

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1 Die Singstimme	7
1.1 Stimmerzeugung	7
1.2 Besonderheiten der Kinderstimme	13
1.2.1 Stimmumfang	13
1.2.2 Stimmwechsel	14
1.2.3 Brummer	15
1.3 Stimmbildung	16
1.3.1 Warming-up	16
1.3.2 Ausgewählte Aspekte systematischer Stimmbildung	21
1.4 Zusammenfassung	24
2 Lieder vermitteln	25
2.1 Vorüberlegungen	25
2.2 „Ersingen“	26
2.2.1 Planung und methodisches Vorgehen	26
2.2.2 Praxisbeispiel 1: unbegleitete „Ersingen“	34
2.2.3 Praxisbeispiel 2: Ersingen mit Begleitung der Unterstützung	40
2.2.4 Praxisbeispiel 3: Lied mit fremdsprachlichem Text	47
2.2.5 Checkliste „Ersingen“	51
2.3 „Erarbeiten“	52
2.3.1 Die relative Solmisation	53
2.3.2 Tonsilben und Handzeichen der Tonika-Do-Methode	56
2.3.3 Checkliste Solmisation	80
2.3.4 Die Verwendung von Rhythmus- und Tonsilben	81
2.3.5 Einführung der Rhythmussprache nach Fritz Seez	82
2.3.6 Checkliste Rhythmus- und Tonsilben	90
2.4 Mehrstimmigkeit	91
2.4.1 Singen von Duetten	91
2.4.2 Einfache Zweistimmigkeit	93
2.5 Interpretation (musikalische Ausgestaltung)	95
2.5.1 Tempo	96
2.5.2 Dynamik	96
2.5.3 Phrasierung	97
2.5.4 Artikulation	97
2.6 Zusammenfassung	97

3	Vielfältiger Umgang mit dem Lied	99
3.1	Reproduktion	99
3.2	Reflexion	99
3.3	Rezeption	100
3.4	Abbilden	100
3.4.1	Singen und Bewegung	101
3.5	Erfinden und Arrangieren	104
3.5.1	Erfinden	105
3.5.2	Arrangieren	108
3.6	Zusammenfassung	118
4	Lieder begleiten	119
4.1	Akkordsymbolschrift	121
4.2	Varianten elementarer Klavierbegleitung	123
4.3	Liedbegleitung mit der Gitarre	131
4.4	Zusammenfassung	139
5	Lieder dirigieren	141
5.1	Grundlegende Techniken	141
5.2	Chorische Aussprache und Textbehandlung	149
5.2.1	Allgemeine Regeln der chorischen Aussprache	149
5.2.2	Textbehandlung und Verlinken am Schluss eines Stückes	150
5.3	Checkliste „Die Chorprobe“	154
5.4	Zusammenfassung	155
	Glossar	157
	Anhang	167
	Anmerkungen	167
	Literaturverzeichnis	170
	Internetquellen	174
	Alphabetisches Verzeichnis der Lieder	175
	Quellenverzeichnis	175
	Zusammenfassung	176

Zeichenerklärung

! Wichtig! 📌 Merke!

Vorwort

Die Bedeutung einer frühen Beschäftigung mit Musik für die Gesamtentwicklung des Menschen kann heute aufgrund der Ergebnisse zahlreicher wissenschaftlicher Studien (unter anderem von Hans Günther Bastian, Wilfried Gruhn, Manfred Spitzer) als gesichert gelten. Dabei ist es besonders wichtig, Musik nicht nur passiv zu konsumieren, sondern selbst musikalisch aktiv zu werden, wie zu singen oder ein Musikinstrument zu spielen.

Das Lernen von Musik im frühen Kindesalter kann als ein Vorgang beschrieben werden, der analog zum Erwerb von Sprache erfolgt: Musikklernen beginnt mit dem Hören und Hinhören und mit den gleichzeitig einsetzenden Lautäußerungen des Nachplapperns bzw. Nachsingens. Dabei nähert das Kind durch Wiederholen und Variieren der selbst produzierten Laute den gehörten Klängen an. Auf diese Weise entsteht allmählich eine eigene innere und verstehende Klangvorstellung (nach Edwin E. Gordon „Audiation“).

Der aus dem Handeln erwachsende Aufbau von Musikwissen wird in der Musikpsychologie beschrieben als Schritt von der „figuralen“ zur „formalen“ Repräsentation von Musik. Figurale Repräsentationen entstehen durch einen häufigen intuitiven Umgang mit Musik, d. h. durch das Entwickeln von entsprechenden Handlungsschemata. Erst wenn dieses Können aufgebaut und in musikalischer Hinsicht entfaltet wurde, ist die Grundlage dafür gelegt, Noten lesen und schreiben zu lernen und schließlich auch dazu gehörenden Regeln zu verinnerlichen (formale Repräsentation). Nach Wilfried Gruhn¹ ist die Einführung musiktheoretischer Klassifizierungen und Ordnungssysteme („musikalische Grammatik“) daher erst dann sinnvoll, wenn sie etwas ordnen und systematisieren, was bereits als Bedeutung durch musikalisches Handeln erfasst ist und „ausgesprochen“ werden kann.

Aktuelle Orientierungs- und Bildungspläne berücksichtigen mittlerweile verstärkt den Umstand, dass gerade das Singen die Entwicklung von Kreativität und Persönlichkeit bei Kindern fördern kann und besonders geeignet ist, die oben beschriebene innere Klangvorstellung zu entwickeln. Dies liegt auch daran, dass die Stimme eines der wenigen „Instrumente“ ist, mit dem trotz Unterricht in der Großgruppe des Kindergartens oder des schulischen Klassenverbands eine nennenswerte individuelle Weiterentwicklung überhaupt möglich ist. So schreibt Georg Philipp Telemann am 14. September 1728 in einem Brief an Johann Mattheson zu Recht: „Singen ist das Fundament zur Music [sic] in allen Dingen.“

Die besorgniserregende Situation des Singens bereits im Kindergarten hat mittlerweile zu zahlreichen Initiativen geführt, die versuchen, das Bewusstsein für die Bedeutung des Singens zu verbessern. Zu nennen sind beispielsweise das „Bündnis für das Singen mit Kindern“ der „Stiftung Singen mit Kindern“ oder das Gütesiegel „Felix“ des deutschen Sängerbundes, welches Kindergärten auszeichnet, die sich in besonderem Maße der vokalen Früherziehung von Kindern widmen. Zudem werden daher Forderungen nach vermehrter Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte laut. Fortbildungsangebote an wenigen Wochenenden sind jedoch nur ein erster Einstieg zur Verbesserung der gegenwärtigen Situation: Wesentlich sind neben elementaren musiktheoretischen Kenntnissen eine Basisausbildung der eigenen Stimme sowie – im Hinblick auf die Liedbegleitung – Grundfertigkeiten auf einem Akkordinstrument.

Von besonderer Bedeutung sind weiterhin solide Kenntnisse in der Didaktik und Methodik des vokalen Musizierens mit Kindern, die das vorliegende und konsequent an der Praxis orientierte Buch in erster Linie vermitteln will. Es wendet sich an Musiklehrer² in der Primar- und Orientierungsstufe und Musikstudierende, aber auch an Erzieher, Sozialpädagogen sowie Leiter von Kinderchören. Es werden damit sowohl rasche Orientierung suchende fachlich versierte Lehrpersonen als auch umfassend interessierte Laien angesprochen: Nach einer allgemein verständlichen Einführung in die Anatomie und Physiologie der an Stimmzeugung beteiligten Organe sowie die Besonderheiten der Kinderstimme soll die musikalische Vielfalt wesentlicher Handlungsfelder im Bereich Lied und Stimme ausführlich dargestellt werden.

Die Ausbildung bzw. Vertiefung folgender Kompetenzen stehen im Vordergrund und berücksichtigt gleichermaßen „Wissen“ und „Können“.

Die Lehrpersonen

- erwerben Erstinformationen über musikalische Lernprozesse bei Kindern und erfassen die Bedeutung des Singens für die kindliche Entwicklung,
- verstehen die Grundzüge der menschlichen Stimmerzeugung und erkennen die Besonderheiten der Kinderstimme,
- bekommen einen Einblick in Aspekte der kindlichen Stimmbildung und wissen um den gesunden Umgang mit der Singstimme,
- können Quellen von geeignetem Liedmaterial eigenständig erschließen und kritisch beurteilen,
- haben Kenntnis über unterschiedliche Liedarten und Einsatzmöglichkeiten im Arbeitsalltag,
- können eine Liedvermittlung eigenständig planen und den Notentext adäquat umsetzen,
- erwerben eine Methodenvielfalt in der Liedvermittlung (Ersingen, Erarbeiten, Hinführen zur Mehrstimmigkeit, Abbildung, Begleitung etc.),
- können Kinder beim Singen auf einem Perkussionsinstrument angemessen begleiten,
- erwerben Grundfertigkeiten im Dirigieren von Liedern und Kanons.

Mein besonderer Dank gilt Frau Dr. Gesanglehrerin Monika Wiech für die fachliche Beratung und die Anregungen, die ich aus einer Fülle von Gesprächen gewonnen habe. Sie sind zu einem nicht unerheblichen Teil in die Kapitel 1.1 (Stimmerzeugung) und 1.2 (Besonderheiten der Kinderstimme) eingegangen. Ein weiterer Dank gilt allen Mitarbeitern des Helbling Verlags für die professionellen Reaktionen dieses Buches.

Weinheim, im Herbst 2008

Manfred Ernst

1 Die Singstimme

Grundlegende Kenntnisse der menschlichen Stimmerzeugung sind für diejenigen von besonderer Bedeutung, die innerhalb ihrer beruflichen oder privaten Tätigkeit verstanden mit der Sprech- oder Singstimme umgehen müssen oder wollen. Dies gilt also nicht nur für Sänger, Musikpädagogen, Leiter von Kinderchören oder Erzieher, sondern auch für Lehrer oder in sonstigen Sprechberufen tätige Menschen (Rundfunk- und Fernsehredakteure, Schauspieler, Politiker, aber auch Verkäufer, Mitarbeiter in Call-Centern u. v. m.).

Die Schwierigkeit bei der Vermittlung dieser Kenntnisse besteht allerdings darin, dass die am Prozess der Bildung eines Sprech- bzw. Gesangslautes beteiligten Organe und Vorgänge außerordentlich komplex sind und zum vertieften Verständnis Expertenwissen benötigt würde. Die nachfolgenden Fragestellungen zur menschlichen Stimmerzeugung und Hinweise zu den Besonderheiten der Kinderstimme sind daher um die Vermittlung von Grundwissen und um Allgemeinverständlichkeit bemüht. Sie können kein Standardwerk der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Stimme und schon gar nicht eine vollständige Grundausbildung der eigenen Stimme ersetzen.

Ebenso wichtig sind Kenntnisse über die Bedeutung und den Einsatz des stimmlich emotionalen Ausdrucks, der die Stimme ja erst mit Leben erfüllt. Denn:

„Das Verständlichste an der Sprache ist nicht das Wort selbst, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen es ausgesprochen wird – kurz die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter unserer Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft: alles, also, was nicht geschrieben werden kann. [...]“

Friedrich Nietzsche³

1.1 Stimmerzeugung

Die Grundlage einer jeglichen Stimmäußerung ist der Atem; Singen und Sprechen sind nichts anderes als in tönende Schwingungen versetzte Luft. Das „Instrument“ Stimme beruht aber nicht nur auf einer koordinierten Zusammenarbeit eines möglichst effektiven Ein- und Ausatmens sowie der Klappentätigkeit im Kehlkopf, sondern auch der weiteren Klangformung und Klangverstärkung im „Vokaltrakt“ (Rachen-, Mund-, Nasenraum) und weiteren Resonanzräumen. Zentral für das Verständnis sind:

Wie kann durch Einatmen eine schnelle und gute Füllung der Lunge mit Luft erzielt werden?

Ein ruhiges Einatmen erfolgt durch die Nase; die Luft wird hier optimal gereinigt, angewärmt und befeuchtet. Gleichzeitig durch Mund und Nase wird eingeatmet, wenn es gilt, schnell und

geräuschlos viel Luft aufzunehmen. Dies ist möglich durch die Kombination unterschiedlicher und gleichzeitiger Einatmungsvorgänge:

- Bei der **Zwerchfellatmung** ziehen sich die Muskeln des Zwerchfells zusammen. Dadurch flachen sich dessen beide Kuppeln ab, das Zwerchfell senkt sich und drängt die Baucheingeweide nach unten (sichtbar an der sich nach vorn wölbenden Bauchdecke und beim Auflegen einer Hand deutlich zu spüren). Als Folge davon weiten sich die Lungenröhren aus und es wird Luft in die Lunge eingesaugt, vergleichbar mit dem Aufziehen einer Spritze in eine medizinische Spritze.

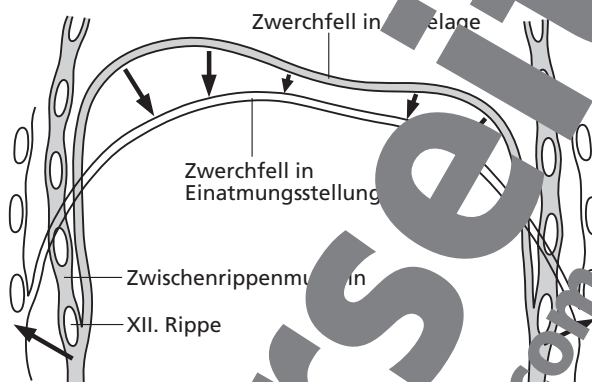


Abb. 1: Die Bewegung des Zwerchfells

- Bei der **Brust- und Flankenatmung** erfolgt eine zusätzliche Brustkorbvergrößerung mittels der äußeren Zwischenrippenmuskeln. Der Lungenraum vorwiegend zur Seite erweitert wird. Durch Anlegen der Hände an die Flanken ist dies ebenfalls zu spüren (Vorstellung: „in den Rücken atmen“).

