



# CHORSINGEN

## D-AUSBILDUNG

Bundesweite Rahmenrichtlinie  
und inklusive Umsetzung



# Inhaltsverzeichnis

Inhalt.....	2
Vorwort .....	3
Zum Projekt und der vorliegenden Publikation.....	4

## Impulse für die inklusive musikalische Ausbildung

Beziehung - Wesen - Kreativität: Die Gestaltung des Erlebnisraums Kinderchor.....	5
Singen mit Wissen, Können und Freude: Stimmbildung im Selbsttraining und in der Vermittlung .....	10
Relative Solmisation: Spielerisch singen lernen mit Silben und Zeichen .....	16

## Rahmenrichtlinien

Allgemeines zu den Rahmenrichtlinien .....	28
Kompetenzorientierte Ziele und Inhalte	
Mindestanforderungen „Stimmpraxis“ .....	29
Mindestanforderungen „Stimmbildung“ .....	30
Mindestanforderungen „Rhythmik & Gehörbildung“ .....	30
Mindestanforderungen „Musiklehre“ .....	32
Beispiele für Aufgabentypen zum Kompetenzerwerb.....	34
Referenzliste musikalischer Fachbegriffe .....	42

## Anhang

Best-Practice-Beispiele für Chor- und Musikprojekte .....	44
Weiterführende Literatur & Materialien.....	46
Online-Ressourcen .....	49
Kontaktdaten .....	50
Impressum .....	51

## Vorwort

Liebe Engagierte in der Kinder- und Jugendchorarbeit,

gemeinsam mit anderen singen und musizieren, die eigene Stimme entdecken, Musik unterschiedlichster Stile und Epochen kennenlernen: Für unzählige Kinder und Jugendliche bieten Chöre die Möglichkeit, Musik als festen Teil ihres Alltags zu erleben. Hier wird zusammen geübt und einstudiert, es werden Konzerte gestaltet und Reisen organisiert, eigene Ideen umgesetzt und Herausforderungen gemeistert – und nicht zuletzt natürlich Freundschaften geknüpft, die oft weit über das gemeinsame Musizieren hinausgehen.

Die D-Ausbildung im Chorsingen lädt Sänger\*innen ein, systematisch grundlegende Kompetenzen in den Fachbereichen „Stimmpraxis“, „Stimmbildung“, „Musiklehre“ und „Rhythmik & Gehörbildung“ zu erwerben. Die Teilnehmenden lernen, kompetent mit der eigenen Stimme umzugehen, sich Musikstücke selbständig zu erschließen und musikalische Anweisungen der Chorleitenden in der Probe besser umzusetzen. Ziel ist, alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen und Vorkenntnissen gleichermaßen zu fördern, sodass sie am gemeinsamen Singen und Musizieren teilhaben und ihre individuellen Ideen und Kompetenzen entwickeln und einbringen können. Als Deutsche Chorjugend und Bundesakademie für musikalische Jugendbildung stehen dabei junge Menschen besonders in unserem

Fokus, aber selbstverständlich sind auch Erwachsenenchöre herzlich eingeladen, die Materialien zu nutzen!

Die vorliegende Rahmenrichtlinie für die D-Ausbildung im Chorsingen fasst erstmals bundesweite Mindestanforderungen für die drei Stufen der D-Ausbildung – D1, D2 und D3 – zusammen. Begleitet werden die kompetenzorientiert formulierten Ausbildungsinhalte von Impulsen zu verschiedenen Aspekten des Singens mit Kindern und Jugendlichen sowie von Aufgabenbeispielen, Tipps zu weiterführender Literatur und Best-Practice-Beispielen.

Dass wir mit dieser Broschüre nun einen großen Schritt zur bundesweiten Umsetzung der D-Ausbildung im Chorsingen gehen können, ist das Ergebnis der intensiven Zusammenarbeit der Deutschen Chorjugend und der Bundesakademie mit Engagierten aus den Chorjugenden und Mitgliedsverbänden des Deutschen Chorverbandes sowie als externe Expert\*innen Prof. Friederike Stahmer, Yoshihisa Matthias Kinoshita und besonders Prof. Robert Göstl – ihnen allen möchten wir herzlich danken. Großen Anteil haben auch die Deutsche Bläserjugend sowie der Deutsche Harmonika-Verband, die gemeinsam mit der Bundesakademie die D-Ausbildungen in den Blasmusik- und Harmonikavereinen aktualisiert und erweitert haben. Die vorliegende Publikation knüpft an diese Projekte an und trägt damit dazu bei, das gemeinsame Ausbildungssystem in der Amateurmusik in Deutschland weiterzuentwickeln.



Mira Faltlhauser  
Vorsitzende der Deutschen Chorjugend



René Schuh  
Direktor der Bundesakademie  
für musikalische Jugendbildung



Kai Habermehl  
Vorsitzender der Deutschen Chorjugend



## Zum Projekt und der vorliegenden Publikation

In den 1980er-Jahren entwickelte die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen gemeinsam mit den Musikverbänden das heute bundesweit etablierte Ausbildungssystem für die Amateurmusik: Aufeinander aufbauende Ausbildungsstufen, aufgeteilt in D-, C- und B-Ausbildung, ermöglichen Sänger\*innen und Instrumentalist\*innen eine systematische Qualifizierung bis hin zur eigenen Tätigkeit als Ensembleleiter\*in. In den einzelnen Mitgliedsverbänden haben diese Standards über die Jahre hinweg jedoch unterschiedliche Ausprägungen angenommen; zudem wird z. B. die D-Ausbildung im Chorsingen bislang nicht überall angeboten. In einem gemeinsamen Projekt haben die Deutsche Chorjugend und die Bundesakademie Trossingen daher bundesweite Mindestanforderungen für die Ausbildungsstufen D1, D2 und D3 erarbeitet. Dieser Prozess erfolgte im engen Dialog mit Engagierten aus den Chorjugenden sowie aus den Mitgliedsverbänden des Deutschen Chorverbands.

Die vorliegende Broschüre knüpft an ein Projekt der Deutschen Bläserjugend mit der Bundesakademie Trossingen an, die es sich 2016 zur Aufgabe machten, die D-Ausbildung in den Blasmusikvereinen zu aktualisieren, zu erweitern und bundeseinheitliche Mindestanforderungen für die Ausbildungsstufen festzuschreiben. Nachdem auch der Deutsche Harmonika-Verband 2019 ein entsprechendes Projekt mit der Bundesakademie abschloss, wird mit der nun hier vorliegenden Publikation für Chöre eine weitere Harmonisierung innerhalb des Ausbildungssystems der Amateurmusik in Deutschland erreicht. Die Fachbereiche „Musiklehre“, „Rhythmik & Gehörbildung“ und „Spiel-/Stimmpraxis“ werden von der Deutschen Chorjugend um den Fachbereich „Stimmbildung“ ergänzt.

Wir möchten mit dieser Broschüre zugleich Impulse setzen und konkrete Hilfestellungen bieten, um das gemeinsame Singen und Musizieren im Chor und im Unterricht weiterzuentwickeln und insbesondere – hierauf lag im Rahmen des Projekts ein besonderer Fokus – inklusiver und damit für noch mehr Menschen zugänglich zu gestalten. Drei einleitende Aufsätze von Expert\*innen fassen Denkanstöße und Wissenswertes zu unterschiedlichen Aspekten der Chorarbeit zusammen. Listen mit weiterführender Literatur, Materialien, Online-Ressourcen und Best-Practice-Beispielen finden sich zudem im Anhang.

Die Rahmenrichtlinie wird ergänzt um Aufgabenbeispiele für ausgewählte Kompetenzbereiche, in denen dies besonders nützlich erschien. Eine Reihe von Aufgaben konnte aus den vorangegangenen Publikationen zur D-Reihe der Deutschen Bläserjugend und des Deutschen Harmonika-Verbands übernommen werden – für diese Zusammenarbeit danken wir herzlich.

# Beziehung – Wesen – Kreativität

## Die Gestaltung des Erlebnisraums Kinderchor

Die folgenden Ausführungen beruhen im Wesentlichen auf meinen 30-jährigen Erfahrungen als Kinderchorleiter mit dem Wolfratshäuser Kinderchor. In diesem Chor singen Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis siebzehn Jahren. Das Besondere ist, dass es keine Auswahlkriterien gibt, d. h. dass jedes Kind, das gerne singen möchte, bei uns willkommen ist. Durch eine intensive Stimmbildung und einen Fokus auf ein gutes Miteinander werden alle Mitglieder des Chores auf ein hohes musikalisches Niveau geführt.

Meine Haltung in der Chorarbeit geht davon aus, dass jeder Mensch in seinem Wesen grundsätzlich angenommen werden sollte und unabhängig von seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten ein Recht auf Partizipation und Förderung hat.

### Grundhaltung zu menschlicher Begegnung

#### 1. Beziehung

„Das natürliche Ziel der Motivationssysteme sind soziale Gemeinschaft und gelingende Beziehungen mit anderen Individuen, wobei dies nicht nur persönliche Beziehungen betrifft, Zärtlichkeit und Liebe eingeschlossen, sondern alle Formen sozialen Zusammenwirkens. Für den Menschen bedeutet dies: Kern aller Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben. Wir sind aus neurobiologischer Sicht auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen.“<sup>1</sup>

In seinem Buch „Prinzip Menschlichkeit“ beschreibt Joachim Bauer aus neurobiologischer Sicht, dass der Mensch als Beziehungswesen alle seine Aktionen im Wesentlichen auf das Erleben von gelingender Beziehung ausrichtet.

„Neurobiologische Studien zeigen: Nichts aktiviert die Motivationssysteme so sehr wie der Wunsch, von anderen gesehen zu werden, die Aussicht auf soziale Anerkennung, das Erleben positiver Zuwendung und erst recht die Erfahrung von Liebe.“<sup>2</sup>

Wenn wir annehmen, dass unser Motivationssystem durch Beziehung am stärksten angesprochen wird, dann ändert sich die Perspektive, die wir als Künstler\*innen und Pädagog\*innen vielleicht haben, weg von einer einseitigen ergebnisorientierten Haltung, hin zu einer primär beziehungsorientierten Haltung. Beziehungsfähigkeit, die Fähigkeit, Beziehungsangebote zu machen und die Gestaltungsfähigkeit von Beziehung wäre danach eine Grundvoraussetzung für den pädagogischen Beruf. Die künstlerischen, pädagogischen Fähigkeiten würden dann erst an zweiter Stelle stehen. Mit der Musik und speziell dem Chorgesang haben wir Musikpädagog\*innen ein Medium, das prädestiniert ist, Beziehung zu stiften und gleichzeitig auszudrücken. Im Chorgesang haben wir eine gute Chance, Gemeinschaft und

ein Gefühl von Gruppenkohäsion zu erleben – das Erleben eines „Wir-Gefühls“, das durch Bindungen der Einzelnen untereinander entsteht und zu einem inneren Zusammenhalt der Gruppe führen kann. Aus einer hohen Gruppenkohäsion heraus folgt idealerweise Teamgeist und bewirkt, dass einzelne Mitglieder ihre individuellen Bedürfnisse zugunsten eines Gruppenkontextes (Bewältigung einer Gruppenaufgabe, Erreichung eines Gruppenzieles etc.) zurückstellen.

Die Falle, in die wir im pädagogischen Prozess immer wieder tapen, ist, dass wir die Ergebnisse an erste Stelle stellen und nicht die Voraussetzungen des Wachstums (Zielorientiertheit vs. Prozessorientiertheit). Kümmern wir uns dagegen zuerst um einen nährreichen Boden, fallen dadurch die Ergebnisse wie reife Früchte vom Baum. Das impliziert auch, dass wir dem Reifungsprozess eine große Bedeutung beimessen, der die Substanz einer Frucht bestimmt und damit deren Qualität.

Was hindert uns, einfach auf gelingende Beziehung zuzugehen?

Wir verstricken uns in unseren Erwartungen, Wünschen und Enttäuschungen. Manchmal scheint es sogar, dass wir der Überzeugung verfallen sind, dass erst durch Leistung Beziehung entstehen kann. Wenn es aber dem Grundwesen des Menschen entspricht, in Beziehung zu gehen, sollten wir uns auf dieses „Wesent-liche“ konzentrieren, um dann Wachstum zu ermöglichen.

#### 2. Das Wesen erkennen

Wir Pädagog\*innen sollten die Kinder zuerst auf der Beziehungsebene wahrnehmen und sie so in ihrem Wesen annehmen. Hilfreich dabei finde ich den Gedanken, dass wir uns in dem Punkt unseres Strebens nach gelingender Beziehung nicht voneinander unterscheiden und somit im Wesen alle gleich sind. Aus Erfahrung wissen wir aber, dass sich der Wunsch nach gelingender Beziehung leider oft in verdrehter und verkehrter Form zeigt. Das kann so weit gehen, dass der Beziehungswunsch manchmal nicht mehr zu erkennen ist. Durch die Umstände und Konditionen, in denen wir aufwachsen, kann sich der Wunsch nach Beziehung derart verfremden, dass es scheint, man wolle genau das Gegenteil. Wir haben es oft mit Verhalten der Kinder und uns als Pädagog\*innen zu tun, bei dem es scheinbar nicht mehr darum geht, primär eine gute Beziehung zu fördern („Wozu eine gute Beziehung? Hauptsache, die Kinder lernen etwas und das Ergebnis stimmt!“). Jegliches Handeln auf solch einer Basis kann aber keine nachhaltigen und guten pädagogischen Erfolge erzielen.

#### 3. Wesen und Umstände trennen

Was uns in solch einer Situation helfen kann, ist, das Wesen der Kinder von den Umständen zu trennen, in denen uns die

<sup>1</sup> Bauer, Joachim (2007): *Prinzip Menschlichkeit*. Hamburg: Hoffmann und Campe, S.34

<sup>2</sup> ebenda, S. 35

Kinder begegnen. Herausfordernd sind ja meistens die Situationen, in denen wir uns als Pädagog\*innen durch die Kinder provoziert oder abgelehnt fühlen in unserem Bemühen, ihnen etwas beizubringen. In solchen Situationen diese zwei Seiten – das Wesen und die Umstände – getrennt voneinander zu betrachten, ist eine große Herausforderung. Dabei ist auch nicht gemeint, dass man den Kindern zum Beispiel ein provokantes Verhalten nachsehen soll oder dass es ohne Konsequenzen bleiben müsse. Die Kinder müssen natürlich lernen, dass ihr Verhalten auch Konsequenzen hat und sicher ist es auch wichtig, den Kindern zu spiegeln, was für ein Verhalten sie gerade an den Tag gelegt haben. Aber ich brauche sie deswegen nicht in ihrem Wesen abzulehnen. Ich kann trotzdem versuchen anzuerkennen, dass sie im Wesentlichen etwas anderes wollen, auch wenn es schwer zu erkennen ist. Wenn wir in solchen Situationen nicht in der Lage sind, Wesen und Umstände zu trennen, stehen wir in der Gefahr, eine persönliche (negative) Bewertung der Kinder vorzunehmen. Dann fühlen sich die Kinder im Wesen abgelehnt, nur weil wir die Umstände, die die Kinder an uns herantragen, möglicherweise zu Recht ablehnen.

Zu oft re-agieren wir auf die Konditionen, die wir uns geschaffen haben oder auf die wir treffen, und verlieren dabei den Bezug zu unserer Grundmotivation, gute Beziehungen zur Maxime unseres Handelns zu machen. Dadurch entstehen Beziehungen, die „umständlich“ mit Erwartungen, Wünschen oder Enttäuschungen beladen sind. Es ist unsere Aufgabe, die Umstände zu entwirren und wieder schlicht nach den Grundausrichtungen (ich wünsche mir eine gute Beziehung, ich wünsche mir, wahrgenommen zu werden, so wie ich bin, ich wünsche mir, in meinem Wesen angenommen zu sein) zu handeln. Wenn ich es als Lehrer\*in schaffe, Umstände als Umstände zu betrachten und das Wesen des Kindes unabhängig davon anzunehmen, kann es dazu führen, dass ich beweglich bleibe, geduldig bin, verständnisvoll, nachsichtig, gleichmütig.

Dadurch stärke ich die Beziehung zum Kind und damit die Basis für Lernen und Fortschritt. Wenn ein Kind etwas macht, was nicht akzeptabel ist, kann ich das genau und differenziert ansprechen und gleichzeitig verständnisvoll damit umgehen, ohne das Kind aus der Verantwortung zu nehmen. In solch einem Kontext ist es für die Kinder auch gut zu erkennen, dass das, was sie tun, immer einen Effekt hat. Dieser Zusammenhang ist meiner Meinung nach wesentlich leichter zu erkennen, wenn er so wenig wie möglich von negativen wie positiven Bewertungen belegt ist.

Wenn ein Kind zu Hause erzählt: „Heute war der Yoshi aber sehr streng ... aber er mag mich doch!“, dann habe ich etwas richtig gemacht.

