksmusikpflege proklamierte; und das ist noch heute so, wo die großen Ideen der Zeit, allen voran der Gedanke der Gemeinschaft, dem chorischen Musizieren neue Antriebe und neue starke, in der Organisation der Gesellschaft fest verankerte Tendenzen darbieten. *Im Chor verwirklicht sich am klarsten die musikalische Form der menschlichen Gemeinschaft.* Dieser Satz, den man als Überschrift über alle heutigen chorgesanglichen Bestrebungen

⁹ Vgl. Anhang I.3, CB 15

setzen könnte, spricht die Bedeutung des Chores für unsere Zeit aus" (Interessengemeinschaft 1929, VII).

In demselben Band bezeichnet Georg Schünemann im Rahmen einer soziologischen Betrachtung den Chorgesang als

"Ausdruck der inneren Zusammengehörigkeit, gleichsam das heilige, unverletzliche Zeichen gemeinschaftlichen Schicksals." (Schünemann 1929, 10)

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Musikpraxis der Jugendmusikbewegung faßt Kolland den Begriff 'Gemeinschaftsmusik', der nach ihrer Auffassung "aus der Musikpraxis wie aus dem Musikgeschichtsverständnis [...] hervorgegangen" (Kolland 1979, 95) ist, unter Angabe von drei Kriterien zusammen: "Sie muß in einer Gemeinschaft produziert sein, sie muß von einer Gemeinschaft reproduzierbar und von einer Gemeinschaft rezipierbar sein." (ebd.)

Der Musikbegriff, der sich erstens in der 'Produktion in einer Gemeinschaft' darstellt, idealisiert eine Musik, "die in einer Zeit entstanden ist, zu der Volksgemeinschaft noch intakt gewesen sei." (ebd.) Die Hinwendung zur alten Musik des 15. - 17. Jahrhunderts soll eine Vermittlung schaffen zwischen einer Idealvorstellung von einer vergangenen und einer zukünftigen menschlichen Volksgemeinschaft. Kolland hebt hervor, daß die Pflege alter Musik nicht nur ihre "Wiederbelebung [...] intendiert, sondern auch Wiedererrichtung der idealisierten Volksgemeinschaft." (ebd., 96) Zwei 'Produktionsformen' ergänzen sich dabei. Zum einen werden Komponisten bevorzugt, die - scheinbar - eine feste Bindung an das Leben ihrer Zeit und in der jeweiligen Volksgemeinschaft haben. Jöde richtet beispielsweise seine Argumentation zur menschenbildenden Kraft der Musik vielfach an einer kleinen Gruppe von Komponisten aus. Besonders Bach und Beethoven werden von ihm immer wieder genannt (vgl. Jöde ²1924, 19 f.)¹⁰. Walther Hensel versteht unter

¹⁰ Vgl. auch A.II.2.3

'echten' Volksliedkomponisten dem Namen nach bekannte Künstler, deren Lieder nur aus dem Volke heraus wirksam werden konnten.¹¹ Zum anderen gilt als "ideale Produktionsform von 'Gemeinschaftsmusik' [...] ihre Entstehung unmittelbar aus einer intakten Gemeinschaft heraus." (Kolland 1979, 97) Die Vertreter der Jugendmusikbewegung meinten, im Choral ein Beispiel für die 'Produktion einer Gemeinschaft' gefunden zu haben. Daß besonders im protestantischen Bereich die Namen der Autoren stets bekannt sind, wird nicht beachtet.

Der Begriff der 'Gemeinschaftsmusik' kann zweitens unter dem Stichwort der 'Reproduktion durch eine Gemeinschaft' erörtert werden. Musik wird dabei verstanden als eine Praxis, die von mehreren oder allen einer Gruppe oder Zusammenkunft ausgeführt werden kann. Das gemeinsame, einstimmige Singen hat eine ausgesprochen hohe Akzeptanz. Allerdings lassen viele Chorausgaben darauf schließen, daß in der Praxis zwei- und dreistimmiges Singen und Musizieren bevorzugt wurde.

Der Gemeinschaftsgedanke sollte vor allem durch eine gleichberechtigte oder gleichrangige Musizierpraxis ausgedrückt werden. Die polyphonen Formen des 16. Jahrhunderts schienen dazu besonders geeignet. Der annähernd gleiche Schwierigkeitsgrad und der imitatorische Charakter der einzelnen Stimmen wurde immer wieder als ein geeigneter Ausdruck für gemeinschaftsbildende Begegnungen angesehen.¹² Jöde beschreibt den Geist polyphoner Musik als

"ein wirkliches Beieinander, Miteinander selbständiger Stimmen zur Schaffung eines über ihnen stehenden Größeren [...] - im Gegensatz zu unserer heutigen, einer individuell scharf umrissenen Hauptstimme untergeordneten unselbständigen Nebenstimme. Dieser Geist ist der allervortrefflichste Zeuge des damals herrschenden Zeitgeistes selbst." (Jöde

¹¹ Hensel steht hier im Widerspruch zu den Volksliedtheorien des 19. Jahrhunderts und zum allgemeinen Volksliedverständnis der Jugendmusikbewegung (vgl. A.II.2.2).

¹² Daß der Weg der Jugendmusikbewegung vom einstimmigen Lied nicht "umweglos" in die polyphone Mehrstimmigkeit führte, zeigt Ehrhorn auf (1987, 44).

1925, 14)

Kolland führt zusätzlich "eine sehr pragmatische Seite" an, warum die Musik des 15. - 17. Jahrhunderts der der Klassik und Romantik vorgezogen wird: "Die Musik vor Bach ist im allgemeinen technisch weniger anspruchsvoll als gerade die Musik des 19. Jahrhunderts, die für die Jugendmusikbewegung schon deshalb verschlossen bleiben mußte, weil sie für diese unaufführbar war." (Kolland 1979, 98)

Mit dem dritten von Kolland genannten Kriterium einer 'Gemeinschaftsmusik', der musikalischen Rezeption, wird ein Aspekt angesprochen, der von den Vertretern der Jugendmusikbewegung nie isoliert von dem Vorgang der Reproduktion verstanden wurde. Jöde schreibt zum Verstehensprozeß von Musik:

"Musik kann man durch musikalische Maßnahmen erfassen [...]. Das heißt: fremdes Geschehen als eigenes hinnehmen, indem man sich mit seinem ganzen durch den Willen gerichteten Menschen mitten in dieses Geschehen hineinstellt, - hineinstellt, um nie wieder hinauszugleiten." (Jöde 1925, 24)

In der Praxis zeigte sich dieser 'aktive Rezeptionsvorgang' u.a. in den Offenen Singstunden.

Das chorische Singen, so kann zusammengefaßt werden, war ein wesentlicher Träger der Gemeinschaftsideologie der Jugendmusikbewegung. Das Musikverständnis war geprägt durch die Bevorzugung barocker und vorbarocker Musik und des Volksliedes, gesellige und offene Musizierformen waren Ausdruck einer lebendigen Gemeinschaft. Jöde fordert in einem Aufsatz über 'Offenes und geschlossenes Chorsingen', daß neben die

"Perspektive der gebundenen Chorform, die heute in erster Linie, ja ausschließlich als das 'Schöne' angesehen wird" (Jöde 1928a, 20), die Anerkennung des offenen Chorsingens treten muß, "daß vielleicht doch auch das volksmäßige offene Singen seine eigene,

ihm allein eigentümliche Schönheit haben könne." (ebd., 21)

Neben der Vermengung historischer, musikhistorischer, kultureller und gesellschaftspolitischer Phänomene stand die 'Heroisierung chorischer Aktivitäten' (Chorfahrten u.ä.) und die fast 'verdächtig erscheinende' Unterordnung kirchenmusikalischer Praxis in den Gottesdienstvollzug. Ehrhorn resümiert: "Es ist nicht zu leugnen, daß die konsequente Rückbesinnung auf die vorbarocke Musik und die daraus abgeleiteten Forderungen an zeitgenössische Komponisten a-historischem Denken entsprang. Der Versuch, Ausdruckselemente von gestern wiederzubeleben und quasi festzuschreiben auch für heute und morgen, war zu statisch angelegt. Er verleugnete, daß kulturelle Phänomene niemals Zustände, sondern immer nur punktuell fixierbare Abschnitte in ständig sich verändernden Prozessen sind." (Ehrhorn 1987, 45)

2. Die Schulchorliteratur der 20er Jahre

Die Betrachtung der Schulchorliteratur basiert auf einer Auswahl von Chorbüchern, die in ihrer Zeit besonderen Einfluß auf die Chorpraxis in der Schule genommen haben. Ihnen wird von Zeitzeugen eine gewisse Popularität bescheinigt. Außerdem enthalten sie in den Untertiteln oder den Vor- bzw. Nachworten Hinweise auf die Verwendung im Kinder-, Jugend- oder Schulchor. Der prägende Einfluß einiger Herausgeber auf die Schulmusikerziehung ist unübersehbar. Jöde (1887-1970) ist in den zwanziger Jahren der "unbestrittene Führer der Jugendmusikbewegung in Norddeutschland" (Schmidt 1986, 526; vgl. Reinfandt 1987; Krüzfeldt-Junker 1988/1996). Rauhe charakterisiert ihn als eine "jugendliche Vitalität ausstrahlende Persönlichkeit mit einem ungewöhnlich starken Charisma" (Rauhe 1987, 297). Auch die Brüder Karl und Hellmut Aichele hatten eine enge Bindung an die Jugendmusikbewegung. Der berufliche Werdegang Karl Aicheles (1890-1980) führte ihn vom Volksschullehrer bis hin zum Studienrat durch alle Schulformen, bis er seine Erfahrungen zunächst als Dozent (ab 1931), dann - nach zwischenzeitlicher Suspendierung (1933) - als Professor für Schulmusik an der Musikhochschule Stuttgart (ab 1945) weiterreichen konnte (vgl. Helms / Schneider / Weber 1994, 12).

In der folgenden Übersicht werden neun Chorbücher (CB 1 - 9)¹³ genannt, die als repräsentativ für die 'Chorarbeit in der Schule' zur Zeit der Weimarer Republik gelten können. Die ersten vier erwähnten Chorbücher sind für die weitere Entwicklung der 'Chorarbeit in der Schule' von außerordentlicher Bedeutung, da sie nach dem 2. Weltkrieg als veränderte oder unveränderte Neuauflagen wieder vorgelegt wurden.

Chor- buch Nr.	Autor/Herausgeber	Titel	Erschei- nungs- jahr
CB 1	Fritz Jöde	Der Musikant	ab 1923
CB 2	Fritz Jöde	Alte Madrigale	1921
CB 3	Fritz Jöde	Chorbuch alter Meister	1927
CB 4	Karl und Hellmut Aichele	Deutsche Lieder	1929
CB 5	Fritz Jöde	Alte weltliche Lieder für ge- mischte Stimmen	1927
CB 6	Bernhard Runge/Max Walk	Mein Gesangesell'	1927
CB 7	Joseph Hoffmann	Singendes Volk	1928
CB 8	F.. W. Gering	Chorbuch	1922
CB 9	Wilhelm Witzke	Sechzig auserlesene alte deut- sche Volkslieder	1925

2.1 Textinhalte

Die Texte der Chorsätze der neun ausgewählten Chorbücher können in acht Schwerpunktthemen gegliedert werden. Die folgende Übersicht zeigt, welche der Themen in den jeweiligen Chorbüchern aufgenommen wurden. Die Zusammenstellung geht zurück auf die in den Chorbüchern angegebenen inhaltlichen Übersichten und (oder) Textinhalte selbst. Sowohl in der Chorliteratur im Dritten Reich als auch in den Neuausgaben nach 1945 sind die hier benannten Schwerpunktthemen wiederzufinden.¹⁴ Neben den Schwerpunktthemen enthalten die Chorbücher vereinzelt Chorsätze mit anderen Inhalten, die unter der Überschrift 'Erweiterungen' zusammengefaßt worden sind. Es ist dabei auffällig, daß die ersten vier Beispiele, die in der Schul-

¹³ Eine ausführliche Darstellung aller Chorbücher findet sich in Anhang I.1, CB 1 – 9.

¹⁴ Vgl. A.III.2.2 und A.IV.2.2.2

chorarbeit nach 1945 wieder an Bedeutung gewinnen, lediglich Texte der Schwerpunktthemen beinhalten. Auf eine eher geringe Anzahl von Chorsätzen aus der entsprechenden Gruppe wird durch die in Klammern markierten Stellen hingewiesen.

Schwerpunktthemen	Chorbücher								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Liebe/Freundschaft	x	x	x	x	x	(x)	x	x	x
Scherz/Spiel/Spaß/Tanz (Geselligkeit)	x	x	x	x	(x)	(x)		x	x
Tageskreis	x		x	x		x	(x)	x	x
Jahreskreis	x		x	x	(x)	x	x	x	x
Fest und Feier/Lob der Musik		x	(x)	x					
Geistliches Liedgut (Lob Gottes)	x		x	x		x	x	x	x
Advent/Weihnachten	x			x		x	x	x	x
Abschied/Tod	x		(x)	x			(x)	x	x
Erweiterungen									
Wandern						x		x	x
Reiten/Jagen					(x)				(x)
Arbeit/Stände									x
Kirchenjahr						x			
Soldatenlieder									x
Vaterland/Volk/Nationale Besinnung					(x)	x	(x)	x	x

Obwohl im 'Chorbuch alter Meister' (CB 3) lediglich Kompositionen aus der Zeit zwischen 1450 und 1650 enthalten sind, so sind doch alle Schwerpunktthemen mit Ausnahme von Chorsätzen zum Bereich 'Advent/Weihnachten' enthalten. Gehalt und Sprache der alten Musik haben in den zwanziger Jahren ihren Platz im Leben der musischen Bewegung. Die inhaltliche Zusammenstellung orientierte sich, so Jöde im Nachwort des ersten Bandes der Neuauflage von 1949, an

"Lebenseinheiten [...], um eine immer stärkere Verbindung zwischen dem Singen und den Lebensformen der Singenden zu fördern."

Mit dieser 'Verbindung' ist allerdings noch nicht eine musikpädagogische Ausrichtung beschrieben. Die Assoziation, den Begriff 'Lebensform' im Sinne des heute verwendeten Begriffs 'Lebenswelt' zu deuten, scheint unangemessen. Titel wie 'Der Winter ist ein unwert Gast' (Bd. I, S. 44) aus der

Gruppe 'Durch Tag und Jahr' oder aus der Gruppe 'Liebe/Freundschaft' ein Satz mit dem Titel 'Nach meiner Lieb viel hundert Knaben trachten' (Bd. I, S. 63) waren damals und sind auch heute wenig geeignet, um die tatsächlichen Probleme der Lebenswelt, in der Jugendliche leben, zu thematisieren.

Die weiteste inhaltliche Streuung bezüglich der Schwerpunktthemen haben die Chorbücher, die bereits im Untertitel ihren Bezug zur Schule ausweisen:
Chorbuch 1 - 'Lieder für die Schule',
Chorbuch 4 - 'Singbuch für die höheren Schulen',
Chorbuch 8 - 'Musikbuch für Pommerns Schulen' und
Chorbuch 9 - 'Ein Buch zum Singen und Musizieren für Schule und Haus'.

Daß im 'Musikanten' (CB 1) der Themenbereich 'Fest und Feier' nicht erwähnt ist, hängt nicht mit den fehlenden Stücken aus dieser Gruppe zusammen, sondern mit der inhaltlichen Zuordnung der Hefte. Es lassen sich viele Chorsätze beispielhaft benennen, die unter dieser Überschrift zusammengefaßt werden könnten.

Die Bedeutung und musikerzieherische Funktion der Schulchorarbeit in den 20er Jahren läßt sich anhand der einzelnen Schwerpunktthemen erläutern. Zum einen übernimmt der Schulchor die repräsentative Aufgabe, die schulinternen Veranstaltungen mit zu gestalten. Die Themenbereiche 'Fest und Feier', aber auch 'Tages- und Jahreskreis' liefern entsprechendes Material. Ein großer Teil der geistlichen Musik in den vier Chorbüchern läßt sich unter der Kategorie 'Lob Gottes' fassen. Die wohl eher seltene Situation, daß der Schulchor in den liturgischen Ablauf einer Gottesdiensthandlung integriert ist, läßt darauf schließen, daß diese Chorsätze die Funktion haben, christliche Grundwerte zu tradieren und aufgrund ihres oft 'festlichen Charakters' der Ausgestaltung des Schullebens zu dienen. Eine entsprechende Bedeutung ist auch der Advents- und Weihnachtsliteratur zuzuweisen.

In allen Chorbüchern sind Chorsätze zum Thema 'Liebe/Freundschaft' zu finden. Die Texte, bei denen es um die 'Sehnsucht nach der/dem Liebsten'

geht, um 'Liebeskummer' und Themenbereiche wie 'Treue und Untreue', liefern zumeist sehr pauschale Lösungen eines sehr individuellen Themas. In der Sammlung 'Alte Madrigale' (CB 2), in der 17 der 32 Sätze das Thema 'Liebe' aufgreifen, heißt es z.B. in dem Madrigal 'Der Kuckuck hat sich zu Tod gefallen' (S. 84 f.) von Johann Stephani (um 1600):

*"Mein Feinslieb hat mir ein Brief gesandt, darin so steht geschrieben,
sie hab ein andern lieber denn mich und hab sich mein verziehen, fa la la la.
Daß sie sich mein verziehen hat, das tu ich nicht groß achten,
laß fahren, was nicht bleiben will, ich hab ein Sinn, der achts nicht viel, fa la la la."*

Der Text und die traditionelle Melodie sind um 1544 belegt. Klusen legt eine Bearbeitung des 19. Jahrhunderts vor, die durch die Wandervogelliederbücher verbreitet wurde (vgl. Klusen ²1981, 379 und 835). Dort lautet die Textfassung:

*"Mein Buhl hat mir ein Brief geschickt, darin da steht geschrieben: Sie hat
ein andern lieber dann mich, darauf hat's mich vertrieben." (Str. 3)
"Und da ich über die Heide kam, mein Feinslieb trauert sehre. Laß fahren,
was nit bleiben will, es gibt der Schönen mehre." (Str. 5)*

Ein - aus heutiger Sicht - derartig 'hemdsärmeliger' Umgang mit Partnerschaftsfragen ist zwar in der Poesie der Madrigale ein Topos¹⁵, doch gibt der Text keine individuellen Antworten auf die Fragen des Lebens. Vielmehr fördert er die aus dem Erlebnis in einer Chorgemeinschaft gewonnenen kollektiven Lebenshaltungen.

Kompositionen der Gruppe 'Scherz/Spiel/Spaß/Tanz' sind in allen Chorbüchern besonders häufig vertreten. Hier zeigt sich ein Grundgedanke musikerzieherischer Arbeit aus dem Geiste der 'Gemeinschaftsideologie' der Jugendmusikbewegung. Der Schulchor soll nicht - so ist zumindest aus den Veröffentlichungen abzulesen - vorrangig durch Konzerttätigkeit einen eigen-

¹⁵ "Im traditionellen Lied ist der Kuckuck sowohl Frühlingsbote wie Sinnbild der Untreue und Unglücksbote." (Klusen ²1981, 835)

ständigen Beitrag zum kulturellen Leben der Städte und Gemeinden übernehmen, sondern ist ein Ort der Gemeinschaftspflege und der Begegnung durch geselliges Singen, Reise und Freizeit.

2.2. Das Volkslied

Eine der musikalischen Quellen der 'Gemeinschaftsmusik' (vgl. Kolland 1979, 95 f. u. 146 f.) oder 'Gebrauchsmusik' (vgl. Hammel 1990, 78) der Jugendmusikbewegung ist das Volkslied.¹⁶ Funck schreibt über "die Suche nach 'echtem' Liedgut: So brachten die Wandervögel von ihren Fahrten Lieder mit, die sie den singenden Menschen aller Bevölkerungsschichten abgelauscht hatten und als Ausdruck gesungenen Volkslebens empfanden; daß dabei infolge fortschreitender Zivilisation und Industrialisierung das Interesse am alten Volkslied immer stärker wurde, lag in der Natur der Sache." (Funck 1987, 64) Hans Breuer (1883-1918) gab 1908 erstmals das Liederbuch 'Der Zupfgeigenhansl' heraus. Diese Sammlung von fast 300 deutschsprachigen Volksliedern wurde bald "zum zentralen Liederbuch der Jugendbewegung" (a.a.O., 65).¹⁷

Das durch die Wandervogelbewegung geprägte ästhetische Ideal des alten Volksliedes charakterisiert Breuer als dauerhaft, unverwüstlich, echt und gut. Dieser Volksliedbegriff wurde am Anfang des 20. Jahrhunderts zum Leitbild musikerzieherischer Arbeit. Im ersten Vorwort des 'Zupfgeigenhansl' schreibt Hans Breuer:

"Die Güte eines Liedes erprobt sich an seiner Dauerhaftigkeit; was hier gebracht wird, hat seit Wandervogels Anbeginn eine unverwüstliche Le-

¹⁶ Die Darstellung der Bedeutung des Volksliedes für die Schulchorliteratur richtet in diesem Kapitel selbstverständlich den Blick auf die Zeit der Weimarer Republic. Da allerdings der Einfluß bis weit in die 70er Jahre, wenn nicht sogar in die 80er Jahre reicht, ist es an einigen Stellen notwendig, vorzugreifen.

¹⁷ Vgl. Gruhn 1993, 166 f. und die dort in Anm. 9 vermerkte schnelle Folge der sich anschließenden Auflagen: "1921 wurde in der 107. Auflage das 613. Tausend gedruckt." (a.a.O., 167) Die neuste vorliegende Ausgabe mit dem Titel 'Der neue Zupfgeigenhansl', herausgegeben von Bertold Marohl unter Mitarbeit von Hein und Oss Kröher (* 1927; beide hervorgegangen aus der Bündischen Jugend; Hauptinitiatoren des Festivals 'Chanson Folklore International' ab 1964 auf Burg Waldeck [vgl. Siniveer 1981, 157 f. und 267]) stammt aus dem Jahr 1983.

benskraft bewiesen, nein viel mehr, das hat Jahrhundert um Jahrhundert im Volke fortgelebt. Was der Zeit getrotzt, das muß einfach gut sein. Nur Gutes, kein Allerweltskram, um keinen Fingerbreit gewichen dem herrschenden Ungeschmack, das war unser redliches Bemühen, als wir an das Sichten des Liederstoffes gingen." (Breuer 1908, zit. nach Kindt 1963, 63)

Die konservative, nationale Haltung Breuers im Blick auf das Volkslied, seine Musikanschauung und sein Menschenbild zeigen sich sowohl in dem steigenden Anteil deutsch-nationaler Soldatenlieder (vgl. Gruhn 1993, 168), als auch in den verschiedenen Vorworten der Neuauflagen, in denen er das Volkslied immer deutlicher als Vermittlung zu einem 'ganzen, harmonischen Menschentume' versteht.

"Neue Kriegstöne, neue nationale Sturmfluten werden auch wieder neue Volkslieder emportreiben. Unser Leben heutzutage, mit seiner Splitterei, seiner Auffaserung und babylonischen Sprachverwirrung ist dafür unfruchtbar. Schaut doch die Neutöner an, was sie fertig bringen! Ist das volkstümlich? - Seht unsere Wandervogelsänger und was sie Eigenes brachten! Sie sind in Stil und Weise der alten Volkslieddichter zurückgefallen, alle, ohne Ausnahme! Und darum, weil wir Enterbte sind, weil wir in unserer Halbheit den Stachel und Sehnsucht nach jenem ganzen, harmonischen Menschentume nur um so stärker in uns fühlen, ist jenes Volkslied unser Trost und Labsal, ein unersetzlicher, durch nichts wiederzuerringender Schatz." (Breuer 1913, zit. nach Kindt 1963, 66 f.)

Gruhn sieht den Erfolg des Liederbuches in der "Mischung aus Vergangenheitsbewältigung, Natursehnsucht und patriotischer Gesinnung" (Gruhn 1993, 168).

Daß die in diesem Geiste geprägten Persönlichkeiten (besonders Jöde und Götsch, später beispielsweise auch Wolters) dem Volkslied in den maßgeblichen Ausgaben der Schulchorliteratur einen hohen Stellenwert einräumen, ist nicht verwunderlich. Damit erhält das 'ästhetische Ideal' des Volksliedes

im 20. Jahrhundert eine musikerzieherische Funktion von weitreichender Bedeutung. Die in der Schulchorliteratur veröffentlichten Volkslieder entsprechen oft nur sehr eingeschränkt den Eigenschaften, die heute in der Volksliedforschung, der Ethnologie und historischen Musikwissenschaft unter den Begriffen 'Volksmusik', 'Volkslied', 'Folk-Song' oder 'Folklore' gefaßt werden. Für die Untersuchung der Schulchorliteratur ist es jedoch notwendig, die Begriffe zu klären:

Volksmusik meint im weitesten Sinne "die gesamte Praxis der als Interaktion sich äußernden musikalischen Betätigung nicht- oder halbprofessioneller Gruppen zur selbstbestimmten Gestaltung sozialen Lebens." (Klusen 1984, 317) Herder (1773) reduzierte den von ihm aus den Worten *Volk* und *Lied* zusammengefügte Begriff **Volkslied** um "die nicht in seine Konzeption [des reinen Volksliedes] passenden, minderwertigen, neueren Lieder" (a.a.O., 315) des 'einfachen' Volkes. Das englische Wort **Folksong** ist mit der Wortschöpfung Herders vergleichbar. "In den USA fand der Begriff Folk Song durch Pete Seeger und Woody Guthrie u.a. eine vorwärts weisende Definition, nach der jedes Lied dieser Art ein aktuelles Lied gewesen ist, wobei sich im sogenannten 'Folk Process' das traditionelle Material den gegenwärtigen Verhältnissen anpassen muß." (Siniveer 1981, 105) In Deutschland verbreitete sich der Begriff 'Folksong' nach 1945 als eine bewußte "Abkehr vom ideologisch mißbrauchten deutschen 'Volkslied' der Jahre unter dem Nationalsozialismus" (Klusen 1978/87, 123) besonders in der jungen Generation. Das Wort **Folklore** wurde von dem Engländer William John Thoms (1846) geprägt, als "Gesamtheit der Traditionen des (einfachen) Volkes" (Tibbe / Bonson 1981, 12).¹⁸

Einige gemeinsame Gesichtspunkte zu dem Begriffsfeld 'Volksmusik - Folk-

¹⁸ Die Funk & Wagnalls Standard New Encyclopedia definiert Folk Music als "music that is transmitted orally or aurally (taught through performance rather than with notation, and learned by hearing). It is composed by individuals who remain anonymous or, at any rate, are not remembered by name. Folk music is found in many of the world's societies, and it exists in different guises and under a variety of social and cultural conditions." (Funk & Wagnalls Standard New Encyclopedia 1996, in: INFOPEDIA 1996 by SoftKey Multimedia Inc.)

lore / Volkslied - Folksong' sollen herausgestellt werden: Volksmusik/Folklore tradiert Lebensgewohnheiten von Gemeinschaften¹⁹, besitzt regionale bzw. nationale Prägung und ist funktionsgebunden, sie stammt fast immer von Einzelpersonen, deren Namen aber häufig nicht überliefert sind, sie wird mündlich tradiert und unterliegt daher dem Prinzip der Variabilität. Sie beschreibt ebenso gesellschaftliche Erscheinungen der Vergangenheit wie die Zustände der Gegenwart. Dieser zuletzt genannte Sachverhalt wird heute verstärkt unter der Rubrik sozialkritische oder engagierte Lieder gefaßt, von ihrem Wesen her handelt es sich aber auch um Volksliedgut.²⁰ Kleinen hebt ausdrücklich hervor, daß zum Volkslied ebenso Lieder gehören, "die - ohne jegliche politische oder gesellschaftskritische Attitüde - gemeinsam empfundenen Stimmungen oder individuellen Gefühlen Ausdruck geben." (Kleinen 1985, 17)

Georg Götsch umschreibt 1927 den erzieherischen Wert des Volksliedes in der Schule:

"Als ich sechs Jahre nach Kriegsbeginn aus dem fernen Osten zurückkehrte, wo ich unter sibirischen Bauern noch schönste singende Volksgemeinschaft erlebt hatte, und den Lehrplan meiner Volksschulklasse nach geistiger Nahrung für die hungrigen Kinder durchsuchte, da starrten mich immer noch die gleichen ungeliebten 'Schullieder' daraus an. Da dachte ich an alles, was meine Werdezeit verödet und was sie gesegnet hatte, und leitete einfach den breiten Strom der echten Volkslieder zum seelischen Bad über die mir anvertrauten Wesen. Und sie gediehen prächtig dabei, ebenso wie ich selbst." (Götsch 1927, 49 f.)

Hier werden dem Volkslied zwei Erziehungskräfte zugewiesen: Es ist 'geistige Nahrung' (kognitiver Aspekt) und 'seelisches Bad' (emotionaler Aspekt)

¹⁹ Die Fixierung der 'Volksmusik - Folklore' lediglich auf Gemeinschaften der unteren Gesellschaftsschichten erscheint problematisch. Vgl. hierzu Tibbe/Bonson 1981, 10 mit Kleinen 1985, 17

²⁰ Vgl. auch Suppan 1994; in einem größeren Zusammenhang ders. 1984 und ders. 1966, 1923 ff.)

für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. In seiner umfangreichen pädagogischen Schrift 'Das schaffende Kind in der Musik' hebt Jöde den Stellenwert des Volksliedes für den schulischen Alltag hervor:

"Aber das eine soll zum mindesten als Forderung vom Schaffen des Kindes her ausgesprochen sein, daß es unbedingt erforderlich ist, daß die Lieder, welche die Kinder in der Schule singen, nicht nur ihren Ausgang vom Volkskinderlied und vom Volkslied her nehmen, oder diese als Ergänzung auftreten lassen; sondern daß es in großer Breite den Hauptinhalt des Liedersingens überhaupt ausmacht." (Jöde 1928b, 108)

In einem Aufsatz über 'Das chorische Singen in der Jugendmusikbewegung' beurteilt Ehrhorn die Bedeutung des Volksliedes nach 1945 zunächst sehr pauschal: "Zwar war die Wiederbelebung des Volksliedes nicht gelungen. Gemeinschaftsethos und Forderung nach Lebensbezug konnten sich nicht halten." Doch die Chorliteratur zeigt ihm dann: "Trotzdem beschworen viele Titel von Sing- und Chorbüchern nach wie vor die Bindung an den singenden Mitmenschen, z. B. 'Bruder Singer'; an die sich selbst genügende Runde, z.B. 'Geselliges Chorbuch'; an die jeweils lebendige Natur- und Jahreszeit, z.B. 'Das Singende Jahr'." (Ehrhorn 1987, 51)²¹ Bereits hier kann festgestellt werden, daß das Volkslied auch nach 1945 zum festen Bestandteil des Schulchorrepertoires gehörte. Sowohl in dem Singbuch 'Deutsche Lieder' von Karl und Hellmut Aichele als auch in den ersten vier Heften des 'Musikanten' von Fritz Jöde bildet es eindeutig den Schwerpunkt. In einer kleinen Schrift zur Rückbesinnung über das 'Wesen und Werden der Jugendmusik' im Jahr 1954 schreibt er:

"Die Zeitlage aber brachte es mit sich, daß die Jugend ihr Lied nicht in eigenem Schaffen oder aber in Verbindung mit dem Schaffen der Gegenwart fand, sondern daß sie ausschließlich vom überkommenen Volksliede, dem einzigen vorgefundenen Träger des allgemein Menschlichen [Hervorhebung V.S.] in der Musik ihres Volkes, ausging." (Jöde 1954, 9)

²¹ Die von Ehrhorn genannten Chorbücher enthalten keine Hinweise auf die Verwendung im Schulchor und werden daher nicht weiter betrachtet.

Auch nach dem zweiten Weltkrieg, so kann gefolgert werden, hat sich - mit Jödes Worten - die 'Zeitlage' für Götsch nicht geändert. Die 'geistige Nahrung' und das 'seelische Bad', von denen Götsch 1927 spricht, deutet Jöde jetzt als Alltags- und Naturbezogenheit der Volkslieder.

"Und es zeigte sich, daß mit dieser schließlich eindeutigen Entscheidung für das Volkslied eben diese Jugend zwangsläufig einen Schritt getan hatte, der völlig ihrem Weg zurück zur Naturnähe in allen Fragen der Menschenhaltung entsprang. Und wenn unentwegte Besserwisser, die selbst keine Spur einer solchen Zwangsläufigkeit in sich trugen, darauf hinwiesen, daß doch die Inhalte vieler dieser Lieder, die oft von Landsknechten, Handwerksburschen und heute im Aussterben begriffenen Ständen und Berufen handelten, nur irrtümlicherweise von der Jugend übernommen worden seien, so hatte diese keine bessere Erwiderung darauf, als im Bilde des eigenen Lebens zu zeigen, wie nahe in ihnen die menschlichen Spannungen dieser stofflich ferner liegenden Lieder waren." (Jöde 1954, 9 f.)

2.3 Vokalpolyphonie des 15.-17. Jahrhunderts

Die Hinwendung zur Musik des 15.-17. Jahrhunderts ist das, so konstatiert Gruhn, "eigentliche kunstpädagogische Verdienst der Singbewegung." (Gruhn 1993, 218) Mit den Chorbüchern 'Der Musikant' (CB 1), 'Alte Madrigale' (CB 2), 'Chorbuch alter Meister' (CB 3) und 'Alte weltliche Lieder für gemischten Chor' (CB 5) von Fritz Jöde steht in den 20er Jahren den Schulchören geeignetes Material zur Verfügung.²² Obwohl besonders im 5. Heft des 'Musikanten' auch Chorsätze des 18. und 19. Jahrhunderts zu finden sind, enthalten die drei anderen Chorbücher von Jöde fast ausschließlich Kompositionen der Zeit vor 1650 (Ausnahme: 'Chorbuch alter Meister', Bd. II: 1x Händel, 2x Haydn). Das Chorbuch 'Alte Madrigale' wurde von Jöde erstmals 1921 vorgelegt. Die Schulchöre und Singkreise erhielten damit eine

²² Auch die umfangreiche Sammlung 'Der Kanon' (1924) von Fritz Jöde kann in diesem Zusammenhang als bedeutendes Beispiel genannt werden. Da sie aber keinen Hinweis auf die Verwendung im Schulchor enthält, ist sie hier nicht zur Untersuchung herangezogen worden.

Sammlung ausschließlich polyphoner Musik. In einer Schlußbemerkung schreibt er:

"Jenem Verlangen nach einer höher stehenden, wirklichen Chorkunst, das durch die sich fast ausschließlich auf einzelne Lieder beschränken- den und nicht selten noch stilistisch verdorbenen Neuausgaben bisher durchaus nicht befriedigt wurde, will die vorliegende kleine Madrigal- sammlung entgegenkommen und will vor allem jungen Chören, die noch durch keine Tradition belastet sind, geeigneten und wertvollen Stoff für ihre Arbeit geben." (110)

Der Komponist Walter Rein lobt 1924 die stark erweiterte vierte Auflage: "Mit dieser Musik fand die Jugend den ihr adäquaten Stil, das Abbild oder besser das Symbol ihres Gemeinschaftslebens: d i e P o l y p h o n i e." (Rein 1924, zit. nach Funck 1987, 70).

Im Gegensatz zur fundamentalistischen Haltung Walther Hensels (1887-1956) und des Finkensteiner Bundes zum Volkslied ist bei Jöde eine selekti- ve Musikanschauung zu beobachten, die sich vor allem in der Bevorzugung einzelner Komponisten zeigt. Reinfandt macht deutlich, daß ihm (Jöde) Mu- sik "immer nur als Medium zum subjektiven Erleben des Menschen" (Rein- fandt 1988, 105/ ²1996, 120) diene. Im 5. Heft des 'Musikanten', das mit dem Untertitel "Lieder, Chöre und Gesänge der Meister [Hervorhebung: VS] aus fünf Jahrhunderten mit und ohne Instrumentalbegleitung" versehen ist, sind bis auf Bach (dem er das gesamte 6. Heft widmet) die Komponisten mit Motetten, Liedsätzen und Chorälen vertreten, "die er [Jöde] besonders ver- ehrte" (ebd.): Händel (1x), Haydn (2x), Mozart (4x), Beethoven (2x) und Bruckner (1x). Bereits 1919 äußert sich Jöde selbst bezüglich dieser 'Fokus- sierung' auf bestimmte Komponisten:

"Und kennen wir gar Bach, Händel, Beethoven, Bruckner weder dem Namen noch dem Werk nach und wüßten doch in dem Augenblick, wo uns ihre Musik zu Ohren käme: das sind wir, wohin wir gehen; dann wüßten wir auch von Stund an, daß wir diese Kunst nicht mehr lassen, das wir eins sind mit ihr." (Jöde 1919/²1924, 13)

An dieser Äußerung wird deutlich, daß es Jöde in erster Linie nicht um eine musikalische Ästhetik noch um besondere musikalische Merkmale der Kompositionen ging, deren Komponisten er bevorzugte, sondern er projizierte sein idealisiertes Menschenbild in die Musik, "die ihm dafür geeignet schien." (Reinfandt 1988, 105/ ²1996, 120) Die Dominanz der Kompositionen von Hans Leo Haßler und Orlando di Lasso allein im Chorbuch 'Alte Madrigale' (CB 2) läßt vermuten, daß Jöde auch ihrer Musik eine 'menschenbildende Kraft' zuspricht. In der Auflage von 1924 sind knapp 40 % der Madrigale von Haßler und Lasso, in der Neuauflage von 1949 sind es knapp 50%.

1954 bescheinigt Jöde - rückblickend - der Jugend zur Zeit der Weimarer Republik nach der ersten Begegnung mit Bach-Chorälen und alten Madrigalen einen "sicheren Instinkt" und folgert:

"Aus einem ganz elementaren Verlangen heraus bemächtigte sie [die Jugend] sich der Kunstwerke, die im gleichen Sinne wie das Volkslied ihrem Wollen entsprachen. Dazu war nötig, daß es der Grundgesetzlichkeit dieses Lebens nicht nur entsprach, sondern diese durch sich selbst vertiefte, bereicherte und in ihrer Auswirkung steigerte. Das aber konnte nur da geschehen, wo das Kunstwerk in seiner eigenen Haltung den Willen zum Überpersönlichen bekundete." (Jöde 1954, 14)

III. 'Chorarbeit in der Schule' im Dritten Reich

Eine grundlegende Darstellung der Zeit zwischen 1933 und 1945 ist vor allem Ulrich Günther zu verdanken. Er stellt die Zusammenhänge zwischen schulischer und außerschulischer Musikerziehung als Teil einer nationalsozialistisch orientierten Gesamterziehung heraus.²³ "Alle Jugendlichen körperlich, geistig und sittlich zu erziehen [...] ließ sich nur auf kulturellem Gebiet lösen." (Günther 1986, 95) Die "Verbindungslinien und Übereinstimmungen zwischen musikpädagogischen Vorstellungen in der Singbewegung und der Schulmusikreform der zwanziger Jahre sowie der musischen Erziehung in der nationalsozialistischen Pädagogik" (ders. ²1992, 39)²⁴ sind dabei unübersehbar. Viele der führenden Persönlichkeiten der Jugendmusikbewegung wirken auch an den Schaltstellen nationalsozialistischer Musikerziehung. Drei Faktoren haben entscheidenden Einfluß auf die Bedeutung und Funktion der 'Chorarbeit in der Schule' während des Dritten Reiches:

- die inhaltliche Ausrichtung an der Jugendmusikbewegung,
- die "Umwandlung" (Abel-Struth 1985, 542) musischer Erziehung und
- die Anpassung der Führer der Jugendmusikbewegung an die neue Situation.

1. Musikpädagogische Orientierungen im Nationalsozialismus

Der Einfluß der Jugendmusikbewegung auf die nationalsozialistische Musikerziehung ist durch zwei Aspekte gekennzeichnet:

(a) Günther hebt hervor, "daß die nationalsozialistische Ideologie und die Jugendmusikbewegung in ihrem Verhältnis zur Gegenwart, Vergangenheit

²³ Vgl. Günther 1967/²1992, dort besonders S. 33-45; ders. 1986; ders. 1987, 175 ff.; vgl. ferner Holtmeyer ²1994, 143-174; Gruhn 1993, 253 - 278 und die autobiographische Arbeit von Antholz ²1994, in der er die Musikerziehung im Dritten Reich mehrfach mit der in der ehemaligen DDR vergleicht. Vgl. auch die Arbeiten zur Musik im Dritten Reich von Wulf 1963/ 1983 und Prieberg 1982.

²⁴ Günther verweist in diesem Zusammenhang auf Seidenfaden, der der musischen Erziehung eine Anfälligkeit gegenüber Ideologien bescheinigt (vgl. Seidenfaden 1962, 103).

und Zukunft übereinstimmten. Die nach 1933 immer wieder beschworene 'Wiedergeburt' bedeutete einen Rückgriff auf etwas Vergangenes." (Günther 1987, 178) Auch Gruhn sieht eine enge Verwandtschaft zwischen der auf Affekte ausgerichteten musischen Erziehung und der nationalsozialistischen Musikerziehung²⁵. Gemeinsam ist ihnen der 'selektive' Blick in die Geschichte der Musik. Gruhn schreibt: "Was nicht zusammenstürzte wie ein Kartenhaus, war dagegen die Gesinnung musikalischer Erziehung innerhalb und außerhalb der Schulen. Wandervogel und Jugendbünde, die Jugendmusikbewegung und eine musisch orientierte Musikpädagogik hatten - wenn auch unbeabsichtigt - mit ihrem Ideal einer Gemeinschaftserziehung und Charakterformung den Boden für nationalsozialistische Erziehungsideologie bereitet. Die Jugendarbeit der Partei fand im Liedgut der Singbewegung somit bereits ein reiches Erbe." (Gruhn 1993, 253) Dieses Erbe, von dem Gruhn spricht, konzentriert sich vor allem auf das deutsche Volkslied. Entsprechend resümiert Nolte für die Lehrpläne und Bestimmungen zwischen 1933 und 1945: "Im Mittelpunkt des Unterrichts steht jedoch nicht das 'Lied' schlechthin wie bei Kestenbergs, sondern das 'deutsche Volkslied'" (Nolte 1975, 24). In den Bestimmungen für die Mittelschule vom 15.12.1939 wird beispielsweise ausdrücklich hervorgehoben, daß das Volkslied

"innerster Ausdruck der deutschen Volksseele und [...] Grundlage einer im Volke lebendigen Musik" (zit. a.a.O., 158)

sei. Für die Jugendmusikbewegung war das Volkslied Ausdruck für Menschlichkeit und Naturverbundenheit, es bildete die 'geistige Nahrung' der Gemeinschaft.

Die Musikarbeit der Hitler-Jugend konnte direkt an das ideologisch geprägte Volksliedverständnis der Jugendbewegung anknüpfen. Daher waren zunächst auch gar keine neuen Bestimmungen notwendig. "Die Einwirkung auf den schulischen Musikunterricht erfolgte [...] über die systematische weltanschauliche Ausrichtung und 'Umschulung' der Lehrerschaft im nationalsozia-

²⁵ Die Reformen Leo Kestenbergs setzten sich nicht durch, obwohl die Richtlinien noch bis 1938 Gültigkeit hatten.

listischen Geist auf Tagungen und in Kursen" (a.a.O., 24; vgl. Günther²1992, 27). Wolfgang Stumme (*1910) wurde 1934 auf Bitten des Reichsjugendführers der NSDAP Baldur von Schirach (1907-1970) zum Musikreferenten bestellt. Er hatte sich wie viele andere im 'Seminar für Volks- und Jugendmusik' unter der Leitung von Fritz Jöde weitergebildet und formulierte 1936 drei Aufgaben der HJ-Musikerziehung:

"Unser Volk soll bis zum letzten Mann mit uns die neuen Lieder des Volkes singen.

Wir wollen die musikalisch besonders begabten und interessierten Jungen und Mädels in Spielscharen zusammenfassen und mit ihrer Hilfe eine neue lebendige Pflege der Kammer- und Hausmusik erreichen.

Wir wollen durch das Anhören der großen deutschen Meisterwerke aller Zeiten zur Ehrfurcht vor der großen Schöpfergattung führen." (Stumme 1936, zit. nach Günther²1992, 54)

Die wesentlichen musikalischen Orientierungen der Jugendmusikbewegung werden hier direkt adaptiert: Volkslied, Pflege alter Musik und eine (wie bei Jöde zu beobachtende) Hervorhebung und Wertschätzung einzelner Komponisten.

(b) Günther weist auf einen weiteren Gesichtspunkt hin, um den Zusammenhang zwischen der Jugendmusikbewegung und der nationalsozialistischen Schulmusik- und allgemeinen Erziehung aufzuzeigen. Neben den Inhalten (Volkslied, alte Musik und 'deutsche Meisterwerke') orientieren sich auch die Singformen an den reformpädagogischen Vorbildern. Das Gemeinschaftssingen und die Offene Singstunde waren "dort primär musikalisch und pädagogisch motiviert gewesen", nun bekam das Singen "ausschließlich weltanschaulich-politische Funktion." (Günther²1992, 40) Günther hebt in diesem Zusammenhang die Positionen von Fritz Reusch (1896-1963) hervor, einem führenden Mitarbeiter Fritz Jödes in der Jugendmusikbewegung. Für Reusch wurde das Volksliedsingen

"zur Feierstunde völkischer Gemeinschaft und erfüllt damit seinen eigentlichen Sinn" (Reusch 1938, 8).

An diesem Beispiel wird deutlich, "wie leicht und arglos sich die Musikerziehung aus dem Geiste der Jugendmusikbewegung heraus der Staatsideologie anpaßte." (Gruhn 1993, 260; vgl. Günther ²1992, 41) Antholz bescheinigt der Musikerziehung sogar, sie sei "ein potentiell ideologisch anfälliges und intensives Fach wegen seiner kritikimmunen Affektauslösung durch das Singen politischer Lieder im Klassen-Unisono als quasi induziertes und zelebriertes Plebiszit (wie Scheinwahlen)." (Antholz 1994, 114)

In einer zusammenfassenden Bewertung ist für Sigrid Abel-Struth die Tatsache, daß Inhalte und Formen der Jugendmusikbewegung von der nationalsozialistischen Musikerziehung übernommen wurden, weniger bedrückend, als "die Umwandlung musischen Denkens, die bereitwillige Anpassung an nationalsozialistisches Denken, im musikpädagogischen Schrifttum. [...] Man erschrickt über die Möglichkeit - vor allem aber wegen der Bereitwilligkeit - , das musische Programm nationalsozialistisch zu wenden." (Abel-Struth 1985, 542 f.)

Ernst Kriek ist einer der wichtigsten Vertreter der musischen Erziehung im Sinne nationalsozialistischer Pädagogik (vgl. Scherers 1994, 132). In seinen theoretischen Schriften stellt er vor allem den Gegensatz der rationalen und emotionalen Wirkung der Musik auf den Menschen dar, indem er häufig auf Bilder zurückgreift, die aus dem normalen Ablauf des Lebens bekannt sind: der Wandel von Tag und Nacht oder der Wechsel von Alltag und Festtag. Bereits 1927 wird bei einem Vortrag auf der V. Reichsschulmusikwoche in Darmstadt deutlich, daß sein Musikverständnis auf eine "Ideologisierung der Musikerziehung" (Hammel 1990, 180) zielt. Einige Ausschnitte seines Vortrages mögen dies verdeutlichen²⁶:

"Dem Wirken der Musik wohnt eine eigenartige, auf den ersten Blick fast unbegreifliche Polarität inne: sie ist zugleich erregend und sänftigend,

²⁶ Hier zitiert nach der mit dem Titel 'Musische Erziehung' aus drei Veröffentlichungen aus den Jahren 1927 - 1929 zusammengestellten Schrift (vgl. Kriek 1933).

zugleich überschwenglich und stillend, zugleich formbrechend und formgebend. Es liegt hier aber dasselbe Problem vor wie im Rhythmus überhaupt, der ekstatische Irrationalität und exakt mathematische Form zur Einheit verbindet, und schließlich wiederum dasselbe Problem wie in jeder ekstatischen Begehung, wo der Zustand des seelischen Überschwanges ausgelöst wird durch eine strenge Methodik." (S. 4)

"Es läßt sich leicht erkennen, wie der Stil des Volksgesangs vom Mittelalter bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts mit den damaligen Lebensordnungen im Einklang stand und dem Leben die nötige seelische Überhöhung darbot." (S.8)

"Erst mit der Reaktion gegen die Vorherrschaft des Intellektualismus im 20. Jahrhundert ist mit dem Einbruch einer stärkeren irrationalen Strömung die Musik zu einer Lebensmacht geworden in der Jugendbewegung." (S. 8)

"Daß aber ein Geschlecht durchdrungen werde von derjenigen Musik, die seinem Wesen entspricht und seinen Bedürfnissen Genüge tut, daß die rationale Bildung ein wirksames Gegengewicht erhalte in der musischen Seelenpflege, darin, so will es mir scheinen, liegt das musikpädagogische Problem beschlossen." (S. 9)

Kriecks Verständnis einer musischen Erziehung war einseitig ausgerichtet auf den emotionalen Charakter der Musik. Bereits Seidenfaden hebt deutlich hervor, daß Kriek "nur e i n e Seite der erzieherischen Funktion der Musik und der musischen Künste: die enthusiastisch-kathartische" (Seidenfaden 1962, 16) akzentuiert habe. Dieser irrationale Aspekt der Musik sei "bald in mehr oder weniger starker Vergrößerung Bestandteil einer nationalsozialistischen Erziehungsideologie geworden" (a.a.O., 17). Er kommt zu dem Ergebnis, daß die musische Erziehung anfällig gegenüber Ideologien (vgl. ebd.), allerdings ursprünglich nie "Handlanger der nationalsozialistischen Erziehung gewesen" (a.a.O., 18) sei. Doch Kriek habe "seine Auffassung von musischer Erziehung der nationalsozialistischen Ideologie einverleibt" (a.a.O., 20).

Zu einem ähnlichen Urteil kommt Günther, indem er verdeutlicht, "daß *Kriecks* Pädagogik dogmatische Bedeutung gewann." Das Wort 'Mussische Erziehung' war geeignet, "das Irrationale und Emotionale sowie das begrifflich Verschwommene und Pathetische der nationalsozialistischen Pädagogik wiederzugeben." (Günther ²1992, 36) Mussische Erziehung ist demnach "nur als Hilfsmittel weltanschaulicher Schulung und Ausrichtung" (a.a.O., 38) zu verstehen.

Holtmeyer stellt in der Auseinandersetzung mit der Pädagogik *Kriecks* besonders die funktionale Bedeutung musischer Erziehung heraus. Durch die Betonung der emotionalen Seite der Musik war es möglich, "rationale Kontrollmechanismen im Zusammenleben der Menschen außer Kraft zu setzen." (Holtmeyer ²1994, 145)

Auch Hammel sieht in der durch *Kriek* bevorzugten emotionalen Wirkung der Musik eine zielgerichtete "Ausbeutung des Rauschzustandes für jede Art der Manipulation" (Hammel 1990, 181) in der Musikerziehung: "Seine Methode der Seelenkur darf als Gehirnwäsche bezeichnet werden. [...] Der Einsatz der Musik als Droge im Sinne *Kriecks* wurde konsequent in der nationalsozialistischen Propaganda durchgeführt und nach 1933 zur Festigung des NS-Systems." (ebd., 181 f.)

Neben der theoretischen Arbeit zur musischen Erziehung durch den - wie Gruhn schreibt - "zum Chefideologen der Schulerziehung im Dritten Reich avancierte[n]" (Gruhn 1993, 268 f.) Ernst *Kriek*²⁷ finden sich beispielsweise bei Georg Götsch Schriften aus der Zeit ab 1933, die von der praktischen Umsetzung berichten. In einem Festvortrag zum 5-jährigen Bestehen des von ihm gegründeten Musikheims in Frankfurt/Oder unter der richtungsweisenden Überschrift 'Mussische Erziehung, eine deutsche Aufgabe' entfaltet er ausgehend vom gemeinsamen Singen sein Verständnis einer ganzheitlichen

²⁷ Antholz bezeichnet *Kriek* sogar als "den Säulenheiligen der nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft" (Antholz ²1994, 115).

musischen Erziehung. Instrumentalspiel, Chorsingen, Körperbewegung, Tanz, Sprache, Laienspiel und Werken sind die Inhalte zur

"Wiederfindung des musischen Lebensgrundes."
(Götsch 1934, 105)

Musik wird lediglich funktional verstanden, nicht als eigenständige ästhetische Größe. Er sagt sehr deutlich:

"Wir betreiben im Musikheim nicht Musikerziehung, sondern musische Erziehung, das heißt, wir zeigen unseren Schülern nicht nur Wege in die Musik, sondern darüber hinaus zu einer musischen Bewegtheit des ganzen Menschen. Wir betrachten die Musik nicht als abgesonderte Kunst, sondern stellen sie wieder in den Zusammenhang des festlichen Volkslebens, in die alte Einheit mit den anderen Künsten, aus der sie nur durch eine Spätzeit herausgelöst worden ist."
(a.a.O., 102)

Götschs Verständnis von Musik ist "eingeordnet in ein Gesamttun, in das Leben einer musischen Gemeinschaft." (Sannemüller 1969, 150)

Die methodische Umsetzung beschreibt Götsch auch anhand der Praxis des Chorsingens:

"Vom C h o r s i n g e n führt ein zwingender Weg zum B e w e g u n g s - c h o r. Chorgesang ist ja ein eingefrorener Tanz, und man kann ihn leicht wieder auftauen. Man muß nur Mut und Humor genug haben, mit der überkommenen starren Choraufstellung zu brechen und sie dem jeweiligen gesungenen Werk anzupassen; also einen Kanon wirklich im Kreis zu singen, einen Doppelchor in zwei Gegenblöcken, eine Cantus-firmus-Motette mit räumlich herausgestellten Tenor, der etwa auf einer Galerie über dem Chor Platz finden kann. Dann wird der Chor auch bald lernen, singende Aufzüge in mitreißender Heiterkeit oder zwingender Ruhe zu bewerkstelligen, und überhaupt beim Schreiten und Ziehen, ja selbst bei durcheinandergewürfelten Stimmen und verstreut über große Räume zu singen. Die Wirkung ist tief belebend: alle gesungenen Formen kommen den Sängern greifbar nahe; das Ohr wird geschult wie noch nie zuvor, und jeder gewinnt höhere Zucht und Freiheit im Singen. Ich kann hier nur

andeuten, welch reiches und lustvolles Chorleben sich auf diesem Wege entfaltet. Für uns ist es Mittelpunkt und Ausgangsstellung für alle musische Erziehung geworden." (Götsch 1934, 103)

Die musische Erziehung, wie sie in der einseitigen Auslegung des Erziehungswissenschaftlers Kriek und in der praktischen Umsetzung von Götsch vertreten wurde, benutzen die NS-Ideologen zur Stärkung der eigenen Position und Anliegen. Götsch hielt sie sogar

"für unsere V o l k s g e s u n d h e i t [...] von größter Bedeutung [...], gerade weil unser Volk vor großen Aufgaben steht, weil es alle seine Kraft zusammennehmen muß" (a.a.O., 107 f.)

So fiel "ein in mancherlei Hinsicht naives, im Kern aber humanes Anliegen [...] brutalem politischem Mißbrauch anheim." (Noll 1994, 201) Die von Abel-Struth zu Beginn dieses Abschnittes angedeutete Fragestellung nach den Gründen der 'Umwandlung' der musischen Erziehung in die nationalsozialistische Pädagogik hat Günther aus verschiedenen Blickwinkeln heraus beantwortet: Zum einen stellt er fest, daß "Irrationalität und eine verblasene Pseudotheorie, Massenhysterie und Mangel an Kritik und Selbstkritik, vor allem aber eine apolitische Grundhaltung in Verbindung mit einer Abkehr von der politischen Wirklichkeit, ja deren Ignorierung, [...] uns heute als Ursachen und Gründe für den unmerklichen Übergang der allermeisten Vertreter der Jugendmusikbewegung ins Dritte Reich und deren lautlose Anpassung und Einordnung in dessen Erziehungssystem bis hin zur aktiven Unterstützung, ja Verherrlichung" (Günther 1987, 177) erscheinen. Zum anderen sahen viele junge, arbeitslose Lehrer für sich selber eine Chance, in ihren Beruf einzusteigen. Außerdem hofften viele, daß die nicht verwirklichten Vorstellungen und Ideen der Jugendmusikbewegung unter den neuen Machthabern realisiert werden könnten (vgl. a.a.O., 178).

Neben Götsch gab es weitere führende Persönlichkeiten der Jugendmusikbewegung, die "sich teils wirklichkeitsfremd euphorisch, teils apolitisch und unkritisch, bruchlos integrierten und teilweise auch Führerpositionen erlang-

ten." (Noll 1994, 201)

In diesem Zusammenhang muß insbesondere nach dem Einfluß Fritz Jödes zur Zeit des Dritten Reiches gefragt werden, da er auch nach 1945 wesentlichen Einfluß auf die Musikerziehung und die 'Chorarbeit in der Schule' genommen hat. Die Diskussion um seine Haltung gegenüber der nationalsozialistischen Erziehung war bereits 1933 auf einem Höhepunkt angelangt. Der Herausgeber der 'Zeitschrift für Musik', Gustav Bosse, veröffentlichte in der Juni-Ausgabe eine von Prof. Dr. Karl Hasse und Dr. Otto zur Nedden verfaßte 'Erklärung gegen Jöde'²⁸, in der ihm eine marxistische Einstellung vorgeworfen wird. Außerdem wird Jöde charakterisiert als jemand, der "das Verständnis für die höheren deutschen Musikwerte" verdränge und die "gesamte [...] Musik des 19. Jahrhunderts" herabsetze (Hasse / zur Nedden 1933, 572).²⁹

Jöde wurde wegen seiner "überparteilichen Haltung" und seiner "Zusammenarbeit mit Juden und Marxisten" (Reinfandt 1988/²1996, 125) im Dezember 1935 vom Dienst an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik suspendiert. Erst 1942, nachdem er 1940 in die NSDAP eingetreten war, wurde er rehabilitiert, nachdem er sich in der Öffentlichkeit vom Vorwurf, Marxist zu sein, distanzierte (vgl. Prieberg 1982, 59). Sein Einfluß auf die Musikerziehung und insbesondere auf die 'Chorarbeit in der Schule' war in dieser Zeit eher gering. Er blieb in all den Jahren seiner eigenen Konzeption treu und versuchte, "seine musikerzieherischen Vorstellungen selbst mit Hilfe der Partei zu verwirklichen" (Gruhn 1993, 273). Reinfandt macht auf ein

²⁸ Jödes Verleger Georg Kallmeyer schreibt im Mai 1933: "Die Erklärung erschien zuerst im 'Nationalsozialistischen Kurier' in Stuttgart mit 30 - 40 Unterschriften" (Kallmeyer 1933b, zit. nach Günther ²1992, 245).

²⁹ In der genannten Ausgabe der 'Zeitschrift für Musik' sind weitere Stellungnahmen zu finden. (1) Aussagen gegen Jöde: Hasse 1933, 574 f.; Stege 1933, 577 f. (2) Stellungnahme von Jöde: Jöde 1933, 581 f. (3) Aussagen für Jöde: Moser 1933, 582 f.; Scheidler 1933, 583 f.; Bräutigam 1933, 587 f.; Bosse 1933, 589 f.; Kallmeyer 1933a. In der Forschung ist Jödes politische Position verschiedentlich hinterfragt worden: vgl. Hodek 1977, dort besonders S. 88 ff.. Darauf beziehend: Eickhoff 1993, 109, Anm. 2. Vgl. weiterhin Reinfandt 1987, 282-288 und 1988; Gruhn 1993, 272 f.; Holtmeyer ²1994, 79 f.

amtliches Schreiben des Sozialdemokraten Adolf Grimme vom Juli 1946 aufmerksam, in dem bestätigt wird, daß Jöde

"niemals 'kompromißlos' nationalsozialistisch gedacht, sondern auf diese Weise nur versucht [habe], seine 'musikalisch-volkerzieherische Arbeit' im 'Dienste einer demokratischen Erneuerung des deutschen Kulturlebens' ungehinderter fortführen zu können." (zit. nach Reinfandt 1987, 287)³⁰

Zur genaueren Kennzeichnung der 'Chorarbeit in der Schule' zur Zeit des Nationalsozialismus im Vergleich zur Weimarer Zeit sollen im folgenden die Erlasse und Lehrpläne und später die Schulchorliteratur untersucht werden.

Der Geschäftsführer der Reichsmusikkammer Heinz Ihler hielt anlässlich des 12. Deutschen Sängerbundfestes in Breslau am 1.8.1937 eine Rede. Der folgende Ausschnitt macht deutlich, wie der Staat jeden einzelnen Chorsänger und seinen Beitrag zum 'kulturellen Leben' hofiert und wie das Lied zum Bollwerk nationalsozialistischer Ideen gegenüber oppositionellen (kulturellen) Strömungen wird. Lied und Sänger bilden nach dem Verständnis von Ihler eine Einheit gegenüber einer imaginären 'Macht von außen'.

"Die nationalsozialistische Bewegung hat mit ihren Bekenntnisliedern nicht nur nationalsozialistisches Ideengut in das deutsche Volk getragen, sondern auch von ihrer Geburt an durch diese Lieder und ihre Sänger einen unsichtbaren Wall gegen Kulturzersetzung errichtet. Welcher Anteil am Siege der nationalsozialistischen Bewegung dem nationalsozialistischen Liedgut und der Macht des Gesanges zukommt, möge die Geschichte entscheiden. Zweifellos ist er nicht gering. Aus dieser Entwicklung heraus erkennen wir aber, daß der heutige Staat mit dem mit Recht der Kulturpflege seine besondere Aufmerksamkeit schenkt, und auch den Singvereinigungen besondere Aufgaben zugeordnet hat." (Ihler 1937)

³⁰ Vgl. auch ein amtliches Schreiben von Adolf Grimme im März 1931 als preußischer Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, in dem er die "Herren Regierungspräsidenten" auffordert, die Jugendmusikbewegung zu fördern (Grimme 1931, 917-919).

Die ausgesprochen hohe Wertschätzung jeglicher Aktivitäten von Chören und Gesangvereinen außerhalb der schulischen Musikerziehung und ihre Bedeutung für nationalsozialistisches Denken und Handeln ist unverkennbar. Da "der totale Erziehungsanspruch der Hitlerjugend [...] die 'Gleichschaltung' oder die 'Ausschaltung' aller konkurrierenden Jugendgruppen" (Günther 1987, 176) forderte, können auch die musikerzieherischen Aufgaben und Funktionen der außerschulischen Choraktivitäten auf die 'Chorarbeit in der Schule' übertragen werden. Allein die Übernahme der Begriffe 'Sing- und Spielschar' aus der Musikaufarbeit der Hitlerjugend für den Schulchor, das Schulorchester oder die schulischen Instrumentalgruppen zeigen diese 'Gleichschaltung' an.

Obwohl bereits 1933 die Jugendmusikbewegung verboten und die Kestenberg-Reform gestoppt wurde, erschienen erst ab 1938 neue Richtlinien.³¹ Der 'Chorarbeit in der Schule' wird je nach Schulart ein unterschiedliches Gewicht beigemessen. Für die Volks-, Hilfs- und Hauptschule sind kaum Hinweise zu finden, die die Aufgaben und Inhalte verdeutlichen. In dem Erlass für die Volksschule (1.-8. Klasse) von 1939 heißt es:

"In der Volksschule kommen in erster Linie Instrumente zur Begleitung von Liedern und Chören in Betracht; wo es möglich ist, können auch besondere Spielgruppen gebildet werden." Und: "Die Musik durchdringt das ganze Schulleben; sie umrahmt den Schultag, steigert mit ihrem besonderen Ausdrucksvermögen die erzieherische Wirkung anderer Unterrichtsgebiete und hilft bei der Ausgestaltung der Feiern und Feste." (zit. a.a.O., 256, Anlage 4)

Für die Hilfsschule (ohne Datum) findet sich lediglich der Vermerk:

"Es [das Singen allgemein] steht auch im Dienste der Feiergusaltung und soll das gesamte Schulleben durchdringen" (zit. a.a.O., 257, Anlage 5).

³¹ Alle Zitate aus den Lehrplänen und Erlassen sind Günther ²1992 entnommen; vgl. auch Nolte 1975, 151 - 164

In den 'Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule' (5.-8. Klasse; 1942) werden zwar Hinweise auf den Gebrauch des Liedes im Musikunterricht gegeben, doch eine Stellungnahme zur Arbeit mit Schulchören ist nicht zu finden.

Günther vermutet, daß der Grund für die geringe Beachtung der Singscharen in den Richtlinien der Volks-, Hilfs- und Hauptschulen "wohl im Hinblick auf den Stimmwechsel der Schüler" (a.a.O., 182) zu suchen sei. Für die chori-sche Arbeit in den Mittelschulen für Jungen und Mädchen und den gemischten Mittelschulen (5.-10. Klasse) ist allerdings in dem Erlaß von 1939 eine differenzierte Darstellung der Anforderungen zu finden. Auch wenn die Schulzeit hier zwei Jahre länger ist, so wäre die für die Mittelschulen vorgeschlagene Besetzung für drei gleiche Stimmen (dreistimmiger Frauenchor) in den Volks- und Hauptschulen ebenso denkbar.