Ruhige Einatmungsvorgänge erfolgen reflexhaft, um das im Blut vorhandene Sauerstoffdefizit auszugleichen. Tiefe Atemzüge sind jedoch aktiv und können durch Training der gesamten Atemmuskulatur entscheidend verbessert werden. Zu vermeiden ist unbedingt die sogenannte „Hochatmung“: Hier wird üblicherweise der Brustkorb während des Einatmens angehoben, wobei sich das Schlüsselbein nach oben aufwärts bewegt und die Schultern hochgezogen werden. Dies führt zu einer Verspannung der Halsmuskulatur und des gesamten Stimmapparates. Oft wird gleichzeitig der Hochatmung paradoxerweise noch der Bauch bei der Einatmung eingezogen und das Lungenvolumen so drastisch verkleinert.

-
- ! Die Atemvorgänge der Schüler für die Lehrperson beim Gruppen- oder Klassenunterricht nicht beobachtbar werden und in der Regel nicht einzeln überprüft werden können, sollten die Schüler selbst versuchen, durch Handanlegen ihre Atmung zu kontrollieren.
-

Wie kann erreicht werden, dass der Luftstrom beim Singen möglichst langsam und kontinuierlich abgegeben wird?

Um einen längeren Melodiebogen vollständig singen zu können, muss die Abgabe der Atemluft kontrolliert langsam und gleichmäßig erfolgen. Diese muskulär geführte verlangsamte Ausatemungstechnik wird **Stütze oder Spannhalte** („Halten der Zwerchfellspannung“) genannt. Das Ziel des Atemstützvorgangs ist also die optimale Umsetzung von Atemluft in Tonklang. Erreicht wird dies in erster Linie durch eine bewusste Tiefstellung des Zwerchfells (wie bei der Zwerchfellatmung) und der gleichzeitigen seitlichen Weitung des Brustkorbes durch Aktivierung der äußeren Zwischenrippenmuskulatur (wie bei der Brust- und Flankenatmung). Die Weitstellung des Brustkorbes während des Singens begünstigt die Tonbildung wesentlich und vermittelt ein Gefühl der „Gehobenheit“. Zugleich handelt es sich um eine Ausdruckshaltung freudiger Erwartung oder fröhlichen Erstaunens. Die Stütze ist somit verbunden mit der Einatemungsmuskulatur dem Zusammensinken der Lunge beim Singen (Ausatemungsvorgang) entgegengesetzt und so eine möglichst lange Weitstellung des Brustkorbes garantiert. Dies ist auch so ausgedrückt: Die Kinder sollen versuchen, das sanfte Spannungsgefühl der Einatemung beim Singen so lange wie möglich beizubehalten („Brustkorb weit halten!“, Übungen zum Singen, S. 1.3.1, S. 14).

-
- ! Angesichts zunehmend sitzender Freizeitaktivitäten (Fernsehen, Computer, etc.) bewegen sich Kinder heute deutlich zu wenig. Dies kann zu einer erhöhten Körperspannung, fehlerhaften Körperhaltungen sowie Verspannungen einzelner Muskelgruppen führen und so eine physiologisch effektive Ein- und Ausatmung erschweren. Zu bedenken ist, dass ein Stimmtraining immer auch ein Training des gesamten Körpers darstellt und umgkehrt.
-

Wo erfolgt die primäre Schwingungserzeugung?

Die menschliche Stimme entsteht durch ein kompliziertes Zusammenwirken verschiedener Organtätigkeiten. Ein Stimmorgan, z. B. das Auge, ein Sehorgan ist, gibt es daher nicht. Vereinfachend hat man jedoch das Kehlkopf als Stimmorgan bezeichnet, da sich in ihm die zwei primär schwingenden **Stimmklappen** befinden. Diese bestehen im Wesentlichen aus Muskulatur, hauptsächlich aus dem **Stimmklappenmuskel**. Nur ihre die Stimmritze (Glottis) bildenden inneren Ränder werden **Stimmbänder** genannt.

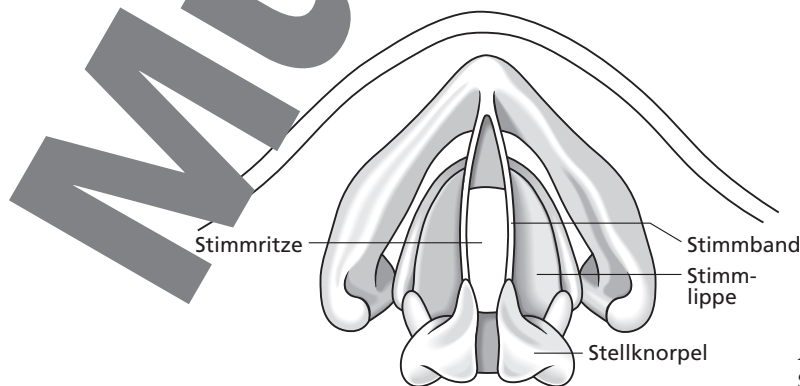


Abb. 2: Aufsicht auf die Stimmritze im Kehlkopf

Wie werden die Stimmlippen im Kehlkopf in Schwingungen versetzt?

Bei der Atmung sind die Stimmlippen geöffnet, sodass die Luft ungehindert ein- und ausströmen kann. Zur Bildung eines Sprech- bzw. Gesangslautes muss eingatmet und die Stimmritze durch an den Stellknorpeln ansetzende Muskeln verengt bzw. geschlossen werden. Die Luft kann daher bei der stimmhaften Ausatmung nicht frei passieren und staut sich unterhalb der Stimmlippen. Ist der so entstandene Überdruck stärker als die Spannung der Stimmlippen, öffnen sich diese. Ein wenig Luft entweicht, der Überdruck fällt und die Stimmritze schließt sich wieder. Dieser Prozess wiederholt sich periodisch entsprechend der Tonhöhe des produzierten Tones mehrere hundert Mal pro Sekunde. Dabei darf der Luftdruck nicht so weit absinken, dass die Stimmlippen nicht mehr in Schwingungen versetzt werden können.

Wie werden die verschiedenen Stellungen der Stimmlippen im Kehlkopf gesteuert?

Die verschiedenen Stellungen der Stimmlippen und damit die Weite der Stimmritze ist in erster Linie von der Positionierung der **Stellknorpel** abhängig. Diese können durch Muskeln („Öffner“ und „Schließer“ der Stimmritze) zum Öffnungs- oder Anspannungsgefühl bewegt werden, womit sich die Weite der Glottis von einem schmalen Spalt bis zu einem Dreieck variieren lässt:



Abbildung 1: Stimmritze im Kehlkopf

- A Glottisverschluss: Die Stimmlippen liegen fest aneinander (z. B. beim Schlucken).
- B Phonationsstellung: Die Stimmlippen sind leicht gespannt, setzen dem Atemdruck einen Widerstand entgegen und können durch den Luftstrom in Schwingungen versetzt werden (bei Singen und Sprechen).
- C Flüsterstellung
- D Hauchstellung
- E Anspannungsstellung (Anspannung): Die Stimmlippen sind weit geöffnet.
- F Triangelstellung, z. B. nach einer großen körperlichen Anstrengung.

Wie werden verschiedene Stimmstärken erzeugt?

Die Stimmstärke ist vor allen Dingen abhängig von der Intensität der Ausatmung. Schwingen die Stimmlippen infolge eines hohen Anblasdrucks weit auseinander im Wechsel mit einem dichten Schluss der Stimmritze, erklingen laute Töne. Schwingen sie dagegen aufgrund eines geringen Anblasdrucks mit kleiner Amplitude und mit unvollständigem Stimmbandschluss, erklingen leise Töne.

Wie werden unterschiedliche Tönhöhen und Klangfarben erzeugt?

Beim Vergleich der Tonerzeugung eines Streichinstrumentes (Saite) mit dem menschlichen Stimmorgan zeigen sich Ähnlichkeiten:

Tonhöhe

So wird die Tonhöhe durch die Frequenz (Anzahl der Schwingungen pro Sekunde) der Saite bzw. der Stimmlippen bestimmt. Je höher die Frequenz, desto höher ist der Ton. Die Frequenz wiederum wird zum einen durch die Masse bestimmt und ist abhängig von Material, Dicke und Länge des schwingenden Körpers. Je „schwerer“ (dicker, länger) die Saite bzw. die Stimmlippen, desto tiefer der Ton. Aus diesem Grund finden sich bei Frauen und Kindern höhere Stimmen als bei Männern als Folge kürzerer und schlanker Stimmlippen.

Von zentralem Einfluss auf die Tonhöhe ist zum anderen ebenfalls die Elastizität, die wiederum abhängig ist von der Spannung und der Art (Material etc.) des schwingenden Körpers. Je gespannter eine Saite ist, desto höher ist der Ton, da auch bei einer geringeren Elastizität die Saite nicht in der vollen Länge schwingen kann (verhält sich, als ob sie verkürzt wäre). Dies gilt entsprechend auch für die menschliche Stimme. Die Spannung bzw. Elastizität der Stimmlippen wird hier jedoch durch ein äußerst komplexes Zusammenspiel innerer und äußerer Kehlkopfmuskeln gesteuert.

Klangfarbe

Die Klangfarbe eines Instrumental- oder Vokalanges wird durch Anzahl, Intensität und Intervallstruktur der Obertöne bestimmt. Bei einem Streichinstrument ist dies in erster Linie eine Folge der Spielweise (Streichen) des Instrumentenmaterials sowie von Resonanzen mitschwingender Teile des Instrumentes (Korpus etc.). Bei der menschlichen Stimme ist die Klangfarbe ein Produkt mehrerer Faktoren: Kehlkopfbau, Masse und Gestalt der Stimmlippen, Klangformung im „Ansatzrohr“ (Nasen-, Mund- und Rachenraum), Resonanzen im Brust- und Schädelbereich etc.

Gewöhnlich klingt die unausgesprochene Stimme in der Tiefe und in der Höhe in sehr unterschiedlichen Klangfarben. Der Übergang von einem Bereich in den anderen ist oft deutlich hörbar, es sind z. T. regelrechte „Brüche“ festzustellen. Entsprechend den bei der Orgel bekannten Bezeichnungen, verwendet man für die unterschiedlichen Klangbereiche den Begriff „Register“.⁴ Da hohe Töne vorwiegend Vibrationen im Kopf hervorrufen, spricht man bei hohem Register vom Kopfrege- oder Kopfstimme. Die tiefen Töne spürt man dagegen besonders in der Brust, daher die Bezeichnung Brustregister (Bruststimme).

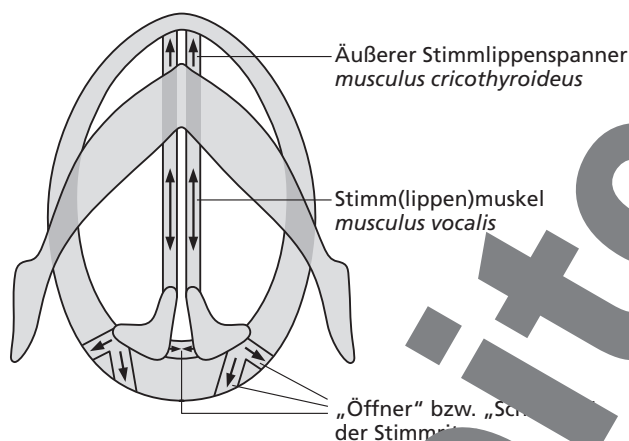


Abb. 4: An der Stimmgebung beteiligte Muskeln des Kehlkopfs

- Bei der **Kopfstimme**⁵ überwiegt die Aktivität der äußeren Kehlkopfmuskeln (*musculi cricothyroidei*, nach Reid 2005 „äußere Stimmlippenmuskeln“). Die Stimmlippen sind insgesamt dünn geformt und die Vibrationsamplitude ist im Vergleich zum Brustregister deutlich geringer; es schwingen nur ca. zwei Drittel der Stimmlippen bzw. deren Randkanten (Stimmbänder). Die erzeugten Töne klingen eher flötig und leise. Um die Töne des Kopfstimmregisters isoliert feststellen zu können, wird jeder Ton der nachfolgenden Tonfolge kräftig auf den Vokal „u“ auszusprechen. Die Töne werden beim Abwärtssingen immer leiser:



- Die **Bruststimme** beruht dagegen auf der dominierenden Aktivität der inneren Kehlkopfmuskulatur (*musculus vocalis* und Stimm(lippen)muskeln): Die Stimmlippen schwingen in der gesamten Länge; sie sind dicker und besitzen eine vergleichsweise große vibrierende Masse und Amplitude. Die erzeugten Töne klingen kräftig und kernig. Um die Töne des isolierten Brustregisters feststellen zu können, verwendet man beim Aufwärtssingen den Vokal „a“ (bei Kindern „a“ und bei Erwachsenen bis d¹/es¹):



-
- ! Solange die Kopfstimme bei Kindern noch nicht ausreichend entwickelt ist, sollten Sie mit Anforderungen zum lauten und kräftigen Singen zurückhaltend sein. Die Kinder werden bei einem lauten Singen dazu verführt, auch Tonlagen oberhalb etwa f^1 mit dem isolierten Brustregister zu singen. Dieses „Überziehen“ des Brustregisters äußert sich in einem metallischen Timbre und z. T. gepresst-rauen Klang und stellt insbesondere für junge Stimmen eine nicht zu unterschätzende Belastung dar.
-

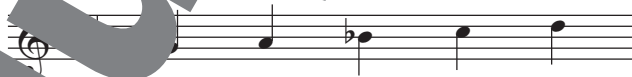
Es ist ein Ziel der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die unterschiedlichen Klangqualitäten der beiden Grundregister auszugleichen und die Übergänge unmerklich zu machen (Registerausgleich). Dies führt zum Ideal des „Einregisters“, bei dem die Kopfstimme in möglichst alle Bereiche des Brustregisters hineingemischt wird und umgekehrt. Der Wechsel zwischen den Registern ist im Idealfall also kein Bruch, sondern ein stufenloses Umschwenken von der Dominanz der einen Muskelaktivität (Bruststimme) in die Dominanz der anderen (Kopfstimme).