## Wie gestalte ich den Raum, in den die Kinder sich hinein entwickeln können?

### 1. Grundakzeptanz

Aus der Fähigkeit heraus, Wesen und Umstände getrennt voneinander zu betrachten und die Wertschätzung für das Wesen unangetastet zu lassen, kann sich mit der Zeit eine Haltung von Grundakzeptanz gegenüber den Menschen entwickeln. Solch eine Haltung ermöglicht es, sich leichter nur auf die Verbesserung der Umstände zu konzentrieren und dadurch ein angenehmes Lernklima zu schaffen.

Eine Haltung der Grundakzeptanz von Seiten der Pädagog\*innen ermöglicht bei den Schüler\*innen eine Haltung der Offenheit, Entspanntheit und den Mut, Fehler zu erkennen und zuzulassen. So lernt es sich viel leichter und schneller, da keine Ängste vor Beziehungsverlust entstehen.

Diese Art der Akzeptanz ist eine Grundvoraussetzung für eine Differenzierung, d. h. eine detaillierte Unterscheidung ohne zu bewerten. Also beispielsweise: Das Tempo ist zu schnell oder zu langsam, ein Ton zu hoch oder die Lautstärke zu leise. Man muss sich bemühen, diese Art der Unterscheidung mit einer Neutralität zu verbinden und wertfrei zu bleiben.

### 2. Differenzieren ohne Bewertung der Person

In der Regel sind Differenzierung und persönliche Bewertung eng miteinander verknüpft. Das heißt, dass mit einer Differenzierung meist eine persönliche oder vergleichende Bewertung einhergeht oder empfunden wird. Meiner Meinung nach sollte aber Differenzierung hauptsächlich dazu dienen, Klarheit zu vermitteln. Die Schwierigkeit bei einer Bewertung liegt darin, dass sie meistens auch in die Beziehungsebene eingreift und sich auf das Selbstwertgefühl auswirkt. Um Differenzierung von einer vergleichenden Bewertung zu trennen, bedarf es einer guten Beziehung. Nur wenn die Beziehung sicher ist, kann ich klar differenzieren und davon ausgehen, dass die Differenzierung von meinem Gegenüber nicht als persönliche Kritik aufgefasst wird. Dann hätten wir eine Situation, in der sich jede\*r freudig der Differenzierung, dem klaren Erkennen und damit dem Lernen hingeben kann.

- Eine Differenzierung mit negativer Bewertung der Person erzeugt meist Widerstand.
- Eine Differenzierung mit positiver Bewertung der Person kann eine Überhöhung des Egos bewirken. (Beispiel: Ein Kind bildet sich etwas darauf ein, dass es eine Solo-rolle bei einem Kindermusical bekommt, weil es so gut die Töne trifft.)
- Eine Differenzierung ohne Bewertung der Person bedeutet: klar sehen, klar beschreiben, klar erkennen.

Grundsätzlich sollten wir Pädagog\*innen bei diesem Thema auch sehr achtsam sein, was den Sprachgebrauch betrifft, da die Kinder mit demselben Begriff möglicherweise ganz unterschiedliche Konnotationen haben. Zum Beispiel bei der Beschreibung „zu hoch“ oder „zu schnell“ kann sofort die Verbindung entstehen zu: „Das ist falsch“. Und daraus kann möglicherweise auch ein Gefühl folgen von „Ich bin nicht



gut genug.“ Aus diesem Grunde sollte man, wenn man unsicher ist, wie die eigene Aussage angekommen ist, die Kinder fragen, wie sie eine differenzierende Aussage aufgenommen haben. Positiv gesehen, kann eine passende Wortwahl uns helfen, Räume zu öffnen und offen zu halten.

Ohne klare Differenzierung ist kein effektiver Proben- und Lernprozess möglich. Gelungene Differenzierung macht Freude, weil sie uns dem Schönen näherbringt.

### 3. Kreativität – Lebendigkeit

Gelingen uns die oben erwähnten Aspekte, dann haben wir Pädagog\*innen eine gute Chance bei der Aufgabe, den Kindern einen Raum zu bereiten, in dem sie ihre kreativen Fähigkeiten und Kompetenzen ausbreiten können. Dabei geht es vor allem auch darum, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie bereits mitbringen, zu erkennen, zu achten und wertzuschätzen. Die Herausforderung besteht in der Situation, wenn auf die Kompetenzen der Chorleitung die Lebendigkeit der Kinder hereinbricht und nach Strukturen verlangt, um sich in einer angemessenen Form Ausdruck zu verschaffen. Dabei gehen wir der Frage nach, wie die Leitung eines Kinderchors die Lebendigkeit der Kinder nutzen und bewahren kann und wie die Arbeit mit den Kindern gestaltet werden kann, um das Potenzial der Kinder zu strukturieren und ihre Lebendigkeit direkt in den Klang ihrer Stimmen einfließen zu lassen. Wir Erwachsenen haben viel Know-how und viele Infos, die hilfreich sein können, um zu musizieren und können unser Wissen in den Prozess einer Lehr- und Lernsituation einbringen. Die Kinder wiederum bringen beispielsweise mit: Offenheit, Angstfreiheit, die Fähigkeit, im Moment zu verweilen.

Wenn es uns gelingt, all diese Fähigkeiten zusammenzubringen, lässt dies die Musik und das Singen lebendig werden. Es ist, als ob man durch ihre Offenheit und Angstfreiheit an das Leben selbst andockt und sie mit der Fähigkeit verbindet, zu gestalten und zu formen. Dieser Prozess ist wohl das

Beste, was man den Kindern mitgeben kann: die Erfahrung, das Mitwirken in und später vielleicht auch einmal die eigene Gestaltung solch eines Prozesses. Dieser Prozess, den ich mit den Kindern gehe, ist für mich das Wesentliche, um das ich immer wieder ringe. Die Kinder helfen mir und erinnern mich konsequent daran, dass sie am Leben teilhaben wollen und ich gefälligst die Probe dementsprechend zu gestalten habe. So könnten wir uns auch die Frage stellen, wer lehrt hier wen was? In diesem Sinne ist der Unterricht auch ein interaktiver Prozess.

## Reflexion der inneren und äußeren Realität

### 1. Selbstreflexion

Der Umgang mit all den Themen, die bisher angesprochen wurden, kann nur gelingen, wenn wir als Pädagog\*innen eine Bereitschaft und auch Möglichkeit zur Selbstreflexion mitbringen. Wir sind ja auch von unserer Sozialisierung und den Umständen, in denen wir leben, stark beeinflusst. Ohne Selbstreflexion ist es kaum möglich, in dem Beziehungsgeflecht mit den Kindern einen klaren Blick und eine gute Intuition zu entwickeln.

Folgende Fragen, die wir uns selbst stellen, können uns beispielsweise bei diesem Prozess helfen:

- Was sind meine wahren Intentionen, die meiner Handlung zugrunde liegen? Intentionen verfälschen sich sehr schnell. Wir wollen Beziehung, aber tendieren oft dazu, uns mehr um unser Selbst zu kümmern und es zu beschützen. Damit verlieren wir schnell die passende Haltung, um Beziehung gut zu gestalten (im Sinne von Kapitel „Grundhaltung zu menschlicher Begegnung“).
- Woher kommen meine Erwartungen? Welcher Art sind meine Erwartungen – kommen sie von außen oder von innen, über die Familie/von der Gesellschaft ... und wie gehe ich damit um?
- Bin ich beteiligt an der Entstehung von Gefühlen wie: Schuld, Herabwürdigung, Beschämung, Abwertung, Angst vor Fehlern, Überforderung, Versagensängsten etc.? In unserer heutigen Leistungsgesellschaft sind Beurteilung und vergleichende Wertung an der Tagesordnung. Dadurch besteht die Gefahr von Situationen, in denen Herabwürdigung und Beschämung entstehen.
- Ist im Umgang mit den Kindern die Beziehungsebene intakt geblieben?

Folgende Schritte können als Hilfe dienen, um in der Arbeit mit Kindern die Selbstreflexion zu unterstützen:

- Zuerst die eigene Intention klären,
- dann die Beziehungsarbeit leisten,
- dann in die differenzierte Arbeit mit den Kindern gehen (dabei liegt der Fokus auf dem Gegenstand der Arbeit, nicht auf der Person).
- Vor jeder Differenzierung sollte klargestellt werden, worauf sich diese Differenzierung bezieht. Beispiel: Intonationsarbeit in Bezug auf einen reinen Dur-Akkord. Wenn

dieser Bezug klar ist, dann kann man auch klar sagen: „Die Dur-Terz war zu hoch, das war falsch.“ „Und diese zweite Dur-Terz war jetzt richtig.“ So kann man vermeiden, dass die Rückmeldungen/Bewertungen persönlich genommen werden.

- Eigene Gewohnheiten erkennen, wo die Differenzierung und die Bewertung der Person automatisch miteinander verknüpft sind;
- Wie kann ich diese Gewohnheiten verändern (hin zu reiner Differenzierung ohne Bewertung)?

## 2. Innere Begrenzungen

Wir Chorleiter\*innen haben nicht deshalb Erfolg, weil wir keine Begrenzungen oder Widerstände oder Zweifel hätten, nicht manchmal nah an der Resignation vorbeischnappen oder uns nicht überfordert fühlen. Sondern der Erfolg entsteht, wenn wir lernen, mit diesen Dingen umzugehen.

Welche Begrenzungen könnte man als Chorleiter\*in haben, welche inneren Glaubenssätze behindern die Arbeit?

- Die Kinder mögen mich nicht.
- Ich habe keine Autorität.
- Ich bekomme keine Ruhe in die Gruppe.
- Die Kinder haben keinen Spaß.
- Die Kinder hören nicht zu.
- Pubertierende Mädchen/Jungs finden mich komisch.

Unser eigenes Verständnis und Mitgefühl mit unseren Begrenzungen und auch hier das Erlernen einer akzeptierenden Haltung kann uns im Umgang mit diesen Glaubenssätzen sehr hilfreich sein.

## Der künstlerische Ausdruck

Jegliche Art der Differenzierung, die auf das Schöne gerichtet ist, macht Freude, weil sie uns dem Schönen näherbringt und uns glücklich macht – weil Verbundenheit entsteht.

### 1. Stille – Sammlung – Aufmerksamkeit

In den Chorproben mache ich mit den Kindern regelmäßig Übungen, um zu lernen, wie wir mit unserer Konzentration und Aufmerksamkeit umgehen können. Wir üben zum Beispiel, wie wir gemeinsam einen Fokus auf den Dirigenten erstellen können. Oder auf den Klang des Schlagzeugs im Keller oder auf einen Vogel, der draußen singt. Diese Übungen sind meist verbunden mit Stille. Eine Stille, die wir für uns herstellen, um so einen Fokus zu bekommen. Mit etwas Übung stellt sich dabei auch immer mehr ein Gefühl der Ruhe ein und wie es meine Teenager beschreiben, ein Gefühl von Weite und Durchlässigkeit. Diese Übungen in der Gemeinschaft zu machen, ist etwas Besonderes und es scheint mir, als ob dabei Dinge zusammentreffen, die für den künstlerischen Ausdruck und die Entstehung von Schönheit essenziell sind.

- Beziehung – Bindung – Kontakt
- Akzeptanz ohne persönliche Bewertung
- klare Differenzierung der musikalischen Parameter
- Sammlung – Offenheit – Durchlässigkeit

All das, verbunden in Stille und Ruhe, scheint mir der Boden für einen künstlerischen Ausdruck und für Schönheit zu sein.

### 2. Künstlerischer Ausdruck ist unabhängig vom Können

Meiner Meinung nach hat der künstlerische Ausdruck nicht direkt etwas mit dem technischen Können zu tun. Zu oft habe ich erlebt, dass gerade die kleinen Kinder intensive künstlerische Momente schaffen konnten, ohne eine technische Perfektion auf einem Instrument oder der Stimme mitzubringen. Wenn ich mich frage, woher diese Momente kommen, hat es immer etwas mit Verbundenheit zu tun. Eine Verbundenheit mit einer Erfahrungswelt, die im Inneren und Äußeren zugleich besteht. Eine Verbundenheit mit zu tiefst menschlichen Daseinszuständen. Eine Verbundenheit, die beglückt, erst recht, wenn wir sie mit anderen teilen können. Dieser Zustand scheint mir nur möglich, wenn Offenheit, Angstfreiheit und Freude im Raum spürbar sind.

Auf die Chorarbeit und auch die individuelle Weiterentwicklung z. B. im Einzelunterricht bezogen heißt das auch, gute und dem Leistungsstand angemessene Literatur zu finden. Stücke auszuwählen, die so zu bewältigen sind, dass es beim Vortrag einen Spielraum gibt, in dem man sich frei bewegen kann. Überhaupt ist es wichtig, sich Gedanken zu machen, wie Spielräume geschaffen werden können, das heißt Räume, in denen man auch spontan kreativ sein kann. Etwa, indem man sich auch in Konzerten von Situationen und Stimmungen leiten lässt und wagt, etwas anders zu machen als gewohnt. Neues wagen, improvisieren, keine Angst haben, sich zu blamieren, eben spielen. Eine Haltung, die diese Dinge fördert, scheint mir wichtig zu sein, um den Möglichkeiten der Kinder, sich auszudrücken, gerecht zu werden. Folgen die Kinder diesem Anspruch und dieser Herausforderung und entstehen diese schwer greifbaren, aber doch klar erfahrbaren künstlerischen Momente, ist es wichtig, dass der\*die Chorleiter\*in darauf reagiert und damit diese Momente würdigt. So lernen die Kinder, wann – und vielleicht mit der Zeit auch wie – diese entstehen.

Die Wahrnehmung eines künstlerischen Momentes ist natürlich eine sehr subjektive Wahrnehmung. Aber ich gehe davon aus, dass es keine Möglichkeit gibt, Musik oder jegliche Kunst im Sinne von Schönheit sinnvoll zu objektivieren. So sind meine Ausführungen eine rein subjektive Aussage.

Der freie künstlerische Ausdruck ist:

- Offen,
- kommt aus der Stille,
- braucht einen Fokus in der Weite,
- braucht Angstfreiheit,
- braucht Hören, Lauschen, Weite in der Wahrnehmung,
- braucht das Spiel,
- ist auf allen technischen Ebenen möglich.

Gelingt es uns im Chor, einen künstlerischen Ausdruck zu kreieren, entsteht Gruppenkohäsion – Gemeinschaftsgefühl – Verbundenheit – Zusammengehörigkeitsgefühl.

### 3. Schönheit

Das Schöne entsteht durch Begegnung und kann in der Kunst der Ausdruck von Begegnung sein. An diesem Ausdruck zu arbeiten und ihn anzustreben, ist Freude. Das gemeinsame Singen hat die Besonderheit, Schönheit durch eine soziale und klangliche Resonanz gleichermaßen zum Ausdruck bringen zu können. Unser Angebot an die Kinder ist das gemeinsame Streben nach Schönheit und die damit verbundene Erfahrung einer besonderen Form der Begegnung. Erreichen können wir es durch ein Bekenntnis zueinander, ein Sich-Zurücknehmen für das Ganze und dadurch, dass wir gleichzeitig hart an uns arbeiten.

Wo Schönheit entsteht, spielt die Bewertung keine Rolle.



#### Yoshihisa Matthias Kinoshita

studierte an der Hochschule für Musik Köln/Aachen und am Kinoshita Vocal Institute Tokyo und war u.a. tätig als Stimmbildner beim Tölzer Knabenchor. Seit 1989 leitet er den Wolfratshäuser Kinderchor. Er ist Dozent für Kinderchorleitung an der Hochschule für Musik und Theater München und Master of Arts für Musiktherapie.

### Selbstverständnis

Mir erscheint es sinnvoll, dass wir uns immer wieder fragen, welchen Stellenwert die Musik und der Musikunterricht in unserer Gesellschaft haben. Bedenke ich die vielfältigen Aspekte der Chorarbeit, die ich versucht habe, in den vorangegangenen Kapiteln zu beschreiben, erscheint mir das als ein wesentlicher Beitrag zur Erziehung unserer Kinder. Dieser Beitrag wird zwar öffentlich immer als sehr wertvoll bezeichnet, de facto wird ihm aber eine marginale Bedeutung zum Beispiel im Schulalltag beigemessen. Umso wichtiger erscheint es mir, dass wir als Musikpädagog\*innen unser eigenes Selbstverständnis mit dem Gefühl für die eigene Qualität und das dazugehörige Selbstbewusstsein pflegen.

Dazu muss das, was unsere Qualität ausmacht, immer klarer und besser herausgearbeitet werden. Und wir sollten uns immer bewusster darüber werden, welche Bedeutung diese Qualitäten für die Erziehung unserer Kinder haben.

Eine afrikanische Begrüßungsweise fasst für mich diese wesentlichen Qualitäten wunderbar zusammen:

Sawabona: Ich sehe dich – ich nehme dich wahr.