"Aus den stimmlich und musikalisch geeigneten Schülern und Schülerinnen der Klassen 2 bis 6 [entspricht 6.-10. Klasse; V.S.] ist eine Singschar zusammenzustellen. An den Mittelschulen für Jungen und den gemischten Mittelschulen wird es sich zumeist um einen dreistimmigen Chor aus Sopran, Alt und Bariton, bei den Mittelschulen für Mädchen in der Hauptsache um einen dreistimmigen Frauenchor handeln. Der Einsatz der Singschar bei besonderen Veranstaltungen darf nicht zur Ausschaltung der Singgemeinschaft der ganzen Schule führen. Mehr als Sonderleistungen der Singschar wird für die Beurteilung der Musikerziehung maßgebend sein, in welchem Umfang und mit welchem gemeinschaftsfördernden Erfolg die Singgemeinschaft der Schule bei ihren Festen, bei Flaggen- und Morgenfeiern, bei Schulanfangs- und Schlußfeiern, bei Wanderungen und bei anderen besonderen Gelegenheiten eingesetzt werden kann." (zit. a.a.O., 262, Anlage 6)

In diesem Auszug aus dem Erlaß von 1939 wird eine wesentliche musikpädagogische Funktion der 'Chorarbeit in der Schule' für die nationalsozialistische Erziehung genannt. Die Singschar soll zwar bestimmte 'Sonderleistun-

gen' ausführen, doch das gemeinschaftliche Erleben vollzieht sich durch das Singen im Rahmen der Schulveranstaltungen, nicht als Privileg einer ausgewählten Schülerschaft. Die Chorarbeit fördert in erster Linie weder künstlerische Leistungen noch orientiert sie sich an den persönlichen Erfahrungen der Schüler, sondern dient einem politisch motiviertem Ziel: die "Singgemeinschaft der ganzen Schule" zu unterstützen .

In dem 1938 erschienenen Lehrplan für die Höheren Schulen (5.-12. Klasse) wird die fachliche Ausrichtung "mit dem politischen Ziel der Eingliederung des Einzelnen und der Jugend in die völkische Gemeinschaft" (Nolte 1975, 25) verbunden:

"Die Musikerziehung dient nicht nur der Entfaltung der Einzelpersönlichkeit, sondern führt zum Erlebnis der Gemeinschaft. Sie verfolgt kein ästhetisches oder geschichtlich-wissenschaftliches Ziel, sondern führt nach eigenem künstlerischen Gesetz in die Welt der Musik ein." (zit. nach Günther²1992, 268, Anlage 7)

Bei der Zuweisung der Unterrichtsstunden wird ein gleichberechtigtes Nebeneinander des Musikunterrichts und der Chor- und Orchesterarbeit vorgesehen, d.h. Chor- und Orchesterarbeit werden verbindlich (vgl. a.a.O., 181). Zur Aufteilung der zwei Pflichtstunden heißt es:

"Diese Verpflichtung auf eine feste Stundenzahl erfordert, daß von den zwei Schülerstunden in der Regel eine für den Klassenunterricht und eine für die Sing- und Spielscharen vorgesehen werden muß. Eine Ausnahme bildet die erste Klasse [gemeint ist die 5. Klasse; V.S.], die wegen ihrer grundlegenden Arbeit noch nicht an den Sing- und Spielscharen beteiligt ist. Auch in der 2. und 3. Klasse wird noch der Klassenunterricht mit zwei Stunden überwiegen. Doch sollen aus diesen Klassen Schüler und Schülerinnen zu Sing- und Spielscharen herausgezogen werden, die dann an der zweiten Klassenstunde nicht teilnehmen. Da auf Jungenschulen in der 4. und 5. Klasse nur je eine Musikstunde vorgesehen ist, können hier nur ausnahmsweise Schüler in Sing- und Spielscharen mitwirken. Auf die Einrichtung von Sing- und Spielscharen darf nicht ver-

zichtet werden." (zit. a.a.O., 269 f., Anlage 7)

Eine derartig hervorgehobene Position ist der 'Chorarbeit in der Schule' noch nie zuteil geworden. Sie wird zusätzlich durch die günstigen Probenzeiten unterstrichen:

"Grundsätzlich sollen der Klassenunterricht, alle Übungsstunden der Singscharen sowie der Spielscharen in der Unter- und Mittelstufe auf den Vormittag gelegt werden." (zit. a.a.O., 270, Anlage 7)

Anschließend werden die Aufgabenstellungen der Schulchöre beschrieben. Sie orientieren sich an den allgemeinen (fachlichen und politischen) Zielen des Musikunterrichts:

"Die Sing- und Spielscharen haben die Aufgabe, das der Jugend erreichbare musikalische Können für das Gemeinschaftsleben der Schule auszuwerten. Das darf nicht dazu führen, daß äußerliche Vorführungen als Hauptzweck aufgezwungen werden." (ebd.)

Die für die Darstellung der Inhalte gewählten Adjektive kennzeichnen eher ungenau den musikalischen Sachverhalt, spiegeln dafür aber die Verwandtschaft zwischen dem Vokabular musischer Erziehung und nationalsozialistischer Erziehungsideale wider³²:

"Der Stoff für die Singscharen umfaßt das Volkslied in allen Erscheinungsformen und **stilgerechten** Verarbeitungen, auch in **zyklischen** Reihen und Kantaten, **volks-** und **jugendnahe** Originalsätze **echt** chorischen Stils, Bearbeitungen, insbesondere der klassischen und romantischen Zeit, **streng** an das Original angelehnt." (ebd.)

2. Die Schulchorliteratur von 1933 - 1945

Die gemeinsame ideologische Ausrichtung der schulischen und außerschulischen Musikerziehung zur Zeit des Dritten Reiches erschwert die Auswahl

³² Hervorhebungen im folgenden Zitat von V.S.

einer direkt auf die Schulchöre zugeschnittenen Literatur. Die zur Untersuchung herangezogenen Chorbücher und -hefte stellen das Arbeitsmaterial dar, das im schulischen Musikunterricht gleichermaßen zur Anwendung kommt wie zum großen Teil auch in den Singscharen der Schulen und in der Musikarbeit der Hitlerjugend. Neue Unterrichtswerke und Chorbücher oder -hefte erscheinen verstärkt ab 1939, etwa zeitgleich mit den neuen Richtlinien. Schulliederbücher, die teilweise eine deutliche nationalsozialistische Ausrichtung haben, werden schon ab 1934 veröffentlicht. Den Schulchören stehen bis 1939 demnach Werke zur Verfügung, die während der Weimarer Republik herausgegeben wurden und sich an den von Leo Kestenberg initiierten Richtlinien von 1925 und 1927 orientieren (vgl. Nolte 1975, 121 f. und 146 f.). Durch kleine Ergänzungshefte wurde das Material teilweise an die neue Situation angepaßt. Das Buch 'Singendes Volk'³³ von 1928 erhielt beispielsweise einen Anhang von neunzehn ein- bis zweistimmig gesetzten, eindeutig nationalsozialistisch orientierten Liedern mit dem Titel: 'Lieder des neuen Deutschland'.

In der folgenden Übersicht werden die zur Untersuchung herangezogenen Chorbücher und -hefte aufgeführt³⁴. Dabei kann das bereits 1909 von Hans Heinrichs und Ernst Pfüsch veröffentlichte und dann weit verbreitete Chorbuch -A- aus der ab 1911 zum Unterrichtswerk ausgebauten Reihe 'Frisch gesungen! (zum Chorbuch - A - traten das Singbuch - A - und das Singbüchlein - A -)'³⁵ als Basismaterial bezeichnet werden. Im Vorwort der ersten Auflage wird darauf hingewiesen, daß die Herausgeber sich bemüht haben,

"in erster Linie das deutsche Volkslied und namentlich auch das altdeutsche Lied in einer reichen Auswahl zu bringen. Neben den Liedern, die

³³ vgl. A. II.2, dort als Chorbuch 7 aufgeführt; vgl. ebenso Anhang I.1, CB 7

³⁴ Der in der Übersicht als Chorbuch 6 geführte Band 'Deutsche Musik in der höheren Schule' ist Teil eines Unterrichtswerkes. Obwohl er nicht als Chorbuch bezeichnet wird, stellt dieser III. Band fast ausschließlich Chorsätze für drei gleiche Stimmen zur Verfügung und wird daher zur Untersuchung mit herangezogen. Ebenso verhält es sich mit dem Beispiel 12 ('Bremer Liederbuch').

³⁵ Das Unterrichtswerk 'Frisch gesungen!' wurde im Laufe der Jahre auf drei elementare Ausgaben ausgebaut: Chorbuch -A-, -B-, -C-; Singbuch -A-, -B-; Musikbuch -A-, -B- [ab

von Heimat und Vaterland, von Kaiser und Reich, von deutschen Soldaten und Matrosen, von deutschem Gemüt und deutschem Wesen singen, stehen viele ausländische Volksweisen."

Chorbuch Nr.	Autor/Herausgeber	Titel	Erscheinungsjahr
CB 1	Hans Heinrichs Ernst Pfusch	Frisch gesungen!	1936
CB 2	Oskar Zweibart u.a.	Bremer Liederbuch	1934
CB 3	Carl Hannemann	Lobeda-Singebuch für gemischte Stimmen	1934
CB 4	Carl Hannemann	Lobeda-Singebuch für Frauenchor	1936
CB 5	Georg Götsch	Singende Mannschaft	1940
CB 6	Adolf Engel u.a.	Deutsche Musik in der Höheren Schule	1941
CB 7	M. Jansen u.a.	Musikbuch für Mittelschulen	1942
CB 8	Walter Rein	Das klingende Jahr	1942
CB 9	Reinhold Heyden	Die beste Zeit	1943
CB 10	Guido Waldmann	Singebuch für Frauenchor	1943
CB 11	Walter Rein	Deutsche Lieder	1943
CB 12	Armin Knab	Chorlieder und Kanons	1943
CB 13	Gottfried Wolters	Mein Schätzlein hör ich singen	1944

2.1 Allgemeine Kennzeichen

Die dreizehn ausgewählten Chorbücher lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: Zum einen handelt es sich um Chorbücher, die inhaltlich und stilistisch eine gewisse Bandbreite aufweisen (CB 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10). Zum anderen finden sich kleinere Chorhefte, deren Inhalte sich auf wenige Themen eingrenzen lassen und die sich gleichzeitig aus Chorsätzen zusammensetzen, die fast ausschließlich von den jeweiligen Herausgebern stammen (CB 9, 11, 12, 13). Lediglich Chorbuch 5 kann als eine Kombination aus den beiden Gruppen bewertet werden. Abgesehen von den Kanons sind in diesem inhaltlich weit gefaßten Chorbuch alle Sätze von dem Herausgeber Georg Götsch.

Die Chorbücher 1, 2, 6 und 7 sind an ein Unterrichtswerk gebunden. Alle

1926] und einige 'Nebenausgaben'; vgl. zur Geschichte diese Schulwerkes Kruse 1992.

anderen Beispiele enthalten aufgrund ihrer schulischen und außerschulischen Verwendung keine Hinweise zum Gebrauch in einer bestimmten Schulart. Auffällig ist allerdings, daß lediglich drei Bände (CB 1, 3, 8) Chorsätze für gemischte Stimmen enthalten. Die anderen Chorbücher bestehen vornehmlich aus Sätzen für drei gleiche Stimmen. In den Vorworten der Chorbücher 2 und 5 wird die Struktur dreistimmiger Sätze mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebracht. Die Einstimmigkeit steht für Einheit, Einheitlichkeit und Unterordnung der eigenen Gesinnung, die Ausweitung zur Dreistimmigkeit mit Unter- und Oberstimmen wird als Symbol hierarchischer Strukturen verstanden. Oskar Zweibarth formuliert 1934:

"Wie das einstimmige Lied die Vielheit der Sänger unter einheitliche Führung der Melodie zwingt und so dem Führergedanken unserer Tage entspricht, so weckt das mehrstimmige Singen, d.h. die Einordnung Gleichgestimmter unter durch Harmonie und Rhythmus bedingte Gesetze, schon im Kinde die Grundgesetze eines Sozialismus, wie wir ihn heute verstehen." (CB 2, Vorbemerkung)

Auch Georg Götsch betont die Bedeutung der Einstimmigkeit für das 'Völkische Leben':

"Einstimmiges Singen kennzeichnet den deutschen Aufbruch zu neuer Einheit und Einfachheit des gesamten völkischen Lebens. Diese Einstimmigkeit wird weiter bestimmend sein, aus musikalischen Gründen ebenso wie aus politischen; denn sie klärt und straft unser melodisches Empfinden. Daneben lebt aber ebenso stark die Lust unseres Volkes an der Mehrstimmigkeit. Jede marschierende Kolonne bezeugt das, mit ihren frei erfundenen Unter- und Überstimmen und übersungenen Pausen. Hier äußern sich Kräfte, welche Führung und Nahrung brauchen." (CB 5, Vorwort)

Vielfach sind auch Vermerke wie: für 'Frauenchor', 'Mädchenschulen', 'Mädchchor' und 'Kinder- und Frauenstimmen' zu finden. In den Vorworten wird sehr pointiert auf die Notwendigkeit geeigneter Literatur für Mädchen- und Frauenchöre hingewiesen.

Der Herausgeber des 'Lobeda Singebuch[s] für Frauenchor' (CB 4) Carl Hannemann stellt beispielsweise die aus der Jugendmusikbewegung entlehnte Aufgabe der Gemeinschaftsbildung durch das Singen innerhalb der Familien und des Volkes durch die Frauen in den Vordergrund:

"Die Frau ist in unserer Zeit mit besonderer Eindringlichkeit zum Singen aufgerufen. Die jedem Kinde angeborene Singfreude zu erhalten und zu entfalten, das wiedererworbene Lied den Kindern zu vererben, ist eine ihrer vornehmsten Aufgaben. Da wo die Mutter singt, wird auch die Familie singen. Und erst wenn in dieser engsten Lebensgemeinschaft das im Lied gestaltete Leben durch das Singen in wachsendes Leben zurückverwandelt wird, ist damit der gesunde, notwendige Ansatz zu einem neuen volkverwurzelten Musikleben gegeben.[...] Nur eine so gewachsene Musikkultur kann die Musik wieder der Gemeinschaftsbildung dienstbar machen: wenn die Musik aus dem Volke, mit dem Volk und so für das Volk wächst." (CB 4, Vorwort)

Den Auftrag zur Herausgabe des 'Singebuch[s] für Frauenchor' (CB 10) erhielt Guido Waldmann durch das Kulturamt der Reichsjugendführung und den Musikausschuß des Reichsverbandes der gemischten Chöre Deutschlands. Die Entstehung dieses Chorbuchs wird zunächst mit einer eigengesetzlichen "geschichtlichen Entwicklung" im Vorwort begründet:

"Der Frauenchor ist der jüngste Zweig in der Chorliteratur; seine Geburtsstunde ist kaum früher als mit dem Zeitpunkt der beginnenden Romantik anzusetzen. Einen Mangel im anderen Sinne des Wortes bedeutet die Fülle vorhandener falschverstandener, unechter Chormusik auf dem Gebiet der Frauenchorliteratur."

Die Auftraggeber für das Chorbuch heben außerdem hervor, daß

"beide Stellen [...] hinter dem Kulturwollen, das sich in diesem Liederbuch zu erkennen gibt",

stehen. Dieses "Kulturwollen" wird allerdings nicht direkt genannt, wohl aber die "inneren" Gesetze,

"denen der Frauenchor unterworfen ist."

Das Vokabular erinnert sehr an die theoretischen Schriften Ernst Kriecks:

"Wie die Frau am Tageslauf einen besonders innigen Anteil kraft ihres Amtes hat, wie die Frau den Jahreskreis dank ihrer Bestimmung besonders tief erlebt, so kann es auch in den Liedern der Mädel und Frauen nicht anders sein: sie begleiten dieses Erleben von Tag und Jahr, von Sein und Werden im innerlich nachschwingenden Rhythmus." (CB 10, Vorwort)

Es erscheint aus heutiger Sicht zumindest bemerkenswert, daß alle Mädchen- und Frauenchorliteratur und die darin formulierten Aufgabenstellungen der Frauen von Männern herausgegeben worden sind.

2.2 Textinhalte

Die Texte der Chorsätze, die als Repertoire den Schulchören zur Verfügung standen, haben sich mit dem totalitären System des Dritten Reiches im Jahr 1933 nicht grundlegend geändert. Die Chorbücher enthalten auch weiterhin die acht Schwerpunktthemen, die für die Schulchorliteratur zu Beginn des 20. Jahrhunderts typisch sind. Es ist aber eine langsame, verführerische Umformung der durch die Jugendbewegung präferierten Inhalte in nationalsozialistisches Denken zu beobachten. Es werden nicht radikal alte Texte und Themenkreise gestrichen, sondern es treten neue, ideologisch motivierte Texte (und Melodien) hinzu, alte werden verändert. Unter dem Schwerpunktthema 'Abschied/Tod' (siehe folgende Tabelle) werden beispielsweise die Chorsätze, die den Tod als natürliches Ende des Lebens beschreiben, verdrängt und ersetzt durch solche, die den Tod junger Männer im Krieg als Ehre, Herausforderung, Anerkennung und Chance für das deutsche Volk und den ideologischen Wahn des Nationalsozialismus verherrlichen. Ein Teil der Lieder glorifiziert den Kampf und stellt den Tod gewissermaßen als Gruppenerlebnis heraus, wie das folgende Beispiel zeigt:

"Still vom Sturm der Kanonaden"

aus: Chorbuch 6, S. 56 f.

1. *Still vom Sturm der Kanonaden ruhen aus die Kameraden, die Soldaten und Matrosen, all die vielen Namenlosen in der Erde, tief im Meere: Brüder in dem Geisterheere!*
2. *Blut verbindet uns mit allen, die im Schlachtfeld sind gefallen, all den vielen Namenlosen der Soldaten und Matrosen, die nun frei sind aller Schwere: Brüder in dem Geisterheere!*
3. *Dunkel alle Toten schweigen. Aufwärts unsre Hymnen steigen. Den Soldaten, den Matrosen, den verstummt Namenlosen Glorie und letzte Ehre: Brüder in dem Geisterheere!*

T: Max Barthel; M: Arnim Knab

Richten sich Liedtexte wie in diesem Beispiel direkt an die in die Schlacht ausziehenden oder sich in der Schlacht befindlichen Soldaten, so können andere als Hilfe zur Trauerbewältigung bezeichnet werden. Das folgende Beispiel ist immerhin in 5 der 13 ausgewählten Chorbücher aufgenommen und ebenso in einigen Schulliederbüchern und Unterrichtswerken enthalten:

"Setzt ihr euren Helden Steine"

aus: Chorbuch 5, S. 59; Chorbuch 6, S. 76; Chorbuch 7, S. 134; Chorbuch 10, S. 72; Chorbuch 13, S. 70

1. *Setzt ihr euren Helden Steine, baut ihr einem Mann das Mal, dann vergeßt der Mütter keine, die da starben hundertmal.*
2. *Hundertmal in banger Stunden! Wenn die Söhne in der Schlacht einmal nur den Tod gefunden, fanden sie ihn jede Nacht.*
3. *Und so fanden sie das Leben mitten aus Gewalt und Tod, und so konnten sie es geben einem Volk als Morgenrot.*

T u. M: Hans Baumann

Anhand der folgenden Tabelle wird deutlich, daß die Schwerpunktthemen der 'Chorarbeit in der Schule' zur Zeit der Weimarer Republik auch im Dritten Reich eine große Bedeutung haben, daß sie allerdings nicht mehr ausschließlich die Basis für die Chorbücher bilden. Die Themen 'Liebe/Freundschaft', 'Tageskreis', 'Jahreskreis' und 'Abschied/Tod' dominieren, dagegen werden die Themen 'Scherz/Spiel/Spaß/Tanz', 'Fest und Feier/Lob der Musik', 'Geistliches Liedgut (Gotteslob)' und 'Advent/Weihnachten' immer seltener aufgegriffen.

Schwerpunktthemen	Chorbücher												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Liebe/Freundschaft	(x)	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x
Scherz/Spiel/Spaß/Tanz	x	x			x	(x)	x	x				x	(x)
Tageskreis	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x
Jahreskreis	x	x	x	x	(x)	x	x	x	x	x	x		x
Fest und Feier/Lob der Musik	x	x	x		x	(x)	x	x					
Geistliches Liedgut (Gotteslob)	x	x	x	x		x							
Advent/Weihnachten	(x)	x		x									x
Abschied/Tod	x	x		x	x	x	x	x			x		x
Erweiterungen													
Wald/Wandern/Fahrt	x	x			(x)	(x)	x	(x)					
Reiten/Jagen	(x)							x					x
Arbeit/Stände	(x)			x	x	x	x					(x)	x
Natur								x		x			
Kirchenjahr	(x)			x									
Spruchweisheiten				x	x					x		(x)	(x)
Soldatenlieder	x	x		x	x	x	x						x
Vaterland/Volk/Nationale Besinnung	x	x		x	x	x	x			x			(x)
Stufen des Lebens									x				

Daß gerade Chorsätze zum Schwerpunktthema 'Fest und Feier' an Bedeutung verlieren, erscheint verwunderlich, denn in allen Bereichen wurden Feste und Feiern als politische Rituale gepflegt. Neben den Appellen und Flaggenparaden auf den Schulhöfen wird beispielsweise auch in einem Aufsatz über den "Betriebsgemeinschaftsabend als politische Waffe und Quell der Lebensfreude" auf die Zielsetzungen der Feierstunden mit ihren Liedern hingewiesen:

"Wir werden den Gemeinschaftsabend des Betriebes auf eine Weise durchführen, die bisher in der Breite kaum bekannt noch genügend gewürdigt war. Der Hauptwert liegt dabei im *gemeinsamen* Tun. Mit Liedern, Volksmusiken, mit Tänzen, mit Spruchgut, Erzählung, Lesung und Spielen, wird mit ganz einfachen Mitteln im Grunde eine sehr wirksame Politisierung der Gemeinschaft erreicht, d.h. eine willensgleiche Kameradschaft geformt." (Volkstumsarbeit o.J., 24, zit. nach: Gamm 1962, 101)

Außer den neuen oder umgeformten Texten innerhalb der Schwerpunktthemen werden in den Chorbüchern ebenso Chorsätze aufgenommen, die als

erweiterte Themenstellungen (Erweiterungen) zusammengefaßt werden können. Hier ist deutlich der Druck zu spüren, dem die Herausgeber und Verlage, oft auch die Komponisten selber durch die politischen Machthaber ausgesetzt waren. Besonders die in der Tabelle als 'Erweiterungen' zusammengestellten Themen wie 'Spruchweisheiten', 'Soldatenlieder' und 'Vaterland/Volk/Nationale Besinnung', aber auch 'Arbeit/Stände' sind von besonderer Bedeutung und können als Ersatz für die Kategorie 'Fest und Feier' angesehen werden. Die 'Chorarbeit in der Schule' formt mit entsprechenden Chorsätzen die oben angesprochene "willensgleiche Kameradschaft" unter den Schülern. Vertonungen von Spruch-'Weisheiten' wie der von dem Reichsjugendführer Baldur v. Schirach wurden bedenkenlos gesungen:

“Ihr sollt brennen“

aus: Chorbuch 4, S. 79

*Ihr sollt brennen! Nicht wie Asketen, die in Gebeten sich bekennen!
Nein, wie Soldaten, die tief in Gräben Gebete leben durch ihre Taten.*

T: Baldur v. Schirach: M: Walter Rein

Daß Chorsätze aus den Schwerpunktthemen 'Geistliches Liedgut (Gotteslob)' und 'Advent/Weihnachten' in geringerem Umfang in die Chorbücher aufgenommen worden sind, muß im Zusammenhang mit der "Religionsfeindschaft" (Prieberg 1982, 344) des nationalsozialistischen Regimes gesehen werden. In den Richtlinien für die Volksschulen von 1939 heißt es:

"Das eigentliche Kirchenlied scheidet im Musikunterricht aus" (zit. nach Günther²1992, 255),

für die Mittelschulen wird im selben Jahr festgelegt, daß

"von den religiösen Liedern [...] das konfessionelle Kirchenlied dem Religionsunterricht" (a.a.O. 260)

zugewiesen werde. In der Auseinandersetzung mit den christlichen Kirchen und der Kirchenmusik waren die nationalsozialistischen Ideologen immer wieder "zu taktischen Rückzügen gezwungen". Prieberg stellt weiter fest, daß "nicht gegen die Kirchenmusik an sich" gekämpft wurde, sondern gegen "das Konfessionelle an ihr" (Prieberg 1982, 345 f.), das vornehmlich in den

Texten deutlich wurde. Kirchenkonzerte, die allgemein genehmigungspflichtig waren, wurden häufig aufgrund der Texte einzelner Chorwerke beanstandet (vgl. a.a.O., 347).

Allmählich konnte die Bedeutung der Kirche durch die Übernahme bestimmter Riten (z.B. Formen der Liturgie), durch neue oder umgetextete Lieder oder durch die Schaffung bewußter "Antizeremonien" (Gamm 1962, 182) verdrängt werden. Auch in der Schule wurde versucht, die christlichen Feste durch andere feierliche Anlässe umzudeuten. Das Weihnachtsfest sollte beispielsweise als heidnisches Sonnenwendfest gefeiert werden.

Hans Baumann textete und komponierte eines der bekanntesten Lieder dieser Zeit zum Weihnachtsfest mit dem Titel 'Hohe Nacht der klaren Sterne'. Die Popularität dieses Liedes auch nach dem 3. Reich ist begründet in den gängigen "Melodiefloskeln, Reizwörtern und poetischen Bildern besonders vorromantischer Weihnachtslieder", die eine "automatische Identifikation" (Priberg 1982, 348) hervorrufen. Von folgenden Komponisten sind Chorsätze zum Lied von Hans Baumann in den Chorbüchern zu finden: Fritz Werner (CB 6, S. 152), Reinhold Heyden (CB 9, S. 31), Walter Rein (CB 10, S. 74) und Gottfried Wolters (CB 13, S. 79).



i. Ho- he Nacht der kla- ren Ster- ne,
 die wie wei- te Brük- ken stehn
 ü- ber ei- ner tie- fen Fer- ne
 drü- ber uns- re Her- zen gehn.

Notenbeispiel Nr. 1: "Hohe Nacht der klaren Sterne", T. u. M.: Hans Baumann

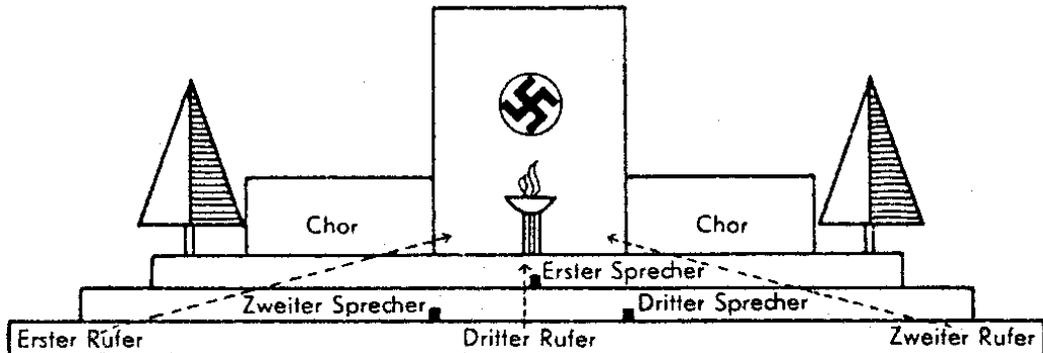
In einem Beispiel für 'eine volksdeutsche Weihnachtsfeier in der Schule', die den Titel des Liedes "HOHE NACHT DER KLAREN STERNE..." trägt, zeigt sich die zentrale Bedeutung, die der Schulchor dabei übernimmt: Bei der hierarchischen Anordnung des Bühnenaufbaus umrahmt der Chor die Feuerschale mit dem Hakenkreuz. Diese zentrale Plazierung wird in dem Programmablauf unterstrichen. Die Beiträge des Chores stehen stets am Anfang oder am Ende eines der drei aus der Liturgie der evangelischen Kirche übernommenen Abschnitte 'Aufruf', 'Verkündigung' und 'Bekenntnis' der Gemeinschaft, um auf den jeweils folgenden Gedanken hinzuweisen.

Das folgende Beispiel ist zu finden in: *Die deutsche Schulfeyer. Leipzig, Heft II/1938, hrsg. von der Reichswaltung des NS-Lehrerbundes, Bayreuth, S. 326 ff., zit. nach Gamm 1962, 183 f.*

Gestaltungsvorschläge

"HOHE NACHT DER KLAREN STERNE"

Eine volksdeutsche Weihnachtsfeier in der Schule
von Hans Alt



Skizze einer "Weihnachtsbühne"

I. AUFRUF AN DIE GEMEINSCHAFT DES VOLKES

- Singchor:* Hohe Nacht der klaren Sterne
Worte und Weise von Hans Baumann
Verlag: Voggenreiter, Potsdam. Enthalten in den Liederblättern der HJ (Nr. 53/1936). Begleitsatz für Streicher und kleine Besetzung bei Voggenreiter; Blesorchesterbegleitung und Singstimmen mit allen drei Liedern beim Eherverlag, München.
- Erster Sprecher:* Deutsche Weihnacht!
Wir rufen's hinaus in die streiterfüllte Welt,
in die Finsternis des Hasses und der Zwietracht:
Deutsche Weihnacht! - Volksweihenacht! -
- Zweiter Sprecher:* Und halt die Welt wider vom Geschrei derer, die da stören wollen
eines Volkes Weg zur Freiheit und Größe,
eines Volkes Weg zum hohen Licht,
eines Volkes Weg, den seine Väter gingen
in dunkler Nacht zum flammenden Feuer, hoffend und gläubig,
das heilige Zeichen des wiederkehrenden Lichtes zu grüßen - -
Wir wollen das Fest der Liebe begehen,
wir wollen wie Brüder und Schwestern zusammenstehen!
- Dritter Sprecher:* Und dieser Glaube an deine reine Sehnsucht
an dein ewiges Streben, du deutsches Volk, nach wahrer Liebe
und heiligem Frieden soll nie wanken und untergehen!
In diesem Glauben wirst du siegen!

Singchor: Berghoch am Walde
Hermann Wirth, nach einer alten Weise

II. VERKÜNDUNG DER GEMEINSCHAFT

(Die drei Rufer sprechen aus der Gemeinschaft und gehen dann zu der Feuerschale, stellen sich zur Gemeinschaft.)

Erster Rufer (für die Jugend!): Dein Ruf gilt uns, den Jüngsten im Volk!
Wir wollen eintreten in deinen Kreis.
Gleiches Blut und gleiches Sehnen schlägt in uns seit Urvätertag
Wir wollen gläubig den Weg zum Lichte gehen,
den *du* gehst, Volk, und folgen dem Führer, den Gott berief,
zu wachsen in dein Erbe!
(Geht zur Feuerschale.)

Zweiter Rufer (für das Volk!): Dein Ruf hallt wider im ganzen Volk,
das den Weg gefunden hat aus Verderben und Not.
In der stillen heiligen Weihnachtsnacht stehen wir zusammen
im Glauben neuer Zeit, zu dienen bereit dem einen großen Ziel:
ein einziges liebendes Volk zu sein, bereit zu kämpfen, zu sterben
für sein ewiges Auferstehn.
(Geht zur Feuerschale.)

Dritter Rufer (für das Volk über den Grenzen): Dein Ruf dringt über die Grenzen
zu uns, deutschen Brüdern in fremden Landen.
Heimweh brennt in uns, in deinem liebenden Kreis wieder
wie einst unsere Väter aufzuschauen nach dem sieghaften Licht.
(Geht zur Feuerschale.)

Singchor: Eia Weihnacht:
"Fassen wir die Hände"
Alte Weihnachtsweise, Satz: Georg Blumensaat.

III. BEKENNTNIS DER GEMEINSCHAFT

Erster Sprecher: So wollen wir bekennen und in den reinen Flammen
soll unser Schwur des Blutes brennen:
:,: Einig im Glauben :,:
(Die Gemeinschaft spricht jeden Satz nach.)
:,: dem wir vertrauen :,:
:,:schwören aufs neue :,:
:,: wir ewige Treue :,:
:,: die Freiheit zu ehren :,:
:,: den Feinden zu wehren :,:
:,: das Blut zu erhalten :,:
:,: das Werk zu gestalten :,:
:,:gemeinsam zu bauen :,:
:,: das heilige Reich :,: (Karl Seibold)

- Erster Rufer:* Heilige Flamme, brenne in uns,
des Volkes Jugend und stolzes Erbe,
daß uns des Führers Ruf und Gesetz sei bis zum Tode!
(Wirft einen Tannenzweig in die Feuerschale.)
- Zweiter Rufer:* Entzünde in uns, Feuer, erneut die Kraft der Liebe!
"Steht einer für alle, stehn alle für einen,
so kann nicht der eine, das Ganze nicht fallen!" (Rosegger)
(Wirft einen Tannenzweig in die Feuerschale.)
- Dritter Rufer:* Leuchte uns, Feuer, weit über des Reiches Grenzen,
auf daß in unseren Herzen brenne die Flamme der Treue
"in wilder Zeiten Sturm und Not, im Streit und Siegesmorgenrot.
Das schwerkgeprüfte, hehre Volk, das deutsche Volk, behüt' es
Gott!"
(Wirft einen Tannenzweig in die Feuerschale.)
- Erster Sprecher:* Unser Bekenntnis, unser Schwur vereine uns alle in der
Treue und Liebe zu unserem Führer, auf daß er unser Volk
weiter führe und schütze auf seinem Weg zur Größe,
zum starken Hort des Friedens auf dieser Welt.
Unserem Führer, Adolf Hitler
Sieg Heil!

Es folgen die Nationalhymnen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß auf der einen Seite in der Schulchorliteratur Texte zu finden sind, durch die langfristig nationalsozialistische Positionen in die Erziehungsarbeit aufgenommen werden sollen. Auf der anderen Seite gibt es Texte, die den 'Kampf für das deutsche Vaterland', das 'Leben der Soldaten im Krieg' und die 'Todesfolgen' unverhüllt verherrlichen. Im folgenden sollen beispielhaft zwei Titel herausgegriffen werden, deren gemeinsamer Nenner der Begriff des 'Kampfes' ist. Gamm beschreibt den 'Kampfkult' der Nationalsozialisten mit den Worten: "Die Kampfleidenschaft wurde verherrlicht und kehrte in vielen Variationen im gesamten braunen Liedgut wieder. Sie war sozusagen erster und letzter Faktor, das dynamische Element der 'Bewegung'. Der Inhalt des Kampfes wurde nicht genau festgelegt. Er hatte einen Richtpunkt: Deutschland frei zu machen." (Gamm 1962, 9 f.) Wie hemmungslos und leichtfertig die Texte den Tod der Soldaten beschreiben oder wie unbekümmert die Eroberung fremder, von Menschen bewohnter Gebiete beansprucht wird, ist erschreckend (vgl. a.a.O. 57 f., auch S. 69).

"Wir traben in die Weite"

aus: Singendes Volk (Anhang: 'Lieder des neuen Deutschland', S. 14)³⁶

1. *Wir traben in die Weite, das Fähnlein weht im Wind, vieltausend uns zur Seite, die ausgezogen sind, in Feindesland zu reiten, hurra, Viktoria! Fürs Vaterland zu streiten, hurra, Viktoria!*
2. *Auf grünem Wiesenplane Freund Hein malt Blumen rot, und über uns die Fahne singt rauschend Blut und Tod. Da geht ein brausend Rufen, hurra, Viktoria! ein Schlag von tausend Hufen, hurra, Viktoria!*
3. *Fall ich auf fremder Erde, ade, so soll es sein! Laßt rasten nicht die Pferde, ins Feindesland hinein! Dringt eurer Rosse Traben ins Grab, Viktoria! daß wir gesiegt haben, weiß ich; Viktoria!*

T: Joseph Buchhorn; M: Willi Jahn

"In den Ostwind hebt die Fahnen"

aus: Chorbuch 13, S. 71

1. *In den Ostwind hebt die Fahnen, denn im Ostwind stehn sie gut! Dann befehlen sie zum Aufbruch, und den Ruf hört unser Blut. Denn ein Land gibt uns die Antwort, und das trägt ein deutsch Gesicht: Dafür haben viel' geblutet, und drum schweigt der Boden nicht!*
2. *In den Ostwind hebt die Fahnen, laßt sie neue Straßen gehn; laßt sie neue Straßen ziehen, daß sie alte Heimat sehn! Denn ein Land gibt ...*
3. *In den Ostwind hebt die Fahnen, daß sie wehn zu neuer Fahrt! Macht euch stark: Wer baut im Osten, dem wird keine Not erspart! Doch ein Land gibt ...*
4. *In den Ostwind hebt die Fahnen, denn der Ostwind macht sie weit! Drüben geht es an ein Bauen, das ist größer als die Zeit. Und ein Land gibt ...*

T u. M: Hans Baumann, 1935

2.3 Musikalische Merkmale

Der Einfluß der Jugendmusikbewegung auf die Musikerziehung im Dritten Reich, die Übernahme der musikalischen Erziehungsideale und die Bevorzugung bestimmter musikalischer Stilrichtungen ist bereits erwähnt worden. Besonders der Gedanke der Gemeinschaftsideologie ließ sich in die nationalsozialistisch ausgerichtete Musikerziehung einfügen, die Antholz unter Verwendung des von den Nationalsozialisten geformten Wortes der 'Entarteten Musik' folgendermaßen beurteilt: "Musikerziehung ist im Dritten Reich

³⁶ vgl. A. II.2, dort als Chorbuch 7 aufgeführt; vgl. ebenso Anhang I.1, CB 7

entartete Musikerziehung." (Antholz ²1994, 42) Ob die Schulchorliteratur auch bestimmte musikalische Kriterien aufweist, die dieser Charakterisierung standhalten, wird zu untersuchen sein.

Ganz allgemein läßt sich die Orientierung am deutschen Volkslied, an der Musik des 15.-17. Jahrhunderts und die Bevorzugung 'deutscher Meisterwerke' und einzelner Komponisten auch für die Musikerziehung im Dritten Reich beobachten. Doch der Vergleich der Chorsätze in den 13 Chorbüchern und -heften für die 'Chorarbeit in der Schule' macht deutlich, daß dieses Bild sich allmählich verändert. Die folgende Tabelle stellt die musikalischen Stilmerkmale, Satzweisen und Formen zusammen:

Musikalische Satzweisen, Formen		Chorbücher (Angaben in %)													Durchschnitt
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
I	Alte Melodie (15.-17. Jhdt.) - Alter Satz	30,6	10,3	26	5,7	---	11,7	0,8	25,3	5,4	---	---	---	---	8,9
II	Alte Melodie (15.-17. Jhdt.) - Neuer Satz (20. Jhdt.)	8,7	5,5	20,5	12,4	8,2	10,2	10,4	22,7	5,4	4,3	88,5	---	8,3	15,8
III	trad. dt. Volksliedweise - Neuer Satz (20. Jhdt.)	24	2,4	17,8	12,9	30,8	11,2	42,4	27,8	37,8	29,8	11,5	---	38,3	22,1
IV	Neue Melodie - Neuer Satz (20. Jhdt.)	13,7	13,9	---	31,4	23,9	28,6	21,6	11,4	40,5	53,2	---	64,7	43,3	26,6
V	Kanon (Doppelkanon, Kanon i.d. Unterquart)	---	7,9	31,5	31,4	32,7	8,7	14,4	6,3	5,4	12,8	---	35,3	10	15,1
VI	18. Jhdt.	4,9	6,7	---	---	---	2,9	---	---	---	---	---	---	---	1,1
VII	19. Jhdt.	13,1	29,7	---	---	---	11,7	---	---	---	---	---	---	---	4,2
VIII	Volkslied	---	20	---	---	---	11,7	---	---	---	---	---	---	---	2,4
IX	Andere	4,9	3,6	4,1	6,2	4,4	3,4	9,6	6,3	5,4	---	---	---	---	3,7

Bei den in der Tabelle unter der Überschrift 'Musikalische Satzweisen, Formen' zusammengefaßten Gruppen handelt es sich vorwiegend um Chorlieder. Motetten sind nur in wenigen Ausgaben zu finden. Vereinzelt werden Hinweise gegeben, wie Chorsätze und Kanons (mit instrumentaler Begleitung) zu kleinen Kantaten oder Sing- und Spielmusiken zusammengestellt werden können. Bei den Bezeichnungen '18. und 19 Jhdt.' und 'Volkslied' handelt es sich um Chorsätze und Lieder des entsprechenden Jahrhunderts sowie um originale, mehrstimmige Volksliedsätze, die keinen Hinweis auf einen Bearbeiter haben. Sätze dieser Kategorie sind allerdings nur in den Beispielen 2 und 6 vorhanden und daher von geringer Bedeutung.

An den Prozentsätzen in der Tabelle ist abzulesen, daß die Chorbücher unterschiedliche Schwerpunkte setzen und eigene Konzeptionen verfolgen. Die verschiedenen musikalischen Satzweisen (Gruppe I - V) sind in den Chorbüchern 1 und 2 sowie 4 bis 8 recht gleichmäßig verteilt, in den Chorbüchern 9 bis 13 herrschen dagegen jeweils zwei Gruppen besonders vor. Vergleicht man alle dreizehn Chorbücher, so besteht innerhalb der einzelnen musikalischen Satzweisen eine große Differenz. Neue Vertonungen von Melodien des 15. bis 17. Jahrhunderts (Gruppe II) sind zwar in 12 der 13 Chorbücher zu finden, allerdings mit einer Spanne von 4,3 % (CB 10) bis 88,5 % (CB 11). Die ermittelten Durchschnittswerte innerhalb einer Gruppe können daher nur eine Tendenz angeben.

Insgesamt bestimmen folgende musikalische Formen und Satzweisen die Schulchorliteratur im Dritten Reich:

- Durchschnittlich 65 % der Chorsätze sind im 20. Jahrhundert entstanden. Es handelt sich um Vertonungen von Melodien des 15. - 17. Jahrhunderts, um traditionelle Volkslieder und vor allem um neue Lieder (Gruppe II, III, IV). Diese letzte Gruppe nimmt mit fast 26,6 % den größten Anteil an allen veröffentlichten Stücken ein. An dem folgenden Beispiel sind typische Satztechniken zu erkennen, die bereits die Tonsetzer verwendeten, die der Jugendmusikbewegung nahestanden.

1. Tut auf das Tor, und mit dem hel= len Schein so

1. Tut auf das Tor, und mit dem hel= len

1. Tut auf das Tor, und mit dem hel= len

tre = tet in die ho = he Hal = le ein.

Schein so tre = tet in die ho = he Hal = le ein.

Schein so tre = tet in die ho = he Hal = le ein.

Notenbeispiel Nr. 2: "Tut auf das Tor", T u. M: Hans Baumann; S: Reinhold Heyden
aus: Chorbuch 9, S. 10

In dem polyphon angelegten Chorsatz für drei gleiche Stimmen orientieren sich die Begleitstimmen an der melodischen und rhythmischen Gestalt der Hauptstimme. Die 2. Stimme imitiert zunächst die Melodie wie ein Kanon in der Unterquart (T 2 -4), dann wird sie kontrapunktisch weitergeführt. Die 3. Stimme bildet im ersten Teil einen Kontrapunkt zur Melodie, im zweiten Teil wird sie in paralleler Stimmführung der 2. Stimme angelehnt. Imitation, Kontrapunktik und Parallelführung sowie eine lineare Anlage der einzelnen Stimmen sind die wesentlichen Stilmerkmale, die bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Rückbesinnung auf die Techniken der Renaissance und des Barock von den Komponisten verwendet wurden, die der Jugendmusikbewegung nahe standen.

In der Schulchorliteratur zur Zeit des Dritten Reiches werden viele Chorsätze von Komponisten wie Bresgen, Heyden, Hoffer, Knab, Lang, Marx, Rein veröffentlicht, die stilistisch in der eben beschriebenen Tradition stehen. Es gibt

keine Anzeichen, daß die Tonsetzer sich an vorgegebene, ideologisch ausgerichtete Kompositionsmerkmale halten mußten. Dennoch gibt es viele Vertonungen von Texten, wie auch das Beispiel von Reinhold Heyden³⁷ deutlich macht, die den Zwang dokumentieren, sich an der nationalsozialistisch orientierten 'entarteten Musikerziehung' zu beteiligen, um die eigene Existenz und Arbeit zu sichern.

- Chorsätze des 15. - 17. Jahrhunderts, von denen die Chorarbeit innerhalb und außerhalb der Schule zur Zeit der Weimarer Republik geprägt war, sind auffallend weniger vertreten. Nur in einigen Chorbüchern (CB 1, 3 und 8) werden noch Sätze dieser Gruppe in größerem Umfang veröffentlicht.
- Das deutsche Volkslied hat nicht nur im Musikunterricht und in der Musikaarbeit der Hitlerjugend eine hohe Akzeptanz und erfüllt Funktionen im Sinne völkischer Musikerziehung, sondern ist ebenso ein fester Bestandteil der Schulchorliteratur. In mehreren Chorbüchern und -heften stellt die Gruppe der deutschen Volkslieder in zeitgenössischen Sätzen etwa 40 % aller Beiträge (CB 7, 9, 13). Carl Hannemann äußert sich in dem von ihm herausgegebenen 'Lobeda Singebuch für gemischten Chor' (CB 3) zur Bedeutung des Volksliedes:

"So ist gerade das Volkslied überzeitlicher Ausdruck unseres Volkstums."

Und er fügt eine satztechnische Begründung an:

"Unsere Zeit verlangt nach zeitgemäßen Ausdrucksformen auch in der Satzkunst des Volksliedes." (CB 3, Zum Geleit)

Entsprechend sind traditionelle Volkslieder mit originalen Sätzen nur

³⁷ Reinhold Heyden, der als Wegbegleiter der Jugendmusikbewegung bezeichnet werden kann und das von Jöde geprägte Offene Singen mit dem Ziel der Gemeinschaftsbildung unter einem politisch-weltanschaulichen Akzent in die musikalische Erziehung des Nationalsozialismus transformierte (vgl. Anhang I.2, CB 9), wurde 1939 Seminarleiter der "Lehrgänge für Jugend- und Volksmusikleiter in HJ und BDM" an der Hochschule für Musikerziehung in Graz (vgl. Günther ²1992, 376, Anm. 302), zu dessen Direktor Felix Oberborbeck berufen wurde (vgl. zu den Verbindungen der führenden Vertreter der JMB und den Schulmusikinstitutionen zwischen 1933 und 1945 a.a.O., 101 f. und Gruhn 1993, 258 f.).

vereinzelt zu finden.

- Der in der Jugendbewegung zum pädagogischen Ideal avancierte Kanon als Sinnbild für eine menschliche Gemeinschaft hat auch in der Schulchorliteratur der NS-Zeit eine wichtige Funktion. Bis auf Chorbuch 1 und 11 hat in allen Chorbüchern und -heften der Kanon seinen Platz und nimmt mit einem durchschnittlichen Prozentsatz von 15,1 die vierte Position unter den Satztypen ein.

IV. 'Chorarbeit in der Schule' von 1945 - 1970

Die musikerzieherischen Positionen der Jugendmusikbewegung haben auch nach dem 2. Weltkrieg bis in die 70er Jahre hinein den Stellenwert der Schulchöre innerhalb des Schullebens, die Auswahl der musikalischen Inhalte beeinflusst und erneut eine konservative Gemeinschaftsideologie gefördert. Dies zeigt sich weniger in dem Schrifttum über die Schulchorarbeit als vielmehr anhand der veröffentlichten Chorbücher der Jahre 1945 - 1970, sowohl an den Neuauflagen aus den 20er Jahren als auch an der wesentlich stärker vertretenen Gruppe der Neuausgaben nach 1945.

1. Musikpädagogische Orientierungen nach dem 2. Weltkrieg

Daß die Musikpädagogik in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg einen grundlegenden Neuanfang versucht habe, ist von Gieseler als "Märchen" (Gieseler 1986 a, 177) bezeichnet worden. "Die Stunde Null im Jahre 1945 ist auch für die Musikpädagogik nie dagewesen. Sie war für die einen ein 'vermeintlicher' Neubeginn, für andere ein Anknüpfen an die 'unterbrochene' Kestenberg-Reform, in Wirklichkeit bei den meisten ein einfaches 'Weitermachen' da, wo der Krieg ein Aufhören erzwungen hatte" (a.a.O., 178). Ebenso bewertet Gruhn die Situation: "Man brauchte gar nicht an etwas anzuknüpfen, was durch den Krieg unterbrochen war, sondern nur weiterzuführen, was aus der Jugendbewegung noch lebendig war." (Gruhn 1993, 279) Zahlreiche Beiträge zur 'Musischen Bildung' aus der Zeit nach 1945 sind "von oft beschwörendem Charakter ohne inhaltliche Substanz und argumentativer Kraft, vor allem fern ab von jeder gesellschaftlichen Wirklichkeit" (Günther 1986, 154)³⁸. Besonders Götschs Äußerungen dokumentieren die "Hypertrophierungen musischen Denkens" (Abel-Struth 1985, 543) im Sinne einer Ersatzreligion (vgl. Günther 1986, 155): "Musische Bildung loben wir nicht als Eigenwert, sondern als einen Weg hinaus aus der Gottesferne. Sie

³⁸ Vgl. ebenfalls Günther 1987, 179: "Wiederum [...wie in der Zeit des Dritten Reiches] kapselte man sich von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ab".

belebt unsere seelischen Organe für geistige Erkenntnisse, sie macht hell-sichtig für das wahre Licht und hellhörig für die Stimme der Offenbarung. Sie bereitet die Herzen zur Liebe" (Götsch 1949/²1953, 7).

1969 weist Sannemüller in einem Beitrag über 'Das Prinzip des Musischen und die musikalische Bildung' auf den beschwörenden Charakter der Schriften zur Musischen Erziehung nach 1945 hin. "Musische Bildung soll auch jetzt wesentlich zum Aufbau des neuen Menschenbildes beitragen, sie soll immer noch Lebenshilfe, Gegenkraft und Schutz gegen Technik, Vermasung, Intellektualisierung sein." (Sannemüller 1969, 151) Damit erfuhr die Musikerziehung "weder eine neue noch gar eine prägnante Grundlegung, die den tiefen Einschnitt und geistigen Wandel berücksichtigte." (ebd.)

Auch in der Schulchorliteratur nach 1945 sind keine wesentlichen Hinweise zu erkennen, um dem Datum den Stellenwert eines Neubeginns zuzuschreiben. Bei den im folgenden zur Untersuchung herangezogenen Chorbüchern³⁹ handelt es sich sowohl um Neuerscheinungen als auch um veränderte und unveränderte Neuauflagen aus den zwanziger Jahren.⁴⁰ Die Schulchorliteratur - so soll hier im einzelnen ausgeführt werden - ist bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein entscheidend von der Jugendmusikbewegung geprägt worden, einer, wie Kolland konstatiert, "spezifische[n] Ausprägung der neokonservativen Bewegung der Weimarer Republik" (Kolland 1979, 29). In einer neueren Schrift attestiert Hammel der Jugendmusikbewegung "übereinstimmende Tendenzen [...] mit nationalen, konservativen, demokratischen, christlichen und sozialistischen Weltbildern und Programmen" (Hammel 1990, 68). Bei dem Versuch einer allgemeinen politischen Zuordnung wird dieses schillernde Bild⁴¹ nochmals hervorgehoben: "Bei der

³⁹ vgl. Anhang I.3

⁴⁰ In einem Fall handelt es sich auch um eine Neuauflage eines im Dritten Reich (1944) erschienenen Chorbuches: Gottfried Wolters: 'Mein Schätzlein hör ich singen'. In Kapitel A.III als Chorbuch 13 geführt (vgl. auch Anhang I.2, CB 13), hier als Chorbuch 11 (vgl. auch Anhang I.3, CB 11).

⁴¹ Gruhn unterstreicht den "ambivalenten Charakter" der Jugendbewegung (Gruhn 1993, 214).

Zuordnung der Jugendmusikbewegung in das politische Umfeld bleibt letztlich ein breites Spektrum, das von überparteilich, unpolitisch, sozialpolitisch, neokonservativ bis zum späteren Vorwurf, präfaschistisch zu sein, reicht." (a.a.O., 70)

In den ersten Jahren nach 1945 spiegeln die Namen der Herausgeber der Schulchorbücher (Jöde, Götsch, Kraus, Oberborbeck, Wolters u.a.) sowie die in den Chorbüchern vertretenen Tonsetzer (z. B. Bornefeld, Chemin-Petit, Dietrich, Götsch, Jöde, Knab, Lang, Marx, Strube, Wolters) den unmittelbaren Zusammenhang mit der Jugendmusikbewegung wider. Mit der Neuauflage der Chorbücher aus den zwanziger Jahren unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg zeigt sich das Anknüpfen an bekannte Ausrichtungen. So blieb die Gemeinschaftsideologie der Jugendmusikbewegung der Schule erhalten. Das Volkslied und die Kantoreipraxis des 15. bis 17. Jahrhunderts waren auch nach 1945 selbstverständliche Orientierungen in der Chorpraxis, d. h., Herausgeber und das von ihnen bevorzugte musikalische Material hatten wesentlichen Einfluß auf die chorische Arbeit in den Schulen.

Auch die in den 50er Jahren veröffentlichten Schulchorbücher spiegeln kaum eine nach Neuorientierung suchende Musikpädagogik wider, die sich zwischen den Polen der Restauration (z.B. Borris 1954) und Resignation (vgl. Warner 1954) zu bewegen schien, in der gleichzeitig "Adornos kritischer Stachel [...] in den Köpfen einer jungen Generation [saß], die nicht mehr den musischen Vätern, sondern der kritischen Rationalität folgte" (Gruhn 1993, 293). Dagegen hebt Egon Kraus noch 1955 auf der ersten Bundesschulmusikwoche die Notwendigkeit musischer Bildung, die sich an den Zielsetzungen der Jugendmusikbewegung und den Reformen Kestenbergs auszurichten habe, in einem Grundsatzreferat hervor:

"Nicht Vermittlung nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern Menschenbildung und Menschenformung müssen das Ziel unserer Erziehung sein.[23]

Manche Haltepunkte auf diesem Wege lassen sich deutlich nach Musizergut und Musikformen kennzeichnen: [...] die Hinwendung zum alten

Volkslied nach Erscheinen des alten Zupfgeigenhansl, die Bevorzugung des polyphonen Satzes [...]. Vom schlichten Volkslied, das immer die Grundlage des Musizierens bleibt, bis in die gespannteste Form der hohen Kunst wächst Stufe um Stufe, Ring um Ring das Leben in der Musik und die Musik im Leben. [27]

Es geht uns nicht in erster Linie um die Musik, um das Kunstwerk, sondern um die Weckung der gestaltenden Kräfte im Menschen. Daher ist folgerichtig auch an die Stelle des Fachlich-Musikalischen das Musische getreten." (Kraus 1956, 38 f.)

Die vor allem durch Warner (1954) einsetzende Selbstkritik⁴² des Fachs bleibt, wie Abel-Struth es formuliert, "eine Schein-Kritik; man beginnt die Schwächen des musischen Musikbegriffes zu erkennen, gibt aber doch in der Regel tradierten pädagogischen Annahmen den Vorrang, damit die praktische Musikpädagogik in einem reduzierten Musikbegriff festhaltend" (Abel-Struth 1985, 544). Dieses Festhalten an einem "reduzierten Musikbegriff" ist nicht nur in den Schulchorbüchern der 40er und 50er Jahre deutlich zu erkennen, sondern auch noch in den Ausgaben bis weit in die 60er Jahre hinein.

Zwischen den Jahren 1953 und 1960 sind keine weiteren Chorbücher erschienen, die zu der Gruppe der Schulchorliteratur gezählt werden können.⁴³ Ob ganz allmählich nach neuen Zielbestimmungen der Musikpädagogik im Übergang in die 60er Jahre gesucht wurde, ist anhand der Schulchorliteratur nicht nachweisbar. Es finden sich im musikpädagogischen Schrifttum dieser Zeit nur unbefriedigende und unzureichende Antworten auf die Herausforderung Adornos (vgl. Gruhn 1993, 293). Die beginnende Auseinandersetzung mit der Jugendbewegung (vgl. Braun 1957; Seidenfaden 1962; Wilhelm 1963) deutet aber eine Umorientierung an. Der Pädagoge Theodor Wilhelm analysiert beispielsweise in einer Einleitung zu den 'Grundschriften der Deut-

⁴² Warner bezeichnet sich selbst als "eine gebrannte Katze" (Warner 1954, 35).

⁴³ vgl. Anhang I.3, siehe die Herausgabedaten von CB 13 und 14

schen Jugendbewegung' das Verhalten Jugendlicher gegenüber der Erwachsenenwelt. Bei einem Vergleich Jugendlicher der zwanziger Jahre mit Jugendlichen der sechziger Jahren verdeutlicht er, daß es

"offensichtlich nicht notwendigerweise zum Wesen der Jugend [gehört], revolutionär zu sein. Aber es scheint bestimmte geschichtliche Konstellationen zu geben, die dazu angetan sind, die Jugend zu ermuntern, eine eigene Bahn zu beschreiten. Wenn die Wertewelt der Erwachsenen, denen sie normalerweise folgt und verpflichtet ist, ihre Glaubwürdigkeit verloren hat, gerät die Jugend in Bewegung. Sie rebelliert nicht etwa, weil man selbst jung, die anderen aber erwachsen sind, sondern weil die Normen der Erwachsenen von diesen selbst nicht mehr geglaubt werden. Jugendbewegungen entstehen in der Geschichte des modernen Abendlandes, wenn die Erwachsenenwelt an sich selbst zu zweifeln beginnt." (a.a.O., 9 f.)

Und für die Jugend von 1963 konstatiert er, sie fühle

"sich aufgerufen, ihre eigenen Lebensgewohnheiten aufzubauen. Auch sie empfindet diejenigen ihrer Eltern und Lehrer als anachronistisch. Aber während die Jugendbewegung einst die Unglaubwürdigkeit der Erwachsenenwelt mit dem Entschluß beantwortete, möglichst lang jung zu bleiben, haben die Vierzehn- bis Zwanzigjährigen heute sich angeschickt, die Rolle der Erwachsenen möglichst frühzeitig mitzuspielen. [...] Beide Verhaltensweisen müssen als ein Versuch gewertet werden, sich für das fehlende Geleit der Erwachsenen zu entschädigen." (a.a.O., 28)

Neue musikpädagogische Konzeptionen zeigen sich in den Jahren, in denen die ersten Versuche curricularer Neubestimmung einsetzen (vgl. Segler / Abraham 1966; Wilhelm 1967²/1969). 'Chorarbeit in der Schule' als eine 'musikpädagogische Randstundenerscheinung' (allerdings mit repräsentativem Charakter im Schulalltag) nimmt auf der Suche nach musikpädagogischen Neuansätzen eine völlig untergeordnete Rolle ein. Die didaktische Diskussion über das Schullied in dieser Zeit berührt jedoch auch die schulische Chorarbeit.

Segler / Abraham kritisieren in der mit dem programmatischen Titel 'Musik als Schulfach' versehenen Schrift die aktuellen Schulliederbücher in aller Schärfe. "Die Verworrenheit der heutigen Situation zeigt sich am deutlichsten daran, daß die Produkte der zuletzt genannten Art [⁴⁴] in den neuesten Schulliederbüchern zu finden sind und nicht einmal auffällig aus dem Rahmen fallen. Sie entsprechen offenbar dem dort üblichen Niveau, anders ausgedrückt: die in solchen Büchern vertretene Nachkriegsproduktion unterscheidet sich musikalisch qualitativ nicht wesentlich von dem, was die Funktionäre der Reichsjugendführung den Schulmusikern in die Hand gaben. Zu Unrecht wird dieser bestürzende Befund mit dem Argument verteidigt, es handele sich ja nicht um eine Konservierung des Hitlerjugend-Stils, man knüpfe vielmehr an die Jugendmusikbewegung vor 1933 an. Dem widerspricht vieles." (Segler / Abraham 1966, 39) Ein neues Liederbuch, so die beiden Autoren, habe sich an den Bildungszielen der jeweiligen Zeit zu orientieren, es müsse mindestens "zur Erweiterung des Blickfeldes beitragen" und habe sich an den "schon vor Jahrzehnten erarbeiteten Mindestforderungen" (a.a.O. 41) auszurichten. Mit den neuen Orientierungen an Bildungszielen, an Mindestforderungen, bei Alt am 'musikalischen Kunstwerk' wird der Versuch unternommen, die "Thesen gegen die musikpädagogische Musik" (Adorno 1954) wirksam werden zu lassen (vgl. Alt 1968)⁴⁵. Diese Neansätze haben allerdings nur wenig bis keinerlei Einfluß auf die Konzeptionen der Schulchorbücher der sechziger Jahre. Dies mag einer der Gründe sein, warum in der zweiten Hälfte dieses Jahrzehnts keine nennenswerten Neuauflagen für den Schulchor vorgelegt werden.

2. Die Schulchorliteratur von 1945 - 1970

Auch in diesem Kapitel werden Chorbücher betrachtet, die die schulische

⁴⁴ Die beiden Autoren meinen die durch die Nationalsozialisten gelenkte Kunstauffassung, nach der die "Neuschöpfungen von der Aura jener altherwürdigen Lieder" (Segler / Abraham 1966, 39) der zeitgenössischen Musik der Avantgarde entgegengestellt werden.

⁴⁵ Die Darstellung "Musikdidaktische[r] Konzeptionen nach 1945" beginnt bei Helmholz bezeichnenderweise mit der "Didaktik der Musik" von Alt 1968 (vgl. Helmholz 1995; 1996).

Chorpraxis in besonderer Weise geprägt haben. Die Auswahl orientiert sich wiederum an den im Titel, Untertitel, im Vorwort und vereinzelt auch durch die Namen der Herausgeber gegebenen Hinweisen auf die Verwendung im Kinder-, Jugend- oder Schulchor. Dies gilt insbesondere für Chorbücher, in denen Chorsätze verschiedener Stil- oder Zeitepochen zusammengestellt sind. Außerdem handelt es sich sowohl um Schulchorbücher, die Teil eines Unterrichtswerkes sind als auch um eigenständige für die Schule und/oder andere Chorpraxis zusammengestellte Bände.

2.1 Neuauflagen aus den 20er Jahren

In den 40er Jahren wurde eine verhältnismäßig kleine, aber wegweisende Gruppe veränderter und unveränderter Neuauflagen der Chorbücher aus den 20er Jahren für die Schulchorpraxis herausgegeben.

Chorbuch Nr.	Autor/Herausgeber	Titel	Erscheinungsjahr
CB 1	Fritz Jöde	Der Musikant	1948
CB 2	Fritz Jöde	Alte Madrigale	1949
CB 3	Fritz Jöde	Chorbuch alter Meister	1948/1960
CB 4	Karl und Hellmut Aichele	Deutsche Lieder	1949

Fritz Jöde, seit Juni 1947 Leiter des Amtes für Schul- und Jugendmusik der Freien und Hansestadt Hamburg, veröffentlicht als erster geringfügig veränderte Neuauflagen seiner Chorbücher aus den zwanziger Jahren, die für die Arbeit mit Schulchören rasch an Bedeutung gewinnen (vgl. Saß 1987, 302 f.). Seine Ausgaben, 'Der Musikant' (CB 1), 'Alte Madrigale' (CB 2) und 'Chorbuch alter Meister' (CB 3)⁴⁶ können als das maßgebliche Schulchormaterial seit ihrer Erstauflage 1921, 1923 und 1927 bezeichnet werden.⁴⁷

In einem kurzen Vorwort im Oktober 1948 begründet Jöde die Neuauflage seiner Madrigalsammlung. Es zeigt sich, "daß der damals eingeschlagene

⁴⁶ vgl. Anhang I.1, CB 1 - 3 und Anhang I.3, CB 1 - 3

⁴⁷ vgl. A. II.2, CB 1 - 3

Weg zur Erneuerung unseres Chorgesanges [⁴⁸] durch die Jugend auch heute noch nicht verlassen wurde. Und daß es in erster Linie wieder singende Jugend ist, die nach dieser Sammlung ruft, das läßt die Hoffnung zu, daß die auf diesem Gebiet von der deutschen Jugendmusik erstrebten musikalischen Ziele auch in der Zukunft nicht aus dem Auge gelassen werden." (2) Jöde weist also der 'Chorarbeit in der Schule' mit seiner Sammlung die Aufgabe zu, die "musikalischen Ziele" der Jugendmusikbewegung erneut in die Praxis der Musikerziehung des vor ihm liegenden Jahrzehnts zu integrieren.

Entsprechendes findet sich in dem dritten von Jöde gewählten Beispiel, dem dreibändigen 'Chorbuch alter Meister'. Die ersten beiden Bände bringen 1948 "nur das beste der früheren Ausgabe[n] und beschränk[en] sich auf die Chöre alter Meister", so Jöde in beiden Nachworten (jeweils S. 121). Sowohl der erste Band für gleiche Stimmen als auch der zweite für gemischte Stimmen möchte "der neuen Musikpflege in allen den Schulgattungen dienen, die auf der Oberstufe über Schulchöre verfügen." Die Kennzeichen dieser 'neuen Musikpflege' basieren weiterhin auf den Wurzeln jugendbewegter Musikanschauung. Im Nachwort des erst 1960 wieder veröffentlichten dritten Bandes umschreibt Jöde den Qualitätsanspruch der Chöre wie folgt: Das Chorbuch geht aus "von den Erfordernissen der heutigen Schulchöre, denen es ein in ihren Grenzen sich bewegendes und den Inhalt des 'Musikanten' unmittelbar weiterführendes Singgut bereitstellt" (S. 117). So ist das 'Chorbuch alter Meister' in bezug auf den Inhalt und das Leistungsniveau der Schulchöre (auch in den 60er Jahren) eine Weiterführung der 'Musikanten-Konzeption'.

Ein Beispiel unveränderter Neuauflagen ist das von Karl und Hellmut Aichele im Jahr 1929 erstmalig herausgegebene Singbuch 'Deutsche Lieder'⁴⁹. Es ist sowohl ein Unterrichtswerk als auch ein Buch für den Schulchor. Karl Aichele

⁴⁸ Als Leiter des Amtes für Schul- und Jugendmusik der Freien und Hansestadt Hamburg kann bei der Verwendung des Wortes 'Chorgesang' durch Jöde sowohl die Chorarbeit innerhalb als auch außerhalb einer allgemeinbildenden Schule verstanden werden.