1.2 Besonderheiten der Kinderstimme

Im Hinblick auf Bau und Funktion des Stimmapparates bestehen zwischen der Kinder- und Erwachsenenstimme grundsätzlich keine Unterschiede. Allerdings verändern sich im Verlaufe der körperlichen Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen die Größenverhältnisse aller den Stimmvorgang erzeugenden Organe, und die steuernden neuro-muskulären Mechanismen können vorübergehend aus dem Gleichgewicht geraten.

1.2.1 Stimmumfang

Der Stimmumfang von Kindern wird kontrovers diskutiert. Mehrheitlich wird der für ein klangschönes Singen nutzbare Bereich so angegeben: Beim Kindergartenkind ist der typische und leicht reproduzierbare Stimmumfang etwa mit f^1 bis d^2 anzusetzen. Auch in der Grundschule sollte zum Stimmumfang vom Hauptsingbereich f^1 bis d^2 ausgegangen werden.



-
- ! Hauptsingbereich: Bereich, in dem sich die Melodietöne im Lied mehrheitlich bewegen; nicht mit dem höchsten oder tiefsten Ton im Lied zu verwechseln!
-

Allerdings sollte im Verlaufe der Schulzeit behutsam nach unten und oben ausgeweitet. Es versteht sich dabei von selbst, dass sich diese Vergrößerung des Stimmumfangs nicht von allein einstellt, sondern in der Regel eine Folge von regelmäßiger Übung ist. Nur so kann am Ende der zweiten Klasse ein nutzbarer, d.h. klangschöner Bereich von etwa d^1 bis e^2 und am Ende der vierten Klasse von etwa d^1 (c^1) bis f^2 zur Verfügung stehen. Töne unterhalb von c^1 sollten nur mit

Triolen

Triolen können leicht aus der Sprache entwickelt werden: „Erdbeeren“, „Regenschirm“ etc. Anschließend singen die Kinder ein charakteristisches Lied mit einer Triole: Die Lehrperson tippt den Grundschat und spricht zunächst die Triolenstelle auf Text, anschließend auf Rhythmussilben. Dazu wird der Anfangskonsonant der jeweiligen Rhythmussilbe durch ein „n“ ersetzt (Vierteltriolen: *no-no-no*, Achteltriolen: *na-na-na* etc.). Von Anfang an muss darauf geachtet werden, dass die drei zusammengehörigen Notenwerte die gleiche Tonhöhe haben (nicht zu schnell!).

2.3.6 Checkliste Rhythmussilben

Kernpunkte der Verwendung von Rhythmussilben

- Entwickeln des rhythmisch-metrischen Vorstellungsvermögens über die Sprache besonders effektiv
- Förderung allgemeiner Singfähigkeiten (rhythmisch-metrische Präzision) bis hin zur Fähigkeit, Melodien selbstständig vom Blatt zu singen (selbständiger Liederwerb)
- Rhythmussprache nach Seez besonders für jüngere Kinder geeignet, da sich die Benennung der Rhythmussilben ausschließlich am Notenwert orientiert

Einführung der Begriffe und Rhythmussilben nach Seez

- Einführung der Begriffe Grundschat (tippen), Tempo, Rhythmus (klatschen), Metrum und Takt (Betonungen „erspüren“)
- Einführung der Rhythmussilben: *do* (Einschlagnote), *du* (Zweischlagnote), *da* (Achtelnote), *do-a* (punktierter Viertel), *du-a* (punktierter Halbe), *da-a* (punktierter Achtel), *di* (Sechzehntelnote) sowie der Pausen (entsprechende Notenwerte mit „s“ statt „d“)
- Ggf. Einführung der ganzen Note *dö* und der Triolen (entsprechend der Notenwerte mit „n“ statt „d“, z. B. *no-no-no*)
- Merksätze notieren und Noten dazu „malen“
- Lieder oder Liedauszüge mit den Rhythmussilben und in Kombination mit der Tonika-Do-Methode erarbeiten

Methodische Vorgehensweise bei einer Liederarbeitung

- Zielangabe: Lernerwerb eines Liedes, das vollständig selbst erarbeitet wird
- Schreiben der Rhythmussilben unter den Liedtext
- Arbeit mit dem Rhythmus auf Rhythmussilben: Lehrperson gibt Grundschat, die Kinder tippen entsprechend. Ein Kind spricht nun einen Abschnitt auf Rhythmussilben; die Strukturen durch andere Kinder, nur im Notfall durch die Lehrperson.
- Alle sprechen gemeinsam den Abschnitt auf Rhythmussilben; dazu Tippen des Grundschat und danach Klatschen des Rhythmus.

- Verknüpfen der Abschnitte und Sprechen der Rhythmus- und Silben des gesamten Liedes im Zusammenhang
- Liederarbeitung mithilfe der Tonika-Do-Methode

2.4 Mehrstimmigkeit

Jede Form der Mehrstimmigkeit, ob Kanon oder echte Mehrstimmigkeit, muss erst dann Erfolg versprechend in die Singpraxis integriert werden, wenn die Kinder mehrheitlich in der Lage sind, einstimmige Lieder intonationssicher in einer kindgemäßen Weise zu singen. Damit die Kinder eine zweite, gleichzeitig erklingende Stimme nicht als Störung, sondern als Bereicherung und Ergänzung empfinden, müssen weiterhin die harmonischen und ggf. polyphonen Hörfähigkeiten ausreichend weit entwickelt sein. Sinnvollerweise sollte daher die Phase des ausschließlich einstimmigen Singens bis etwa in die dritte Grundschulklasse reichen. Nur bei einer systematischen Stimmschulung, z. B. in außerschulischen Kinderchor, wird ein sicheres mehrstimmiges Singen früher möglich sein.

2.4.1 Singen von Kanons

Dem Kanonsingen kommt bei der Hinführung zum mehrstimmigen Gesang eine besondere Bedeutung zu:

- Alle Chorstimmen müssen nur eine Stimme kennen; der Leerlauf beim Einstudieren mehrerer Stimmen entfällt.
- Der Kanon lässt flexible und verschiedene Gruppeneinteilungen zu, da er nicht an die übliche Stimmenteilung (Sopran, Alt) gebunden ist.
- Alle Kinder singen in einer kindgerechten Stimmhöhe (keine „erzwungenen“ Altstimmen).
- Noch unsichere Sängerinnen und Sänger können gut in die Kanongruppen integriert werden.

Vorübungen mit Klatsch- und Sprechkanons

Ehe mit dem eigentlichen Kanonsingen begonnen wird, können spontan erfundene zweistimmige (später auch drei- und vierstimmige) Klatsch- oder Sprechkanons von jeweils wenigen Takten dazu beitragen, die Gleichzeitigkeit, aber auch Unabhängigkeit der Stimmen zu erspüren. Die Gruppen sollten dabei anfangs räumlich einige Meter voneinander entfernt stehen und durch ein dezidiertes Dirigat von Lehrperson geführt werden. Die Kinder klatschen/sprechen zunächst einstimmig, dann führt jede Gruppe einzeln, bevor das Stück von allen zusammen im Kanon gemeinsam werden kann. Solange sich einzelne Kinder die Ohren zuhalten, d. h. die andere Stimme nicht hören wollen, ist das Ziel offensichtlich noch nicht erreicht.

Einfache zweistimmige Kanons

Anschließend sollte ein einfacher zweistimmiger Kanon (z. B. „A ram sam sam“) oder ein auf zwei Stimmen reduzierter vierstimmiger Kanon auf dem Probenplan stehen (z. B. „Bruder Jakob“ – zweiter Einsatz in Takt 5). Folgende vorbereitende Übungen können an:

- die Kinder singen den Kanon einstimmig,
- die Lehrperson singt zunächst leise, später im Mezzoforte den zweiten Einsatz dazu.

Bei einer männlichen Lehrperson (oktavierender Stimmklang!) sollte der zweite Einsatz der zweite Einsatz von einem Instrument gespielt oder von einigen intonationssicheren Kindern übernommen werden. Erst danach singen die Kinder leise den Kanon allein zweistimmig, anfangs jedoch räumlich getrennt (s. o.). Je sicherer die Kinder werden, desto näher rücken die Gruppen zusammen.

Mehrstimmige Kanons

Weiterführend werden **symmetrische Kanons** in steigender Stimmenzahl ersungen (z. B. „Hejo, spann den Wagen an“). Hier finden sich gleichmäßige Einsatzabstände, die über die gesamte Länge der Kanonmelodie verteilt sind. Entscheidend ist, dass die Kinder die Kanonmelodie vor dem eigentlichen Kanonsingen immer gründlich einstimmig probieren.

Bei **asymmetrischen Kanons** (z. B. „Lachen kommt der Sommer“) finden sich gleichmäßige Einsatzabstände nur am Anfang; sie sind daher noch schwieriger zu dirigieren. Leicht verliert die Lehrperson „den roten Faden“ und übersäumt es, bei der Wiederholung des Kanons genaue Stimmeinsätze zu geben. Hier ist es daher besonders wichtig, dass die Lehrperson den Kanon mit allen Einsätzen sicher sprechen und singen kann und sich ggf. eine Partitur der einsetzenden Stimmen anfertigt.

Kanon-Formen

Es existieren verschiedene Arten von Kanons (jeweils bestimmt durch die Art des Schlusses), wobei der „klassische Kanon“ deutlich überwiegt.

- **Klassischer Kanon:** Alle Stimmen enden auf verschiedenen Tönen, zumeist Dreiklangstönen, die auf dem Grundton aufgebaut sind; gekennzeichnet durch Fermaten über den betreffenden Schlussnoten (z. B. „I Like the Flowers“). Jeder klassische Kanon, der bis auf die Einsätze der Kanongruppen und die Fermaten keine weiteren Zusätze oder Bemerkungen enthält, ist als gleiche Stimmen konzipiert, d. h. dass alle Kanonstimmen in derselben Stimmlage eingesungen werden.³⁶
- **Kanon mit ausfallenden Stimmen:** Alle Stimmen singen die Kanonmelodie (jeweils) vollständig und schließen nacheinander in der Reihenfolge, in der sie eingesetzt haben; es finden sich daher keine Fermaten (z. B. „The Little Bells of Westminster“ oder „Hej, hello“).
- **Kanon mit gemeinsamem Schluss:** Alle Stimmen enden bei dieser recht seltenen Kanonform auf einem Schlusston, der so lange ausgehalten wird, bis die letzte Stimme ihn in seinem Notenwert voll ausgesungen hat; gekennzeichnet durch eine einzige Fermate auf dem Schlusston (z. B. „Zu fällen einen schönen Baum“).

Dirigat des klassischen Kanons

Jede Stimme erhält ihren Einsatz eine Zählzeit vor der Einsatzziffer und wird bis zum Einsatz der nächsten Stimme geführt. Als Regel, von der im Bedarfsfall abgewichen werden kann oder muss, gilt: Der Kanon endet, wenn die letzte Stimme die Melodie einmündig gesungen hat (häufig aber auch, wenn die erste Stimme zweimal durchgesungen hat). Ein Teiler vor dem endgültigen Fermaten-Schluss wird mit der linken Hand das kommende Lied angezeigt. Eine günstige Aufstellung ist der Halbkreis, aber auch ein „Eckensingen“ möglich.

2.4.2 Einfache Zweistimmigkeit

Nach dem Singen von einfachen symmetrischen Kanons kann mit der Einführung von kurzen Liedsätzen begonnen werden, die an wenigen Stellen die Zweistimmigkeit verlassen. Idealerweise sind diese Stellen in der Anfangsphase gleichrhythmisch und mit einer wiegender Parallelführung der Stimmen (vorzugsweise Terz- oder Sextparallel) konzipiert; Kanonmelodien eignen sich aufgrund der kompositorischen Struktur dafür besonders.

Bei den nachfolgenden Beispielen wird zunächst die erste Stimme von allen Kindern gründlich geübt. Wie beim Erlernen eines Kanons singt die Lehrperson anschließend leise, später im Mezzoforte dazu die zweite Stimme oder diese wird alternativ durch ein Instrument; das Erlernen der zweiten Stimme erfolgt entsprechend. Einmal nach singen die Kinder leise das Stück zweistimmig, unter Umständen räumlich voneinander getrennt. Beim Auftreten von Schwierigkeiten kann die Lehrperson die Stimmen anfangs einzeln oder gemeinsam z. B. auf dem Klavier mitspielen. Dies beschränkt sich später auf eine akkordliche Stützbegleitung (→ Kap. 2.2.3, S. 45) und fällt dann weg.