Sikbona: Indem du mich wahrnimmst, bringst du mich in meine Existenz.

#### Weiterführende Literatur:

Bauer, Joachim (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“). Hohengehren: Schneider Verlag.

Kinoshita, Yoshihisa M. (2009): Ausüben – mehr als richtig singen. Dressur versus lebendiges Musizieren, Motivation und Konzertvorbereitung (Wettbewerbsvorbereitung), in: M. Fuchs (Hrsg.): Hören, Wahrnehmen, (Aus-)Üben. Kinder- und Jugendstimme (Bd. 3), S. 157-165. Berlin: Logos Verlag.

Stern, Daniel N. (2005): Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Brandes & Apsel.

Wallbaum, Christopher & Kinoshita, Yoshihisa M. (2018): RED – A Supposedly Universal Quality as the Core of Music Education, in: Comparing International Music Lessons On Video. Georg Olms Verlag

Weber, Andreas (2017): Sein und Teilen: Eine Praxis schöpferischer Existenz. Bielefeld: transcript Verlag.

Winnicott, Donald W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität. Klett Cotta.



## Singen mit Wissen, Können und Freude

### Stimmbildung im Selbsttraining und in der Vermittlung

#### Was bedeutet „Stimmbildung“?

In dieser Broschüre zur D-Ausbildung im Chorsingen darf ein Beitrag zur Stimme nicht fehlen. Die Stimme ist das Organ der einzelnen Singenden, in der Summe der Einzelstimmen das Ausdrucksmittel des Chores und nicht zuletzt auch das Instrument für diejenigen, die als Ausbildende/Chorleiternde tätig sind. Stimmen zu bilden ist also Kerngeschäft und hier soll im Folgenden dargestellt werden, was Ausbildende und Auszubildende zu diesem Thema wissen müssen, können müssen und wie sie diese Dinge zielführend üben können.

Jeder Chor klingt nur dann gut, wenn jede einzelne Stimme möglichst gut klingt. Besonders klangvolle und klangschöne Einzelstimmen verbessern den Chorklang und beflügeln im Idealfall auch Mitsänger\*innen, andererseits beeinträchtigen weniger wohlklingende Stimmen oder gar hörbar falsche Töne den Gesamteindruck massiv. Aber auch die „Summe von Wohlklang“ spielt eine Rolle: Vor allem das Volumen und die Strahlkraft eines Chores wachsen mit dem Volumen und der Strahlkraft jeder einzelnen Stimme, andere Teilaspekte wie Intonation, Homogenität, Flexibilität, dynamische Bandbreite, Artikulation usw. werden ebenso positiv beeinflusst. Deshalb ist eines der zentralen Aufgabenfelder, wenn nicht das zentrale Thema der Chorarbeit, die Formung der einzelnen Stimmen innerhalb der Gruppe.

Dass jeder singende Mensch – unabhängig vom Beitrag zum Chorklang – aber auch selbst größere Erfüllung und Freude finden wird, wenn die eigene Stimme optimal ausgebildet ist, versteht sich von selbst. Denn „Person“ kommt vom lateinischen „per-sonare“/„durch-klingen“, bedeutet also das, was ein Individuum durchdringt und was als Klang nach außen hörbar wird. Stimmbildung ist Persönlichkeitsbildung. Das nötige Wissen und grundlegende Übungen lernen die Teilnehmenden der D-Ausbildung im Themenbereich „Stimmbildung“ kennen. Ziel ist es, dass jede\*r Einzelne dazu in der Lage ist, sich selbst stetig weiter zu entwickeln.

Im Chor spricht man dann genauer gesagt von „chorischer Stimmbildung“. Der Unterschied zu „Stimmbildung“ oder „Gesangsunterricht“ liegt dabei weniger in dem, was gearbeitet wird, sondern vielmehr darin, mit wem gearbeitet wird. Nur in wenigen Chören gibt es für die Chormitglieder Einzelstimmbildung außerhalb der Chorproben – dies wäre dann eben Gesangsunterricht (und für die Vorbereitung des Anforderungsbereiches „Stimmpraxis“ in der Rahmenrichtlinie sehr wünschenswert). Meist hat man aber den ganzen Chor oder wenigstens eine größere Teilgruppe (z. B. den Alt, den Sopran usw.) vor sich und bietet mehreren Individuen, die höchst unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, dieselben Übungen an und gibt auch dieselben Anweisungen. Aber selten machen alle Sänger\*innen das gleiche falsch oder richtig und so ist eine Kernanforderung an alle

D-Ausbilder\*innen, Übungen und Formulierungen zu wählen, die für möglichst viele Sänger\*innen zutreffen und die jene, auf die das Gesagte nicht zutrifft, zumindest nicht zu falscher Technik verleiten.

Dieser Text will Impulse und Anregungen vor allem für diejenigen geben, die im Rahmen der D-Ausbildung stimmlich mit den Teilnehmenden der Ausbildung arbeiten. Welche Kompetenzen benötige ich selbst, um Grundlagen der Stimmbildung an Kinder und Jugendliche vermitteln zu können, und wie kann ich diese weiterentwickeln? Welche unterschiedlichen pädagogischen Herangehensweisen eignen sich für die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden? Wie können die Teilnehmenden selbst mehr über die Funktionsweise der Stimme lernen (s. Fachbereich „Stimmbildung“) und lernen, eigenständig mit ihr umzugehen und an ihr zu arbeiten?

Lehrenden stellen sich in diesem Rahmen vor allem die folgenden Aufgaben:

- Die eigene Stimme optimal bilden, um ein gutes Vorbild zu sein und um möglichst gut nachfühlen zu können, was das Gegenüber spürt.
- Die Stimme des Gegenübers bilden durch geeignete Übungen und vor allem durch fachgerechte und zielführende Hilfen und Korrekturen.
- Grundlagen der Stimmbildung vermitteln, sodass die Teilnehmer\*innen lernen, eigenständig mit ihrer Stimme umzugehen, diese weiterzuentwickeln und ggf. Probleme zu erkennen.
- Stimmtechnische Voraussetzungen schaffen, um die Anforderungen der D-Ausbildung im Bereich „Stimmpraxis“ erfüllen zu können.

Die große Aufgabe liegt natürlich darin, all dies mit möglichst viel Freude, möglichst befreiendem und nicht einengendem Tun zu realisieren. Wer viel weiß, neigt dazu, zu verkopft und theoretisch an das Singen heranzugehen – dies wäre kontraproduktiv, ist aber leider ein häufig anzutreffender Missstand. Das Gegenteil, ein unreflektiertes und rein intuitiv gesteuertes „Drauf-los-singen“, ist freilich das ebenso gefährliche Gegenteil; wie so oft liegt auch hier in der Mitte die Wahrheit und Stimmbildner\*innen werden dann besonders erfolgreich sein, wenn sie selbst genau wissen, was sie warum tun, wenn die Sänger\*innen aber durch die Anleitung wie von selbst und spielerisch im besten Sinne zum Ergebnis geführt werden. Dies befähigt die Chorsänger\*innen am Ende dazu, selbst kompetent mit ihrer Stimme umzugehen, ohne sich durch das Wissen um die Zusammenhänge eingengt zu fühlen.

Eine letzte Anmerkung zum Gebrauch des Begriffs „Stimmbildung“: Oft wird dieser fälschlicherweise gleichgesetzt mit dem Einsingen, dem Warm-up zu Beginn der Chorprobe. Doch diese Einsingphase ist nur ein wichtiger Teil der chorischen Stimmbildung; idealerweise findet in jeder Phase der Chorprobe Stimmbildung am Lied/am Werk statt. Stimmbildung im Chor besteht also sowohl aus gut gewählten und gut ausgeführten Übungen zu Beginn der Chorprobe als

auch aus vielen Hilfestellungen über alle Probenphasen hinweg. Die besondere Kunst besteht darin, auf das, was der Chor stimmlich anbietet, angemessen und helfend zu reagieren. Gleiches gilt für die Einzelausbildung, also den Gesangsunterricht.

Gegenseitiges Zuhören ist dabei eine der großen Chancen, denn: Alles Singen kommt vom Hören! In der Probe kann der\*die Chorleiter\*in z. B. die pausierenden Sopranstimmen darauf aufmerksam machen, worauf sie beim gerade probenden Alt genau achten sollen. Auch im einstimmig singenden Chor kann man die Gruppe einfach teilen – die einen singen, die anderen hören zu. Mein wichtigster Arbeitsauftrag: „Hört genau zu und sagt mir anschließend, was die anderen besonders gut gemacht haben!“ Für Chorleiter\*innen bieten sich so im Verlauf der Probenarbeit zahlreiche Anknüpfungspunkte, um Funktionsweisen und Zusammenhänge zu erklären oder differenziertes Hören auf die eigene und auf andere Stimmen zu trainieren.

## Die eigene Stimme – das entscheidende Vorbild

Der von Geburt an entscheidende Prozess für den Spracherwerb und so auch das Erlernen des Singens ist die Nachahmung. Der als Ganzes beteiligte Körper und speziell der Stimmapparat ahmen Laute und Klänge nach, welche die Ohren vorher aufgenommen haben. Zuhören und Nachmachen – immer und immer wieder. Macht man sich dies als stimmbildnerisch arbeitender Mensch klar, wird deutlich, wie wichtig die eigene Stimme als Medium ist. Es geht dabei nicht zuerst um die „schöne“ oder gar „makellose“ Stimme. Es geht um drei wesentliche Qualitäten:

- Überzeugungskraft: Wer mit seiner eigenen Stimme „im Reinen“ ist, kann im Vorsingen Begeisterung hör- und spürbar machen und damit lebendig motivieren. Die Nachahmenden hören auch aus einem nicht immer idealen Stimmklang den unbedingten Willen heraus, dem Ideal Stück für Stück näherzukommen.
- Technisch sauberes Singen: Auch ohne mit einer „schönen“ Stimme ausgestattet zu sein, kann man lernen, technisch einwandfrei zu singen. Stimmbildende müssen so versiert sein, dass sie Teilnehmende durch das eigene Vorbild zumindest immer auf die richtige Fährte setzen können.
- Alternative Hilfen: Ein tiefer Bass wird dem Chorsopran nicht vormachen können, wie das lang ausgehaltene „a“ zu singen ist. Deshalb ist die dritte Qualität die Kenntnis von verbalen Beschreibungen und/oder helfenden Übungen für technische Herausforderungen. Ebenso zählt hierzu ein helfender Einsatz von Instrumenten, insbesondere ein stimmbildnerisch wertvolles, chorpraktisches Klavierspiel.

Welche Möglichkeiten habe ich als D-Ausbilder\*in, die eigene Stimme mehr und mehr zum guten Vorbild auszubauen?

- Selbst singen und dies gut reflektieren: Zur Not alleine (Aufnahmen machen und abhören), besser in einem gut geleiteten Chor und noch besser unter Anleitung

einer Gesangslehrkraft. Wichtig ist dabei ein spielerisch-entspannter, unverkrampfter Zugang zur Stimme, ein neugieriges Ausprobieren, wie Kinder es uns vormachen.

- Stimmhygiene: Richtiges und stimschonendes Sprechen (besonders in gefährdeten Berufen), ausreichend und das Richtige trinken, stimschädigende Faktoren meiden (Rauchen, manche Medikamente mit entsprechenden Nebenwirkungen etc.)
- Supervision! Von Zeit zu Zeit sollte man das eigene Vorsingen in der Probensituation von einer Person, der man vertraut, beobachten und auswerten lassen. Das geht weiter als Gesangsunterricht: Es wird in den Blick genommen, wie man die Vorbildfunktion in der Anspannung der Probe zu erfüllen versucht und wie das beim Chor ankommt und von diesem umgesetzt wird. Hieraus können sich wertvolle Hinweise ergeben, die oft mit wenig Aufwand realisiert werden können.

Welche Möglichkeiten ergeben sich daraus für die D-Auszubildenden, kompetenter mit der eigenen Stimme umzugehen?

- Die (s. oben) guten Vorbilder der D-Ausbilder\*innen sorgen in Chorprobe und ggf. Einzelunterricht dafür, dass die erworbene Technik immer wieder nachjustiert und verfeinert wird, besonders auch dafür, dass Missverständnisse und Fehlentwicklungen vermieden werden.

## Wissen vor Hören – Hören vor Bilden

Wer praktisch arbeiten will („Bilden“), muss theoretischen Hintergrund besitzen („Wissen“) und dieses Wissen in Bezug zum gesungenen Ton setzen können („Hören“). Da an dieser Stelle natürlich keine erschöpfende Darstellung des Instruments Stimme und auch keine ausführliche „Trainingsanleitung“ für Wissen, Hören und Bilden möglich ist, sei bereits hier auf die am Ende dieses Kapitels zusammengestellte weiterführende Literatur verwiesen – eine nähere Beschäftigung mit den fachlichen Hintergründen der Stimmbildung ist für alle, die als Lehrende in der D-Ausbildung engagiert sind, unbedingt zu empfehlen.

Zunächst kann man drei unmittelbar an der Stimmerzeugung beteiligte Organbereiche unterscheiden<sup>1</sup>:

- Die Atmungsorgane stellen den für die Tonerzeugung/Phonation nötigen Luftstrom zur Verfügung (Lunge, Zwerchfell, weitere beteiligte Muskelgruppen).
- Das eigentlich stimmerzeugende Organ sitzt im Kehlkopf und ist ein komplexes Gebilde, von dem für uns zunächst die Stimmlippen wichtig sind, zwischen denen die Stimmritze liegt, durch die wiederum die Luft hindurchstreicht und in Schwingung versetzt wird.
- Das Ansatzrohr schließlich veredelt den im Kehlkopf entstehenden Ton. Mundraum mit Zähnen, Kiefer und Gaumen sowie der Nasenraum gehören hierzu.

Während die Teilnehmenden der D-Ausbildung in Bezug auf die Stimmerzeugung lediglich die Grundlagen kennenlernen, sollten Lehrende selbstverständlich weiteres

Hintergrundwissen besitzen bzw. erwerben. Einige Beispiele für wichtige fachliche und methodische Kompetenzen sind:

- ... die Begriffe, die in verschiedenen Publikationen und Schulen unterschiedlich verstanden und benutzt werden. Beispiel: „Kopfstimme“ bei Kurt Hofbauer, Praxis der chorischen Stimmbildung (intentional) oder bei Cornelius Reid, Funktionale Stimmentwicklung.
- ... die Methoden, wie die Begriffe für D-Auszubildende erfahrbar und erfüllbar werden. Beispiel: Gezieltes Auslösen von Bruststimme und im Gegenzug Randstimme – welche Lage, Lautstärke, welcher Vokal ist zielführend?
- ... die unmittelbare Einbeziehung von stimmbildnerischen Begriffen in die Chorarbeit, um Zusammenhänge deutlich zu machen und dadurch die Motivation zu steigern. Beispiel: Eine anstrengende, hohe Sopranstelle wird leichter singbar durch Modifikation des Vokals (Stichwort: Formanten) und durch Elastizität der Beine sowie durch bewusste Kieferöffnung. Die Gefahr besteht, zu viel und zu lange zu erklären; dennoch ist dieser unmittelbare Bezug der Schlüssel dazu, die Kenntnisse dauerhaft zu verankern.
- ... die verschiedenen Methoden, Bilder und Formulierungen, über die verschiedene Typen von Auszubildenden erreicht werden können. Beispiel: intentionale und funktionale Anweisungen<sup>2</sup>, s. unten.
- ... die geschlechter- und altersspezifischen Möglichkeiten und Grenzen in der Stimmarbeit sowie das Erkennen, was die Auszubildenden diesbezüglich zu leisten vermögen, s. insbesondere Abschnitt zur Mutation.

## Intentional oder funktional – verschiedene Zugangsweisen

Immer sind körperliche Vorgänge nötig, um Veränderungen an der Tonerzeugung und Klangveredelung zu erreichen. Viele verschiedene Gesangsschulen arbeiten hierzu mit unterschiedlichen Herangehensweisen, die sich teils diametral gegenüber zu stehen und manchmal auch zu widersprechen scheinen. Allen gemeinsam ist die Suche nach Wegen, die gewünschten körperlichen Vorgänge gezielt auszulösen. Ebenso wie schon zum Kapitel der Stimmphysiologie ist auch hier dringend zu empfehlen, sich z. B. in Weiterbildungen oder über entsprechende Literatur<sup>3</sup> näher mit vielfältigen pädagogischen Herangehensweisen vertraut zu machen.