⁴⁹ vgl. Anhang I.1, CB 4

schreibt im Vorwort: Es "wird nur der Stoff bereitgestellt, der mit ehrlicher Arbeit in der genehmigten Zeit der Klassen- und Chorstunde geleistet werden kann." Und: "Die Satzweise nimmt auf die Ausführung durch die Schülerchöre besonders Rücksicht." Dieses vornehmlich für den Gebrauch in den Schulen ausgerichtete Buch hebt sich nur insofern von den von Jöde herausgegebenen Bänden ab, als daß es explizit kein jugendbewegtes Gedankengut enthält. Wohl stellt Aichele im Vorwort das Singen als primären Unterrichtsinhalt heraus, doch findet sich kein Hinweis zur menschenbildenden Kraft der Chorsätze in der Gemeinschaft des Schulchores. Eher sachlich und informativ gibt er einige methodische Hinweise zum Chorbuch. Aufbau und Inhalt weisen aber auf eine enge Verwandtschaft zur Jugendmusikbewegung hin.

2.2 Neuauflagen nach 1945

Als Beispiele für Neuauflagen nach 1945 sind 17 Chorbücher ausgewählt worden, die die Entwicklung der Schulchorliteratur über etwa 25 Jahre belegen. Dabei werden neben vier besonders wegweisenden Schulchorbuchreihen (CB 5, 8, 17, 20) auch Einzelchorbücher und Chorbuchreihen oder die an Unterrichtswerke angegliederten Chorbücher und Chorbuchreihen betrachtet.

In der folgenden Übersicht⁵⁰ sind anhand der Erscheinungsjahre zwei deutlich voneinander abgegrenzte Herausgabephasen zu erkennen. Die Chorbücher 5 - 13 sowie die im vorhergehenden Abschnitt dieses Kapitels beschriebenen Neuauflagen (siehe 2.1) aus den zwanziger Jahren (CB 1 - 4) sind in der Zeit zwischen 1948 und 1953 veröffentlicht worden. Die zweite Gruppe (CB 14 - 21) umfaßt den Zeitraum von 1960 bis 1967⁵¹ mit einem Schwerpunkt in der ersten Hälfte des Jahrzehnts.

⁵⁰ Eine ausführliche Darstellung aller Beispiele findet sich im Anhang I. 1-23

⁵¹ Ausnahme: Beispiel 20, III. Band der Reihe 'ars musica' (1971)

Chor- buch Nr.	Autor/Herausgeber	Titel	Erschei- nungs- jahr
CB 5	Georg Götsch	Deutsche Chorlieder	1948-1949
CB 6	Hans Burkhardt/Walther Lippardt	Der Singer	1949-1950
CB 7	Hans Chemin-Petit	Kommt, ihr Gspielen	1949/1956
CB 8	Egon Kraus/Felix Oberborbeck	Musik in der Schule	1950
CB 9	Hugo Wolfram Schmidt/Aloys Weber	Die Garbe	1951
CB 10	Erika Steinbach	Neues Chorbuch	1951
CB 11	Gottfried Wolters	Mein Schätzlein hör ich singen	1951
CB 12	Karl und Hellmut Aichele	Unser Liederbuch	1953
CB 13	Adolf Strube	Chorbuch für Realschulen	1953
CB 14	Bernhard Binkowski	Unser Liederbuch	1960-61
CB 15	Friedrich Hofmann	Klingende Runde	1961/ ³ 1962
CB 16	Willi Gundlach	Lieder zur Schulfeier	1962
CB 17	Egon Kraus	Der Schulchor	1963-1967
CB 18	Josef Heer/Edgar Rabsch	Chorbuch für gemischte Stim- men	⁵ 1963/ ⁶ 1963
CB 19	Heinz Lemmermann	Ol' Texas	1964
CB 20	Gottfried Wolters	Ars Musica	1965-1971
CB 21	Adolf Strube	Klingender Tag	1965

Die Herausgeber der vier Schulchorbuchreihen, Georg Götsch (CB 5), Egon Kraus (CB 8 und 17), Felix Oberborbeck (CB 8) und Gottfried Wolters (CB 20) tradieren zusammen mit Fritz Jöde die Musikanschauung, die ideologischen und die musikerzieherischen Kennzeichen der 20er Jahre. Sie geben damit Inhalte der 'Chorarbeit in der Schule' vor und lenken die Aufgabenstellungen von Schulchören.

Sowohl die drei Chorbücher von Götsch als auch seine in drei Bänden zusammengestellten Aufsätze mit dem programmatischen Titel 'Musische Bildung', veröffentlicht in den Jahren 1949, 1953 und 1956, geben Zeugnis von seinem Denken und Wirken nach 1945. Noch 1953 stellt er in 'markigen' Sätzen die gemeinschaftsbildende Kraft der Musik gegen individuell künstlerisches Tun:

"Musisch nennen wir nun alle die Kräfte, welche das Getrennte verbinden helfen. [...] Ästhetizismus ist so unzulänglich wie Vitalismus. Jede eigengesetzliche Reform der Kunst wie des Lebens endet in der Sterilität. [...] Kunst hat man nicht, man übt sie. [...] Das alt Gewordene ist ihr [der Kunst] wichtig in dem Maße, wie es junges Werden auszulösen vermag."
(Götsch 1953, 10)

Auch Egon Kraus (*1912) und Felix Oberborbeck (1900-1975) tradieren als Herausgeber des Unterrichtswerks 'Musik in der Schule', das weit über die 50er Jahre hinaus wesentlichen Einfluß auf den Musikunterricht und die 'Chorarbeit in der Schule' genommen hat, musisches Denken. Egon Kraus, der alleine oder zusammen mit Jöde viele Singetreffen durchführte⁵², 1949 erster Vorsitzender des Verbandes Deutscher Schulmusiker (VDS) wurde⁵³ und selbst 1959 "einer unzeitgemäß gestrigen Ideologie des Musischen" (Gruhn 1993, 283) nachhing, ergriff, so Gieseler, erst 1963 "die Fahne des Fortschritts" (Gieseler 1986a, 195)⁵⁴. Felix Oberborbeck, der von 1939 bis 1945 Direktor der Hochschule für Musikerziehung in Graz war⁵⁵, repräsentiert im Jahre 1952 neben Persönlichkeiten wie Jöde, Twittenhoff und Wolters die Gruppe der Jugendmusikbewegung auf einer Tagung des 'Instituts für Neue Musik und Musikerziehung'.⁵⁶ Die dort von Adorno der 'musikpädagogischen Elite' vorgetragene Kritik an der musischen Erziehung (vgl. Adorno 1954) wird von den Herausgebern der Schulchorbücher weder aufgegriffen noch umgesetzt. In dem kurz zuvor von Kraus und Oberborbeck herausgegebenen 'Chorbuch für gleiche Stimmen' der Unterrichtsreihe 'Musik in der Schule' (CB 8, Bd. 4, 1950) sind beispielsweise 46 der 98 Titel

⁵² Erstes westdeutsches Singtreffen im Jugendhof Steinbach in der Eifel vom 28. 10. bis 3. 11. 1948 unter der Leitung von E. Kraus (vgl. Jöde 1954, 62) oder zusammen mit Jöde Leitung des 3. Internationalen Singtreffens vom 17. - 24. 8.1953 auf dem Mandlwandhaus bei Salzburg (vgl. Saß 1987, 307).

⁵³ Karl Aichele, Fritz Jöde und Anton Walter bildeten seit Juni 1949 zusammen mit Egon Kraus den geschäftsführenden Vorstand des VDS; vgl. Saß 1987, 304

⁵⁴ vgl. auch Gieseler 1986 b, 224; dort wird Kraus als eine sich "vom 'musischen' Musikpädagogen zum Vorkämpfer einer erneuerten, mehr rational sich begründenden Musikpädagogik" wandelnde Persönlichkeit charakterisiert.

⁵⁵ Graz war das "Herzstück" (Gruhn 1993, 271) der 'Seminare für Musikerzieher der Hitlerjugend'.

⁵⁶ Erster Vorsitzender wurde nach der Gründung 1947 des genannten Instituts in Bayreuth Hans Mersmann im Jahr 1948, der auch von 1953 bis 1964 Präsident des 'Deutschen Musikrates' war, dessen Generalsekretär wiederum Herbert Saß war (1953-1979), neben Jöde, Möseler und Wolters einer der Gründungsmitglieder (1947) des 'Arbeitskreises Musik in der Jugend e.V.' (AMJ); Vgl. Eckhardt / Jacoby / Rohlf's 1992, 16 f., 27 und 65. Die Verbindungen der einzelnen Musikinstitute und Musikverbände durch die Namen der jeweiligen Vorsitzenden oder Vorstände macht den Einfluß der Jugendmusikbewegung in den 50er Jahren deutlich.

(entspricht 46,94 %) mit den Chorsätzen aus den zuvor veröffentlichten Chorbüchern für gleiche Stimmen (CB 1, Bd. 1-4; CB 3, Bd. 1; CB 4; CB 5, Bd. 1-3; CB 7, Bd. 1-2) übereinstimmend⁵⁷. Allein 34 Titel (= 34,69 %) sind beispielsweise aus den Chorbüchern 1, 'Der Musikant' und 3, 'Chorbuch alter Meister' von Jöde.

Gottfried Wolters nimmt auf vielen Ebenen Einfluß auf die Entwicklung der 'Chorarbeit in der Schule' nach 1945: durch seine Herausgebere Tätigkeit als Verlagslektor (Tonger und Mösel), durch seinen Einfluß als Chorleiter mit dem 'Norddeutschen Singkreis' und durch seine Chorsätze, die sich vor allem an der Musik des 15.-17. Jahrhunderts mit imitatorischen bzw. kontrapunktischen Techniken orientieren. Außerdem ist er seit 1953 zusammen mit Jöde und Twittenhoff Herausgeber der Zeitschrift 'Junge Musik'.⁵⁸

Eine enge Beziehung zum Umfeld der Jugendmusikbewegung unter den Herausgebern von Schulchorliteratur ist insbesondere bei dem Komponisten, Dirigenten und Theorielehrer Hans Chemin-Petit (*1902) auszumachen, dessen eigene Chorsätze auch in diesen Schulchorbuchreihen zu finden sind. Außerdem kann der Lehrer, Kantor und Hochschullehrer Adolf Strube (1894-1973), der ab 1956 Eigentümer und Leiter des Merseburger Verlags wurde, besonders durch seine Verlagsarbeit als Förderer traditioneller Musikerziehung bezeichnet werden.

2.2.1 Allgemeine Kennzeichen

Viele Schulchorbücher stellen große Teile ihres Materials aus bestehenden Sammlungen zusammen. An zwei Beispielen soll dies näher beschrieben werden.

1. Das Chorbuch 'Unser Liederbuch' für gleiche Stimmen von Karl und Hell-

⁵⁷ Vgl. die Aufschlüsselung in Anhang II.1

⁵⁸ Vgl. Gruhn 1993, 282, dort Anm. 13

mut Aichele (CB 12), das am Ende der ersten Herausgabephase im Jahr 1953 erschienen ist, enthält insgesamt 184 Titel. Darunter befinden sich 22 Kanons. In einem direkten Vergleich mit den vorher veröffentlichten Ausgaben, die nicht eine bestimmte musikalische Zeitepoche oder Gattung vertreten (wie CB 2 und 3), können insgesamt 113 Titel (= 61,41 % der gesamten Sammlung) genannt werden, die mit Chorsätzen aus den bereits veröffentlichten Chorbüchern 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 in Text, Melodie und Satz bzw. Text und Melodie übereinstimmen. Die folgende Tabelle stellt die absolute Anzahl und den prozentualen Anteil der Übereinstimmungen sowie den prozentualen Anteil aus den entsprechenden Chorbüchern zusammen.⁵⁹

Chorbuch Nr.	Anzahl der übereinstimmenden Titel	Prozentualer Anteil von Chorbuch 12	Prozentualer Anteil von den gewählten Chorbüchern
1	31	16,85	8,99
4	83	45,11	40,1
5	22	11,96	7,51
6	16	8,7	7,37
7	15	8,15	19,74
8	27	14,67	27,55
10	17	9,24	13,18
11	2	1,09	5,71

Der hohe Anteil der Übereinstimmungen mit einigen Chorbüchern, die bereits in den Schulen verwendet werden, macht deutlich, daß für die Schulchorarbeit weder nach neuen Inhalten noch nach neuen musikpädagogischen Ausrichtungen gesucht wird. Besonders die Übereinstimmung von 40,1 % mit dem ebenfalls von den Brüdern Aichele als unveränderte Neuauflage im Jahr 1949 herausgegebenen Chorbuch 'Deutsche Lieder (CB 4) bestätigt diesen Sachverhalt.⁶⁰ Die 'Ermunterung' der Herausgeber im Vorwort unterstreicht die Anbindung der Schulchorarbeit an Gedankengut der Jugendmusikbewegung: "Singt und spielt aus dem Buche in Eurer Klassen- und Chorgemeinschaft, bei den Feiern und Festen und offenen Singstunden

⁵⁹ Vgl. die Aufschlüsselung in Anhang II.2

⁶⁰ Vgl. in Anhang I.3 den Hinweis bei Chorbuch 12

der ganzen Schulgemeinde!" Und sie fügen ein Wort von Joh. Gottfried Herder (1744 - 1803), dem Initiator wissenschaftlicher Erforschung und Sammlung des Volksliedes an: "Chor ist Harmonie, Eintracht, Gehorsam, Fleiß ... Die Musik erzieht zum Menschen, zur Menschlichkeit".

2. Die Schulchorbücher, die im Merseburger Verlag zwischen 1949 und 1965 erschienen sind (CB 7, 13, 15 und 21), haben ein übereinstimmendes Profil. In dem 1965 herausgegebenen 'geselligen Schul-Chorbuch' (Untertitel) 'Klingender Tag' (CB 21) von Adolf Strube werden aus den Bänden 'Kommt, ihr Gspielen' (CB 7, Bd. 3/4) 45, aus dem 'Chorbuch für Realschulen' (CB 13) 46 und aus dem 'titelverwandten' Band 'Klingende Runde' (CB 15) sogar 79 Beiträge erneut veröffentlicht. Berücksichtigt man die 43 Doppel- oder Dreifachnennungen, so verbleiben 114 Wiederaufnahmen aus dem eigenen Verlag bei einer Gesamtzahl von 198 Sätzen (= 57,58 %)⁶¹.

Weitere allgemeine Kennzeichen der Neuauflagen der Schulchorliteratur nach 1945 sind in der folgenden Tabelle aufgeführt. Vier Merkmale bestimmen die untersuchten Beispiele: zeitliche Zuordnung (Jahrzehnt), formale Kennzeichen der Herausgabe, schulstufenspezifische Zuordnung und Besetzungsform.

⁶¹ Vgl. die Aufschlüsselung in Anhang II.3

Allgemeine Kennzeichen der Neuauflagen der Schulchorliteratur nach 1945																					
		Chorbuch ¹																			
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21			
Herausgabezeit	40er Jahre	x	x	x																	
	50er Jahre				x	x	x	x	x	x											
	60er Jahre										x	x	x	x	x	X	x	x			
Formale Kennzeichen ²	eigenständige, mehrbändige Chorsammlung	x3		x4										x4			X4				
	an ein Schulwerk gebundene Chorsammlung				x2	x3			x1		x5				X1						
	Einzelchorbuch						x	x		x		x	x			X		x			
	Schulliederbuch		x3																		
Schulart oder Schulstufe ³	Grundschule		x1										(x)								
	Hauptschule/Mittelstufe		x2																		
	Realschule/Mittelstufe		x3							x											
	Gymnasium/Oberstufe					x											x				
	Ohne Hinweis/alle Schulgattungen	x		x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	X		x			
Besetzung	zwei gleiche Stimmen		x										x								
	drei gleiche Stimmen	x		x			x	x	x	x					x2						
	Vier gleiche Stimmen																				
	Diverse gleiche Besetzungen																x5				
	Zwei gemischte Stimmen																	x			
	Drei gemischte Stimmen			x						x					x1			x			
	Vier gemischte Stimmen				x3	x					x			x	x1	X	x4				
Diverse gemischte Besetzungen											x					x2					

1 Vgl. Anhang I.3, CB 5-21

2 Die Zahl nach den Kennzeichnung gibt die Anzahl der Bände an.

3 Die Zahl nach der Kennzeichnung gibt den entsprechenden Band an. Gleiches gilt bei den Besetzungen.

Die zeitliche Zuordnung der Chorbücher liefert für sich genommen keine Erkenntnisse. Für die 40er Jahre ist mit lediglich drei Chorbüchern eine verhältnismäßig kleine Gruppe zusammengestellt worden. Die vier bereits beschriebenen Neuauflagen (CB 1 - 4) aus den 20er Jahren müssen allerdings als Schulchormaterial hinzugezogen werden.

Die als 'formale Kennzeichen' bezeichneten Kriterien zeigen keine einheitliche Tendenz. Obwohl das Einzelchorbuch die meisten Nennungen hat, hebt es sich von der inhaltlichen und musikalischen Zusammenstellung nicht deutlich von den mehrbändigen oder von den an ein Unterrichtswerk gebundenen Chorsammlungen ab. Alle Formen finden sich über den gesamten

Zeitraum von zwanzig Jahren. Im Vergleich zu den Einzelchorbüchern haben die vier eigenständigen, mehrbändigen Chorsammlungen (CB 5, 7, 17, 20) einen beträchtlichen Umfang. Dagegen sind zwei der fünf an ein Schulwerk gebundenen Chorsammlungen kleinere Heftreihen (CB 9 und 14).

Eine Zuweisung der Chorbücher zu bestimmten Schularten oder Schulstufen ist nur selten möglich. Eine entsprechende Zuordnung muß vom Chorleiter getroffen werden. Inhaltliche Kategorien, Schwierigkeitsgrad oder Besetzungen sind mögliche Auswahlkriterien.

Auch die Zuordnung der Chorbücher zu bestimmten Besetzungen liefert kein eindeutiges Bild. Einige Herausgeber geben die Besetzung im Untertitel genau an (z.B. CB 5: 'Chorbuch für drei gleiche Stimmen'). Bei anderen Chorbüchern ist für die Zuordnung die typische Besetzung ausschlaggebend gewesen. Dabei sind zwei Tendenzen erkennbar:

1. In den 40er und 50er Jahren werden Chorbücher für drei gleiche Stimmen bevorzugt. Auch die beiden umfangreichen, eigenständigen Schulchorsammlungen 'Deutsche Chorlieder' (CB 5) und 'Musik in der Schule' (CB 8, Bd. 4) sind in dieser Zeit entsprechend konzipiert.
2. In den 60er Jahren werden schwerpunktmäßig Chorbücher für gemischte Stimmen herausgegeben, insbesondere für vier gemischte Stimmen. Wiederum sind die meisten Bände der bedeutenden Schulchorsammlungen 'Der Schulchor (CB 17) und 'Ars Musica' (CB 20) auch hier vertreten.

Die Veränderung von Chorsammlungen für gleiche Stimmen hin zur gemischtstimmigen Satzweise begründet sich zum einen formal aus der Hinwendung zur koedukativen Schule in den 60er Jahren, zum anderen zeigt sich dieser Wandel in einer sich verselbständigenden Schulchorarbeit. Es kündigt sich vorsichtig eine allmähliche Abkehr von den musischen Bildungszielen der 20er Jahre an, insbesondere durch

- die Steigerung der Qualität der Schulchöre,

- die Betonung der Schulchorarbeit als Ausdruck des Elitebewußtseins der höheren Schulen (Gymnasium) und durch
- die Erweiterung konzertanter Schulchoraktivitäten.

Die Veränderung der Besetzung innerhalb der Schulchorliteratur kann allerdings nur als ein erster Hinweis für eine mögliche sich verändernde inhaltliche und didaktische Position der Schulchorarbeit gedeutet werden.

2.2.2 Textinhalte

Der Vergleich der Themengruppen der Neuausgaben der Schulchorliteratur nach 1945 mit den Textinhalten der Schulchorliteratur der 20er Jahre sowie der NS-Zeit macht deutlich, daß alle acht dort aufgeführten Schwerpunktthemen nicht nur wieder erwähnt werden, sondern inhaltliche Basis der Chorsammlungen bleiben. Die folgende Tabelle zeigt, daß neun der siebzehn Chorbücher (CB 5, 6, 8, 12, 13, 15, 18, 20 und 21) mindestens sieben der acht Schwerpunktthemen aufgreifen. Bei einer derartigen Dominanz dieser Inhalte können die für die 20er Jahre herausgestellten musikerzieherischen Funktionen der Schulchorarbeit auch weiterhin als maßgeblich bis in die 70er Jahre hinein angesehen werden.

Die in der Tabelle notierten 'Erweiterungen' nehmen in den Chorbüchern einen deutlich geringeren Umfang ein als die Schwerpunktthemen. Eine Ausnahme bildet die unter dem Begriff 'europäische Chormusik' gefaßte Kategorie. Der V. Band der ursprünglich 6-teilig geplanten Chorbuchreihe 'Der Schulchor' (CB 17; Bd. III und IV sind nie erschienen) ist eine Sammlung italienischer, englischer und deutscher Madrigale sowie französischer Chansons. Bereits 1955 hatte der Herausgeber Egon Kraus eine vierbändige Chorsammlung unter dem Titel 'Europäische Madrigale' veröffentlicht, die zwar keinen Hinweis auf einen möglichen Gebrauch durch Schulchöre enthält, aber mit diesem 1965 erschienenen Sammelband europäischer Madrigale und Chansons an seine Veröffentlichung aus den 50er Jahren anknüpft.

Themengruppen	Chorbuch																				
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21				
Liebe/Freundschaft	x	x	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x	x	x				
Scherz/Spiel/Spaß/Tanz	x	x	x	x		x			x	x	x			x	x	x	x				
Tageskreis	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x				
Jahreskreis	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x				
Fest und Feier/Lob der Musik	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x			x		x	x				
Geistliches Liedgut (Gotteslob)	x	x		x	x			x			x	x	x	x		x	x				
Advent/Weihnachten		x	x	x				x	x	x			x	x		x	x				
Abschied/Tod	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x				
Erweiterungen																					
Wald/Wandern/Fahrt	x					x		x			x					x	x				
Reiten/Jagen				x			x									x					
Arbeit/Stände	x	x	x	x					x					x	x	x	x				
Kirchenjahr		x		x				x	x	x			x			x					
Kinderlied		x							x												
Negro Spirituals								x								x					
europ. Chormusik													x			x					
Spruchweisheiten												x		x			x				
Ernte														x		x					

Bei den Erweiterungen dominieren besonders die Themenstellungen 'Wald / Wandern / Fahrt' (6x), 'Kirchenjahr' (7x) und 'Arbeit' (9x), die auch vereinzelt in den Erstaufgaben sowie in den Neuauflagen von Jöde und Aichele zu finden sind.

Welche Aufgaben Chorsätze der Themengruppe 'Wald / Wandern / Fahrt' im Repertoire eines Schulchores übernehmen, ist nicht eindeutig zu bestimmen. Werden sie im Rahmen eines Chorkonzertes vorgetragen, so kann die Botschaft lauten: Möglichkeiten der Freizeitgestaltung in der Natur. Aufgrund der engen Bindung der Schulchorliteratur an die Maximen der Jugendmusikbewegung erscheint es aber offensichtlicher, daß Wald-, Wander- und Fahrtenlieder in Schulchorsammlungen das Leben der Chorgemeinschaften, ihre Aktivitäten sowie kollektive Lebenshaltungen künstlerisch überhöhen sollen.

Das geistliche Liedgut wird hier neben der Gruppe der Advents- und Weihnachtsliteratur um Chorsätze zu den weiteren Kirchenfesten ergänzt. Damit steht den Schulchören Material zum gesamten Kirchenjahr zur Verfügung.

In den Chorsätzen zum Thema 'Arbeit' werden hauptsächlich Berufszweige genannt, in denen handwerkliches Können (Bauer, Besenbinder, Scherenschleifer, Schneider, Schuhmacher, Schmied, Fuhrmann, Bergmann) oder der Umgang mit Tieren in der freien Natur (Bauer, Jäger, Hirte, Schäfer) eine Rolle spielen. Die Texte vermitteln eine 'scheinbar' gesunde, durch Kraft und Geschick des Menschen gestaltete 'heile Welt'.

Zusammenfassend können anhand der Textinhalte der Schulchorliteratur nach 1945 folgende Zielsetzungen gefolgert werden:

Der Schulchor soll

- allgemein das Schulleben ausgestalten,
- schulinterne Veranstaltungen umrahmen,
- christliche Grundwerte tradieren,
- ein Ort der Gemeinschaftspflege sein,
- Erlebnisse in einer Chorgemeinschaft fördern,
- kollektive Lebenshaltungen formen und
- eine 'heile Welt' vermitteln.

2.3 Kernliederbestand der Schulchorliteratur von 1945 - 1970

Das Profil der 'Chorarbeit in der Schule' und das Spektrum der zur Verfügung stehenden Chorliteratur hat sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kaum verändert. In allen 21 für die Darstellung ausgewählten Chorbüchern dominieren Volkslieder und Chorliteratur des 15. - 17. Jahrhunderts. Beide Formen bilden auch die Grundlage für die vielen dreistimmigen Sätze der Tonsetzer und Komponisten, deren musikalische Wurzeln in der Jugendmusikbewegung zu finden sind: Helmut Bornefeldt (1906-1990), Hans Chemin-Petit (1902-1988), Fritz Dietrich (1905-1945), Hugo Distler (1908-1942), Georg Götsch (1895-1956), Paul Höffer (1895-1949), Fritz Jöde (1887-1970), Armin Knab (1881-1951), Hans Lang (1897-1968), Karl Marx (1897-1985), Carl Orff (1895-1982), Ernst Pepping (1901-1981), Walter Rein (1893-1955), Adolf Strube (1894-1973) und Gottfried Wolters (1910-1989).

In einem direkten Vergleich aller 21 Chorbücher wird deutlich, daß sich in dem Zeitraum von 1945 - 1970 ein Bestand von 34 Kernliedern innerhalb der Schulchorliteratur entwickelt hat⁶². Insgesamt kommen in allen 21 Chorbüchern⁶³ 201 Titel mindestens 3 mal vor. Von diesen können wiederum die Chorsätze als Kernlieder bezeichnet werden, die in 8 bis 12 Chorbüchern aufgenommen worden sind. Das entspricht einem Prozentsatz zwischen 38 und 57%. Die Chorbücher Nummer 2, 9, 16 und 19 heben sich von den übrigen insofern ab, als daß lediglich 8, 5 oder 0 der 201 Titel vorhanden sind. Außerdem kommen in den Beispielen 2 und 19 keine Kernlieder, in den Beispielen 9 und 16 lediglich zwei vor. Dies liegt vor allem an der speziellen inhaltlichen Ausrichtung (CB 2: Alte Madrigale; CB 19: Folksongs) oder am geringen Umfang der Chorbücher (CB 9 und 16). Bleiben diese vier Chorbücher unberücksichtigt, so kann festgestellt werden, das jedes Kernlied in mindestens 47 % (Maximum 71 %) der verbliebenen 17 Chorbücher vorhanden ist.

Folgende Titel konnten als Kernlieder ermittelt werden⁶⁴:

1. Ade zur guten Nacht
2. All mein Gedanken, die ich hab
3. Auf, auf zum fröhlichen Jagen
4. Das Lieben bringt groß Freud
5. Der grimmig Tod
6. Der kühle Maien
7. Der Mond ist aufgegangen
8. Der Winter ist vergangen
9. Die beste Zeit im Jahr ist mein
10. Drei Laub auf einer Linden
11. Du mein einzig Licht
12. Es geht eine dunkle Wolk herein
13. Es ist ein Ros entsprungen
14. Es ist ein Schnitter
15. Es wollt ein Jägerlein jagen
16. Gesegn dich Laub

⁶² Die folgenden Äußerungen zum Kernliederbestand zwischen 1945 und 1970 beziehen sich auf die Übersichten in Anhang III.1 und III.2

⁶³ Vgl. Anhang I.3

⁶⁴ Vgl. Anhang III.2

17. Herzlich tut mich erfreuen
18. Ihr kleinen Vögelein
19. Innsbruck, ich muß dich lassen
20. Kein schöner Land
21. Kommt, ihr Gspielen
22. Nach grüner Farb mein Herz verlangt
23. Nun ruhen alle Wälder
24. O Tannenbaum, du trägst
25. Und in dem Schneegebirge
26. Viel Freuden mit sich bringet
27. Vom Himmel hoch, da komm ich her
28. Wach auf, wach auf, du deutsches Land
29. Was mag doch diese Welt
30. Weiß mir ein Blümlein blaue
31. Wer nur den lieben Gott läßt walten
32. Wie schön blüht uns der Maien
33. Wie schön leuchtet der Morgenstern
34. Wo Gott zum Haus

Die 34 genannten Kernlieder können als Basis der Schulchorarbeit seit den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts bewertet werden, da sie nicht nur in den Veröffentlichungen des hier untersuchten Zeitraums anzutreffen sind, sondern bis auf sechs Titel auch alle in der von Jöde 1923 veröffentlichten Reihe 'Der Musikant' (CB 1) und achtzehn in dem für die Jugendmusikbewegung wegweisenden Liederbuch 'Zupfgeigenhansl' (¹⁰1913). Hier zeigt sich die Bedeutung und Wirkung der "Lieder für die Schule", so der Untertitel der Jödeschen Heftreihe. Die Entwicklung des chorischen Singens in der Schule stand bis in die siebziger Jahre hinein direkt unter dem Einfluß der Jugendmusikbewegung und ihres Hauptvertreters Fritz Jöde. Alle ermittelten Kernlieder sind zeitlich sehr gleichmäßig in den herangezogenen Beispielen verteilt. Sie sind nicht nur im 'Musikanten' von Jöde zu finden, sondern auch bei Wolters. Lediglich 5 der 34 Kernlieder sind nicht in der ab 1965 von ihm herausgegebenen und für mindestens ein Jahrzehnt wegweisenden Schulchorbuchreihe 'ars musica' aufgenommen.

In einem kleinen von Egon Kraus und Felix Oberborbeck 1952 in Anlehnung an ihr Unterrichtswerk 'Musik in der Schule'⁶⁵ herausgegebenen Liederheft

⁶⁵ Vgl. Anhang V (Literaturverzeichnis)

'Gar fröhlich zu singen' sind 20 der 34 ermittelten Kernlieder für die Chorarbeit enthalten. Der Untertitel des Heftes, 'Kernlieder für die Schule', zeigt den engen inhaltlichen und musikalischen Zusammenhang des Singens im Musikunterricht und im Schulchor des besagten Zeitraums. Auch in der neuen, erweiterten Ausgabe von 1962 sind 20 Titel zu finden. In beiden Vorworten heißt es, daß "das Lied - das alte und das neue - [...] wieder in den Mittelpunkt des Musikunterrichts gerückt" sei und daß dabei "die Rücksicht auf die seelische und musikalische Entwicklung des Kindes eine selbstverständliche Forderung" darstelle. "Beide Blickpunkte waren bestimmend für die Auswahl dieses Liederheftes".

2.3.1 Die Texte

76 % der Texte der Kernlieder sind zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert entstanden (KL-Nr. 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34). Mit 9 % ist das 18. Jahrhundert (KL-Nr. 3, 7, 25) und mit 15 % das 19. Jahrhundert (KL-Nr. 1, 4, 15, 20, 24) vertreten. Kein ermitteltes Kernlied hat einen Text aus dem 20. Jahrhundert.

Die Inhalte der Kernlieder können verglichen werden mit den Schwerpunktthemen der ausgewählten Schulchorbücher. Aus der folgenden Übersicht wird deutlich, daß auch hier in gleichmäßiger Verteilung die vertrauten Themen der bereits untersuchten Chorbücher auftreten. 'Liebe - Freundschaft', 'Tages- Jahreskreis', 'Geistliches Liedgut - Kirchenjahr' und 'Abschied - Tod' sind die thematischen Schwerpunkte der 'Chorarbeit in der Schule' sowohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts als auch in der Zeit zwischen 1945 und 1970.

Kernlied- Nummer	Schwerpunkthemen						Erwei- terung
	Liebe/ Freund- schaft	Tages- kreis	Jahres- kreis	Geistli- ches Liedgut (Gottes- lob)	Advent/ Weih- nachten	Abschied/ Tod	
1						X	
2	X						
3							X
4	X						
5						X	
6			X				
7		X					
8			X				
9			X				
10	X						
11	X						
12			X				
13					X		
14						X	
15							X
16						X	
17			X				
18				X			
19						X	
20		X					
21			X				
22			X				
23		X					
24			X				
25	X						
26			X				
27					X		
28				X			
29						X	
30	X						
31				X			
32	X						
33				X			
34				X			

2.3.2 Die Melodien

22 Melodien der 34 Kernlieder sind traditionelle Volksliedweisen (KL-Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21,23, 24, 25, 30, 32, 34). Das

bestätigt die zu Beginn der Betrachtung der 'Chorarbeit in der Schule' von 1945 - 1970 gemachten generellen Äußerungen über die musikpädagogischen Orientierungen, die sich an dem Musikbegriff der Jugendmusikbewegung festmachen. Es konnte sich - entsprechend der Beobachtung bei den Texten - keine Melodie aus dem 20. Jahrhundert als Kernlied etablieren. Im Gegensatz zu dem hohen Prozentsatz der neu entstandenen Melodien (und Texte) im Dritten Reich, die der Musikerziehung ein ganz eigenes, ideologisch geprägtes Profil gaben, handelt es sich bei den Melodien der Kernlieder nach 1945 um Material vergangener Jahrhunderte. Nur die Titel 'Auf, auf zum fröhlichen Jagen' (KL-Nr. 3), 'Der Mond ist aufgegangen' (KL-Nr. 7), 'Ihr kleinen Vögelein' (KL-Nr. 18), 'Kein schöner Land' (KL-Nr. 20) und 'Und in dem Schneegebirge' (KL-Nr. 25) haben Melodien aus dem 18., 'Ade zur guten Nacht' (KL-Nr. 1), 'Das Lieben bringt groß Freud' (KL-Nr. 4), 'O Tannenbaum, du trägst' (KL-Nr. 24) und möglicherweise 'Es wollt ein Jägerlein jagen' (KL-Nr. 15 - ungewisse Datierung) aus dem 19. Jahrhundert. Alle anderen Melodien (= 74%) sind älter.

2.3.3 Die Chorsätze

Im Gegensatz zu den Texten und Melodien der Kernlieder ist bei den Chorsätzen eine eindeutige Dominanz zugunsten der Komponisten des 20. Jahrhunderts zu beobachten. Vorbilder sind besonders Distler und Pepping, aber auch Hindemith und Orff.

In der folgenden Tabelle sind all die Komponisten genannt, von denen ein oder mehrere Chorsätze zu den 34 Kernliedern in den 21 Chorbüchern nach 1945 veröffentlicht worden sind. Insgesamt sind 236 verschiedene Tonsätze von 86 Komponisten zusammengestellt worden. Einige dieser Sätze sind in mehreren Chorbüchern herausgegeben worden, zusammen 351 mal. 81 % (= 190 Titel) der 236 unterschiedlichen Chorsätze sind im 20. Jahrhundert entstanden. Die bereits erwähnten Tonsetzer Helmut Bornefeld, Hans Chemin-Petit, Hugo Distler, Fritz Dietrich, Georg Götsch, Paul Höffer, Fritz Jöde, Armin Knab, Hans Lang, Karl Marx, Carl Orff, Adolf Strube und Gottfried

Wolters werden von den Herausgebern bevorzugt. Ihre Sätze sind im wesentlichen gekennzeichnet durch eine lineare Stimmführung, Imitation und kontrapunktische Techniken. Bei der Besetzung handelt es sich vor allem um Chorsätze für drei gleiche oder gemischte Stimmen. Im Vorwort des dreibändigen Chorbuches 'Deutsche Lieder' (CB 5)⁶⁶ verweist Götsch darauf, daß die Dreistimmigkeit "dem sängerischen Wohlbefinden zugute" komme, dabei aber das "Gesetz strenger Stimmigkeit nicht vergessen werden" solle. Er überhöht das Bild der Drei-Einigheit mit der Äußerung: "Deuten doch die Stimmtypen auf Urgründe des Lebens selbst: die Unterstimme, die 'Basis' vertritt das feste Element, die Mittelstimme das flüssige und die Oberstimme das luftige. Baß symbolisiert den Willen, Bariton den Gedanken und Tenor das Gefühl. Entschlußkraft, Klugheit und Gemüt verbinden sich im dreistimmigen Chore zu einer gleichnishaften menschlichen Drei-Einigheit." (Vorwort Teil I, 4).⁶⁷

Eine zweite wichtige Gruppe bilden die Komponisten des 15. - 17. Jahrhunderts. Ihre Sätze sind ein Spiegel der (schulischen) Kantoreipraxis ihrer Zeit. Im Vergleich aber zu dem hohen Stellenwert, den die Texte und Melodien dieser Zeit einnehmen (76 % der Texte und 74 % der Melodien), haben die Chorsätze eine geringere Bedeutung. Immerhin sind 38 verschiedene Vertonungen (= 16 %) der Kernlieder als Beispiele 'Alter Musik' in den Veröffentlichungen zu finden. Einige Sätze werden auffallend deutlich durch die Aufnahme in einem großen Teil der Chorbücher bevorzugt:

- 'Der kühle Maien' von Johann Hermann Schein (8 mal, vgl. KL-Nr. 6)
- 'Du mein einzig Licht' von Heinrich Albert (8 mal, vgl. KL-Nr. 11)
- 'Es ist ein Ros entsprungen' von Michael Praetorius (5 mal, vgl. KL-Nr. 13),
- 'Innsbuck, ich muß dich lassen' von Heinrich Isaak (8 mal, vgl. KL-Nr. 19)
- 'Kommt, ihr Gspielen' von Melchior Franck (6 mal, vgl. KL-Nr. 21)
- 'Was mag doch diese Welt' von Johann Rudolf Ahle (6 mal, vgl. KL-Nr. 29).

⁶⁶ Vgl. Anhang I.3

⁶⁷ Diese Form der Interpretation wird noch gesteigert, wenn man bedenkt, daß er die drei Chorbücher seinen drei 'singenden Töchtern' Ortrud, Erika und Elisabeth gewidmet hat.

Die vor allem bei Jöde vorhandene Bevorzugung einzelner Komponisten ist auch hier bei den Kernliedern nach 1945 vorhanden.

Aus dem 18. Jahrhundert liegen nur vier verschiedene Tonsätze zu den Kernliedern in den gewählten Chorbüchern vor. Sie sind alle von Johann Sebastian Bach und werden immerhin 15 mal veröffentlicht. Zwei Sätze werden besonders oft aufgenommen: 'Nun ruhen alle Wälder' (5 mal, vgl. KL-Nr. 23) und 'Wer nur den lieben Gott läßt walten' (6 mal, vgl. KL-Nr. 31).

Unter den insgesamt 236 verschiedenen Chorsätzen der Kernlieder nehmen zwei Sätze von Johannes Brahms (vgl. KL-Nr. 2 und 14) und einer von Max Reger (vgl. KL-Nr. 27) aus dem 19. Jahrhunderts eine verschwindend geringe Position ein, Tonsätze aus dem Zeitalter der Klassik sind gar nicht vertreten.

Es kann abschließend festgehalten werden, daß von 1945 bis 1970 keine neuen Tendenzen in bezug auf die musikalischen Inhalte einer 'Chorarbeit in der Schule' zu beobachten sind.

Tonsätze zu den Kernliedern*			
	Lebensdaten der Komponisten	Anzahl der verschiedenartigen Sätze	Anzahl der herausgegebenen Sätze in allen 21 Chorbüchern
Komponisten des 15. - 17. Jahrhunderts			
Heinrich Albert	1604-1651	1	8
Johann Rudolf Ahle	1625-1673	1	8
Jacobus Clemens (non Papa)	1510-1556	1	1
Johann Crüger	1598-1662	1	1
Johann Eccard	1553-1611	1	1
Georg Forster	1510-1568	2	3
Melchior Franck	1580-1639	1	6
Adam Gumpelzhaimer	1559-1625	1	1
Konrad Hagius	1550-1616	1	2
Hans Leo Haßler	1564-1612	2	2
Heinrich Isaak	1450-1517	3	12
J. Leonhard v. Langenau	um 1500	1	1
Leonhard Lechner	1553-1606	1	2
Caspar Othmayr	1515-1553	5	7
Michael Praetorius	1571-1621	9	20

Johann Hermann Schein	1586-1630	1	8
Heinrich Schütz	1585-1672	1	1
Jobst vom Brandt	1517-1570	1	1
Melchior Vulpius	1570-1615	2	4
Johann Walter	1496-1570	2	7
Komponisten des 18. Jahrhunderts			
Johann Sebastian Bach	1685-1750	4	15
Komponisten des 19. Jahrhunderts			
Johannes Brahms	1833-1897	2	3
Max Reger	1873-1916	1	1
Komponisten des 20. Jhdts.			
Hellmut Aichele		3	3
Max Baumann	1917	1	1
Helmut Bornefeld	1906-1990	14	19
Helmut Bräutigam	1914-1942	1	1
Cesar Bresgen	1913-1988	1	1
Hans Chemin-Petit	1902-1981	10	16
Johan Nepomuk David	1895-1977	3	3
Fritz Dietrich	1905-1945	7	8
Hugo Distler	1908-1942	3	6
Arno Freiwald	1931	1	3
Harald Genzmer	1909	1	1
Georg Götsch	1895-1956	21	22
Paul Graener	1872-1944	1	1
Willi Gundlach	1929	1	1
Walter Hennig	1903-1967	2	2
Walther Hensel	1887-1956	5	5
Kurt Hessenberg	1908-1994	1	1
Willi Heuser	1902	2	2
Reinhold Heyden	1904-1946	1	1
Paul Höffer	1895-1949	3	6
Otto Jochum	1898-1969	1	1
Fritz Jöde	1887-1970	8	8
Otto Kaufmann	1927	1	1
Paul Kickstat	1893-1959	3	3
Armin Knab	1881-1951	11	19
Johannes H. E. Koch	1918	1	1
Hilda Kocher-Klein	1894-1975	2	2
Walter Kolneder	1910	1	1
Wilhelm Kuhlbrodt	1902	1	1
Felicitas Kukuck	1914	1	1
Hans Kulla	1910-1957	1	1
Hans Lang	1897-1968	3	6
Herbert Langhans	1920	1	1
Heinz Lau	1925-1975	2	2
Albert Lechler	1927	1	1
Karl Marx	1897-1985	10	13
Friedrich Metzler	1910-1979	1	1

Fritz Neumeyer	1900-1984	1	1
Konrad Friedrich Noetel	1903-1947	1	2
Felix Oberborbeck	1900-1975	1	1
Carl Orff	1895-1982	3	7
Ernst Pepping	1901-1981	4	5
Heinrich Poos	1928	2	2
Edgar Rabsch	1892-1964	1	1
Siegfried Reda	1916-1968	1	1
Walter Rein	1893-1955	5	5
Jens Rohwer	1914-1994	2	2
Theophil Rothenberg	1912	1	2
Hans Sabel	1912	1	1
Melchior Schaerer		1	1
Max Schlenzog		1	1
Hermann Schröder	1904-1984	1	1
Gerhard Schwarz	1902-1994	1	1
Heinrich Spitta	1902-1972	2	2
Hermann Stern	1912-1978	3	3
Adolf Strube	1894-1973	10	13
Albert Thate	1903-1982	1	1
Gerd Watkinson	1918	1	1
Eberhard Wenzel	1896	1	1
Fritz Werner	1898-1977	3	3
Lothar Witzke		2	2
Gottfried Wolters	1910-1989	9	9
Friedrich Zipp	1914	1	1
Anzahl der verschiedenartigen Sätze		236	
Anzahl der herausgegebenen Sätze			351

* Vgl. Anhang III.2, dort sind zu allen 34 Kernliedern die Quellen zum Text und zur Melodie angegeben sowie die Namen der Tonsetzer mit der Zuordnung zu den 21 Chorbüchern. Bei einigen Komponisten des 20. Jahrhunderts sind die Lebensdaten unvollständig, da sie nicht ermittelt werden konnten.

V. 'Chorarbeit in der Schule' ab 1970

1. Musikpädagogische Veränderungen

Ende der 60er Jahre zeichnete sich in Theorie und Praxis der Musikerziehung ein Umbruch ab, nicht nur angestoßen durch die allgemeine Erziehungswissenschaft, sondern auch durch den (bereits) 1954 formulierten "Generalangriff Adornos auf die musische Bildung" (Gieseler 1986 a, 182). Durch die 'Orientierung am musikalischen Kunstwerk' in der Konzeption von Michael Alt (1968) und der einsetzenden Curriculum-Diskussion - vorgetragen durch Saul B. Robinsohn (1967) - formierte sich die Musikerziehung zu einer wissenschaftlichen Theorie, der Musikdidaktik. Zu den traditionellen Inhalten 'Singen', 'Spielen' und 'Allgemeine Musiklehre' tritt insbesondere das 'Hören von Musik'. Die verschiedenen Funktionsfelder der Musik werden von Dankmar Venus in der "wichtigste[n] Buchveröffentlichung der ausgehenden sechziger Jahre", so urteilt Hopf (³1985, 32), mit den "fünf vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik" (Venus 1969, 21) neu gegliedert: Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion.

In den siebziger Jahren werden dann musikdidaktische Konzeptionen und Orientierungen entwickelt⁶⁸, die in unterschiedlicher Ausprägung die Musik (das musikalische Objekt) und/oder den Schüler (das Subjekt) ins Blickfeld rücken: Didaktische Interpretation von Musik (Ehrenforth 1971, Richter ab 1976), Handlungsorientierter Musikunterricht (Rauhe / Reinecke / Ribke 1975), Erfahrungserschließende Musikerziehung (Nykrin 1978), Polyästhetische Erziehung (Roscher 1976; 1983; 1984) und etwas später die Idee des Schülerorientierten Musikunterrichts (Günther / Ott / Ritzel 1983).

Gieseler nennt drei Gründe, die für die Veränderungen der Musikerziehung hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin ausschlaggebend waren: "Es ging darum, die Musikerziehung aus Stagnation und politisch belastetem Selbst-

⁶⁸ Vergleichende Darstellungen finden sich bei Torkel 1981; Ritzel / Stroh 1984; Helmholz 1995; 1996

verständnis herauszuführen, sie in einem größeren Zusammenhang zu sehen und darzustellen sowie Begründungen für ein neues Selbstverständnis aufzuzeigen" (Gieseler 1986 b, 219).

In der Schulchorliteratur ist erst ab etwa 1990 eine auffällige Veränderung zu beobachten. Es entwickelt sich bei den Herausgebern und Musikpädagogen ein Bewußtsein dafür, daß die 'Chorarbeit in der Schule' eigene Aufgaben im musikerzieherischen Prozeß übernehmen kann, die über das traditionelle Verständnis hinausreicht, bei Festen und Feiern der Schule zu singen.

2. Die Schulchorliteratur ab 1970

Bei den zur Untersuchung der Schulchorliteratur ab 1970⁶⁹ ausgewählten Beispielen handelt es sich einerseits um traditionelle Chorbücher, die inhaltlich ein breites Spektrum abdecken wollen. Andererseits gibt es viele neue, vom Umfang her kleinere Chorhefte, die einen bestimmten Schwerpunkt (stilistisch, inhaltlich ...) erkennen lassen. Wie in den vorangegangenen Kapiteln werden auch hier nur die Chorbücher und Chorhefte herangezogen, die im Titel, Untertitel, im Vorwort, vereinzelt auch durch die Namen der Herausgeber oder an irgend einer anderen Stelle einen Hinweis auf die Verwendung im Kinder-, Jugend- oder Schulchor enthalten.

2.1 Allgemeine Kennzeichen

In der Umbruchsituation innerhalb der musikpädagogischen Theoriebildung in den 70er Jahren werden verhältnismäßig wenige Neuauflagen für die 'Chorarbeit in der Schule' veröffentlicht. Mit dem zur Verfügung stehenden Material aus den 60er Jahren wird in dieser Zeit an den bewährten musikalischen, inhaltlichen und strukturellen Dimensionen einer traditionellen Schulchorarbeit festgehalten. Die Verlage Schott und Edition Eres gehen als erste neue Wege. Sie geben Hefte unter der Themenstellung 'Internationale Folklore' heraus⁷⁰ und verstärken damit die bereits Mitte der 60er Jahre einset-

⁶⁹ Vgl. Anhang I.4

⁷⁰ Vgl. Anhang I.4, B, CB 2-4

zende Beachtung in diesem Bereich⁷¹.

Im Angebot der zur Verfügung stehenden Schulchorliteratur ist eine sprunghafte Steigerung der Anzahl der Heftreihen und Einzelblattausgaben zu beobachten. Das Material wird immer seltener mit dem Hinweis versehen, daß es sich vor allem um Schulchorliteratur handelt. Viele Chorbücher und besonders Chorhefte können ebenso in der außerschulischen Laienmusikpflege verwendet werden. Daß es sich aber auch um Schulchorliteratur handelt, ist aus den allgemeinen Angeboten (und Namen) der Verlage für den Schulbereich zu entnehmen. Aus den Namen der Herausgeber, durch die die Schulchorliteratur im Laufe des 20. Jahrhunderts stets eine bestimmte (musik-)erzieherische Ausrichtung erhielt, können ab 1970 nicht mehr in der pointierten Weise Rückschlüsse gezogen werden.

Das auffälligste äußere Merkmal der Schulchorliteratur ab 1970 ist die veränderte Form der Ausgaben. Das bislang untersuchte Material bestand vornehmlich aus Schulchorbüchern einiger weniger Verlage (Merseburger, Möselers, Schott und Strube). Die Bedeutung scheinbar 'wegweisender' Chorbücher⁷² wie die Reihe 'Musik in der Schule', 'Der Schulchor' und 'Ars Musica'⁷³ schwindet zugunsten themenzentrierter und stilgebundener Chorhefte. Nur der Bosse-Verlag konnte in den 80er Jahren mit dem Chorbuch 'Chor aktuell'⁷⁴ für Gymnasien eine umfangreiche Neuausgabe vorlegen, mit der er eine neue Phase der Schulchorliteratur einleiten wollte. Im Vorwort heißt es dort: "Die Herausgeber hoffen, daß das Chorbuch *neue Impulse* [Hervorhebung: V.S.] geben wird für das Chorsingen an Schulen und im Bereich der außerschulischen Laienmusikpflege." (Frey / Mettke / Suttner in 'Chor aktuell' 1983) Die inhaltliche Zusammenstellung, die musikalische Ausrichtung und teilweise auch die Namen der Tonsetzer lassen sehr schnell Zweifel daran

⁷¹ Vgl. Anhang I.3, CB 19

⁷² z.T. aber auch 'stagnierender' Chorbücher

⁷³ Vgl. Anhang I.3, CB 8, 17, 20

⁷⁴ Vgl. Anhang I.4, A, CB 4

aufkommen, ob es sich hier tatsächlich um 'neue Impulse' handelt.

Die Chorhefte und Einzelblattausgaben können unter folgenden musikalischen Stilrichtungen zusammengefaßt werden:⁷⁵

1. Folklore - Internationales (B)
2. Gospel & Spiritual (C)
3. Jazz - Rock - Pop (D)
4. Singspiele - Kinderkantaten (E)
5. Musical (F)

Viele Veröffentlichungen ab 1970 für die 'Chorarbeit in der Schule' bevorzugen eine Besetzung für 3 - 4 gleiche oder gemischte Stimmen. Nur in der Gruppe der Singspiele - Kinderkantaten und Musicals sind viele einstimmige oder wechselnde Besetzungsformen vertreten. Der Schwierigkeitsgrad der Schulchorliteratur orientiert sich vornehmlich am Leistungsvermögen geschulter Kinder- und Jugendstimmen. Die große Gruppe der gemischtstimmigen Sätze entspricht den Möglichkeiten der Gymnasien oder Gesamtschulen. Für die Chorarbeit im Haupt- und Realschulbereich stehen weitaus weniger Veröffentlichungen zur Verfügung. Hier werden die ein- bis zweistimmigen Lieder der Schulbücher oder Schulliederbücher oft als Grundlage der Schulchorarbeit verwendet.

2.2 Textinhalte

Im folgenden sollen die allgemeinen Aussagen der Texte der Chorsätze aus den Chorbüchern (A) und den in musikalische Stilrichtungen zusammengefaßten Chorhefte (B - F) an Beispielen beschrieben werden.

A. Chorbücher:

Bei den **Schulchorbüchern** ab 1970⁷⁶ sind inhaltlich zwei Linien erkennbar:

In einer ersten Gruppe sind Chorbücher zusammengestellt, die ganz in der

⁷⁵ Die in Klammern gesetzten Buchstaben B-F beziehen sich auf die Gruppierung der Chorhefte im Anhang I.4. Unter dem Buchstaben A sind die Chorbücher zusammengefaßt.

Tradition der Schulchorliteratur von 1945 - 1970 stehen. Aus der in Anhang I.4 zusammengestellten Auswahlliteratur können folgende Titel als Beispiele genannt werden: *'Unser Liederbuch'* (1982), *'Chor aktuell'* (1983), *'Die Welt im Lied'* (1988) und *'Das Chorbuch'* (1987). Die inhaltlichen Schwerpunktthemen, die sich in der Schulchortradition seit Beginn des 20. Jahrhunderts gefestigt haben⁷⁷, gelten auch hier weiter: Tages- und Jahreskreis, Liebe und Freundschaft, Scherz- und Spaßlieder, geistliches Liedgut und Advent/Weihnachten sowie Besinnliches. Außer der Hinwendung zu Liedern aus aller Welt, z.T. mit den entsprechenden Originaltexten (besonders in *'Chor aktuell'*) können keine Erweiterungen genannt werden, die eine Veränderung dokumentieren.

Die Texte einer zweiten Gruppe von Chorbüchern für Kinder und Jugendliche sehr unterschiedlichen Alters beschreiben vornehmlich Lebenssituationen verschiedener Menschengruppen. Die Herausgeber wollen "eher eine Lücke in der Chorliteratur" (Macht [Hg.] in: *'Chor-Liederbuch'*⁷⁸, 1990, Vorwort) schließen, als die Geschichte der europäischen Chorliteratur repräsentieren. Neben dem Bemühen um die Qualität des Singens geht es in der *'Chorarbeit in der Schule'* nun mehr um die Auseinandersetzung mit bestimmten *'Grundfragen des Lebens'*, um die Beziehungsebene im menschlichen Leben. Dies wird in folgenden Zitaten aus den jeweiligen Vorworten der Chorbücher 3, 7, 8, 9, 10 deutlich:

Kretschmar 1984: "Lieder, die Nähe vermitteln wollen, Nähe, Gefühl und Wärme. Lieder zum Träumen und Nachdenken" (CB 3, S. 3).

Macht 1990: Texte, "die sich bemühen, weder archaisch noch kitschig anzumuten und auch engagierten Gruppen, denen es nicht nur (aber auch) um Chorästhetik geht, brauchbares Material an die Hand zu geben." (CB 7, S. 4)

⁷⁶ Vgl. Anhang I.4, A

⁷⁷ Vgl. die Tabellen auf S. 33, 65 f. und 95

⁷⁸ Vgl. Anhang I.4, A, CB 7

Bareiss 1992: "Die Texte sind so geschrieben, daß sich viele Identifikationsmöglichkeiten bieten" (CB 8, S. 5).

Adamek 1994: Das Buch ist für Chöre gedacht, die "auf fremdenfeindliche Ereignisse konstruktiv mit der Förderung eines solidarischen Klimas der Begegnung antworten wollen. [...] Die Inhalte spannen, entsprechend der gesellschaftspolitischen Situation, einen weiten Bogen." (CB 9, S. 6) Es finden sich Lieder zu Themen wie 'Fremdenfeindlichkeit', 'mißliebige Frauen', 'Flucht vor Krieg', 'Obdachlosigkeit', 'Gewaltherrschaft' u.a.m.

Gundlach/Raschke 1996: "Gesungene Musik lebt immer auch von der Phantasie der Ausführenden. Wir verstehen den Notentext als Grundlage für einfallsreiches Gestalten." (CB 10, S. 4)

Auch aus der Fülle der kleineren Chorhefte kristallisieren sich einige Schwerpunktthemen heraus, die im folgenden an Beispielen erörtert werden:

B. Folklore - Internationales

Die unter dem Stichwort '**Folklore - Internationales**'⁷⁹ zusammengestellten Hefte thematisieren die kulturellen Traditionen und Erfahrungen der Menschen verschiedener Länder. Texte unter den Stichworten 'Liebe - Partnerschaft - Treue - Untreue' bilden die inhaltlichen Schwerpunkte, die von allen Völkern und Bevölkerungsschichten musikalisch thematisiert werden. Daneben werden vornehmlich die Integration des Menschen in den Arbeits- und Lebensprozeß (z.B. Seefahrt) und in die Natur hervorgehoben. Besonders in den nordeuropäischen Texten zeigt sich eine Verschmelzung von Gedanken über Liebe mit solchen zum Naturerleben. Als Beleg kann das folgende Beispiel dienen:

"Wer kann segeln"

aus: In: Frey 1987, S. 6 (Anhang I.4,B, CB 6)

"1. Wer kann segeln ohne Wind? Rudern ohne Ruder?

Wer kann scheiden von seinem Lieb', ohne Tränen zu weinen?

2. Ich kann segeln ohne Wind. Rudern ohne Ruder,

⁷⁹ Vgl. Anhang I.4, B

doch nicht scheiden von seinem Lieb', ohne Tränen zu weinen."

Textübertragung: von Turi, AK bündische Bastion.
Finnische Volksweise

Weitere Beispiele findet man in den Heften '*Volkslieder in Europa*' (CB 6) und '*Lieder aus Nordeuropa*' (CB 10).

C. Spirituals & Gospels

In einer anderen Gruppe sind Chorhefte aus dem Bereich '**Spirituals & Gospels**'⁸⁰ zusammengestellt. Auch in den Chorbüchern sind entsprechende Beispiele aufgenommen. Bereits Ende der 60er Jahre liegen Spiritualhefte, arrangiert für Chor und diverse Instrumente, im deutschsprachigen Raum vor. Die englischsprachigen Texte sind aufgrund ihrer Tradition vorwiegend geistlich. Viele biblische Geschichten und vor allem Gestalten (Mose, David, Jesus und Gabriel) zeigen die Erlösung aus einer bedrängten Situation auf (Bsp.: 'Go down, Moses!'). Hier spiegelt sich die Situation der Schwarzen zu Beginn des 19. Jahrhunderts in den USA wider. "Die Analogie ist evident - es geht aus Bedrängnis, Hölle, Sklaverei, Not ins volle Menschsein." (Kögler 1994, 14) Spirituals gehen "vor allem [auf die] methodistischen Hymnen der englischen Kirche" (Ziegenrucker/ Wicke ²1989, 369) zurück. Die 'Lieder des Evangeliums' (Gospels) kommen aus den "schwarzen Straßenkirchen der Ghettos amerikanischer Großstädte" (ebd., 159; vgl. Becker 1992, 25 ff.).

D. Jazz - Rock - Pop

Die Gruppe der Chorhefte, die unter der Überschrift '**Jazz - Rock - Pop**'⁸¹ zusammengefaßt ist und besonders seit Ende der 80er Jahre die Schulchorliteratur zu erobern scheint, läßt sich inhaltlich auf fünf Schwerpunktthemen eingrenzen und soll jeweils mit Textbeispielen kurz vorgestellt werden:

⁸⁰ Vgl. Anhang I.4, C

⁸¹ Vgl. Anhang I.4, D

1. Neben geistlichem Liedgut in Form von jazzorientierten Spiritual- und Gospelnummern enthält diese Gruppe auch Chorhefte, die aus der kirchlichen Jugendchorszene erwachsen sind. Die Texte gerade dieser Chorsätze spannen qualitativ und inhaltlich einen sehr weiten Bogen.

"Was du getan hast einem andern"

aus: AK Jugendchormusik 1996, Anhang I.4, D, CB 18

1. *Wer singt für die, die nichts besitzen, die Arbeit suchen Jahr um Jahr, die sich bei Tag ihr Brot erbetteln, um Obdach bitten Nacht für Nacht? Wer krankt wie sie an Übermacht der Brotherrn und der Grundbesitzer?*

Kehrvers: *Was du getan hast einem andern, geht weit hinaus und kommt zurück, was du als einer unter andern versäumt hast, geht auf dich zurück. Die Welt ist klein, und Gottes Wort ist heute weder hier noch dort zu hören ohne deine Brüder.*

2. *Wer sät den Weizen in der Wüste? Wer macht des Meeres Wasser süß? Wer macht, daß Feinde sich versöhnen? Wer schafft die Waffenberge fort? Wer dolmetscht Gottes Schöpfungswort den Kriegsherrn und den Generälen?*
3. *Es weht ein Geist durch alle Zeiten, der tröstet im Vorüberwehn, der ruft und lockt dem Tod zu trotzen. Propheten ruhn im Grabe nicht, sie stehen auf zum Weltgericht. Was kommen wird, ist schon geschehn.*

T: Arnim Juhre 1990

2. Love-Songs als Beschreibung von 'Beach-Love-Affairs' bilden einen zweiten thematischen Schwerpunkt. Ungeschminktes, hemmungsloses und überschwengliches Verliebtsein kennzeichnet oft den Zustand der Gefühlswelt von Jugendlichen im Alter von etwa 13 bis 17 Jahren. Texte und Lieder können Ausdruck der Vorstellungen und Sehnsüchte dieser Lebensphase sein, wie das folgende Beispiel belegt:

"Brazilian Love Affair"

aus: Schönherr 1992, Heft 4, Anhang I.4, D, CB 4

*In the morning on the beach there people gather to meet the sunshine with open arms reaching for heaven with open hearts and open minds.
I found a lover by the seaside with lovely brown skin and haunting eyes.
Time keeps passing by, but no one cares, Life for living is the thing there,
be yourself, be free!
In Bahia and in Rio de Janeiro, in Sao Paulo, in Brazilia!*

*Sandy beaches and cooling breezes, pretty women uh, calling to you, for you. Walking on the beach, cooling breezes, sandy beach, enjoying the sunshine, Seaside, warm beach, people enjoying the sun.
In Brazilian love affair - ba ba du bi jap!*

T. u. M: George Duke

3. Das Thema 'Liebe' wird in vielen weiteren Facetten aufgenommen: Liebeskummer, -schmerz, Sehnsucht, Träume, unbeantwortete Liebe bis hin zu dem Bild der Eisenbahn "als Verbindungsmittel zwischen zwei sich Liebenden", wie es Engel im Begleittext zum Chorsatz des durch Glenn Miller zum Welthit gewordenen Liedes 'Chattanooga Choo Choo' formuliert (Altmann / Engel 1990, 11; vgl. Anhang I. 4, D, CB 7).
4. Eine vierte Rubrik kann mit dem Begriff 'Protestsong' umschrieben werden. Die Texte der Chorsätze sprechen folgende Probleme an: Apartheid, das Streben nach Glück und Macht, Texte aus der Anti-Atom-Bewegung und persönliche Sorgen, z.B. die Ernährung der eigenen Familie.

Das berühmte nigerianische Lied 'Ev'rybody loves Saturday night' (u.a. aus: Altmann / Engel 1990, Anhang I.4, D, CB 7), das zur Zeit der englischen Kolonialherrschaft entstanden ist, bei der eine Ausgangssperre nur Samstagabend für einige Stunden aufgehoben wurde, drückt die Freude, aber auch den Protest und die Solidarität unter den Schwarzen aus.

5. Jazz-Rock-Pop thematisiert immer wieder persönliche Empfindungen. Wie bei anderen musikalischen Stilrichtungen wird auch in diesem Bereich die Musik als Ausdrucksmöglichkeit von Freude *und* Trauer verwendet. Dies zeigt sich z.B. bei Texten, die bestimmte Musikstile 'besingen' (In den traditionellen Chorbüchern wird diese Gruppe von Liedern oft unter dem Stichwort 'Lob der Musik' gefaßt). In dem folgenden Beispiel wird der schwer zu fassende Begriff 'groove' singend, sprechend und rappend thematisiert.

"Listen to the Song"

aus: Schuster 1994, Anhang I.4, D, CB 13

Intro: *Hello ev'rybody and welcome tonight - we hope ev'ryone is gonna*

*feel allright - do you feel allright? Yeah! allright! we gonna sing you a song
and you can sing along.
It is easy to get so forget your head - are you ready? Yeah! ready! let's go!
you gotta stand up and move - stand up and move - to feel the groove -
yeah! feel the groove.
Now listen to me look at my feet 'cause I show you the way to feel the
beat ready - yeah! - let's go! - allright - let's go!*

T u. M: Martin Schuster-Zimmering 1992

E. und F. Singspiel/Kinderkantate und Musical

Die vierte und fünfte Gruppe der Chorhefte⁸² hebt sich insofern von den gerade dargestellten Heften ab, als daß es sich nicht um einzelne Chorstücke handelt, die in einer Ausgabe nebeneinandergestellt sind, sondern als **Kinderchorkantaten, Singspiele oder Musicals** eine geschlossene inhaltliche und musikalische Form darstellen.⁸³ In fast allen Beispielen sind Möglichkeiten der szenischen Darstellung mit Sprech- bzw. Lesetexten zu finden. Neben verschiedenen biblischen Geschichten, traditionellen oder modernen Märchen oder 'science-fiction-ähnlichen' Stories mit Figuren aus einer 'anderen Welt' werden zeitgemäße und aus dem Leben von Kindern und Erwachsenen bezogene Themen aufgegriffen: Fragen der gesunden Ernährung, Bedeutung des Erwachsenwerdens, die Umweltproblematik, Themenstellungen, die sich mit Krieg und Frieden zwischen Völkern und Liebe und Vertrauen unter den Menschen beschäftigen.