Froh zu sein I

Melodie und Text: August Mühlhing

Froh zu sein be - darf es we - nig, und wer froh ist, ist ein Kö - nig.

Froh zu sein II

Froh zu sein be - darf es we - nig, und wer froh ist, ist ein Kö - nig.

Viva la musica

Melodie und Text: Michael Praetorius

Vi - va, vi - va la mu - si - ca! Vi - va la

4 mu - si - ca! Vi - va la si - ca!

Wichtig ist in der Folgezeit eine ganz allmähliche Steigerung des Schwierigkeitsgrades bis hin zur echten Unabhängigkeit der Stimmen, wobei ein zweistimmiges Singen nach den Handzeichen der Tonika-Do-Methode eine ausgezeichnete Übung darstellt. Allerdings sollten in diesem Fall die Anforderungen an die Lehrperson (auswendig und unabhängig zeigen der Handzeichen mit der linken und rechten Hand) nicht unterschätzt werden.

Kookaburra

Melodie und Text: aus Australien

D G D h e D

Koo-ka-bur-ra sits in an old gum tree, - mer-ry, mer-ry king of the bush is he, -

5 D G D G D

laugh, Koo-ka-bur- laugh, Koo-ka-bur-ra gay your life must be.

In der Ferne (Wenn die bunten Fahnen wehen)

Melodie und Text: Alfred Zschiesche

© Schott

1. Wenn die bun-ten Fah-nen we-hen, geht die Welt wohl u-bers Meer.
Woll'n wir fer-ne Lan-de se-hen, fällt der Schnee

2. uns nicht schwer. Leuch-tet die Sonne, zie-hen die

Wol-ken, klin-gen die Glocken der weiten u-bers Meer.

2. Sonnenschein ist unsre Sonne, wie er lacht am lichten Tag!
Doch es geht auch ohne Sonne, wenn die uns nicht scheinen mag.
Blasen die Stürme, brausen die Wellen,
singen wir mit dem Sturm und Meer.
3. Wo die blauen Gefilde, dort so mancher steile Pfad.
Immer vorwärts ohne Zagen, bald sind wir dem Ziel genah!
Schneefeld und Eiskügel, Suchten von ferne her,
Lande versahen wir im weiten Meer.

2.5 Interpretation (musikalische Ausgestaltung)

In Kap. 2.3 wurde im Zusammenhang mit der Tonika-Do-Methode und der Verwendung von Rhythmusmustern die Bedeutung des Schaffens einer inneren Klangvorstellung betont, die innerhalb des Liedes mit Kindern die entscheidende Grundlage für eine saubere Intonation (→ siehe auch S. 22, Kap. 1.3.2, S. 22) und die rhythmische Präzision des Gesungenen darstellt. Das Singen bzw. Erarbeiten von Liedern darf sich aber nicht nur auf das Bemühen um „richtige Töne“ und „richtigen Zeitpunkt“ beschränken. Ein wirkliches „Berührtsein“ durch Musik, und sei es ein einfaches Volkslied, entsteht erst durch die gesamte Bandbreite des musikalischen Vortrags, also durch eine dem Lied und dem Leistungsstand der Kinder angemessene musikalische Ausdeutung. Interpretatorische Entscheidungen müssen an den Stellen getroffen

Vor- und Nachsingen erlernt. Dieses spielerisch-unbewusste Mit- und Nachvollziehen von Vorgesungenem kann je nach musikalischer Struktur unbegleitet oder mit der akkordischen Unterstützung eines Begleitinstrumentes geschehen. Das bewusste und selbstständige Überwinden besonders melodischer und rhythmischer Schwierigkeiten wird häufig als Erarbeiten bezeichnet. So sollte etwa ab dem achten Lebensjahr die Arbeit mit Ton- und Rhythmusilben ergänzend hinzutreten, die in besonderem Maße geeignet sind, eine individuelle Klangvorstellung zu entwickeln und erst damit eine wirklich sinnvolle Einführung in musikalische Klassifizierungen und Ordnungssysteme ermöglichen.

Dem Kanonsingen kommt bei der Hinführung zum mehrstimmigen Singen eine besondere Bedeutung zu. Allerdings kann jede Form der Mehrstimmigkeit erst dann Erfolg versprechend in die Singpraxis integriert werden, wenn die Kinder in der Lage sind, einstimmige Lieder intonationssicher in einer kindgemäßen Lage zu singen. Auch müssen die harmonischen und polyphonen Hörfähigkeiten ausreichend weit entwickelt sein.

Das Ersingen bzw. Erarbeiten von Liedern darf sich aber nicht nur auf das Bemühen um „richtige Töne zum richtigen Zeitpunkt“ beschränken. Erst eine angemessene Lied- und Leistungsstand der Kinder angemessene Interpretation bzw. musikalische Ausgestaltung erfüllt ein Lied mit Sinn und wird Sänger und Zuhörer berühren.

3 Vielfältiger Umgang mit dem Lied

In engem Zusammenhang mit der Liedvermittlung bzw. dem reinen Er singen oder Erarbeiten ergeben sich vielfältige Möglichkeiten des Umgangs mit Liedern:

- Über Liedtexte kann man nachdenken.
- Liedteile oder ganze Lieder können mit einem neuen Text versehen oder sogar vollständig (Melodie und Text) selbst erfunden werden.
- Lieder können mit einem Akkordinstrument begleitet oder für den Schulgebrauch arrangiert werden: Es kann z. B. ein Begleitsatz für Orff-Instrumente entworfen oder eine zweite Stimme zur Melodie erfunden werden.
- Lieder können in Bewegung, eine einfache szenische oder tänzerische Darstellung „übertragen“ werden.
- Zu einem Lied kann ein passendes Bild gemalt oder eine Geschichte erfunden werden, u. v. m.

Auch wenn sich die verschiedenen Umgangsweisen in der Praxis häufig überschneiden, können sie zu analytischen Zwecken in die Bereiche Reproduktion (Wiedergeben/Musizieren von vorgegebenem Notenmaterial), Reflexion (Nachdenken), Rezeption (Hören/Wahrnehmen), Transposition (Abbilden in ein anderes Medium) und Komposition (Erfinden/Arrangieren) eingeteilt werden.

3.1 Reproduktion

Die Reproduktion ist das vorrangige Ziel jeglicher Beschäftigung mit dem Lied und muss daher den Schwerpunkt der Arbeit bilden. Anders ausgedrückt: Wenn Kinder sich mit einem Lied längere Zeit beschäftigen, sind es dann aber nicht singen können, sind andere Umgangsweisen von rechtfertigbarem Wert. An verschiedenen Beispielen aus der Praxis wurden daher die Planung sowie methodische Vorgehen des Ersingens und Erarbeitens von Liedern zuvor im Detail geschildert und begründet.

3.2 Reflexion

Im Zusammenhang mit dem Singen von Liedern sollte selbstverständlich immer ein Nachdenken und die Aneignung von Wissen über Lieder stehen. Neben musikkundlichen Kenntnissen der elementaren Musiklehre (Notation, Dynamik, Form etc.) können an den Liedtexten auch zahlreiche außermusikalische kulturkundliche Kenntnisse erworben werden (historische Hintergründe, Funktionen des Liedes etc.). Darüber hinaus haben Lieder auch vielfach etwas mit

„uns“ zu tun. Sie geben Gesprächsanlässe, lösen etwas in uns aus, reflektieren Stimmungen und Haltungen und stehen in sozialen Kontexten. Gespräche darüber können der Mittler zwischen dem Unterrichtsgegenstand und dem Lernenden sein.

3.3 Rezeption

In engem Zusammenhang mit dem Bereich Reflexion steht auch die Rezeption (Aufnehmen, Hören, Wahrnehmen): Neben dem Besprechen von Texten und Bildern zur Liedthematik, könnten ausgewählte Kompositionen gehört werden, in die zuvor gelesene Lieder eingegangen sind (z. B. „Bruder Jakob“ verfremdet im dritten Satz der Sinfonie Nr. 1 von Gustav Mahler).

Die Kinder sollen aber auch zuhören, wenn andere singen. Welche Stimmung wird in der Melodie ausgedrückt und mit welchen musikalischen Mitteln wird dies erreicht? Gibt es Auffälligkeiten im Melodieverlauf (Tonsprünge, Rhythmus, Lautstärke)? Sind Formabschnitte zu erkennen? etc.

Für die Kinder ist es weiterhin sehr motivierend, sich auf einen Tonträger zu hören. Moderne Aufnahmegeräte (z. B. mobile Digitalrekorder) verfügen heute bei leichtester Bedienbarkeit über hervorragende Aufnahmequalitäten. Die Arbeit mit Lied und Stimme kann im Verlauf eines Schuljahres so beeindruckend dokumentiert werden. Allerdings sollte dies im Regelfall erst geschehen, wenn die Kinder ein Lied gemessen singen können, sonst sind sie leicht demotiviert. Für die Lehrperson ist es aber ausgesprochen aufschlussreich, Probenfortschritte akustisch zu dokumentieren – von den Schwierigkeiten des Anfangs bis zum Vortrag auf einem Schulkonzert.

3.4 Abbilden

Das Abbilden oder Übertragen eines musikalischen Sachverhalts in ein anderes Medium wird in der Musikdidaktik als Transposition oder Transformation bezeichnet. Es handelt sich um einen übergreifenden Ansatz, der möglichst viele Sinne bzw. Sinneseindrücke in das Lernen mit einbezieht: Neben den „Klassischen Sinnen“ – Sehen (visuelles System), Hören (auditives System), Tasten, Berühren (taktils System), Riechen (olfaktorisches System) und Schmecken (gustatorisches System) – können in diesem ganzheitlichen Ansatz besonders auch das kinästhetische System (Bewegungs-, Luft-, Stellungssinn) und das vestibuläre System (Gleichgewichtsregulation) angesprochen werden. Deshalb bietet sich diese Lernform insbesondere bei jüngeren Kindern an. Ganz zentral betont neben den kognitiv-intellektuellen Aspekten besonders auch körperliche und emotionale Aspekte des Lernens: Es fördert das Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Eine Übertragung kann erfolgen in eine:

- **Bildliche Darstellung:** z. B. Malen von Personen, Tieren, Stimmungen zum Lied (z. B. „Abendstille überall“ → Sommerabend, „Nebel, Nebel weißer Hauch“ → spätherbstliche Landschaft, „Old McDonald Had a Farm“ → Tiere auf dem Bauernhof).

- **Verbale Darstellung:** z. B. Einbetten eines Liedes in einen Sprechtext, Erfinden einer Geschichte oder eines Gedichts entsprechend der Thematik des Liedes (z. B. „Es, es, es“ → Geschichte von den Erfahrungen eines Handwerksgesellen, „Wenn die wilden Winde stürmen“ → Herbstgedicht).
- **Szenische Darstellung:** Besonders geeignet sind Lieder voller Handlung (z. B. „Schornsteinfeger, schwarzer Mann“ (Schornsteinfeger hebt den Hut und zerschlägt das Bitz des Kindes, Fegen des Schornsteins, Gehen zu den Nachbarn, Überreichen einer Tüte Seife), „Es führt über den Main“ (beim Überqueren der Brücke im Tanzreiten, drei tanzende Pferde des Fuhrmanns), „Pack die Badehose ein“ (schwitzend über den Berg laufen, Einpacken der Badehose, Radeln durch den Grunewald). Weiterhin sind zum Lied passende Standbilder, Schattentheaterszenen oder Minimusicals als Darstellungsformen denkbar.

3.4.1 Singen und Bewegung

Von besonderer Bedeutung ist der Aspekt Singen im Zusammenhang mit Bewegung: Forschungsarbeiten geben deutliche Hinweise darauf, dass eine gute Koordination von Sensorik und Motorik in den ersten Lebensjahren die Entwicklung geistiger und sozialer Fähigkeiten positiv beeinflusst. Es konnte gezeigt werden, dass ein „Zusammenspiel von Singen und Bewegung, von artikulatorischer und motorischer Aktivität, die Artikulation und rhythmische Artikulation beim Singen nachhaltig beeinflusst“³⁸. Es gilt aber auch: „Kinder, die über eine gute Kontrolle (Koordination, Synchronisation) ihrer Fein- und Grobmotorik verfügen, haben auch die motorischen Prozesse der Artikulationsorgane besser unter Kontrolle – d. h. je genauer ihre Bewegungskoordination ist, desto genauer können sie auch die vokalen Artikulationsbewegungen ausführen.“³⁹

Diverse Formen von Bodypercussion (klatschen, patschen, schnipsen, tippen, stampfen) sowie Bewegungs- und Tanzlieder kommen dem Bewegungsbedürfnis des Kindes entgegen und können helfen, die Einheit von Wahrnehmung und Bewegung zu fördern. Auch die beim Erarbeiten von Liedern gleichzeitig ausgeführten Handbewegungen (→ Kap. 2.3) zu den gesungenen Tonsilben sind unter diesem Aspekt zu sehen.

Ein zeitgleiches Bewegen zum Ersingen ist vor allen Dingen bei einfachen Liedern für jüngere Kinder (Kindergarten, bis zur zweiten Klasse) und mit leichten Bewegungsabläufen angebracht, da sonst das musikalische Ergebnis qualitativ (Intonation, rhythmische Präzision) und quantitativ (Anzahl der Mitsinger:innen) zu sehr leidet. Bei schwierigeren Liedern sollten Bewegungen im Hinblick auf das klangliche Ergebnis erst nach dem Ersingen bzw. Erarbeiten einstudiert und dann verknüpft werden.