Weil verschiedene Menschen in einem Chor nicht nur über verschiedene Fähigkeiten oder Defizite verfügen, sondern auch über verschiedene Wege besser oder schlechter lernen und wahrnehmen können, sei hier ein Vergleich als Beispiel angeführt. Besonders kleine Kinder sind über Vorstellungen, Empfindungen und die Fantasie besonders gut zu erreichen und so ist ein Klassiker einer intentionalen Stimmübung schnell zu verstehen: „Stell dir vor, du schnupperst an einer Rose und riechst diesen wunderbaren Duft!“ Alle Resonanzräume werden sich weiten, ein sanftes Lächeln wird Schultern und Zwerchfell elastisch absenken und eine Tiefatmung im besten Sinne wird sich einstellen. Allerdings kann man gerade mit Jugendlichen und Erwachsenen auch den rein technischen Weg gehen und beschreiben, welche Muskelgruppen

<sup>1</sup> Die meisten der folgenden Fachbegriffe sind kurz erklärt in: Göstl, Robert: Chorleitfaden (Bd. 1), S. 110–117 (auch DVD verfügbar), ausführlicher vgl. auch: Göstl, Robert: Chorleitfaden (Bd. 1), S. 50 ff.

<sup>2</sup> s. Göstl, Robert: Singen mit Kindern, S. 32–36

<sup>3</sup> Hofbauer und Reid



was tun müssen, um dieselbe Wirkung zu erzielen. Für einen rational geprägten Menschen ist dieser funktionale Ansatz u. U. sogar leichter umzusetzen, als sich auf eine Fantasiereise zu begeben und ganz darauf einzulassen.<sup>4</sup>

Es gibt nicht einen alleine seligmachenden Weg in der Stimmbildung. Man muss den langen und manchmal aufwendigen Weg gehen und Übungen aus verschiedenen Schulen

kennenlernen  
selbst an sich ausprobieren  
verinnerlichen  
im Kontext zur Problemstellung erfassen  
zielgerichtet einsetzen

Auf diese Vertiefung kommt es an, wenn man Stimmen fundiert bilden will und seine Reaktionsfähigkeit auf klangliche Phänomene erhöhen möchte. Und auch die Auszubildenden werden enorm profitieren, wenn sie Stimmbildung über das bloße Abspulen von Tonfolgen hinaus vertieft erfahren, erspüren und verinnerlichen können.

## Standardübungen – was immer zu bearbeiten ist

Bücher mit Stimmbildungsübungen gibt es viele, mittlerweile kann man auch im Netz viele Videos finden, die sinnvolle Anregungen geben. Deshalb werden hier die Bereiche notiert, die in jeder Chorprobe, beim eigenen Üben oder im Gesangsunterricht bearbeitet werden sollten – konkrete Übungen besonders für die Chorprobe dazu finden sich z.B. im Chorleitfaden (Bd. 1), S. 64 ff.<sup>5</sup>

- körperliche Lockerung: Beine, Schultern und insbesondere Nackenmuskulatur
- körperliche Spannkraft: aufrechter Stand ohne durchgedrückte Knie
- Atemreflex: starke Ausatmung intendiert Reflexatmung, Artikulationsspiele über Plosivlaute
- Kieferöffnung: angestrebt wird die a-Weite
- Stimme wecken in bequemer Lage und mittlerer Lautstärke
- Tiefe ohne Druck ausloten
- Höhe: Übungen im Schwung und im Sprung
- Register- und Lagenausgleich

## Mutation – eine Episode in der Stimmentwicklung

Während der Pubertät durchläuft die Stimme eine beschleunigte Wachstumsphase (Stimmwechsel bzw. Mutation, landläufig auch „Stimmbruch“). In einer Broschüre zur Kinder- und Jugendstimme darf ein kleiner Exkurs zu dieser wichtigen Episode der Stimmentwicklung nicht fehlen – insbesondere, da sicherlich viele der Teilnehmer\*innen während ihrer Ausbildung selbst unmittelbar mit diesem physiologischen Geschehen konfrontiert und mitunter auch belastet sind. Gerade die folgenden Fragen stellen sich Lehrenden und Auszubildenden daher tagtäglich, damit Schädigungen der Stimme durch Überlastung sowie Demotivation durch „Misserfolge“ (real oder auch gefühlt) vermieden werden.

**Mutieren nur Knabenstimmen?** Nein, auch Mädchenstimmen mutieren, nur sind die Auswirkungen weniger drastisch und dadurch auch weniger hörbar. Während die Stimmlippen bei Knaben etwa um 1 cm wachsen, werden sie bei Mädchen nur ca. 3 mm länger.

**In welchen Zeiträumen verläuft die Mutation?** Die Altersspanne ist bei beiden Geschlechtern groß und beträgt bei Mädchen ca. 10 bis 15 Jahre, bei Jungen ca. 11 bis 16 Jahre. Die Dauer des Prozesses – bei Mädchen kürzer als bei Jungen – schwankt stark und beträgt zwischen wenigen Wochen (Mädchen, schneller Verlauf) und etwa eineinhalb Jahren (Junge, langsamer Verlauf).

**Was geschieht bei der Mutation?** In der Prämutationsphase setzt das Längenwachstum der Stimmlippen verstärkt ein, aber die Stimme ist voll funktionsfähig. In der Hauptmutationsphase setzt sich das Wachstum fort, kennzeichnend ist die Öffnung des sogenannten Mutationsdreiecks: Dabei gehen die beiden Stellknorpel auseinander und die Stimmlippen bilden statt einer länglichen Stimmritze ein gleichschenkeliges Dreieck. Charakteristisch ist der dadurch hohe Luftanteil im Ton. In der Postmutationsphase schließen sich die Stellknorpel wieder in die Ausgangsposition und die stimmlichen Vorgänge spielen sich unter neuen Voraussetzungen wieder aufeinander ein.

**Wie erkenne ich eine mutierende Stimme?**

- Der Kehlkopf wächst.
- Der gesamte Körper entwickelt sich zur\* zum Erwachsenen.
- Bereits in der Prämutationsphase bekommt die Stimme mehr Fülle, ein anderes Timbre.
- Mit Öffnung des Mutationsdreiecks wird der Geräuschanteil im Ton durch die nicht kontrollierbare Luftmenge größer.
- Bei Jungen verliert die Stimme in der Hauptmutationsphase manchmal die Kontrolle über die Tonhöhe („Kieksen“). Aus diesem Phänomen leitet sich auch der nicht ganz korrekte Begriff „Stimmbruch“ ab – die Stimme bricht zwischen den Lagen hin und her.
- Bei Mädchen verläuft der Stimmwechsel auch in der Hauptmutationsphase gleitend, auch bei Jungen ist dies

<sup>4</sup> s. hierzu auch: Göstl, Robert: Singen mit Kindern, S. 32-36 sowie Göstl, Robert: Chorleitfaden (Bd. 1), S. 56-58

<sup>5</sup> Göstl, Robert: Chorleitfaden (Bd. 1)

möglich („voce cambiata“). Das bedeutet, dass sich der Stimmumfang zunächst einschränkt und dann sukzessive nach unten wandert.

- In der Postmutationsphase ist der Stimmumfang (wesentlich) kleiner und die Kräfteverhältnisse müssen sich hörbar erst wieder einspielen.

#### Soll während der Mutation gesungen werden?

In der Prä- und der Postmutationsphase darf und soll auf jeden Fall gesungen werden. In der Prämutationsphase ohne Einschränkung, in der Postmutationsphase mit Rücksicht auf die Belastungsfähigkeit und den noch eingeschränkten Tonumfang. Große Vorsicht ist geboten in der Hauptmutationsphase. Während hier früher in den großen deutschen Knabenchören komplette Stimmschonung in Form einer Singpause verordnet wurde, ist man davon heute weit weg. Die Stimme kann weiterhin behutsam gepflegt werden und wenn keine Überforderung in Höhe, Tiefe und Lautstärke provoziert wird, hat dies auf den Verlauf der Mutation eher förderliche Auswirkungen.

### Brummen, falsch singen, Stimmkrankheiten – Problemfälle erkennen und behandeln (lassen)

Es kommt natürlich immer wieder vor, dass Sänger\*innen größere Schwierigkeiten haben, mit ihrer Stimme korrekt umzugehen. Dabei ist eine Erkrankung der Stimme eine für jede\*n nachvollziehbare Hürde; bei Brummer\*innen oder Falschsänger\*innen ist die Problematik schon weniger scharf zu fassen. Die gute Nachricht: Vielen „Problemfällen“ kann geholfen werden. Dazu braucht man aber Erfahrung in der Einschätzung des Problems und das nötige Handwerkzeug. Zudem ist es wichtig, eigene Grenzen zu kennen und zu akzeptieren, denn v. a. Stimmkrankheiten bedürfen einer kompetenten Diagnose und einer ebenso kompetenten Therapie; beides können am besten Profis aus Phoniatrie, Logopädie und Stimmtherapie leisten. Der Fokus liegt hier also darauf, wie Lehrende in der D-Ausbildung erkennen können, in welchen Fällen sie Unterstützung von außen benötigen.

#### Brummen und falsch singen

Wenn ein Kinder oder auch ein\*e Erwachsene\*r nicht die im Moment geforderte Tonhöhe singt, spricht man landläufig von „brummen“ oder von „falsch singen“. Es kann hier nicht ausführlich auf die verschiedenen Ausprägungen dieses Phänomens eingegangen werden, da hierzu vor allem auch Hörbeispiele vonnöten sind. Aber es gibt einige Übungen, die Betroffenen unter Umständen helfen und (nach Anleitung durch den\*die Lehrende) auch selbständig zuhause wiederholt werden können. Wichtig ist, zunächst zu überprüfen, ob Hinweise auf eine Stimmkrankheit vorliegen (z. B. Dauerheiserkeit, Sprachfehler, chronische Atemwegserkrankung) und ggf. Stimmschonung anzumahnen (Eltern) bzw. einen Arztbesuch vorzuschlagen.

- Weckung der Randstimme, Kopfstimme: Übungen mit glissando von oben, Heulspiele, weiche Lautierung und

leises Singen auch in tieferen Lagen, Klingerübungen

- Hörübungen zur Tonhöhenunterscheidung: körperlicher Nachvollzug der Spannungsverhältnisse – zunächst weg vom Singen und der Unsicherheit<sup>6</sup>
- Weckung von Spannung und Temperament: Übungen zur Ausdrucksschulung, Provozieren von verbaler Aggression (Ausnahme!), Freude und Erwartung wecken
- Rückgriff auf sichere Komponenten: sehr bekannte Lieder, Texte optimal vorbereiten, Hörerlebnis vervielfachen, Beschränkung auf sehr kurze Sequenzen und deren oftmalige Wiederholung (im „loop“)
- Haltung und Mimik beobachten und diese vor allem durch positives Feedback und Zuwendung beeinflussen
- zum Singen v. a. auch alleine immer wieder ermuntern – nie tadeln oder Enttäuschung zeigen!
- instrumental eine Oktave höher unterstützen (für Organist\*innen: der 4'-Effekt)
- sichere Sänger\*innen „strategisch“ günstig in der Nachbarschaft positionieren
- „Telefonieren“: spontan einen Telefonhörer in die Hand nehmen lassen, um das starke Ohr herauszufinden, Handteller verstärkt die Eigenwahrnehmung über das Außenohr; mit dieser „Handmuschel“ wird nun gespielt, der Abstand verändert, der Drehwinkel usw.

#### Stimmkrankheiten

Besonders in diesem Punkt sei klargestellt: Dies ist kein medizinischer Beitrag, sondern nur eine Handreichung für Musiker\*innen am Anfang, um sich für ein weites Themenspektrum zu sensibilisieren. Stark verkürzte FAQs können uns wieder einen Überblick verschaffen.

#### Wann ist eine Stimme krank?

- Wenn eine Entzündung und/oder Schwellung im Kehlkopfbereich vorliegt.
- Wenn krankhafte Veränderungen wie Ödeme oder Verhärtungen (Stimmbandknötchen) an den Stimm lippen vorliegen.
- Wenn die muskuläre Tätigkeit im Bereich der Stimme mit zu viel (hyperton) oder zu wenig (hypoton) Kraftaufwand erfolgt.

#### Was sind hörbare Anzeichen für eine möglicherweise kranke Stimme?

- Rauheit/Heiserkeit
- eingeschränkter Tonumfang
- rasche Ermüdung während/nach dem Singen/Sprechen
- auffallend laute Tongebung
- Tonerzeugung unter Pressen/Forcieren
- Brüche, plötzlich von einem Ton zum nächsten auftretende Veränderungen der Klangqualität

#### Was ist für D-Ausbilder\*innen bei Auftreten eines dieser Anzeichen zu tun?

- Dauer und Häufigkeit des Problems beobachten und dokumentieren
- Sänger\*in und ggf. Eltern für das beobachtete Phänomen sensibilisieren (nicht dramatisieren)
- Stimmärztliche Abklärung anregen: Nur eine saubere

<sup>6</sup>Die konsequenteste Form der Hörübungen (s. oben) ist die relative Solmisation – Ward-Methode, Kodály oder Gordon wirken oft „Wunder“. Im Idealfall wird die relative Solmisation auch zur Einstudierung von Liedern verwendet, zumindest sollte beim Liedersingen regelmäßig das freie, „ungefähre“ Anzeigen der Tonhöhen einbezogen werden.

Diagnose bringt Aufschluss darüber, was vorliegt und wie damit verantwortungsvoll umzugehen ist. Alle weiteren Maßnahmen wie Logopädie o. ä. verordnet der\*die Stimmarzt/-ärztin.

- Stimmerschöpfung/Singepause ist in manchen Fällen zwingend erforderlich (Stimmbandentzündung), in anderen anzuraten (akute Überbelastung) und in wieder anderen kontraproduktiv (Knötchen) – Singen kann sogar zu Therapiezielen eingesetzt werden. Das Votum der Ärzt\*in ist hier entscheidend.

## Alles Singen kommt vom Hören – Klangideal und Hörwelt

Wer andere Stimmen oder seine eigene bilden will, muss nicht nur über das Instrument Stimme Bescheid wissen, sondern auch eine klare Vorstellung davon haben, wohin die gemeinsame Reise gehen soll. So steht am Ende dieses Beitrages ein Auftrag, der genauso gut am Anfang stehen könnte: Hören, hören, hören! Es stehen dafür heute neben CDs auch unzählige Audios und Videos im Netz zur Verfügung, sodass ein Leben nicht mehr ausreicht, um alle verfügbaren Chorklänge der Welt und die noch zahlreicheren Einzelstimmen auch nur einmal wahrzunehmen. Wer sich diesen Schatz erschließt, ist schon einmal viel, viel weiter. Besonders aber Live-Erlebnisse sind durch kein Medium der Welt zu ersetzen. Deshalb sollte man Chöre und Sänger\*innen live hören, so oft man es irgendwie einrichten kann. Es tut gut, nicht nur perfekte und damit vielleicht unerreichbare Beispiele zu wählen, sondern auch weniger gute Chöre anzuhören und im Hören zu analysieren, wo man selbst ansetzen würde.

In der D-Ausbildung sollte deshalb im Bereich der Stimmbildung regelmäßig die Hausaufgabe gegeben werden, sich von ein und demselben Stück verschiedene Aufnahmen anzuhören und diese entweder schriftlich oder gemeinsam in der nächsten Probe auszuwerten. Das kann man an einem Beispiel im Unterricht gemeinsam ausprobieren und erklären und dann kann das meiner Erfahrung nach geradezu ein Sport werden, den keiner mehr missen will.

Selbst Kolleg\*innen, die sich ein Leben lang professionell und beinahe ausschließlich mit Stimmen und Stimmbildung befassen, werden bestätigen: Man ist nie am Ende, man kann immer dazulernen. Wenn dieser Beitrag dazu anregt, dieses lebenslange Lernen nicht auf das Sammeln von immer neuen Einsingübungen zu beschränken, sondern die Ohren zu spitzen und sie mit dem Hirn zu koppeln, dann wäre viel erreicht. Stimmbildung ist Persönlichkeitsbildung und damit ist eine große Verantwortung verbunden. Wer sich dieser stellt, wird lebenslang bereichert werden.

## Viel Freude beim Ent-decken, Ent-fesseln und Ent-falten!



### Robert Göstl

ist seit 2008 Professor für „Singen mit Kindern“ sowie 2009 bis 2012 und seit 2020 auch für Chorleitung an der Hochschule für Musik und Tanz Köln. Von 2010 bis 2014 hatte er die künstlerische Leitung des Deutschen Jugendkammerchors inne; seit 2019 ist er zusammen mit Erik Sohn künstlerischer Leiter des Landesjugendchores Nordrhein-Westfalen. Er coacht Einzelpersonen, Gruppen und Ensembles im gesamten Spektrum Chor/Stimme und ist Autor von „Singen mit Kindern“ und dem „Chorleitfaden“ (Bd. 1 & 2).

#### Weiterführende Literatur

Göstl, Robert (1996): Singen mit Kindern. Modelle für eine persönlichkeitsbildende Kinderchorarbeit. Regensburg: ConBrio.

Göstl, Robert (2006 & 2008): Chorleitfaden. Motivierende Antworten auf Fragen der Chorleitung (Bd. 1 & 2). Regensburg: ConBrio.

Habermann, Günther (1986): Stimme und Sprache. Eine Einführung in ihre Physiologie und Hygiene (2. überarbeitete Auflage). Stuttgart: Georg Thieme.