Das Sprachniveau, die Qualität der Texte und die 'Aktualität der Wortwahl' differieren sehr stark. Auch sind die Texte für Kinder und Jugendliche nicht immer verständlich. Die drei folgenden Beispiele sind Singspielen und Musicals entnommen, die den Schulstufen Primarstufe, Sekundarstufe I und II zugeordnet werden können.

⁸² Vgl. Anhang I.4, E. Singspiel/Kinderkantate und F. Musical

⁸³ Die in Anhang I.4, F. als CB 1 und 2 aufgeführten Chorhefte mit Chorsätzen zum Musical 'The Phantom of the Opera' und Chorsätzen anderer (populärer) Musicals müssen hier als Ausnahme angesehen werden, da es sich nicht um Ausgaben der gesamten Musicals handelt, sondern lediglich einige Songs als Chorsätze von R. Paulsen-Bahnsen und D. Bührig arrangiert worden sind.

Primarstufe

Das Singspiel *Kasperls erster Schultag* mit einem Text von Ricarda Nissen und der Musik von Albrecht Rosenstengel wurde 1988 im Möseler Verlag veröffentlicht.⁸⁴ Die Figur des Kasperls ist mit allen denkbaren Klischees besetzt. Das Lied *'Im Walde, da wachsen die Beer'n'* leitet einen Abschnitt des Singspiels ein, in dem es um einen Dialog zwischen einigen Pilzen und dem Kasperl geht. Der Text ist sehr einfach gehalten, die Reime unsauber (Str. 1), 'mundartgeprägt' (Str. 2) und die sprachliche Struktur wird in der 3. Strophe verändert (Wiedererkennungssignal "Im Walde, da wachsen ..." entfällt):

1. *Im Walde, da wachsen die Beer'n, halli, halli, hallo.
Drum hab ich den Wald so gern, halli ...*
2. *Im Walde, da wachsen die Schwämm, ...
Wenn's keine gibt, bleib'n wir derhämm, ...*
3. *Im Wald, da gibt's lustige Leut, ...
Und Beer'n und Schwämm suchen wir heut, ...*

Sekundarstufe I

Als modernes Märchen kann das nach einer Kinderbuchvorlage getextete und komponierte Musical 'KÖNIG HUPF I' von Martin Malessa(1995) bezeichnet werden.⁸⁵ Der *'Song von der Ministerverschwörung'* leitet die Wende im Leben des Königs ein. Er selbst muß ein Gesetz unterschreiben, daß niemand im Lande - selbst der König nicht - abends im Bett hüpfen darf. Es werden Bilder benutzt, die aus der Gedankenwelt von Kindern und Jugendlichen erwachsen sind. Der Text fordert zum Gespräch und zur szenischen Darstellung heraus.

1. *Der König hüpf, das darf er nicht, das geht doch viel zu weit.
Wenn das die ganze Welt erfährt! - ja, ist er denn gescheit?
Der König ist ein Edelmann, da tut man sowas nicht.
Der König muß ein Vorbild sein - das ist halt seine Pflicht!*

⁸⁴ Vgl. Anhang I.4, E, CB 4

⁸⁵ Vgl. Anhang I.4, F., CB 8

2. *Er darf nicht tun, was and're tun, er ist von and'rer Art.
Das ist nicht einfach zu kapiert'n, das ist schon sehr, sehr hart.
Doch schließlich wird es ihm versüßt - er hat 'ne Menge Geld,
dazu auch Autos und ein Schloß - das ist es doch, was zählt!*

Refrain:

*Niemals - darf er meckern, niemals - darf er kleckern
Niemals darf er weinen - baumeln mit den Beinen
Niemals darf er gähnen - klappern mit den Zähnen
Niemals darf er schmatzen - hüpfen auf Matratzen*

3. *Der König ist ein armer Wicht, er tut uns wirklich leid.
Doch kann es so nicht weitergeh'n, jetzt ist es höchste Zeit.
Wir müssen ihn jetzt kontrollier'n, ihm auf die Füße seh'n,
er kann nicht das tun, was er will, das muß er halt versteh'n.*

4. *Wir haben uns're Mittelchen, wir zwingen ihn dazu.
Wir haben fünfzehn Späher, wenn er abends geht zur Ruh'.
Wenn er nicht dieses Hüpfen läßt - und das schon ziemlich bald -
dann wird er einfach abgesetzt - dann stellen wir ihn kalt!*

Sekundarstufe II

Das als "phantastische Geschichte, die uns alle angeht" im Untertitel bezeichnete Singspiel 'Wer stoppt das große Tier' von Rolf Schweizer nach einem Text von Karl Vetter (1990) ist für einen 1 - 3 stimmigen Kinderchor und Instrumente ausgewiesen.⁸⁶ Das musikalische Niveau, die sprachlichen Metaphern und die damit verbundenen gesellschaftspolitischen (und z.T. auch naturwissenschaftlichen) Hintergrundinformationen machen deutlich, daß das Stück in der Schule wohl nur im Oberstufenbereich (also mit Jugendlichen, evtl. mit den oberen Klassen der Sekundarstufe I) und nicht mit Kindern zu verwirklichen ist. Der Text des Eröffnungschores soll als drittes Beispiel zur Darstellung der inhaltlichen und sprachlichen Vielfalt dieser Schulchorkategorie angefügt werden:

1. *Das große Tier, mit Macht, mit Geld sucht Herrschaft in der ganzen Welt;
frißt Wald, frißt Luft, schlürft Meere auf, greift störend ein im Weltenlauf.*

Refrain:

⁸⁶ Vgl. Anhang I.4, E, CB 7

Der Kontostand des Tieres wächst und wird wohl bersten schon demnächst.

2. *Und lärmend speit es Gift und Schmutz, pfeift grinsend auf den Umweltschutz. Es frißt sich weiter voller Gier, das nimmersatte große Tier.*
3. *Wie leidet ächzend die Natur, und immer tiefer wird die Spur des Tieres wenn es wirkt und schafft und löscht der Erde Lebenskraft.*
4. *Wo früher grüner Wald einst war, ist unsre Luft längst nicht mehr klar. Zum Himmel ragt jetzt Schlot um Schlot, bringt hier Profit und dort viel Not.*
5. *Und wie steht's nur mit der Chemie? Teils nützt sie uns, teils schadet sie. Doch ein's erwirkt man ganz intern: Gewinner ist stets der Konzern.*

Die paradigmatische Darstellung der Texte der Schulchorliteratur ab 1970 soll mit einem weiteren Beispiel aus der Rubrik der Chorhefte des 'Jazz-Rock-Pop' beendet werden, das eine neue Form der Auseinandersetzung z.B. mit Liebesliedern in der Schule andeutet. Liebeslieder werden zum Medium, Vereinsamung und Unfähigkeit zu partnerschaftlichem Verhalten zu reflektieren. "Ist die Liebe zwischen zwei Menschen jemals etwas Banales? In einer Zeit zunehmender Individualisierung bedeutet es vielleicht schon so etwas wie Transzendenz, einem anderen Menschen wirklich zu begegnen und nahezukommen." (Schwarze 1993, 126)

In der Reihe POP IM CHOR (Band 1)⁸⁷ ist ein Chor-Arrangement des von Roberta Flack gesungenen Nr.1-Hits der amerikanischen und englischen Charts, 'Killing me softly with his song', aus dem Frühjahr 1973 aufgenommen. Der Originaltext stammt von der Folksängerin Lori Liebermann, wurde 1972 von Norman Gimbel für Roberta Flack bearbeitet, die Musik komponierte Charles Fox (vgl. Lugert 1997, 14 f.). Die Herausgeber des Heftes schreiben dazu: "Eine leidenschaftliche Liebeserklärung an den Sänger mit seinem Lied, das genau in die Tiefen der aufgewühlten Seele schaut, das den Schmerz und alle zerstörten Illusionen in sich aufnimmt" (Altmann / Engel 1990, 29, in CB 7). Der Song problematisiert einen Aspekt, der für den Bestand von Partnerschaften von großer Bedeutung ist: unvoreingenommenes Vertrauen zueinander!

⁸⁷ Vgl. Anhang I.4, D, CB 7.

Refrain:

*Strumming my pain with his fingers singing my life with his words
Killing me softly with his song killing me softly with his song
Telling my whole life with his words killing me softly with his song.*

- 1. I heard he sang a good song I heard he had a style
And so I came to see him and listen for a while
And there he was this young boy a stranger to my eyes*
- 2. I felt all flushed with fever embarrassed by the crowd
I felt he found my letters and read each one out loud
I prayed that he would finish but he just kept right on.*
- 3. He sang as if he knew me in all my dark despair
And then he looked right through me as if I wasn't there
But he was there this stranger singing clear and strong.*

Der Inhalt:

In dem Lied geht es darum, daß eine Frau eher zufällig einem fremden Sänger zuhört (Strophe 1: ... *and so I came to see him and listen for a while*). Dabei trifft sein Gesang die Tiefe ihrer Seele (Strophe 2: ... *I felt he found my letters and read each one out loud*). Er spricht (singt) ihre Verzweiflung laut aus und durchschaut sie (Strophe 3: ... *And then he looked right through me*). Vordergründig wird nicht deutlich, daß es sich um den Prozeß einer Liebesbeziehung handelt. Der Refrain scheint die Verzweiflung der Frau in Ausweglosigkeit zu transformieren: *Strumming my pain with his fingers singing my life with his words. Killing me softly with his song telling my whole life with his words*. Aber es schwingt etwas Befreiendes in dem Text mit. Das Wort *softly* bedeutet 'leise' und 'zart'. Da ist plötzlich einer, der sie leise und zart 'trifft' und ihr ganzes Leben, das sonst wie ein geschlossener Brief war, unvermittelt öffnet.

Didaktische Dimension des Textes:

Das Lied schildert eine persönliche Situation. Es macht auf sehr subtile Weise deutlich, welche Ebenen Liebesbeziehungen haben können. Der Text vermittelt Jugendlichen weder Ansprüche einer Gesellschaft, die ihre eigenen moralischen Normen selber nicht einhalten kann, noch werden Verhaltensregeln für das Bestehen einer Partnerschaft geliefert. Es wird lediglich

eine Situation beschrieben, die darauf hinweist, daß man möglicherweise in seinem Leben plötzlich einer Person begegnen kann, die auch hinter die Maske des eigenen Verhaltens blickt. Es ist eine Situation, die manch einer Schülerin oder einem Schüler vielleicht schon begegnet ist.

Wird der Titel 'Killing me softly' im Schulchor gesungen, so kann damit das durch die Wirtschaft und Werbung, Musikmarketing, Jugendzeitschriften, Filme und Bücher (u.v.a.m) vermittelte, vordergründige Bild, in der Liebesbeziehung von zwei Menschen ginge es nur um Glück und Sex, um wesentliche Dimensionen erweitert werden. Möglicherweise fördern Texte dieser Themengruppe die Fähigkeit zu partnerschaftlichem Verhalten, das unserer Gesellschaft abhanden gekommen zu sein scheint. Das Bildungsniveau einer Gesellschaft zeigt sich auch an der Fähigkeit, angemessen miteinander umzugehen. Die scheinbar zunehmende "Intensität von Gewalthandlungen" unter Jugendlichen in der Schule ist, so Hurrelmann, "eine 'soziale Krankheit' der ganzen Gesellschaft" (Hurrelmann 1996, 12). 'Chorarbeit in der Schule' kann mit Hilfe solcher Lieder und Chorsätze zu einer Aufarbeitung aggressiver Erfahrungspotentiale von Kindern und Jugendlichen beitragen.

Eine 'romantisierende Liebessprache' ist vielen Jugendlichen (und Erwachsenen) heute aber fremd. Ein Chorprojekt unter der Überschrift 'Lieder der Liebe' kann für Jugendliche eine Hilfe sein, ihre eigenen Partnerschaftserfahrungen gewissermaßen 'auf einer neutralen Ebene' zu reflektieren. Dabei ist die Auseinandersetzung mit vielen Aspekten und Sprachebenen der gestellten Thematik (hier: Liebe) erforderlich, um gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen bewältigen zu können.

2.3 Musikalische Merkmale

In den Texten der Schulchorliteratur ab 1970 werden verstärkt Situationen und Verhältnisse beschrieben, die Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag erleben. Wie aber verhält es sich mit der Musik, den Melodien, den Tonsätzen, den Rhythmen und den musikalischen Formen? Die häufig verwendete

Besetzung für 3 oder 4 gleiche oder sogar gemischte Stimmen widerspricht den musikalischen Erfahrungen von einem Großteil der Kinder und Jugendlichen im ausgehenden 20. Jahrhundert. Auch die notwendigen gesangstechnischen Fähigkeiten zur Bewältigung der notierten Stimmen haben vielfach nur geübte Sängerinnen und Sänger. Die stilistische Bandbreite hat sich merklich erweitert, wobei im deutschsprachigen Raum die Akzeptanz populärer Musik (hier besonders Jazz - Rock - Pop und Musical) innerhalb der Schulchorliteratur erst ab Ende der 80er Jahre vorangetrieben werden konnte.

Im folgenden werden musikalische Merkmale der Schulchorbücher (A) sowie die hier in die musikalischen Stilrichtungen Folklore - Internationales, Gospel & Spiritual, Jazz - Rock - Pop, Singspiele - Kinderkantaten und Musical (B - F.) eingeteilten Chorhefte analog zu den Textinhalten separat vorgestellt. Dabei werden vereinzelt didaktische Grundpositionen skizziert, die den Stellenwert der musikalischen Stile innerhalb der derzeitigen musikpädagogischen Diskussion hervorheben.

A. Chorbücher:

Lediglich zwei der zehn gewählten Schulchorbücher ab 1970⁸⁸ heben sich durch eine ganz eigene musikalische (und inhaltliche) Ausrichtung von den anderen ab. Die Chorbücher 'ting tang tonung' (CB 3) und 'Pulsschlag' (CB 8) enthalten ausschließlich Lieder und Sätze der Herausgeber Günther Kretzschmar und Hans-Jürgen Bareiss, die unter dem Stichwort 'Neues Kinderliedgut' zu fassen sind. Es handelt sich dabei um Kompositionen, mit denen eine bestimmte pädagogische Ausrichtung verfolgt wird, nicht aber um beispielsweise 'Kinder-Soft-Pop-Titel', die dem Tonträgermarkt in den letzten Jahren eine neue Zielgruppe eröffnet haben⁸⁹. Bareiss (CB 8) fügt seinen rhythmisch betonten Stücken Perkussionsbegleitungen hinzu

⁸⁸ Vgl. Anhang I.4, A, CB 1 - 10

⁸⁹ Vgl. das Interview mit Rolf Zuckowski, in: Oster 1995

zünftig F

Refrain: Kommt raus! Kommt al-le! Kommt raus! Kommt al-le!

Notenbeispiel Nr. 3: "In die Welt hinein", T., M. u. S.: Hans-Jürgen Bareiss;
aus: A. Chorbuch 8, S. 19

und gibt in einem ausführlichen Anhang 'Anregungen für die Praxis'. Er geht davon aus, daß "die aufmerksame Beobachtung von Kindern, die sich zu Musik bewegen, [dafür spricht], daß in unserem Begabungsschatz vielfältige rhythmische Fähigkeiten angelegt sind, aber der Anregung und Förderung bedürfen." (Bareiss 1992, 88; CB 8) Dafür gibt er viele methodische Hilfen, die eine abwechslungsreiche Gestaltung mit Gruppen und Chören ermöglichen: von rhythmisch betontem Singen über ermunternde Vorschläge zum Instrumentalspiel bis hin zu Bewegungs- und Interaktionsspielen und Tänzen mit allerlei Requisiten.

Alle anderen Chorbücher stellen Sammlungen von Chorsätzen dar, die eine gewisse Bandbreite repräsentieren. Die Herausgeber der Chorbücher 6, 8 und 10 versuchen, neue musikalische Stile und Genres aufzugreifen. Fünf umfangreichere Chorbücher der 80er Jahre (CB 2, 4, 5, 6 und als zeitliche Ausnahme CB 1 [1972]), die auch durch die Namen ihrer Herausgeber alte Vorstellungen einer 'Chorarbeit in der Schule' tradieren, zeigen keine neuen Wege auf. Die Chorbücher 1, 2, 5 und 6 bevorzugen die deutsche **Volksliedtradition** in vergleichbaren Sätzen zur Schulchorliteratur vergangener Jahrzehnte. Von den 34 **Kernliedern** der Zeit zwischen 1945 und 1970 finden sich in der Sammlung 'Chorbuch für gleiche Stimmen' (CB 1) von Haus und Möckl noch 4, bei Ruthenberg, 'Das Chorbuch' (CB 5), immerhin noch 7 Beispiele. In dem 1982 von Binkowski und Scheytt herausgegebenen Band

'Unser Liederbuch' (CB 2) der Schulbuchreihe 'Musik um uns' sind sogar 11 Titel aufgenommen. Vergleicht man dieses Chorbuch mit der 1960/61 von Binkowski unter demselben Titel veröffentlichten Ausgabe⁹⁰, so ergeben sich folgende Übereinstimmungen: 28 Titel (= 15 %) des alten Bandes werden übernommen und 50 sind in der 'ars musica - Reihe' zu finden. Außerdem halten 25 % der Sätze an der **Dreistimmigkeit** fest, knapp 300 der 402 Titel (=75 %) sind **a cappella** für zwei und mehr Stimmen auszuführen⁹¹, darunter insgesamt 82 **Kanons**. Anfang der achtziger Jahre ist also immer noch der Einfluß der Chorideologie der Jugendmusikbewegung zu erkennen.

Das Chorbuch 'Die Welt im Lied' (CB 6) enthält zwar "ausschließlich neu geschriebene Sätze", so die Autoren im Vorwort, doch orientieren sie sich dabei wie Binkowski und Scheytt (CB 2) an der Satzweise, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts für die Schulchorliteratur maßgeblich war: **dreistimmige A-cappella-Sätze** für gleiche Stimmen mit linearer Stimmführung, Imitation und kontrapunktischen Techniken. Ebenso besteht das 1972 in erster Auflage herausgegebene 'Chorbuch für gleiche Stimmen' (CB 1) fast ausschließlich aus dreistimmigen A-cappella-Sätzen. Weitere Auflagen bis 1987 wurden unverändert herausgegeben⁹².

Im Chorbuch 'Die Welt im Lied' (CB 6) wirken beispielsweise die vielen Titel aus dem Bereich 'Folksong' durch die dreistimmigen A-cappella-Sätze eher 'gekünstelt' und verlieren dadurch ihren 'hymnischen Mitsingcharakter'. Das ursprüngliche Kirchenlied "*I'll overcome someday*" der eigenständigen schwarzen Gemeinden in den Südstaaten der USA wurde unter dem Titel 'We shall overcome' zum berühmtesten Lied der Bürgerrechtsbewegung. Der dreistimmige Satz von Hans Sabel aus dem genannten Chorbuch wirkt durch die lineare Gestaltung der Ober- und Unterstimme mit Durchgangstönen in

⁹⁰ Vgl. Anhang I.3, CB 14

⁹¹ 83 Lieder sind einstimmig, vereinzelt mit Klavierbegleitung; 20 sind für 1-2 Stimmen.

⁹² Vgl. den 3. unveränderten Nachdruck der 2. Auflage von 1987.

Achtelbewegung ab Takt 8 (siehe markierte Stellen im Notenbeispiel Nr. 4) eher konzertant und nimmt dem Song die Vitalität und Dynamik. Der Berichterstatter Wyatt Tee Walker schreibt 1963: "It generates power that is indescribable" (zit. nach Tibbe / Bonson 1981, 111).

The musical score is written in 4/4 time and consists of three systems of staves. The first system shows the vocal melody and piano accompaniment for the first line of the song. The second system continues the melody and accompaniment, including a piano solo section marked 'a' and 'c.f.'. The third system shows the vocal melody and piano accompaniment for the second line of the song. The lyrics are: "1. We shall o-ver - come. We shall o-ver - come. We shall o-ver - come some day. Oh, deep in my heart, Oh, deep in my heart, in my heart, I be-lieve, that we shall o-ver - come some day. I do be-lieve, that we shall o-ver - come some day. I do be-lieve, that we shall o-ver - come some day." The score includes various dynamics such as *c.f.* and *a*, and articulations like slurs and accents. Chord symbols (C, F, G, D) are placed above the piano staves.

2. We'll walk hand in hand some day. Oh ...
3. Black and white together some day ...
4. We are not afraid today. ...
5. We shall live in peace some day. ...

Notenbeispiel Nr 4: "We shall overcome", T.: Zilphia Horton, Frank Hamilton, Guy Carawan, Pete Seeger; M.: trad. nach "I'll overcome someday"; S.: Hans Sabel

aus: A.Chorbuch 6

Die markierten Stellen [] kennzeichnen die stilistischen Schwächen dieses Satzes.

Auch im Chorbuch 'Chor aktuell' (CB 3) für Gymnasien sind Hinweise zu finden, die das unveränderte Verharren in den musikalischen Orientierungen der Jugendmusikbewegung veranschaulichen. Neben einem großen Anteil von internationalen Volksliedern (Kapitel 'Volkslieder - Folklore' = 22 % der gesamten Sammlung) spiegelt die Gruppe der **Alten Musik des 15.-17. Jahrhunderts** (und einige ältere Beispiele) mit 40 % des Chorbuches die Tradition wider, die Jöde mit den Sammlungen 'Der Musikant', 'Alte Madrigale' und 'Chorbuch alter Meister' begründet hat. Geistliche und weltliche (meist polyphone) Motetten, Choräle und Madrigale sind die musikalischen Formen, die die gemeinschaftsbildende Funktion der Jugendmusikbewegung symbolisieren. Außerdem ist auch in diesem Chorbuch noch immer die Zurückhaltung gegenüber romantischer Chorliteratur zu beobachten. Es sind lediglich neun romantische Chorsätze (= 8 %) enthalten, von denen fünf Sätze von Komponisten sind, die Jöde bevorzugte: Bruckner (1x), Reger (2x) und Schubert (2x). Unter weiterer Berücksichtigung der Sätze von di Lasso (3x), Haßler (4x), Bach (2x) und Mozart (2x) besteht 14 % des gesamten Chorbuches 'Chor aktuell' aus Sätzen von Komponisten, die auch schon Jöde präferierte. Unter diesen sind immerhin sieben Sätze, die bereits in seinen Chorbüchern veröffentlicht worden sind: *Ave verum corpus (Mozart)*, *Es ist ein Schnee gefallen (Othmayr)*, *Jungfrau, dein schön Gestalt (Hassler)*, *Lobt Gott, ihr Christen (Praetorius)*, *Locus iste (Bruckner)*, *Sie ist mir lieb (Praetorius)*, *Wir lieben sehr im Herzen (Friderici)*.

Die Auswahl der Chorsätze in 'Chor aktuell' entspricht deshalb nur bedingt der musikpädagogischen Zielrichtung, unter der die Herausgeber den Schulchorband im Vorwort präsentieren, daß nämlich Singen im Chor von Jugendlichen (eher) akzeptiert wird, "wenn es lebendiger Ausdruck eines aktuellen Musikempfindens ist" (Frey / Mettke / Suttner 1983, 9 in: CB 4). Ob sich dieses Ziel mit Jugendlichen zu Beginn der 70er Jahre durch eine Konzentration auf 'Volkslied und Folklore', 'Alte Musik des 15.-17. Jahrhunderts' und - als neue Gruppe - 'aleatorische Kompositionsprinzipien' (16% des Bandes) erreichen läßt, bleibt zumindest fraglich. Auch die drei hier als Popsongs her-

ausgestellten Sätze können ebenfalls nicht als Identifikationsmöglichkeit für Jugendliche der 80er angesehen werden, da es sich um Titel aus der Zeit Mitte der 60er Jahre handelt.

B. Folklore/Internationales:

Ab 1970 sind kontinuierlich Chorhefte erschienen, die unter der Überschrift **Folklore/Internationales**⁹³ zusammengefaßt werden können. Folklore bildet außerdem in sieben der zehn soeben dargestellten Chorbücher (A) einen Schwerpunkt. Es handelt sich in beiden Fällen um Volksliedgut aus allen Teilen Europas vornehmlich mit originaler Textierung. Teilweise werden deutsche Texte unterlegt oder Übertragungen als Anmerkungen oder in einem Anhang angefügt (z.B. in 'Chor aktuell', S. 204 ff.). Wie bereits in den Schulchorbuchreihen 'Ars musica' und 'Der Schulchor' aus den 60er Jahren handelt es sich hier um vorwiegend zweiteilige Liedformen.

Der deutliche Anstieg ausländischer Kinder in deutschen Schulen zwischen den sechziger (weniger als 1 %) und den neunziger Jahren (11,3 % in allgemeinbildenden Schulen; vgl. Sandfuchs 1994, 35) führte dazu, daß ein noch "marginales Thema der Erziehungswissenschaft" (Merkt 1993, 4) der sechziger Jahre, die Ausländerpädagogik, sich durch ein erhöhtes Bewußtsein für diese Situation zu einer (vorläufigen) Konzeption interkultureller (Musik-) Erziehung entwickelte (vgl. Auernheimer ²1995). "Der interkulturelle Musikunterricht basiert auf einer Akzeptanz der multikulturellen Gesellschaft und der Gleichwertigkeit der Kulturen. Gleichzeitig wendet er sich gegen den kulturellen Pluralismus und den Assimilationismus. [...] Eine Verleugnung der eigenen Tradition ist weiterhin nicht erwünscht." (Böhle 1993, 148 f.)⁹⁴

⁹³ Vgl. Anhang I.4, B

⁹⁴ Andere Autoren verharren trotz der steigenden Zahl ausländischer Kinder in den allgemeinbildenden Schulen auch in den 90er Jahren in dem Assimilations- bzw. Integrationsgedanken der Ausländerpädagogik. Noll schreibt noch in demselben Band, in dem Böhle den zitierten Gedanken formuliert, zum Unterrichtsfeld "Volksmusik", "Folklore" und "Volkstümliche Musik": "Die Auseinandersetzung mit den Traditionen anderer europäischer und außereuropäischer Völker [...] schafft einerseits ein besseres Verständnis, auch eine größere Achtung vor der Andersartigkeit fremder Musikkulturen und andererseits Möglichkeiten einer verbesserten Integration von ausländischen Kindern in unseren Schulen." (Noll 1993, 140)

Will 'Chorarbeit in der Schule' zum Ansatz der interkulturellen Musikerziehung einen Beitrag leisten, so ist mit der Erarbeitung und dem Vortrag eines Chorsatzes aus Italien, der Türkei oder Spanien noch nicht viel getan. Die meisten Schulchorbücher und Chorhefte der hier darzustellenden Gruppe (B) liefern lediglich geeignetes musikalisches Material.

In der Einführung zum Chorbuch 'Ein schöner Land' (CB 8), das "aus der interkulturellen Arbeit der Kultur Kooperative Ruhr hervorgegangen" ist, weist Karl Adamek auf die Bedeutung der interkulturellen Begegnung durch musikalische Projekte hin und konkretisiert die methodischen Möglichkeiten. Da die Tonsätze von Reinhard Fehling in dem Band "besonders auch auf ihre Nützlichkeit für die Arbeit in Schulchören" ausgerichtet sind⁹⁵, ermutigt Adamek zur direkten Begegnung zwischen ausländischen und deutschen Nachbarn, "eine der vielen möglichen Antworten auf die Vereinzelungstendenzen in unserer Gesellschaft." Durch die musikalische Zusammenarbeit mit ausländischen Bürgern und möglicherweise mit ihren Musikgruppen in Kneipen, bei Stadtteilfesten und auf anderen Begegnungsebenen kann die Schulchorarbeit die Funktion kultureller Sozialarbeit übernehmen und damit ihre traditionellen Aufgaben, den schulinternen Alltag zu umrahmen sowie durch eigenständige Konzerttätigkeit die Attraktivität einer Schule (scheinbar) zu erhöhen, ausweiten. "In der gemeinsamen Arbeit in solchen interkulturellen Musikgruppen [⁹⁶] können nach unseren Erfahrungen bei uns Deutschen alte Wunden heilen, und wir können in der Begegnung mit Ausländern unsere oft ein wenig verschüttete Spontaneität und musikantische Freude wieder ausgraben. [...] Für alle Beteiligten ist dies alles eine wertvolle Erfahrung. Derartige interkulturelle musikalische Begegnungen erwiesen sich als eine gute

⁹⁵ Die Inhalte und die Sätze für vier gemischte Stimmen lassen allerdings eine Verwendung nur in der Gesamtschule und im Gymnasien der oberen Klassenstufen (8. - 13.) zu.

⁹⁶ Gemeint sind hier sogenannte 'Windrose-Gruppen', eine Initiative, die gemeinsam 'Lieder aus allen Himmelsrichtungen' musizieren und dadurch einen Beitrag gegen fremdenfeindliche Gewalt leisten (Vgl. den "Aufruf" im CB 8, S. 133). "Hier eröffnen sich neue Räume für musikalische Selbsttätigkeit und ein breites Feld z.B. für die Arbeit von Musiklehrern mit Schülern im Übergangsfeld von Schule und Lebensalltag." (Adamek 1994, 7, in: CB 8)

Weise, die Verschiedenartigkeit von hier lebenden Menschen aus unterschiedlichen Kulturen als Bereicherung für alle selbst erleben und anderen erlebbar machen zu können." (Adamek 1994, 8 f., CB 8)

C. Gospel & Spiritual

Die Aufnahme von Spirituals & Gospels in das Repertoire der Schulchöre kann im deutschsprachigen Raum als Antwort auf die Entwicklung des neuen geistlichen Liedguts, angestoßen durch einen von der evangelischen Akademie in Tutzing 1960 ausgeschriebenen Wettbewerb, verstanden werden (vgl. Bubmann 1992, 116). Das damalige Gewinnerlied 'Danke' von Martin G. Schneider hatte einen unter den unzähligen Neukompositionen innerhalb dieses Genres ungewöhnlichen Erfolg und ist seitdem zum 'eiserernen' Bestand in geistlichen und säkularen Liederbüchern geworden.⁹⁷ Nach einer regen Gründungsphase in den 70er Jahren und einer Stagnation in den 80er Jahren haben Chöre derzeit in der kirchlichen Jugendarbeit wieder an Bedeutung gewonnen.⁹⁸

Chorsätze der Gruppe Spirituals & Gospel übernehmen gewissermaßen eine Brückenfunktion zwischen traditionellen Schulchorinhalten und einer an Pop/Rockmusik ausgerichteten Musikpädagogik, die zum Ende der 80er Jahre auch die 'Chorarbeit in der Schule' beeinflusst hat. Außerdem zeigt die Literatur deutlich, daß eine stilgerechte Umsetzung ein hohes Maß an chorischer Qualität erfordert (alle Beiträge sind für gemischte Stimmen gesetzt) und daher nur Schulchören aus dem gymnasialen Bereich oder Chören mit einer langen Tradition und einer einhergehenden intensiven musikalischen

⁹⁷ Eine ausführliche Darstellung zur Geschichte des Liedes 'Danke' findet sich in dem Kapitel 'Danke und die Folgen' bei Malessa 1980, 25 f..

⁹⁸ Die Popularität von 'Jugendchorhappenings' und die hohe Akzeptanz von Jugendchorkliteratur, beispielsweise der Notenreihe 'nive' des Christlichen Sängerbundes (Verlag Singende Gemeinde in Wuppertal) oder das von Klaus Heizmann herausgegebene Chorbuch: Die besondere Note. Asslar 1990 (Musikverlag Klaus Gerth), zeigen diesen Trend an, ebenso die vielen Produktionen und Veranstaltungen christlicher Bands und Chöre (Bücken 1995 a); vgl. einige neuere Veröffentlichungen zum Themenkomplex 'Sacro-Pop', einer Entwicklung im deutschsprachigen Raum, die eindeutig vom Gospel und Spiritual beeinflusst ist: Bubmann 1990; Bubmann/Tischer 1992; Kögler 1994; Bücken 1995b.

Schulung vorbehalten bleiben muß.

D. Jazz - Rock - Pop:

In der Gruppe der Chorbücher (A) sind neben den musikalischen Formen Lied (deutsches Volkslied und internationale Folklore, Folksong, neues Kinderliedgut), Motette, Choral und Madrigal nur sehr vereinzelt Jazz-, Pop- und Rocksongs enthalten. Erst ab Ende der 80er Jahre werden von Verlagen verstärkt Chorhefte in diesem Stil herausgegeben.⁹⁹

Die Integration von Pop/Rockmusik¹⁰⁰ in den Musikunterricht sowie in die Vokal- und Instrumentalgruppen der Schule ist eine sensible und kreative Reaktion vieler Musiklehrer (vgl. Schütz 1995, 272) auf "eine wesentliche Funktionsverlagerung" (a.a.O., 271) der Schule in den letzten Jahren. Die von Schütz 1982 formulierten 'Thesen zur Didaktik der Rockmusik' und deren Differenzierung durch viele Autoren und Schulpraktiker basieren im wesentlichen auf der Konzeption des handlungsorientierten Musikunterrichts (Rauhe / Reinecke / Ribke 1975). In den Schulchorbüchern (A) der 80er Jahre ist eine Orientierung an den didaktischen Positionen einer Pop/Rockmusik allerdings kaum zu erkennen. Die wenigen Beispiele unter der Überschrift 'Popsongs' sind entweder Titel der 'Beatles' oder zu 'Popsongs' transformierte Folksongs. Die Aufnahme von einigen Gospels und Spirituals ist eher ein verhaltener Versuch, einen Weg von der musikpädagogischen Theorie-

⁹⁹ Vgl. Anhang I.4, D

¹⁰⁰ Die Begriffswahl 'Pop/Rockmusik' lehnt sich an die von Schütz in den letzten Jahren verwendete Definition an (vgl. Schütz 1995). Lange Zeit stand die Diskussion um den 'richtigen' Begriff mehr im Vordergrund als die eigentliche didaktische Auseinandersetzung (vgl. u.a. Flender / Rauhe 1989, 11-18; dort wird im Gegensatz zum Titel des Buches ['Popmusik'] der Terminus Populärmusik verwendet, der auf dem englischen Wort 'popular song' basiert.) Schütz definiert: "Es handelt sich beim Phänomen Pop/Rockmusik um eine musikbezogene Ausdrucksform, die auf der Grundlage afro-amerikanischer Tanz- und Unterhaltungsmusik entstand, im Zusammenhang einer rasanten Entwicklung der Tonträger-technologie seit den 60er Jahren [...] eine internationale Verbreitung und Akzeptanz fand und die bis heute durch einen steten und lebendigen Prozeß qualitativer Veränderung und Differenzierung geprägt ist. Verbindendes musikalisches Moment der dem Gegenstandsbereich zugeordneten Erscheinungsformen ist ein qualitativer Bezug auf afro-amerikanische musikbezogene Ausdrucks- und Musizierformen als die entscheidende Quelle. Verbindendes soziologisches Moment ist ein dominanter Bezug zu den Lebenswelten heutiger Altersgruppen zwischen 5 und 50 Jahren, insbesondere zu den Lebenswelten unserer Schüler." (Schütz 1995, 264)

bildung zum Material für die Schulpraxis zu finden.

Anhand der großen Zahl der Chorhefte mit Chorsätzen aus dem Bereich Pop/Rockmusik, die schwerpunktmäßig ab 1990 veröffentlicht worden sind, ist in Bezug auf die Besetzung und Ausführungsmöglichkeit nicht nur eine stilistische Wende, sondern auch eine Änderung der didaktischen Ausrichtung der 'Chorarbeit in der Schule' zu beobachten. Wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht, sind von den 20 ausgewählten Heften 14 für gemischte Chöre, doch nur 5 für Chöre mit gleichen Stimmen erschienen. Hier wird die bevorzugte Ausrichtung der Schulchorarbeit an den Möglichkeiten der Gymnasien und Gesamtschulen (etwa ab Klasse 8) auch weiterhin deutlich. Alle 11 vierstimmigen Chorsätze gehören gleichzeitig auch zur Gruppe der gemischtstimmigen Chorsätze. Die Begleitung mit einem Tasteninstrument und vereinzelt mit zusätzlich notierten Instrumentalstimmen nimmt in diesem Bereich aber deutlich zu. Alle anderen zuvor betrachteten Formen der Chorliteratur bevorzugen die A-cappella-Ausführung.

Besetzungsformen der Gruppe 'Jazz - Rock - Pop' (vgl. Anhang I.4, D)							
Chorsätze für			Anzahl der Stimmen			Ausführung	
Ge- mischte Stimmen	gleiche Stimmen	Kanons	3- stimmig	4- stimmig	2 bis 6- stimmig (Mischform)	mit Klavier	a cappella
14	5	1	3	11	6	11	9
19		1	20			20	

Die Chorsätze aus der Kategorie Jazz - Rock - Pop können in vier stilistische Gruppen eingeteilt werden. In den einzelnen Chorheften ist jeweils eine der folgenden Stilrichtungen schwerpunktmäßig vertreten:

- Folk-Rock-Titel
- Pop-Oldies
- Swing-Titel
- Jazz-Titel.

Sowohl bei den Jazztiteln als auch bei den Sätzen zum 'Rock' oder 'Pop' handelt es sich fast ausschließlich um Arrangements bekannter Songs und

Hits. Es gibt nur wenige Neukompositionen für Chor in den genannten Stilen. Einige Beispiele dafür sind in den Heften von Martin Schuster (CB 13 und 19) zu finden oder in den aus der Tradition des neuen geistlichen Liedguts hervorgegangenen Chorheften für Jugendchöre mit einer sehr großen stilistischen Bandbreite (CB 6 und 18; von Transkriptionen afrikanischer Musik über Soft-Pop und Rock bis hin zu Rap-Titeln).

Bei den meisten der Folk-Rock-Titel und der Pop-Oldies handelt es sich um zweiteilige Liedformen mit Strophe und Refrain. Die swing- und jazzorientierten Beiträge sind eher erweiterte Liedformen mit Bridge oder eigenständigen Zwischenteilen. Unter den fast ausschließlich homophon angelegten Sätzen greifen einige das aus der afroamerikanischen Musik übernommene Prinzip des musikalischen Dialogs, des Call and Response¹⁰¹ (Ruf und Antwort), auf, indem Solostimmen oder eine Chorstimme die Melodie singen und der Chor einen homophonen Gegen- oder Begleitsatz singt.¹⁰²

Chorsätze, die von Schulchören gesungen werden sollen, müssen im Schwierigkeitsgrad den begrenzten Möglichkeiten angemessen sein. Dazu einige Vorbemerkungen zum aktuellen Stand der didaktischen Diskussion um den Tonumfang und die Leistungsfähigkeit der Kinderstimme:

In den letzten Jahren ist von unterschiedlichen Positionen aus die Diskussion um die Kinderstimme wieder aufgegriffen worden. Bruhn hebt hervor, daß die Entwicklung des Stimmumfangs sehr langsam verläuft und die erworbenen Fähigkeiten nur durch ständige Übung erhalten bleiben und erweitert werden (vgl. Bruhn 1993, 288; ders. 1995, 25f; vgl. Gembris 1995b, 318). Er weist auf Untersuchungen hin, die Fröschels bereits 1921 veröffentlichte mit dem Ergebnis, "daß die Stimme von Kindern eher tief liegt" (Bruhn 1991,

¹⁰¹ Das Prinzip des 'Call and Response' ist stilistisch unterschiedlich ausgeprägt: im Jazz wird darunter besonders der Wechsel der Instrumente, im Spiritual der sich steigernde Wechsel zwischen Pastor (Vorsänger) und Gemeinde (Chor) und im Blues der Austausch zwischen Sänger und seiner Gitarre/Mundharmonika verstanden.

¹⁰² Vgl. die Chorsätze in dem Heft von Mechthild Fuchs (CB 8).

58). Demnach haben Mädchen im Alter von 8 Jahren einen Tonumfang von g bis d", mit 14 Jahren liegen die Grenzen dann zwischen e und e". Bruhn kommt zu dem Schluß, "daß das übliche Lied-Repertoire in den Schulbüchern viel zu hoch notiert wird." (Bruhn 1993, 288; vgl. 1991, 58)

Hoerburger dagegen argumentiert vornehmlich aus stimmphysiologischer Sicht und bezieht sich auf Autoren wie Rüdiger (Stimmbildner), Habermann (Mediziner) und Klausmeier (Musikdidaktiker): "Die Feststellungen über den *Primat der Stimmbandfunktion* (Rüdiger), den *gespannten Lippenmuskelring mit dem tiefliegenden Kehlkopf beim Lallen* (Klausmeier) und die *kürzeren Stimmlippen der Kinder* (Habermann) sind wichtige Hinweise dafür, daß die *Kinderstimme von Natur aus als hohe Stimme angelegt* ist." (Hoerburger 1994, 194) In Anlehnung an die Schrift von Nitsche (1970, dort S. 8) zur Stimmbildung mit Kindern resümiert er: "Aber vom Klangbild des Kinderchores kann doch wenigstens der *"besonders tragfähige und klangschöne"* Tonraum f.' - f." als musikalische Orientierung für den Gesang von Kindern allgemein übernommen werden." (Hoerburger 1994, 196) Im Gegensatz zu Bruhn betont Hoerburger, daß manche Lieder zu tief notiert seien (a.a.O., 198). Beide weisen darauf hin, daß nur durch regelmäßige Übung die Stimmfähigkeiten erworben werden und/oder erhalten bleiben. Die Diskussion um die angemessene Tonhöhe ist daher stets unter dem Gesichtspunkt zu führen, welche Singerfahrungen die jeweilige Gruppe hat, mit der ein Chorsatz eingeübt werden soll. Von außen herangetragene 'Erwartungskriterien' (z.B. Lehrpläne oder empirische und stimmphysiologische Untersuchungen) sind daher wenig aussagekräftig. In der folgenden Tabelle ist dennoch versucht worden, die gewählten Chorhefte (CB 1 - 20) der Gruppe 'Jazz - Rock - Pop' in die Kategorien leicht (l), mittel (m) und schwer (s) einzuteilen. Dabei orientiert sich die Beurteilung an folgenden Gesichtspunkten:

1. Stimmführung und Tonumfang der Stimmen
2. Rhythmische Gestaltung der Stimmen
3. Textarbeit der Stimmen

Zusätzlich ist für die einzelnen Hefte jeweils der höchste Ton der Sopran-

stimme angegeben. Bei den gemischtstimmigen Sätzen umfassen die übrigen Stimmen den üblichen Tonraum.

Titel	Schwierigkeit	Tonhöhe Sopran¹
1. Lennon/McCartney Medley #1	m	g''
2. Popular Choral Library	l	f.''
3. Swing and Sing	m - s	f.''
4. Jazz im Chor, Heft 1 - 4	s	f.''
5. Gabriel and Mary	l	e''
6. Gott gab uns Atem	m	f.''
7. Pop im Chor, Bd.1	l	d''
8. Pop im Chor, Bd.2	l - m	>d''
9. Pop im Chor, Bd.3	l	e''
10. Pop im Chor, Bd.5	l - m	e''
11. Jazz Pop Rock	s	g''
12. Swing & Latin	s	e''
13. Listen to the Song	m - s	>d''
14. Sing 'n' Swing	l - m	e''
15. Beach Party	l	e''
16. Stell dir vor ...	l	>d''
17. Rockige Chormusik a cappella	m - s	>f.''
18. Auf Gottes Spuren	m - s	e''
19. Summer in the City	l - m	es''
20. Popchor von A bis Z	l - m	>d''

¹ Zeichenerklärung > : in wenigen Fällen kann ein höherer Ton als der hier angegebene vorkommen

Die Tabelle zeigt, daß lediglich sechs Chorhefte als 'leicht' zu beurteilen sind. Es handelt sich dabei in fünf Fällen um Chorhefte mit gleichstimmigen Sätzen (CB 2, 5, 9, 15, 17). Bei der Darstellung der Besetzungsformen der Gruppe 'Jazz - Rock - Pop' ist bereits gezeigt worden, daß fast 75 % der Veröffentlichungen Chorsätze für gemischte Stimmen enthalten, die erst mit Schülerinnen und Schülern ab etwa der 7. bis 8. Jahrgangsstufe realisiert werden können. Aufgrund *der geringen Singerfahrungen* ist dies heute selten an Haupt- und Realschulen möglich, so daß das vorliegende Material unter diesem Aspekt fast ausschließlich an Gymnasien oder Gesamtschulen einsetzbar ist. Die als besonders schwer eingestuften Beispiele Nr. 4, 11 und 12 enthalten Chorsätze, die sowohl rhythmisch als auch melodisch hohe Anforderungen an den Chor und Chorleiter stellen.

E./F.. Singspiel/Kinderkantate und Musical:

Zwei weitere Gruppen, die hier abschließend als mögliche Literatur für den Schulchor vorgestellt werden sollen, werden mit den Begriffen '**Singspiel/Kinderkantate**'¹⁰³ und '**Musical**'¹⁰⁴ umschrieben. Dabei sind die Abgrenzungen voneinander nicht eindeutig. Gemeinsam ist ihnen das szenische Element, besetzt mit Chor, teilweise Solostimmen und diversen Instrumenten. Im Gegensatz zu vielen anderen Formen der Chorliteratur, die bisher untersucht worden sind, steht sowohl inhaltlich als auch vom musikalischen Schwierigkeitsgrad her für alle Klassenstufen der allgemeinbildenden Schule geeignetes Material zur Verfügung, denn der Bereich 'Singspiel/Kinderkantate' wurde bereits in den 70er Jahren beachtet.¹⁰⁵

Die beiden ersten Hefte der musikpädagogischen Zeitschriften 'Musik & Bildung' und 'Musik und Unterricht' des Jahrgangs 1995 setzen sich ausführlich mit diesem Thema auseinander. "Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Fachgruppen - Deutsch, Musik, Sport, Kunst, Technik, Textilgestaltung - arbeiten mit gebündelten Kräften an einem gemeinsamen Projekt. Schülerinnen und Schüler sollen an der Planung, Erarbeitung und Präsentation eines Musicals selbständig mitwirken. Vom Hauptdarsteller bis zum Statisten, von der Beleuchtung bis zum Plakatentwurf finden sich differenzierte Aufgaben, so daß jeder sein Scherflein zum Gelingen beitragen kann." (Erwe 1995, 6)¹⁰⁶ Damit ist die Absicht, Arbeitsstrategie und methodische Umsetzung eines fächerübergreifenden Projektes pointiert herausgestellt. Bührig plädiert wegen der unterschiedlichen Erfahrungsebenen, auf denen sich Lernen hier vollziehen kann dafür, "AG-Arbeit als Projektunterricht in den verbindlichen Unterrichtsplan zu integrieren." (Bührig 1995c, 24) Er hält das Musical sogar

¹⁰³ Vgl. Anhang I.4, E

¹⁰⁴ Vgl. Anhang I.4, F

¹⁰⁵ Bei der Auswahl der Gruppe 'Singspiel/Kinderkantate' wurde darauf geachtet, möglichst verschiedene Beiträge nebeneinander zu stellen, um die Bandbreite der Möglichkeiten und Qualitäten annähernd zu verdeutlichen.

¹⁰⁶ Vgl. auch die beiden Basisartikel zu den Einzelaspekten fächerübergreifenden Projektunterrichts der genannten Fachzeitschriften: zum Projektunterricht Januschke 1992 und zum

für die einzige musikalische Form, mit der eine ganzheitliche handlungsbezogene Auseinandersetzung möglich ist und nennt Gründe, warum Sinfonien, Kantaten oder Opern in der Schule nicht innerhalb einer schulischen Aufführung erfahrbar sind: "Mangelnde Professionalität, Stimmbildung und Spielfertigkeit würden bei dem hohen ästhetisch-künstlerischen Anspruch dieser Werke zu einer peinlichen, pädagogisch höchst bedenklichen Überforderung führen." (ebd.; vgl. ders. 1995b) Es gibt allerdings auch Beispiele für ästhetisch-künstlerisch adäquate Aufführungen durch Schulensembles. Außerdem ist der ästhetisch-künstlerische Anspruch von Musicals nicht geringer als bei anderen Werken. Ganzheitliches Lernen im Rahmen der 'Chorarbeit in der Schule' wird hier verstanden als "Erweiterung und Entfaltung möglichst aller Anlagen des Menschen" (Wallrabenstein 1994, 123).

Im Gegensatz zu allen bisher untersuchten Gruppen der Schulchorliteratur nach 1970 fällt bei den Singspielen, Kinderkantaten und Musicals eine Veränderung in der Besetzungsform auf. Fast alle Beispiele sind für gleiche Stimmen geschrieben, zum großen Teil sogar einstimmig gesetzt. Auch die Verwendung diverser Instrumente und die Anforderung unterschiedlicher instrumentaltechnischer Fähigkeiten deuten darauf hin, daß mit diesem Genre in besonderer Weise musikerzieherische Zielsetzungen für unterschiedliche Altersgruppen verfolgt werden können. Drei Beispiele mögen dies verdeutlichen:

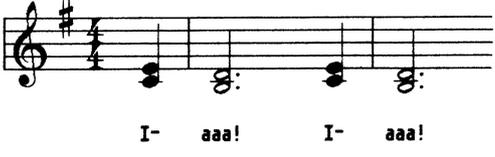
Das Singspiel 'Das Hirtenspiel' von Ulrich Gohl kann mit sehr geringer instrumentaler Begleitung aufgeführt werden. Ein notierter Klaviersatz ist als Begleitmuster für den Leiter gedacht, die hinzugefügten Gitarrengriffe bieten aber auch die Möglichkeit rockmusikalischer Gestaltung. Zur Melodie tritt eine Stimme für ein Melodieinstrument, die der Singstimme rhythmisch angeglichen ist. Im Gegensatz zu dieser auch für Anfänger möglichen Spielform gibt es Beispiele, die ein großes Instrumental- und Vokalensemble mit entsprechender Ausstattung benötigen. In der 'phantastischen Geschichte'

von R. Schweizer mit dem Titel 'Wer stoppt das große Tier' ist der Instrumentalsatz beispielsweise mit jeweils drei Blockflöten, Stabspielen und Streichern und einer durchkomponierten Schlagzeugstimme besetzt. Die sogenannten 'Kinder-Musicals' von Peter Maffay (z. B. "Tabaluga und Lilli", "Tabaluga oder die Reise zur Vernunft" oder "Tabaluga und das leuchtende Schweigen"¹⁰⁷) benötigen zur Begleitung ein erweitertes Rockensemble mit diversen Keyboards, z.T. drei Gitarren, Bass, Drums und anderen Soloinstrumenten (Saxophon, Posaune, diverse Flöten). Sowohl die vokalen als auch die instrumentalen Passagen sind nur mit Kindern und Jugendlichen aufführbar, die über erweiterte musikalische Erfahrungen verfügen.

Ein weiterer Unterschied innerhalb dieser Gruppe zeigt sich in der musikalischen Qualität der einzelnen Beiträge. Zum Vergleich werden hier zwei Beispiele gewählt, die von der Thematik und musikalischen Ausgestaltung her mit Grundschulkindern zu erarbeiten wären. Es handelt sich um zwei bekannte Kindergeschichten: Das Märchen der Brüder Grimm 'Die Bremer Stadtmusikanten' in einer Vertonung als musikalisches Märchenspiel von Barbara Schwindt (1987, CB 5) und die mit dem Deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichnete Geschichte 'Die kleine Raupe Nimmersatt' von Eric Carle aus dem Jahr 1969 (orig.: 'The very hungry caterpillar') in einer Vertonung als kleines Singspiel von Ludger Edelkötter (1989, CB 8).

Anhand der Melodik der beiden Eingangslieder ist der qualitative Unterschied der Vertonungen zu erkennen. Bei dem ersten handelt es sich um eine aus dem Inhalt und dem Sprachduktus gewonnene Melodieführung. In der wellenartig angelegten Melodie (die Stadtmusikanten wandern durch die Welt) sind die Stimmen der Tiere ihrem Charakter nach entsprechend angelegt:

¹⁰⁷ Vgl. Anhang I.4, F., CB 5 - 7

Esel:  *lang gezogene Töne*

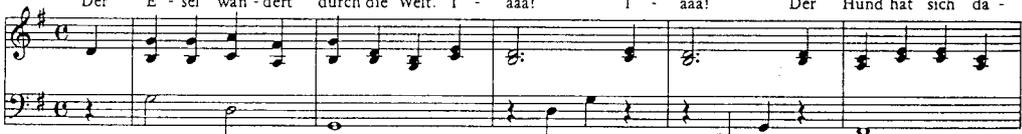
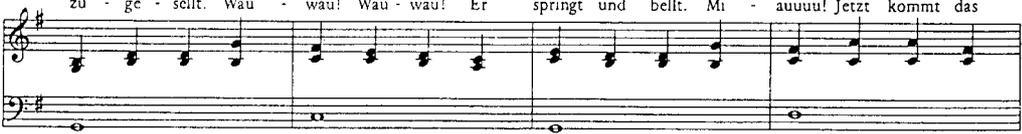
Hund:  *markante kurze Tongebung*

Katze:  *Halbtonschritt abwärts*

Hahn:  *fanfarenartig in hoher Lage*

Notenbeispiel Nr. 5: Auszüge aus "Der Esel wandert durch die Stadt", T.: Die Bremer Stadtmusikanten / Barbara Schwindt; M. u. S.: Barbara Schwindt aus: E.Chorbuch 5, S. 3

Der Chor singt, nachdem das Lied zuvor auf dem Klavier gespielt wurde:

Der E - sel wan - dert durch die Welt. I - aaa! I - aaa! Der Hund hat sich da -

zu - ge - sellt. Wau - wau! Wau - wau! Er springt und bellt. Mi - auuuu! Jetzt kommt das

Kätz - chen dran, und ganz zu - letzt der bun - te Hahn: Kiii - keee - ri - kiiii!


Notenbeispiel Nr. 6: "Der Esel wandert durch die Stadt", T.: Die Bremer Stadtmusikanten / Barbara Schwindt; M. u. S.: Barbara Schwindt aus: E.Chorbuch 5, S. 3

Im zweiten Beispiel (Notenbeispiel Nr.7) werden ganz offensichtlich aus der Kombination von Gitarrengriffen gewonnene Dreiklangstöne aneinandergereiht, so daß ein rezitativischer Solosprechgesang entsteht (vgl. die dazugehörige Einspielung, gesungen von Ludger Edelkötter, also einer Männerstimme), der wenig mit dem Charakter eines Kinderliedes zu tun hat.

Die eingefügten Instrumentalzwischenspiele, die im ersten Teil das Thema in oktavierter Lage wiederholen, unterbrechen den Verlauf der Melodie ohne ersichtlichen Grund. Außerdem sind die Dehnungen in Takt 4 und 6 aus dem Zusammenhang nicht begründbar. Die äußerst fade Abwärtsbewegung in langgedehnten halben Noten in den Takten 16 und 17 deutet die entscheidende Textstelle 'knack, knack' nicht. Ebenso erschließt sich die Harmonisierung nicht immer aus der Melodieführung.

sehr ruhig

The musical score is written in treble clef with a 3/4 time signature. It consists of eight staves of music. The lyrics are written below the notes. Chords are indicated by letters above the staff: C, d, G⁷, F, e, G, C. There are two first endings marked with '1' and '2' above the notes.

Nachts im Mon-den-schein lag auf ei-nem Blatt
 ein klei-nes Ei, im Mon-den-schein. Und
 als an ei-nem schö-nen Sonn-tag-mor-gen die
 Son-ne auf-ging hell und warm,
 da schlüpf-te aus dem Ei,
 knack, knack, knack, knack, ei-ne
 klei-ne hun-gri-ge Rau-pe.

Notenbeispiel Nr. 7: "Nachts im Mondenschein", T.: Eric Carle ("Die kleine Raupe Nimmersatt"); M.: Ludger Edelkötter aus: E.Chorbuch 8, S. 6f.

B 'Chorarbeit in der Schule' als musikpädagogisches Handlungsfeld

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll 'Chorarbeit in der Schule' als ein musikpädagogisches Handlungsfeld im Rahmen schulischer Musikerziehung der Gegenwart untersucht werden. Dabei geht es um die Fragen, welche Bedeutung für die persönliche Entwicklung das Singen in einem Schulchor für Kinder und Jugendliche haben kann und um Fragen nach dem Stellenwert der Chorarbeit im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule. In welcher Ausprägung hat das 'neue Selbstverständnis' der Musikpädagogik ab 1970 die Inhalte und Formen der Schulchöre beeinflusst? Die 'Chorarbeit in der Schule' wird weder in den Lehrplänen und Richtlinien der 70er Jahre noch auf der Ebene der musikpädagogischen Theoriebildung in besonderer Weise beachtet oder hervorgehoben. Erst in den 90er Jahren mehren sich die Berichte in den Fachzeitschriften über projektorientierte, fächerübergreifende Aktivitäten der Schulchöre besonders aus dem gymnasialen Bereich. In diesem Zusammenhang gewinnen Weiterentwicklungen und die auf die Schulpraxis ausgerichteten Anwendungen der didaktischen Konzeptionen an Bedeutung, beispielsweise die Didaktik der Pop/Rockmusik, ganzheitlich ausgerichtete Ansätze im Bereich Musik und Bewegung und Musik und Theater, die Integration neuer Technologien im Musikunterricht sowie übergeordnete didaktische Ausrichtungen wie die Soziokulturelle und Interkulturelle Musikpädagogik.

I. Musikalische und soziale Erfahrungen

1. Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungswissenschaft und Musikpädagogik

Der Begriff der 'Erfahrung' hat besonders in der Erziehungswissenschaft zu Beginn der 70er Jahre in der sogenannten 'Alltagswende' an Bedeutung gewonnen und wurde von verschiedenen fachdidaktischen Entwürfen und Konzeptionen aufgegriffen, um die "Kommunikations- und Interaktionsstrukturen

des Unterrichts [...] stärker in das Blickfeld zu rücken." (Jank 1986, 595) Jank weist auf "kritische Einwände" gegenüber den Begriffen 'Erfahrung' und den in diesem Zusammenhang stehenden Begriffen der 'Lebensnähe' und der 'Lebenswelt' hin, die sich "um den Vorwurf der Theorie- oder Wissenschaftsfeindlichkeit [...] oder der Wiederbelebung einer bloß dem Erlebnis verhafteten Pädagogik" (Jank 1994b, 62; vgl. ders. 1986, 597) gruppieren. Loser mahnt beispielsweise in der 1986 erschienenen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: "Dem eigenen Leben nahe ist eine Sache nur, wenn sie mit allen Sinnen erfahren werden kann. Damit kommt dem Begriff der Erfahrung für das Verständnis der Anschauung als Lebensnähe konstitutive Bedeutung zu. Erfahrungen sind immer auf eng begrenzte Lebenslagen, innerhalb deren man handelt, bezogen [...]; und deshalb sind sie immer auch von der Fülle der zuvor gemachten Erfahrungen abhängig. Erfahrungen stehen daher ständig in der Gefahr, engstirnig, borniert und dumm zu machen" (Loser 1986, 379). Ein lebensnaher Anschauungsunterricht nimmt zwar die vorhandene Erfahrung der Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkt, kommt dann aber durch Verallgemeinerung zu einer 'theoretisch' geordneten Wirklichkeit (vgl. a.a.O., 381).

Für Meyer-Drawe haben die Begriffe 'Alltag', 'Erlebnis' und 'Erfahrung' lediglich eine vorwissenschaftliche Bedeutung. Sie versteht den Begriff der 'Lebenswelt' als ein pädagogisches Programm (vgl. Meyer-Drawe 1986, 506), bei dem sich Alltägliches mit Unalltäglichem verbindet. Der Vorgang des Lernens, so auch das Musik-Lernen, ist die "Konfrontation" (dies. 1982, 34) eines vorhandenen Erfahrungsschatzes mit einer neuen Sichtweise. Dies gilt für den Schüler wie für den Lehrer gleichermaßen. Vogt umschreibt in Bezugnahme auf die Arbeiten von Meyer-Drawe den Vorgang der 'Konfrontation' als "Umstrukturierung eines vorhandenen musikalischen Erfahrungsschatzes" (Vogt 1997, 41). Er meint damit allerdings nicht den Übergang innerhalb eines hierarchisch strukturierten Lernweges in die nächst höhere Stufe (Piaget), sondern das Aneinanderstoßen und Vernetzen verschiedener Lebenswelten (vgl. Vogt 1995, 205).

In vielen musikpädagogischen Konzeptionen seit den 70er Jahren, auf vielen Kongressen und Fachtagungen der letzten Jahre¹⁰⁸ und seit kurzem auch in den neuen Lehrplänen einiger Bundesländer¹⁰⁹ haben sich der Begriff der 'Lebenswelt' und der Begriff der 'Erfahrung' als musikpädagogisches Basisvokabular etabliert.

Es muß allerdings gefragt werden, ob der aus der Philosophie und den Sozialwissenschaften stammende Begriff der 'Lebenswelt'¹¹⁰ geeignet ist, auch die Probleme musikpädagogischen Handelns im schulischen Alltag zu erfassen, oder ob es sich lediglich um eine 'Worthülse' oder um einen 'Geheimcode' handelt, der den pädagogischen und fachdidaktischen Orientierungen Wissenschaftlichkeit vermitteln soll. Bereits 1989 gab Schneider zu bedenken, ob der Lebensweltbegriff als "neuer Fluchtpunkt der Musikpädagogik" (Schneider 1989, 112 ff.) zu verstehen sei.

In jüngster Zeit hat besonders Vogt auf die Zusammenhänge zwischen den Begriffen 'Lebenswelt' und 'Erfahrung' im Hinblick auf die musikpädagogische Theoriebildung hingewiesen. Sein Verständnis einer "lebensweltliche[n] Erfahrung von Musik" (Vogt 1997, 40) geht davon aus, daß Kinder und Jugendliche sich in sehr unterschiedlichen (musikalischen) Lebenswelten be-

¹⁰⁸ 20. Bundesschulmusikwoche 1994 und Jahrestagung der GMP 1986 und der GMP/VMP 1994

¹⁰⁹ Vgl. beispielsweise den seit dem 1. August 1997 verbindlichen Lehrplan für die Sek. I des Landes Schleswig-Holstein, in dem das 'Konzept der Grundbildung' "handlungsorientiert, lebensweltgebunden und erkenntnisgeleitet" verstanden wird. Die Zielsetzung schulischer Arbeit ist generell dadurch zu erreichen, daß "Schule offen sein [muß] für
- die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler
- erprobendes Handeln und authentische Erfahrungen innerhalb der Schule" (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997, 5). Vgl. weiterhin die Auseinandersetzung von Finger 1996 mit dem Lebensweltbegriff in den Lehrplänen für die Sek. I in NRW (gültig seit 1. August 1995) und Vogt 1997, der auf den Artikel von Finger Bezug nimmt.

¹¹⁰ Der Begriff 'Lebenswelt' ist im 20. Jahrhundert von Edmund Husserl in seinem Spätwerk 'Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie' von 1936 "in seiner Dignität und diagnostischen Kraft aufgewertet" (Zimmermann 1989, 16), in der Philosophie weiterhin diskutiert (vgl. Waldenfels² 1994; Welter 1986) und von verschiedenen Fachwissenschaften adaptiert worden. Als Beispiele sollen einige musikpädagogische Veröffentlichungen genannt werden, die im weitesten Sinne auf den Zusammenhang des 'Lebensweltbegriffs' und der 'Chorarbeit in der Schule' eingehen: Kleinen 1989; Ehrenforth 1993; Richter 1993b; Reinfandt 1995 a und b; Waldenfels 1995; Vogt 1995 und 1997.

finden. Sie formen und pflegen ihre (musikalischen) Teilkulturen im Umgang mit Gleichaltrigen aus vielfältigen Motiven heraus (vgl. Behne 1993b, 9 ff.). Schüler bringen entsprechend individuelle soziale und musikalische Erfahrungen in den Musikunterricht und alle weiteren Angebote musikalischer Arbeit der allgemeinbildenden Schule mit ein. Jede einzelne Erfahrung ist eine "geformte, historisch, kulturell und sozial geprägte Gestalt, und keine phänomenologische Reduktion ist imstande, den 'Kern' dieser Erfahrung von seinen 'Schalen' zu befreien." (Vogt 1997, 41)

Aufgrund dieser individuellen Voraussetzungen sollte insbesondere die musikalische Arbeit in der Schule, ob im Klassenunterricht, innerhalb eines Projektes oder einer Arbeitsgemeinschaft (z.B. die 'Chorarbeit in der Schule'), nicht an einem fiktiven Ausgangspunkt ansetzen, sondern an konkreten musikalischen Lebens- und Erfahrungswelten¹¹¹ von Schülern und Lehrern. Aus dieser Begegnung können neue (musikalische) Erfahrungshorizonte entstehen.