Bewegungsmotiv und im Raum

Die Koordination von Körperbewegung und Singen des Liedes ist dann besonders schwierig, wenn der Liedtext keinerlei Hinweise auf die mögliche Choreografie gibt. Es bieten sich daher Lieder an, bei denen die zu machenden Bewegungen direkt im Lied vorgegeben sind, sodass die Kinder eine eindeutige zeitliche Verbindung von Text und auszuführender Bewegung herstellen können. Dazu zwei Beispiele:

Ach, wie bin ich müde

Melodie: Detlev Jöcker
Text: Lore Kleikamp
© Menschenkinder Verlag

d A d C F
 Ach, wie bin ich mü - de, ach, ich schl - glei - ch.
 5 g d A
 Doch es ist ja hel - ler Tag, wie kann ich mü - de sein!
 8 D A⁷ D D
 Jetzt stampf ich mit den Fü - ß - en wa - ckel mit dem Bauch.
 Ich re - cke mei - ne Ar - me mei - ne ma - chen's nach.
 12 G A D (G) D
 Ich schüt - tel mei - ne Schen - kel und mei - ne Hän - de auch.
 Ich klat - sche in die Hän - de nun bin ich wie - der wach.

Bei diesem Lied können die Bewegungen im Platz ausgeführt werden: Beim Singen des ersten Teils („Ach, wie bin ich müde ...“) sitzen die Kinder und tun so, als ob sie schlafen würden (Augen zu, Kopf auf den Händen gestützt). Im zweiten Teil stehen die Kinder auf und bewegen sich singend („Jetzt stampf ich mit den Füßen und wackel mit dem Bauch ...“).

Einmal her, komm tanz mit mir

Melodie: Engelbert Humperdinck
Text: Adelheid Wette

A E A
 Einmal her, komm tanz mit mir! Bei - de Hän - de reich' ich dir.
 5 A D E A fis h E A
 Einmal her, ein - mal her, rund - he - rum, das ist nicht schwer.

2. Mit den Füßchen trab, trab, trab!
Mit den Händchen klapp, klapp, klapp!

3. Mit dem Köpfchen nick, nick, nick!
Mit den Fingerchen tik, tik, tik!

Auch bei diesem Lied wird die Choreografie durch den Liedtext bestimmt und eignet sich daher für jüngere Kinder. Es bieten sich angesichts des Textes der ersten Strophe Bewegungen im Raum an:

- Die Kinder stehen im Kreis und ein Kind in der Mitte.
- Die Lehrperson singt (mit oder ohne Begleitung): „Brüderchen, komm tanz mit mir!“. Bei „Beide Hände reich’ ich dir“ nimmt das Kind aus der Mitte des Kreises ein Kind aus dem Kreis an die Hände.
- Alle Kinder, auch die zwei in der Mitte, singen den Refrain: „Einmal hin, einmal her, rundherum, das ist nicht schwer.“ Die zwei Kinder in der Mitte machen sich die Hände gefasst dazu zuerst einen Schritt nach rechts, dann einen Schritt nach links und drehen sich dann im Kreis.
- Alle Kinder singen erneut die erste Strophe und bewegen sich dabei im Raum.
- Auf ein akustisches Zeichen (z. B. durch eine Triangel) sucht sich jedes Kind einen Partner. Wenn alle Kinder einen Partner haben, singen sie zusammen das Lied und bewegen sich entsprechend dem Text der zweiten Strophe:
 „Mit den Füßchen ...“: Mit den Füßen auf den Boden stampfen.
 „Mit den Händchen ...“: In die Hände klatschen.
- Die Kinder bilden erneut einen Kreis und singen und tanzen den Refrain (s. o.).
- Die Kinder singen die dritte Strophe:
 „Mit dem Köpfchen ...“: Mit dem Kopf nicken.
 „Mit den Fingerchen ...“: Mit den Fingern schnippen.
- Die Kinder singen und tanzen den Refrain (s. o.).

Die Umsetzung des Liedes „Blühe, Blume“ stellt sich anpruchsvoller, da der Liedtext selbst keine direkten Hinweise auf eine typische Choreografie gibt. Daher werden durch den Liedautor interpretatorische Vorschläge zur Umsetzung des Liedes in Bewegung gemacht, die im Raum auszuführen sind. Alternativ zu den empfohlenen Bewegungen mit Blumen, können auch gut Chiffontücher verwendet werden. Diese ca. 70 cm × 70 cm großen Tücher sind besonders geeignet für einen Einsatz mit jüngeren Kindern. Sie sind weich, fliegen langsam und erzeugen keine Geräusche. Die verschiedenen Farben der Tücher eignen sich besonders gut für das Sommerlied und lassen die Blüten der Blumen darstellen. So entsteht für das Auge ein abwechslungsreiches, farbenfrohes Bild. Die langsamen, schwebenden Bewegungen „im Kreis“ passen gut zum fließenden Charakter der pentatonischen Melodie.

Blühe, Blume

Melodie, Text und Gestaltung:
Lorenz Maierhofer,
nach einem chinesischen Volkslied
© Helbling

lieblich

1. D

2. (Echo, singen oder spielen)

1.-3. Blü - he, Blu - me, trin - ke Son - ne - licht
hö - re, Blu - me, wie es zu - ge - h't:
(präsentieren der Blumen in den Händen) (die Blumen noch in Richtung Sonnenlicht strecken)

3

1. Leuch - te rot und gelb, so wie ein bren - nen - de Blü - ten - baum. ____
2. Leuch - te blau und grün, so wie der Meer - es - ü - berm Baum. ____
3. Leuch - te far - ben - froh in mei - nem blü - ba - ren Traum. ____
(die Blumen in einem freien, kreativen Tanz vor dem Körper ausdrucksvoll bewegen)

5

1.-3. Schmü - cke mein Haar und schmü - cke den Raum. ____
(die Blume der linken Hand an das Haar führen) (mit der Blume der rechten Hand winken) (langsam tanzende Drehbewegung, rechts herum)

D. C.

Modifizierter Bewegungsablauf des Lied mit Chiffontüchern:

- Die Kinder stehen im Kreis, die Hände in der Mitte auf dem Boden.
- Takt 1/2: Hände öffnen = Blühen der Blumen. Bei der Wiederholung der ersten Zeile vier Schritte in die Mitte des Kreises gehen und die „Blume“ in Richtung Sonnenlicht strecken.
- Takt 3/4: Tuch nehmen, nach hinten rückwärts gehen. Offenes Tuch in Form von liegenden Achten viermal vor dem Körper bewegen.
- Takt 5/6: Mit offenem Tuch einmal einen Kreis um den Kopf und einmal einen imaginären Kreis in den Raum ziehen.
- Takt 7/8: Tuch hochheben und einmal um die eigene Achse drehen.

3.5 Erfinden und Arrangieren

Die Idee eines auf ein konkretes Ergebnis ausgerichteten Musikunterrichts beinhaltet auch, Kinder zu einer kreativen musikalischen Eigentätigkeit heranzuführen. Da der Aspekt Komposition im Musikunterricht – wie auch im traditionellen Instrumentalunterricht – jedoch meist vernachlässigt wird, soll darauf an dieser Stelle ausführlicher eingegangen werden.

„Es ist selbstverständlich, im Kunstunterricht von früh an Bilder zu malen oder Plastiken zu formen. Musik zu komponieren hingegen gilt eher als Genieleistung großer Meister oder scheint eine hohe, anspruchsvolle Kennerschaft vorauszusetzen, die ‚normalen‘ Menschen oder gar Schülern unerreichbar ist. [...] Komponieren [...] kann sehr wohl Gegenstand des Musikunterrichts sein – auch schon in frühem Alter und mit kleinen Schülerinnen und Schülern. [...] In eigenen Kompositionsversuchen kann man jene Prozesse, Traditionen, Handlungsmuster, Hindernisse und Fehlschläge, aber auch die Erfolgsgefühle kennenlernen, die das Handwerk und den Arbeitsalltag der ‚Meister‘ ausmachen. [...] Die Musik wiederum erlauben es, viel tiefer in Kompositionen [...] einzudringen [...]“⁴⁰

I Komponieren wird hier als Überbegriff sowohl für das Erfinden (Impulse geben, Melodie- und Themafindung) als auch für das Arrangieren (Akkordfindung, vorgegebenen Melodie, Instrumentieren) verwendet. Komposition kommt von lat. „componere“ = „zusammenstellen“ und beschränkt sich nicht nur auf das Erfinden musikalischer Gestalten, sondern schließt auch das Ausarbeiten und Ausgestalten bereits gegebener musikalischer Strukturen mit ein.

3.5.1 Erfinden

Das obenstehende Zitat von Christoph Richter zeigt deutlich die bestehenden Defizite im Bereich der kreativen musikalischen Eigenleistung auf. In Zusammenhang mit dem Lied ergeben sich jedoch auch mit jüngeren Kindern Möglichkeiten, die bereits in der Grundschule realisierbar sind.

Zu denken wäre beispielsweise mit Texten, die verändert (aktualisiert) oder gar komplett neu erfunden werden können. Auch die Melodie einer einfachen zweiten Stimme, die gesungen oder auf Instrumenten musiziert wird, kann leicht aktualisiert werden: Dazu wird die Liedmelodie „ausgeterzt“, d. h. eine Terz tiefer notiert und über den Höreindruck überprüft (Hinweis: Terzen sind im Notenbild als Kombination aus einem Basenraum oder Zwischenraum–Zwischenraum zu erkennen).



Wenn der Zusammenklang an einigen Stellen dissonant sein sollte, können andere Melodietöne nach Gehör ausprobiert oder Töne von ggf. vorgegebenen Begleitakkorden verwendet werden.

Lieder erfinden

Sogar vollständige Liedmelodien können aus Akkorden entwickelt und anschließend mit einem bekannten oder neuen Text versehen werden. Ein entsprechendes Vorverständnis kann mit älteren Kindern ab etwa der fünften/sechsten Klasse durch die im Folgenden aufgeführten Übungen angebahnt werden.

3.6 Zusammenfassung

Das vokale Musizieren mit Kindern sollte sich nicht auf die Reproduktion, d. h. auf das Singen von vorgegebenem Notenmaterial beschränken. Neben Reflexion (Nachdenken) und Rezeption (Hören/Wahrnehmen) ergeben sich vielfältige, auch fächerübergreifende Möglichkeiten in den Bereichen Transposition (Abbilden in ein anderes Medium, z. B. Bewegung) und Komposition (Erfinden, Arrangieren) – Aufgaben, die im schulischen Musikunterricht meist vernachlässigt werden.

Im Bereich Transposition bietet sich mit jüngeren Kindern insbesondere eine Umsetzung eines Liedes in Bewegung an: Diverse Formen von Bodypercussion und Bewegungs- und Tanzgestaltungen kommen dem Bewegungsbedürfnis der Kinder entgegen und können ihr Koordinations- und Artikulationsvermögen schulen. Gleichzeitig wird der Inhalt der Lieder plastisch wiedergegeben oder unterstützt und prägt sich so besonders gut ein.

Im Bereich Komposition ergeben sich im Zusammenhang mit Kindern insbesondere beim Arrangieren für Schüler geeignete Möglichkeiten der kreativen musikalischen Betätigung: Gerade die eher „handwerklichen“ Aufgaben des Arrangierens können auch Schülern mit geringen instrumentalischen Vorkenntnissen vermittelt werden und sind beispielsweise bei der Mitwirkung in einer Schülerband unerlässlich. Sowohl das Finden der passender Akkorde zu einem Lied als auch das Arrangieren des Akkordmaterials und geeigneter Instrumente kann auf der Grundlage elementarer musiktheoretischer Kenntnisse und mit Hilfe weniger Lehrer-Vorgaben von den Schülern selbstständig realisiert werden.

Auch der Bereich des Erfindens bietet kreative Betätigungsmöglichkeiten. Jüngere Kinder können z. B. neue Liedtexte erfinden oder sich zu einem Lied eine einfache zweite Stimme gestalten. Ältere Schüler können aus Akkorden eigenständig Liedmelodien bilden und mit einem passenden Text versehen.

4 Lieder begleiten

Im Zusammenhang mit dem Singen z. B. im Klassenverband der Schule kann eine zusätzliche Begleitung auf einem Instrument eine Reihe von Aufgaben erfüllen: Nebenher wären eine Bereicherung des gesamten Klangerlebnisses, die harmonische und ggf. melodische Stütze für den Gesang der Kinder, eine Einstimmungs-, Überleitungs- und Abschlussfunktion durch ein Vor-, Zwischen- und Nachspiel u. v. m.

Liedbegleitung mit der Gitarre

Im Hinblick auf eine elementare Liedbegleitung mit der Gitarre kann die Literaturlage als sehr günstig beurteilt werden. Sowohl Anfänger als auch fortgeschrittenere Spieler haben hier eher die Qual der Wahl (→ Literaturverzeichnis, S. 170). Die Aufgaben werden beschränken sich daher auf grundlegende Fragestellungen.

Liedbegleitung auf dem Klavier

Musikpädagogen mit dem Nebeninstrument Klavier werden dagegen von einschlägigen Publikationen eher abgeschreckt als ermutigt, sich an das Thema Liedbegleitung heranzuwagen, da diese meist fortgeschrittene spieltechnische Fertigkeiten auf dem Klavier voraussetzen. Zielsetzung der nachfolgenden Überlegungen soll deshalb sein, Techniken einer einfachen, aber angemessenen Liedbegleitung auf dem Klavier aufzuzeigen. Weiterhin soll die Lehrperson in die Lage versetzt werden, in einer möglichst kurzen Vorbereitungszeit zu einem zufriedenstellenden Ergebnis zu kommen. Bereits die Liedbegleitung in Form einer notengetreuen und evtl. auswendig gespielten Wiedergabe eines von der Lehrperson schriftlich ausgearbeiteten Tonsatzes als wenig vorteilhaft erscheinen.