Hofbauer, Kurt (1978). Praxis der chorischen Stimmbildung. Mainz: Schott.

Reid, Cornelius L. (2001): Funktionale Stimmentwicklung. Grundlagen und praktische Übungen. Mainz, Schott

# Die Bildung des Gehörs ist das Wichtigste

Aus: *Musikalische Haus- und Lebensregeln*, Robert Schumann

## Relative Solmisation

### Spielerisch singen lernen mit Silben und Zeichen

Der Relativen Solmisation werden von Fans nahezu Wunderkräfte im Rahmen der kindlichen musikalischen Bildung zugeschrieben. Uneingeweihte fühlen sich von den Tonsilben und möglicherweise verwandten Handzeichen jedoch überfordert und abgeschreckt. Dieser Beitrag soll aufzeigen, wie die Relative Solmisation das methodische Handlungsrepertoire im Kinder- und Jugendchor sinnvoll erweitern kann und die eigene Annäherung gelingt.

### Was ist Relative Solmisation?

Die Relative Solmisation ist eine Verfahrensweise, bei der Tonstufen auf bestimmten Silben gesungen werden, „um ihren Ort im Tonsystem zu erkennen“<sup>1</sup>. Sie stellt eine sinnvolle Erweiterung der methodischen Mittel in der Kinder- und Jugendchorleitung dar, indem sie Raum für viele Anwendungsmöglichkeiten bietet, die uns die Chance geben, unsere Proben durch methodische Vielfalt abwechslungsreich und immer wieder motivierend zu gestalten.

Tonsilbensysteme existierten bereits in der Antike. Guido von Arezzo (etwa 992–1050) schuf die Grundlage für die heute gebräuchlichen Solmisationssilben, indem er den sechs Tonstufen des Hexachordes sechs Tonsilben zuordnete, die er aus dem *Johannes-Hymnus*<sup>2</sup> genommen hatte. Später wurden Guidos Silben leicht verändert (UT zu DO; SOL zu SO), zudem wurde die siebte Stufe (zunächst SI, heute TI) hinzugefügt. Die sieben heute in Deutschland gebräuchlichen Stammtonsilben lauten also DO RE MI FA SO LA TI.

Nach 1945 spielte die Relative Solmisation in der deutschen Musikpädagogik zunächst nur noch eine unbedeutende Rolle. Gründe hierfür werden unter anderem in den Nachwirkungen Theodor W. Adornos folgenreicher Schriften zu finden sein, in denen er das weithin praktizierte *Primat des Tuns* in der Musischen Bildung angreift.

Es wird zwischen der *relativen* und der *absoluten* Solmisation unterschieden. Der Unterschied zwischen der absoluten Solmisation und der relativen besteht konkret darin, dass in der absoluten Solmisation eine Solmisationssilbe immer den gleichen Ton bezeichnet, so ist C immer DO, D immer RE und so weiter.



Abb.: C-Dur-Tonleiter in der absoluten Solmisation



Abb.: D-Dur-Tonleiter in der absoluten Solmisation

In der relativen Solmisation bezeichnet die Silbe DO dahingegen den Grundton der Tonleiter, unabhängig davon, in welcher Tonart musiziert wird. Zum Beispiel ist also in C-Dur das DO = C. In D-Dur jedoch ist DO = D und so weiter.



Abb.: C-Dur-Tonleiter in der relativen Solmisation

<sup>1</sup> Eggebrecht, Hans Heinrich (Hrsg., 1967): *Riemann Musiklexikon (Sachteil)*. Mainz: Schott, Stichwort „Solmisation“.

<sup>2</sup> vgl. Heygster, Malte & Grunenberg, Manfred (1998): *Handbuch der relativen Solmisation*. Mainz: Schott.



*Abb.: D-Dur-Tonleiter in der relativen Solmisation*

In der Musikpädagogik kommen beide Ausprägungen zur Anwendung. Noch weiter verbreitet ist aber die Verwendung der relativen Solmisation.

In der relativen Solmisation muss weiterhin zwischen *LA-basiertem Moll* und *DO-basiertem Moll* unterschieden werden. Beim LA-basierten Moll wird mit den Silben benannt, die der Logik folgen, dass die Mollskala auf dem sechsten Ton der Durskala gebildet wird. In C-Dur zum Beispiel ist der sechste leitereigene Ton der Ton A. Dieser Ton wird in der relativen Solmisation mit LA bezeichnet. Die a-Moll-Tonleiter trägt in der relativen Solmisation mit LA-basierten Moll demzufolge folgende Silbenbezeichnungen (hier: natürliches Moll).



*Abb.: a-Moll-Tonleiter in der relativen Solmisation mit LA-basiertem Moll*

In der relativen Solmisation mit DO-basiertem Moll jedoch wird Moll gebildet, indem die Töne, die in Moll gegenüber Dur anders sind, alteriert werden, ihnen also andere Namen gegeben werden, die die Tiefalterierung verdeutlichen. Im Folgenden nutze ich für die Tiefalterierung stets den Vokal „U“. Aus MI wird tiefalteriert MU, aus TI wird TU etc. Die a-Moll-Tonleiter trägt in der relativen Solmisation mit DO-basiertem Moll folglich folgende Silbenbezeichnungen:



*Abb.: a-Moll-Tonleiter in der relativen Solmisation mit DO-basiertem Moll*

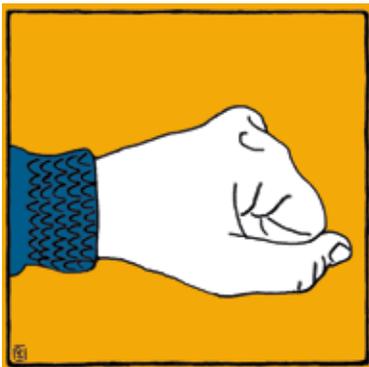
In diesem Beitrag soll es stets um die Relative Solmisation mit LA-basiertem Moll gehen.

Wie oben beschrieben ist die Relative Solmisation ein Benennungssystem, nicht aber eine Lehrmethode, als welche sie manchmal missverstanden wird. Durch die Benennung von Tönen mit relativen Solmisationssilben, bei denen der Dur-Grundton jeweils als DO und der Moll-Grundton stets als LA benannt wird, ist es ein System, welches im Unterschied zu absoluten Tonnamen Tonbeziehungen und Funktionen zu verdeutlichen vermag.

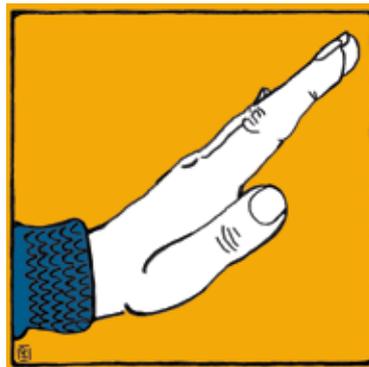
Durch ihr Wesen der relativen Benennung von Tönen vermag die relative Solmisation implizit etwas auszudrücken, was absolute Tonnamen nicht ausdrücken können, nämlich die Beziehung der Töne zueinander. So bezeichnet zum Beispiel DO – MI – SO genau einen Dur-Dreiklang, nämlich die Dur-Tonika, LA – DO – MI hingegen einen Moll-Dreiklang, nämlich die Moll-Tonika. Das Lied „Alle meine Entchen“ beginnt immer mit den Tönen: DO RE MI FA SO SO, das Lied „Hänschen Klein“ hingegen mit den Tönen SO MI MI – FA RE RE, unabhängig davon, in welcher Lage ich die Lieder singe. Gleiche Melodien werden gleich bezeichnet, unabhängig von der absoluten Tonhöhe, und werden dadurch leichter wiedererkennbar, benennbar, greifbarer.

Durch das naturgemäße Singen der Relativen Solmisation werden musikalische Zusammenhänge unmittelbar klanglich erfahrbar. Musikpädagogische Konzeptionen und Methoden bedienen sich der Relativen Solmisation, von denen einige unten beschrieben werden.

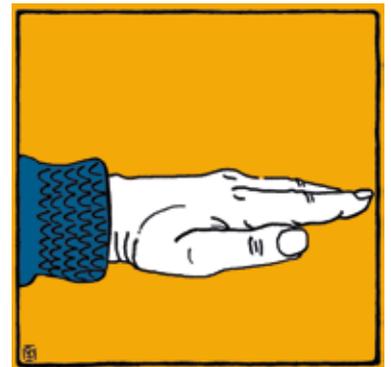
Häufig findet die Relative Solmisation Anwendung mit gleichzeitiger Verwendung von Handzeichen. Die meistgebräuchlichen Handzeichen wurden im 19. Jahrhundert von John Curwen eingeführt. Diese Handzeichen sind heute in der Musikpädagogik weit verbreitet (zum Beispiel in der Kodály-Methode), die ganz konkrete Handhaltung wurde gegenüber dem Original aber teilweise verändert und wird auch nicht überall einheitlich benutzt. Die untenstehende Abbildung zeigt, dass die Handzeichen nicht willkürlich erfolgten, sondern dass Curwen sich genau überlegte, welche Toncharakteristika sich durch welches Handzeichen abbilden ließen. Als Beispiel sei die Faust genannt, die das DO abbildet und damit den „starken“, „festen“ Ton, also den Grundton der Dur-Tonleiter treffend charakterisiert. Bereits an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass jedoch die Handzeichen nicht zwingenderweise zur relativen Solmisation gehören und dass es musikpädagogische Konzeptionen gibt, die entweder gar keine Handzeichen benutzen (vgl. E. E. Gordon, Music Learning Theory) oder den Silben andere Zeichen/Bewegungen zuordnen (vgl. Ward-Methode).



DO = the STRONG or firm tone<sup>1</sup>



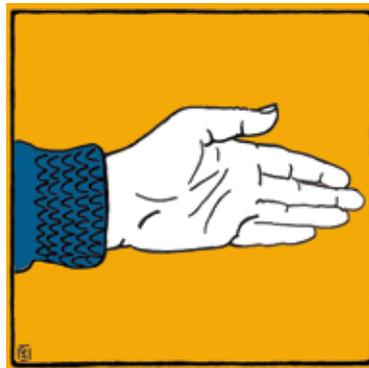
RE = the ROUSING or hopeful tone



MI = the STEADY or calm tone



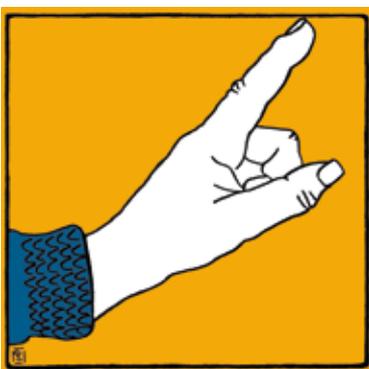
FA = the DESOLATE or awe-inspiring tone



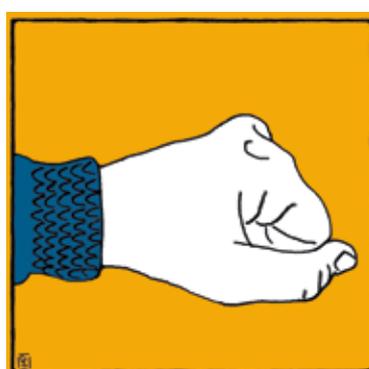
SO = the GRAND or bright tone



LA = the SAD or weeping tone



TI = the PIERCING or sensitive tone



<sup>1</sup> zitiert nach: Curwen, John (1884): *Standard Course of Lessons and Exercises in the Tonic Sol-fa Method of Teaching Music*.  
Online verfügbar unter [http://ks.imslp.info/files/imglnks/usimg/2/2d/IMSLP459543-PMLP469617-2015.272626.Standard-Course\\_pt1.pdf](http://ks.imslp.info/files/imglnks/usimg/2/2d/IMSLP459543-PMLP469617-2015.272626.Standard-Course_pt1.pdf)

## Welchen Nutzen hat die Relative Solmisation im Kinderchor?

Musik ist flüchtig, und dieses umso mehr, je weniger wir Gelegenheit gehabt haben, sie zu hören. Vielen Kindern im Kinderchor fällt es zunächst schwer, sich Tonpattern oder Melodien zu merken, sie sich zu eigen zu machen. Durch die Verknüpfung der Töne mit den Ton-silben der Relativen Solmisation tritt eine „Merkhilfe“ hinzu. Wird die Relative Solmisation zudem mit Hand- oder Körpergesten angewandt, erleben die Kinder die Musik nicht mehr nur rein auditiv, sondern auch körperlich und – durch das Zeigen der Gesten durch die Lehrperson – auch visuell.

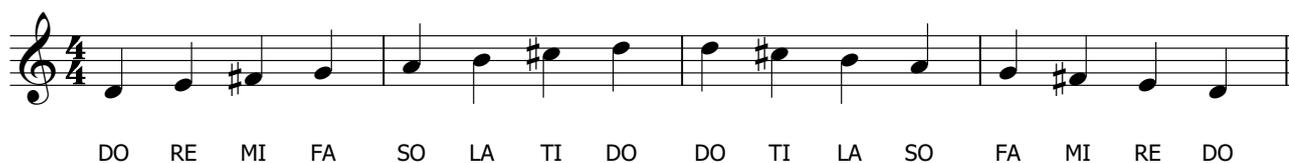
Weiterhin hilft die Relative Solmisation bei der Kontextualisierung. Auch ohne musiktheoretisches Verständnis werden die Kinder, die mit relativer Solmisation lernen, mit der Zeit bemerken und intuitiv verstehen, dass es kein Zufall ist, dass viele Lieder auf DO – nämlich dem Dur-Grundton – enden und diesen als Bezugston haben. Sie werden Schlüsse daraus ziehen können, dass ein Lied, welches als Grundton LA hat, anders klingt (nämlich nach Moll). Insbesondere für das erste mehrstimmige Singen kann die Solmisation sehr wertvoll sein. Auch wenn die Kinder so jung und unerfahren im mehrstimmigen Singen sind, dass es ihnen kaum gelingt, die jeweils andere(n) Stimme(n) wahrzunehmen, hilft es zu merken, welche Rolle sie im Akkord einnehmen – ob sie zum Beispiel im Schlussakkord ein DO, ein MI oder ein SO singen.

Nicht zuletzt ist die Relative Solmisation in unserem Methodenkoffer eine weitere Möglichkeit, mit der wir den Kindern Lieder beibringen und sie musikalisch weiterbilden können. So kann sie im Sinne der methodischen Vielfalt eine weitere Facette in der Probenarbeit abbilden.

## Wie erlerne ich selbst die Relative Solmisation?

Wenn wir selbst die Relative Solmisation erlernen wollen, ist klar, dass wir von einem anderen Leistungsstand aus starten als die Kinder, denen wir die Relative Solmisation später beibringen wollen. Insofern empfiehlt sich für das Selbststudium auch eine andere, schnellere Vorgehensweise als mit Kindern.

Da den meisten die Silbenabfolge „DO, RE, MI, FA, SO, LA, TI, DO“ bekannt ist, empfehle ich Tonleitern für den Einstieg. Singen Sie langsam Dur-Tonleitern aufwärts und abwärts unter Benutzung der Silben und empfehlenswerterweise auch der Curwen'schen Handzeichen oder Ward'schen Gesten. Hierzu mag es hilfreich sein, eine Abbildung der Gesten zunächst neben sich zu legen.



DO RE MI FA SO LA TI DO DO TI LA SO FA MI RE DO

Dieses gleichzeitige Lernen mit Kopf, Stimme und Körper ist ja gerade einer der großen Vorzüge der Relativen Solmisation, der später auch den Kindern Ihres Kinderchores helfen wird.

Ist die Silbenabfolge und Gestik der Dur-Tonleiter vertraut, wiederholen Sie das Gleiche mit Moll-Tonleitern. Hier empfiehlt es sich, nicht nur natürliches Moll zu singen, sondern gleich die gebräuchlichsten Alterationen mit zu erlernen, indem Sie auch die harmonische und die melodische Mollskala üben.