Die vor allem von den Sozialwissenschaften beeinflussten und von Renate Müller vorgetragenen Gedanken einer 'Soziokulturellen Musikpädagogik' erscheinen geeignet, um eine an den Lebens- und Erfahrungswelten orientierte didaktische Position der 'Chorarbeit in der Schule' zu konkretisieren. Die zentrale Aussage der 'Soziokulturellen Musikpädagogik' besteht darin, daß nicht nur das musikalische Objekt, sondern der Schüler mit seiner "sozialen Erfahrungswelt und musikalischen Kultur" (Müller 1993, 29) im Mittelpunkt der Diskussion um den Musikunterricht stehen sollte. Das bedeutet insbesondere für die Lehrenden, daß sie Situationen schaffen müssen, in denen die Kinder und Jugendlichen musikalische und soziale Erfahrungen machen können, die aus ihrer eigenen Umgangsweise mit Musik und ihrem sozialen Umfeld erwachsen sind (vgl. dies. 1992a, 55f). In Untersuchungen konnte festgestellt werden, daß Jugendliche musikalisch flexibler werden

¹¹¹ Vogt weist ausdrücklich darauf hin, daß es sinnvoll sei, "von 'musikalischen Lebenswelten' im Plural zu sprechen, als Sonderwelten, Teilkulturen oder gar Lebensformen, die sich im Extremfall fremd und verständnislos gegenüberstehen." (Vogt 1997, 41)

können, indem "im Musikunterricht musikbezogene soziale Situationen geschaffen werden, in denen das Ausmaß des Peergruppendrucks möglichst gering gehalten wird [...] und in denen die Jugendlichen positive soziale und musikalische Erfahrungen mit verschiedenen musikalischen Aktivitäten und Orientierungen machen können." (dies. 1990, 275)

'Soziokulturelle Musikpädagogik' geht von dem Gedanken aus, daß für die Schüler *relevante* musikbezogene soziale Situationen musikalische Ausdrucksfähigkeit und soziale Handlungskompetenz gleichermaßen fördern. Es ist ein Spezifikum der 'Chorarbeit in der Schule' in Geschichte und Gegenwart, Aufführungsmöglichkeiten (Präsentationsebenen) vorzusehen. Diese musikbezogenen Situationen sind aber nicht immer für Kinder und Jugendliche relevante und aus ihrer sozialen Erfahrungswelt begründete Ereignisse gewesen. Schulchöre sowie alle anderen musikalischen Ensembles haben nur dort eine Chance, kontinuierliche Arbeit zu betreiben, wenn stets neue Möglichkeiten der Präsentation der Schülerleistungen organisiert werden. Das Singen zur Einschulung der 1. Klassen, die Ausgestaltung einer Schulfest durch den Chor, die Mitarbeit oder Integration des Schulchores in ein fächerübergreifendes Projekt, bei dem die Chorsätze einen Aspekt des Sach- und Situationszusammenhanges des gestellten Themas verdeutlichen sowie ein eigenständiges Chorkonzert sind musikbezogene Situationen, die dann soziale Bedeutung erhalten, wenn Schule für den einzelnen Schüler ein "Lebens- und Erfahrungsraum" (von Hentig 1993) ist.

2. Einzeldarstellungen erziehungswissenschaftlicher und musikpädagogischer Erfahrungskonzeptionen

Die musikpädagogischen Ansätze und Konzeptionen, die den Erfahrungsbe-
griff ins Zentrum der Auseinandersetzung gestellt haben, sind in den letzten
Jahren verschiedentlich bewertet, kommentiert und gedeutet worden (vgl.
u.a Fischer 1986; Helmholz 1995; 1996; Jank 1986; 1989; 1994; Kaiser
1989; 1991; 1992; 1993; 1995a; 1995b; 1995c¹¹²; Klüppelholz 1982). Diese

¹¹² vgl. zu den Beiträgen von Kaiser Fußnote 123 und 124

Einzelaspekte, so Kaiser, "müssen zusammengedacht und weitergeführt werden" (Kaiser 1991, 68).

Im folgenden soll zunächst in einer These die hier vertretene didaktische Position einer 'Chorarbeit in der Schule' vorgestellt werden. In der anschließenden Auseinandersetzung werden verschiedene erziehungswissenschaftliche und musikpädagogische 'Erfahrungskonzeptionen' beschrieben und anschließend ihre musikpädagogische Relevanz für eine 'Chorarbeit in der Schule' diskutiert:

Singen Kinder und Jugendliche in einem Schulchor, so machen sie durch die Begegnung mit einem musikalischen Objekt, durch den Kommunikationsprozeß untereinander (Intersubjektivität) und in der Auseinandersetzung mit ihren körperlichen, geistigen und seelischen Erlebnissen soziale und musikalische Erfahrungen, die gleichermaßen einen ästhetischen wie bildenden Charakter haben. 'Chorarbeit in der Schule' fördert die soziale und musikalische Handlungskompetenz und beeinflusst dadurch auch zukünftige Lebensformen.

2.1 Erfahrungsbezogener Unterricht

Der Pädagoge Ingo Scheller entwickelte mit dem Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts "Vorstellungen von einem Unterricht, der den Jugendlichen in dieser Schule die Möglichkeit gibt, sich selbst, die eigenen Erlebnisse, Phantasien, Erfahrungen und Haltungen in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Unterrichtsinhalten darzustellen, zusammen mit anderen zu interpretieren und neu zu sehen." (Scheller 1981, 1)¹¹³ Mit den Stichworten **darstellen**, **interpretieren** und **neu sehen** ist das Konzept umschrieben.

¹¹³ Die Seitenzahlen beziehen sich, wenn nicht anders angegeben, **in diesem Abschnitt (2.1)** auf Scheller 1981; im Jahr 1987 erschien eine 2. Auflage (Text und Seitenzahlen unverändert, aber mit erweitertem Literaturverzeichnis).

In einem erfahrungsbezogenen Unterricht hält Scheller es in einem ersten Schritt für notwendig, daß Situationen geschaffen werden, durch die sich die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte 'aneignen' können ('Aneignungsweise'). Dabei geht es ihm darum, daß Erlebnisse im Umgang mit der Themenstellung symbolisch (über Texte, Bilder, Filme, Toneinspielungen u.a.) oder als Spielhandlungen (Rollenspiele, Pro und Contra-Diskussionen, Pantomime u.a.) reflektiert werden. Damit der Unterricht für den einzelnen Schüler subjektiv bedeutsam wird, müssen die eigenen Erlebnisse, Phantasien und Vorerfahrungen in Bezug auf die Fragestellung dargestellt und von den anderen am Unterricht Beteiligten gespiegelt oder kommentiert werden.

Der Aneignungsprozeß von Erfahrungen darf nicht ein Ausschnitt der Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler bleiben (vgl. 65), sondern muß sich zu einem realistischen Standpunkt entwickeln. Die subjektiven Einstellungen und Phantasien müssen in einem zweiten Schritt "mit dem Wissen und den Erfahrungen anderer (Schüler, Lehrer, Lehrbuchautoren, Journalisten u.a.) konfrontiert werden, daß sie verfremdet, neu interpretiert und in gesellschaftlichen Zusammenhängen gesehen werden können." (66) Scheller bezeichnet diesen Lernprozeß 'Verarbeitungsweise'.

Damit die Unterrichtsinhalte, die neu angeeigneten und verarbeiteten ('reorganisierten') Erfahrungen eine Bedeutung für zukünftige Entscheidungen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen haben, müssen diese in einem dritten Schritt einer Öffentlichkeit präsentiert werden. Sie lernen dadurch, ihren eigenen Standpunkt und den Weg dorthin zur Diskussion zu stellen ('Veröffentlichungsweise').

Kinder und Jugendliche leben heute mit "dem Widerspruch zwischen dem gesellschaftlich produzierten Verlangen nach Glückserfüllung [...] und einer Umwelt, die ihnen immer weniger Chancen eröffnet, diese Bedürfnisse zu befriedigen." (2) An diesem Widerspruch hat sich auch 18 Jahre nach Schellers Veröffentlichung nichts geändert, er hat sich eher verstärkt. Der erfahrungsbezogene Unterricht ist ein "Versuch, Schülern auch unter den

einschränkenden Bedingungen der Schule bei [ihren] 'identitätsbezogenen Suchbewegungen' zu helfen." (3) Kinder und Jugendliche müssen erkennen, daß Identitätsfindung bruchstückhaft und selektiv vor sich geht. Um sie auf diesem Erfahrungsweg zu begleiten, ist es notwendig, nach vielfältigen methodischen Umsetzungsformen zu suchen, die die Möglichkeiten bieten, sich nicht nur mit Hilfe von (Jugendlichen oft fremd gewordener) Sprache, sondern auch mit Bildern, Mimik, Körperlichkeit, Musik, Theater und Bewegung sowie Beobachtung und Experiment mit den jeweiligen Lebenssituationen auseinanderzusetzen.

Scheller entwickelt in diesem Kontext einen Erfahrungsbegriff, der, so urteilt Jank, "an die Individuen und ihre subjektive, je unterschiedliche 'Erfahrungsbio-graphie' gebunden" (Jank 1986, 594) ist. Erfahrung ist also ein dynamischer, aktiver Prozeß der Auseinandersetzung mit Erlebnissen (vgl. 63).

Auch für von Hentig sind Erfahrungen an bestimmte, individuelle Erlebnisse gekoppelt. Er beschreibt Erfahrung als die Mitte zwischen einem einmaligen Erlebnis und einer bestätigten Wahrnehmung, die er dann 'Einsicht' oder 'Wissen' nennt (vgl. Hentig 1973, 21). Erfahrung, so Hentig, ist der "Gegensatz zur 'Belehrung'" (ebd, 23). Das trifft allerdings nur dann zu, wenn beide Begriffe grundsätzlich unterschieden werden. Daß aus Erlebnissen Erfahrungen werden, ist bei Scheller abhängig von sozialen und entwicklungspsychologischen Bedingungen Jugendlicher. Aber auch das Rollenverständnis der Lehrer (vgl. z.B. 3 und 97 ff.)¹¹⁴, die Atmosphäre der Unterrichtsräume (vgl. 44; vgl. Hentig 1973, 49; Schneider 1994; 1997) und die organisatorischen Formen der Schulverwaltung sind Bedingungsfaktoren, ob Schule zum Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche werden kann.

Scheller unterscheidet Begriffe wie Erlebnis, Wissen, Haltung und Nachahmung, um die Funktion einer Erfahrung für das Individuum zu verdeutlichen.

¹¹⁴ Von Hentig nennt den Lehrer "Arrangeur von Lernerfahrungen" (von Hentig 1973, 23; vgl. auch 34 ff.).

Erlebnisse sind Reaktionen auf konkrete, ganzheitlich (körperlich, emotional, denkend und handelnd) wahrgenommene Situationen. (vgl. 56 f.) Dabei ist die Qualität dieser Erlebnisse für Schüler abhängig von den durch Lehrer "organisierte[n] Lernsituationen" (63)¹¹⁵. Das **Wissen** von einem Sachzusammenhang ermöglicht es, einen bestimmten Standpunkt zu vertreten (vgl. 57). Erlebnisse können darüber hinaus Vorstellungen (**Phantasien**) und **Haltungen** verändern.

Das Konzept von Scheller ist körperbezogen, d.h., bestimmte Haltungen, die sich durch Wissen gefestigt haben, bekommen durch körperliche, emotionale und kognitive Erlebnisse eine neue Qualität. "Erlebnisse [...] entstehen an unseren Körpern" (59), so Scheller, d.h. veränderte Haltungen sind das Ergebnis "körperbestimmter Interaktionen und der in diese Interaktionen eingehenden gesellschaftlichen Beziehungen." (59; vgl. auch ders.1986, 205) Der Vorgang der Veränderung von Haltungen geschieht beispielsweise durch **Nachahmung** bestimmter Situationen. "Erlebnisse und die in sie eingehenden Phantasien, Wahrnehmungen und Haltungen können nämlich erst dann Erfahrungen werden und anderen mitgeteilt werden, wenn sie in ihrer Entstehung und Wirkung in der Situation und im Subjekt erklärt werden können." (61) Darum "brauchen sie [die Schüler, V.S.] Distanz, müssen sie reflektieren, vergleichen, sich bewußt *erinnern*" (ebd.).

Der Erfahrungsbegriff im Sinne Schellers umfaßt folgende Aspekte:

- Erfahrung ist ein aktiver Prozeß der Auseinandersetzung mit Erlebnissen.
- Erfahrung ist das Ergebnis von Körpererlebnissen.

¹¹⁵ Dem Lehrer wird im Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts die Rolle des Suchenden zugeordnet. Die Überschrift des ersten Kapitels des Buches, "Über Versuche, im Unterricht Jugendliche zu **entdecken**" (Hervorhebung: V.S.), beschreibt das Verständnis Schellers einer offenen Schüler-Lehrer-Begegnung: "Wer nämlich verstehen will, was Jugendliche beschäftigt, muß ihnen überhaupt erst mal den *Raum* zur Verfügung stellen, in dem sie sich artikulieren und sich Klarheit über eigene Bedürfnisse und Interessen verschaffen können. Erst dann können sie sich öffentlich so darstellen, daß sie nicht vorzeitig vereinnahmt werden, daß also ein Dialog überhaupt zustande kommen kann" (6).

- Eine Erfahrung machen bedeutet auch immer eine Selbsterfahrung machen.

Erfahrungen sind also situations-, körper- und subjektbezogen. Scheller faßt zusammen: "Um Erfahrungen machen zu können, müssen die Schüler in der Lage sein, die Entstehung eines Erlebnisses im Wechselverhältnis von Ich und Ereignis zu untersuchen und zu interpretieren." (61)

Das Konzept ist zunächst für den Deutsch- und Sozialkundeunterricht entwickelt worden. Die Bedeutung dieser Konzeption für den Musikunterricht hat vor allem Stroh aufgezeigt (Stroh 1985). Ausgehend von der Definition, "musikalische Erfahrungen sind das, was der Umgang mit Musik ermöglichen soll und ermöglicht", wurde untersucht, welche Erlebnisformen zu musikalischen Erfahrungen führen. Dabei zeigte sich, daß Erlebnisse, die im Unterrichtsprozeß musikspezifisch ausgerichtet ('organisiert') waren, zu musikspezifischen Erfahrungen führten. Der Weg, die Art der Verständigung, also der Aneignungsprozeß war allerdings nicht musikspezifisch, sondern szenisch und sprachlich ausgerichtet (vgl. Stroh 1985, 149 ff.).

Aus den Unterrichtsversuchen von Stroh wird deutlich, daß es für die Entstehung musikalischer Erfahrungen nicht darauf ankommt, ausschließlich musikalisch bedingte Aneignungsverfahren zu organisieren, sondern daß "die Unterrichtstätigkeit, in welcher Form auch immer sie sich abspielt, musikalisch motiviert" (a.a.O., 154) sein muß. Erfahrungsbezogener Musikunterricht gibt "den Schülern die Gelegenheit, zu beweisen, daß sie bereits musikalisch motiviert sind aufgrund einschlägiger musikalischer Erfahrungen" (a.a.O., 154 f.)¹¹⁶.

2.2 Erfahrungserschließende Musikerziehung

In der Konzeption der erfahrungserschließenden Musikerziehung von Rudolf Nykrin wird unter dem Schlüsselbegriff 'musikalische Erfahrung' "das akku-

¹¹⁶ vgl. zu den 'Motiven musikalischer Tätigkeit' Stroh 1984, 59 ff.

mulierte Substrat [der lebensgeschichtlich gewachsene Hintergrund] der 'Disposition Musikalität'" (20)¹¹⁷ verstanden.

Nykrin stellt fest, daß Erfahrungen einerseits hemmend wirken können, so daß der Handlungsspielraum des Menschen eingeengt wird (Erfahrungen 'überwältigen' [21]). Andererseits können Erfahrungen für das zukünftige Handeln wirksam und verändernd werden (Erfahrungen werden zur 'Schlüsselerfahrung' [21]). Nykrin definiert: "**Erfahrung' können wir auffassen als von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund *verarbeitete* Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war.**" (23)

Dieser Erfahrungsbegriff rückt gleichermaßen die Zukunft des Individuums und den auf musikalische Erziehung ausgerichteten Unterricht in den Mittelpunkt der Betrachtung. Übertragen auf die Chorarbeit in der allgemeinbildenden Schule läßt sich fragen, durch welche Elemente der Chormusik und verallgemeinert auch der Arbeit mit und in einem Chor die Schüler musikalische Erfahrungen machen, die für ihr zukünftiges Handeln, Denken und Fühlen, also für die Bewältigung ihres Lebens von Bedeutung sind? Der edukative Charakter einer Erfahrung wird nach Nykrin von zwei Kriterien bestimmt:

1. Nur Lernerfahrungen, die vom Schüler "akzeptierte Motive" beinhalten und auf weiteres Lernen wirken, haben Auswirkungen für die Zukunft (vgl. 23 f.).
2. Erfahrungen haben im Erziehungsprozeß nur dann kumulativen Charakter, wenn zwischen dem Subjekt und Objekt eine Wechselwirkung besteht (vgl. 24).

Die erworbenen Erfahrungen müssen gedeutet werden. Nykrin nennt in die-

¹¹⁷ Die Seitenzahlen beziehen sich, wenn nicht anders angegeben, **in diesem Abschnitt (2.2)** auf Nykrin 1978.

sem Zusammenhang drei Aspekte, die den Hintergrund des Erfahrens bilden. Hier wird der Kern seines Erfahrungsbegriffs deutlich:

1. *Selbsterfahrung*: Jede Erfahrung ist eingebunden in die lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungen und in die "in einem Situationsbezug stehenden Erfahrungen" (25).
2. *Gesellschaftliche Erfahrungen*: Jede Erfahrung ist eingebunden in gesellschaftliches Handeln und Verhalten und kann sich nur auf dem Wege der Interaktion zwischen der eigenen Lebenswelt und der anderer Menschen erschließen (vgl. 25).
3. *Metastufigkeit von Erfahrung*: "Erfahrung ist 'immer schon gedeutete Erfahrung'", also "selbst-reflexiv" (25).

Nykrin folgert: **Erfahrung ist ein Austauschprozeß** (vgl. 26) mit subjektiven und objektiven Voraussetzungen. Einerseits ist es notwendig, daß das Subjekt sich dem Erfahrungsgegenstand gegenüber öffnet (vgl. 27), d.h., daß ein bestimmter Grad an Interesse, Aufmerksamkeit und Zuwendung erreicht wird, damit eine 'Begegnung' mit dem Subjekt überhaupt stattfinden kann. Andererseits muß auch eine entsprechende Offenheit der äußeren Situationsfaktoren vorliegen (z.B. das musikalische Material, der Lehrer, der Musikraum, der Stundenplan, die gesellschaftlichen Ansprüche), d.h., es muß dafür gesorgt werden, "daß die Erziehungsumwelt sich den Schülern (der Welt ihres Erfahrens) 'offen' darbietet" (29).

2.3 Didaktische Interpretation von Musik

Das Konzept der 'Didaktischen Interpretation von Musik' wurde von Karl Heinrich Ehrenforth entwickelt. Ihm geht es "um das Verstehen des Objekts in seiner unverwechselbaren Individualität und geschichtlichen Konkretion" (38)¹¹⁸. Die Hermeneutik, das Verstehen und Auslegen, so der Titel seiner Schrift, liefert "die philosophisch-erkenntnistheoretische Bemühung um Voraussetzung, Bedingung und Struktur des Verstehens überhaupt" (41; vgl.

¹¹⁸ Die Seitenzahlen beziehen sich, wenn nicht anders angegeben, **in diesem und im fol-**

auch 25)¹¹⁹, ein Ansatz, der der philosophischen Hermeneutik Gadamer folgt (vgl. Gadamer⁵1986; Fischer 1986, 299; Jank 1994, 47).

Die 'Didaktische Interpretation von Musik' hat nach Ehrenforth die Aufgabe, "Initiator und Helfer eines Gesprächs zwischen Hörer und Musik zu sein" (42). "Ihr entscheidender Ansatz muß sein, das Objekt (Musikwerk) und das Subjekt (Hörer) als aufeinander bezogen und angewiesen im Auge zu behalten" (49). Diese Beziehung zwischen Objekt und Subjekt nennt er später "Vermittlung von Musik und Mensch" (ders. 1979, 251). Bei der Auswahl von Lerninhalten entsteht ein Dialog zwischen dem Sachanspruch der Musik und den Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen.

Bei Richter wird dann der Begriff der Erfahrung zum 'Schlüsselbegriff' (Richter 1976, 34 ff.)¹²⁰, um die Theorie der didaktischen Interpretation von Musik "in eine unterrichtliche Konzeption" (Fischer 1986, 304) zu überführen. Ausgehend von der Frage: "Welche Erfahrung (von der Sache, von der Welt und von sich selbst) kann ein Schüler mit einem bestimmten Gegenstand machen?" (34) entwickelt er drei Erfahrungsdimensionen, die sich aus dem 'Sachanspruch' der Musik ergeben (vgl. 39 und 42):

1. musikalische Erfahrungen bezüglich des Materials und der Technik,
2. allgemeine musikalische Erfahrungen bezüglich Wesen und Sinn,
3. allgemeine Erfahrungen bezüglich Sachwelt und Eigenwelt.

Der Erfahrungsbegriff von Richter orientiert sich am Verstehen von Musik. In der eben zitierten Ausgangsfrage skizziert Richter - in Klammern gesetzt - seine Position: Erfahrung von der Sache, von der Welt und von sich selbst.

genden **Absatz von Abschnitt 2.3** auf Ehrenforth 1971.

¹¹⁹ Vgl. auch Ehrenforth 1973 und 1979, 250, wo er im Vergleich zur Schrift von 1971 ein erweitertes 'wissenschaftliches Areal' der hermeneutischen Ansätze nennt. Viele folgende Erweiterungen und Konkretionen dieser didaktischen Konzeption durch Ehrenforth selber werden an dieser Stelle nicht aufgeführt, sondern erst dann, wenn sie für den Sachverhalt von Bedeutung sind.

¹²⁰ Die Seitenzahlen beziehen sich, wenn nicht anders angegeben, **in diesem Absatz von Abschnitt 2.3** auf Richter 1976.

1991 präzisiert Richter nach vielen Konkretionen des Konzepts seinen 'Verstehens- und Erfahrungsbegriff' erneut. Verstehen von Musik bedeutet, "die Erfahrungen, die wir mit ihr machen können" (Richter 1991, 362). Ausgehend von der ersten Erfahrungsdimension (siehe oben), daß wir "Musik als das [interne] Spiel ihrer Materialien, Gestalten und Strukturen verstehen" (ebd.) können, bietet sie sich "als ein 'Fenster zur Welt' und als ein 'Fenster zu uns selbst' an. Musikverstehen enthält die Chance zu Weltverstehen und zu Selbstverstehen." (ebd.) Durch diese Erweiterung ist bei Richter aus den drei Dimensionen ein vierfacher Erfahrungsweg geworden: "Didaktische Interpretation zielt auf Erfahrung vom Spiel der musikalischen Materialien und Gestalten im konkreten Stück, auf Erfahrung vom allgemeinen Wesen und von der Funktion der Musik überhaupt, auf Erfahrungen mit sich selbst und auf Erfahrungen von der Welt, von der eine Musik etwas vermittelt" (ders. 1994, 45; vgl. auch ders. 1995a, 155 f.)

Der Erfahrungsbegriff, der der 'Didaktischen Interpretation von Musik' zugrunde liegt, orientiert sich vornehmlich am musikalischen Objekt, bezieht aber die Erfahrungswelt (Lebenswelt) der Schülerinnen und Schüler mit ein¹²¹. Die Musik ist durch Ehrenforth und Richter stärker ins Zentrum des Unterrichts gestellt worden (vgl. Helmholtz 1995, 47), allerdings, so Jank, um die Dimension des Handelns verkürzt (vgl. Jank 1994, 48). Doch Richter selbst erweitert in jüngster Zeit sein Konzept unter dem Stichwort 'Verkörperung von Musik'. "Eine lange vernachlässigte Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen, ist ihre Darstellung und Deutung mit körperlichen Mitteln. Verkörperung (treffender könnte man vielleicht von 'Verleiblichung' reden, doch klingt es scheußlich und ist auch ungewohnt), [...], zeigt sich als Bewegung und Bewegtheit. Mit Bewegungen können wir die Wirkung, die Stimmung, die Gestalt (Formung) und die Mitteilung einer Musik zur Darstellung bringen."

¹²¹ Vgl. Ehrenforth 1993, 18 mit dem Begriff 'Toposdidaktik'. Er meint damit die 'Kreuzung' oder den 'Markt' lebensweltlicher Orientierungen. Ähnlich umschreibt Richter 1987, 79 ff. die Erfahrungswelt/Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit dem Begriff 'Treffpunkt'. "Ein Treffpunkt zwischen Mensch und einem Ding ... bildet die grundlegende gemeinsame Erfahrungsbasis, die als Verstehensperspektive beide Seiten verbindet, den Verstehensweg begleitet und überdies auf weitere Phänomene, Gegenstände oder Erfahrungen (erinnernd, assoziierend oder als neue Einsicht) verweist." (ebd. 81 f.)

(Richter 1995b, 5) So sehr vergessen, wie Richter es hier darstellt, ist der Aspekt der Verkörperung von Musik innerhalb der musikpädagogischen Theoriebildung allerdings nicht. Der bereits vorgestellte Ansatz des 'Erfahrungsbezogenen Unterrichts' nach Scheller und seine Konkretisierung durch Stroh haben gezeigt, daß musikalische Erfahrungen auch körperliche Aspekte einschließen. Die körperliche Dimension, die der Musik eigen ist, findet allerdings in der Musikerziehung und besonders im schulischen Alltag immer noch zu wenig Beachtung (vgl. Schneider 1994, dort besonders 97).

Richter betont vor allem die emotionale, atmosphärische, z.T. auch demagogische Komponente der Musik, die sich über die Bewegung erfahren läßt. Die Bewegung ('Verkörperung') ist der 'Treffpunkt', bei dem sich die musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihre Umgangsweisen mit Musik begegnen. Durch die Bewegung zur Musik und die daraus resultierenden Körpererlebnisse werden neue musikalische Erfahrungen freigesetzt. Diese Form der Auseinandersetzung mit Musik führt nicht nur zu einer Akzeptanz gegenüber bislang fremden Musikstilen, sondern oft auch zu deren Abwehr.

Jank, Meyer und Ott kritisieren an der Konzeption der 'Didaktischen Interpretation von Musik', daß "angesichts der Betonung der Singularität und Individualität des subjektiven Lebens- und Erfahrungshorizonts [...] jeder Versuch, allgemeine und verbindliche Orientierungen pädagogischen Handelns auf konkreter Ebene zu entwickeln, von vornherein diskreditiert" (Jank/ Meyer/ Ott 1986, 106) seien. Richter stellt dagegen in einem Aufsatz zur anthropologischen Erweiterung des Konzepts der 'Didaktischen Interpretation von Musik' Aufgaben des Lehrers bei der Begegnung von Mensch und Musik vor: "Zur Aufgabe des Lehrers gehört es schließlich, die Singularität des Treffens in ein prozeßhaft sich erweiterndes Interesse zu überführen und in eine Auseinandersetzung mit möglichst vielem, was beide - zunächst vielleicht unsichtbar - als Lebens- und Erfahrungshorizont mitbringen: beim Schüler die allgemeinen und musikalischen Erlebnisse, Erfahrungen, Wünsche und Fähigkeiten; bei der Musik Aspekte ihres weiten kulturellen, sozialen, histori-

schen und biographischen Umfeldes." (Richter 1987, 81)

2.4 Ästhetische Erfahrung und offener Unterricht

In einem Aufsatz über die Lehrerpersönlichkeit im Musikunterricht stellen Jank, Meyer und Ott ein Konzept des offenen Unterrichts vor, in dem an den Lehrer in den sogenannten 'ästhetischen Fächern' "besondere Ansprüche" gestellt werden, da sie davon ausgehen, "daß in ästhetischen Fächern eine spezifische Form ästhetischer Erfahrung möglich" (Jank / Meyer / Ott 1986, 109)¹²² sei. Eine der zentralen Thesen lautet: "Zwischen der Offenheit, Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrungen und der Offenheit eines schülerorientierten Unterrichts besteht eine Wechselwirkung." (110).

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung wird im wesentlichen auf drei Ebenen methodischer Umsetzung diskutiert:

- 1. Ebene:** "Wahrnehmung (genauer: [...] Herstellung) eines *geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente*." (110) Hinsichtlich dieser ersten Ebene ästhetischer Erfahrung, so Jank, Meyer und Ott, "bestehen keine prinzipiellen didaktischen Probleme." (110.)
- 2. Ebene:** Wahrnehmung auf der "*Ebene des Bedeutungsgehalts*" (111). Sprache und Analyseverfahren sind nur Ansätze, den eigentlichen "*Gestus*" (ebd.) der Musik zu erfassen und zu interpretieren. Soll im Musikunterricht von der analytischen Ebene die zweite Ebene einer ästhetischen Erfahrung erreicht werden, so muß ein "*Zuwachs an subjektiver Bedeutsamkeit und Verbindlichkeit bei den Schülern*" (ebd.) im Umgang mit dem musikalischen Material angestoßen werden. Die Aufgabe des Lehrers ist es, (Frei-) Räume zu schaffen, damit die Beziehungsebene zwischen dem Subjekt, dem Schüler (seiner "jeweils individuelle[n] Selbst- und Welterfahrung" [112]) und der Musik erreicht werden kann.
- 3. Ebene:** Der "*Kontakt*" zwischen Subjekt und Objekt ist weder verbalisier-

¹²² Die Seitenzahlen beziehen sich, wenn nicht anders angegeben, **in diesem Abschnitt (2.4)** auf Jank / Meyer / Ott 1986.

bar noch didaktisierbar. Auf der dritten Ebene entscheidet sich, aus welcher Motivation heraus ein Musikstück subjektiv bedeutsam und verbindlich wird oder auch nicht (112). Es können Erlebnisse mit der Musik und allgemein Wirkungen der Musik sein, die in "unserer sozialen Erfahrung, [...] in unserer situativen Gestimmtheit und in der Emotionalität konkreter Situationen [...] verankert" (113) sind.

Kaiser sieht in der Terminologie dieser Konzeption das Problem¹²³, daß die Begriffe 'Erlebnis' und 'Erfahrung' verwechselt bzw. gleichgesetzt werden. Diese Deutung kann ich nicht teilen. Erlebnisse mit Musik und Wirkungen von Musik sind stets subjektiv motiviert. Darum können aus einem Erlebnis mit einem Musikstück, das für Kinder und Jugendliche eine "*subjektive Verbindlichkeit* und Bedeutsamkeit" (112) besitzt, musikalische Erfahrungen erwachsen.

3. Diskussion der Konzeptionen

Der Begriff 'Erfahrung' hat in den unterschiedlichen musikpädagogischen Konzepten jeweils eine charakteristische Akzentuierung. Kaiser kritisiert beispielsweise die Konzeption von Ehrenforth und Richter, indem er mehrfach darauf hinweist, daß "der Erfahrungsbegriff letztlich entscheidend von der Sache her strukturiert" (Kaiser 1989, 17) sei¹²⁴. Bereits 1980, als die 'Didaktische Interpretation von Musik' als eine der drei Hauptthemen der 13. Bundesschulmusikwoche in den Kursen zur Unterrichtspraxis auch für die Hauptschule diskutiert wurde, stellt Reinfandt fest, daß der Erfahrungsbegriff bei Richter "auf einer höheren Erfahrungsstufe" ansetzt: "Musik wird hier stärker als Sache an sich, in ihrer 'Eigengesetzlichkeit' wahrgenommen. Dieses ist aber bei der Mehrzahl der Menschen, zumal beim 'normalen' Hauptschüler in seinem alltäglichen Umgang mit Musik, nicht der Fall, was keine

¹²³ vgl. Kaiser 1991, 76 und dort die Anmerkung 21

¹²⁴ Ich zitiere Kaiser hier aus der (soweit mir bekannt ist) frühesten Schrift, in der er sich mit dem Erfahrungsbegriff von Richter auseinandersetzt. Wortgleiche Beiträge finden sich bei Kaiser in den Schriften 1991, 64 ff.; 1993, 166; 1995a, 80 f. und 1995b, 27, in denen er es allerdings unterläßt, auf seine jeweils früheren Schriften hinzuweisen.

Minderbewertung, vielmehr eine realistische Einschätzung der Lage bedeutet" (Reinfandt 1981, 58). Auch Fischer weist auf Äußerungen von Lehrerinnen und Lehrern hin, die in der genannten Kongreßdokumentation abgedruckt sind, um den Praxisbezug der didaktischen Interpretation zu erhellen und stellt fest, daß ein Lehrer, der "versucht, eine 'didaktische Brücke' zum Schüler im Sinne der Richterschen Vermittlungstheorie zu bauen" (gemeint ist die Vermittlung zwischen Musik und Mensch, seinem Welt- und Selbstverstehen), froh sein wird, "wenn es ihm gelingt, die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler wenigstens vorübergehend zu gewinnen" (Fischer 1986, 312).¹²⁵

Den Kern des Erfahrungsbegriffs von Nykrin faßt Jank folgendermaßen zusammen: "Erfahrung ist der durch Verarbeitung von Wahrnehmungen und Erlebnissen in handelnder Auseinandersetzung mit der Umwelt lebensgeschichtlich akkumulierte, individuelle Handlungs- und Deutungshintergrund aktueller Dispositionen" (Jank 1994b, 62). Kaiser versteht Nykrins Erfahrungsbegriff ebenfalls kumulativ, also anhäufend. Erfahrungen aus der gegenwärtigen Situation können in der Zukunft wieder aufgegriffen werden (vgl. Kaiser 1991, 66).

Kaiser hat die verschiedenen Positionen der Konzeptionen aufeinander bezogen und in einem eigenen Ansatz den Begriff musikalischer Erfahrung zusammengefaßt. Er beschreibt musikalische Erfahrung als **Summe von Urteilen** über ein musikalisches Ereignis (ebd.). Dabei unterscheidet er zwischen einer 'Erfahrung als Prozeß' (= musikbezogene Erfahrung) und einer 'Erfahrung als Resultat' (= musikalische Erfahrung; vgl. ders. 1993, 171). An anderer Stelle spricht Kaiser von einem **Aufbau eines 'Erfahrungsschatzes'** (vgl. ders. 1995c, 33), der für zukünftiges Handeln bereitsteht. Auch er charakterisiert Erfahrung damit **'kumulativ'**. Musikbezogene Erfahrung fördert ein Wissen, das in den unterschiedlichen Situationen des Erlebens im-

¹²⁵ Weitere Kommentare, Praxisversuche und Beurteilungen der Didaktischen Interpretation von Musik sind z.B. in dem umfangreichen Literaturverzeichnis bei Jank 1994a, 48 ff. aufgeführt.

mer wieder neu bewertet wird und sich damit in seiner Funktionalität für das Individuum verändert. Hierin zeigt sich der **intentionale Charakter**: "Das sedimentierte Wissen wird auf *mich in meiner Zukunft* bezogen" (ders. 1991, 69). Nykrin umschreibt diesen Sachverhalt mit dem Begriff der *Selbsterfahrung*¹²⁶, Richter wählt den Begriff *Selbstverstehen* im Sinne eines 'Fensters zu uns selbst'¹²⁷.

Ein weiterer Aspekt, in dem sich die Funktionalität musikbezogener Erfahrung für das Individuum zeigt, wird bei Kaiser mit der Umschreibung des **reflexiven Charakters** von Erfahrung deutlich¹²⁸, bei dem es um das Verhältnis von Subjekt und Objekt geht: "Das heißt, der reflexive, auf sich selbst 'zurückgebogene' Blick des Subjekts geht als für die Erfahrungsbildung konstitutiv in Erfahrung ein. Mein *Verhältnis* zu dieser Musik, d.h. die Art und Weise, wie ich mich zu dieser Musik in ein Verhältnis setze, mein *Verhältnis* zu den Menschen, die mit mir gleichfalls diese Musik hören und lieben (oder verabscheuen), die für mich - auch in diesem ästhetisch-sozialen Kontext - so wichtig sind, geht in meine Erfahrung mit dieser Musik ein." (ders. 1995c, 35) Durch diese Interaktion erhält musikbezogene Erfahrung eine **axiologische Dignität** (wertende Würde), d.h., "das, was als Wissen hervorgebracht und aufbewahrt wird, ist ein bewertetes, für die eigene Person als bedeutsam eingeschätztes Wissen." (ders. 1993, 171)

In einem letzten Schritt weist Kaiser auf den "**pragmatischen Kern**" musikalischer bzw. musikbezogener Erfahrung hin (zuerst in: Kaiser 1991, 66 und 72), der sich aus dem Interaktionsprozeß der Reflexivität und der axiologischen Dignität ergibt. Er geht davon aus, daß "die Präsentationsformen von Musik(en) musikalische Erfahrung(en) bis in deren innersten Kern hinein bestimmen, so daß man sagen kann: Sie bestimmen die Form musikalischer

¹²⁶ vgl. S. 149

¹²⁷ vgl. S. 151

¹²⁸ vgl. Kaiser 1995, 34 f.; hier erweitert er den Gedanken der Reflexivität, der zuvor in den Schriften von 1991 und 1993 lediglich die Dimension der Intentionalität in sich trug.

Erfahrung" (a.a.O., 64). Der hier vertretene Zusammenhang zwischen musikbezogener Erfahrung und der Präsentation von Musik mündet bei Kaiser in der Aufforderung: "Betrachten wir Musikunterricht in der Schule doch einmal als Präsentationsform und -situation von Musik." (a.a.O., 73)

Musikalische Erfahrung ist ein Prozeß, bei dem unterschiedliche Sichtweisen oder Schwerpunkte in Abhängigkeit von sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen hervortreten beziehungsweise wirksam werden können. Die drei folgenden Punkte sollen den von Kaiser in Anlehnung an die beschriebenen Konzeptionen entwickelten Begriff musikbezogener oder allgemein ästhetischer Erfahrung im Hinblick auf die 'Chorarbeit in der Schule' verdeutlichen bzw. konkretisieren.

1. Stabilisierung des Objekts im Subjekt

Musikalische Erfahrungen werden im Umgang mit der in gesellschaftliche Bezüge eingebundenen Musik gemacht. Durch die regelmäßige Begegnung mit Musik innerhalb der 'Chorarbeit in der Schule' und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Beurteilung von Musik wird ein musikalisches Erfahrungsrepertoire aufgebaut, das die musikalischen Fähig- und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitert.

2. Art der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt

Ein zweiter Aspekt musikalischer Erfahrung ist neben der Erweiterung musikalischer Kompetenzen der besonders von Jank, Meyer und Ott beschriebene Kontakt zwischen Subjekt und Objekt. 'Chorarbeit in der Schule' formt und fördert den musikalischen Sozialisationsprozeß von Kindern und Jugendlichen, wenn die gewählten Chorsätze und die Situationen, in denen diese vorgetragen werden sollen, eine subjektive Bedeutsamkeit für die jeweiligen Individuen haben. Die Begegnung von Subjekt und Objekt beeinflusst die Reflexion der eigenen Umgangsweise mit Musik und differenziert die eigenen Werturteile über Musik. Diese Formen der Selbsterfahrung und der gesellschaftlich vermittelten Erfahrung bilden den Kern des reflexiven Charakters einer musikalischen Erfahrung auch in der

Schulchorarbeit.

3. Handlungsbestimmende Funktion des Objekts für das Subjekt

Neben der Aneignung musikalischer Kompetenzen und der Reflexion der Beziehungsebene Objekt und Subjekt muß für die 'Chorarbeit in der Schule' in Anlehnung an Nykrin die Frage gestellt werden, welche Funktionen diese beiden Ausprägungen musikalischer Erfahrung auf das zukünftige Handeln des Subjekts haben oder welche Wirkungen sie beinhalten. Musikalische Erfahrung besitzt einen pragmatischen und körperbezogenen Aspekt, wie besonders Scheller und Kaiser gezeigt haben. Durch die am eigenen Körper erlebten Erfahrungen formt die 'Chorarbeit in der Schule' somit die musikalischen Lebensstile und Umgangsweisen von Kindern und Jugendlichen mit Musik.

Kaiser faßt die ersten beiden Merkmale des von ihm weit gefaßten Begriffs der ästhetischen Erfahrung in einer Definition zusammen: "Eine ästhetische Erfahrung machen heißt, ein Wissen über die Struktur und Organisation eines ästhetischen Sachverhalts und gleichzeitig über die Art (Qualität) der eigenen Beziehung zu diesem bestimmten ästhetischen Objekt, Sachverhalt o.ä. und seine Wirkung auf mich selbst zu gewinnen." (Kaiser 1991, 70) Hinzugefügt werden könnte: Eine ästhetische Erfahrung beinhaltet auch die Option, in Zukunft im musikalischen Lebensstil eines Menschen wirksam zu werden.

II. Musikalische und soziale Erfahrungen durch 'Chorarbeit in der Schule'

Der Zusammenhang zwischen den drei Aspekten des Erfahrungsbegriffs und der 'Chorarbeit in der Schule' soll im folgenden nun näher ausgeführt werden. Dabei stelle ich zwei Gedanken voran:

1. Hartmut von Hentig versteht das Wort 'Erfahrung' als einen Gegensatz zur 'Belehrung' (vgl. Hentig 1973, 22 f.).
2. Reinhard Schneider überträgt die Idee eines "teilhabenden Miteinanders" (Lenzen 1992, 18f) auf die Möglichkeiten im Musikunterricht, indem er darauf hinweist, daß das Musikmachen im Unterricht (oder allgemein in der Schule) nicht "zu einem blinden Aktionismus" verkommen darf, sondern als ein Modell "der Akzeptanz, der gegenseitigen Wahrnehmung und der gemeinsamen Aktionen [...] für ästhetisch stimulierte und erfahrbare Haltungen und Verhaltensweisen" (Schneider 1996, 7) zu verstehen sei.

Ist die Arbeit mit einem (Schul-) Chor nicht grundsätzlich eine Form der Belehrung bzw. eine Form von Aktionismus, so muß zurückgefragt werden. Die Situation, daß Menschen sich zusammenfinden um miteinander chorisch zu singen, ist nicht nur im Bereich der Schule anzutreffen, sondern beispielsweise auch in vielen unterschiedlichen Angeboten der Chorwerke unserer Tage.¹²⁹ Das Bild vom 'Chormeister' vor seinem Chor hat sich auch heute noch nicht geändert, und, so möchte ich hinzufügen, es muß sich auch nicht ändern.¹³⁰ Es bleibt die Frage, ob es sich bei der 'Chorarbeit in der Schule'

¹²⁹ Vgl. die entsprechenden Verbandsorgane der verschiedenen Chorwerke, die in jeder Nummer ihrer Ausgaben von Chortreffen dieser Art berichten, z.B. Arbeitskreis Musik in der Jugend e.V. (AMJ): Intervalle; Christlicher Sängerbund e.V. (CS): CS Journal; Deutsche Sängerschaft (Weimarer CC): Deutsche Sängerschaft; Deutscher Allgemeiner Sängerbund (DAS): Der Chor; Deutscher Chorverband Pueri Cantores: Rundbrief Pueri Cantores; Deutscher Sängerbund e.V. (DSB): Lied und Chor; Europa Cantat - Europäische Föderation Junger Chöre e.V. (EC - EFJC): Europa Cantat - Informationen; Evangelischer Sängerbund e.V. (ESB): Singet dem Herrn; International Federation for Choral Music (IFCM): International Choral Bulletin; Verband evangelischer Kirchenchöre Deutschlands e.V. (VeK): Der Kirchenchor. Ein Chorwerk der Schulchöre besteht nicht.

¹³⁰ Ich selbst habe in unzähligen Singtagen, Singwochen, Chorschulungen, Probenwochen-

um eine institutionell verordnete Belehrung¹³¹ handelt oder um die Mitgestaltung des Lebensraumes 'Schule' (vgl. von Hentig 1993, 190 f.), in dem Kinder und Jugendliche zu ästhetisch ansprechenden sowie persönlich relevanten musikalischen und sozialen Erfahrungen (also Haltungen und Verhaltensweisen) gelangen?

Ein Chorleiter kann ebensowenig seinen Sängern wie ein Lehrer seinen Schülern musikalische und soziale Erfahrungen belehrend unterbreiten. Er kann aber mit dem helfen, was er initiiert, gestaltet oder formt, so daß sie durch den Prozeß der Chorarbeit entsprechende Erfahrungen machen.¹³² Musikalische und soziale Erfahrungen können sowohl in der Auseinandersetzung mit der Musik als auch durch das 'gruppendynamische Ambiente' einer Chorarbeit gemacht werden. Das ist nicht neu und auch nicht verwunderlich. Die Diskussion des Erfahrungsbegriffs hat aber gezeigt, daß die Musik die Rolle der Vermittlung im Prozeß der Erfahrungsbildung übernimmt. Kinder und Jugendliche singen nicht in erster Linie in einem Schulchor, weil der musikalische Stil (durch den Musiklehrer repräsentiert oder verordnet) für sie herausfordernd ist. Das Lied, der Song, die Motette oder das Projekt ist vielleicht ein Anstoß, an dem sich musikalische Erfahrungen entzünden. Doch erst in der handelnden Auseinandersetzung *mit* der Musik, *mit* dem Text, *mit* dem Mitsänger, seinen Fähigkeiten, den eigenen Stärken und Grenzen gelangen die Schülerinnen und Schüler zu neuen musikalischen und sozialen Erfahrungen. Der Lehrer, der Chorleiter oder der Musiklehrer übernimmt in diesem Vorgang nicht die Rolle des Belehrenden, sondern er ist derjenige, der, wie bei Scheller deutlich wurde, musikalische und soziale Ereignisse organisiert.

enden (im Jugendchorjargon heißt es: Chorhappening, Chorworkshop, Chormeeting, Chorwerkstatt) oder Chorleiterwochen, sei es mit Jugendchören, Männer- oder Gemischten Chören, diese Situation im Rahmen der ehrenamtlichen Mitarbeit im Christlichen Sängerbund als Chorleiter erlebt.

¹³¹ Bei der Darstellung der Geschichte der Schulchorarbeit, insbesondere bei der Beschreibung der Gemeinschaftsideologie der Jugendmusikbewegung und der Schulchorpraxis im Dritten Reich haben wir sowohl freiwillige als auch verordnete Formen des Singens gesehen. Reinfandt bezeichnet das "Singen unter Zwang" als 'Foltermittel' (Reinfandt 1991, 151).

¹³² Vgl. die Ausführungen unter B.III.2 'Planung musikalischer Aktivitäten'.

Es wird auch in Zukunft die "Papageien-Methode" (Reinfandt 1993, 106) der Liederarbeitung und Aneignung der Chorstimmen geben. Aber im Vorgang der Erarbeitung sowie der Präsentation macht jeder einzelne Schüler Erfahrungen, die seine musikalische Kompetenz erweitern und die Ebene des Kontaktes zwischen Subjekt und Objekt im Sinne eines 'gegenseitig Berührtwerdens' fördern. Im handelnden Vollzug der Auseinandersetzung mit der Musik (musikalische Tätigkeit) werden Körpererlebnisse freigesetzt, die Einfluß auf das gegenwärtige und zukünftige Leben Jugendlicher haben können. Die Sache 'Musik' ist Mittel oder Vehikel für musikalische und soziale Erfahrungen. Die Auswahl der Chorsätze durch den Chorleiter ist ein Vorgang der Planung musikalischer und sozialer Ereignisse, d.h., didaktische und methodische Arbeit ist im Rahmen schulischer Chorarbeit unmittelbar aufeinander bezogen.

In einer ersten Zusammenfassung kann gesagt werden, daß Kinder und Jugendliche durch die 'Chorarbeit in der Schule' soziale und musikalische Erfahrungen machen können, indem sie in der Begegnung und durch eigene musikalische Aktivität mit vertrauter und fremder Musik ihre musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern. Dabei muß nach Ausdrucksformen gesucht werden, die der Musik und den Umgangsformen Jugendlicher mit Musik entsprechen (Schülerorientierung - Lebensweltorientierung). Die Begegnung mit Musik sollte in aller Offenheit geschehen, die sowohl Ablehnung als auch Befürwortung zuläßt. Der Aufbau einer so gearteten Beziehung zur Musik aktiviert oder fördert nicht nur die musikalische Kompetenz, sondern auch die Flexibilität von Umgangsweisen und Werturteilen. Das hat Auswirkungen auf den eigenen musikalischen Lebensstil, d.h., das mit dem eigenen Körper erlebte und vollzogene musikalische Ereignis, das eingebunden ist in den gruppenspezifischen Prozeß der Chorarbeit, ist eine Hilfe zur selbstbestimmten Lebensbewältigung.

Diese drei Merkmale musikalischer und sozialer Erfahrung, die Kinder und Jugendliche durch die 'Chorarbeit in der Schule' machen können, sollen im

folgenden näher ausgeführt werden.

1. 'Chorarbeit in der Schule' und musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten

Musikalische Fähigkeiten sind kein Merkmalbündel, mit dem einzelne Menschen 'von Natur aus' ausgestattet sind, sondern "sie werden von allen Menschen mit normalen Fähigkeiten erworben, die mit Musik in Kontakt kommen und musikalische Erfahrungen machen." (Gembris 1995b, 293) Bei der Entwicklung von musikalischen Fähigkeiten handelt es sich demnach um einen musikalischen Lernprozeß (vgl. a.a.O., 306).¹³³

Stroh geht in seiner Schrift zur 'Psychologie musikalischer Tätigkeit' auf den Zusammenhang von musikalischen Fähigkeiten und Musikalität ein und kommt zu einer 'Formel', die sich auf den Vorgang chorischer Praxis übertragen läßt. Er sagt: "Musikalität ist die Fähigkeit, mit Erfolg musikalisch tätig zu sein." (Stroh 1984, 186; vgl. 208) Bei der Chorarbeit innerhalb (und außerhalb) der Schule werden musikalische Tätigkeitsfelder organisiert. Schulchorarbeit bietet Kindern und Jugendlichen eine Hilfe an, die Entwicklung ihrer eigenen musikalischen Fähigkeiten mit zu gestalten. Dieses Angebot bedeutet in letzter Konsequenz, daß keine Eingangsvoraussetzungen gefordert werden dürfen, oder anders gesagt: Die Mitgliedschaft in einem Schulchor darf an keine Bedingungen bezüglich eines gewissen Musikalitätsgrades (z.B. Singfähigkeit) geknüpft sein. Da durch die aktive Begegnung mit der Musik das Individuum seine vorhandenen musikalischen Fähigkeiten fördern kann, muß der Weg für alle Schülerinnen und Schüler in den Schulchor offen sein. Dies ist eine Entscheidung von weitreichender konzeptioneller und organisatorischer Auswirkung. Die entscheidende Begründung für diese Öffnung chorischen Singens ist darin zu sehen, daß nicht nur der vordergründige "sicht- und hörbare 'Erfolg' [das Schulkonzert; V.S.], sondern auch der gesamte Komplex von Bedürfnissen, Motiven, Rahmenbedingungen ('Wirklichkeit') usf." (a.a.O., 187) die Entwicklung musikalischer Fähig-

¹³³ Vgl. außerdem Gembris 1987, 125 f. sowie Bruhn 1995 und einzelne Artikel in Bruhn / Oerter / Rösing 1993.

keiten beeinflussen.

Das Angebot einer 'Chorarbeit in der Schule' kann die Rahmenbedingung für eigene musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen sein, denn "musikalische Fähigkeiten entstehen im Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt, jedoch nicht automatisch und von selbst. Sie bedürfen der eigenen Aktivität." (Gembris 1987, 164; vgl. ders. 1995b, 307). In einer (weitestgehend) angstfreien Atmosphäre wird die Einzelleistung der Kinder und Jugendlichen eingebettet in eine musikalische Tätigkeit (Aktivität) einer Gruppe. Die Entwicklung und Förderung musikalischer Fähigkeiten durch die Teilnahme an einem Schulchor kann zu einem bedeutenden Moment der persönlichen Reifung des Individuums werden.

Bevor anhand eines Beispiels aus dem Bereich Folklore/Internationales spezielle Tätigkeitsfelder vorgestellt werden, die sich im Umgang mit dem Chorsatz ergeben, sollen vorab allgemeine musikalische und soziale Dimensionen chorischen Singens genannt werden.

Allgemeine Tätigkeitsfelder durch die Begegnung mit Chorsätzen	
musikalische Dimension	soziale Dimension
<p><i>Die Schüler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>lesen</u> den Notentext - <u>singen</u> eine der notierten Stimmen - <u>hören</u> auf andere Stimmen und Instrumente - <u>lesen</u> den Text und <u>sprechen</u> ihn im entsprechenden Rhythmus deutlich aus - <u>teilen den Atem</u> entsprechend den musikalischen Spannungsbögen <u>ein</u> - <u>bewegen</u> sich zur Dynamik der Musik 	<p><i>Die Schüler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>nehmen</u> regelmäßig an den Chorproben <u>teil</u> - <u>singen mit anderen</u> in einer Stimme - <u>beachten</u> und <u>akzeptieren</u> die Leistung anderer Stimmen - <u>sind</u> an dem Entstehungsprozeß einer Aufführung <u>beteiligt</u> - <u>präsentieren</u> die erarbeiteten Chorsätze bei Konzerten u.ä.

In der Tabelle wird anhand der musikalischen Dimensionen deutlich, daß Singen im Chor die Singfähigkeit (Reproduktion), Hörfähigkeit (Rezeption), die Sprachfähigkeit (Artikulation), die Atmung und Bewegungsfähigkeit (Interpretation) fördert. Die sozialen Dimensionen musikalischer Tätigkeit können als 'notwendige' sekundäre musikalische Fähigkeiten bezeichnet wer-

den, die für den Erfolg ebenso gefördert und gefordert werden müssen: Regelmäßigkeit der Übung, Gruppenfähigkeit, Akzeptanz gegenüber anderen musikalischen Äußerungen (musikalische Präferenzentscheidungen), Kreativität und Produktivität statt Konsumhaltung, Präsentation als Übung für das Selbstbewußtsein.

Neben den in der Tabelle aufgeführten allgemeinen Tätigkeitsfeldern können für jeden einzelnen Chorsatz spezielle Tätigkeiten genannt oder entwickelt werden. In der gesamten Schulchorliteratur des 20. Jahrhunderts sind nur sehr vereinzelt Aufführungshinweise, musikalische Veränderungen oder Erweiterungen, choreografische Ideen und Darstellungshinweise oder inhaltliche Einordnungen in Gesamtprojekte als Anmerkungen zu den Chorsätzen aufgeführt worden. Um mit einem 'schlichten Chorsatz' eine 'bemerkenswerte Aufführung' zu gestalten, bedarf es vor allem der Motivations- und Initiativkraft der Lehrerin oder des Lehrers. Musikalische Erweiterungen, so daß ein interessantes Arrangement entsteht, choreografische Ausgestaltung mit entsprechenden 'Effekten' und ein variables Bühnenbild sind beispielsweise die Rahmenbedingungen, die die vorhandenen musikalischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen durch eigene musikalische Aktivitäten fördern können. Einen Chorsatz z.B. durch ein entsprechendes Bühnenbild zu interpretieren ist ebenso eine musikalische Tätigkeit wie eine einzelne Stimme des Chorsatzes zu singen. In beiden Fällen wird eine bestimmte musikalische Fähigkeit gefördert. Bei dem einen geht es mehr um das Verstehen von Musik: Der Charakter, die Sprache, die Atmosphäre werden (zunächst) auf der emotionalen Ebene aufgenommen und dann als Bild, als Lichteffekt oder in einer anderen Darstellungsform reflektiert und präsentiert. Bei dem anderen steht der Aspekt der Reproduktion von Musik im Vordergrund: Der Notentext wird durch die Stimme interpretiert.

Beispiel:

In der Heftreihe 'Auftakt' mit dem Untertitel 'Chor in der Schule' des Klett-Verlages ist im 3. Heft ('Europäischer Weihnachtskalender';1994) ein leich-

ter, homophon gesetzter, vierstimmiger Chorsatz von Gunther Erdmann¹³⁴ zu finden: "On Christmas Day". Text und Melodie stammen aus England.¹³⁵ Alle in der Tabelle genannten allgemeinen Tätigkeitsfelder sind auf den Chorsatz übertragbar. Weitere Möglichkeiten, die dieser Satz bietet, um mit ihm musikalisch aktiv umzugehen, sollen hier exemplarisch vorgestellt werden.

¹³⁴ Vgl. Anhang I.4, B, CB 13

¹³⁵ Es bestehen viele Text- und vor allem Melodiefassungen dieses Liedes; vgl. beispielsweise Bergese, Hans: Europäische Weihnachtslieder. Wolfenbüttel o.J., S. 15 f.; Perry, Michael / Iliff, David (Hg.): Carols for today: Jubilate Hymns. London u.a. 1986

Musik

a. Chorsatz

Notenbeispiel Nr. 8 zeigt den genannten Chorsatz von Gunther Erdmann als Ausgangsmaterial. Der in dem Heft 'Auftakt' angefügte deutsche Text von Erich Fried ist hier nicht in die Darstellung mit einbezogen worden.

Leicht

As I sat on a sun - ny bank, a sun - ny bank, a sun - ny bank,
Ich sah drei Schif - fe fah - ren ein am Weihnachts - tag, am Weihnachts - tag.

6
as I sat on a sun - ny bank on Christ - mas Day in the mor - ning.
Ich sah drei Schif - fe fah - ren ein am Weih - nachts - tag am Mor - gen.

2. I saw three ships come sailing by,
on Christmas Day in the morning.

3. And who d'you think were on the ship,
but Joseph and his fair Lady!

4. O he did whistle and she did sing
and all the bells on earth did ring
for joy our Saviour Christ was born
on Christmas Day in the morning.

Notenbeispiel Nr. 8: "On Christmas Day"

T.: u. M. aus England; S.: Gunther Erdmann
aus: B. Chorbuch 13

b. Begleitsätze

1. Zweistimmiger Chorsatz mit Klavierbegleitung

Im folgenden Notenbeispiel Nr. 9 ist das Lied "On Christmas Day" für zwei gleiche Stimmen mit Klavier- oder Keyboardbegleitung auf der harmonischen Basis des Satzes von Gunther Erdmann gesetzt worden. Damit ist dieser Satz auch an Schulen singbar, die nicht über einen gemischtstimmigen Schulchor verfügen. Die zweite Singstimme kann auch auf einem Melodieinstrument (z.B. Alt-Flöte: oktavierern) instrumental ausgeführt werden. Der Begleitsatz ist auch zum vierstimmigen Chorsatz möglich. Die Gitarrengriffe liefern eine weitere instrumentale Spielform.

As I sat on a sun- ny bank. a sun- ny bank, a sun- ny bank, as

G e h e a D

The first system of musical notation for 'On Christmas Day' consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is written in a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The piano accompaniment is written in two staves (treble and bass clefs) with a key signature of one sharp. The lyrics are: 'As I sat on a sun- ny bank. a sun- ny bank, a sun- ny bank, as'. Below the lyrics, the chords G, e, h, e, a, and D are indicated.

I sat on a sun- ny bank on Christ- mas Day in the mor- ning.

G e h e a D G

The second system of musical notation continues the vocal line and piano accompaniment. The lyrics are: 'I sat on a sun- ny bank on Christ- mas Day in the mor- ning.'. Below the lyrics, the chords G, e, h, e, a, D, and G are indicated.

Notenbeispiel Nr. 9: "On Christmas Day"

Zweistimmiger Chorsatz mit Klavierbegleitung

2. Begleitsatz für Stabspiele, Keyboards und Baßinstrumente

Der folgende Satz (Notenbeispiel Nr. 10) ist als Begleitung zum vierstimmigen oder zweistimmigen Chorsatz gedacht. Die Zuordnung der Instrumente kann an den schulinternen Möglichkeiten ausgerichtet werden. Die untere Stimme muß aber von einem Baßinstrument ausgeführt werden.



The image shows a musical score for an accompaniment piece. It consists of two staves. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. Both are in the key of D major (one sharp) and 6/8 time. The music is divided into two measures, each with a first and second ending bracket. The first ending of the top staff ends with a double bar line and a repeat sign, leading back to the beginning of the first measure. The second ending of the top staff ends with a double bar line and a repeat sign, leading back to the beginning of the second measure. The bottom staff provides a steady accompaniment with eighth notes and chords.

Notenbeispiel Nr. 10: "On Christmas Day"
Begleitsatz für diverse Instrumente

c. Vor- und Zwischenspiele

Die zwei folgenden Notenbeispiele Nr. 11 und Nr. 12 liefern Spielformen als kurze Vor- und Zwischenspiele. Die Besetzung und Anzahl der Stimmen sind mit den vorgestellten Begleitsätzen vergleichbar. Die beiden Oberstimmen zum Klaviersatz können mit verschiedenen Melodieinstrumenten ausgeführt werden.

1. Vor- und Zwischenspiel für zwei Melodieinstrumente und Klaviersatz



The image shows a musical score for a prelude and interlude. It consists of three staves. The top staff is in treble clef and the bottom two staves are in bass clef. All are in the key of D major (one sharp) and 6/8 time. The top staff has a melody with eighth notes and chords. The bottom two staves provide a piano accompaniment with chords and eighth notes. The score is divided into two measures. The first measure has a first ending bracket, and the second measure has a second ending bracket. The first ending of the top staff ends with a double bar line and a repeat sign, leading back to the beginning of the first measure. The second ending of the top staff ends with a double bar line and a repeat sign, leading back to the beginning of the second measure. Below the first measure, the notes G, a, h, c', D, G are written, corresponding to the notes in the top staff.

Notenbeispiel Nr. 11: Vor- und Zwischenspiel zu: "On Christmas Day"

2. Vor- und Zwischenspiel für Stabspiele, Keyboards und Baßinstrumente



Notenbeispiel Nr. 12: Vor- und Zwischenspiel zu: "On Christmas Day"

d. Möglicher Formverlauf und Hinweise zur Ausführung

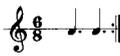
In dem folgenden Formverlauf ist eine Möglichkeit zusammengestellt worden. Die Abkürzung NB bedeutet Notenbeispiel. Da die Besetzung besonders in Notenbeispiel 10 bewußt offen gedacht ist, ergibt sich bei einer Ausführung in der vorgeschlagenen Form eine jeweils den Möglichkeiten der Schule angepaßte Klangeigenschaft.

Formverlauf

Vorspiel	NB 11
1. Strophe	NB 8 + NB 10 (nur Baßstimme)
2. Strophe	NB 9
Zwischenspiel 1	NB 9 (mit oktavierter Oberstimme) + NB 10
3. Strophe	NB 9 + NB 10
Zwischenspiel 2	NB 11 + NB 12
4. Strophe	NB 8 + NB 9 + NB 10

Chorchoreografie und Lichteffekte

a. Vor- und Zwischenspiele

Eine mögliche Bewegungsform besteht darin, daß der gesamte Chor bereits vor dem Einsatz der Instrumente zum Vorspiel wie eine Welle von rechts nach links im Rhythmus  schwingt. Dazu könnten zwei Scheinwerfer gegengleich (von links nach rechts) im selben Rhythmus schwingen. Erst dann setzen die Instrumente ein. In derselben Form sollte während der Zwischenspiele verfahren werden, und mit dieser Bewegung könnte auch nach der 4. Strophe der Vortrag beendet werden.

b. Strophen

Während der Strophen sollten der Chor und die Scheinwerfer ruhig ausgerichtet sein. Der schwingende Rhythmus könnte nach folgendem Pattern von Instrumenten übernommen werden:

Triangel

Claves

In der 4. Strophe könnten einige Kinder aus dem Chor heraus mit kleinen Glöckchen zum Gesang läuten.

Es ist deutlich geworden, daß durch eine 'Chorarbeit in der Schule' die musikalischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen umfassend gefördert werden können. Im Hinblick auf dieses Ziel lassen sich folgende Fertigkeiten differenzieren, die sich aus dem Umgang mit einem Chorsatz ergeben.

Musikalischen Fertigkeiten durch den Umgang mit einem Chorsatz
Der Schüler <ul style="list-style-type: none">- erweitert seinen Tonumfang- verbessert die Qualität seiner Singstimme- lernt den Klang anderer Stimmen und Instrumente kennen- erweitert seinen musikalischen Sprachschatz- durchdringt den Chorsatz in seiner formalen Anlage- lernt die richtige Lautbildung beim Singen kennen- lernt, mit dem Zwerchfell zu atmen- lernt den Zusammenhang zwischen An- und Entspannung und musikalischen Spannungsbögen und Phrasenbildung kennen- liest eine mehrstimmige Chorpartitur- erkennt melodische und rhythmische Differenzierungen im Notentext und setzt sie in sprachliche und körperliche Bewegung um- setzt dynamische Zeichen mit der Stimme um

Anhand der in der Tabelle aufgezählten musikalischen Fertigkeiten wird deutlich, daß in einer Chorprobe stets sprachliche und musikalische Zusammenhänge, melodische, rhythmische und harmonische Bezüge zwischen den einzelnen Stimmen in einem Übungsvorgang aufeinander bezogen sind. Durch Interpretation sowie analytische und stimmtechnische Erarbeitung können vorhandene musikalische Fertigkeiten erweitert werden. Die

Voraussetzungen, die Leistungsmerkmale, die schulischen Rahmenbedingungen einschließlich der sehr unterschiedlichen schulpolitischen Betonung des Faches Musik zumindest im Bereich der Primarstufe und Sekundarstufe I (Haupt- und Realschulen) klaffen allerdings zu sehr auseinander, als daß daraus ein allgemein verbindlicher Lernzielkatalog abgeleitet werden könnte.

Es kann aber grundsätzlich festgehalten werden, daß die Förderung musikalischer Fähigkeiten und die daraus resultierenden konkreten musikalischen Fertigkeiten im Spannungsverhältnis zwischen eigener musikalischer Aktivität und der fördernden Hilfe durch die Lehrerin oder den Lehrer stehen. Die didaktische Perspektive, Kinder und Jugendliche durch die inhaltliche Auswahl und die Wahl sozial relevanter Präsentationsmöglichkeiten zu selbstbestimmter Tätigkeit zu motivieren, ist im Rahmen der 'Chorarbeit in der Schule' in einem engen Verhältnis mit der methodischen Umsetzung zu sehen.

Die Motivation zu selbstbestimmter musikalischer Tätigkeit ist das entscheidende Merkmal zur Förderung und Erweiterung musikalischer Fähig- und Fertigkeiten. Schulchorarbeit ist dabei die Rahmenbedingung, der Lehrer oder die Lehrerin bieten ihre Kompetenz, das Material, Freude und Ideen an und begleiten dadurch den Lern- und Entwicklungsprozeß der Schülerinnen und Schüler.

2. Beziehungsebenen innerhalb der 'Chorarbeit in der Schule'

Die schulische Sozialisationsforschung hat sich in den achtziger Jahren verstärkt mit dem "*Schulalltag*" und "den konkreten Erfahrungen der Schüler" (Ulich ⁴1991, 378) auseinandergesetzt. Die verschiedenen schulischen Sozialisationsfelder können in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der 'Chorarbeit in der Schule' gesehen werden. Schulsystem, Schulorganisation¹³⁶ und Schulklima sind drei wichtige Komplexe schulischer Sozialisation,

¹³⁶ Der Terminus 'Schulorganisation' wird nicht einheitlich verwendet: Unter dem Stichwort 'äußere' Schulorganisation werden Fragen des Bildungswesens, der Unterrichtsverwaltung und des Schulsystems erörtert. Unter 'innerer' Schulorganisation versteht man die Funktionen und strukturellen Verwaltungsangelegenheiten einer einzelnen Schule (vgl. Apel 1994, 298). Dieser Aspekt schulischer Sozialisation kommt im Zusammenhang mit der Schulchor-

die den Vorgang musikalischer und sozialer Erfahrungsbildung nachhaltig beeinflussen.