Möglichkeiten und Grenzen von Gitarre und Klavier

Sowohl die Gitarre als auch das Klavier können als „relativ einfach“ bezeichnet werden, wenn es sich nur um das Erlernen elementarer Liedbegleitungstechniken handelt; mit der Gitarre können entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten sogar im Gruppenunterricht erworben werden. Auch im Hinblick auf die Praxistauglichkeit bei der Verwendung als Instrument zur Liedbegleitung unterscheiden sich Klavier und Gitarre; es bestehen jeweils Vor- und Nachteile. Im Idealfall sollte die Lehrperson daher Grundfertigkeiten auf beiden Instrumenten. Nur so ist ein flexibler Anpassung an die jeweilige Situation gegeben und sei es nur der Umstand, dass beispielsweise Musikunterricht ausnahmsweise nicht im entsprechenden Fachraum, sondern im Klassenzimmer stattfinden muss und daher kein Klavier als Begleitinstrument zur Verfügung steht. Abgesehen von Anschaffungspreis und Transportabilität (bei der Gitarre kommt dies beispielsweise bei Schulausflügen und Klassenfahrten zum Tragen) sind folgende Aspekte bei der Wahl des Begleitinstrumentes zu bedenken:

Zur Fixierung von Begleitsätzen

Im Hinblick auf einen dauerhaften Lernerfolg sollte die Liedbegleitung möglichst nur im Anfangsstadium im Sinne eines schriftlich ausgearbeiteten Tonsatzes festgehalten werden. Mit wachsender Routine genügen für eine einfache Klavierbegleitung oft die knappe Überprüfung des gegebenen Akkordmaterials und stichwortartige Notizen zur Orientierung des Ablaufs (formaler Ablauf, besondere Rhythmen, Gestaltung des Vor- Zwischen- und Nachspiels, Einbezug weiterer Instrumente etc.). Gegen eine schriftliche Ausarbeitung der Begleitung spricht weiterhin, dass die Konzentration auf den notierten Satz erschweren würde, die Kinder beim Singen im Blick zu behalten. „Im Ohr“ müssen diese grundsätzlich behalten werden, auf ausreichend leises Klavierspiel ist also zu achten.

-
- ! Es gilt der Grundsatz: Lieber eine einfache Liedbegleitung, die nicht aufschreiben muss, als ein komplizierter Tonsatz, der notengetreu abgespielt wird!
-

4.3 Liedbegleitung mit der Gitarre

Für die Begleitung von Liedern, die von Kindern gesungen werden, eignet sich eine Konzertgitarre (Klassische Gitarre, Spanische Gitarre) besonders gut. Der weiche und volle Klang ist u. a. eine Folge der Nylonsaiten und des Spiels nur mit den Fingern (ohne Plektrum). Sie passt sich hervorragend dem Charakter der Kinderstimmen an, ohne diese zu überdecken oder zu überdecken. Der eher hart-brillante Klangcharakter der mit Stahlsaiten bestückten und in der Regel mit einem Plektrum (Plektron) gespielten Westerngitarre (Rockgitarre) eignet sich dafür deutlich weniger.

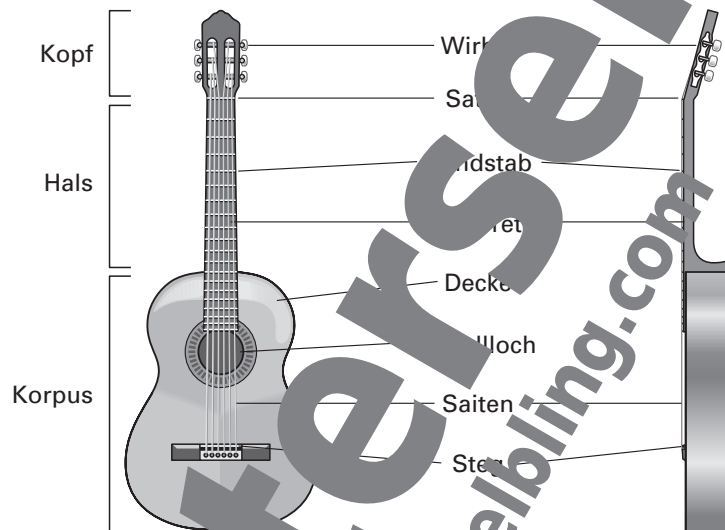


Abb. 15: Bau der Konzertgitarre

Haltung der Gitarre

Falls bei der Einstudierung eines Liedes eine akkordische Stütze erforderlich ist, empfiehlt sich eine stehende Haltung mit der Gitarre, die eine größtmögliche Nähe zu allen Kindern ermöglicht. Die klassische „Haltung“ der Konzertgitarre im Sitzen bietet sich an, wenn die Kinder das Lied bereits selbst singen können oder im Rahmen einer Aufführung. Sie bietet die besten Voraussetzungen für ein entspanntes und konzentriertes Spiel (z. B. bei anspruchsvolleren Zupftechniken). Die Gitarre ruht bei Rechtshändern auf dem linken Oberschenkel und wird vom Oberarm und dem Oberarm gehalten. Der linke Fuß wird idealerweise auf eine spezielle Gitarrenfußbank gestellt und bewirkt so, dass der Gitarrenhals schräg nach links oben zeigt. Sowohl der linke als auch der rechte Arm sind so völlig frei beim Greifen und Zupfen. Ist eine Fußbank nicht vorhanden, können ersatzweise einige dicke Bücher o. Ä. Verwendung finden. Ansonsten muss – wie bei einer Westerngitarre – die Gitarre auf dem rechten Oberschenkel liegen (evtl. bei übergeschlagenem rechten Bein).



Abb. 1 Klassische Haltung der Konzertgitarre

Stimmen der Gitarre

Die Saiten der Gitarre müssen vor jedem Gebrauch gestimmt werden. Die nicht gegriffenen („leeren“) Saiten haben bei einer korrekt gestimmten Gitarre folgende klingende Tonhöhen (Notation in Klammern: Klammersymbol eine Oktave höher):

- | | | |
|--------------------|----------------|----------|
| 6. (tiefste) Saite | E | lin |
| 5. Saite | A | Anfänger |
| 4. Saite | D | der |
| 3. Saite | G | Gitarre |
| 2. Saite | B | hat |
| 1. (höchste) Saite | e ¹ | Eifer |

Am einfachsten ist das Stimmen mit einem elektronischen Stimmgerät (ab ca. 10 €), welches die korrekte Stimmung jeder Saite optisch anzeigt. Möglich ist aber auch der Tonvergleich jeder Saite mit den Zungenpfeifen einer speziellen Stimmpfeife oder vollständig nach dem Gehör (zuvor Abgleich der A-Saite mit einer Stimmgabel), was bei geübten Gitarristen weniger als eine halbe Minute dauert.

Die einfachste Stimmung über das Gehör funktioniert über das Abgleichen von jeweils zwei nebeneinander liegenden Saiten: Dabei wird jeweils die tiefere Saite im 1. Bund und die nächsthöhere Saite leer angeschlagen; beide Saiten sollten nun gleich klingen. Die dritte Saite (g) muss als einzige im vierten Bund angeschlagen werden, damit sie mit der A-Saite stimmt. Am Ende wird die tiefe E-Saite mit der hohen e¹-Saite abgeglichen.



Abb. 17: Elektronisches Stimmgerät

Notation

Die traditionelle Notation der Gitarre folgt der Violin-Notation eine Oktave höher als tatsächlich erklingend. Gelegentlich wird die sogenannte Tabulatur (TAB) verwendet, eine Spezialnotation für Saiteninstrumente. Gegenüber der traditionellen Notenschrift stellen die sechs waagerechten Linien die Saiten dar. Zahlen geben an, welcher Bund der jeweiligen Saite gegriffen werden muss; 0 steht für die leere Saite. Die Länge des Tons wird oft mit über oder unter den Zahlen stehenden Zeichen angegeben.

5.3 Checkliste „Die Chorprobe“

Die nachfolgenden Hinweise gelten in erster Linie für die ambitionierte, überstimmige Arbeit im Schul- bzw. außerschulischen Kinderchor sowie für den gemischten Chor. Sie sind nur eingeschränkt gültig für das Singen mit Kindern im Kindergarten bzw. in der Klasse. Der Verband der allgemeinbildenden Schule, unterscheiden sich in einigen Punkten, so gut wie nie davon (→ Kap. 2).

Werk- und Probenvorbereitung

- Stück (auf dem Klavier) durchspielen (erster Eindruck)
- Musikgeschichtlichen Umkreis des Stückes erfassen
- Notenmaterial auf Unstimmigkeiten und Fehler überprüfen (Dirigierpartitur vs. Notenmaterial der Sänger)
- Textinhalt, Besetzung, Tempo, Form, Phrasierung klären
- Atemstellen überlegen: Vollatem, Schnappateme, etc. → Atmen
- Probenabschnitte festlegen: nicht zu lang (→ Ermüdung der nicht probenden Stimmen), aber auch nicht zu kurz (→ Gefahr der Zeitverlängerung)
- Jede Stimme auf Vokalise und Text einweisen, damit alle singen können, restliche Stimmen evtl. am Klavier mitspielen
- Wo ergeben sich für die Sänger besondere Probleme (Melodik, Rhythmik, Text)? → Erarbeitungshilfen überlegen
- Tonangaben üben (Anfang, alle Zwischenstufen, etc.)
- Alle Bezeichnungen (Einsätze, Taktzahlen, Atemstellen, Probenabschnitte, Phrasierung, Dynamik, Artikulation, Tempo, etc.) in die Dirigierpartitur eintragen, ggf. auch in die Noten der Sänger
- Komplettes Dirigat des Stückes üben, dabei Spiegel verwenden; zu einer Aufnahme des auf dem Klavier gespielten Stückes übergehen, hinsichtlich der Interpretation schlagtechnische Besonderheiten überlegen
- Räumliche Anordnung der Chorsimmen überlegen; Verwendung von stufenweise angeordneten (nach hinten erhöhte) Podesten planen

Probenablauf

Allgemein

- Bei der Warmup- und chorische Stimmbildung, die nach Möglichkeit schwierige Stellen einbeziehen, nimmt
- Spannungskurve der Gesamtprobe: bekannt – unbekannt – bekannt
- Auffangen von Ermüdungserscheinungen durch Wechsel des Arbeitsstoffes bzw. der Stücke, Aufstehen etc.
- Bei sehr langen Proben Pausen einlegen
- Erfolgserlebnisse planen; Stücke daher evtl. von hinten anfangen

- Gegenseitiges „Helfen“ bei unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad der Stimmen, z. B. singen Soprane in der Einstudierungsphase eine schwierige Alt- oder eine zahlenmäßig schwach besetzte Tenorstimme (hier eine Oktave höher) mit
- Bei schweren Stücken: Einzelproben einer Stimmgattung 30 Minuten vor der Gesamtprobe (nur S/A/T/B oder nur Frauen/Männer oder nur Außenstimmen/Mittelstimmen etc.)
- Anspruch an das anzustrebende klangliche Ergebnis eines Stückes im Verlauf der Proben steigern: Leseprobe (Klaviervorspiel und Mitsummen), Einstudierungsprobe, Vorprobe(n); schwerwiegende Fehler zuerst angehen und nicht zu viel auf Details kritisieren
- Immer den Grund für die Wiederholung einer Stelle nennen (z. B. nicht auf die richtige Ausführung (bei Laienchören die entsprechende Stelle nicht vorsingen))

Arbeit am Stück

- Kurze Informationen zum Stück: musikgeschichtliche Einordnung, Textinhalt, Besetzung etc.
- Stück oder Abschnitt am Klavier vorspielen, dabei mitsummen bzw. leise mitsingen oder mitlesen lassen; bei sehr leichten Chorsätzen auch auf Vokalise („ho“, „dü“ etc.) leise durchsingen lassen
- Atemstellen angeben
- Grundsätzlich abschnittsweise im langsamen Tempo und im Piano bzw. Mezzoforte proben
- Auf besondere Schwierigkeiten hinweisen; ggf. vorher Stimmen einzeln proben
- In der Regel jede Stimme einzeln auf Vokalise (bei einem sehr leichten Stück auch gleich auf Text) vorsingen und entsprechend proben – dabei im Hinblick auf Harmonik, Schwierigkeitsgrad etc. sinnvolle Reihenfolgen der Einzelstimmenproben überlegen; nur bei schwierigen Stellen Mitsingen des Chorleiters und nur in Ausnahmefällen Zuhilfenahme des Klaviers!
- Zusammenfassen von zwei, dann drei Stimmen auf Vokalise (im Hinblick auf die Harmonik sinnvolle Kombinationen überlegen)
- Gesamtchor auf Vokalise, dann Text (choreische Aussprache!) singen lassen; einen schwierigen Text auch im Rhythmus chorisch sprechen lassen
- Abschnitte zusammenfassen (Übergänge besonders sorgfältig proben!)
- Erarbeiten des endgültigen Textes mit Dynamik, Artikulation, Phrasierung etc.
- Zurückhalten eines nicht geübten Festes an Gestik (z. B. zur dynamischen Gestaltung, Artikulation, Agogik etc.) für die Aufführung

5.4 Zusammenfassung

Ob beim Singen eines einstimmigen Kinderliedes oder eines mehrstimmigen Chorstückes – das Dirigat als Orientierungs- und Koordinierungshilfe zwingend notwendig. Es zeigt den Sängern Melodie und Tempo, Beginn, Binneneinsätze und Ende sowie die musikalische Ausgestaltung eines Stückes und sollte von der Lehrperson sicher beherrscht werden.