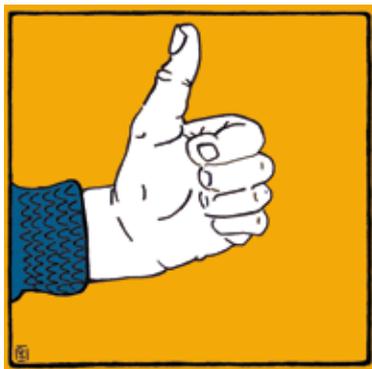
LA TI DO RE MI FA SO LA LA SO FA MI RE DO TI LA  
*Abb.: d-Moll natürlich*



LA TI DO RE MI FA SI LA LA SI FA MI RE DO TI LA  
*Abb.: d-Moll harmonisch*



LA TI DO RE MI FI SI LA LA SO FA MI RE DO TI LA  
*Abb.: d-Moll melodisch*



FI = hochalteriertes FA



SI = hochalteriertes SO

Haben Sie sich mit diesen Tonleitern ausreichend vertraut gemacht, nehmen Sie sich Lieder vor. Wählen Sie zunächst ganz einfache Lieder mit geringem Tonvorrat in Dur, wie z. B. das folgende Lied:

### Backe, backe Kuchen



SO SO LA LA SO MI DO SO SO LA LA SO MI SO SO LA LA SO SO MI MI



SO SO LA LA SO SO MI MI SO SO SO MI SO SO SO MI SO SO SO MI SO SO LA LA SO SO MI

Langsam können Sie den Schwierigkeitsgrad erhöhen, einige Beispiele finden Sie im Folgenden:

### Hänsel und Gretel

SO MI FA SO MI DO RE RE RE MI DO SO MI FA SO MI DO RE RE RE MI DO DO

9

RE RE RE MI FA RE RE MI MI MI FA SO SO MI FA SO MI DO RE RE RE MI DO

### Bruder Jakob

DO RE MI DO DO RE MI DO MI FA SO MI FA SO

5

SO LA SO FA MI DO SO LA SO FA MI DO DO SO DO DO SO DO

Natürlich sollten Sie nicht nur Lieder in Dur wählen, sondern auch Lieder in Moll, wie zum Beispiel dieses hier:

### Maria durch ein Dornwald ging

MI LA TI DO MI DO TI LA TI DO DO DO RE MI DO RE MI RE MI FA MI

6

RE DO RE MI RE DO TI DO DO RE DO TI LA TI TI LA TI DO MI DO TI LA

Wenn Sie die abgedruckten Beispiele flüssig auf Silben singen und zeigen können, suchen Sie sich eigene Liedbeispiele zum weiteren Üben. Zu Beginn mag es hilfreich sein, die Silben in den Noten vorab zu notieren.

## Wie kann ich die Relative Solmisation im Kinderchor einführen?

Die Relative Solmisation selbst ist keine Methode, sondern lediglich ein Benennungssystem, welches uns erleichtert, Beziehungen zwischen Tönen zu verstehen. Dieses Benennungssystem hat Eingang in verschiedene Methoden und Konzeptionen gefunden, von denen einige weiter unten vorgestellt werden. Diese unterschiedlichen Methoden empfehlen verschiedene Möglichkeiten der Einführung der Relativen Solmisation.

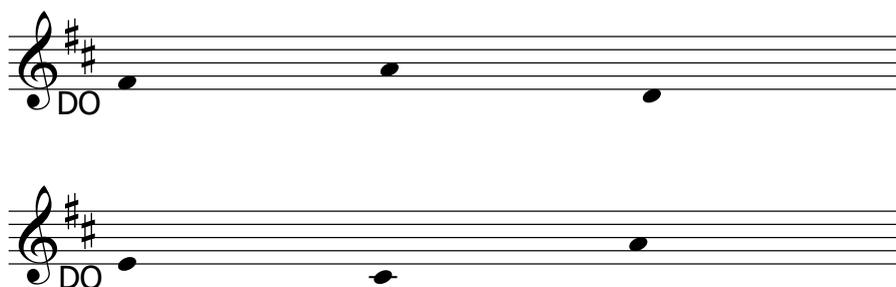
### Einführung mit Patternübungen als Baustein MLT-inspirierter Kinderchorarbeit

Im Folgenden beschreibe ich zunächst die von mir verwendete Einführung, die sich an der *Music Learning Theory* (MLT) orientiert.

Die von Edwin E. Gordon (geb. 1927 in Connecticut/USA) entwickelte Music Learning Theory befasst sich mit den musikalischen Lernprozessen bei Menschen unterschiedlichen Alters und der Frage, wie der musikalische Lernprozess im Idealfall stattfinden sollte. Im Zentrum seiner Theorie steht die Entwicklung der Fähigkeit zur *Audiation*. Audiation definiert Gordon als das „Hören und gleichzeitige Verstehen von Musik, die nicht (mehr) physikalisch erklingt“.<sup>1</sup> Basierend auf diesem Ausgangspunkt hat Gordon eine umfangreiche Theorie entwickelt. Die Music Learning Theory wird insbesondere charakterisiert durch verschiedene Lernprinzipien:

- Das Hören ist Fundament allen musikalischen Lernens.
- Musikalische Vielfalt ermöglicht ein vergleichendes Lernen.
- Entwicklung von Bewegungskompetenz und körperlicher Koordination ist unerlässlich für musikalisches Lernen.
- Durch die Arbeit mit tonalen und rhythmischen Pattern werden musikalische Ordnungsprinzipien im Gehirn verankert.

Tonale Pattern sind eine Möglichkeit, um die Relative Solmisation im Kinderchor einzuführen. Pattern sind kleine musikalische Sinneinheiten, zu vergleichen mit Worten in der Sprache. Tonale Pattern im Bereich der Audiation in der Music Learning Theory bestehen aus zwei bis vier Tönen, die funktional klar zuzuordnen sind – ein Pattern ist also beispielsweise klar eine Dur-Tonika (z. B. MI SO DO) oder eine Dominante (z. B. RE TI SO):



Die Patternarbeit dient dem Zweck, dass die Kinder die Fähigkeit zur Audiation erwerben und vertiefen, musikalische Kompetenzen und ein musikalisches Hör- und Sprachvokabular aufbauen. Pattern werden in der Music Learning Theory zunächst auf neutralen Silben gesungen, später dann auf Solmisationssilben.

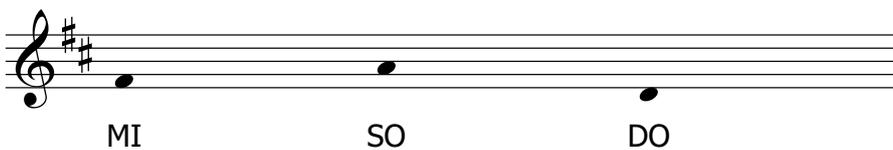
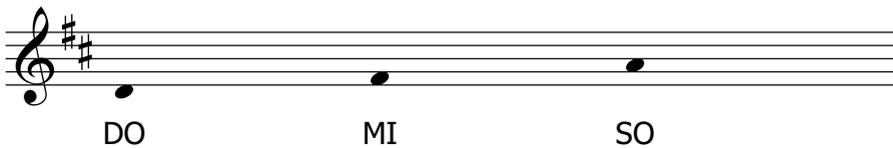
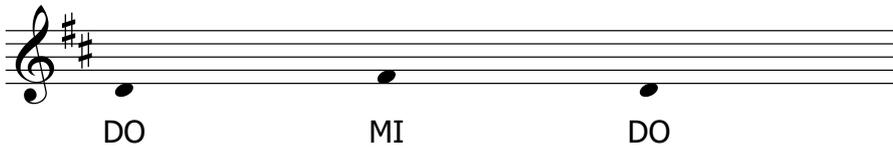
Folgende Übungen bieten sich im Kinderchor an:

- Eine ganz einfache Annäherung an die Solmisation kann mit der spielerischen Einführung und Benennung des Grundtons gelingen: Das Konzept des Grundtons wird eingeführt, indem die Lehrperson kleine Melodien improvisiert (zunächst in Dur, später gerne auch in Moll oder anderen Tonalitäten/Modi), die jeweils klar zum Grundton hin führen. Ist der Kontext auf diese Weise ausreichend etabliert, lässt die Lehrperson den Schluss ton (hier = Grundton) weg und lässt die Kinder ihn ergänzen. Die Kinder realisieren, dass es anscheinend einen wichtigen Ton gibt, zu dem die Melodie sich „hingezogen“

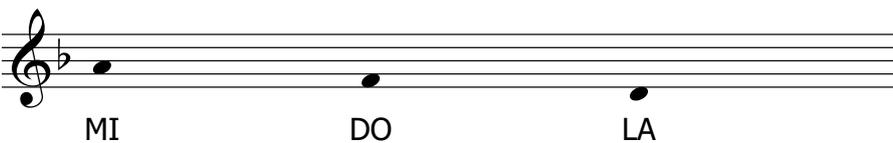
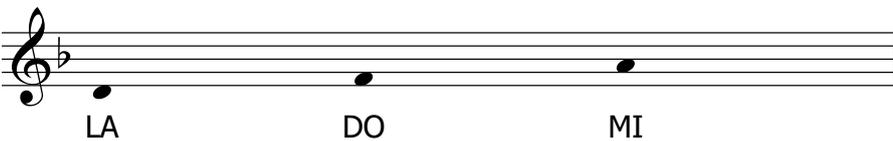
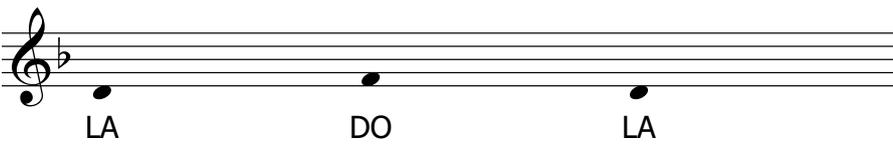
<sup>1</sup> vgl. Gordon, Edwin E. (2012): *Learning Sequences in Music*. Chicago: GIA Publications.

fühlt, auf dem eine Melodie ihren Schluss finden kann o. ä. Stabilisiert wird dieses Wissen durch die Benennung dieses Tones mit der jeweils richtigen Silbe, also zum Beispiel DO in Dur und LA in Moll.

- Der harmonische Kontext wird etabliert, beispielsweise durch das Singen eines Liedes. Leichte Dur-Tonika-Pattern werden von der Lehrperson vorgesungen, die Kinder singen sie nach. In Abweichung von der Music Learning Theory verwende ich hier auch Handzeichen (Curwen).



Auch werden zeitnah Moll-Pattern eingeführt, zum Beispiel die folgenden Moll-Tonika-Pattern:



- Die Lehrperson singt ein Dreitonpattern wie oben beschrieben vor, die Kinder bekommen die Aufgabe, jeweils nur den ersten Ton des jeweiligen Patterns nachzusingen. Dieses erfordert eine höhere Konzentration als beim Nachsingen des gesamten Patterns und schult die musikalische Merkfähigkeit.
- Die Lehrperson singt ein Pattern vor, die Kinder singen jeweils nur den Grundton, also in Dur das DO, in Moll das LA.

### Einführung in Anlehnung an Kodály

Eine andere Möglichkeit der Einführung ist es, der Methodik Kodálys zu folgen, die sich in der Einführung der Tonsilben an der Entwicklung des kindlichen musikalischen Lernens orientiert. Hierbei wird zunächst die Tonverbindung „SO – MI“ geübt. Diese stellt die Rufferz dar (oder auch „Kuckucksterz“) und kommt in vielen (Kinder-)Liedern vor. Eine Möglichkeit der Einführung könnte es sein, passende Lieder zu singen, und jeweils diese Rufferz auf den Silbennamen singen und zeigen zu lassen, wie zum Beispiel in folgendem Lied:

## Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald

Ku - ckuck Ku - ckuck ruft's aus dem Wald. Las - set uns sin - gen,  
SO MI SO MI

7  
tan - zen und sprin - gen! Früh - ling, Früh - ling, wird es nun bald.  
SO MI SO MI SO MI

Als nächster Ton bzw. nächste Silbe wird bei Kodály das LA eingeführt, womit Lieder solmisiert singbar werden, die auf der sogenannten Leiermelodie basieren (siehe zum Beispiel „Backe, backe Kuchen“).

Im Folgenden erlernen die Kinder das DO, dann das DO' (eine Oktave über den unteren DO), anschließend das RE. Mit diesem Tonvorrat sind nun pentatonische Lieder darstellbar (zum Beispiel „Durch die Straßen auf und nieder“).

Im weiteren Verlauf werden dann noch die Silben FA und TI gelernt, mit denen nun die gesamte Dur-Tonleiter zur Verfügung steht.

## Schulung der inneren Tonvorstellung durch die Relative Solmisation

Sind erstmal einige Tonsilben erlernt und geübt worden, stellt das Liederraten ein schönes Spiel dar, welches den Kindern Freude bereitet und die innere Tonvorstellung schult: Bekannte Lieder (die möglicherweise im Repertoire des Chores vorkommen) werden von der Lehrkraft stumm durch die Handzeichen solmisiert. Vor Beginn gibt sie den Kindern den Anfangston, indem sie ihn in der gewählten Tonart auf Tonsilbennamen singt (zum Beispiel DO für „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“). Die Kinder versuchen, sich die Melodie vorzustellen, indem sie die Handzeichen der Lehrkraft verfolgen. Hat ein Kind das Lied erkannt, nennt es den Titel oder singt das gesuchte Lied sogar vor. Gibt es kein Kind, welches den Titel erraten kann, singt die gesamte Gruppe mit der Lehrkraft das Lied auf Solmisationssilben und überlegt dann, wie das Lied heißt.

Parallel empfehle ich die Nutzung der Relativen Solmisation als ein methodisches Mittel unter vielen in der Liedarbeit, beispielsweise in den folgenden Formen:

- Ein den Kindern bekanntes Lied wird mit einem leichten solmisierten Pattern begleitet. Dieses kann im einfachsten Fall nur die Basslinie sein. Ein leichtes Beispiel ist der Kanon „Es tönen die Lieder“, der lediglich mit Tonika und Dominante harmonisiert und insofern in der Basslinie nur von den Tönen DO und SO begleitet wird. Dieses gilt für viele einfache Kanons.
- Teile von Liedern werden bewusst herausgegriffen und mit der Solmisation gefestigt oder neu einstudiert.
- Einfache, ganze Lieder werden komplett mit der Solmisation einstudiert. Hierfür empfiehlt es sich, zunächst Lieder zu wählen, die einen geringen Tonvorrat aufweisen.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Vgl. oben genannte Liedbeispiele.

## Wie kann ich mit der Relativen Solmisation im Chor und im Einzelunterricht weiterführend arbeiten?

Ist die Relative Solmisation erst einmal eingeführt, bietet sie eine Fülle an Anwendungsmöglichkeiten über alle Altersgruppen und Ausbildungsstufen hinweg:

- Im Rahmen der oben beschriebenen Patternübungen ist eine Hinführung zum Blattsingen leicht möglich und sinnvoll. Erste Übungen dazu können das Lesen der bereits aus dem Singen bekannten Pattern sein. Im Laufe der Zeit werden ganze Patternfolgen solmisiert gelesen, bevor dann der Übergang zum solmisierten (ausschnittsweisen) Lesen von Repertoire erfolgen kann.
- Insbesondere sinnvoll ist die Relative Solmisation im Kinder- oder Jugendchor in der Hinführung zum mehrstimmigen Singen. Durch die Benennung mit den Silben realisieren die Singenden intuitiv, welche Rolle sie im Akkord oder auch nur Intervall wahrnehmen. Dieses hilft beim Zurechtfinden in der Mehrstimmigkeit und kann auch die Intonation sehr positiv beeinflussen.
- Im Jugendchor (und auch darüber hinaus) ist ein gewisses Maß an musiktheoretischem Verständnis hilfreich. Während Konzepte wie Akkordumkehrungen oder Funktionsbeziehungen möglicherweise schwierig zu verstehen sind, „serviert“ die Solmisation diese sozusagen „auf dem Silbertablett“ und erleichtert somit das Verständnis.
- In der Erarbeitung neuer Literatur kann es sinnvoll sein, komplexe Stellen vorab herauszugreifen und mit Hilfe der Relativen Solmisation einzustudieren.

## In welchen musikpädagogischen Konzeptionen findet die Relative Solmisation Anwendung?

### Die Kodály-Methode

Die weltweit verbreitete und auch in Deutschland vermutlich bekannteste Methode, die auf Solmisation basiert, stammt von Zoltán Kodály, der das musikpädagogische System Ungarns seit den 1930er-Jahren prägte. Im Zentrum des ungarischen Musikunterrichts steht das Singen, welches zu großen Teilen solmisiert passiert. Kodály benutzt Handzeichen. Die Solmisationssilben werden in einer festgelegten Reihenfolge gelehrt, die von der Rufferz (SO – MI) ausgehend über die Leiermelodik zur Pentatonik führt und erst dann die Halbtöne FA und TI hinzufügt. Unterricht, der sich an der Konzeption Kodálys orientiert wird wahrscheinlich auch seine Rhythmussprache nutzen. Dieses ist eine absolute Rhythmussprache, die insbesondere schnell zum Vom-Blatt-Lesen führen kann. Viertelnoten werden z. B. als „ta“, Achtelnoten als „ti“ bezeichnet.

### Die Ward-Methode

Insbesondere in katholischen Schulen und Kinderchören findet die Ward-Methode heute eine zunehmende Verbreitung, aber auch in vielen anderen Kontexten, wie zum Beispiel in dem Düsseldorfer Musikalisierungs-Projekt SingPause. Im Zentrum der sehr klar strukturierten Unterrichtseinheiten stehen hier die sechs Elemente

- Stimmbildung,
- Gehörbildung,
- Rhythmus,
- Notation,
- Improvisation
- und Melodien & Lieder.