In der Diskussion um die 'Qualität' von Gesamtschulen im Vergleich zum dreigliedrigen System zeigen Untersuchungen (vgl. Holtappels 1987, 174), daß "die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen größer [sind] als die zwischen den Schulsystemen." (Ulich ⁴1991, 383) Gute Schulen zeichnen sich "durch positive Schülererwartungen und pädagogisches Engagement der Lehrer, durch starke Identifikation der Schüler mit ihrer Schule, durch präzise und anerkannte Leistungsansprüche, Stabilität des Kollegiums und gute Zusammenarbeit mit den Eltern" (ebd.; vgl. Fend 1988) aus. Auch die Qualität sozialer und musikalischer Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen durch die 'Chorarbeit in der Schule' ist nicht abhängig von dem Schulsystem, sondern von der jeweiligen Schule selbst.

Berichte über Chorprojekte bestätigen, daß die Leistungsfähigkeit der Schulorganisation (von der Schulleitung bis zur Ausstattung), das Engagement des Kollegiums, das angestrebte Leistungsniveau und die personalen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern entscheidend dazu beitragen, damit die erhofften Erwartungen in Bezug auf den Lernzuwachs und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler sich erfüllen. Gelungene Aufführungen sind auch heute noch die wenigen Höhepunkte im Schulalltag, die einer großen Initiative und Anstrengung nur weniger Kollegen zu verdanken sind. Bührig berichtet: "An unserer über 450 Jahre alten Schule sieht das nicht besser aus. [...] Resignierend muß ich feststellen, daß meine Angebote einer Zusammenarbeit mit dem Kunst-, Geschichts-, Religions- oder Deutschlehrer im Sande verlaufen sind." (Bührig 1995a, 16)

Auch am 'allgemeinen' Schulklima ist abzulesen, welche Bedeutung und Funktion der 'Chorarbeit in der Schule' beigemessen wird. Dreesmann zeigt

arbeit besonders zum Tragen.

auf, daß das Schulklima Einfluß auf die Lernmotivation hat (vgl. Dreesmann 1982, 151) und daß das Lehrerverhalten ein "wesentlicher Faktor der Schulzufriedenheit" (Ulich ⁴1991, 384) darstellt (vgl. Dreesmann 1982, 160). Auch bestehen Korrelationen zwischen dem Klima an einer Schule und der Formung von Schülerpersönlichkeit und seinem Selbstwertgefühl, ein Aspekt, der von schulübergreifender und über die Schulzeit hinausreichender Bedeutung ist (vgl. Pekrun / Helmke 1991).

Die vorgestellten Ebenen schulischer Sozialisation können unter dem Stichwort 'Sozialbeziehungen' zusammengefaßt werden: Durch soziale Beziehungen werden positive und negative soziale Erfahrungen gemacht. Entsprechend gilt dies für die Beziehung zwischen einem Subjekt und einem musikalischen Objekt: In der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem musikalischen Objekt werden positive und negative musikalische Erfahrungen gemacht.

Die Beziehung der Schüler untereinander wird z.B. durch den Leistungsvergleich normativ beeinflusst. Das Phänomen 'Konkurrenz' steht der Suche nach Freundschaften, Anerkennung und Solidarität gegenüber, d.h., Schüler unterliegen dem Zwang, eine Balance zu finden zwischen dem Leistungsprinzip auf der einen Seite (gesellschaftlich vermittelte Erfahrung) und auf der anderen Seite der Suche nach Akzeptanz und Distanz den Mitschülern gegenüber (Selbsterfahrung in der Begegnung mit Menschen). Dieser Prozeß ist abhängig "von der Position des Schülers in der Leistungshierarchie der Klasse und von der Anpassung gegenüber den schulischen Normen" (Ulich ⁴1991, 384; vgl. Holtappels 1987, 100). Untersuchungen zeigen, daß positive Einstellungen der Lehrer gegenüber einzelnen Schülern auch positive Auswirkungen auf die Beziehung zu den Mitschülern haben (vgl. Petillon 1982, 326). Resümierend stellt Ulich fest: "Unbefriedigende Sozialbeziehungen" durch "Konkurrenzdruck und Mangel an Solidarität" sind "für die sozialen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler konstitutiv und für viele von ihnen auch belastend" (Ulich ⁴1991, 385). Dieser Sachverhalt kann auch positiv formuliert werden: Sind die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler

untereinander offen, demokratisch und solidarisch, so daß unterschiedliche Leistungen gegenseitige Anerkennung erhalten, dann hat diese Form sozialer Erfahrung Auswirkungen auf die eigene Persönlichkeit und auf das gesellschaftliche Umfeld.

Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern ist empirisch schwer zu erfassen. Die Ergebnisse können nur aus der einen oder anderen Richtung gedeutet werden. Allein die Begriffe 'Schüler' und 'Lehrer' beinhalten eine genormte Distanz, die die Begriffe 'Lehren' und 'Lernen' hierarchisch und nicht partnerschaftlich werden lassen. Von daher ist die Einschätzung dieser Beziehung aus der Sicht der Schüler eher repressiv, aus der Sicht der Lehrer eher leistungs- und konformitätsbezogen (vgl. Petillon 1987, 82).

Mit Blick auf die Schulchorarbeit beeinflussen folgende Problemfelder schulischer Sozialisationsforschung die Qualität musikalischer und sozialer Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen:

- Nicht das Schulsystem, sondern die 'Qualität' der jeweiligen Schule hat Einfluß auf das Lern- und Erfahrungspotential der Kinder.
- Das Schulklima beeinflusst die Lernmotivation und die Schülerpersönlichkeit.
- Das Lehrerverhalten bestimmt die Schulzufriedenheit der Schüler.
- Soziale Beziehungen (Schüler-Schüler und Schüler-Lehrer) stehen in einem Wechselspiel von Konkurrenz und Solidarität, Repression bzw. Leistung und Konformität.

'Chorarbeit in der Schule' kann verallgemeinert als ein Ort sozialer Beziehungen beschrieben werden, in dem die dargestellten schulischen Sozialisationsfelder eine positive Wirkung auf die Individuen nehmen können, d.h. 'Chorarbeit in der Schule' kann das Lern- und Erfahrungspotential, die Lernmotivation, die Schulzufriedenheit und die Sozialbeziehungen der Kinder und Jugendlichen stärken. Durch die klassenübergreifende und altersheterogene Struktur der Schulchorarbeit begegnen sich Kinder und Jugendliche in einer

wesentlich flexibleren Weise, als Klassenrituale es zulassen. Die verschiedenen Beziehungsebenen und Situationen ermöglichen dem einzelnen Schüler, Erfahrungen mit sich selbst und mit den durch das gesellschaftliche Umfeld des Chores an das Individuum herangetragenen Phänomenen Erfahrungen zu machen. Eine an der Lebenswelt orientierte 'Chorarbeit in der Schule' muß sich immer wieder die Frage stellen, ob die durch die Chorarbeit geschaffenen Beziehungen und Situationen zwischen den beteiligten Personen und die Beziehung zum musikalischen Objekt für die Schülerinnen und Schüler auch sozial relevant sind.

Renate Müller differenziert die Begriffe soziale Beziehungen und soziale Situationen, indem sie schreibt: "Wenn wir von Sozialbeziehungen sprechen, meinen wir eher den Aspekt der Kontinuität, wenn wir von sozialen Situationen sprechen, meinen wir eine konkrete, aktuelle face-to-face-Situation." (Müller 1990, 63) Bei der 'Chorarbeit in der Schule' handelt es sich grundsätzlich um kontinuierliche Sozialbeziehungen. Die Regelmäßigkeit, die Zeit und Dauer der Proben, der vertraute Übungsraum und die Sitzordnung sind nur wenige Beispiele, die die Kontinuität der chor- und schulinternen sozialen Beziehungen aufzeigen. Wird aus der Regelmäßigkeit Routine, so erstarrt das soziale Beziehungssystem. Es ist notwendig, stets nach neuen, für die Kinder und Jugendlichen sozial relevanten Situationen zu suchen.

Ein konstruiertes, aber realistisches Beispiel aus der Schulchorarbeit mag dies verdeutlichen:

Ein Schulchor erarbeitet ein Projekt, vielleicht ein Kindermusical, ein Weihnachtssingen oder einen Schulfestbeitrag. Während der Erarbeitung treten selbstverständlich vielfältige, immer wiederkehrende soziale Beziehungen auf: Neben den von der schulischen Sozialisationsforschung untersuchten Schüler-Schüler und Schüler-Lehrer-Beziehungen kann z.B. die Beziehung der Schülerinnen und Schüler oder die der Lehrerin oder des Lehrers zum Projekt genannt werden. Die unterschiedlich ausgeprägte emotionale Beziehung zwischen den beteiligten Personen und dem Projekt beeinflusst den

Fortgang der Arbeit ebenso wie andere soziale Beziehungsfaktoren. Möglicherweise stößt während der Erarbeitung ein Lied oder Song auf massive Ablehnung durch die Schüler. Diese Situation kann das Projekt zu Fall bringen. Mit dem Hinweis auf Erwartungshaltungen der Schule (oder Schulleitung), der Eltern oder der Öffentlichkeit kann der Konflikt restriktiv gelöst werden. Der Umgang zeigt, daß vielleicht sachlich unbegründete, aber emotional relevante Probleme der Schüler hier durch von außen herangetragenen Druck auf die Gruppe nicht ernst genommen werden. Aus einer kontinuierlichen sozialen Beziehung ist eine 'face-to-face-Situation' geworden, die für die Schüler weder einsichtig noch motiviert ist. Damit herrscht eine Lernsituation, die die Auseinandersetzung mit der Musik eben **nicht** sozial notwendig macht.

Versteht sich Musikunterricht und ebenso 'Chorarbeit in der Schule' im Rahmen unserer "Erlebnisgesellschaft" (Schulze 1993), die aufgrund zunehmender Vielfalt unüberschaubarer wird, als Entscheidungshilfe, "nicht aber, [um] Entscheidungen vorzugeben" (Müller 1993, 28), so muß die beschriebene soziale Situation ernst genommen und die emotionale Ablehnung durch die Schüler akzeptiert werden. "Subjekte realisieren sich (unter anderem) in Form von Erlebnissen." (a.a.O., 46) Daher müssen musikbezogene Wahrnehmungs-, Darstellungs- oder Ausdrucksmöglichkeiten (also Erlebnisse) gesucht und initiiert werden, die den Umgang mit dem musikalisch Fremden sozial relevant machen (vgl. Müller 1990, 74). An anderer Stelle zeigt Müller auf, daß Jugendliche sich den pädagogischen Versuchen widersetzen, "bildungsbürgerliche Kultur in sie hineinzustopfen. Sie tun es aber nicht deswegen, weil sie von den Massenmedien manipuliert oder unwillig sind, sondern weil sie in anderen Kulturen leben, in der Musik für sie soziale Bedeutung hat." (Müller 1994a, 146) Erfahrungen im Sinne von Selbsterfahrung und gesellschaftlich vermittelten Erfahrungen geschehen daher nur in relevanten face-to-face-Situationen.

3. 'Chorarbeit in der Schule', Körpererfahrung und musikalischer Lebensstil

In der Auseinandersetzung mit den Begriffen 'musikalische und soziale Erfahrung' wurde gezeigt, daß auch die am eigenen Körper erlebten Erfahrungen eine Erweiterung der Umgangsweisen mit Musik von Kindern und Jugendlichen hervorrufen und den (zukünftigen) musikalischen Lebensstil beeinflussen können.

Daß Erfahrungen sich durch Körpererlebnisse festigen, hat Ingo Scheller (1981) deutlich hervorgehoben. Eine musikpädagogische Umsetzung hat das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts in der 'szenischen Interpretation von Opern' erhalten (vgl. Stroh 1982; 1985). Von einer mehr grundsätzlichen Position nähert sich Schneider der Problematik diesem Fragenkomplex. Den Gesichtspunkt der Körperhaftigkeit der Musik erläutert er anhand der von Plessner entwickelten 'exzentrischen Positionalität': "Das Erlebnis Körper zu sein und Körper zu haben, also ein Verhältnis zum eigenen Körper zu gewinnen, die Möglichkeit den Körper zu führen, zu instrumentalisieren, zum Medium des Ausdrucksverhaltens zu machen, ist mit dieser Figur 'erklärt'." (Schneider 1994, 94 f.) Die Pop/Rockmusik ist ein Beispiel, die "implizit und explizit ein bestimmtes Musikverständnis [vermittelt], für das Körperlichkeit eine Selbstverständlichkeit und die elementare Grundlage musikbezogenen Verhaltens ist." (a.a.O., 96; vgl. ders. 1995, 4 u. 8) Die Didaktik der Pop/Rockmusik hat diesen Aspekt zu einem ihrer handlungsbestimmenden Momente erhoben. Eine praktische Anwendung findet sich in der aus der soziokulturellen Musikpädagogik entwickelten Tanzerziehungskonzeption 'Rock- und Poptanz' von Renate Müller (vgl. Müller 1994b, 104). Der Körper ist "das Instrument, mit dem Kinder und Jugendliche musikalische Erfahrungen machen können. [...] Körperbezug eröffnet ihnen Zugänge zur Musik, die vielen von ihnen versperrt wären" (Müller 1992b, 10).

Der Zusammenhang von Körper und Musik hat auch Konsequenzen für das Verständnis einer lebensweltorientierten Didaktik der 'Chorarbeit in der Schule'. Das Bild vom 'klassischen Schulchor im Sonntagsanzug in symme-

trisch angeordneter Choraufstellung', bewegungslos dem musikalischen Ausdruck und regungslos den inhaltlichen Aussagen gegenüber, erscheint zum einen nicht dazu geeignet, relevante, an der Jugendkultur orientierte musikalische Lebensstile zu wecken oder gar zu fördern. Zum anderen wirken die aus dem lebensgeschichtlich gewachsenen 'körperlichen Erfahrungshintergrund' des Lehrers abgeleiteten und von ihm initiierten Bewegungs- und Haltungsmuster "nicht sexy, lasziv, extravagant, grenzenlos, unberechenbar, eruptiv, sondern eher geordnet, sittsam, begrenzt, absehbar, beherrscht" (Stroh 1991, 218) Ob nun ein diszipliniert ausgerichteter Schulchor oder ein mehr oder weniger gestelzt wirkender 'Swingchor' vom Lehrer präsentiert werden, auf beide Darbietungsformen läßt sich ein kritischer Gedanke Günthers beziehen: "Der Schüler - der findet gar nicht statt." (Günther 1982, 49)

Sollen heute, am Ende der 90er Jahre, übergeordnete Zielsetzungen wie "Expressivität, Kontaktfreude, soziale Sensibilität, Geschlechtsrollenflexibilität, Fähigkeit zur Kooperation, Konfliktlösefähigkeit, Selbstvertrauen und Toleranz" (Müller 1993, 29) nicht nur musikpädagogische Schlagworte bleiben, sondern in schulpraktischer Arbeit wirksam werden, so muß den Schülern der entsprechende Raum und der schulorganisatorische Rahmen gegeben werden, **die der Musik eigenen Bewegungskomponenten** körperlich nachzuempfinden, umzusetzen und auch zu präsentieren. Es gilt aber zu beachten und zu realisieren, daß ein altes Madrigal oder eine romantische geistliche Motette andere Bewegungspotentiale implizieren als ein Rocksong oder ein Spiritual, aber 'bewegungslos' sind alle diese Formen nicht.

'Chorarbeit in der Schule' bietet eine Möglichkeit, daß Kinder und Jugendliche Musik über den eigenen Körper erfahren können, wenn ihnen Freiräume der Darstellung gegeben und nicht vorgegebene Interpretationsmuster eintrainiert werden, d.h., Schülerinnen und Schüler müssen am Prozeß der Erarbeitung, der Interpretation und der Form der Präsentation beteiligt werden.

III. Didaktische Perspektiven und organisatorische Rahmenbedingungen einer 'Chorarbeit in der Schule'

'Chorarbeit in der Schule' ist weder ein musikpädagogisches Auslaufmodell, noch eine Aushängeschild schulischer Öffentlichkeitsarbeit, noch eine letzte Bastion gymnasialen Elitebewußtseins. 'Chorarbeit in der Schule' kann ein Beispiel für zukunftsorientiertes neues Denken von Schule sein: Schule als Lebens- und Lernort, als Raum, in dem Kinder und Jugendliche Erfahrungen machen für ihre aktuelle Lebenssituation, und nicht erst für die Zeit nach dem 25. Lebensjahr. 'Chorarbeit in der Schule' ist eine soziale und musikbezogene Aktivität, die den Schülern signalisiert: *Du* wirst hier gebraucht (vgl. von Hentig 1993, 195). Dies erscheint mir für die 'Chorarbeit in der Schule' als ein grundlegender Gedanke.

Im vorangegangenen Kapitel sollte gezeigt werden, welche Relevanz Chorarbeit im erzieherischen Prozeß einnehmen kann. Dabei geht es sowohl um musikimmanente als auch um soziale Lernprozesse. Zeitgemäße 'Chorarbeit in der Schule', d.h. eine Chorarbeit, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Zeit ernst nimmt, mit einer fachdidaktisch begründeten Schulchorliteratur, die nicht eine wie auch immer musikalisch-ideologisch geprägte Stilrichtung präferiert, sondern Toleranz, Partnerschaftlichkeit, Flexibilität durch ein breites Spektrum musikalischer Stile übt und fördert, wird hier als ein fächerübergreifendes, projektorientiertes Unterrichtsangebot verstanden.

Für die bis ins 19. Jahrhundert reichende Tradition des Projektunterrichts kann 'Chorarbeit in der Schule' als ein Musterbeispiel angesehen werden. Die Diskussion der Projektidee wurde in den 70er Jahren vor allen als "politisch[es] Mittel zur Veränderung von Schule" (Gudjons 1994, 249) benutzt, heute geht es um die Möglichkeiten der Integration der Projektarbeit in den regelmäßigen Fachunterricht.¹³⁷ Duncker / Götz nennen diverse Formen in-

¹³⁷ In diesem Zusammenhang wären viele Beiträge zu nennen, die aus unterschiedlichen

nerschulischer Lernverengungen, die durch projektives Arbeiten reduziert werden können: schlechte zwischenmenschliche Beziehungen, Zwanghaftigkeit der Bildungsinhalte, unzulängliche Ausstattung der Räume und unflexible Schulorganisation und Verwaltung (vgl. Duncker / Götz 1984, 19). Schulchorarbeit als ein schulisches Projekt verstanden kann helfen, diese 'Verengungen' aufzubrechen. Außerdem können bei der Planung der 'Chorarbeit in der Schule' im Sinne der Projektidee, bei dem das gesamte inhaltliche, musikalische, gesellschaftliche und allgemein künstlerische Umfeld einer Themenstellung erarbeitet werden, fächerübergreifende Verbindungen beispielsweise zum Deutsch-, Geschichts-, Religions-, Sport- und Kunstunterricht hergestellt werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen erscheint es als dringlich zu fordern, 'Chorarbeit in der Schule' als ein eigenständiges Unterrichtsfach zu institutionalisieren. Chorarbeit darf also nicht mehr in der traditionellen Rolle einer schulinternen Pflichtübung ohne eine konzeptionelle musikerzieherische Ausrichtung verstanden werden, aber auch nicht als ein musikalisches Unterhaltungsprogramm für Kinder und Jugendliche, sondern als ein Beispiel für einen Umgang mit Musik aus einer antinomischen Spannung heraus, wie Schneider es für das Musizieren im Unterricht in Anlehnung an Gedanken von Eggebrecht (1985) fordert, aus der Spannung von "Mathesis und Emotio, Spiel und Ernst, Erlebnis und Leistung, Spontaneität und Kontrolle, Ausdruck und Ordnung" (Schneider 1991, 157). Bei der Darstellung musikalischer und sozialer Erfahrungen im Zusammenhang mit der 'Chorarbeit in der Schule' sollten diese Spannungsfelder bereits deutlich geworden sein.

1. 'Chorarbeit in der Schule' als musikbezogene soziale Situation

Im folgenden sollen drei für die Chormethodik notwendige musikbezogene soziale Situationen beschrieben und ihre musikpädagogische Bedeutung

Positionen heraus Projektarbeit als Unterrichtsmethode für den Unterricht einklagen: Vgl. Bastian / Gudjons 1989 / 1990 aus einer eher allgemeinen Sicht der Schulpädagogik, Januschke 1992 im Rahmen einer Basisschrift zum Thema 'Projekte im Musikunterricht' in der Fachzeitschrift MuB und Kowal-Summek 1993 und 1995 als Methode des instrumentalen Gruppenunterrichts und als Integrationsarbeit der Schulsozialpädagogik.

herausgestellt werden.

1.1 Kontinuität musikalischer und sozialer Begegnung

Der musikerzieherische 'Erfolg' einer 'Chorarbeit in der Schule' basiert vor allem darauf, daß kontinuierliche Erarbeitungs- und Übungsphasen durchgeführt werden. Es gilt nicht nur das Sprichwort "Übung macht den Meister", sondern regelmäßige, zielgerichtete Übung erhöht allmählich die Leistungskompetenz aller Sängerinnen und Sänger sowie die der gesamten Chorgruppe. In jeder Chorprobe tritt der einzelne Sänger in eine Beziehung zur Musik, die stets abhängig ist von seiner emotionalen Gestimmtheit und körperlichen Leistungsfähigkeit. Gleichzeitig wird die Probe beeinflusst von sozialen Interaktionen, z. B. von Machtkämpfen der einzelnen Peergroups untereinander und von Ritualen, die die Beziehungen zwischen den einzelnen Chormitgliedern prägen. Diese 'Beziehungshakeleien' werden nicht durch autoritäres Gehabe des Chorleiters entschärft oder flexibler, wohl aber durch eine Lehrerpersönlichkeit, die die gemeinsam entworfenen Verhaltens- und Erarbeitungsregeln konsequent anwendet (Vgl. Kraemer 1991). "Die zeitgemäße Schule", so beschreibt Struck den Erziehungsauftrag der Schule, "muß Unterricht in Erziehung einbetten, ihr Unterricht setzt Erziehung durch die Lehrer voraus. Erziehung [...] muß heutzutage vor allem eine optimale Beziehungsgestaltung zwischen Lehrer und Schüler und zwischen den Schülern bedeuten." (Struck 1996, 254) Kontinuität innerhalb der 'Chorarbeit in der Schule' versteht sich insofern nicht nur als Hilfe für organisatorische Rahmenbedingungen, sondern ebenso als Basis sozialer Lernvorgänge.

Wird Chorarbeit als ein bedeutsamer Lernort anerkannt, so sind die Chorproben als Unterrichtsstunden gleichwertig anderen Fächern gegenüber zu behandeln und dürfen nicht im Rahmen der Unterrichtstafel der Schulen bewußt in die Mittags- oder Nachmittagsstunden verdrängt werden ('Randstundensyndrom'). Es bedarf neuer, innovativer Denkprozesse gerade in der Gestaltung der Lerneinheiten innerhalb der Schule, damit die Kontinuität der Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Musik (Chorsatz) beziehungsweise die Begegnungen der Individuen untereinander zu Situa-

tionen werden, in denen 'offene' soziale und musikalische Erfahrungen möglich sind.

Besonders zu Beginn der Orientierungsstufe bzw. Sekundarstufe I (5. und 6. Jahrgangsstufe) fällt es vielen Kindern oft schwer, sich an den ständig wechselnden Fachunterricht zu gewöhnen. Die vielfach feste Bindung an die Persönlichkeit der Grundschullehrerin oder des Grundschullehrers ist nicht mehr gegeben, obwohl eine vergleichbare Bezugsperson noch notwendig wäre. Ernährungsprobleme, Sprachstörungen, Kommunikationsstörungen und fehlende Vorbilder sind Mängel, die durch Fachunterricht nicht beseitigt, sondern eher verstärkt werden. Projektorientiertes, über die Fachgrenzen denkendes Arbeiten am Beispiel der 'Chorarbeit in der Schule' kann eine Möglichkeit sein, um die aktuellen Persönlichkeitsprobleme von Kindern und Jugendlichen aufzufangen.

Ein Vorschlag einer kontinuierlichen Lerneinheit 'Chorarbeit als Unterrichtsangebot' soll als erstes Denkmodell vorgestellt werden. Es ist unter der Prämisse einer traditionellen Stundentafelgestaltung vordergründig als realitätsfern beurteil- und angreifbar. Diese Form ist aber bewußt gewählt und impliziert eine grundlegende (immer wieder geforderte) Reform gewohnter Unterrichtsstrukturen. Die Forderung nach mehr Autonomie der Schulen darf sich nicht nur auf Haushalts- und Verwaltungsfragen konzentrieren, sondern muß ebenso eine Autonomie der Erziehungs- und Bildungsinhalte umfassen.

Chorarbeit als Unterrichtsangebot aller Klassen- und Schulstufen

Organisatorisch vorstellbar wäre ein Kurssystem innerhalb der einzelnen Klassen- oder Schulstufen, das ab der 5. Klasse mit drei Wochenstunden in die Stundentafeln integriert wird:

Primarstufe

(Klasse 1 - 4): Chorarbeit als 1-std. AG-Arbeit

Orientierungsstufe

(Klasse 5 u. 6): Chorarbeit als 3-std. Unterricht im Rahmen klassenübergreifender Projektkurse wählbar

Sekundarstufe I

(Klasse 7 - 10): Chorarbeit als 3-std. Unterricht im Rahmen schulstufenübergreifender (7. / 8. Klasse und 9. / 10. Klasse) Projektkurse wählbar

Sekundarstufe II

(Klasse 11 - 13): Chorarbeit als 3-std. Grundkurs wählbar

1.2 Außergewöhnliche musikalische und soziale Begegnungen

Neben den kontinuierlichen Arbeitsphasen beeinflussen außergewöhnliche Aktionen eine 'Chorarbeit in der Schule' in besonderer Weise. Chor- und Konzertfahrten, Chorwochenenden oder besondere Schulungseinheiten können als Beispiele genannt werden, bei denen Kinder und Jugendliche in neue, für sie bedeutungsvolle, relevante musikbezogene und soziale Situationen gestellt werden. Berichte aus der Geschichte der 'Chorarbeit in der Schule' zeigen, daß es sich hier um eine Form der Chormethodik handelt, die schon immer praktiziert wurde.¹³⁸ Es geht aber nicht darum, eine bewährte Tradition lediglich fortzusetzen, sondern darum, daß Kinder und Jugendliche in einen Kontext integriert werden, in dem über die Ebene der musikalischen Aktivität soziale Prozesse initiiert werden. Es soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß auch heute entsprechende Aktionen von außerordentlicher musikerzieherischer Bedeutung sind. In den zeitlich begrenzten Arbeitsphasen dieser außergewöhnlichen Aktionen entwickelt sich eine Eigendynamik, die das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflußt. Zwischen den einzelnen Individuen und zwischen den Individuen und der Musik entstehen Begegnungen, die wesentlich intensiver erlebt werden, als dies in den kontinuierlichen Probeneinheiten in der Schule möglich ist. Der Vorgang musikalischer und sozialer Erfahrung ist in dieser Ausnahmesituation durch einige Besonderheiten gekennzeichnet:

- Die vertraute Umgebung Schule wird verlassen zugunsten eines zeitlich begrenzten, neuen Lebens- und Lernraumes.

¹³⁸ Vgl. beispielsweise die Berichte von Georg Götsch über die Chorfahrten mit der 'Märkischen Spielgemeinde', die er im Sprachjargon der Gemeinschaftsideologie der Jugendmusikbewegung als "unvergeßliche Lebensfeiern" bezeichnet; vgl. S. 25

- Die einengenden schulinternen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander und der Peergruppendruck können durch die neue Umgebung verringert werden.
- Die atmosphärische Wirkung der Räume, der Umgang mit den (anderen) Regeln des Zusammenlebens (z.B. festgelegte Essenszeiten!), die phasenweise Auseinandersetzung mit der Musik und die Nähe zwischen Menschen und Musik beeinflussen den gruppenspezifischen Lernprozeß.
- Ein musikalisches oder soziales Erlebnis in der Gruppe kann zu einer persönlichen Erfahrung des einzelnen werden.

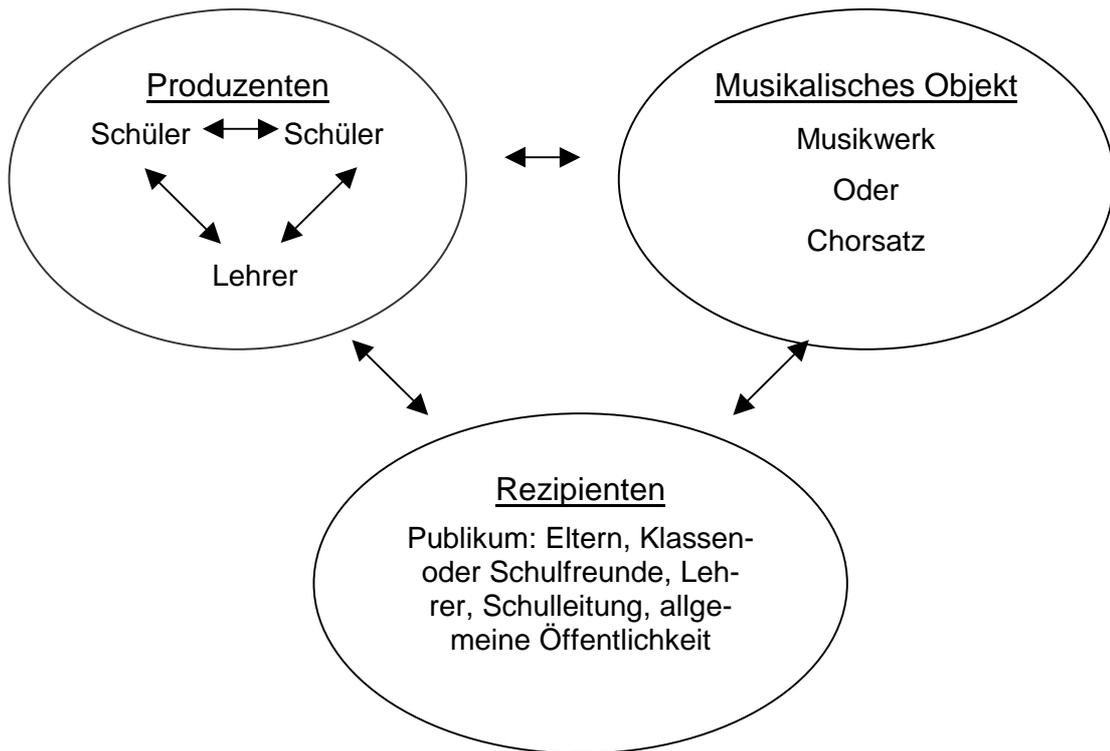
So notwendig die erzieherische Bedeutung dieser außergewöhnlichen Choraktionen auch angesehen wird, so problematisch zeigen sich häufig die Rahmenbedingungen. Neben dem hohen organisatorischen Aufwand und der zusätzlichen Belastung für die Musiklehrerin oder den Musiklehrer (Entlastungsstunden werden in allen Bundesländern immer seltener gewährt) verhindern die steigenden Kosten pädagogische Handlungsspielräume. Solange 'Chorarbeit in der Schule' nicht als Unterrichtsfach anerkannt wird, bestehen wenig Möglichkeiten, mit einem eigenen Haushalt zu planen. Schulbürokratie (z.B. Haushaltsjahr der Schulträger widerspricht dem Verlauf der Schuljahre) und Verwaltungsvorschriften (z.B. GEMA-Vorschriften) erschweren es, mögliche Konzertüberschüsse oder Sponsorengelder als Rücklagen für chorinterne Aktivitäten einzusetzen.

Eine Musikpädagogik, die sich theoretisch an der Lebenswelt aller Kinder und Jugendlichen orientiert, muß für die Praxis Chancengleichheit einfordern. Bleibt Schule aber in den Zwängen ministerieller und institutioneller Vorgaben stecken, so wird sie auch weiterhin nicht zum Lebens- und Lernort der Schülerinnen und Schüler. Das Fehlen außergewöhnlicher musikalischer und sozialer Begegnungen fördert zwar hierarchische Strukturen, behindert aber demokratisches Lernen.

1.3 Präsentation als musikalische und soziale Begegnung

Geht es bei den kontinuierlichen sowie bei den außergewöhnlichen musikalischen

schen und sozialen Begegnungen innerhalb der 'Chorarbeit in der Schule' vor allem um die Beziehung zwischen den am Lernprozeß beteiligten Personen (den Produzenten) und der Musik, so wird bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse diese Zweierbeziehung um eine dritte Ebene erweitert. Das Publikum, die Rezipienten stehen den Produzenten und dem musikalischen Objekt gleichermaßen gegenüber. Diese Wechselwirkung ist für das Selbstbewußtsein und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler von außerordentlicher Bedeutung.



Bei einer Aufführung stellt der einzelne Schüler seine Fähigkeiten einem großen Publikum vor. Die Leistung ist integriert in das Ergebnis einer Gruppenarbeit, der Chorgruppe. Diese exponierte, auf eine Bühne gestellte Darstellungsform ist keineswegs angstfrei. Das Phänomen 'Lampenfieber' ist ein wesentlicher Bestandteil in dem Prozeß der Erfahrungsbildung (vgl. Linzenkirchner 1995). Die Kommunikation (Dynamik), die zwischen dem Publikum, dem singenden Schulchor und der Musik selbst entsteht, nehmen Schüler sehr bewußt wahr.

2. Planung musikalischer Aktivitäten

Die Arbeit mit Schulchören wird mehr als bei anderen Chören durch zeitlich begrenzte Einheiten bestimmt. Der Schuljahresrhythmus und die Ferienzeiten markieren im wesentlichen die Arbeitsphasen. Es ist deshalb notwendig, die Formen musikalischer Aktivitäten und die entsprechenden Inhalte sorgfältig und zielgerichtet zu planen. Zwei Planungsebenen können unterschieden werden.

2.1 Auswahl der Ziele und Präsentationsmöglichkeiten

Die Beständigkeit und Attraktivität jeder Form von Gruppenarbeit, ob es sich um die Arbeit mit Jugendgruppen oder Senioren, Sportgruppen, Bands, Chören und Orchestern handelt, aber auch der Gruppenunterricht in der Schule, ist immer abhängig von der Art der Aufgabenstellung, der damit verbundenen Zielsetzung und den Möglichkeiten der Präsentation der Erarbeitung. Ebenso müssen bei der 'Chorarbeit in der Schule' regelmäßig neue Ziele gesetzt und geeignete Präsentationsformen geschaffen werden, damit aus Erlebnissen Erfahrungen werden können.

2.1.1 Ziele

Bei der Festlegung bestimmter Arbeitsziele musikalischer Aktivitäten lassen sich zwei grundlegende Formen für die 'Chorarbeit in der Schule' beschreiben: Zum einen kann der Schulchor Beiträge zu schulischen und außerschulischen Veranstaltungen liefern, zum anderen fördern eigenständige Konzertprogramme das Profil der Schulchorarbeit. Das wesentliche, objektive Unterscheidungskriterium ist der Aufwand, um einen dem Leistungsniveau des Chores angemessenen Vortrag zu liefern.

Die Vorbereitungen für Beiträge, die im Rahmen einer Veranstaltung vom Schulchor präsentiert werden, sind zwar kürzer, da das Material häufig aus dem Repertoire genommen werden kann, trotzdem übernehmen sie eine ausgesprochen wichtige Funktion für die Vermittlung musikalischer und sozialer Erfahrungen. Als unmittelbar bevorstehende Ereignisse motivieren sie die Sängerinnen und Sänger, engagiert und 'nahzielorientiert' zu üben. Au-

Berdem vermitteln kleinere Beiträge verstärkt Aufführungspraxis und damit auch individuelles und chorisches Selbstbewußtsein.

Als Beispiele können einerseits schulinterne Aktivitäten genannt werden, z.B.

- *Einschulung der 1., 5. oder 7. Klassen (Grundschule, Orientierungsstufe, Sek. I),*
- *Entlassung der Abgangsklassen*
- *Allgemeine Schulfeste*
- *Veranstaltungen der Schülerverwaltung*
- *Sportveranstaltungen*
- *Eröffnung einer Schulausstellung*
- *Pausenaufführungen*
- *Schulgottesdienste und andere kirchliche Festveranstaltungen,*

andererseits erweitern außerschulische Aktivitäten den Blick für das gesellschaftliche Umfeld, in dem die Schülerinnen und Schüler leben, z.B.

- *Städtische Kulturveranstaltungen*
- *Eröffnung einer Ausstellung in der örtlichen Galerie*
- *Singen in Krankenhäusern*
- *Kirchliche Veranstaltungen (von kirchenjahrgebundenen Veranstaltungen bis hin zu Kinderkirchentagen u.ä.)*
- *Lehrer- und/oder Pädagogenkongresse*
- *Sportvereine*
- *Veranstaltungen von Wirtschaftsunternehmen (Banken, Sparkassen u.ä.)*

Die Beantwortung grundlegender didaktischer und organisatorischer Fragestellungen konkretisiert die Planung entsprechender musikalischer Aktivitäten.

<p>Fragen zu Beiträgen schulischer und außerschulischer Veranstaltungen</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Um welche Veranstaltungsart handelt es sich? 2. Ist das Repertoire des Chores der Veranstaltungsart angemessen? 3. In welchem persönlichen Bezug stehen die Schülerinnen und Schüler zur Veranstaltung? 4. Kann der Veranstalter der außerschulischen Aktivitäten einen Beitrag für die Chorkasse leisten? 5. Ist in der zur Verfügung stehenden Zeit ein entsprechendes Programm zu erarbeiten? 6. Wieviele Sonderproben sind nötig?
--	---

Die Vorbereitungen für die Erarbeitung eigenständiger Konzertprogramme

sind wesentlich länger und müssen in den Gesamtplan des schulischen Lebens integriert werden. Die Chorsätze, die Choreografien und alle weiteren Überlegungen zur Interpretation des gewählten Werkes werden dadurch, daß es sich hier um Neuerarbeitungen handelt, zu einem allmählichen Erfahrungspotential der Schülerinnen und Schüler.

Bevor eine konkrete inhaltliche Auswahl getroffen wird, ist es notwendig, organisatorische Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit dem zu wählenden Projektthema zu klären.

Als Beispiele sollen hier einige Projektgruppen genannt werden:

a) Thematisch orientierte Konzerte

- *Berichte von Schulpraktikern vor allem aus dem gymnasialen Bereich in Fachzeitschriften haben in den vergangenen Jahren vielfach Anregungen für Chorprojekte gegeben, wie ein Thema (z.B. 'Liebe und Leid') sich mit Chorsätzen ganz unterschiedlicher Herkunft zu einer Inszenierung zusammenstellen läßt.*
- *Bei der Untersuchung der Chorliteratur der 90er Jahre hat sich bei den Herausgebern und Verlagen eine Tendenz zu themenzentrierten Heften gezeigt.*
- *Der Musical-Boom innerhalb unserer Gesellschaft hat seit Jahren auch Einfluß auf die Schulchorprojekte genommen.*
- *Große geistliche Chorwerke (Kantaten, Oratorien und Passionen) stellen auch in den 90er Jahren noch eine besondere Herausforderung an die Leistungsfähigkeit (vor allem gymnasialer) Schulchöre dar.*

b) Jahreszeitgebundene Konzerte

- *Frühjahrskonzert*
- *Herbstkonzert*
- *Advents- und Weihnachtskonzert*

c) Arbeitsphasengebundene Konzerte

Die Erarbeitung von Schulchorkonzerten ist selbstverständlich immer an bestimmte Arbeitsphasen gebunden. Wird hier diese Idee aber als eigene Projektgruppe aufgeführt, so soll damit die Möglichkeit und manchmal die zwingende Notwendigkeit auf eine zeitlich begrenzte Arbeitsphase angedeutet werden. Die folgenden Beispiele können sich daher mit den unter a) und b) genannten Themenstellungen überschneiden.

- *Konzert zum Schuljahresende*
- *Projektwochenkonzert*
- *Jubiläumskonzert*

Auch hier begleiten einige grundlegende Fragen den Planungsprozeß.

Fragen zur Planung eigenständiger Konzertprogramme	<ol style="list-style-type: none">1. Handelt es sich bei der Aufführung um eine regelmäßige Einrichtung im schulischen Alltag?2. Handelt es sich um eine neue 'Konzertreihe'?3. Wie fügt sich die Aufführung in den Ferien- und Terminplan der Schule ein?4. Wieviele regelmäßige Proben werden benötigt?5. Wieviele Sonderproben müssen angesetzt werden?6. Ist eine Chorfahrt zur Erarbeitung des Programms nötig?7. An welchen Orten/Räumen soll das Programm aufgeführt werden?8. Um wieviele Aufführungen handelt es sich?9. Decken die Einnahmen die nötigen Ausgaben?10. In welchem Umfang wird Werbung für das Konzert betrieben (z.B. schulintern unter den Mitschülern und Lehrern, Elternbrief, Plakate und Handzettel, Zeitungsartikel)
---	--

2.1.2 Präsentationsmöglichkeiten

Die Präsentation eines Arbeitsergebnisses ist ein wesentlicher Bestandteil sowie eine (gesellschaftlich geformte) Erwartungshaltung an die chorische Praxis. Bei der Darstellung der 'Chorarbeit in der Schule' als eines musikpädagogischen Handlungsfeldes ist darauf hingewiesen worden, daß Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten müssen, über den eigenen Körper ihre Auseinandersetzung mit der Musik einem Publikum präsentieren zu können als ein Aspekt musikalischer und sozialer Erfahrung. Als didaktische Konsequenz ist dann aufgezeigt worden, daß die 'Bühne' ein Lernfeld ist für Beziehungen zwischen dem Individuum, dem musikalischen Objekt und dem Publikum als Kritiker der Leistung. Wird nun der Gedanke der Präsentation im Rahmen der Planung musikalischer Aktivitäten erneut aufgegriffen, so sollen auch hier grundlegende Fragestellungen für die Möglichkeiten der konkreten Durchführbarkeit bereitgestellt werden.

Fragen zu den Präsentationsmöglichkeiten	<ol style="list-style-type: none"> 1. In welchem Raum soll die Aufführung durchgeführt werden? 2. Hat die Bühne genügend Platz für den Chor? 3. Wird ein Vorhang benötigt? 4. Wird bei der Aufführung für andere Aktionen weiterer Platz benötigt? 5. Werden Chorpodeste benötigt? 6. Gibt es einen Stromanschluß? 7. Ist die Beleuchtung ausreichend? 8. Welche akustischen Verhältnisse bietet der Raum? 9. Muß eine Gesangsanlage installiert werden? 10. Welche Instrumentalisten stehen zur Verfügung? 11. Müssen Instrumentalisten außerhalb der Schule engagiert werden? 12. Wieviele Plätze stehen für das Publikum zur Verfügung? 13. Gibt es für den Chor einen Nebenraum? 14. Läßt sich der Auf- und Abtritt des Chores sinnvoll organisieren? 15. Handelt es sich bei der Präsentation um eine neue Form, oder haben die Schüler Erfahrungen durch ähnliche Veranstaltungen? 16. Steht genügend Notenmaterial zur Verfügung? 17. Sind die Urheber- und Aufführungsrechte geklärt?
---	--

2.2 Auswahl der Inhalte

Bei der Planung musikalischer Aktivitäten sind die organisatorischen Rahmenbedingungen, die Zielsetzungen sowie die Art der Präsentation in einem engen Zusammenhang mit der Auswahl geeigneter Schulchorliteratur zu sehen. Die Auswahl der Schulchorliteratur sollte sich an der sozialen Bedeutung von Musik im Leben von Kindern und Jugendlichen orientieren, sie sollte Rücksicht auf ihren Musikgeschmack nehmen, ihre bevorzugten Rezeptionsformen in den Auswahlprozeß mit einbeziehen und nach den speziellen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Musik suchen, d.h., bei der Auswahl geeigneter Schulchorliteratur für entsprechende Projekte müssen lebensweltliche, musiksoziologische und -psychologische sowie handlungsorientierte Aspekte aufeinander bezogen werden. Daß die Schülerinnen und Schüler in diesen Auswahlprozeß integriert sein müssen, ist bereits an anderer Stelle hervorgehoben worden.

2.2.1 Soziale Bedeutung von Musik

Aus musiksoziologischer Sicht besteht "die soziale Bedeutung von Jugend-

kulturen [und deren Musik; Einfügung V.S.] für Jugendliche [...] darin, daß die Symbolisierung von Zugehörigkeit wie die Präsentation eines Lebensstils wesentlicher Bestandteil der jugendlichen Identitätsdefinition ist." (Müller 1994a, 136) Die Position, daß 'Chorarbeit in der Schule' auch eine Auseinandersetzung mit am eigenen Körper erlebten musikalischen Erfahrungen ist, die als Hilfe zu einer selbstbestimmten (musikalischen) Lebensbewältigung werden kann, nimmt die soziale Bedeutung von Musik für die verschiedenen Jugendkulturen ernst. Es gibt nicht *die* Jugendkultur an sich und nicht *den* Musikgeschmack Jugendlicher. Pop/Rockmusik ist längst nicht mehr ausschließlich *die* Musik der Jugend, sondern wird quer durch die Generationen gehört (Vgl. Kandel 1993, 69). Die Existenz verschiedener jugendlicher Teilkulturen wird in jeder Schulklasse deutlich. "Jugendkulturen und ihre Musik müssen somit sehr differenziert betrachtet werden." (Müller 1994a, 137) Diesem Anspruch unterliegt ebenso der Auswahlprozeß der Literatur für die 'Chorarbeit in der Schule'.

Auch in der sogenannten 'Erwachsenengeneration' haben "musikalischer Geschmack, musikalische Interessen und Aktivitäten in der Gestaltung enger sozialer Beziehungen wie Freundschaften, Ehe und Familie" (Gembris 1995a, 123) eine große Bedeutung. In zwei unabhängigen Untersuchungen von Heiratsannoncen in der Wochenzeitschrift DIE ZEIT wurden in 22 bis 24% der Fälle eine Anspielung auf Musik gemacht (vgl. a.a.O., 126; Reu 1995, 328). Behne wertet diese Ergebnisse psychologisch: "Wer einen Partner fürs Leben sucht, 'outet' sich eher musikalisch als konfessionell." (Behne 1996, 25) Darüber hinaus stellt er einen Zusammenhang von Musikgeschmack und Sinnsuche her. "Nicht abwegig erscheint die Vermutung, daß sich Sinnsuche für viele Menschen zumindest zeitweilig auf die musikalische, d.h. nonverbale Ebene verlagert hat, wenn man sich beispielsweise vergegenwärtigt, wie unterschiedlich Kirchen heute während Konzerten bzw. Gottesdiensten gefüllt sind. Die ungewöhnlich große Bedeutung, die der Musik [...] zugewiesen wird, wäre aus der Musik allein kaum begründbar und verständlich." (ebd.) Aber auch als Signal eines bestimmten sozialen und intellektuellen Niveaus ist der Zuspruch bei ganz bestimmten kirchenmusikalischen

schen Großereignissen zu deuten: Man 'outet' sich als klassischer Musikkenner. Wie bei den von Müller beschriebenen Jugendkulturen geht es um die Präsentation eines bestimmten Lebensstils.

Ein weiterer Gesichtspunkt sozialer Bedeutung von Musik ist die jeweilige Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur. Die Musik ist ein Charakteristikum ethnischer Gruppen (vgl. Auernheimer ²1995, 107) und trägt zur "*kulturellen Identität*" bei. Bei diesem Begriff steht erstens "nicht die Herstellung von Gruppenidentität im Brennpunkt, sondern die individuelle Identitätsbildung unter Rückgriff auf kollektive Erfahrungen und kulturelle Ressourcen. Somit wird zweitens nicht nach sozialen Mechanismen oder Strategien gefragt, sondern nach den kulturellen Inhalten und Formen, die für die persönliche Sinn- und Motivbildung herangezogen werden." (a.a.O., 109) Der Schulchor bildet in sich eine Teilkultur, die zusammengesetzt ist aus Individuen mit ihren jeweils eigenen kulturellen Identitäten. Sie dürfen nicht "ignoriert" oder "halbherzig geduldet" werden (Müller 1994b, 106). Die ausgewählten Chorsätze übernehmen eine Brückenfunktion im Vorgang (schulischer) musikalischer Sozialisation des einzelnen Individuums.

Im folgenden sind einige Fragen zusammengetragen, die die dargestellten Aspekte sozialer Bedeutung von Musik ins Blickfeld rücken und bei der Auswahl geeigneter Schulchorliteratur leitend sein können.

Orientierung	Fragen
Identität Jugendkultur	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aus welchen ethnischen Kulturen kommen die Kinder und Jugendlichen? 2. Gibt es Berührungspunkte zwischen den Chorsätzen eines Musikprojektes und den kulturellen Identitäten? 3. Welche (soziale) Bedeutung hat Musik in der Familie der Kinder und Jugendlichen? <ol style="list-style-type: none"> a. Wird gemeinsam Musik gehört? Bewußt/Unbewußt? b. Wird gemeinsam gesungen oder musiziert? c. Spielen die Eltern ein Instrument? 4. Welche Umgangsweise mit Musik pflegen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit? <ol style="list-style-type: none"> a. Hören sie mit Freunden Musik? b. Singen sie allein oder mit Freunden? c. Spielen sie ein Instrument? d. Tanzen sie allein oder mit Freunden? e. Malen sie zur Musik? f. Fertigen sie ihre Hausaufgaben mit Musik an?

2.2.2 Musikgeschmack und Rezeptionsformen Jugendlicher

Ein zweites Kriterium für die Auswahl der Inhalte einer 'Chorarbeit in der Schule' bezieht sich auf den Musikgeschmack und die Rezeptionsformen Jugendlicher. Dabei geht es nicht um Antworten auf die Frage, welchen musikalischen Stil die Schülerinnen und Schüler gerne singen wollen. Dies wäre zum einen eine konzeptionslose 'Angebotsdidaktik', zum anderen zeigen empirische Untersuchungen, daß die musikalischen Vorlieben unter jugendlichen Musikkonsumenten zwischen 11 und 16 Jahren sehr differieren. Erste Ergebnisse einer umfangreichen Längsschnittstudie von Behne zeigen mit zunehmendem Alter der befragten Jugendlichen "eine ausgeprägte Negativverschiebung des gesamten Präferenzspektrums" (Behne 1996, 40).¹³⁹ Auffällig ist dabei, daß ältere Musikstile wie Rock'N'Roll, Rock, Beat und Pop besonders von den 15-jährigen deutlicher abgelehnt werden als neuere Stile. Ganz besonders Rave und Techno erfahren derzeit (1998) in diesem Alter eine hohe Zustimmung. Behne schließt daraus, "daß die Rave-Begeisterung (wie viele jugendkulturelle Orientierungen) nicht nur eine spezifische Musikpräferenz ist, sondern einen Wandel in der gesamten Lebenswelt (Mode, Drogen etc.) impliziert." (a.a.O., 34) Eine andere Studie kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Auch hier "liegen Techno, Rave und Dancefloor weit vorn in der Gunst der Jugendlichen" (Goertz / Seeger 1996, 20), während Pop und Rock weit weniger Zuspruch erhalten. Die Autoren folgern: "Sie besitzen offenbar nicht mehr das Protestpotential der 60er und 70er Jahre und sind natürlich auch die Musik der Elterngeneration, d.h. weitgehend konsensfähig. Erst mit Rave und Techno finden Jugendliche wieder eine 'eigene' Musik." (a.a.O., 22)

Die Kenntnis des von Kindern und Jugendlichen bevorzugten Musikgeschmacks ist für die Auswahl der Inhalte einer 'Chorarbeit in der Schule' insofern von Bedeutung, als daß bestimmte Musikpräferenzen und ihre da-

¹³⁹ Behne verweist selber auf ähnliche Ergebnisse einer älteren Studie von May (1983), die später wieder aufgegriffen wurde von Novak (1994), bei der "von 24 Klangbeispielen [...] nach Ablauf von neun Jahren 19 signifikant ablehnender beurteilt" (Behne 1996, 27) wurden (vgl. auch ders. 1993a).

durch gewonnenen musikalischen Kompetenzen dem zu erarbeitenden Musikprojekt fördernde Impulse geben können. Außerdem liefert das Wissen Entscheidungen darüber, ob bestimmte ausgewählte Musikstile, die von den Schülerinnen und Schülern auf eine eindeutige Ablehnung stoßen, einer entsprechenden methodischen Aufarbeitung bedürfen.

Auch die Kenntnis der bevorzugten Rezeptionsformen von Musik (Rezeptionsorte und Informationsquellen über Musik) der Sängerinnen und Sänger eines Schulchores beeinflussen die Auswahl geeigneter Literatur und die Erarbeitungsmethodik. Die bereits genannte Studie von Goertz / Seeger zeigt, daß zunächst Freunde, dann das Fernsehen und an dritter Position Hörfunksendungen als Informationsquellen für den Kauf von Tonträgern dienen (a.a.O., 24 f.). Neben der individuellen Nutzung der Medien (vgl. Gomille 1996) sind die Kommunikation über und die Rezeption von Musik mit anderen Jugendlichen zwei wichtige Umgangsformen mit Musik. Dabei beeinflussen die Hörsituation und die Stilrichtung die Bewertung. In einer "follow-up-Studie zur Arbeit von Renate Müller über soziale Bedingungen und Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik" (Bruhn / Roth 1994, 151 f.)¹⁴⁰ zeigt sich ein deutlicher "Peer-Gruppendruck bei den Musikstücken, die hier mit 'mainstream' [¹⁴¹] bezeichnet wurden. In der Gruppe der 'historischen' [¹⁴²] Musikstücke fällt die Beurteilung der Situation SCHULE auf: Die Musikstücke wurden im Musikunterricht akzeptiert, obwohl sie in der Peer-Gruppe eher nicht akzeptiert wurden." (a.a.O., 162)

Die folgenden Fragen sollen beispielhaft helfen, auch die Rezeptionsformen und den Musikgeschmack von Kindern und Jugendlichen in die Überlegungen bezüglich des didaktischen Entscheidungsprozesses der entsprechenden Schulchorliteratur mit einzubeziehen.

¹⁴⁰ Das Zitat ist der Untertitel des Artikels von Bruhn / Roth 1994: "Musik-Hörgewohnheiten und sozialer Gruppendruck bei Jugendlichen" und bezieht sich auf Müller 1990.

¹⁴¹ Musikbeispiele folgender Stilrichtungen sind gemeint: inter. Pop, Heavy Metal, Soft Pop, Rock, Death Metal

¹⁴² Musikbeispiele folgender Stilrichtungen sind gemeint: Klassik, Barock, Romantik.

Orientierung	Fragen
Musik- geschmack Rezeptions- formen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche Musikstile hören Kinder und Jugendliche am häufigsten? <ol style="list-style-type: none"> a. Allein zu Hause? b. Während der Hausaufgaben? c. In ihrer Freizeit mit Freunden? 2. Gibt es Elemente in der von Kindern und Jugendlichen präferierten Musik, die eine spezielle musikalische Kompetenz voraussetzen? <ol style="list-style-type: none"> a. Sprachfähigkeit? b. Rhythmische Präzision? c. Stimmtechnische Eigenarten (Sounds)? d. Expressivität oder Emotionalität? 3. Steht das mögliche Musikprojekt im Gegensatz zum Musikgeschmack der Kinder und Jugendlichen? 4. Lassen sich Anknüpfungspunkte finden zwischen dem möglichen Musikprojekt und dem Musikgeschmack der Kinder und Jugendlichen? 5. Welche 'Rezeptionsorte' bevorzugen die Kinder und Jugendlichen hauptsächlich? <ol style="list-style-type: none"> a. Das eigene Zimmer - Anlage, Hörfunk, Fernsehen (MTV - VIVA, Musikvideo's) oder Musik-CD-ROM's? b. Unterwegs mit dem Walkman/Discman? c. Plattenläden? d. Musikkneipen? e. Diskotheken? f.. Live-Konzerte?

2.2.3 Realisation und Handlungsmöglichkeiten

In einem dritten Schritt zur Auswahl der geeigneten Inhalte einer 'Chorarbeit in der Schule' steht vor allem eine notwendige chorleiterische Pragmatik im Vordergrund. Die Fragestellungen zur möglichen Realisation einzelner Chorsätze und der entsprechenden Handlungsmöglichkeiten in ihnen sind nicht pauschal zu beantworten. Besonders die Überlegungen zur Besetzung und zum Schwierigkeitsgrad müssen aus den musikimmanenten Eigenarten des jeweiligen Chorsatzes in Beziehung zur Leistungsfähigkeit der Chorgruppe gesehen werden. Die Inhalte sind insofern abhängig vom Entwicklungsstand des gesamten Schulchores. In einem aus der Praxis entstandenen Band zur Kinderchorarbeit werden "Kriterien für die systematische Auswahl" der Literatur genannt, die "sich aus einem systematischen Abfragen und Beantworten der Gegebenheiten" (Göstl 1996, 69) ergeben. Einige der dort auf-

geführten Fragen werden in der Übersicht zum Abschluß dieses Kapitels aufgegriffen¹⁴³.

Das Singen in einem Schulchor ist bereits mehrfach als eine am eigenen Körper erlebte musikalische Aktivität dargestellt worden. Wird dieser Gedanke im Zusammenhang mit der Auswahl geeigneter Inhalte nochmals aufgegriffen, so geht es hier um die Frage, welche Möglichkeiten der Interpretation und Präsentation der einzelne Chorsatz liefert, so daß der 'mechanische' Handlungsvorgang 'Singen' zu einer sozialen und musikalischen Erfahrung wird.

Besonders die durch die soziokulturelle Musikpädagogik hervorgehobene Umgangsweise von Kindern und Jugendlichen mit Musik, die Interpretation durch Bewegung oder Bewegung als Interpretation, ist eine am eigenen Körper, also individuell zu erlebende Begegnungsebene mit Musik, die Erfahrung in sozialer und musikalischer Hinsicht ermöglicht. Bewegung ist in diesem Sinne ein Transformationsmedium (wie die Malerei) von expressivem Verhalten im Umgang mit Musik. "Der praktische und theoretische Umgang mit Ausdruck und Expressivität [stellt] eine unverzichtbare Grundlage ästhetischer Erziehungskonzepte" (Schneider 1995, 5), so auch für die 'Chorarbeit in der Schule', dar (vgl. ders. 1996). Die Schulchorliteratur unseres Jahrhunderts, die vielfach bis in die 80er Jahre hinein von den Idealen der musischen Erziehung der Jugendmusikbewegung geprägt war, ist gekennzeichnet durch ihre '*Antiexpressivität*'. "Sichtbar wird diese Haltung etwa in der Bevorzugung von Inhalten, die sich durch eine 'vegetative Einfachheit' [¹⁴⁴] auszeichnen" (Schneider 1995, 8).

¹⁴³ Vgl. Schmidt 1995, 134 ff.: In einem ähnlichen Kriterienkatalog zur Beurteilung und Erarbeitung von Arrangements der Pop/Rockmusik für den Musikunterricht werden unter dem Abschnitt 'Spieltechnische Anforderungen' (138 f.) Fragestellungen hervorgehoben, die sich auf die Musizier- und Singerfahrungen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerinnen und Lehrer beziehen.

¹⁴⁴ Schneider zitiert hier Warner (1954, 60), einer der ersten Musikpädagogen, der sich selbstkritisch von der musischen Erziehung distanzierte.

Bei der Auswahl der Schulchorliteratur geht es weder um eine Klassifizierung in 'gute oder schlechte', noch um die Bevorzugung besonders leichter oder besonders schwerer Chorsätze. Außerdem orientiert sich die didaktische Begründung der zur Auswahl stehenden Chorsätze nicht an einem schüler-genehmen Hörerleben. Es geht vielmehr um die Suche nach Bezügen der Musik zu den lebensweltlichen Orientierungen von Kindern und Jugendlichen und ihren musikalischen Hör- und Umgangsweisen mit Musik. Diese didaktische Position nimmt die körperbetonten Umgangsweisen von Kindern und Jugendlichen ernst. Expressives Verhalten, d.h. eine nach außen gerichtete Präsentation von musikalischen Erlebnissen ist ein Handlungsvorgang, der der 'Chorarbeit in der Schule' eine neue erzieherische Dimension zuweist. Die am Auswahl- und Erarbeitungsprozeß beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer dringen zu Verstehens- und Ausdrucksebenen vor, so daß ihre dadurch gemachten musikalischen und sozialen Erfahrungen eine Hilfe für ihre gegenwärtige und zukünftige Lebensbewältigung sein können.

Folgende Fragen sollen helfen, die Realisations- und Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Chorsätze zu bestimmen:

Orientierung	Fragen
<p data-bbox="304 271 544 416">Musik: Besetzung und Schwierigkeits- grad</p> <p data-bbox="304 685 376 712">Text</p> <p data-bbox="304 949 517 1016">Bewegung/ Interpretation</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="564 271 1402 338">1. Ist die geforderte Anzahl der Vokalstimmen mit dem Schulchor realisierbar? <li data-bbox="564 338 1402 405">2. Welche instrumentale Begleitung ist für den Chorsatz notwendig? <li data-bbox="564 405 1402 517">3. Entspricht der Tonumfang der Einzelstimmen den gesangstechnischen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen? <li data-bbox="564 517 1402 584">4. Ist die rhythmische Struktur der Einzelstimmen zu bewältigen? <li data-bbox="564 584 1402 651">5. Ist der musikalische Stil den Kindern und Jugendlichen vertraut? <li data-bbox="564 651 1402 763">6. Ist der Inhalt des Textes für die Kinder und Jugendlichen verständlich oder bedarf er einer gesonderten Thematisierung? <li data-bbox="564 763 1402 831">7. Welche Schwierigkeiten beinhaltet die Sprache des Textes und welche Hilfen sind nötig? <li data-bbox="564 831 1402 943">8. Gibt es Kinder und Jugendliche im Schulchor, die durch ihre Herkunft die Sprache des Textes verstehen und ihr Wissen den anderen mitteilen können? <li data-bbox="564 943 1402 1010">9. Welche Elemente der Musik oder des Textes bieten Möglichkeiten zur choreografischen Umsetzung? <li data-bbox="564 1010 1402 1077">10. Gibt es Möglichkeiten, die Musik oder den Text durch Hinzunahme von Requisiten zu interpretieren? <li data-bbox="564 1077 1402 1189">11. Lässt sich für die Kinder und Jugendlichen geeignete Kleidung finden, die der atmosphärischen Wirkung der Musik entspricht? <li data-bbox="564 1189 1402 1290">12. Bietet die Musik Möglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen, expressives Verhalten zu üben?

Anhang

I.1 Auswahl der Schulchorliteratur der 20er Jahre

In der folgenden Übersicht deuten die **fett** gedruckten Jahreszahlen die Chorbücher an, die zur Untersuchung zur Verfügung gestanden haben.

Chorbuch 1

Fritz Jöde (Hg.): **Der Musikant**. Lieder für die Schule. Wolfenbüttel, Erstauf-
lage **1923**, Heft 1 - 6 (Georg Kallmeyer Verlag)

Chorbuch 2

Fritz Jöde (Hg.): **Alte Madrigale** und andere A-capella-Gesänge für ge-
mischten Chor aus dem 16. und dem Anfange des 17. Jahrhunderts. Wol-
fenbüttel, Erstaufgabe 1921, Neuauflage 1924, **1926** und 1928 (Georg Kall-
meyer Verlag)

Chorbuch 3

Fritz Jöde (Hg.): **Chorbuch alter Meister**. Wolfenbüttel, Erstaufgabe **1927**
(Georg Kallmeyer Verlag)

Chorbuch 4

Karl und Hellmut Aichele (Hg.): **Deutsche Lieder**. Singbuch für die höheren
Schulen (5. - 9. Klasse). Stuttgart 1929, (1931?) ²**1949** J.B. Metzlersche
Verlagsbuchhandlung)

Hinweis: Es handelt sich bei dem Band von 1949 um die "2. Auflage des früheren Bandes II",
so daß dieser Band zur Darstellung der Inhalte auch für die 20er Jahre herangezogen wer-
den kann.

Chorbuch 5

Fritz Jöde (Hg.): **Alte weltliche Lieder für gemischte Stimmen**. 3. Teil des
Chorbuchs für gemischte Stimmen. Wolfenbüttel-Berlin **1927** (Georg Kall-
meyer Verlag)

Chorbuch 6

Bernhard Runge und Max Walk (Hg.): **Mein Gesangesesell'**. Musikbuch für
Pommerns Schulen (Zweiter Teil: Für das 5. bis 8. Schuljahr). Berlin o.J., im
Vorwort aber der Hinweis: "ein Musikbuch für die Hand der Schüler, wie es
die 'Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen' vom 26. März **1927**
fordern" (Verlag Trowitzsch & Sohn)

Chorbuch 7

Joseph Hoffmann (Hg.): **Singendes Volk**. Ein Buch zum Singen und Musi-
zieren für Schule und Haus. Frankfurt a.M. **1928** (Verlag Moritz Diesterweg)

Chorbuch 8

F.W. Gering (Hg.): **Chorbuch**, für Gymnasien, Realgymnasien und Oberre-
alschulen, neu bearbeitet von Carl Thiel. Lahr **1922** (Moritz Schauenburg
Verlag)

Chorbuch 9

Wilhelm Witzke (Hg.): **Sechzig auserlesene alte deutsche Volkslieder.**
Osterwieck am Harz **1925** (Verlag von A.W. Zickfeldt)

I.2 Auswahl der Schulchorliteratur von 1933-1945

In der folgenden Übersicht deuten die **fett** gedruckten Jahreszahlen die Chorbücher oder Chorhefte an (auch kleinere Chorhefte werden - um eine einheitliche Kennzeichnung zu gewährleisten - als Chorbücher bezeichnet), die zur Untersuchung zur Verfügung gestanden haben.