Elementare Grundlage sind hier die Taktfiguren, welche durch festgelegte Arm- und Handbewegungen entweder federnd (in der Regel), fließend (für lyrische oder leise Passagen) oder fixiert (für rhythmisch-markante oder laute Stellen) ausgeführt werden. Der punktgenaue Ein-

satz der Stimmen wird durch die Vorbereitungsbewegung (Aviso) provoziert, dessen Schlag-schema vom musikalischen Beginn eines Stückes bestimmt wird (Voll- oder Auftakt, volle oder Teilzählzeit). Auch das korrekte Angeben der Anfangstöne ist eine wichtige Voraussetzung für einen gelungenen Einsatz und sollte bei einstimmigen Liedern mit der gleichen Sorgfalt erfolgen wie bei mehrstimmigen Choreinsätzen.

Im Hinblick auf die musikalische Ausgestaltung eines Stückes (z. B. Dynamik, Tempoänderungen) sollte bedacht werden, dass erst eine sichere Beherrschung der Grundbewegungen (also das Verinnerlichen von Taktfiguren, Vorbereitungsbewegungen und Aufgaben) eine differenzierte und ausdrucksstarke Interpretation ermöglicht – vergleichbar mit der technischen Beherrschung eines Instrumentes als Voraussetzung für ein ausdrucksstarkes Spiel.

Ein häufig vernachlässigter Bereich ist die chorische Aussprache, welche jedoch grundlegend für das akustische Verständnis und das Erfassen des Liedinhaltes durch den Zuhörer ist. Aus diesem Grund wurde ein besonderes Augenmerk sowohl auf die allgemeinen Regeln der chorischen Aussprache als auch auf die Textbehandlung und die korrekte Abwinken am Schluss eines Stückes gelegt.

Glossar

Abwinken	Schlussbewegung beim Dirigieren
Accelerando	Allmählich schneller werden
Agogik	Feinste interpretatorische Tempowankungen während des Musizierens
Akkord	Gleichzeitiges Erklängen mindestens drei unterschiedlicher Töne, die sich harmonisch deuten lassen. Lage des Akkordes: relativer Abstand des obersten Tons zum Grundton (Oktav-, Quint-, Terzlage). Stellung des Akkordes: Bezeichnung, welcher Akkordton im Bass liegt (Grundstellung, 1. bzw. 2. Umkehrung).
Akkordbrechung	Auch: Arpeggio. Melodie, bei der die Akkordtöne nicht gleichzeitig, sondern in einer rascheren Folge nacheinander erklingen.
Alberti-Bass	Art der → Akkordbrechung, bei der die einzelnen Töne in einer bestimmten Reihenfolge erklingen (z. B. „Grundton–Quinte–Terz–Quarte“ nach dem Komponisten Domenico Alberti)
Alteration	Verändern eines Tones um einen Halbton nach unten („tiefalteriert“) oder nach oben („hochalteriert“)
Amplitude	Auslenkung einer Schwingung (z. B. Saitenschwingung). Die Ruhelage bestimmt den → Schalldruck und damit die → Lautstärke
Ansatzrohr	Stimmale Einklang von Nasen-, Mund- und Rachenraum bis hin zum → Kehlkopf
Artikulation	Charakteristika der Tonerzeugung, z. B. legato (gebunden), non legato (nicht gebunden), staccato (ganz kurz) etc.
Atmung	→ Brust- und Flankenatmung, → Chorisches Atmen, → Hochatmung, → Schnappatem, → Tiefatmung, → Vollatem, → Zwerchfellatmung
Ausweichen	Vorübergehendes Entfernen von der Ausgangstonart
Aviso	Einsatzgeben beim Dirigieren (Vorbereitungsbewegung)
Barré	Spieltechnik auf der Gitarre, bei der mit einem Finger mehrere oder alle Saiten eines Bundes gedrückt werden

Belcanto	Spezieller Gesangstil im 17.–19. Jh., bei dem die Schönheit der Tonbildung Priorität hat; Textverständlichkeit, Dramatik und Ausdruck treten in den Hintergrund. Umgangssprachlich auch Bezeichnung für ein Singen in der klassischen Gesangstechnik der artifiziellen Musik („Kunstgesang“) im Gegensatz zur Populärmusik: → Belting).
Belting	Häufig in der Populärmusik verwandter Gesangsideal mit einem metallischen → Klang, hohem Brustdruck und einer einseitigen Verwendung des Brustregisters, besonders in der hohen Lage
Bodypercussion	Gebrauchen des Körpers als Rhythmusinstrument: klatschen, patschen, schnipsen, tippen, stampfen etc.
Bordun	Dauerton bzw. Dauerton zur Begleitung einer Melodie, meist Grundton (und Quinte)
Brummer	Menschen, die beim Singen fortwährend und ausgeprägt falsch intonieren (→ S. 15)
Brust- und Flankenatmung	Brustkorberweiterung besonders mittels der äußeren Zwischenrippenmuskulatur
Bruststimme (Brustregister)	→ Register
Chorisches Atmen	Atemtechnik im Chor, bei der die Sänger an möglichst unterschiedlichen Stellen atmen, sodass für die Zuhörer im akustischen Ensemble keine Atempausen erkennbar sind
Chorische Aussprache	Korrekte Aussprache des Textes beim Singen
Crescendo	Allmählich lauter werden
Decrescendo	Allmählich leiser werden
Diatonik	Zwölfstufiger Tonvorrat, der die Oktave in eine charakteristische Abfolge von fünf Ganz- und zwei Halbtonschritten einteilt. In der Dur-Tonleiter finden sich z. B. die Halbtonschritte von der III. zur IV. und von der VII. zur VIII. Stufe.
Dissonanz	→ Intervall oder → Akkord, der im Gegensatz zur → Konsonanz Spannungscharakter besitzt und einer Auflösung zustrebt. Das Dissonanzverständnis hat sich in der Musikgeschichte mehrfach gewandelt.
Dominante	Tonart, deren Grundton eine Quinte über dem Grundton der Haupttonart (→ Tonika) liegt
Dynamik	Lautstärkeverlauf eines Musikstücks. Man unterscheidet Abstufungen (piano, forte etc.), Übergänge (z. B. → crescendo), und Akzente (z. B. sforzato)

Dysphonie	→ Stimmstörung
Einregister	→ Registerausgleich
Elementarlehre	Auch: Elementare oder allgemeine Musiklehre. Bezeichnung für die Vermittlung musikalischer Grundkenntnisse (Notation, Intervall-, Akkord- und Tonartenlehre, Grundzüge der → Formenlehre, der Musikgeschichte und des Musikverständnisses)
Erarbeiten (von Liedern)	Liederwerb, bei dem die Kinder selbstständig melodisch-rhythmische Schwierigkeiten überwinden
Ersingen	Erlernen von Liedern durch Zuhören und Nachsingen
Falsett	Extrem hohes, flötenähnliches → Register der Männerstimme zur Imitation der weiblichen Stimme („Fistelstimme“)
Fermate	Haltezeichen in der Musik. Der ursprüngliche Notenwert wird bis zum doppelten Wert verlängert
Formenlehre	Systematische Darstellung der Typen der Gliederung musikalischer Werke, der Abfolge von thematischen und nichtthematischen Teilen und der Disposition der Tonarten
Frequenz	Anzahl der Schwingungen pro Sekunde; Einheit: Hertz (Hz). Musikalisches Gehör nimmt eine Verdopplung der Frequenz als Oktave wahr
Geräusch	→ Tongemisch, die sich aus vielen dicht beieinander liegenden Tönen zusammensetzt
Glissando	Schnelles Auf- oder Herabgleiten von Tönen über ein größeres Intervall
Glottis	In der Phonetik Bezeichnung für die → Stimmritze
Glottisschlag	Laut, der durch die plötzliche, stimmlose Öffnung eines Verschlusses der Stimmlippen entsteht
Griffdiagramm	Bei der Gitarre Darstellung der auf das Griffbrett zu setzenden Finger der Greifhand
Grundschlag	Gleichmäßig durchgehaltener Schlag in der Musik (ohne Betonungen)
Harm. Funktion	Lehre von den → Akkorden und Akkordfolgen innerhalb der Dur-Moll-Tonalität. Hauptdreiklänge bzw. -funktionen sind → Tonika, → Subdominante und → Dominante
Hochatmung	Fehlerhaftes Einatmen, erkennbar an den hochgezogenen Schultern

Ton	→ Oberton
Tongemisch	Besteht aus Grundton und „unharmonischen“ → Obertönen (nicht ganzzahlige Vielfache der Grundtonfrequenz)
Tonhöhe	Wird bestimmt durch die Anzahl der Schwingungen pro Sekunde (→ Frequenz); je höher die Frequenz, desto höher der Ton
Tonika	Bezeichnung für den Grundton einer Tonleiter sowie den Dreiklang auf dieser ersten Stufe
Tonika-Do-Lehre	Von der Pianistin und Sängerin Agnes Hundoegger (1858–1927) in Deutschland verbreitete Vokalschulungsmethode, in der das Singen nach Tonsilben und Handzeichen mit der Vermittlung von Kenntnissen der → Elementarlehre kombiniert wird
Transposition	1.) Auch: Transformation „übertragen“ von Musik in ein anderes Medium (z. B. Bewegung), 2.) Verschieben der → Tonhöhe eines Tons oder einer zusammenhängenden Tonfolge um ein bestimmtes, gleiches Intervall
Turnaround	Mehrfach wiederholte, meist zwe- oder viertaktige harmonische Formeln (monisches → Ostinato)
Vokal	Selbstlauten (a, i etc.)
Vokalise	Singende Vokale → Vokal, bevorzugt mit einem davor gestellten Konsonanten (nu, mo etc.)
Vollatem	Volles Luftholen innerhalb eines Stückes, z. B. bei einer Pause
Warming-up	Aktivierung des gesamten Körpers (Übungen zur Lockerung, Haltung, Atmung, sowie Aufwärmen der Stimme durch „Ein- und Ausatmen“)
Zwerchfell	Muskel-Sehnen-Platte, welche die Brust- und Bauchhöhle voneinander trennt. Es hat eine kuppelförmige Gestalt und ist der wichtigste Atemmuskel (→ Zwerchfellatmung).
Zwerchfellbewegung	Weitung der Lungenflügel vor allen Dingen durch das Abflachen und Absinken des → Zwerchfells
Zwischenrippenmuskeln	→ Brust- und Flankenatmung

Anhang

Anmerkungen

- 1 vgl. Gruhn, Wilfried: Wie denkt, hört und lernt der „ungeübte Sänger“? Diskussion Musikpädagogik 2/1999, S. 63
- 2 Der besseren Lesbarkeit wegen wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet. Selbstverständlich sind immer männliche und weibliche Personen gemeint.
- 3 Nietzsche, Friedrich [Sammlung]. Werke: krit. Gesamtausgabe, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Abt. 7, Bd. 1 (Sommer – Herbst 1882, Fragmente 1882). Nachgelassene Fragmente: Juli 1882 – Winter 1883/1884. Berlin/New York: de Gruyter, 1977, S. 89
- 4 Die Definition und Einteilung der Stimmregister erfolgt in der Literatur sehr uneinheitlich. Es überwiegt jedoch eine 2-Register-Hypothese, die von der für das klangschöne Singen nutzbaren Grundregistern ausgeht.
- 5 Der Begriff „Kopfstimme“ wird z. T. synonym mit „Falsett“ verwendet. Mit „Falsett“ ist jedoch das extrem hohe, flötenähnliche Register der Männerstimme gemeint. Bei einer ungeübten Stimme ergibt sich aufgrund der ständig offenen Stimmritze ein hauchiger und relativ schwacher Klang, der zur Imitation der Kinder- oder Frauenstimme um eine Oktave hochgestellt ist (Fistelstimme). Eine ausgebildete Falsettstimme ist die des Countertenors oder Altus; sie ist durch eine gute Trillierfähigkeit und in der Tiefe durch eine klangliche Beimischung der Kopf- und Bruststimmen gekennzeichnet.
- 6 Im Zusammenhang mit dem Stimmwechsel stellt eine besondere Problematik beim vokalen Musizieren mit Kindern im Rahmen von Industrienationen die beobachtenden Entwicklungsbeschleunigung, die dazu geführt hat, dass sowohl der Eintritt in die Pubertät als auch die Abläufe der Mutation sich zeitlich deutlich vorverlagert haben. So kann es in Einzelfällen vorkommen, dass – bei einer späten Einschulung der Kinder – unter Umständen bereits in der Grundschule mit leichten Schwierigkeiten gerechnet werden muss.
- 7 Auch Störungen des Stimmwechsels (Stottern) findet man mehrheitlich bei Jungen; das Verhältnis von Jungen und Mädchen beträgt dabei etwa 2:1. Das entsprechende Verhältnis bei Erwachsenen beträgt sogar bis zu 5:1.
- 8 vgl. Bentley, Arne: Stimmproben (Music education research papers no. 1). London: Novello, 1968; vgl. auch Gruhn, Wilfried / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Berlin: Rowohlt, 1994, S. 289
- 9 Der Begriff „Whole Body Sing“ soll verdeutlichen, dass es sich nicht nur um ein „Einsingen“ im engeren Sinne, sondern um eine Aktivierung des gesamten Körpers handelt, wobei Üben von Atem, Haltung, Atmung etc. mit eingeschlossen werden.
- 10 vgl. Meyer, 2005, S. 172
- 11 vgl. Reid 2003, S. 13
- 12 vgl. Reid 2005, S. 68
- 13 Mohr; zit. in: Brünger 2003, S. 22