Die Ward-Methode wurde von der Musikpädagogin Justine Bayard Ward seit den 1920er-Jahren für den Musikunterricht an katholischen Grundschulen in Amerika entwickelt. In der Ward-Methode wird die Dur-Tonleiter zunächst vom Grundton bis zur Dominante aufgebaut. Anschließend beginnt man beim hohen DO' und bewegt sich wieder abwärts bis zur Dominante, bevor im dritten Schritt die Tonleiter zusammengesetzt wird.



### Die Music Learning Theory

Um der Frage nachzugehen, wie Musik optimal gelernt werden kann, entwickelte der aus den USA stammende Edwin E. Gordon seine Music Learning Theory (MLT) in den 1970er-Jahren. Im Zentrum seiner Theorie steht die Audiation. Audiation definiert Gordon als das Hören und gleichzeitige musikalisch-syntaktische Verstehen von Musik, die physikalisch nicht präsent ist. Für ihn ist Audiation im Verhältnis zur Musik, was das Denken im Verhältnis zur Sprache ist. Audiieren bedeutet somit „Denken in Musik“.

Gordon vergleicht Musiklernen mit dem Erstspracherwerb; aus musikpädagogischer Sicht wüchsen (zumindest idealiter) alle Kinder ab ihrer Geburt in einer musikalisch reichen Umgebung auf. Sie würden Musik wie ihre Muttersprache erlernen und kämen somit bereits mit einem großen musikalischen Hör- und Sprachvokabular in unsere Kinderchorproben oder unseren Musikunterricht. Doch wir wissen, dass diese Erwartung nicht selbstverständlich ist. Deswegen: Wenn wir Kinder befähigen wollen, musikalisch „denken“ und „sprechen“ zu können, ist es zunächst von elementarer Bedeutung, ihnen vor allem vielfältige Gelegenheit zu geben, Musik zu erleben und damit das Hören zu erlernen. In der Praxis gelingt dies, indem wir Kindern die Gelegenheit geben, möglichst vielfältige und wertvolle Musik zu hören und zu singen. Vielfältig bedeutet, auch Musik zu wählen, die sich jenseits von Dur und Moll sowie dem 3/4- oder 4/4-Takt bewegt.

Die Relative Solmisation nutzt Gordon im Rahmen der Patternarbeit, für die jeweils fünf bis zehn Minuten jeder Unterrichtseinheit verwendet werden: Pattern sind kleine musikalische Sinneinheiten, zu vergleichen mit Worten in der Sprache (s. oben). Die Patternarbeit dient dem sequentiellen Lernen, bei dem die Kinder ein musikalisches Hör- und Sprachvokabular erwerben. Gordon benennt in seinem Werk „Learning Sequences in Music“ und in den dazugehörigen Arbeitsheften „Jump Right In“ die laut seinen Forschungsergebnissen sinnvolle Lernsequenz. Um das rein auditive Erleben in den Vordergrund zu stellen, nutzt er keine Handzeichen in Zusammenhang mit der Relativen Solmisation.

## Fazit

Relative Solmisation kann bei der Musikalisierung und musikalischen Bildung der uns anvertrauten jungen Menschen bestimmt keine Wunder hervorzaubern. Basierend auf meinen eigenen praktischen Erfahrungen bin ich jedoch davon überzeugt, dass diejenigen Kinder, die mit solmisationsgestützten Methoden unterrichtet werden, durchschnittlich ein besseres musikalisches (inneres) Gehör entwickeln, besser harmonische Zusammenhänge intuitiv begreifen können und deswegen auch intonationsreiner singen und musizieren können. Zudem bietet sie Raum für viele Anwendungsmöglichkeiten, die uns die Chance geben, unser musikpädagogisches Methodenrepertoire zu ergänzen und Chorproben abwechslungsreich und immer wieder motivierend zu gestalten.



### Friederike Stahmer

ist seit 2009 Professorin für Kinder- und Jugendchorleitung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Sie studierte u. a. Schulmusik und Gesangspädagogik an der Universität der Künste Berlin und nahm an Weiterbildungen am Gordon Institute for Music Learning teil. Sie leitet den Mädchenchor der Sing-Akademie zu Berlin und ist gefragte Expertin auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendchorleitung u. a. bei Vorträgen, Gastdirigaten und Masterclasses im In- und Ausland.

#### Weiterführende Literatur

Gordon, Edwin E. (2012): Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory. Chicago: GIA Publications.

Gordon, Edwin E. (2009): Taking a Reasonable and Honest Look at Tonal Solfege and Rhythm Solfege. Chicago: GIA Publications.

Heygster, Malte (2014): Relative Solmisation. Grundlagen – Materialien – Unterrichtsverfahren. Mainz: Schott.

Losert, Martin (2011): Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. Geschichte – Erklärungen – Methoden. Augsburg: Wißner-Verlag.

Schullz, Axel Christian (2008): do, re, mi... - was ist das?: Relative Solmisation kompakt und übersichtlich erklärt. Oberhausen: GNGP Verlag.

## Allgemeines zu den Rahmenrichtlinien

Der D1-Lehrgang (Bronze) ist ein niedrighschwelliger Einstieg in die D-Ausbildung. Die Teilnehmenden sammeln erste Erfahrungen im solistischen Vorsingen und lernen elementare Inhalte der Stimmpraxis, Stimmbildung, Musiklehre, Rhythmik und Gehörbildung kennen. Die D1-Ausbildungsstufe dient einer behutsamen Heranführung an Prüfungssituationen. Durch das Sammeln wertvoller Lernerfolge werden Interesse und Motivation gestärkt und eine solide Grundlage für eine erfolgreiche Teilnahme an einem D2-Lehrgang geschaffen.

Im D2-Lehrgang (Silber) werden die Inhalte in den jeweiligen Bereichen vertieft. Die Anforderungen steigen zu einem fortgeschrittenen, mittleren Schwierigkeitsgrad und spiegeln eine langjährige Beschäftigung mit Musiktheorie und Stimmpraxis wider. Die musikalische Gestaltung spielt beim Vortrag eine größere Rolle. Gute bis sehr gute Leistungen können nur durch gezieltes und kontinuierliches Üben und Arbeiten erreicht werden. Bei Jugendlichen kristallisiert sich auf der D2-Stufe das Musizieren mehr und mehr zur wesentlichen Freizeitbeschäftigung heraus.

Mit dem D3-Lehrgang (Gold) erreichen die Auszubildenden eine musikalische Reife auf gehobenem Niveau in Theorie und Praxis, das eine gute Grundlage bilden kann für anschließende C-Lehrgänge und/oder eine Eignungsprüfung für ein Musikstudium. Die Auszubildenden übernehmen in ihren Chören herausragende Führungsrollen. Das Recht auf ästhetische Bildung wird für Jugendliche zu einer Lebenserfahrung, der sie im eigenen Lebensentwurf eine zentrale Bedeutung zukommen lassen. Oft wird die Auseinandersetzung mit Musik zum wichtigsten Betätigungsfeld neben Schule und Beruf.

Die Mindestanforderungen für die drei Ausbildungsstufen sind hier, um eine größtmögliche Übersichtlichkeit zu erreichen, untergliedert in die vier Fachbereiche „Stimmpraxis“, „Stimmbildung“, „Musiklehre“ und „Rhythmik & Gehörbildung“ jeweils in einzelnen Kompetenzen formuliert. Im Sinne einer ganzheitlichen und gehirngerechten Pädagogik werden die Inhalte der gesamten D-Ausbildung jedoch selbstverständlich möglichst spielerisch und vernetzt gelehrt und erlernt. Auch theoretische Lerninhalte sollen, wann immer möglich, in Verbindung mit dem praktischen Singen, Musizieren und Erfahren vermittelt werden.





## Stimmpraxis

Die Absolvent*innen können ...	D1	D2 (zusätzlich zu D1)	D3 (zusätzlich zu D2)
(K1) <sup>1</sup> Tonleitern singen	Anders als bei den Rahmenrichtlinien für die D-Ausbildung in der Deutschen Bläserjugend und dem Deutschen Harmonika-Verband ist die Kompetenz „Tonleitern spielen/singen“ im Anforderungsbereich „Rhythmik & Gehörbildung“ angesiedelt.		
(K2) vom Blatt singen  Empfehlung: Solmisationssilben und -gesten verwenden	Empfehlung: einfache Tonfolge im Quintraum, nur Dur, ohne Sprünge, nur Viertel und Achtel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vorwiegend Schritte, kleine Sprünge</li> <li>• im Oktavraum</li> <li>• C-Dur, keine leiterfremden Töne</li> <li>• Tempo frei wählbar</li> <li>• Notenwerte: Achtel, Viertel, Halbe</li> <li>• Taktarten entsprechend Musiklehre D1</li> <li>• Text: Vokalise nach Wahl</li> </ul> <p>Empfehlung: Blattsingen auch mit Dur-Tonarten mit bis zu zwei Vorzeichen üben</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schritte und Sprünge</li> <li>• im Oktavraum</li> <li>• beliebige Dur- oder Moll-Tonart, keine leiterfremden Töne</li> <li>• Tempo frei wählbar</li> <li>• Notenwerte und Taktarten entsprechend Musiklehre D2</li> <li>• Text: Vokalise nach Wahl</li> </ul> <p>Empfehlung: auch mit leiterfremden Tönen üben</p>
(K3) bekannte Stücke mehrstimmig singen	Kanon oder vergleichbares polyphones Stück  Empfehlung: mehrere Teilnehmende zusammen eine Stimme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache zweite homophone Stimme zur Melodiestimme</li> <li>• jeweils selbständiger Einsatz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimme im mindestens dreistimmigen Satz alleine halten</li> <li>• jeweils selbständiger Einsatz</li> </ul>
(K4) Vortragsstücke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zwei Stücke, davon eins aus Wahlpflichtliste<sup>2</sup></li> <li>• je ein Stück mit und ohne Begleitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zwei Stücke, davon eins aus Wahlpflichtliste</li> <li>• je ein Stück mit und ohne Begleitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• drei Stücke, davon zwei aus Wahlpflichtliste</li> <li>• je mind. ein Stück mit und ohne Begleitung</li> </ul>

<sup>1</sup> K1 = Kompetenz 1

<sup>2</sup> Wird von den Ausbildenden vor Ort festgelegt (Empfehlung: im Dialog mit den Auszubildenden), die auf musikalische Vielfalt achten.

## Stimmbildung

Die Absolvent*innen können ...	D1	D2 (zusätzlich zu D1)	D3 (zusätzlich zu D2)
(K1) vereinfachte Grundlagen der Stimmkunde erklären  Empfehlung: so weit wie möglich stimmpraktisch lehren & lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atmung</li> <li>• Kehlkopf mit Stimmbändern</li> <li>• Räume des Ansatzrohres</li> <li>• Artikulationswerkzeuge</li> </ul>	<p>Kehlkopf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimmlippen</li> <li>• Stimmbänder</li> <li>• Stellknorpel</li> </ul> <p>Registerkunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruststimme/Brustregister</li> <li>• Kopfstimme/Kopfregister/Randstimme</li> </ul>	stimmphysiologische Veränderungen während der Mutation („Stimmbruch“)
(K2) vereinfachte Grundlagen der Stimmpflege erklären und anwenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziel von Körper-Lockerungsübungen</li> <li>• Wirkung der sängerischen Kieferöffnung</li> <li>• sängerische Haltung</li> </ul> <p>Empfehlung: je nach Alter ggf. Stimmpflege und -hygiene in der Mutation thematisieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einfluss der Flüssigkeitsversorgung auf den Stimmorganismus</li> <li>• Vorteile einer guten körperlichen Konstitution</li> <li>• Umgang mit Erkältungskrankheiten</li> <li>• Auswirkungen von Schlafmangel</li> </ul> <p>Empfehlung: je nach Alter ggf. Stimmpflege und -hygiene in der Mutation thematisieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grad der stimmlichen Belastung durch Flüstern, Schreien, Sprechen, Singen</li> <li>• mögliche Stimm Schäden durch Überbelastung</li> <li>• Anzeichen einer Überbelastung</li> <li>• Stimmschonung</li> </ul> <p>Empfehlung: je nach Alter ggf. Stimmpflege und -hygiene in der Mutation thematisieren</p>
(K3) Übungen für ein selbständiges Einsingen beschreiben und durchführen	je eine Übung für <ul style="list-style-type: none"> <li>• körperliche Lockerung</li> <li>• Kieferöffnung</li> <li>• Atemaktivierung</li> <li>• Wecken der Kopfstimme/Randstimme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je zwei Übungen für das verantwortungsvolle Ausloten von Tiefe und Höhe</li> <li>• je eine weitere Übung zu den in D1 genannten Bereichen</li> </ul>	Anleitung der in D1 und D2 genannten Übungen bei einer zweiten Person
(K4) Grundlagenwissen von Sprache und Artikulation beschreiben und anwenden	Unterschiede zwischen <ul style="list-style-type: none"> <li>• offenem und geschlossenem „o“</li> <li>• stimmhaftem und stimmlosem „s“</li> <li>• gerolltem und Rachen-„r“</li> <li>• Doppellaute auf langen Tönen</li> </ul> <p>Empfehlung: Unterschiede zwischen Behandlung von Doppellauten in verschiedenen Genres thematisieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschied zwischen klingenden und nicht-klingenden Konsonanten</li> <li>• Bildung der verschiedenen Vokale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundsätze der Aussprache und sängerischen Umsetzung einer weiteren Sprache, z. B. Englisch</li> <li>• Kenntnis des Vokalkreises sowie dessen Ausführung im Singen</li> </ul>

## Rhythmik & Gehörbildung

Die Absolvent*innen können ...	D1	D2 (zusätzlich zu D1)	D3 (zusätzlich zu D2)
(K1) verschiedene gespielte Rhythmen zusammengesetzt aus den vorgegebenen Notenwerten in bestimmten Taktarten erkennen und zuordnen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 bis 2 Takte</li> <li>• Taktarten, Noten-/Pausenwerte s. Musiklehre D1</li> <li>• ohne Auftakt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 bis 4 Takte</li> <li>• mit Auftakt</li> <li>• mit Haltebogen</li> <li>• Shuffle</li> <li>• Taktarten, Noten-/Pausenwerte s. Musiklehre D2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mind. 4 Takte</li> <li>• zusammengesetzte Taktarten (5er, 7er)</li> <li>• Duolen/Quartolen/Hemiolen</li> <li>• Taktarten, Noten-/Pausenwerte s. Musiklehre D3</li> </ul>
(K2) verschiedene gespielte Rhythmen zusammengesetzt aus den vorgegebenen Notenwerten in bestimmten Taktarten notieren	Im Hinblick auf die zusätzlichen Lerninhalte in den Bereichen „Stimmbildung“ und „Stimmpraxis“ wurde diese Kompetenz bei den Mindestanforderungen (!) nicht berücksichtigt. Beispiele für entsprechende Lerninhalte finden Sie z. B. in den Rahmenrichtlinien für die D-Reihen in der Deutschen Bläserjugend und dem Deutschen Harmonika-Verband.		
(K3) Rhythmen vom Blatt singen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 bis 2 Takte</li> <li>• 4/4, 2/4, 3/4</li> <li>• ohne Auftakt</li> <li>• keine Pausen</li> <li>• Ganze, Halbe, Viertel, Achtel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 bis 4 Takte</li> <li>• 6/8, 2/2</li> <li>• mit Auftakt</li> <li>• punktierte Halbe, punktierte Viertel, Sechzehntel im Viererpackchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mind. 4 Takte</li> <li>• 12/8, 3/2, 6/4</li> <li>• mit Haltebogen</li> <li>• Achtel- und Vierteltriolen</li> <li>• Shuffle</li> </ul> <p>Empfehlung: auch zusammengesetzte Taktarten (5er, 7er)</p>