Chorbuch 1

Hans Heinrichs, Ernst Pfus, Heinrich Martens und Richard Münnich (Hg.): **Frisch gesungen!** Chorbuch A für höhere Knabenschulen, Hannover ⁵²**1936** (Verlag Carl Meyer)

Vgl. das Ergänzungsheft:

Hans Heinrichs, Ernst Pfus, Heinrich Martens, Richard Münnich und Adolf Engel (Hg.): **Frisch gesungen im neuen Deutschland.** Vaterlands- und Marslieder für die deutsche Schuljugend. Hannover ¹1933, ⁸1939 (Verlag Carl Meyer)

Chorbuch 2

Oskar Zweibarth, Hermann Niemeyer, Rudolf Kloß, Robert Ebbecke und Wilhelm Lethmate (Hg.): **Bremer Liederbuch.** Oberstufe (7.-8. Schuljahr). Bremen **1934** (Arthur Geist Verlag)

Chorbuch 3

Carl Hannemann (Hg.): **Lobeda-Singebuch für gemischten Chor** (Bd. 3). Hamburg **1934** (Hanseatische Verlagsanstalt)

Chorbuch 4

Carl Hannemann (Hg.): **Lobeda-Singebuch für Frauenchor** (Bd. 5). Hamburg **1936** (Hanseatische Verlagsanstalt)

Chorbuch 5

Georg Götsch (Hg.): **Singende Mannschaft.** Einfache Chorlieder für drei gleiche Stimmen. Kassel **1940** (Bärenreiter-Verlag)

Chorbuch 6

Adolf Engel, Robert Götsching, Hans Heinrichs, Heinrich Martens, Dr. Richard Münnich, Ernst Pfus und Dietrich Stoverock (Hg.): **Deutsche Musik in der Höheren Schule.** Musikbuch III, Ausgabe B für Mädchen. Hannover **1941** (Verlag Carl Meyer)

Chorbuch 7

M. Jansen, A. Lorenzen, F. Reichardt und B. Tschiersch (Hg.): **Musikbuch für Mittelschulen.** Chorbuch für Mädchen (3. Teil, Ausgabe B). Halle a.d. Saale **1942** (Hermann Schroedel Verlag)

Chorbuch 8

Walter Rein (Hg.): **Das klingende Jahr.** Chorbuch. Frankfurt a.M., Wolfenbüttel und Berlin **1942** (Verlag Moritz Diesterweg / Georg Kallmeyer Verlag)

Chorbuch 9

Reinhold Heyden: **Die beste Zeit.** Liedsätze für 3 und 4 gleiche Stimmen. Wolfenbüttel und Berlin **1943** (Georg Kallmeyer Verlag)

Chorbuch 10

Guido Waldmann (Hg.): **Singebuch für Frauenchor.** Wolfenbüttel und Berlin **1943** (Georg Kallmeyer Verlag)

Chorbuch 11

Walter Rein: **Deutsche Lieder.** Kleine Ausgabe für drei Stimmen. Wolfenbüttel und Berlin **1943** (Georg Kallmeyer Verlag)

Chorbuch 12

Armin Knab: **Chorlieder und Kanons.** Kleine Ausgabe für Kinder- und Frauenstimmen. Wolfenbüttel und Berlin **1943** (Georg Kallmeyer Verlag)

Chorbuch 13

Gottfried Wolters: **Mein Schätzlein hör ich singen.** Sechzig Lieder und Kanons für Mädelschor. Wolfenbüttel und Berlin **1944** (Georg Kallmeyer Verlag)

I.3 Auswahl der Schulchorliteratur von 1945 - 1970

In der folgenden Übersicht deuten die **fett** gedruckten Jahreszahlen die Chorbücher oder Chorhefte an (auch kleinere Chorhefte werden - um eine einheitliche Kennzeichnung zu gewährleisten - als Chorbücher bezeichnet), die zur Untersuchung zur Verfügung gestanden haben.

Chorbuch 1

Fritz Jöde (Hg.): **Der Musikant**. Lieder für die Schule. Wolfenbüttel, Erstauflage 1923, Heft 1 - 6 (Georg Kallmeyer Verlag); **Neuaufgabe 1948** (Möseler Verlag)

Chorbuch 2

Fritz Jöde (Hg.): **Alte Madrigale** und andere A-capella-Gesänge für gemischten Chor aus dem 16. und dem Anfange des 17. Jahrhunderts. Wolfenbüttel, Erstauflage 1921, Neuaufgabe 1924, 1926 und 1928 (Georg Kallmeyer Verlag); **Neuaufgabe 1949** (Möseler Verlag)

Chorbuch 3

Fritz Jöde (Hg.): **Chorbuch alter Meister**. Wolfenbüttel, Erstauflage 1927 (Georg Kallmeyer Verlag); 1. Teil (für gleiche Stimmen) **Neuaufgabe 1948**, 2. Teil (für gemischte Stimmen) **Neuaufgabe 1948**, 3. Teil (Das altdeutsche Volkslied in Chorsätzen für gemischte Stimmen auch mit Instrumenten) 1927/**1960** (Möseler Verlag)

Chorbuch 4

Karl und Hellmut Aichele (Hg.): **Deutsche Lieder**. Singbuch für die höheren Schulen (5. - 9. Klasse). Stuttgart 1929, (1931?) **21949** (J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung)

Chorbuch 5

Georg Götsch: **Deutsche Chorlieder** (für drei Stimmen gesetzt). Wolfenbüttel, 1. Teil (Tagesfeier / Jahresfeier) **1948**, 2. Teil (Lebensfeier: Knospenszeit / Blütezeit) **1949**, 3. Teil (Lebensfeier: Reifezeit / Ruhezeit) **1949** (Möseler Verlag)

Chorbuch 6

Hans Burkhardt, Walther Lipphardt (Hg.): **Der Singer**. Ein Liederbuch für Schule und Leben (Mittelstufe 5. - 8. Schuljahr). Kassel (Erstauflage 1939), Teil II (Tageslauf / Jahreszeit) **31949**, Teil III (Das Menschenleben) **21950** (Bärenreiter Verlag)

Chorbuch 7

Hans Chemin-Petit (Hg.): **Kommt, ihr Gspielen**. Chorbuch zu deutschen

Volksliedern. Berlin, 1. und 3. Heft 1949 (²1951 [vgl. Becker 1952, Sp. 1163 f], ⁷1969 [1.Heft], ⁷1959 [3. Heft]), 2. und 4. Heft 1956 (³1963 [2. Heft], ²1958 [4.Heft]; Merseburger Verlag)

Hinweis: Heft 1 und 2 sind für drei gleiche Stimmen, Heft 3 und 4 für drei gemischte Stimmen.

Chorbuch 8

Egon Kraus, Felix Oberborbeck (Hg.): **Musik in der Schule.** Band III: Chorbuch für gemischte Stimmen, Band IV: Chorbuch für gleiche Stimmen. Wolfenbüttel **1950** (Möseler Verlag)

Chorbuch 9

Hugo Wolfram Schmidt, Aloys Weber (Hg.): **Die Garbe.** Ein Musikbuch für die Schule (Chorbuch für gemischte Stimmen). Köln und Opladen, Teil I (Feier) **1951** (P.J. Tonger Verlag / Westdeutscher Verlag)

Hinweis: Die in Teil I angekündigten Hefte Teil II ('Frühling und Sommer') und Teil III ('Herbst und Winter') sind (scheinbar) nie erschienen. Auch der Nachfolge-Verlag Hans Gerig konnte keinerlei Auskünfte erteilen.

Chorbuch 10

Erika Steinbach (Hg.): **Neues Chorbuch** (für Mädchen-, Frauen- und Knabenstimmen). Kassel **1951** (Bärenreiter Verlag)

Chorbuch 11

Gottfried Wolters: **Mein Schätzlein hör ich singen.** Liedsätze für gleiche Stimmen. Wolfenbüttel ³1951 (Möseler Verlag)

Hinweis: Es handelt sich hier um eine veränderte Auflage gegenüber der Ausgabe, die in dem Kapitel zur Schulchorliteratur von 1933-1945 untersucht worden ist; vgl. Anhang I.2, dort Chorbuch 13

Chorbuch 12

Karl und Hellmut Aichele (Hg.): **Unser Liederbuch.** Chorbuch für gleiche Stimmen in allen Schulen. Stuttgart, Band 3 (Deutsche Lieder) **1953** (J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung)

Hinweis: Bei den Quellenangaben von Chorbuch 12 findet sich der Vermerk: "6., erweiterte Auflage der Deutschen Lieder" (S. 160). Damit kann m. E. nur das ebenfalls von Karl und Hellmut Aichele herausgegebene Chorbuch 'Deutsche Lieder' (vgl. in dieser Übersicht Chorbuch 4) gemeint sein.

Chorbuch 13

Adolf Strube (Hg.): **Chorbuch für Realschulen, Mittelschulen und Aufbauzüge an Volksschulen.** Einhundertvierzig Volksliedsätze und Kanons für Elternabende und Schulfestern. Berlin-Darmstadt **1953** (Merseburger Verlag)

Chorbuch 14

Bernhard Binkowski (Hg.): **Unser Liederbuch.** Chorbuch für gemischte Stimmen für Schulen aller Gattung. Stuttgart, Heft 1 (Fest und Feier in der Schule) **1960**, Heft 3 (Das Jahr im Lied) **1961**, Heft 4 (Fröhliche Lieder) **1961** (J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung)

Chorbuch 15

Friedrich Hofmann (Hg.): **Klingende Rund**. Geselliges Chorbuch für gemischte Stimmen. Berlin 1961, ³1962 (Merseburger Verlag)

Chorbuch 16

Willi Gundlach: **Lieder zur Schulfeier** (mit einfachen Begleit- und Ritornellformen). Wolfenbüttel und Zürich 1962 (Möseler Verlag)

Chorbuch 17

Egon Kraus (Hg.): **Der Schulchor**. Eine Chorsammlung für alle Schulgattungen. Mainz, Band I (Weltliche Volkslieder in alten und neuen Sätzen) 1963, Band II (Geistliche Lieder in alten und neuen Sätzen) 1964, Band V (Madrigale) 1965, Band VI (Motetten) 1967 (Edition Schott)

Hinweis: Die in Band II angekündigten Chorbücher Band III ('Europäische Lieder') und Band IV ('Außer-Europäische Lieder') sind nie erschienen.

Chorbuch 18

Josef Heer, Edgar Rabsch: **Chorbuch für gemischte Stimmen**. Frankfurt a. M. ⁵1963 (Verlag Moritz Diesterweg)

Josef Heer, Edgar Rabsch: **Chorbuch für gleiche Stimmen**. Frankfurt a. M. ⁶1963 (Verlag Moritz Diesterweg)

Chorbuch 19

Heinz Lemmermann: **Ol' Texas**. Folksongs aus des USA für Chor und Schlagwerk (Melodieinstrumente ad libitum). Boppard/Rhein 1964 (Fidula - Verlag)

Chorbuch 20

Gottfried Wolters (Hg.): **Ars Musica**. Ein Musikwerk für höhere Schulen. Wolfenbüttel und Zürich, Band II (Chor im Anfang: Leichte Chorsätze für gemischte Stimmen) 1965, Band III (Chor im Anfang: Leichte Chorsätze für gleiche Stimmen) 1971, Band IV (Chorbuch für gemischte Stimmen) 1965, Band V (Chorbuch für gleiche Stimmen) 1967 (Möseler Verlag)

Chorbuch 21

Adolf Strube (Hg.): **Klingender Tag**. Geselliges Schul-Chorbuch für zwei und drei gemischte Stimmen. Berlin 1965 (Merseburger Verlag)

I.4 Auswahl der Schulchorliteratur ab 1970

Titel	Herausgeber/Autor	Jahr	Verlag/Ort	Besetzung	Bemerkungen
A. Chorbücher					
1. Chorbuch für gleiche Stimmen	K. Haus/F. Möckl (Hg.)	1972	Bayerischer Schulbuchverlag, München	3gl	1987: 2. Aufl., 3. Nachdruck, <i>nicht mehr lieferbar</i>
2. Unser Liederbuch: Musik um uns	B. Binkowski/A. Scheytt	1982	Metzler, Stuttgart	1-3gl	
3. Ting tang tonung	G. Kretzschmar	1984	Möseler Verlag, Wolfenbüttel	1-3glDI	
4. Chor aktuell	M. Frey/B.-G. Mettke/K. Suttner	1983	Bosse, Regensburg	4g	
5. Das Chorbuch	O. Ruthenberg	1987	Strube Verlag, München	3g	<i>nicht mehr lieferbar</i>
6. Die Welt im Lied - Chorbuch	J. Blume/R. R. Klein/H. Weber	1988	Diesterweg, Frankfurt a.M.	3gl	
7. Chorliederbuch	S. Macht	1990	Bund-Verlag, Köln	4g	
8. Pulsschlag	H.-J. Bareiss	1992	Bosse, Regensburg	1-3glIP	
9. Ein schöner Land, Bd. 1	K. Adamek(Hg.)/R. Fehling	1994	Kultur Kooperative Ruhr, Dortmund	4g	
10. Unser Chorbuch für gleiche Stimmen	W. Gundlach/W. Raschke	1996	Klett, Stuttgart	3gl	
B. Folklore/Internationales					
1. Europa Cantat, Heft 1-12	Diverse Herausgeber	1961ff	Möseler Verlag, Wolfenbüttel	4g	ab Heft 4: 1970ff

Titel	Herausgeber/Autor	Jahr	Verlag/Ort	Besetzung	Bemerkungen
2. For Young People	H. Röder/W. Torkel	1972ff	Edition Eres, Lilienthal/HB	4g	Serie 1-5 (1972-1978)
3. Lied über die Grenze	H. Cammin	1974	Schott, Mainz	3gIK	Heft I und II
4. Folksongs	P. Nitsche	1975	Schott, Mainz	3gK	
5. Dat du min Leevsten büst	H.-W. Clasen	1978	Voggenreiter & Strube, München	4g	
6. Volkslieder in Europa	M. Frey	1987	Bosse, Regensburg	4g	Ergänzungsheft 2
7. Tumbala	Uve Urban	1989	Möseler Verlag, Wolfenbüttel	2-4g	
8. Europ. Folkl.: Weihnachtslieder(2)	H. Diederich/H. Langhans	1989	Möseler Verlag, Wolfenbüttel	2-3gl	Heft 8
9. Weihnachtliche Chorsätze	B.-G. Mettke	1990	Bosse, Regensburg	4g	Ergänzungsheft 3
10. Europ. Folkl.: Lieder aus N.-europ.	H. Diederich/H. Langhans	1993	Möseler Verlag, Wolfenbüttel	2-4gl	Heft 6
11. Skandinavische Chormusik	Th. Wirtz/H.-J. Habelt (Hg.)	1993	Möseler Verlag, Wolfenbüttel	4g	
12. DA CAPO	M. Renke	1994	Edition Eres, Lilienthal		
13. Europäischer Weihnachtskalender	G. Erdmann/H.-P. Schurz (HG.)	1994	Klett, Stuttgart	4g	Reihe 'Auftakt', Heft 3
14. Spielpl. Mus.: 10 europ. Weihnachtsl.	H. Regner	1992	Klett, Stuttgart	4g	
C. Gospel/Spiritual					
1. Spirituals & Songs	H. Cammin	1969	Schott, Mainz	3gIK	
2. Spirituals for all I u. II	R. Petersen	1968	Schott, Mainz	4gKD	

Titel	Herausgeber/Autor	Jahr	Verlag/Ort	Besetzung	Bemerkungen
3. Swingende Chormusik	K. Suttner	1986	Bosse, Regensburg	4g	Ergänzung 1 zu 'Chor aktuell'
4. Gospel & Spirituals	M. Pogoda	1993	Peer Musikverlag GmbH, HH	3gIKRIP	
5. Gospel Rock!	Gwyn Arch	1996	Faber Music	3gK	
6. Gospels im Chor	Chr. Schönherr	1996	Bosse, Kassel	4gO.st	
D. Jazz - Rock - Pop					
1. Lennon/McCartney Medley #1	E. Lojeski	o.J.	Hal Leonard Publishing Corporation, Winona/Minnesota	4gKRI	Pop Choral Series
2. Popular Choral Library	Div.	o.J.	Music sales Limited, London	2-4gIKRI	
3. Swing and Sing	W. Fussan	1973	Schott, Mainz	4gK	Vokalisieren
4. Jazz im Chor, Heft 1 - 4	Chr. Schönherr	1988ff	Bosse, Regensburg		1988-1992
5. Gabriel and Mary	J. Hoybye/B. G. Hollquist	1990	Ed. Wilhelm Hansen, Kopenhagen	2-3gIK	
6. Gott gab uns Atem	A. Schuler (Hg.)	1990	Verlag Singende Gemeinde, Wuppertal	4gK	
7. Pop im Chor, Bd.1	M. Altmann/W. Engel	1990	IfDPM, Oldershausen	4gK	Infos; Org+PB-Cass/CD
8. Pop im Chor, Bd.2	M. Fuchs	1990	IfDPM, Oldershausen	4g+O.st.	Infos; Org+PB-Cass/CD
9. Pop im Chor, Bd.3	C. P. Bigler	1991	IfDPM, Oldershausen	3gIK	Infos; Org+PB-Cass/CD
10. Pop im Chor, Bd.5	A. Döllner	1992	IfDPM, Oldershausen	3-4gK	Infos; Org+PB-Cass/CD

Titel	Herausgeber/Autor	Jahr	Verlag/Ort	Besetzung	Bemerkungen
11. Jazz Pop Rock	LandesAG Musik NRW, Tetzner	1992	Tezak Musikverlag, Dt.-USA	4g	
12. Swing & Latin	J. Fischer/U. Führe/W. Rizzi	1992	Fidula-Verlag, Boppard/Rh.	Kanons	
13. Listen to the Song	M. Schuster	1994	Bosse Verlag, Kassel	4g	
14. Sing 'n' Swing	R. Paulsen-Bahnsen	1994	Peer Musikverlag GmbH, HH	4g	Heft 1 - 3
15. Beach Party	D. Bührig	1994	Klett, Stuttgart	2-3gIK	Reihe 'Auftakt', Heft 1
16. Stell dir vor ...	M. Kroner	1994	Klett, Stuttgart	3gIK	Reihe 'Auftakt', Heft 2
17. Rockige Chormusik a capella	K. Suttner	1995	Bosse, Kassel	3-5g	Chor-Aktuell, Ergänzungsheft 4
18. Auf Gottes Spuren	AK Jugendchormusik im CS	1996	Verlag Singende Gemeinde, Wuppertal	4gK	Cass./CD/Chorheft/ Arrangementheft
19. Summer in the City	M. Schuster	1996	Bosse, Kassel	3g	Akkordsymbole
20. Popchor von A bis Z	M. Ansohn	1996	IfDPM, Oldershausen	4g	
E. Singspiel/Kinderkantate					
1. Die Schneekantate	E. Kübler	1968	Carus-Verlag, Stuttgart	1gIDI	Wiederauflage 1993
2. Captain Noah and His Floating Zoo	M. Flanders & J. Horovitz	1970	Novello, Ldn/Simrock, HH	1-3gIK	dt. Fassung 1983
3. David und Goliath	G. Kretschmar	1970	Carus- Verlag, Stuttgart	1-3gIDI	Wiederauflage 1993
4. Kasperls erster Schultag	R. Nissen/A. Rosenstengel	1988	Möseler Verlag, Wolfenbüttel	1-2gIOIP	

Titel	Herausgeber/Autor	Jahr	Verlag/Ort	Besetzung	Bemerkungen
5. Die Bremer Stadtmusikanten	B. Schwindt	1989	Breitkopf & Härtel, Wiesbaden	1glK	
6. Die Prinzessin, die Teufel und die Vagabunden	R. Matthewes	1990	Hildegard-Junker-Verlag, Altenmedingen	1glOIP	
7. Wer stoppt das große Tier?	R. Schweizer	1990	Strube Verlag, München	3glOPSM	
8. Die kleine Raupe Nimmersatt	E. Carle/ L. Edelkötter	1994	Impulse MV, Drensteinfurt	1gl1M	7. Aufl.; Org+PB-Cass/CD
9. Die Belagerung	Knut Gramss	1994	Möseler Verlag, Wolfenbüttel	1glDI	
10. Das Hirtenspiel	Ulrich Gohl	1995	Carus-Verlag, Stuttgart	1glK1M	
F. Musical					
1. The Phantom of the Opera	A. L. Webber's/R. Paulsen-Bahnsen	1991	Peer Musikverlag GmbH, HH	4g	
2. Pop im Chor, Bd. 4	D. Bührig	1992	IfDPM, Oldershausen	4gK	Infos; Org+PB
3. Prince of Entertainers	M. Keller/ K. Rohrbach	1993	IfDPM, Oldershausen	1-2glKDI	Texte,PB,Anweisungen
4. Tenalparret - Ein Planet in Not	J. Bähr/R. Haake/L. Kötter	1990	IfDPM, Oldershausen	1gl	Texte,PB,Anweisungen
5. Tabaluga und Lilli	P. Maffay u.a.	1994	IfDPM, Oldershausen	1-3glDIR	Texte,PB,Anweisungen

6. Tabaluga oder die Reise zur Vernunft	P. Maffay u.a.	1994	IfDPM, Oldershausen	1-3gIDIR	Texte,PB,Anweisungen
7. Tabaluga u. d. leuchtende Schweigen	P. Maffay u.a.	1995	IfDPM, Oldershausen	1-3gIDIR	Texte, PB, Anweisungen
8. König Hupf I	V. Schmidt/M.Malessa	1999	i.V.	1-2gIORK	Texte, Org+PB, Anweis.

1. Bei der Zuweisung der Besetzung nach Stimmen (und Instrumenten) ist besonders bei den Chorbüchern die häufigste Form gewählt worden, um eine Tendenz zu markieren. Folgende Abkürzungen wurden gewählt:

2. **2g**, 3g, 4g, ... = 2, 3, 4 gemischte Stimmen; **1gl**, 2gl, 3gl, 4gl, ... = 1, 2, 3, 4 gleiche Stimmen; Zusätze folgen direkt: **K** = Klavier/Keyboard; **DI** = Diverse Instrumente; **OI** = Orff-Instrumente; **RI** = Rock-Instrumente; **P** = Percussion/Rhythmusinstrumente; **1M**, 2M, 3M = mit 1, 2 oder 3 Melodieinstrumenten. O.st = Oberstimme; cf = cantus firmus. Beispiel: 3gKOIP = für 3 gleiche Stimmen mit Klaviersatz, Orff-Instrumenten und Percussion.

II.1 Übereinstimmungen von Chorsätzen mit Chorsätzen aus bereits veröffentlichten Chorbüchern (Basis Chorbuch 8)

In der folgenden Tabelle bedeuten die mit einem Kreuz gekennzeichneten Stellen, daß Chorsätze aus den angegebenen Chorbüchern 1, 3, 4, 5 und 7 mit den Chorsätzen aus Chorbuch 8 in Text, Melodie und Satz identisch sind. Stehen die Kreuze in Klammern, so besteht eine Übereinstimmung in Text und Melodie. Zahlen nach den Kreuzen verweisen auf den jeweiligen Band.

	Chorbücher				
	1	3	4	5	7
	Bd. 1-4	Bd. 1		Bd. 1-3	Bd. 1/2
Alphabetische Titelliste aus Chorbuch 8: 'Musik in der Schule', Bd 4, 'Chorbuch für gleiche Stimmen'	Jahr der Veröffentlichungen				
	1923 1948	1927 1948 1960	1929 1949	1948- 1949	1949/ 1956
1. Ach Lieb, ich muß dich lassen		X			
2. Adoramus te, Christe			X		
3. Allein Gott in der Höh					
4. All mein Gedanken	(X34)		(X)	(X2)	
5. Auf dem Berge	X1		(X)		
6. Auf ihrem Leibrößlein					
7. Bei stiller Nacht					
8. Benedictus					
9. Bonus est					
10. Das weiß ich und hab ich erlebt					
11. Denn das Gesetz			X		
12. Der Apfel ist nicht gleich am Baum					
13. Der Jäger längs dem Weiher ging					
14. Der kühle Maien		X	X		X1
15. Der Lenz all Äst bekleiden tut		X			
16. Der Mai, der lustige Mai	(X4)			(X1)	
17. Der Maie, der bringt uns Blümlein viel			(X)		
18. Der Tag vertreibt die finstre Nacht	X4			(X1)	
19. Der Winter ist vergangen					
20. Die finster Nachte		X			
21. Die liebe Maienzeit	(X4)			(X1)	
22. Du gabst uns unser täglich Brot					
23. Einen Brief soll ich schreiben					
24. Entlaubet ist der Walde		X			X1
25. Erstanden ist der heilige Christ					
26. Es ist ein köstlich Ding					
27. Es ist ein Schnee gefallen					
28. Es ist ein Schnitter	(X4)		(X)	(X3)	
29. Es ist für uns eine Zeit					

	1	3	4	5	7
	Bd. 1-4	Bd. 1		Bd. 1-3	Bd. 1/2
30. Es saß ein klein wild Vögelein					
31. Es singt wohl ein Vöglein	X2				
32. Es tagt, der Sonne Morgenstrahl	(X3)				
33. Es wollt ein Reiter jagen	X4				
34. Fein sein, beieinander bleibn	X4		X		
35. Frühling läßt sein blaues Band					
36. Früh, wann die Hähne krähen					
37. Füllest wieder Busch und Tal					
38. Grün ist der Mai		X			
39. Heil'ger, starker, ew'ger Herre Gott					
40. Heißa, Kathreinerle	(X2)				(X12)
41. Helft mir Gotts Güte preisen					
42. Herr, schicke, was du willst					
43. Heut' soll das große Flachsernten sein					
44. Ich sage ade					X1
45. Ihr kleinen Vögelein					
46. Im Himmelreich ein Haus steht			X		
47. In dulci júbilo			(X)		
48. Innsbruck, ich muß dich lassen		X	X		
49. Jetzt ist die rechte Freudenzeit					
50. Kein Feuer, keine Kohle	X4			(X2)	
51. Kleine Gäste, kleines Haus					
52. Kommet, ihr Hirten					
53. Kume, kum, Geselle min					
54. Laßt uns tanzen					
55. Lenz kommt herbei		X	X		
56. Lobt Gott, ihr Christen					
57. Löwenzahn					
58. Mein Mund, der singt	X4	X			
59. Mir hüpf't das Herz					
60. Mund und Augen					
61. Nichts besseres kann auf Erden					
62. Nichts kann uns rauben					
63. Noch liegt die Welt	X4				
64. Nun ruhen alle Wälder				(X1)	
65. O du stille Zeit					
66. O Tannenbaum, du trägst	(X2)		(X)	(X1)	(X1)
67. Pasteten hin, Pasteten her					
68. Sonne, Sonne, scheine			X		
69. So und so, so geht der Wind					
70. Spinn, spinn, meine liebe Tochter			(X)		
71. Spinnt, ihr Mädchen					
72. Steht auf, ihr lieben Kinderlein					
73. Steht auf! Steht auf!	X4		X		
74. Still, still, weils Kindlein schlafen will	(X1)				(X2)
75. Suse, liebe Suse					
76. Über allen Gipfeln ist Ruh					
77. Über den Berg				(X3)	

	1	3	4	5	7
	Bd. 1-4	Bd. 1		Bd. 1-3	Bd. 1/2
78. Viel Freuden mit sich bringet	(X4)			(X1)	(X1)
79. Viel schöner Blümelein			X		
80. Vom Himmel hoch, da komm ich her	(X4)				
81. Vom Himmel hoch, o Engel	(X4)				
82. Von eim fließenden Brunnen		X			
83. Wach auf, du deutsches Land	(X4)			(X3)	
84. Wach auf, meins Herzens Schöne					
85. Wach, Nachtigall, wach auf					
86. Wacht auf, ihr lieben Vögelein		X			
87. Wacht auf, wacht auf					
88. Wann ich gedenk der Stund					
89. Was kann doch auf Erden					
90. Wenn eine Mutter ihr Kindlein	(X2)				
91. Wenn ich ein Vöglein wär				(X2)	
92. Wenn wir in höchsten Nöten sein					
93. Wie heimlicherweise					
94. Willkommen, holder Musikklang		X			
95. Wind ist der Welle					
96. Wir danken dir, o Herre Gott					
97. Zierlich ist des Vogels Tritt					
98. Zum Tanze, da geht ein Mädel	(X3)			(X2)	
Absolute Nennung	23	12	17	13	7
Prozentualer Anteil von Chorbuch 8	23,47	12,24	17,35	13,27	7,14

Ergebnis: 46 der 98 Titel (= 46,94 %) aus Chorbuch 8 sind ebenfalls in den zuvor veröffentlichten Schulchorbüchern 1, 3, 4, 5 und 7 enthalten.

II.2 Übereinstimmungen von Chorsätzen mit Chorsätzen aus bereits veröffentlichten Chorbüchern (Basis Chorbuch 12)

In der folgenden Tabelle bedeuten die mit einem Kreuz gekennzeichneten Stellen, daß Chorsätze aus den angegebenen Chorbüchern 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10 und 11 mit den Chorsätzen aus Chorbuch 12 in Text, Melodie und Satz identisch sind. Stehen die Kreuze in Klammern, so besteht eine Übereinstimmung in Text und Melodie. Zahlen nach den Kreuzen verweisen auf den jeweiligen Band.

Alphabetische Titelliste aus Chorbuch 12: 'Unser Liederbuch', Bd 3, 'Chorbuch für gleiche Stimmen'	Chorbücher							
	1	4	5	6	7	8	10	11
	Bd. 1-4		Bd. 1-3	Bd. 2-3	Bd. 1/2	Bd. 4		
	Jahr der Veröffentlichungen							
	1923 1948	1929 1949	1948- 1949	1939 1949- 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951
1. Ade, ihr Felsenhallen								
2. Ade zur guten Nacht		(X)	(X1)	(X3)	(X1)			
3. Adoramus te		X				X		
4. Agnus dei		X						
5. Alle fangt an								
6. Aller Augen warten auf dich								
7. Alles fügt sich und erfüllt sich								
8. Alleweil ein wenig lustig	X1	X	(X2)					
9. All mein Gedanken		(X)	(X2)			(X)	(X)	
10. Ännchen von Tharau								
11. Auf, auf, ihr Hirten		X			(X1)			
12. Auf dem Berge, da geht der Wind	(X1)	X				(X)		
13. Auf und singt! (K)								
14. Aus Nacht und aus Not (K)		X						
15. Bald prangt, d. Morgen zu verk.		X						
16. Christ ist erstanden (K)								
17. Da ich in tiefe Nacht versenkt								
18. Das Blümelein so kleine (K)								
19. Das Feld ist weiß				(X2)				
20. Das Jesulein								
21. Das Laub fällt von den Bäumen		X						
22. Das Lieben bringt groß Freud	(X3)	X	(X2)	(X3)	(X1)			
23. Daß zwei sich herzlich lieben								
24. Das Wort geht von dem Vater aus								
25. Deep river								
26. Den Blumenstrauß vom Felde								
27. Der Frühling ist über dem Land								
28. Der Glaube lebt		X						
29. Der hat vergeben, das ewig Leben	(X3)	X	(X3)				X	

	1 Bd. 1-4	4	5 Bd. 1-3	6 Bd. 2-3	7 Bd. 1/2	8 Bd. 4	10	11
30. Der König Dagobert								
31. Der Kuckuck hat sich zu Tode (K)								
32. Der kühle Maien		X			X1	X	X	
33. Der Maie, der bringt uns Blümlein		X	(X1)			(X)		
34. Der Mensch hat nichts so eigen	X4							
35. Der Pfingsten ist uns kommen		(X)	(X1)					
36. Der Schnee zerrinnt		X						
37. Der schöne Mai ist kommen								
38. Der Tag ist hin			(X1)					
39. Der Tag vertreibt die finstre Nacht	(X4)		(X1)			(X)		
40. Des Lebens Sonnenschein (K)								
41. Die finster Nacht nun vergeht						X		
42. Die Furcht des Herrn		X						
43. Die Nacht ist kommen								
44. Die Nacht ist nun verjaget								
45. Die Sonne rennt mit Prangen								
46. Dort niedn in jenem Holze	(X3)	(X)	(X2)	(X3)				
47. Drei Laub auf einer Linden	(X3)	(X)	(X2)					
48. Du mein einzig Licht	X4	X			(X1)			
49. Durch meinen Garten flog								
50. Ein' Gems auf dem Stein (K)		X						
51. Ein getreues Herze wissen								
52. Einigkeit und Recht und Freiheit								
53. Einmal nur in unserm Leben		X						
54. Er ist da! (K)		X						
55. Es dunkelt schon die Heide					(X1)			
56. Es fiel ein Reif		(X)						
57. Es geht eine dunkle Wolk'	(X4)	X	(X3)		(X2)			
58. Es ging ein Maidlein zarte		X						
59. Es ging einmal ein Wind (K)								
60. Es ist ein köstlich Ding						X	X	
61. Es ist ein Ros entsprungen		X		(X2)	X1(2)			
62. Es ist ein Schnee gefallen						X	X	
63. Es ist ein Schnitter	(X4)	(X)	(X3)			(X)	(X)	
64. Es kommt ein Schiff					(X2)			
65. Es ritt ein Jäger wohlgemut		X						
66. Es singt der Bach, ein Vogel ruft								
67. Es sungen drei Engel		X		(X2)				
68. Es war ein König in Thule								
69. Es war einmal ein Segelschiffchen								
70. Es wollt ein Jägerlein jagen		(X)		(X3)	(X2)			
71. Fa la la (K)								
72. Fangt fröhlich an! (K)	X							
73. Fein sein, beieinander bleibn!	X4	X				X		
74. Fort mit den Grillen	(x23)	(X)						
75. Freudenklänge, Festgesänge		X						
76. Frühling läßt sein blaues Band						X		
77. Geborn ist uns ein Kindelein		X						

	1 Bd. 1-4	4	5 Bd. 1-3	6 Bd. 2-3	7 Bd. 1/2	8 Bd. 4	10	11
78. Gelobet sei, der da kommt		X						
79. Gott der Vater sprach: (K)								
80. Gott, heilger Schöpfer aller Stern								
81. Gott ist mein Hirt		X						
82. Gott ist unsre Zuversicht								
83. Gut Gsell und du mußt wandern			(X3)					
84. Hebe deine Augen auf		X						
85. Heiterkeit und leichtes Blut (K)		X		X3				
86. Hei, wenn Musik erklinget (K)								
87. I got a robe								
88. Ich bin ein junger Hirtenknab		X					X	
89. Ich ging an einem Frühmorgen								
90. Ich läute zu Freuden (K)								
91. Ich sag' ade					X1	X		
92. Ich weiß mir ein Maidlein		(X)	(X2)					
93. Ich will den Namen Gottes loben								
94. Ich wolt' ein Bäumlein steigen			(X2)					
95. Ich wollt, wenn's Kohlen schneit				(X3)				
96. Ihr Freunde, kommt								
97. Ihr kleinen Vögelein						X	X	
98. Ihr lieben Brüder mein								
99. Im Himmelreich ein Haus steht		X				X		
100. Im Wald, im frischen, grünen W.		X						
101. Im Wald, im hellen Sonnenschein	(x3)						X	
102. Im Wald ist schon der helle Tag								
103. In allen guten Stunden		X						
104. In dulci júbilo		(X)		(X2)		X		
105. Innsbruck, ich muß dich lassen		X				X	(X)	
106. Jesu, meine Freude		X						
107. Jetzt ist die rechte Freudenzeit						X		
108. Jetzt reisen wir beim Tor hinaus		X						
109. Kein Musik ist ja nicht auf Erden		X						
110. Komm, Freiheit, komm		X						
111. Kommt herbei, ihr frohen Hirten		X						
112. Komm, Trost der Welt							(X)	
113. Kommt zum Singen								
114. Kyrie eleison		X						
115. Lachend kommt der Sommer (K)	X2							
116. Land der ewigen Gedanken								
117. Laßt uns alle fröhlich sein (K)								
118. Lenz, komm herbei!		X				X		
119. Liebes Schwesterlein (K)								
120. Lobet den Herrn								
121. Löwenzahn						X		
122. Maienzeit bannet Leid	X4	X						
123. Meine Stimme klinge (K)								
124. Mein Schätzlein kommt von ferne								
125. Mich brennt's i. m. Reiseschuh'n								

	1 Bd. 1-4	4	5 Bd. 1-3	6 Bd. 2-3	7 Bd. 1/2	8 Bd. 4	10	11
126. Mir liegen sehr im Herzen								
127. Mit Freuden zart								
128. Morgensonne lächelt a. m. Land								
129. Nichts kann auf Erden		X						
130. Nobody knows the trouble								
131. Nun der Sommer ist gewichen								
132. Nun freuet euch		X						
133. Nun laßt uns mit Freuden fahren								
134. Nun laube, Linde, laube			(X3)		(X2)		(X)	
135. Nun leb wohl, du schöne Stadt		X						
136. Nun ruhen alle Wälder			(X1)	(X2)		(X)		
137. Nun sich der Tag geendet hat		(X)	(X1)					
138. Nun strahlt der Mai den Herzen							X	
139. O Fischer auf den Fluten		X						
140. O heilig Herz der Völker								
141. O Jesulein zart		X						
142. O Musika (K)	X4							
143. O wie lieblich ist der Anblick		X						
144. O wie so schön und gut	(X4)	(X)	(X2)					
145. Schmeichelnd, hold und lieblich		X						
146. Schwesterlein, Schwesterlein	(X3)	(X)	(X3)					
147. Sei willekommen		X						
148. Singet dem Herrn								
149. Singt dem Herren (K)				X2				
150. Singt ein Vogel								
151. Sonne, Sonne, scheine	(X1)	X				X		
152. So ruhig geh ich meinen Weg								
153. Steht auf! Die Sonne kommt	X4	X				X		
154. Steht auf und laßt die Wimpel								
155. Strahlend steigt a. Himmelsbogen		X						
156. Swing low, sweet chariot								
157. Tanzen und springen		X			X12			
158. Über ein kleines								
159. Viele verachten die edle Musik								
160. Vom Himmel hoch, da komm ich	(X4)			(X2)		X		
161. Vom Himmel hoch, o Englein	(X4)			(X2)		(X)		
162. Von allen Bergen nieder								
163. Von Gott kommt mir								
164. Wach auf, es nahet gen den Tag		X						
165. Wach auf, m. Herzens Schöne		X		(X3)				
166. Wacht auf, ihr lieben Vögelein						X		
167. Was mag doch diese Welt		X					X	
168. Wenn alle Brunnlein fließen	X(3)4	(X)						
169. Wenn eine Mutter ihr Kindlein	(X2)					X	X	X
170. Wenn jemand d. stärksten Helden		(X)						
171. Wenn wir hinausziehen		X						
172. Weiß mir ein Blümlein blaue	(X4)	X		X2	(X1)		(X)	(X)
173. Weiß mir ein schönes Röselein	(X4)	X	(X2)					

	1 Bd. 1-4	4	5 Bd. 1-3	6 Bd. 2-3	7 Bd. 1/2	8 Bd. 4	10	11
174. Wer die Musik in Ehren hält (K)								
175. Wer sich die Musik erkiest (K)		X						
176. Wie das Sonnenlicht über d. Welt	X4							
177. Wie die hohen Sterne kreisen								
178. Wie freundlich ist's		X					X	
179. Wie lange soll ich noch fern								
180. Wie schön blüht uns der Maien	(X3)	(X)			(X1)			
181. Wir danken, Herr, f. Brot u. Kleid		X						
182. Wir loben, preis'n, anbeten dich								
183. Wir woll'n im grünen Wald	(X3)							
184. Wo a kleins Hüttle steht		(X)						
Absolute Nennung	31	83	22	16	15	27	17	2
Prozentualer Anteil von CB 12	16,9	45,1	12	8,7	8,15	14,7	9,2	1,1

Ergebnis: 113 der 184 Titel (= 61,41 %) aus Chorbuch 12 sind ebenfalls in den zuvor veröffentlichten Schulchorbüchern 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10 und 11 enthalten, davon stimmen 82 Titel (= 44,57 %) in Text, Melodie und Satz überein.

II.3 Übereinstimmungen von Chorsätzen mit Chorsätzen aus bereits veröffentlichten Chorbüchern innerhalb des Merseburger Verlages

In der folgenden Tabelle bedeuten die mit einem Kreuz gekennzeichneten Stellen, daß Chorsätze aus den angegebenen Chorbüchern 7, 13 und 15 mit den Chorsätzen aus Chorbuch 21 in Text, Melodie und Satz identisch sind. Stehen die Kreuze in Klammern, so besteht eine Übereinstimmung in Text und Melodie. Zahlen nach den Kreuzen verweisen auf den jeweiligen Band.

	Chorbücher		
	7 Bd. 3/4	13	15
Alphabetische Titelliste aus Chorbuch 21: 'Klingender Tag' 'Geselliges Schul- Chorbuch für zwei und drei gemischte Stimmen'	Jahr der Veröffentlichungen		
	1949/ 1956	1953	1961
1. Ach, bitterer Winter	X3		X
2. Ach, nichts ist weit und breit			
3. Ach, wie ist das Leben schön			
4. Ade zur guten Nacht	X3		(X)
5. All mein Gedanken, die ich hab	X4		X
6. Alle guten Gaben, alles, was wir haben			X
7. Am Straßenrand, bedeckt mit Staub			
8. Audite nova!			
9. Auf, auf, ihr Wandersleut			X
10. Auf, auf zum fröhlichen Jagen	X(3)4	X	X
11. Auf der Wiese vor dem Haus			
12. Aus edlem Königsstamme			
13. Aus ist das Liedl, aus ist der Tanz		(X)	X
14. Bescheiden lebt das Hungerblümchen			
15. Bunt sind schon die Wälder			X
16. Das Gläschen, das muß wandern			
17. Das Lieben bringt groß Freud	X3		X
18. Das Schwein, das steckt so recht			
19. Das will ich mir schreiben			X
20. Daß zwei sich herzlich lieben			X
21. Der Heiland ist geboren	X3		
22. Der Jäger in dem grünen Wald	(X3)4		
23. Der Mai, der lustige Mai	X(3)4		
24. Der Mond ist aufgegangen	X3	(X)	(X)
25. Der Tag ist seiner Höhe nah			
26. Der Vöglein Lied ertönt am Morgen			X
27. Der Wächter auf dem Türmlein saß		X	
28. Der Winter ist vergangen	X(3)4	(X)	(X)

	7 Bd. 3/4	13	15
29. Die beste Zeit im Jahr ist mein	X3		(X)
30. Die Gedanken sind frei		(X)	(X)
31. Die güldne Sonne bringt Leben			X
32. Die helle Sonn leucht' jetzt herfür			
33. Die Jagd geht an! Der Tag			
34. Die Lust hat mich gezwungen		(X)	X
35. Die Musik ist die beste Kunst			
36. Die Vöglein in dem Walde			X
37. Drei Gäns im Haberstroh	X3		X
38. Droben auf dem Bergelein		X	X
39. Durch die morgenroten Scheiben			
40. Durch Feld und Buchenhallen			
41. Ehre sei Gott in der Höhe	X3		
42. Ei wie töricht ist	X3	(X)	
43. Ei, wohlan, ihr Weidleut all	X3		
44. Ein alter Rabe, der sehr weise			X
45. Ein Jäger jagt ein wildes Schwein	X3	(X)	X
46. Ein Jäger längs dem Weiher ging	(X3)	(X)	
47. Ein Tiroler wollte jagen			
48. Einmal nur in unserm Leben			
49. Entlaubet ist der Walde			
50. Es, es, es und es, es ist ein harter Schluß			(X)
51. Es führt über den Main			X
52. Es ist ein Ros entsprungen	X3	X	
53. Es ist ein Schnee gefallen			
54. Es ist so still geworden	X4	X	
55. Es ist umsonst, daß dir das Glück			
56. Es lebte einst in Indien			X
57. Es machen sich die Fliegen			X
58. Es wollt ein Jägerlein jagen	X3	(X)	X
59. Feldeinwärts flog ein Vögelein			X
60. Friedlich wandelt Stern an Stern		(X)	
61. Frisch auf, ihr Bergleut		X	
62. Fröhlich sei das Mittagessen			
63. Frühling steigt von den Bergen hernieder			
64. Geh aus, mein Herz, und suche Freud			(X)
65. Glück, Gesundheit, Heil und Segen			
66. Glück und Freud möchten heut			
67. Glück und Segen wünschen wir		X	X
68. Glückauf, der Steiger kommt		X	
69. Glückauf, ihr Bergleut	X(3)4		
70. Gott des Himmels und der Erden		X	X
71. Gott fügt es, er bestimmt die Zeit			
72. Gott hat alles recht gemacht			X
73. Grüß Gott, du schöner Maien	X3	(X)	X
74. Hab mein Wage vollgelade	X3		
75. Herzlich tut mich erfreuen			
76. Heute gehn wir. Kehrn wir wieder			X

	7 Bd. 3/4	13	15
77. Hier denkt jeder nur an sich selbst			
78. Hirten, habt ihr es gesehen			
79. Höre meine Bitte! Heilige Tugend			
80. Hört, der Engel helle Lieder			
81. Hört die Vöglein überall			
82. Hört, ihr Herrn, und laßt euch sagen			X
83. Ich armes, armes Teufli			
84. Ich bin ein altes Krokodil			X
85. Ich geh durch einen grasgrünen Wald		(X)	(X)
86. Ich ging emol spaziere			
87. Ich reit auf einem Rößlein			
88. Ich sage, liebe den, der liebt			
89. Ich singe dir mit Herz und Mund		(X)	X
90. Ich trag ein goldnes Ringelein	X3		
91. Ihr Hirten, uns ist was geschehen			
92. Ihr kleinen Vögelein			(X)
93. Im Frühtau zu Berge			
94. Im Krug zum grünen Kranze			
95. Im Märzen der Bauer die Rößlein anspannt			(X)
96. Im Märzen der Bauer die Rößlein anspannt			X
97. In meinem Garten trat ich ein			X
98. Jeden Morgen geht die Sonne auf			X
99. Jetzt hab ich noch drei Heller			
100. Kein schöner Land in dieser Zeit	X(3)4	X	(X)
101. Kein schöner Land in dieser Zeit	X(34)	(X)	(X)
102. Kennt ihr schon Avignon?			
103. Klinge lieblich und sacht			X
104. Klopfe heftig, klopfe kräftig			
105. Kommet, ihr Hirten, ihr Männer und Fraun			
106. Kommt ein Vogel geflogen			
107. Kommt her an das brausende blaue Meer			
108. Kommt, ihr Gspielen	X3	X	
109. Land des Glaubens, deutsches Land			
110. Land, o Land du unsrer Liebe		X	
111. Lasset uns freuen und fröhlich sein	X4		
112. Laßt uns all nach Hause gehen			X
113. Laßt uns, die wir fröhlich waren			
114. Liebt euch auf Erden, liebt und wißt			X
115. Lob Gott getrost mit Singen			X
116. Lobe den Herren, den mächtigen König		(X)	(X)
117. Lobet ihn, Sonne und Mond			X
118. Lustig ists Matrosenlebn	X4	X	
119. Mer hahn en neue Oberkeet			
120. Nach grüner Farb mein Herz verlangt	X4		X
121. Nach Süden nun sich lenken			
122. Nun kommt, ihr Burschen			
123. Nun laßt uns scheiden ohne Trost			
124. Nun liegt die Welt umfangen			

	7 Bd. 3/4	13	15
125. Nun ruhen alle Wälder			
126. Nun sich der Tag geendet		(X)	
127. Nun will der Lenz uns grüßen			(X)
128. O Bethlehem, du kleine Stadt			
129. O du schöner Rosengarten			
130. O schöne Nacht, o kurze Nacht	X4	(X)	(X)
131. O Tannenbaum, du trägst	X3		(X)
132. Saß ein Eichhorn auf dem Heckendorn			
133. Scheiden tut so weh, braunes Lieb, adel!		(X)	
134. Schön ist die Welt			X
135. Schönster Herr Jesu			X
136. Seht, das Kindlein weinet			
137. Seht König Dagobert			
138. Sieh Gottes Gestirn, o wie blinkt's			
139. Sieh nicht, was andre tun			
140. Singt und klingt Jesu, Gottes Kind		X	
141. So ruhig geh ich meinen Pfad			
142. Sonne, Regen, Wind und Wolken			X
143. Sonnenschein, leuchte mir ins Herz hinein			X
144. Stehn zwei Stern am hohen Himmel		(X)	X
145. Tanz mir nicht mit meiner Jungfer Käthen	X3		
146. Teure Freiheit, die im Licht		(X)	
147. Tu still dein Werk und gib der Welt			
148. Und in dem Schneegebirge	X3	(X)	X
149. Und ist der Lenz gekommen		(X)	X
150. Und jetzt singen wir	X3		
151. Unser Brautpaar lebe hoch			
152. Verschneit liegt rings die ganze Welt		(X)	(X)
153. Viel Essen macht viel breiter			
154. Viel Freuden mit sich bringet	X3	(X)	(X)
155. Viel Glück und viel Segen			
156. Vierfach ist das Ackerfeld			
157. Vinum schenk ein, laß Wasser sein			
158. Vom Himmel hoch, da komm ich her		(X)	
159. Vom Himmel hoch, da komm ich her		(X)	
160. Von seinem ewgen festen Thron	X4		
161. Wach auf, du Handwerksgesell			
162. Wach auf, wach auf! Mit heller Stimm			
163. Wacht auf, ihr schönen Vögelein		(X)	X
164. Wäre Scheiden gar kein Leiden			
165. Wahre Freundschaft kann nicht wanken	(X4)		(X)
166. Wahre Freundschaft kann nicht wanken	(X4)		X
167. Was haben doch die Gäns getan			
168. Wechselnde Pfade, Schatten und Licht			
169. Weide, silbern Angesicht			
170. Wenn alle Brünnelein fließen	(X3)		(X)
171. Wenn der Frühling kommt			X
172. Wenn die Bettelleute tanzen	X4		

	7 Bd. 3/4	13	15
173. Wenn die bunten Fahnen wehen		(X)	
174. Wenn morgens früh die Sonn aufgeht			
175. Wer andern eine Grube gräbt			X
176. Wer geht mit, juchhe, über See			
177. Wer nur den lieben Gott läßt walten		X	
178. Wer reisen will, der schweig fein still			X
179. Wie der Acker, so die Rübchen			
180. Wie es schneit, jede Flocke			
181. Wie lieblich schallt durch Busch und Wald		(X)	
182. Wie schön blüht uns der Maien	X4		X
183. Wie schön leuchtet der Morgenstern	X4	(X)	(X)
184. Wiederseh'n ist ein schönes Wort	X3	X	X
185. Will ein lustig Liedchen singen			
186. Wir gehn noch nicht nach Haus			
187. Wir gehn nun, wo der Tudelsack			
188. Wir grüßen dich und wünschen Glück			X
189. Wir wissen nicht, womit der Steinbruch			
190. Wir wünschen dir von Herzensgrund			
191. Wo auf die bunte Aue			X
192. Wo man singt, daß lieblich klingt			
193. Wo steckt denn der Kuckuck zur Winterszeit			
194. Wohlan, die Zeit ist kommen	(X3)		
195. Wohlauf in Gottes schöne Welt			X
196. Wollen wir Häslein jagen			
197. Zum Tanze, da geht ein Mäd'el			(X)
198. Zwischen heut und morgen			
Absolute Nennung	45	46	79
Prozentualer Anteil von CB 21	22,73	23,23	39,9

Ergebnis: 33 der 51 Titel (= 64,71 %) aus Chorbuch 7 (Bd. 3) stimmen mit Chorsätzen in Chorbuch 21 überein (= 16,75 %).

19 der 30 Titel (= 63,33 %) aus Chorbuch 7 (Bd. 4) stimmen mit Chorsätzen in Chorbuch 21 überein (= 9,60 %).

Hinweis: Unter den insgesamt 52 Titeln von Bd. 3 und 4 gibt es 7 Doppelnennungen, so daß bei der Zählung in der obigen Tabelle die Zahl 45 erscheint.

45 der 145 Titel (= 31,03 %) aus Chorbuch 13 stimmen mit Chorsätzen aus Chorbuch 21 überein (= 22,73 %).

79 der 203 Titel (= 33,92 %) aus Chorbuch 15 stimmen mit Chorsätzen aus Chorbuch 21 überein (= 39,90 %).

Unter Berücksichtigung der 43 Doppel- oder Dreifachnennungen sind insgesamt 114 der 198 Titel in Chorbuch 21 (= 57,58 %) bereits in den Chorbüchern 7, 13 und 15 desselben Verlages veröffentlicht worden.

III.1 Entwicklung des Kernliederbestands von 1945 - 1970

In der folgenden Tabelle bedeuten die mit einem Kreuz gekennzeichneten Stellen, daß die 201 aufgeführten Titel in den angegebenen Chorbüchern 1 - 21 enthalten sind. Es sind hier - im Gegensatz zu den Übersichten in Anhang II - alle möglichen Übereinstimmungen aufgenommen worden, auch wenn lediglich der Text identisch ist. Zahlen nach den Kreuzen verweisen auf den jeweiligen Band

Titel	Chorbücher																					Gesamt	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
	Jahr der Veröffentlichungen																						
	1923 1948	1921 1949	1927 1948 1960	1929 1949	1948 - 1949	1939 1949 - 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951	1951	1951	1953	1953	1960 - 1961	1961 Mrz 62	1962	1963 - 1967	1949 Mai 63 Jun 63	1964	1965- 1971	1965	
1. Ach bitterer Winter	X3				X1	X2	X13									X					X25	X	7
2. Ach Elsein, liebes Elsein	X3			X	X3													X1					4
3. Ach herzigs Herz		X	X3																		X45		3
4. Ach Sorg, du mußt zurücke stahn	X5							X3										X1					3
5. Ade zur guten Nacht	X3			X	X1	X3	X13					X			X			X		X2	X		10
6. Adoramus te				X				X34				X						X		X5			5
7. All mein Gedanken, die ich hab	X34			X	X2		X4	X4		X		X			X		X1	X		X4	X		12
8. Aller Augen								X3				X			X						X45		4
9. Alleweil ein wenig lustig	X1			X	X2							X											4
10. An hellen Tagen		X						X3										X		X2			4
11. Auf dem Berge, da geht der Wind	X1			X				X4				X											4
12. Auf, auf, ihr Hirten				X			X1					X	X										4
13. Auf, auf zum fröhlichen Jagen	X4			X		X3	X34			X	X		X		X						X2	X	10
14. Auf, du junger Wandersmann					X2	X2				X			X		X						X2		6
15. Aus ist das Liedel, aus ist der Tanz													X		X							X	3
16. Aus meines Herzens Grunde										X								X		X245			3
17. Aus tiefer Not schrei ich zu dir	X6																	X2			X4		3

Titel	Chorbücher																					Gesamt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
	Jahr der Veröffentlichungen																					
	1923 1948	1921 1949	1927 1948 1960	1929 1949	1948 - 1949	1939 1949 - 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951	1951	1953	1953	1960 - 1961	1961 Mrz 62	1962	1963 - 1967	1949 Mai 63 Jun 63	1964	1965- 1971	1965	
18. Bald prangt, den Morgen zu verk.	X5			X								X								X5		4
19. Bunt sind schon die Wälder	X2					X2									X						X	4
20. Christ ist erstanden			X2			X2						X					X2			X5		5
21. Das Feld ist weiß						X2	X4					X	X					X				5
22. Das Laub fällt von den Bäumen				X								X			X							3
23. Das Lieben bringt groß Freud	X3			X	X2	X3	X13					X			X						X	8
24. Das will ich mir schreiben															X			X			X	3
25. Daß zwei sich herzlich lieben										X	X	X		X3	X						X	6
26. Der grimmig Tod	X4			X	X3	X3				X				X1			X2			X4		8
27. Der Gutzgauch auf dem Zaune saß								X3						X4			X1	X		X4		5
28. Der hat vergeben	X3			X	X3					X		X		X1								6
29. Der kühle Maien			X1	X			X1	X34		X		X						X		X2		8
30. Der Mai, der Mai, der lustige Mai	X4				X1		X34	X4						X3						X4	X	7
31. Der Maie, der bringt uns Blümlein viel				X	X1			X		X		X						X		X2		7
32. Der Mensch hat nichts so eigen	X4											X						X		X45		4
33. Der Mond ist aufgegangen	X3				X1		X13			X	X		X		X			X		X245	X	10
34. Der Morgenstern ist aufgegangen	X4							X3					X				X1	X		X4		6
35. Der Pfingsten ist uns kommen	X1			X	X1							X										4
36. Der Schnee zerrinnt				X			X3					X										3
37. Der Tag ist hin					X1			X3				X					X2					4
38. Der Tag vertreibt die finstre Nacht	X4				X1			X4				X					X2			X45		6
39. Der Wächter auf dem Türmlein saß					X1								X								X	3
40. Der Winter ist vergangen	X3					X2	X34	X4		X			X		X			X		X2	X	10
41. Die liebe Maienzeit	X4				X1			X4												X235		4

Titel	Chorbücher																					Gesamt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
	Jahr der Veröffentlichungen																					
	1923 1948	1921 1949	1927 1948 1960	1929 1949	1948 - 1949	1939 1949 - 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951	1951	1953	1953	1960 - 1961	1961 Mrz 62	1962	1963 - 1967	1949 Mai 63 Jun 63	1964	1965- 1971	1965	
42. Die beste Zeit im Jahr ist mein	X3				X1	X3	X13	X3							X		X2*			X245	X	9
43. Die Gedanken sind frei	X4					X3							X		X					X2	X	6
44. Die güldene Sonne bringt Leben					X1										X					X4	X	4
45. Die güldne Sonne voll Freud	X6				X1										X		X2			X2		5
46. Die finster Nächte nun vergeht			X1					X4				X										3
47. Die Lust hat mich gezwungen													X		X						X	3
48. Die Nacht ist kommen					X1							X								X245		3
49. Dort niedn in jenem Holze	X3			X	X2	X3						X			X							6
50. Drei Gäns im Haberstroh	X12			X		X2	X3								X						X	6
51. Drei Laub auf einer Linden	X3		X3	X	X2							X					X1	X		X2		8
52. Droben auf dem Bergelein					X2	X3							X		X						X	5
53. Du gabst uns unser täglich Brot						X3		X4		X						X						4
54. Du mein einzig Licht	X4			X			X13					X			X		X1	X		X45		8
55. Eh ich mich niederlege						X2			X	X												3
56. Ei wie so töricht ist	X2				X3	X3	X3			X			X								X	7
57. Ein Jäger längs dem Weiher ging	X4						X13						X								X	4
58. Ein Jäger aus Kurpfalz	X2						X1						X					X				4
59. Ein Jäger jagt ein wildes Schwein							X13						X		X						X	4
60. Einmal nur in unserm Leben				X	X2							X		X1				X		X45	X	7
61. Entlaubet ist der Walde	X5		X1				X1	X34									X1			X4	X	7
62. Er ist da!				X			X4					X	X	X4						X4		6
63. Es fiel ein Reif				X	X3							X								X45		4
64. Es führt über den Main															X					X4	X	3
65. Es geht eine dunkle Wolk herein	X4			X	X3		X2	X3				X		X1	X			X		X24		10

Titel	Chorbücher																					Gesamt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
	Jahr der Veröffentlichungen																					
	1923 1948	1921 1949	1927 1948 1960	1929 1949	1948 - 1949	1939 1949 - 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951	1951	1953	1953	1960 - 1961	1961 Mrz 62	1962	1963 - 1967	1949 Mai 63 Jun 63	1964	1965- 1971	1965	
66. Es ist ein köstlich Ding							X4		X		X											3
67. Es ist ein Ros entsprungen				X		X2	X123		X		X	X				X2	X		X245	X		10
68. Es ist ein Schnee gefallen			X3				X4		X		X						X		X2	X		7
69. Es ist ein Schnitter	X4			X	X3		X4		X		X	X				X2	X		X24			10
70. Es ist so still geworden					X1		X4						X								X	4
71. Es saß ein schneeweiß Vögelein							X3										X		X4			3
72. Es steht ein Lind in jenem Tal					X23		X4		X							X1	X		X4			6
73. Es sungen drei Engel				X		X2						X							X5			4
74. Es taget vor dem Walde	X4				X1	X2			X							X1			X4			6
75. Es tagt der Sonne Morgenstrahl	X3						X34		X						X				X2			5
76. Es und es, es ist ein harter Schluß	X2														X						X	3
77. Es war ein König in Thule					X2		X4					X	X						X2			5
78. Es waren zwei Königskinder	X2						X1				X		X						X5			5
79. Es wollt ein Jägerlein jagen				X		X3	X23					X	X		X			X			X	8
80. Es wollt ein Reiter jagen	X4						X4			X												3
81. Fein sein, beieinander bleiben	X4			X			X4					X							X2			5
82. Feldeinwärts flog ein Vögelein					X1		X2								X						X	4
83. Fort mit den Grillen	X23			X								X										3
84. Freunde, laßt uns fröhlich loben	X3						X3								X							3
85. Frisch auf in Gottes Namen				X												X1	X					3
86. Frühling läßt sein blaues Band	X5						X4		X		X							X		X5		6
87. Geh aus, mein Herz, u. suche Freud	X3				X1	X			X						X				X245	X		7
88. Gesegn dich Laub	X4			X	X3		X13	X3							X		X		X4			8
89. Glück und Segen wünschen wir													X		X						X	3

Titel	Chorbücher																					Gesamt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
	Jahr der Veröffentlichungen																					
	1923 1948	1921 1949	1927 1948 1960	1929 1949	1948 - 1949	1939 1949 - 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951	1951	1953	1953	1960 - 1961	1961 Mrz 62	1962	1963 - 1967	1949 Mai 63 Jun 63	1964	1965- 1971	1965	
90. Gott des Himmels und der Erden													X		X						X	3
91. Grüß Gott, du schöner Maien	X24						X23						X		X					X2	X	6
92. Heißa, Kathreinerle	X2						X12	X4					X		X			X		X3		7
93. Heiterkeit und leichtes Blut				X		X3						X										3
94. Herr, schicke was du willst				X				X4	X											X5		4
95. Herzlich tut mich erfreuen	X5		X12			X2		X3		X							X1	X		X45	X	9
96. Hinunter ist der Sonne Schein					X1			X3		X				X			X2			X45		6
97. Horch, was kommt von draußen rein?	X4																	X		X2		3
98. Hört, ihr Herrn, und laßt euch sagen	X2					X2									X						X	4
99. Ich sage ade		X					X1	X4				X						X		X245		6
100. Ich singe dir mit Herz und Mund													X		X						X	3
101. Ich armes welsches Teufli				X		X2															X	3
102. Ich bin der junge Hirtenknab				X		X3				X		X								X2		5
103. Ich fahr dahin				X	X3								X	X3			X1					5
104. Ich geh durch einen grasgrünen Wald							X3						X		X						X	4
105. Ich trag ein goldnes Ringelein	X2						X13				X							X			X	5
106. Ich weiß mir ein Maidlein hübsch		X		X	X2		X1					X		X3						X2		7
107. Ich wollt, wenn's Kohlen schneit						X3	X4					X			X							4
108. Ihr kleinen Vögelein	X4				X1			X34		X		X			X					X5	X	8
109. Im Himmelreich ein Haus steht				X				X4				X										3
110. Im Märzen der Bauer die Rößlein	X2									X					X						X	4
111. Im Wald, im hellen Sonnenschein	X3									X		X			X			X				5
112. In dulci júbilo				X		X2		X4				X						X		X4		6
113. In Gottes Namen fahren wir				X											X		X2			X5		4

Titel	Chorbücher																					Gesamt	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
	Jahr der Veröffentlichungen																						
	1923 1948	1921 1949	1927 1948 1960	1929 1949	1948 - 1949	1939 1949 - 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951	1951	1953	1953	1960 - 1961	1961 Mrz 62	1962	1963 - 1967	1949 Mai 63 Jun 63	1964	1965- 1971	1965		
114. Innsbruck, ich muß dich lassen	X5		X13	X				X34		X		X		X1	X		X1	X		X245			11
115. Jeden Morgen geht die Sonne auf	X3					X									X					X2	X		5
116. Jetzt fängt das schöne Frühjahr an	X2				X1													X					3
117. Kein Feuer, keine Kohle	X4				X2		X3	X4		X													5
118. Kein schöner Land	X3				X3	X2	X134		X			X			X					X2	X		9
119. Komm, Trost der Welt								X3	X											X24			3
120. Kommt, ihr Gspielen	X3				X2		X3	X3				X						X		X24	X		8
121. Lachend kommt der Sommer	X2										X			X3						X4			4
122. Laßt uns all nach Hause gehen					X1					X					X			X			X		5
123. Lenz, komm herbei!			X1	X				X4				X						X					5
124. Lob Gott getrost mit Singen									X						X						X		3
125. Lobe den Herren								X3	X			X		X	X			X		X245	X		7
126. Locus iste	X5								X					X1									3
127. Lustig ists Matrosenleben	X2				X3	X3	X4	X3					X									X	6
128. Maienzeit bannet Leid	X4			X	X1							X											4
129. Mein Mund, der singt	X4		X1					X4															3
130. Mir ist ein feins brauns Maidelein	X4		X3		X2												X1			X2			5
131. Mit Freuden tretet in das Haus															X			X		X4			3
132. Nach grüner Farb mein Herz	X4				X1	X2	X14	X3							X		X1	X		X5	X		10
133. Nun danket alle Gott					X3										X			X		X25			4
134. Nun fanget an	X5	X						X3												X4			4
135. Nun freuet euch, ihr Arm und Reich				X							X	X											3
136. Nun laube, Linde, laube					X3		X2	X3	X		X									X4			6
137. Nun ruhen alle Wälder	X6				X1	X2		X34				X					X2			X4	X		8

Titel	Chorbücher																					Gesamt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
	Jahr der Veröffentlichungen																					
	1923 1948	1921 1949	1927 1948 1960	1929 1949	1948 - 1949	1939 1949 - 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951	1951	1953	1953	1960 - 1961	1961 Mrz 62	1962	1963 - 1967	1949 Mai 63 Jun 63	1964	1965- 1971	1965	
138. Nun sich der Tag geendet hat				X	X1							X			X					X4		5
139. Nun sich der Tag geendet				X			X2						X								X	4
140. Nun strahlt der Mai den Herzen								X3		X		X								X4		4
141. Nun will der Lenz uns grüßen	X4							X3							X						X	4
142. Nun wollen wir singen	X1				X1										X			X		X2		5
143. O du stille Zeit								X4							X					X245		3
144. O du schöner Rosengarten					X2						X							X		X24	X	5
145. O Jesulein zart				X				X3				X	X							X4		5
146. O Musika								X3				X								X4		3
147. O schöne Nacht, o kurze Nacht							X4						X		X						X	4
148. O Tannenbaum, du trägst	X2			X	X1	X2	X13	X34							X						X	8
149. O wie so schön und gut	X4			X	X2							X										4
150. Schmeicheld, hold und lieblich				X								X								X45		3
151. Schön ist die Welt															X					X2	X	3
152. Schönster Herr Jesu									X						X						X	3
153. Schwesterlein, Schwesterlein, wann	X3			X	X3							X								X25		5
154. Sei willekommen, Herre Christ				X								X								X45		3
155. Singt und klingt Jesu, Gottes Kind													X							X4	X	3
156. Singt dem Herren						X2						X								X24		3
157. So treiben wir den Winter aus	X3					X2				X										X25		4
158. So wünsch ich ihr							X1										X15	X		X4		4
159. So ruhig geh ich meinen Pfad												X	X								X	3
160. Sonne, Sonne, scheine	X1			X				X4				X								X5		5
161. Stehn zwei Stern am hohen Himmel						X2	X2				X		X		X						X	6

Titel	Chorbücher																					Gesamt	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
	Jahr der Veröffentlichungen																						
	1923 1948	1921 1949	1927 1948 1960	1929 1949	1948 - 1949	1939 1949 - 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951	1951	1953	1953	1960 - 1961	1961 Mrz 62	1962	1963 - 1967	1949 Mai 63 Jun 63	1964	1965- 1971	1965		
162. Steht auf! Die Sonne kommt herauf	X4			X				X4				X								X2		5	
163. Still, still, weils Kindlein schlafen will	X1						X2	X4					X							X2		5	
164. Tanz mir nicht mit meiner Jungfer					X2		X13							X4			X1	X		X4	X	7	
165. Tanzen und springen		X		X			X12	X3				X	X							X2		7	
166. Und in dem Schneegebirge	X3				X2	X3	X3			X			X		X							X	8
167. Und ist der Lenz gekommen													X		X							X	3
168. Verleih uns Frieden gnädiglich						X3		X3	X					X1		X	X2			X45		7	
169. Verschneit liegt rings die ganze Welt													X		X							X	3
170. Viel Freuden mit sich bringet	X4				X1	X2	X13	X4		X	X		X		X							X	10
171. Viele verachten die edele Musik												X		X1				X		X45		4	
172. Vom Himmel hoch, da komm ich her	X4		X2			X2		X34				X	X				X2	X		X45	X	10	
173. Vom Himmel hoch, o Englein	X4					X2		X4				X	X					X		X5		7	
174. Wach auf, meins Herzens Schöne				X		X3		X34		X		X						X				6	
175. Wach auf, du deutsches Land	X4				X3			X4	X							X	X1	X		X4		8	
176. Wachtet auf, ruft uns	X5							X3							X		X2	X		X245		6	
178. Wacht auf, ihr schönen Vögelein			X1					X4				X	X		X					X2	X	7	
179. Wahre Freundschaft	X3				X3		X4								X	X						X	6
180. Was mag doch diese Welt				X				X3		X		X	X		X			X		X45		8	
181. Weiß mir ein schönes Röslein	X4			X	X2							X										4	
182. Weiß mir ein Blümlein blaue	X4			X		X2	X1			X	X	X						X		X5		9	
183. Wenn alle Brunnlein fließen	X34			X			X3	X3				X			X							X	7
184. Wenn eine Mutter ihr Kindlein	X2							X4		X	X	X	X										6
185. Wenn ich ein Vöglein wär					X2	X2		X4					X										4
186. Wenn wir hinaus ziehen		X		X				X3				X											4

Titel	Chorbücher																					Gesamt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
	Jahr der Veröffentlichungen																					
	1923 1948	1921 1949	1927 1948 1960	1929 1949	1948 - 1949	1939 1949 - 1950	1949/ 1956	1950	1951	1951	1951	1953	1953	1960 - 1961	1961 Mrz 62	1962	1963 - 1967	1949 Mai 63 Jun 63	1964	1965- 1971	1965	
187. Wer andern eine Grube gräbt													X		X						X	
188. Wer nur den lieben Gott läßt walten	X6				X3	X3		X3	X				X	X1				X		X4	X	
189. Wer sich die Musik erküest				X				X3				X		X1	X			X		X45		
190. Wie freundlich ist's nach Tagesmüh'				X						X		X										
191. Wie schön blüht uns der Maien	X3		X3	X			X14	X3				X			X						X	
192. Wie schön leuchtet uns d. Morgenst.				X		X2	X4						X		X*		X2			X245	X	
193. Wieder einmal ausgeflogen														X1	X					X45		
194. Wiedersehn ist ein schönes Wort							X3						X		X						X	
195. Wir woll'n im grünen Wald	X3											X								X4		
196. Wir lieben sehr im Herzen		X						X3												X2		
197. Wir danken, Herr, für Brot und Kleid				X						X		X			X							
198. Wo Gott zum Haus				X	X3	X3									X	X	X2	X		X45		
199. Wohlauf in Gottes schöne Welt	X2														X						X	
200. Zogen einst fünf wilde Schwäne	X2			X														X		X2		
201. Zum Tanze, da geht ein Mädcl	X3				X2			X34							X						X	
Absolute Nennung	100	8	15	70	68	50	84	87	8	43	14	85	57	20	82	5	37	60	0	167	78	
Anzahl der Titel in der jeweiligen Chorsammlung	401	32	148	207	293	217	157	190	20	129	35	184	145	65	203	24	245	256	11	1080	197	
Prozentualer Anteil in Bezug auf die jeweilige Chorsammlung	24,9	25	10,1	33,8	23,2	23	53,5	45,8	40	33,3	40	46	39,3	30,8	40,39	20,8	15,1	23,44	0	15,5	39,6	

III.2 Quellenverzeichnis der Kernlieder

In der folgenden Übersicht werden die 34 in Anhang III.1 ermittelten Kernlieder aufgeführt. Die nach dem Titel in Klammern gesetzte Zahl gibt die Häufigkeit der Nennung unter den 21 Chorbüchern (vgl. Anhang I.3) an. Die nach den Namen der Tonsetzer in Klammern gesetzte Zahl verweist auf die Nummer des jeweiligen Chorbuchs. Mehrere Zahlen mit Komma aneinandergereiht beziehen sich auf denselben Satz in verschiedenen Sammlungen. Wird ein 'und' dazwischengesetzt, so handelt es sich um verschiedene Sätze.