- 14 vgl. Todt, Eberhard: Das Interesse – empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept. Bern: Huber, 1978, S. 185 ff.
- 15 vgl. Krapp, Andreas / Schiefele, Hans: Haben Sie Interesse! In: Psychologie heute, Dez. 1989, S. 40–45
- 16 Von der Art des Singens, dem Stimmideal, soll hier nur am Rande gesprochen werden. Dass Kinder und Jugendliche das Stimmideal der Populärmusik schätzen, ist bekannt. Daraus sollte aber nicht voreilig ein intolerantes Verhalten gegenüber anderen Arten des Singens gefolgert werden. Es wird nämlich interessanterweise in der Volksmusik ein Belcanto-Gesang im Gegensatz zu sonstigen Gattungen (Kunstlied, Oper, geistliche Musik etc.) toleriert und nicht als störend empfunden. Offensichtlich wird weniger als bisher angenommen der Belcanto-Gesang an sich, sondern der aus Schülersicht elitäre, akademische und künstliche und altmodische Gesamthabitus der Gattungen Oper, Kunstlied, geistliche Musik etc. abgelehnt.
- 17 Nach Moats konnten 6–11 Jahre alte Versuchspersonen eine Melodie in jedem Fall besser behalten, wenn sie textiert war, gleichgültig ob die Kinder die Melodie selbst sangen oder nur hörten. Moats, Marie-Luise: Der Einfluss von Text und Singmethoden auf das Melodiegedächtnis. In: Behne, Klaus-Ernst (Hg.): Musikpsychologie: empirische Forschungen – ästhetische Experimente. Jahrbuch der deutschen Musikgesellschaft für Musikpsychologie. Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshafen-Büchen, 1980, S. 11–18.
Interessant ist auch eine Untersuchung von Rainbow: 3–4-Jährige können einen vorgegebenen Rhythmus leichter nachklatschen, wenn sie ihn vorher gesprochen haben. Rainbow, Edward: A Final Report on a Three-Year Investigation of the Rhythmic Abilities of Preschool Aged Children. In: Council for Research in Music Education, Bulletin Nr. 62/1980.
Vgl. auch das Textieren eines Rhythmus als Lernstrategie (Tala-Silben in Indien, Rhythmus-silben → Kap. 2.3).
- 18 aus: Lemmermann, Heinrich: Sonnenblume. Lehrerband. Boppard: Fidula, 1997, S. 56
- 19 Bei der absoluten Solmisation, wie sie vollumfänglich in romanischen Ländern in Gebrauch ist, handelt es sich bei den verwendeten Ton-silben *do, re, mi, fa, sol, la, si* nur um ein Äquivalent zu den im deutschsprachigen Raum verwendeten Notennamen *c* (auch: *ces, cis*), *d* (auch: *des, dis*) etc.
- 20 vgl. Grunenberg/Hogster 1998, S. 159
- 21 zit. in: Johanneshaus, Schachau Nr. 31, Sommer 2005, S. 2
- 22 Abbildung aus: Szönyi 1998, S. 18
- 23 In Anlehnung an: W. W. W. Tonika-Do-Methode. Heidelberg: Staatl. Seminar für Schulpädagogen, 1984 (unveröffentlichte Arbeitspapiere).
- 24 Die Reformtongarten-Einführung der Tonsilben wurde (und wird) unter den Vertretern der Tonika-Do-Methode kontrovers diskutiert und befand sich selbst bei den einzelnen Autoren in einem ständigen Entwicklungsprozess. Auch wurden die Handzeichen zum Teil unterschiedlich beschrieben und gehandhabt. Auf eine Diskussion soll daher an dieser Stelle verzichtet und auf die Spezialliteratur verwiesen werden.
- 25 Alle Handzeichen nach John Spencer Curwen (identisch mit Hundoegeger 1897 und 1967). Curwen, John S.: The standard course of lessons on the tonic sol-fa method of teaching to sing: founded on Miss Glover's tetrachordal system. London: Tonic Sol-Fa Agency, 1904 edition.

- 26 weitere Hörbeispiele in Rinderer 1974
- 27 Dieses Lied soll am Ende mit den bisher eingeführten Tonsilben *so, mi, do* und der neuen Tonsilbe *la* vollständig mit Handzeichen gesungen werden.
- 28 Das *so* wird entsprechend der Reihenfolge der Einführung der Tonsilben als erster Ton angegeben.
- 29 vgl. Ernst 1993
- 30 Art. „Moll“. In: Dahlhaus, Carl / Eggebrecht, Hans Heinrich (Hrsg.): *Handbuch der Musikwissenschaft*. Musiklexikon in vier Bänden und einem Ergänzungsband. 1. Band. Mainz/München: Schott/Piper, 1992, S. 142
- 31 vgl. Dachs, Michael / Söhner, Paul: *Harmonielehre für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht*. Erster Teil. München: Kösel, 1974, S. 147
- 32 vgl. la Motte, Diether de: *Harmonielehre*. München: dtv und Kassel/Basel/London/New York: Bärenreiter, 1990, S. 77–78
- 33 vgl. Rainbow, Edward: A Final Report on a Three-Year Investigation of the Rhythmic Abilities of Preschool Aged Children. In: Council for Research in Music Education, Bulletin Nr. 62/1980
- 34 Hundoeffer 1952/1967 u. a. Die verwendeten Tonsilben basieren auf dem System der Franzosen Pierre Galin (1786–1821) und Émile-Joseph-Maurice Chev  s (1804–1864).
- 35 vgl. Seez 1970, S. 168–173
- 36 In einem gemischten Chor (z. B. Schüler-Chor) wäre es also falsch, die erste Kanongruppe den Sopranstimmen zuzuordnen, die zweite Gruppe dem Alt, die dritte Gruppe dem Tenor und die vierte Gruppe dem Bass, da sonst am Kanon-Ende schlecht klingende Dreiklangsumkehrungen entstehen können. Falls S, A, T, B doch jeweils eine Kanongruppe bilden sollen, bieten sich folgende Lösungen an: Entweder übernimmt der Bass diejenige Stimme, deren Schlussston zugleich Grundton des Schlussdreiklangs ist, oder es wird jede Gruppe gemischtstimmig gebildet (z. B. in einem dreistimmigen Kanon: S/T, A/B, SA/TB).
- 37 Reichhaltiges Übungsmaterial (auch für die Lehrperson) findet sich in: Kod  ly, Zolt  n: *Chor-Schule: ein Lehrbuch musikalischer Erziehung vom ersten Anfang bis zur Konzertreife*. 14 Teile. Bonn: B  cker, 1967, insbesondere im 4. Teil: „Fünfzehn zweistimmige Sing  bungen“
- 38 Brünger 2003, S. 36
- 39 Gruhn, Wilfried: *Musikalisches Lernen* und Entwicklungsphasen beim Kleinkind. In: *Diskussion Musikdidaktik* 1/2001, S. 58
- 40 Richter, Christoph: Ein Beitrag zum Thema „Schülerinnen und Schüler komponieren“. In: *Musik & Schule* 1990, S. 129
- 41 Beim Metallspiel sollte aufgrund der langen Nachklingzeit der Metallplatten in der Regel eigens verlängerte Notenwerte gewählt werden. Die hier vorgegebene Viertelsbewegung lässt aber durch die   berbrechung das „Zugleich“ der Akkordt  ne für die Kinder weiterhin deutlich werden.
- 42 vgl. Weiß, R  diger M.: *Unterricht mit Instrumenten im Klassenverband*. In: *Musik und Unterricht* 6/1991, S. 31–36
- 43 Vgl. dazu z. B. Burbat, Wolf: *Die Harmonik des Jazz*. München: dtv, 2005, oder Jungbluth, Axel: *Jazz-Harmonielehre*. Mainz: Schott, 2001 – Eine Übersicht der gängigen Akkord-

- symbole und häufiger Varianten enthalten die Liederbücher „SIM SALA SING“, „SING & SWING“ und „Highlights of Rock & Pop“ des Helbling Verlags.
- 44 Diether de la Motte (1990) hat richtig darauf hingewiesen, dass die traditionellen Stimmführungsregeln nicht stillfrei gesehen werden dürfen. In der Populärmusik sind z.B. die durch Akkordverschiebungen auf dem Griffbrett der Gitarre entstehenden Oktav- und Quintparallelen eher die Regel als die Ausnahme. Vgl. la Motte, Diether: Harmonielehre. München: dtv und Kassel/Basel/London/New York: Bärenreiter, 1990.
 - 45 Im Gegensatz zur Klavierbegleitung (vgl. Notenbeispiel „Singsong“ in Kap. 2.2.3) ist ein Anpassen der Lage (Oktav-, Quint-, Terzlage) der gegriffenen Akkorde, um die Melodie bei der Gitarre recht schwer und kommt nur für fortgeschrittene Spieler in Frage.
 - 46 weitere (lat.) Bezeichnungen der Finger der rechten Hand: Daumen = p (pollex), Zeigefinger = i (index), Mittelfinger = m (medius), Ringfinger = a (anulus).
 - 47 Zum Erlernen des „rollenden r“ gibt es folgendes „Ausgangsel“: Man spricht so schnell wie möglich die Worte Bdot, Bduno oder Gudeke. Dann wird dann (mit lingualem „r“): Brot, Bruno und Gurke.
 - 48 von Alexander Wagner ergänztes und revidierte Standardwerk der Chorleitung von Kurt Thomas, 1991, hier S. 14–15

Literaturverzeichnis

Grundfragen und Grundlagen

- Ayres, A. Jean: Bausteine der kognitiven Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin: Springer, 1998
- Bastian, Hans Günther: Musik(er)ziehung und ihre Wirkung. Mainz: Schott, 2002
- Brünger, Peter: Singen im Kindergarten. Augsburg: Wißner, 2003
- Bruhn, Herbert: Singen und das Lernen von Melodien. In: Bruhn, Herbert / Oerter, Rolf / Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie von Handbach. Reinbek: Rowohlt, 1994, S. 283–289
- Freitag, Thomas: Kinderlieder. Von der Vielfalt einer musikalischen Liedgattung. Frankfurt/M.: Lang, 2001
- Gembris, Heiner / Krumpholtz, Rolf-Dieter / Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsmethoden 1990. Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung. Augsburg: Wißner, 1997
- Gordon, Edwin: Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns. Chicago: G. I. A. Publications, 2001
- Gruhn, Wilfried: Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Hildesheim: Beltz, 2003
- Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim: Olms, 2008
- Klusen, Ernst: Singen. Materialien zu einer Theorie. Regensburg: Bosse, 1989

- Küntzel, Gottfried: Singen in der Grundschule. Analysen, didaktische Leitlinien, Hinweise für die Praxis. Altenmedingen: Hildegard-Junker-Verlag, 1992
- Lemmermann, Heinz: Musikunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1984
- Minkenberg, Hubert: Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren: Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption. Frankfurt/M.: Lang, 1991
- Nimczik, Ortwin: Gedanken zum Singen in der Schule. In: Musik & Bildung, 1992, S. 4–7
- Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen. Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart: Schattauer, 2002

Stimmerzeugung / Besonderheiten der Kinderstimme

- Bruhn, Herbert: Hör auf zu singen – Du bist ja ein Brummkäse! In: Krummer, Rudolf-Dieter (Hg.): Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Austausch. Mainz: Schott, 1991, S. 49–63
- Fuchs, Johannes: Regelkreis des Singens. Remshalden: G. Schönbach, 1988
- Habermann, Günther: Stimme und Sprache. Stuttgart: Schöner, 2008
- Husler, Frederick / Rodd-Marling, Yvonne: Singen. Die physische Natur des Stimmorgans. Anleitung zum Aufschließen der Singstimme. Mainz: Schott, 1978
- Reid, Cornelius L: Funktionale Stimmentwicklung. Grundlagen und praktische Übungen. Mainz: Schott, 2005
- Rohmert, Walter (Hg.): Grundzüge des funktionalen Stimmtrainings – Ein Leser-Service der Zeitschrift für Arbeitswissenschaft. Kassel: Bosse, 1991

Chorleitung/Dirigieren

- Bastian, Hans Günther / Fischer, Hans: Chorleitung – Theorie und Praxis (5 Bde.). Mainz: Schott, 2007
- Chilla, Karl-Peter: Handbuch der Kinderchorleitung. Mainz: Schott, 2003
- Geerkens, Harald / Kuder, Bernward: Handreichungen zur Kinderchorarbeit. Rottenburg: Pueri Cantores, 1999
- Göttl, Robert: Singen mit Kindern. Modelle für eine persönlichkeitsbildende Kinderchorarbeit. Regensburg: ConBrio, 1996
- Göttl, Robert: Chorleitfaden. Bd. 1. Regensburg: ConBrio, 2006
- Heizmann, Klaus: Sprechere ich richtig aus. Eine Hilfe für Redner, Chorleiter und Sänger. Mainz: Schott, 2003
- Münden, Günter: Kinderchorleitung. Arbeitsmaterialien und Hilfen für eine ganzheitlich ausgerichtete Kinderchorarbeit. München/Berlin: Strube, 1993
- Pachner, Rainer: Vokalpädagogik: Theorie und Praxis des Singens mit Kindern und Jugendlichen. Kassel: Bosse, 2001
- Reusch, Fritz (Hg.): Der kleine Hey. Die Kunst des Sprechens. Mainz: Schott, 2003 (mit DVD)