1. Ade zur guten Nacht (10)

T. u. M.: trad. Volksweise, 19. Jhdt.;

Sätze: Hellmut Aichele (12), Georg Götsch (5), Paul Kickstat (7), Hans Lang (7, 21), Karl Marx (6 und 20), ohne Namen (4), Hermann Stern (15), Lothar Witzke (18), Gottfried Wolters (1)

2. All mein Gedanken, die ich hab (12),

T. u. M.: trad. Volksweise, 'Lochamer Liederbuch', um 1450;

Sätze: Helmut Bornefeld (17, 20), Johannes Brahms (17), Harald Genzmer (17), Georg Götsch (5), Karl Marx (8, 10), ohne Namen (4), Joh. Nep. David (12), Walter Rein (1), Kaspar Roeseling (18), Adolf Strube (7, 15, 21), Gottfried Wolters (1)

3. Auf, auf zum fröhlichen Jagen (10),

T.: nach Gottfried Benjamin Hancke, 1724;

M.: trad. Volksweise aus Kärnten, 18. Jhdt.;

Sätze: einstimmig (4), Cesar Bresgen (1), Walther Hensel (6 und 10), Armin Knab (7, 13, 15, 21), Johannes H. E. Koch (20), Fritz Werner (7), Gottfried Wolters (11)

4. Das Lieben bringt groß Freud (8)

T. u. M.: trad. Volksweise aus Schwaben, 19. Jhdt.;

Sätze: Hans Chemin-Petit (7), Georg Götsch (5, 6), Paul Kickstat (1), Hilda Kocher-Klein (4 und 12), Hans Lang (7, 15, 21),

5. Der grimmig Tod (8)

T. u. M.: trad. Volksweise, 'Paderborner Gesangbuch', 1617
andere Quellenangaben in Chorbuch 4, 5, 7, 10, 14

T.: entstanden zur Pestzeit 1604; München 1604; 1617;

M.: entstanden 1535, 'Klug's Gesangbuch', nach der Schlacht bei Pavia 1525; 1539; Der alte Pavierton, die "paffier weiß" um 1525

Sätze: einstimmig (1), Helmut Bornefeld (4), Fritz Dietrich (10), Georg Götsch (5), Adam Gumpelzhaimer (17), Armin Knab (14, 20 und 17), Carl Orff (17), Kaspar Othmayr (6)

6. Der kühle Maien (8)

T. u. M.: Johann Hermann Schein 1586 - 1630, aus 'Waldliederlein', 1621

Sätze: Johann Hermann Schein (3, 4, 7, 8 [2x], 10, 12, 18)

7. Der Mond ist aufgegangen (10)

T.: Matthias Claudius 1773;

M.: Johann Abraham Peter Schulz 1790;

Sätze: Helmut Bornefeld (20), Hans Chemin-Petit (7, 21), Georg Götsch (5), Fritz Jöde (1), Otto Kaufmann (20), Herbert Langhans (20), Edgar Rabsch (18), Jens Rohwer (20), Adolf Strube (7 und 13), Albert Thate (10), Fritz Werner (15), Gottfried Wolters (11)

8. Der Winter ist vergangen (10)

T.: trad. 1537;

M.: trad. Volksweise aus den Niederlanden, um 1600; Text und Melodie sind erst gegen Ende des 19. Jhdts zusammengestellt und durch die Wandervogelbewegung verbreitet worden (vgl. Klusen ²/1981, 823, Anm. 54);

Sätze: Helmut Bornefeld (6), Helmut Bräutigam (20), Willi Heuser (18), Paul Höfer (7, 21), Fritz Jöde - im Volksmund (1), Paul Kickstat (7), Karl Marx (10), Clemens non Papa (8), Adolf Strube (13), Fritz Werner (15)

9. Die beste Zeit im Jahr ist mein (9)

T.: Martin Luther 1538;

M.: trad. Volksweise, 'Gesangbuch der böhmischen Brüder', 1544;

Sätze: Hans Chemin-Petit (7, 21), Georg Götsch (5), Wilhelm Kuhlbrodt (15), Karl Marx (6), Ernst Pepping (17), Max Schlenzog (1), Gerhard Schwarz (17), Heinrich Spitta (20), Melchior Vulpius (8, 17, 20), Gottfried Wolters (20)

10. Drei Laub auf einer Linden (8)

T. u. M.: trad. Volksweise Nürnberg 1540, aus: Georg Forster 'Frische teutsche Liedlein' II

Sätze: Helmut Bornefeld (20), Jobst vom Brandt (17), Georg Götsch (5), Willi Heuser (18), Fritz Jöde (1), Armin Knab (17), J. Leonard v. Langenau (3, 17 und 4), Albert Lechler (12), Ernst Pepping (17),

11. Du mein einzig Licht (8)

T.: Simon Dach 1648 (Str. 1), Hermann Kurz 1850 (2. Str.)

M.: Heinrich Albert 1648

Sätze: Heinrich Albert (1, 4, 7, 12, 15, 17, 18, 20), Johann Nepomuk David (17), Johannes H. E. Koch (20)

12. Es geht eine dunkle Wolk herein (10)

T. (Str. 1) u. M.: trad. Volksweise 1646; Str. 2/3 ab 1915 hinzugefügt und durch die Jugendbewegung und Schule verbreitet (vgl. Klusen ²/1981, 836, Anm. 386)

Sätze: Helmut Bornefeld (4, 12), Hans Chemin-Petit (7), Hugo Distler (8, 14, 20), Georg Götsch (5), Walter Hennig (15), Fritz Jöde (1), Hans Lang (18), Heinrich Spitta (20)

13. Es ist ein Ros entsprungen (10)

T. (Str. 1/2) u. **M:** Köln 1599; **T.** (Str. 3): 1853;

Sätze: Hans Chemin-Petit (7), Fritz Dietrich (10), Hugo Distler (17, 20), nach Michael Praetorius (4 - Hellmut Aichele), nach Michael Praetorius (7 [2x] - Chemin-Petit), Carl Orff (6, 17, 18, 20), Michael Praetorius (12, 13, 17, 20, 21), Jens Rohwer (17), Melchior Vulpius (4),

14. Es ist ein Schnitter (10)

T. u. M.: trad. Volksweise, 1637;

Sätze: Max Baumann (17), Helmut Bornefeld (4, 17), Johannes Brahms (17, 20), Fritz Dietrich (10), Georg Götsch (5), Paul Graener (8), Walter Kolneder (13), Karl Marx (18), Joh. Nep. David (12), Walter Rein (1), Gottfried Wolters (20)

15. Es wollt ein Jägerlein jagen (8)

T. u. M.: trad. Volksweise aus Süddeutschland (Anfang des 19. Jhdts.?)

Sätze: Hellmut Aichele (4), Hans Burkhardt (6), Philipp Mohler (12), Walter Rein (18), Adolf Stube (7,13 und 7, 15, 21)

16. Gesegn dich Laub (8)

T.: trad. Volksweise 15. Jhdt. - aus der Ballade 'Peter Unverdorben'

M.: trad. Volksweise 16. Jhdt.; Martin Plüddemann 1899 (Neufassung)

Sätze: Helmut Bornefeld (4), Georg Götsch (5), Armin Knab (8), Ernst Pepping (20), Walter Rein (1), Adolf Strube (7 und 7, 15), Lothar Witzke (18)

17. Herzlich tut mich erfreuen (9)

T.: trad. 1545 - bei Praetorius geistliche Kontrafaktur

M.: Johann Walter, 1496 - 1570; aus: Georg Rhau (Rhaw) - "Bicinia" 1545

Sätze: Anonymus, aus: Georg Rhau (Rhaw) - "Bicinia" 1545 / Johann Walter* (1, 6, 17, 20), Fritz Dietrich (10), Johann Nepomuk David (17), Michael Praetorius (8, 17, 20), Edgar Rabsch (18), Melchior Schaerer** (21)

* In Chorbuch 20, 'Ars Musica', Band V, S. 196 wird die Melodie und der Satz aus Georg Rhau's "Bicinia" im Gegensatz zu den Chorbüchern 1, 6, 17 Johann Walter zugeschrieben.

** In Chorbuch 21, 'Klingender Tag' ist als Quelle für die Melodie Melchior Schaerer angegeben.

M. und Satz: Konrad Hagius (3, 20)

18. Ihr kleinen Vögelein (8)

T.: Angelus Silesius, 1624 - 1677

M.: Anton Ernst Kopp, 1717

Sätze: Georg Götsch (5), Walter Rein (1), Ernst Scharfe (21*), Hermann Stern (15*), Gottfried Wolters (20)

M. und Satz: Werner Gneist (8 [Bd.3] und 8 [Bd.4], 10, 12)

* In Chorbuch 15, 'Klingende Runde' und Chorbuch 21, 'Klingender Tag', ist als Quelle für den Text angegeben: Nach Johann Scheffler.

19. Innsbruck, ich muß dich lassen (11),

T. u. M.: trad. 15. Jhdt. (vgl. Klusen²/1981, 828, Anm. 202)

Sätze: Fritz Dietrich (10), Heinrich Isaak I (1, 3, 8, 14, 15, 17, 18, 20), Heinrich Isaak II (3), Heinrich Isaak III (8, 12, 17), nach Heinrich Isaak (4 - Hellmut Aichele), Leonhard Lechner (17, 20), Carl Orff (17, 20)

20. Kein schöner Land (9),

T.: Wilhelm v. Zuccalmaglio (1803 - 1869)

M.: trad. Volksweisen des 18. Jhdts. von Zuccalmaglio geformt, 1840 veröffentlicht (vgl. Klusen ²/1981, 826, Anm. 139)

Sätze: Hans Chemin-Petit (7), Fritz Dietrich (6), Georg Götsch (5), Walter Hennig (15), Walther Hensel (10), Paul Höffer (7, 13, 21), Fritz Jöde (1), Paul Kickstat (7), Karl Marx (20), Heinrich Poos (21)

21. Kommt, ihr Gspielen (8)

T.: aus einem Singspiel 1630 (Melchior Frank?)

M.: um 1537 (englisches Jagdlied)

Sätze: Melchior Franck (7, 8, 13, 18, 20, 21), Georg Götsch (5), Fritz Jöde (1), Heinz Lau (20)

22. Nach grüner Farb mein Herz verlangt (10)

T.: trad. 15. Jhd. (bei Klusen Hinweis auf das Jahr 1582)

M.: 1610 bei Michael Praetorius; im 19. Jhd. Umdichtung zu einem Frühlingslied und Verbreitung durch die Wandervogelbewegung (vgl. Klusen ²/1981, 822, Anm. 37);

Sätze: einstimmig (1), Helmut Bornefeld (6 und 20), Hans Chemin-Petit (7, 15, 21), Georg Götsch (5), Armin Knab (8, 18 und 17), Michael Praetorius (17)

23. Nun ruhen alle Wälder (8)

T.: Paul Gerhardt 1647;

M.: trad. Volksweise 15. Jhd.;

Sätze: Johann Sebastian Bach (1, 8, 17, 20, 21), nach Johann Sebastian Bach (12 - Hellmut Aichele), Helmut Bornefeld (17), Georg Götsch (5), Armin Knab (6), Hermann Schröder (8)

24. O Tannenbaum, du trägst (8)

T.: aus Westfalen

M.: trad. Volksweise seit 1812 überliefert; "Die Tradition von Liedern, die den Tannenbaum wegen des Immergrüns besingen, geht mit ähnlichen Texten und auch entfernt damit zusammenhängenden Melodien bis ins 16. Jhd. zurück." (Klusen ²/1981, 824, Anm. 88);

Sätze: Hellmut Aichele (4), Georg Götsch (5), Walther Hensel (6), Reinhold Heyden (8), Armin Knab (7, 21 und 8, 15), Walter Rein (1), Adolf Strube (7)

25. Und in dem Schneegebirge (8)

T. u. M.: trad. Volksweise, 18. Jhd.; durch die Jugendbewegung wiederbelebt (vgl. Klusen ²/1981, 832, Anm. 307);

Sätze: Hans Chemin-Petit (7, 15, 21), Georg Götsch (5), Walther Hensel (10), Fritz Jöde (1), Karl Marx (6), Adolf Strube (13)

26. Viel Freuden mit sich bringet (10)

T.: nach Christoph Demantius "Weltliche Lieder", 1595;

M.: nach August Nörmingers Tabulaturbuch, 1598 (Quellenangabe ungewiß);

Sätze: Hans Chemin-Petit (7), Fritz Dietrich (6, 10), Konrad Fr. Noetel (7, 21), Ge-

org Götsch (5), Paul Höffer (13), Felicitas Kukuck (1), Felix Oberborbeck (8), Hermann Stern (15), Gottfried Wolters (11),

27. Vom Himmel hoch, da komm ich her (10)

T. u. M.: Martin Luther 1539 oder Wittenberg 1539;

Sätze: Johann Crüger (8), Johann Eccard (20), Georg Forster (17), Hans Leo Haßler (20), Caspar Othmayr (6), Heinrich Poos (21), Michael Praetorius I (3, 8, 12, 18), Michael Praetorius II (17), Michael Praetorius III (17), Siegfried Reda (20), Max Reger (1), Adolf Strube (13)

28. Wach auf, wach auf, du deutsches Land (8)

T. u. M.: Johann Walter 1552 (1561)

Sätze: Hans Bornefeld (16), Hugo Distler (17), Georg Götsch (5), Otto Jochum (8), Heinz Lau (18), Kaspar Othmayr (1), Ernst Pepping (17, 20), Johann Walter (9, 17, 20)

29. Was mag doch diese Welt (8)

T. u. M.: Johann Rudolf Ahle, aus: 'Neue geistliche Arien' (II) 1660

Sätze: Johann Rudolf Ahle (8, 13, 15, 18, 20 [2x]), Karl Marx (4, 10, 12)

30. Weiß mir ein Blümlein blaue (8)

T.: trad. 1570

M.: trad. Volksweise 1540; auch: Straßburg 1582, zu einem geistlichen Lied. - "F. M. Böhme hat T. und M. zusammengefügt, um für die 'hübsche heitere Weise' einen Text zu haben. Es ist nicht zu beweisen, daß dieser Text zu dieser Melodie gehört hat. Durch Aufnahme in die Liederbücher des Wandervogels zu Beginn unseres Jahrhunderts ist die Konstruktion Böhmens ohne 3. u. 4. Str. in Gebrauch genommen worden." (Klusen ²/1981, 837)

Sätze: Helmut Bornefeld (6, 4, 12), Fritz Jöde (1), Armin Knab (18, 20), Fritz Neumeyer (10), Adolf Strube (7), Gottfried Wolters (11)

31. Wer nur den lieben Gott läßt walten (10)

T. u. M.: Georg Neumark 1657;

Sätze: Georg Götsch (5), Hans Kulla (6), Johann Sebastian Bach (1, 8, 9, 14, 18, 20), Friedrich Zipp (13, 21)

32. Wie schön blüht uns der Maien (8)

T. trad. Vorlage 1549; nach Forster, "Frische teutsche Liedlein"; überarbeitet von Max Pohl 1911/12;

M.: trad. Volksweise 1602; auch: nach einer Courante 1619; verbreitet durch den 'Zupfgeigenhansel' und die Wandervogelbewegung;

Sätze: Helmut Bornefeld (4), Johann Nepomuk David (12), Arno Freiwald (7, 15, 21), Karl Marx (8), Caspar Othmayr (3), 'Volksmund' (1),

33. Wie schön leuchtet der Morgenstern (8)

T.: Philipp Nicolai 1556 - 1608;

M.: Frankfurt 1599 (Philipp Nicolai ?);

Sätze: Johann Sebastian Bach I (15, 17, 20), Johann Sebastian Bach II (20), Fritz

Dietrich (6), Kurt Hessenberg (17), Friedrich Metzler (13), Michael Praetorius I (4, 17, 20), Michael Praetorius II (20), Theophil Rothenberg (7, 21),

34. Wo Gott zum Haus (8)

T.: Johann Kolrose (gest. 1558), nach Ps 127

M.: Wittenberg 1525/1529/1533/1535 (Hans Leo Haßler ?)*

Sätze: Georg Forster (17, 20), Georg Götsch (5), Willi Gundlach (16), Hans Leo Haßler (20), Kaspar Othmayr (4, 17 und 6), Michael Praetorius (18), Hans Sabel (16), Heinrich Schütz (17), Gerd Watkinson (17), Eberhard Wenzel (15)

* Die Datierungen sind unterschiedlich.

IV. Abkürzungen

CB	<i>Chorbuch</i>
GLM	<i>Das große Lexikon der Musik.</i> Herausgegeben von Marc Honegger und Günther Massenkeil. Freiburg - Basel - Wien 1978/1987
MGG-a	<i>Die Musik in Geschichte und Gegenwart.</i> Herausgegeben von Friedrich Blume, 17 Bde. Kassel 1949 - 1986
MGG-b	<i>Die Musik in Geschichte und Gegenwart.</i> Herausgegeben von Ludwig Finscher, 2., neubearbeitete Ausgabe, Sachteil Bd. 2. Kassel - Stuttgart u.a. 1995
MiS	<i>Musik in der Schule.</i> Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts. Berlin 1989
MiU	<i>Musik im Unterricht</i> (Allgemeine und Schulmusik-Ausgabe). Mainz 1949 - 1968 (Forts. <i>Musik und Bildung</i> = MuB)
MuB	<i>Musik und Bildung.</i> Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung. Mainz 1/1969 ff.
MuU	<i>Musik und Unterricht.</i> Zeitschrift für Musikpädagogik. Velber 1/1990 - 48/1998; Oldershausen 49/1998 ff.
PdM	<i>Praxis des Musikunterrichts</i> (früher: Die Grünen Hefte). Oldershausen 0/1981 ff.
NMZ	<i>Neue Musikzeitung.</i> Regensburg 1969 ff.

V. Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid:** Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985
- Adorno, Theodor W.:** Thesen gegen die 'musikpädagogische Musik'. In: Junge Musik 1954, S. 111 ff.
- Adorno, Theodor W.:** Dissonanzen - Musik in der verwalteten Welt. Göttingen 1956
- Adorno, Theodor W.:** Chormusik und falsches Bewußtsein. (1968). In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 18 (Musikalische Schriften V). Frankfurt a.M. 1984, S. 813-814
- Allen, Heribert:** Chorwesen in Deutschland. Statistik - Entwicklung - Bedeutung (= Schriftenreihe des Verbandes Deutscher KonzertChöre VDKC und der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Chorverbände ADC, Nr. 6). Viersen 1995 (= 1995a)
- Allen, Heribert:** Vokales Laienmusizieren. In: Eckhardt, Andreas / Jacoby, Richard / Rohlf, Eckhart (Hg.): Musik-Almanach 1996/97. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel 1995 (= 1995b), S. 27-37
- Alt, Michael:** Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968 (³1973)
- Antholz, Heinz:** Ideologische Erziehung. In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil). Kassel 1994, S. 114
- Antholz, Heinz:** Zur (Musik)Erziehung im Dritten Reich. Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse eines Betroffenen. Augsburg ²1994
- Apel, Hans-Jürgen:** Schulorganisation. In: Keck, Rudolf W./ Sandfuchs, Uwe (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994, S. 298
- Auernheimer, Georg:** Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt ²1995
- Bastian, J. / Gudjons, Herbert (Hg.):** Das Projektbuch I: Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen. Hamburg 1989
- Bastian, J. / Gudjons, Herbert (Hg.):** Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus: Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg 1990
- Becker, Matthias:** Chormusik im Jazz (= Reihe 13, Musikwissenschaftliche Beiträge, Band 101). Idstein 1992
- Behne, Klaus-Ernst:** Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In: Bruhn, Herbert / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbeck 1993 (= 1993a), S. 339-353
- Behne, Klaus-Ernst:** Die fremden Kinder - oder: Wie viele musikalische Lebens-

- welten verkräftet die Musikpädagogik? In: MuB 6/1993 (= 1993b), S. 8-13
- Behne, Klaus-Ernst:** Musikgeschmack in den 90er Jahren. In: Deutscher Musikrat (Hg.): Musikforum. 84/1996, S. 25-41
- Bernsdorff-Engelbrecht, Christiane:** Geschichte der evangelischen Kirchenmusik. Einführung (Bd. I). Heinrichshofen 1980
- Beuerle, Hans Michael:** Johannes Brahms. Untersuchungen zu den A-cappella-Kompositionen. Hamburg 1987
- Bitterhof, Erich (Hg.):** Georg Götsch - Lebenszeichen. Zeugnisse eines Lebens. Wolfenbüttel 1969
- Blankenburg, Walter:** Chor. In: MGG-a, Bd. 2, 1952 (1989), Sp. 1230-1265
- Blankenburg, Walter:** Chor und Chormusik. I. Zum Terminus. In: MGG-b, Bd. 2, 1995, Sp. 766-767
- Böhle, Reinhard C.:** Aufgaben und Möglichkeiten einer Interkulturellen Musikpädagogik. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 2). Augsburg 1993, S. 146-155
- Borris, Siegfried:** Entgegnung auf Adornos 'Thesen gegen die musikpädagogische Musik' in Darmstadt, 12. Juni 1954. In: Junge Musik 1954, S. 188-189
- Bosse, Gustav:** Nachwort des Herausgebers. In: Zeitschrift für Musik, 6/1933, S. 589-591
- Bozetti, Elmar:** Chor. In: Hopf, Helmuth / Heise, Walter / Helms, Siegmund (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984, S. 45-46
- Braun, Gerhard:** Die Schulmusikerziehung in Preussen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel 1957
- Bräutigam, Helmut:** Jöde und die Jugendbewegung. In: Zeitschrift für Musik, 6/1933, S. 587-589
- Breuer, Hans:** Der Zupfgeigenhansel. Vorwort zur 1. und 10. Auflage (1908 und 1913). In: Kindt, Werner (Hg.): Grundschriften zur deutschen Jugendbewegung. Düsseldorf-Köln 1963, S.
- Bruhn, Herbert:** "Hör auf zu singen - Du bist ja ein Brummer!" In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung. Main 1991, S. 49-63
- Bruhn, Herbert:** Singen und Erkennen von Melodien. In: Ders. / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie - Ein Handbuch. Reinbek 1993, S. 283-290
- Bruhn, Herbert:** Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.): Musikpsychologie in der Schule. Augsburg

1995, S. 13-27

Bruhn, Herbert / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie - Ein Handbuch. Reinbek 1993

Bruhn, Herbert / Roth, Joachim: Musikhörgewohnheiten und sozialer Gruppendruck bei Jugendlichen. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 6). Augsburg 1994, S. 151-163

Brusniak, Friedhelm: Chorwesen seit dem 18. Jahrhundert. 1. Überblick. In: Brusniak, Friedhelm / Blankenburg, Walter: Chor und Chormusik. In: MGG-b, Bd. 2, 1995, Sp. 774-776

Bubmann, Peter: Sound zwischen Himmel und Erde. Populäre christliche Musik. Stuttgart 1990

Bubmann, Peter / Tischer, Rolf (Hg.): Pop & Religion. Auf dem Weg zu einer neuen Volksfrömmigkeit? Stuttgart 1992

Bücken, Eckart (Hg.): DATA life MUSIK. Bremen 1995 (=1995a)

Bücken, Eckart (Hg.): Popmusik und Gemeinde. Löptin 1995 (=1995b)

Bücken, Ernst (Hg.): Handbuch der Musikerziehung. Potsdam 1931

Bührig, Dieter: Lebensweltbezug in der AG-Arbeit? Projektunterricht! In: MuB 4/1994, S. 36-40

Bührig, Dieter: 'Oliver Twist'. Ein fächer- und jahrgangsübergreifendes Projekt mit dem Unterstufenchor. In: MuU 33/1995 (= 1995a), S. 16-18

Bührig, Dieter: Musical im Schulchor. Pädagogik contra Urheberrecht? In: MuU 30/1995 (= 1995b), S. 70-72

Bührig, Dieter: Musical als "Spiel"-Projekt. Anmerkungen zu den pädagogischen Dimensionen. In: MuB 1/1995 (= 1995c), S. 24-29

Dethlefs, Beate: Fächerübergreifender Unterricht. In: MuU 33/1995, S. 4-8

Dreesmann, Helmut: Unterrichtsklima: Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Ein Beitrag zur "Ökologie des Lernens". Weinheim u.a. 1982

Duncker, L. / Götz, B.: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau 1984

Eckhardt, Andreas / Jacoby, Richard / Rohlf, Eckhart (Hg.): Musik-Almanach 1993/94. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel und Regensburg 1992

Eckhardt, Andreas / Jacoby, Richard / Rohlf, Eckhart (Hg.): Musik-Almanach 1996/97. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Kassel 1995

- Eggebrecht, Hans-Heinrich:** Was ist Musik? In: Dahlhaus, Carl / Eggebrecht, Hans-Heinrich: Was ist Musik? Wilhelmshaven 1985, S. 187-193
- Ehmann, Wilhelm:** Gegenwärtige Formen chorischen Singens. Vortrag, gehalten vor dem Lehrerkollegium der Jugendmusikschule in Düsseldorf 1958; Druck in: Hausmusik, 23. Jg. 1959. Nachdruck in: Der Chorleiter, Christlicher Sängerbund, 11. Jg. 1961; zit. nach: Berke, Dietrich/ Bernsdorff-Engelbrecht/ Kornemann, Helmut (Hg.): Wilhelm Ehmann - Voce et Tuba. Gesammelte Reden und Aufsätze 1934-1974. Kassel 1976, S. 400-417
- Ehrenforth, Karl Heinrich:** Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. Frankfurt a.M. 1971
- Ehrenforth, Karl Heinrich:** Die Bedeutung der Geschichtlichkeit für die didaktische Interpretation von Musik. In: Abel-Struth, Sigrid (Hg.): Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik (= Musikpädagogik - Forschung und Lehre, Bd. 9). Mainz 1973, S. 60-77
- Ehrenforth, Karl Heinrich:** Didaktische Interpretation der Musik. In: MuB 4/1979, S. 250-253
- Ehrenforth, Karl Heinrich:** Zur Neugewichtung der historischen und anthropologischen Perspektiven der Musikerziehung. In: Schmidt, H.-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel 1986, S. 267-296
- Ehrenforth, Karl Heinrich:** Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In MuB 6/1993, S. 14-19
- Ehrhorn, Manfred:** Das chorische Singen in der Jugendmusikbewegung - Erneuerungsbestrebungen nach 1900. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel 1987, S. 37-55
- Eickhoff, Thomas:** "Annäherungsversuche" - Fritz Jöde und die Jugendmusikbewegung nach 1945 im Spannungsfeld von Industrie und Musikpädagogik. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 2). Augsburg 1993, S. 107-126
- Epstein, Peter:** Der Schulchor vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Leipzig 1929
- Erwe, Hans-Joachim:** Das Musical. Populäres Musiktheater in der Schule. In: MuU 30/1995, S. 4-8
- Fend, Helmut:** Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung. 28. Jg., 1/1988
- Finger, Hildegard:** Musik vernetzt. Anmerkungen zu den neuen Richtlinien und Lehrplänen Musik für die Sekundarstufe I in NRW. In: MuU 41/1996, S. 39-42

- Fischer, Hans (Hg.):** Handbuch der Musikerziehung. Berlin 1954
- Fischer, Wilfried:** 'Didaktische Interpretation' von Musik und 'Handlungsorientierter Musikunterricht'. In: Schmidt, H.-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel 1986, S. 297-341
- Flender, Reinhard / Rauhe, Hermann:** Popmusik - Aspekte ihrer Geschichte, Funktionen, Wirkung und Ästhetik. Darmstadt 1989
- Funck, Eike:** Alte Musik und Jugendbewegung. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel 1987, S. 63-91
- Funk & Wagnalls Standard New Encyclopedia** 1996, in: INFOPEGEDIA 1996 by SoftKey Multimedia Inc.
- Gadamer, Hans-Georg:** Wahrheit und Methode. Hermeneutik I. Gesammelte Werke Bd. 1. Tübingen⁵/1986, S. 352-368
- Gamm, Hans-Jochen:** Der braune Kult. Das Dritte Reich und seine Ersatzreligion - Ein Beitrag zur politischen Bildung. Hamburg 1962
- Gembris, Heiner:** Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung. In: Motte-Haber, Helga de la (Hg.): Psychologische Grundlagen des Musiklernens (= Hb. der Musikpädagogik, Bd. 4). Kassel 1987, S. 116-185
- Gembris, Heiner:** Musikalische Interessen und Aktivitäten im Erwachsenenalter. Psychosoziale Funktionen in zwischenmenschlichen Beziehungen. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 13) Augsburg 1995 (= 1995a), S. 123-133
- Gembris, Heiner:** Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995 (= 1995b), S. 281-332
- Gieseler, Walter:** Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. In: Schmidt, H.-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel 1986 (= 1986a), S. 174-214
- Gieseler, Walter:** Curriculum-Revision und Musikunterricht. In: Schmidt, H.-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel 1986 (= 1986b), S. 215-266
- Goertz, Lutz / Seeger, Holger:** VIVA MTV! Musikalische Vorlieben und Informationsquellen von Jugendlichen in Tonträgermärkten. In: PdM 47/1996, S. 20-27
- Gomille, Gunter:** Phonoindustrie 95. In: PdM 47/1996, S. 28-32
- Göstl, Robert:** Singen mit Kindern. Modelle für eine persönlichkeitsbildende Kinderchorarbeit. Regensburg 1996

- Götsch, Georg:** Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Bd. I Besinnung. Wolfenbüttel 1949/²1953
- Götsch, Georg:** Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Bd. II Bericht. Wolfenbüttel 1953
- Götsch, Georg:** Wanderlied. In: Pädagogische Zeitschrift "Der Kreis um das Kind", 1927 (= 1927a); zit, nach: Ders.: Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Bd. I Besinnung. Wolfenbüttel 1949/²1953, S. 46-52
- Götsch, Georg:** Der Chor als liturgischer Helfer. In: "Hessisches Kirchenblatt", 1927 (= 1927 b); zit, nach: Ders.: Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Bd. I Besinnung. Wolfenbüttel 1949/²1953
- Götsch, Georg:** Musische Erziehung, eine deutsche Aufgabe. 1934; zit. nach: Ders.: Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Bd. I Besinnung. Wolfenbüttel 1949/²1953, S. 102-108
- Graml, Karl / Reckziegel:** Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung (= Musikpädagogik - Forschung und Lehre, Bd. 6). Mainz u.a. 1982
- Grimme, Adolf:** Förderung der Jugendmusikpflege. Berlin 1931. In: Die Deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Herausgegeben vom Archiv der Jugendmusikbewegung, e.V. Hamburg von W. Scholz und W. Jonas-Corrieri. Wolfenbüttel 1980, S. 917-919
- Gruhn, Wilfried:** Geschichte der Schulmusik. Eine Kultur- und Sozialgeschichte musikalischer Bildung. Mainz 1993
- Gudjons, Herbert:** Projektunterricht. In: Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994, S. 249-250
- Günther, Ulrich:** Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Neuwied 1967/ Augsburg ²1992
- Günther, Ulrich:** "Der Schüler - der findet gar nicht statt". Musikpädagogik auf dem Prüfstand. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung. Paderborn 1982, S.42-87
- Günther, Ulrich:** Musikerziehung im dritten Reich - Ursachen und Folgen. In: Schmidt, H.-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel 1986, S. 85-173
- Günther, Ulrich:** Jugendmusikbewegung und reformpädagogische Bewegung. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel 1987, S. 160-184
- Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred:** Musikunterricht 1-6. Weinheim/Basel 1983
- Hammel, Heide:** Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesell-

schaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren. Stuttgart 1990

- Hasse, Karl:** Zur Erklärung gegen Jöde. In: Zeitschrift für Musik, 6/1933, S. 574-577
- Hasse, Karl / zur Nedden, Otto:** Erklärung gegen Jöde. In: Zeitschrift für Musik, 6/1933, S. 572
- Heise, Walter:** Musikunterricht im 19. Jahrhundert - Ideen und Realitäten. In: Schmidt, H.-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel 1986, S. 31-84
- Helmholz, Brigitta:** Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, S. 42-63
- Helmholz, Brigitta:** Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945. Essen 1996
- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.):** Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil). Kassel 1994
- Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.):** Neues Lexikon der Musikpädagogik (Personenteil). Kassel 1994
- Hentig, Hartmut von:** Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart 1973
- Hentig, Hartmut von:** Die Schule neu denken. München 1993
- Hodek, Johannes:** Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Th. W. Adornos. Weinheim und Basel 1977
- Hoerbürger, Christian:** Zum Tonumfang der Kinderstimme. In: Gembris, Heiner/ Kraemer, Rudolf-Dieter/ Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 6). Augsburg 1994, S. 189-200
- Holtappels, Heinz Günter:** Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisierungseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum 1987
- Holtmeyer, Gert:** Fritz Jödes musikpädagogische Intentionen und die Kestenberg-Reform; Übereinstimmungen und Abgrenzungen. In: Krützfeldt-Junker, Hildegard (Hg.): Fritz Jöde - ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts (= Musik im Diskurs, Bd. 5). Regensburg 1988, S. 86-93, Altenmedingen ²1996, S. 97-106
- Holtmeyer, Gert:** Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule. Augsburg ²1994 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 9, hg. von Rudolf-Dieter Kraemer)
- Hopf, Helmuth:** Zur Geschichte des Musikunterrichts. In: Helms, Siegmund / Hopf, Helmuth / Valentin, Erich (Hg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg

³1985, S. 9-37

Hurrelmann, Klaus: Gewalt ist ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In: Ders. / Rixius, Norbert / Schirp, Heinz (Hg.): Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim und Basel 1996, S. 11-26

Ihlert, Heinz: Die Bedeutung des Chorgesangs im nationalsozialistischen Gemeinschaftsleben. Breslau 1937; Tondokumentation 'Deutsches Rundfunk-archiv'

Interessengemeinschaft für das deutsche Chorgesangswesen / Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Organisationsfragen des Chorgesangswesens. Leipzig 1929

Jank, Werner: Unterricht, erfahrungsbezogener. In: Haller, H.-D. / Meyer, Hilbert (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, hrsg. von Dieter Lenzen, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1986, S. 594-600

Jank, Werner: Konstitutionsprobleme musikpädagogischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungstheorien. In Nauck-Börner, Christa (Hg.): Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 9). Laaber 1989, S.37-68

Jank, Werner: Didaktische Interpretation. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil). Kassel 1994 (= 1994a), S. 45-51

Jank, Werner: Erfahrungserschließende Musikerziehung. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil). Kassel 1994 (= 1994b), S. 62-64

Jank, Werner / Meyer, Hilbert / Ott, Thomas: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Unterrichtsforschung (= Musikpädagogische Forschung Bd. 7). Laaber 1986, S. 87-131

Januschke, Bernd: Projekt-Lernen. In: MuB 6/1992, S. 3-9 u. 18

Jöde, Fritz: Musik und Erziehung. Wolfenbüttel 1919/²1924

Jöde, Fritz: Unser Musikleben. Wolfenbüttel ²1925

Jöde, Fritz: Offenes und geschlossenes Chorsingen. In: Ders. (Hg.): Musik in der Volksschule. Eine Einleitung (= Schriftenreihe: 'Die neuzeitliche deutsche Volksschule', Nr. 2). Berlin 1928 (= 1928a), S. 19-23

Jöde, Fritz: Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend. Wolfenbüttel/Berlin 1928 (= 1928b)

Jöde, Fritz: Erklärung. In: Zeitschrift für Musik, 6/1933, S. 581-582

- Jöde, Fritz:** Vom Wesen und Werden der Jugendmusik. Mainz 1954
- Kaiser, Hermann J.:** Der Erziehungsbegriff in der Jugendmusikbewegung - Ortsbestimmungen-. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel 1987, S. 134-159
- Kaiser, Hermann J.:** Zur Konstitution des ästhetischen Objekts - Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff. In: Nauck-Börner, Christa (Hg.): Musikpädagogik zwischen Tradition und Medienzukunft (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 9). Laaber 1989, S. 13-36
- Kaiser, Hermann J.:** Musikalische Erfahrung. Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie. In: Lugert, Wulf Dieter/ Schütz, Volker (Hg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch. Stuttgart 1991, S. 54-77
- Kaiser, Hermann J.:** Meine Erfahrung - Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: Ders. (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen - Erkennen - Aneignen (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13). Essen 1992
- Kaiser, Hermann J.:** Zur Entstehung und Erscheinungsform "Musikalischer Erfahrung". In: Ders. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz 1993, S. 161-176
- Kaiser, Hermann J.:** Notation(en) im Musikunterricht, oder: Was hat schülerorientierter Musikunterricht mit der Schriftlichen (Re)Präsentation von Musik zu tun? In: MiS 2/1995 (Teil I = 1995a), S. 78-84 und 3/1995 (Teil II = 1995b), S. 143-148
- Kaiser, Hermann J.:** Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995 (= 1995c), S. 9-41
- Kallmeyer, Georg:** Offene Erklärungen des Verlegers Georg Kallmeyer zum "Fall Jöde" (April 1933 = 1933a); zit. nach: Günther, Ulrich: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Augsburg ²1992, S. 237-245
- Kallmeyer, Georg:** An die Freunde der Arbeit Professor Jödes! (Mai 1933 = 1933b); zit. nach: Günther, Ulrich: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Augsburg ²1992, S. 245-247
- Kandel, Johannes:** "The Politics of Dancing" - oder: Wie politisch ist Rock/Pop? In: Bubmann, Peter (Hg.): Menschenfreundliche Musik. Politische, therapeutische und religiöse Aspekte des Musikerlebens. Gütersloh 1993, S. 69-83
- Keck, Rudolf W.:** Schule - Schulgeschichte. In: Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994, S. 279-282
- Keim, Wolfgang (Hg.):** Kursunterricht - Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt 1987

- Keim, Wolfgang:** Arbeitsgemeinschaften. In: Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994, S. 23
- Kindt, Werner (Hg.):** Die Deutsche Jugendbewegung 1920-1933. Quellenschriften, hg. im Auftrag des Gemeinschaftswerks Archiv und Dokumentation der Jugendbewegung., 3 Bde., Düsseldorf 1963-1974
- Kleinen, Günter:** Musikalische Lebensstile und Selbstverwirklichung. In: Schneider, Reinhard (Hg.): Musikalische Lebenswelten. (= Musik im Diskurs, Bd. 6) Regensburg 1989, S. 37-64
- Kleinen, Günter / Klüppelholz, Werner / Lugert, Wulf Dieter (Hg.):** Folklore. Musikunterricht Sekundarstufen. Düsseldorf 1985
- Klüppelholz, Werner:** Die Unmittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musik in der Schule? Paderborn 1982, S. 112-137
- Klusen, Ernst:** Folklore und Folksong. In: GLM. Bd. III. Freiburg u.a. 1978/1987, 122 f.
- Klusen, Ernst (Hg.):** Deutsche Lieder. Texte und Melodien. 2 Bde., Frankfurt a.M. ²1981
- Klusen, Ernst:** Volksmusik. In: Hopf, Helmuth / Heise, Walter / Helms, Siegmund (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984, S.317-318
- Kögler, Ilse:** Die Sehnsucht nach mehr. Rockmusik, Jugend und Religion. Graz, Wien, Köln 1994
- Kolland, Dorothea:** Die Jugendmusikbewegung. >>Gemeinschaftsmusik<< - Theorie und Praxis. Stuttgart 1979
- Kowal-Summek:** Projektorientierter Musikunterricht als eine Möglichkeit für die Praxis des instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Schulten, Maria Luise (Hg.): Musikvermittlung als Beruf (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 14). Essen 1993, S. 65-77
- Kowal-Summek, Ludger:** Projektorientierter Unterricht (ProU), projektorientiertes Arbeiten mit Musik (ProA) im Praxisfeld Schulsozialpädagogik. In: Schneider, Reinhard (Hg.): Musikvermittlung. (= Musik im Diskurs, Bd. 11) Kassel 1995, S. 41-62
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.):** Musiklehrer. Beruf Berufsfeld Berufsverlauf (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 14). Essen 1991
- Kraus, Egon:** Reform der Schulmusikerziehung. In: Ders. (Hg.): Musikerziehung in der Schule (= Vorträge der ersten Bundes-Schulmusikwoche Mainz 1955). Mainz 1956
- Kraus, Egon / Oberborbeck, Felix (Hg.):** 'Gar fröhlich zu singen'. Kernlieder für die Schule. Wolfenbüttel 1952; ²1962

KriECK, Ernst: Musische Erziehung. Leipzig 1933 (³1940)

Krützfeldt-Junker, Hildegard (Hg.): Fritz Jöde - ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Regensburg 1988 (= Musik im Diskurs, Bd. 5); Altenmedingen ²1996

Kruse, Matthias: "Frisch gesungen!" Studien zur Geschichte des Schulmusikbuches in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Teil 1 und 2 (= Musikwissenschaft Bd. 4), Münster und Hamburg 1992

Lamprecht, Peter: Unendliche Geschichte? In: Lied & Chor, DSB, 3/1994

Lenzen, Dieter: Pädagogik als Kunst? Zum Begriff 'Pädagogische Methexis' im Hinblick auf Goethe. In: KuU 159/1992. S. 18

Linzenkirchner, Peter: Lampenfieber und musikalische Leistung. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 13). Augsburg 1995, S. 73-85

Losser, Fritz: Anschauung. In: Haller, H.-D./ Meyer, Hilbert (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, hrsg. von D. Lenzen, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1986, S. 377-382

Lugert, Wulf Dieter: Musikunterricht 1993. Ergebnisse einer Untersuchung. In: Ders./ Schütz, Volker (Hg.): Die Grünen Hefte. Oldershausen 42/1995, S. 32-35

Lugert, Wulf Dieter: Killing Me Softly (Lori Liebermann / Roberta Flack / Fugees). In PdM 49/1997, S. 7-13

Malessa, Andreas: Der neue Sound. Christliche Popmusik - Geschichte und Geschichten. Wuppertal 1980

May, William V.: Musical style preferences and aural discrimination skills of primary grade school children. Diss. Univ. of Kansas 1983 (Diss. Abstr. Int. 44, 1016A)

Merkt, Irmgard: Interkulturelle Musikerziehung. In: MuU 22/1993, S. 4-7

Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, W. / Meyer-Drawe, K. (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Frankfurt a.M. 1982, S. 19-45

Meyer-Drawe, Käte: Lebenswelt. In: Haller, H.-D. / Meyer, Hilbert (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, hrsg. von D. Lenzen, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1986, S. 505-511

Mies, Paul: Die Musikerziehung in der höheren Schule. In: Bücken, Ernst (Hg.): Handbuch der Musikerziehung. Potsdam 1931, S. 206-308

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes

Schleswig-Holstein (Hg.): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule - Musik. Kiel 1997

Moser, Joachim: Zur Erklärung gegen Jöde. In: Zeitschrift für Musik, 6/1933, S. 582-583

Müller, Renate: Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Essen 1990

Müller, Renate: Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung. Aspekte soziokultureller Musikpädagogik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikalische Erfahrung (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13). Essen 1992 (= 1992a), S. 52-65

Müller, Renate: Rock- und Poptanz mit Kindern und Jugendlichen. Rocktanzspiele, Choreographien, Tanzprojekte. Regensburg 1992 (= 1992b)

Müller, Renate: Soziokulturelle Musikpädagogik. In: MuU 23/1993, S. 27-29

Müller, Renate: Musiksoziologie und Pädagogik. In: Gembris, Heiner/ Kraemer, Rudolf-Dieter/ Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993 (Forum Musikpädagogik, Bd. 6). Augsburg 1994 (= 1994a), S. 133-150

Müller, Renate: Rock- und Poptanz im Hamburger Lehrplan für Musik. Eine Herausforderung für die Musikpädagogik? In: Schneider, Reinhard / Schubert, Lothar (Hg.): Musikpädagogische Impulse (= Musik im Diskurs, Bd. 10). Kassel 1994 (= 1994b), S. 104-111

Neumann, Christel: Chor. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil). Kassel 1994, S. 40

Nitsche, Paul: Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme (I. Theoretischer Teil). Mainz 1970

Noack, Friedrich / Gudewill, Kurt: Chorkomposition im 18. Jahrhundert. In: MGG-a, Bd. 2, 1952 (= 1952a), Sp. 1375-1384

Noack, Friedrich / Gudewill, Kurt: Chorkomposition von 1800 bis zur Gegenwart. In: MGG-a, Bd. 2, 1952 (= 1952b), Sp. 1385-1401

Noll, Günther: "Volksmusik" - "Folklore" - "Volkstümliche Musik" - (k)ein Thema für den Musikunterricht? In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 2). Augsburg 1993, S. 127-145

Noll, Günther: Musische Bildung / Musische Erziehung. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994, S. 201-202

- Nolte, Eckhard:** Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Mainz 1975
- Novak, Jennifer D.:** Music preferences 1980 versus 1989 and their relationship with selected environment and listener variables. Ph.D. Univ. of North Texas 1994 (O.No. 9505540)
- Nykrin, Rudolf:** Erfahrungserschließende Musikerziehung (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 4). Regensburg 1978
- Oberborbeck, Felix:** Chorzerziehung. In: Fischer, Hans (Hg.): Handbuch der Musikerziehung. Berlin 1954
- Oster, Martina:** Ich bin kein radikaler Mensch. Interview mit Rolf Zuckowski. In: MuU 35/1995, S. 37-40
- Osthoff, Helmuth:** Chorkomposition bis 1700. In: MGG-a, Bd. 2, 1952 (1989), Sp. 1354-1374
- Pekrun, Reinhard / Helmke, Andreas:** Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In: Pekrun, Reinhard / Fend, Helmut (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart 1991, S. 33-56
- Petillon, Hanns:** Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen: Überlegungen und Untersuchungen zu Aspekten der sozialen Interaktion in 4. Grundschulklassen. Weinheim 1982
- Petillon, Hanns:** Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt 1987
- Pfeiffer, Wolfgang:** Lieber eine Geigenstunde als Musik in der 11. - Musiklehrer Teil III: Schulalltag. In: NMZ 6/1997, S. 48
- Pickert, Dietmar:** Außerschulische musikalische Aktivitäten von Musiklehrern. Eine sozialpsychologische Untersuchung (= Perspektiven zu Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 17). Regensburg 1992
- Prieberg, Fred K.:** Musik im NS-Staat. Frankfurt a.M. 1982
- Rauhe, Hermann:** Begegnungen mit Fritz Jöde. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel 1987, S. 297-301
- Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried:** Hören und Verstehen. München 1975
- Reinfandt, Karl-Heinz:** Wie können Schüler in der Hauptschule zum Musikhören motiviert werden? In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Didaktische Interpretation von Musik - Beurteilungskriterien - Methodenrepertoire. (= Kongressbericht 13. BSMW

Braunschweig 1980) Mainz 1981, S. 53-59

Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel 1987

Reinfandt, Karl-Heinz: Fritz Jödes Wirken während der Zeit des Dritten Reiches. In: Krütfeldt-Junker, Hildegard (Hg.): Fritz Jöde - ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts (= Musik im Diskurs, Bd. 5). Regensburg 1988, S. 102-115; Altenmedingen ²1996, S. 115-130

Reinfandt, Karl-Heinz: Warum singen wir im Musikunterricht? Umriss einer künftigen Singedidaktik. In: Lugert, Wulf Dieter/ Schütz, Volker (Hg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch. Stuttgart 1991, S. 149-158

Reinfandt, Karl-Heinz: Singen als erzieherisches Mittel im Schulgesang des 19. Jahrhunderts. In: Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz 1993, S. 104-109

Reinfandt, Karl-Heinz: Lebenswelt und Musikunterricht. In: Schneider, Reinhard (Hg.): Musikvermittlung (= Musik im Diskurs, Bd. 11). Kassel 1995 (= 1995a), S. 9-15

Reinfandt, Karl-Heinz: Lebenswelt und Gesangunterricht als Forschungsgegenstand. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 13). Augsburg 1995 (= 1995b), S. 187-193

Reu, Susanne: Musik und Beziehung - Musikpräferenzen in Heiratsannoncen. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 13). Augsburg 1995, S. 327-333

Reusch, Fritz: Musik und Musikerziehung im Dienste der Volksgemeinschaft. Berlin 1938

Richter, Christoph: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt a.M. 1976

Richter, Christoph: Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schneider, Reinhard (Hg.): Anthropologie der Musik und Musikerziehung. (= Musik im Diskurs, Bd. 4) Regensburg 1987, S. 73-120

Richter, Christoph: Musikverstehen - Weltverstehen - Selbstverstehen. Zur Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik. 1. Teil: Grundlegendes. In: MiS 6/1991, S. 362-364

Richter, Christoph: Gemeinsam musizieren. Gegenstand und Aufgabe der Instrumental- (Vokal-)Pädagogik. In: Ders. (Hg.): Instrumental- und Vokalpädagogik. 1: Grundlagen (= Hb. der Musikpädagogik, Bd. 2). Kassel 1993 (=

1993a), S. 328-371

Richter, Christoph: Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts. In: MuB 6/1993 (= 1993b), S. 24-29

Richter, Christoph: Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte einer Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation von Musik. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 6) Augsburg 1994, S. 41-70

Richter, Christoph: Das musikalische Kunstwerk als Gegenstand der Musikpädagogik. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995 (= 1995a), S. 150-195

Richter, Christoph: Verkörperung von Musik. Eine Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen. In: MuB 2/1995 (= 1995b), S. 4-12

Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang Martin (Hg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967

Roscher, Wolfgang (Hg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge - Texte - Bilder - Szenen. Köln 1976

Roscher, Wolfgang (Hg.): Integrative Musikpädagogik. Teil 1 und 2. Wilhelmshaven 1983 und 1984

Sandfuchs, Uwe: Ausländerkinder. In: Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994, S. 35-36

Sannemüller, Gerd: Das Prinzip des Musischen und die Musikalische Bildung. In: Schule und Hochschule 1969 (Sonderdruck), S. 147-156

Saß, Herbert: Fritz Jödes kulturpolitischer Beitrag nach 1945. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel 1987, S. 302-313

Scheidler, Bernhard: Wie ich Fritz Jöde erlebte. In: Zeitschrift für Musik, 6/1933, S. 583-587

Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königsstein 1981 und ²/1987

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. In: Haller, H.-D. / Meyer, Hilbert (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, hrsg. von D. Lenzen, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1986, S. 201-210

Scherers, Bernd: Kriek, Ernst. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik (Personenteil). Kassel 1994, S. 132-133

- Schieri, Fritz:** Grundlagen der Chorzerziehung und Chorleitung. In: Valentin, Erich (Hg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg 1962, S. 227-282
- Schieri, Fritz:** Methodik der Chorzerziehung - Überlegungen zu einigen Schwerpunkten. In: Helms, Siegmund / Hopf, Helmuth / Valentin, Erich (Hg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg 1985, S. 311-324
- Schmidt, Hans-Christian:** Persönlichkeiten: Jöde, Fritz. In: Ders. (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel 1986, S. 525-531
- Schmidt, Volker:** Arrangements der Populärmusik im Musikunterricht. In: Schneider, Reinhard (Hg.): Musikvermittlung (= Musik im Diskurs, Bd. 11). Kassel 1995, S. 127-144
- Schneider, Ernst Klaus:** Unterrichtsraum. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil). Kassel 1994, S. 288-290
- Schneider, Ernst Klaus:** Unterrichtsräume. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts - Sekundarstufe I (Bd. 2). Kassel 1997, S. 67-72
- Schneider, Reinhard:** Lebenswelt - Ein neuer Fluchtpunkt der Musikpädagogik? In: Ders. (Hg.): Musikalische Lebenswelten (= Musik im Diskurs, Bd. 6). Regensburg 1989, S. 112-124
- Schneider, Reinhard:** Musikalische Antinomien und antinomische Musikpädagogik. In: Ders. (Hg.): Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren (= Musik im Diskurs, Bd. 8). Regensburg 1991, S. 148-158
- Schneider, Reinhard:** Das Ohr des Körpers. Anthropologische Reflexionen. In: Ders./ Schubert, Lothar (Hg.): Musikpädagogische Impulse (= Musik im Diskurs, Bd. 10). Kassel 1994, S. 87-103
- Schneider, Reinhard:** Expressivität. In: MuU 34/1995, S. 4-9
- Schneider, Reinhard:** Ästhetische Erziehung. In: MuU 38/1996, S. 4-7
- Schulze, Gerhard:** Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Studienausgabe. Frankfurt a.M. 1993
- Schünemann, Georg:** Geschichte der Schulmusik. 2 Tle., Leipzig 1928 und 1932; 3/1968
- Schünemann, Georg:** Zur Soziologie des Chorgesangs. In: Interessengemeinschaft für das deutsche Chorgesangswesen/Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Organisationsfragen des Chorgesangwesens. Leipzig 1929, S. 9-17; Der Artikel ist als 'Historisches Dokument neu erschienen in: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992 (= Forum Musikpädagogik, Bd. 2). Augsburg 1993, S. 362-372

- Schütz, Volker:** Rockmusik - eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg 1982
- Schütz, Volker:** Didaktik der Pop/Rockmusik - Begründungsaspekte. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, S. 262-280
- Schwarze, Bernd:** Close Encounters of Another Kind. Rock- und Popmusik diesseits und jenseits des Alltäglichen. In: Bubmann, Peter (Hg.): Menschenfreundliche Musik. Politische, therapeutische und religiöse Aspekte des Musikerlebens. Güthersloh 1993, S. 114-127
- Segler, Helmut / Abraham, Lars Ulrich:** Musik als Schulfach. Braunschweig 1966
- Seidenfaden, Fritz:** Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen. Ratingen 1962
- Siniveer, Kaarel:** Folk Lexikon. Reinbek 1981
- Stege, Fritz:** Musikalische Volkserziehung im Geist unserer Zeit. In: Zeitschrift für Musik, 6/1933, S. 577-581
- Stroh, Wolfgang Martin:** Szenisches Spiel im Musikunterricht. In: MuB 6/1982, S. 403-407
- Stroh, Wolfgang Martin:** Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Stuttgart 1984
- Stroh, Wolfgang Martin:** Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Bastian, Hans Günther (Hg.): Umgang mit Musik (= Musikpädagogische Forschung Bd. 6). Laaber 1985, S. 145-160
- Stroh, Wolfgang Martin:** Der JBPK 2000. In: Lugert, Wulf Dieter / Schütz, Volker (Hg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch. Stuttgart 1991, S. 218-225
- Struck, Peter:** Die Kunst der Erziehung. Darmstadt 1996
- Suppan, Wolfgang:** Volksgesang, Volksmusik und Volkstanz. In: MGG-a. Bd. 13. Kassel u.a. 1966, Sp.1923-1931
- Suppan, Wolfgang:** Der musizierende Mensch. Ein Anthropologie der Musik. Mainz u.a. 1984
- Suppan, Wolfgang:** Volksmusik. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil). Kassel 1994, S. 297-298
- Tibbe, Monika / Bonson, Manfred:** Folk - Folklore - Volkslied. Zur Situation in- und ausländischer Volksmusik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1981

- Torkel, Wilhelm:** Blickpunkt: Musikdidaktik. Lilienthal 1981
- Ulich, Klaus:** Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel ⁴1991, S. 377 - 396
- Valentin, Erich (Hg.):** Handbuch der Schulmusik. Regensburg 1962
- Valentin, Erich:** Handbuch der Chormusik. Regensburg 1968/³1984
- Venus, Dankmar:** Unterweisung im Musikhören. Ratingen 1969; NA Wilhelmshaven 1984
- Vogt, Jürgen:** Konstitutionsprobleme alltags- und lebensweltorientierter Didaktik. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1994. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 13) Augsburg 1995, S. 195-211
- Vogt, Jürgen:** Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt. In: MuU 45/1997, S. 39-42
- Waldenfels, Bernhard:** In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt ²1994
- Waldenfels, Bernhard:** Lebenswelt als Hörwelt. In: Zimmerschied, Dieter (Hg.): 'Lebenswelt' Chancen für den Musikunterricht in der Schule. (= Kongressbericht 20. BSMW Gütersloh 1994) Mainz 1995, S. 223-238
- Wallrabenstein, Wulf:** Ganzheitliches Lernen. In: Keck, Rudolf W. / Sandfuchs, Uwe (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994, S. 123-124
- Warner, Theodor:** Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst. Berlin 1954
- Welter, Rüdiger:** Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt. München 1986
- Wilhelm, Theodor:** Der geschichtliche Ort der deutschen Jugendbewegung. In: Kindt, Werner (Hg.): Grundschriften der deutschen Jugendbewegung. Düsseldorf-Köln 1963, S. 7-29
- Wilhelm, Theodor:** Theorie der Schule. Stuttgart 1967/²1969
- Wulf, Joseph:** Musik im Dritten Reich. Eine Dokumentation. Gütersloh 1963/1983
- Ziegenrucker, Wieland/ Wicke, Peter:** Sach-Lexikon Populärmusik. Mainz ²1989
- Zimmermann, Klaus:** Lebenswelt und Lebenswelten. Einige Bemerkungen zu einem kulturphilosophischen Begriff des 20. Jahrhunderts. In: Schneider, Reinhard (Hg.): Musikalische Lebenswelten (= Musik im Diskurs, Bd. 6). Regensburg 1989, S. 15-36

Erklärung

Ich versichere hiermit, daß ich die Dissertation selbstständig angefertigt, die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben und sämtliche dem Wortlaut oder dem Inhalt nach aus anderen Schriften übernommenen Stellen unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht habe.

Volker Schmidt

Ratzeburg, den 20. Januar 1999

Lebenslauf

Volker Schmidt wurde am 2.2.1959 in Kiel geboren. Er studierte von 1979 - 1984 Schulmusik, Mathematik und Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Kiel. Nach dem 2. Staatsexamen 1986 zum Realschullehrer ging er in den Schuldienst nach Ratzeburg. Von 1993 – 1997 arbeitete er als abgeordnete Lehrkraft für Musikpädagogik an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg – Universität und ging anschließend wieder an die Realschule nach Ratzeburg. Seit 2000 ist er Realschulrektor in Aumühle und hat einen Lehrauftrag an der Universität Lüneburg für Musikpädagogik. Seit 1988 Tätigkeit in der Lehrerfortbildung in Schleswig-Holstein und seit 1995 Mitarbeit in der GMP/VMP.

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Arbeit mit diversen Chören, in Flensburg mit dem Hochschulchor und einem Vokalensemble, mit Schulchören, in Ratzeburg mit einem Gemeindechor und mit der 1993 gegründeten Hamburger Kantorei (2 CD-Einspielungen und Konzertreise nach Australien). Als ehrenamtlicher Mitarbeiter im Christlichen Sängerbund leitet er seit vielen Jahren Chorleiter-schulungen und Singwochen. Seit 1995 veröffentlicht er als Obmann des Liederausschusses für gemischte Chöre Chorliteratur für die Mitgliedschöre in Deutschland und der Schweiz.

Musikpädagogische Arbeitsschwerpunkte: Methodik und Didaktik der Chorar-beit, Singen und Musizieren in der Schule, Arrangieren für den Musikunterricht.