Die Absolvent*innen können ...	D1	D2 (zusätzlich zu D1)	D3 (zusätzlich zu D2)
(K4) metrische Teilungen erkennen und unterscheiden	Im Hinblick auf die zusätzlichen Lerninhalte in den Bereichen „Stimmbildung“ und „Stimmpraxis“ wurde diese Kompetenz bei den Mindestanforderungen (!) nicht berücksichtigt. Beispiele für entsprechende Lerninhalte finden Sie z. B. in den Rahmenrichtlinien für die D-Reihen in der Deutschen Bläserjugend und dem Deutschen Harmonika-Verband.		
(K5) Tonhöhen unterscheiden	Empfehlung: Intonationshören <100 Cent <sup>2</sup>	Intonationshören <50 Cent	Intonationshören <25 Cent
(K6) melodische Motive in bestimmtem Tonumfang erkennen und nachsingen	a) Erkennen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• max. 2 Takte</li> <li>• ohne Rhythmus (gleiche Notenwerte)</li> <li>• im Quintraum</li> <li>• nur leitereigene Töne</li> <li>• Dur-Tonarten (falls schriftlich: bis zwei Vorzeichen)</li> </ul> b) Nachsingen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache fünftönige Tonfolge mit Sprüngen</li> <li>• rhythmisch frei</li> <li>• leitereigene Töne im Quintraum</li> </ul>	a) Erkennen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ohne Rhythmus (gleiche Notenwerte)</li> <li>• im Oktavraum (nur leitereigene Töne)</li> <li>• Dur- und Moll-Tonarten</li> </ul> b) Nachsingen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dreitönige Tonfolge mit einem leiterfremden Ton<sup>3</sup></li> <li>• rhythmisch frei</li> <li>• im Oktavraum</li> </ul>	a) Erkennen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• in Verbindung mit einfachem Rhythmus</li> </ul> b) Nachsingen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• fünftönige Tonfolge mit mindestens einem leiterfremden Ton<sup>4</sup></li> <li>• rhythmisch frei</li> <li>• im Oktavraum</li> </ul>
(K7) melodische Motive in bestimmtem Tonumfang notieren	In Hinblick auf die zusätzlichen Lerninhalte in den Bereichen „Stimmbildung“ und „Stimmpraxis“ wurde diese Kompetenz bei den Mindestanforderungen (!) nicht berücksichtigt. Beispiele für entsprechende Lerninhalte finden Sie z. B. in den Rahmenrichtlinien für die D-Reihen in der Deutschen Bläserjugend und dem Deutschen Harmonika-Verband.		
(K8) Intervalle im Oktavraum erkennen und selbst singen  Empfehlung: Solmisationssilben und -gesten verwenden	Unterscheidung von dissonanten vs. konsonanten/reinen Intervallen  Empfehlung (Singen & Erkennen): große Sekunde, große Terz, reine Quarte, reine Quinte (nur aufwärts)	große & reine Intervalle (auf- und abwärts)	kleine, große und reine Intervalle sowie Tritonus (auf- und abwärts)
(K9) Zusammenklänge erkennen und unterscheiden	Unterschied zwischen Einzelton, Intervall und Dreiklang  Empfehlung: Unterschied zwischen Dur- und Moll-Dreiklang erkennen	Dur- und Moll-Dreiklänge unterscheiden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dreiklänge unterscheiden (Dur, Moll, vermindert, übermäßig)</li> <li>• Dur-Septakkord erkennen</li> </ul> Empfehlung: Basston/Umkehrung erkennen können
(K10) Skalen erkennen und selbst singen  Empfehlung: Solmisationssilben und -gesten verwenden	a) Erkennen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dur und Moll (natürlich)</li> </ul> b) Singen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dur-Tonleiter</li> </ul>	a) Erkennen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dur und Moll (natürlich, harmonisch, melodisch)</li> <li>• Tongeschlecht eines vorgespielten Chorwerks (nur Dur und Moll)</li> </ul> b) Singen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• eine Moll-Tonleiter nach Wahl (nur aufwärts) Empfehlung: harmonisch</li> </ul>	a) Erkennen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• keine neuen Inhalte</li> </ul> b) Singen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• alle Moll-Tonleitern (natürlich, harmonisch, melodisch) auf- und abwärts</li> </ul> Empfehlung: zusätzlich weitere Skalen singen und erkennen (z. B. Kirchentonarten, Blues)
<sup>2</sup> Maßeinheit für Tonhöhenunterschiede (100 Cent = 1 gleichstufiger Halbton) <sup>3</sup> Tonart zuvor durch Spielen einer Kadenz sichern. <sup>4</sup> Tonart zuvor durch Spielen einer Kadenz sichern.			

# Musiklehre

Die Absolvent*innen können ...	D1	D2 (zusätzlich zu D1)	D3 (zusätzlich zu D2)
(K1) Noten lesen und schreiben	<p>a) Notennamen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notensystem</li> <li>• Violinschlüssel</li> <li>• bis zu einer Hilfslinie inkl. Oktavraumbezeichnung</li> <li>• einfache Vor-/Versetzungs- und Auflösungszeichen bei allen Stammtönen</li> </ul> <p>b) Notenwerte und Pausenwerte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganze bis Achtel, Sechzehntel in Vierergruppen</li> <li>• punktierte Halbe, punktierte Viertel</li> <li>• Achteltrioen</li> </ul>	<p>a) Notennamen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Violin- und Bassschlüssel</li> <li>• Doppel-B und Doppelkreuz</li> <li>• alle enharmonischen Verwechslungen</li> </ul> <p>b) Notenwerte und Pausenwerte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weitere Sechzehntel-Figuren, z. B. </li> <li>• weitere Punktierungen (Ganze bis Achtel)</li> <li>• alle Triolen</li> <li>• Doppelpunktierungen</li> <li>• Doppelganze</li> </ul>	<p>b) Notenwerte und Pausenwerte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duolen, Quartolen</li> <li>• Hemiolen</li> </ul>
(K2) Taktarten und Schlagfiguren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2/4, 3/4, 4/4, 6/8</li> <li>• Auftakt und Schlusstakt</li> </ul>	<p>2/2 (alla breve), 3/2, 6/4, 3/8, 12/8</p> <p><b>Empfehlung: Schlagfiguren aus der vorhergehenden Stufe selbst ausprobieren<sup>3</sup></b></p>	<p>weitere zusammengesetzte Taktarten (5/8, 7/8, 5/4, 7/4)</p> <p><b>Empfehlung: Schlagfiguren aus der vorhergehenden Stufe selbst ausprobieren</b></p>
(K3) musikalische Fachbegriffe benennen und erklären	<p>a) Tempo: Andante, Moderato, Allegro, ritardando (rit.), a tempo</p> <p>b) Dynamik: piano (p), forte (f), crescendo (cresc.), decrescendo (decresc.)</p> <p>c) Artikulation: staccato (stacc.), legato (leg.)</p>	<p>a) Tempo: Grave, Largo, Adagio, Allegretto, Presto, Vivace, rallentando (rall.), accelerando (accel.)</p> <p>b) Dynamik: pianissimo (pp), mezzo-piano (mp), mezzoforte (mf), fortissimo (ff), fortepiano (fp), diminuendo (dim.)</p> <p>c) Artikulation: portato, tenuto (ten.), Akzente</p> <p>d) Weitere: Koloratur, Synkope, Vokalise</p>	<p>a) Tempo: vier weitere aus der Vorschlagsliste</p> <p>b) Dynamik: pianopianissimo (ppp), fortfortissimo (fff), sforzato (sfz)</p> <p>c) Artikulation: sechs weitere aus der Vorschlagsliste</p> <p>d) Weitere: calando (cal.), morendo, molto, poco a poco, Motiv, Phrase, Melodie, Thema, vier weitere vokaltypische Begriffe aus der Vorschlagsliste</p>
(K4) mit symbolischen und formalen Hilfsmitteln der Musik umgehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liniensystem</li> <li>• Wiederholungszeichen und Klammern</li> <li>• crescendo- und decrescendo-Gabel</li> <li>• Violinschlüssel</li> <li>• Vorzeichen, Versetzungszeichen, Auflösungszeichen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coda, dal segno, da capo, Kopfzeichen</li> <li>• Haltebögen</li> <li>• Violinschlüssel und Bassschlüssel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ornamentik: Vorschlag, Triller</li> <li>• Grundlagen einer Akkordsymbolschrift</li> </ul>
(K5) Intervalle und Akkorde bestimmen  <b>Empfehlung: mit Gehörbildung, Stimmpraxis und Solmisation verknüpfen</b>	<p>a) Intervalle:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestimmung von Prim bis Oktave (nur reine und große Intervalle)</li> <li>• Halbton- und Ganztonschritte unterscheiden</li> <li>• Unterscheidung von konsonanten und dissonanten Intervallen</li> </ul> <p>b) Dreiklänge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dur-Dreiklang in Grundstellung</li> </ul> <p><b>Empfehlung: bis zwei Vorzeichen</b></p>	<p>a) Intervalle:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feinbestimmung (gr., kl., überm., verm.) bis zur Oktave</li> <li>• Komplementärintervalle</li> </ul> <p>b) Dreiklänge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moll-Dreiklang, übermäßiger und verminderter Dreiklang in Grundstellung</li> </ul> <p><b>Empfehlung: Umkehrungen von Dur- und Moll-Dreiklängen</b></p>	<p>a) Intervalle:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feinbestimmung (gr., kl., überm., verm.) bis zur Dezime</li> <li>• erweiterte Feinbestimmung (doppelt übermäßig, doppelt vermindert)</li> </ul> <p>b) Dreiklänge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dur-Dreiklang mit allen Umkehrungen</li> <li>• Moll-Dreiklang mit allen Umkehrungen</li> <li>• übermäßiger Dreiklang, verminderter Dreiklang mit allen Umkehrungen</li> </ul> <p>c) Vierklänge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominantseptakkorde mit allen Umkehrungen, verkürzter Dominantseptnonakkord</li> </ul>

<sup>3</sup>Im Sinne eines kompetenten Chorsingens empfehlen wir, die Schlagfiguren auf einem elementaren Level auch selbst auszuprobieren. Bei Interesse können entsprechende Kenntnisse natürlich im Rahmen der C-Ausbildung vertieft werden.

# Musiklehre

Die Absolvent*innen können ...	D1	D2 (zusätzlich zu D1)	D3 (zusätzlich zu D2)
<p>(K6) mit Tonarten und Tonleitern umgehen</p> <p><i>Empfehlung: mit Gehörbildung, Stimmpraxis und Solmisation verknüpfen</i></p>	<p>a) Aufbau von Tonleitern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dur-Tonleitern schreiben (mit max. zwei Vorzeichen)</li> </ul> <p>b) Bestimmung von Tonarten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dur-Tonarten bestimmen</li> <li>• Dur-Tonarten im Quintenzirkel (Merkspruch)</li> </ul>	<p>a) Aufbau von Tonleitern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moll-Tonleitern (rein, harmonisch, melodisch)</li> <li>• chromatische Tonleiter</li> </ul> <p>b) Bestimmung von Tonarten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tonarten auch in Moll bestimmen</li> <li>• parallele Moll-Tonarten im Quintenzirkel</li> </ul> <p><i>Empfehlung: Einführung von leitereigenen Dreiklängen in Dur und Moll zur Vorbereitung der Stufen- und Funktionstheorie</i></p>	<p>a) Aufbau von Tonleitern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganztonleiter</li> <li>• Pentatonik</li> <li>• Kirchentonarten</li> <li>• Blues-Skala</li> </ul> <p>b) Bestimmung von Tonarten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• keine neuen Inhalte</li> </ul> <p>c) Grundzüge der Stufen- und Funktionstheorie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tonika, Subdominante, Dominante</li> <li>• leitereigene Dreiklänge</li> </ul>
<p>(K7) grundlegende Zusammenhänge der Instrumentenkunde benennen und erklären</p>	<p>Anders als bei den Rahmenrichtlinien für die D-Ausbildung in der Deutschen Bläserjugend und dem Deutschen Harmonika-Verband ist die Kompetenz „Stimmkunde“ im Anforderungsbereich „Stimmbildung“ angesiedelt.</p>		
<p>(K8) grundlegende Prinzipien der Formenlehre erläutern</p>	Kanon	<i>Empfehlung: einfache Liedformen</i>	<p>a) Motive erkennen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivweiterführung, z. B. Wiederholung, Sequenz, Augmentation, Diminution, Spiegelung, Krebsform</li> </ul> <p>b) Formen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liedformen (von Renaissance bis Popsong)</li> </ul>



# Beispiele für Aufgabentypen zum Kompetenzerwerb



## Stimmpraxis

Die Absolvent\*innen können ...

(K2)  
vom Blatt singen

Empfehlung:  
Solmisationssilben und  
-gesten verwenden

### D1

Singe die notierte Melodie (optional: mithilfe der Solmisationssilben) vom Blatt. Das Tempo ist frei wählbar.

do re do do do re re do do re mi fa mi re do do re do

### D2

Singe die notierte Melodie (optional: mithilfe der Solmisationssilben) vom Blatt. Das Tempo ist frei wählbar.

do mi so fa mi re mi fa so do mi so fa fa fa mi re do

### D3

Singe die notierte Melodie (optional: mithilfe der Solmisationssilben) vom Blatt. Das Tempo ist frei wählbar.

mi mi la la ti la ti do mi mi fa mi re do re ti do ti la

# Rhythmik & Gehörbildung D1

Die Absolvent\*innen können ...

(K1)  
verschiedene gespielte Rhythmen zusammengesetzt aus den vorgegebenen Notenwerten in bestimmten Taktarten erkennen und zuordnen

Welcher Rhythmus erklingt? Kreuze an!

1    

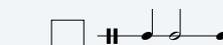
2    

Welcher Rhythmus erklingt? Kreuze an!



Welcher Rhythmus erklingt? Kreuze an! Die Aufgabe ist nur einmal zu hören.

Rhythmisches Motivgedächtnis.

Jede Aufgabe beginnt mit einem rhythmischen Motiv.  
Nach einer kurzen Pause ertönt ein zweites Motiv.  
Entspricht das zweite Motiv dem ersten?  
Oder gibt es Unterschiede zwischen den beiden Motiven?  
Jede Aufgabe ist einmal zu hören.

	gleich	ungleich
①	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
②	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
③	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rhythmische Fehleranalyse.

Vergleiche die gehörten Rhythmusphrasen mit dem abgedruckten Notenbild. Bei jeder Übung stimmt das Gehörte an einer Stelle nicht mit dem Notenbild überein. Kreise diese Abweichungen ein.

Rhythmische Fehleranalyse.

Vergleiche die gehörten Rhythmusphrasen mit dem abgedruckten Notenbild. An zwei Stellen stimmt das Gehörte nicht mit dem Notenbild überein. Kreise diese Abweichungen ein. Die Aufgabe ist zweimal zu hören.



(K3)  
Rhythmen vom Blatt singen

Klopfe oder singe den notierten Rhythmus. Das Tempo ist frei wählbar.



# Rhythmik & Gehörbildung D1

<p>Die Absolvent*innen können ...</p>																			
<p>(K5) Tonhöhen unterscheiden</p>	<p>Tonhöhenunterschiede. Bei dieser Aufgabe erklingen zwei Töne. Ist der zweite Ton tiefer oder höher als der zuerst gehörte Ton? Die Aufgabe ist einmal zu hören.</p>	<p>höher ↓ <input type="checkbox"/></p> <p>tiefer ↓ <input type="checkbox"/></p>																	
<p>Vergleiche die folgenden vorgespielten Tonpaare. Gib an, ob sich der zweite Ton von dem ersten unterscheidet oder nicht. Der zweite Ton ist entweder höher oder gleich hoch.</p>		<table border="1"> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>h (höher) oder g (gleich hoch)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	h (höher) oder g (gleich hoch)										
	1	2	3	4	5														
h (höher) oder g (gleich hoch)																			
<p>(K6) melodische Motive in bestimmtem Tonumfang erkennen und nachsingen</p>	<p>a) Erkennen: Welche Melodie wurde gespielt?</p>	<p><input type="radio"/> </p> <p><input type="radio"/> </p> <p><input type="radio"/> </p>																	
	<p>Welches Motiv erklingt? Bei dieser Aufgabe erklingen Melodien aus fünf Tönen. Finde das passende Notenbild. Jedes Motiv ist einmal zu hören.</p>	<p><input type="radio"/> </p> <p><input type="radio"/> </p> <p><input type="radio"/> </p>																	
	<p>Stimmt die Melodie? Markiere den Fehler mit einem Kreuz.</p>	<p>a) </p> <p>b) </p>																	
	<p>b) Nachsingen: Singe die erklingende Melodie nach. Die Melodie ist einmal zu hören.</p>	<p></p>																	
<p>(K8) Intervalle im Oktavraum erkennen und selbst singen</p> <p>Empfehlung: Solmisationssilben und -gesten verwenden</p>	<p>Erklingt ein konsonantes oder ein dissonantes Intervall? Singe es nach. Jedes Intervall ist einmal zu hören.</p> <p></p>																		
<p>(K9) Zusammenklänge erkennen und unterscheiden</p>	<p>Dur- oder Moll-Dreiklang?</p> <table border="1"> <tr> <td>Dreiklänge</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Dur</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Moll</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Dreiklänge	1	2	3	4	Dur					Moll							
Dreiklänge	1	2	3	4															
Dur																			
Moll																			
	<p>Heraushören zusammenklängener Töne: Hörst Du einen Einzelton, ein Intervall oder einen Dreiklang?</p> <p>Einzelton    Intervall    Dreiklang ↓            ↓            ↓</p> <p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>																		

## Rhythmik & Gehörbildung D1

Die Absolvent*innen können ...	
<p>(K10) Skalen erkennen und selbst singen</p> <p>Empfehlung: Solmisationssilben und -gesten verwenden</p>	<p>a) Erkennen: Welche Tonleiter erklingt? (Dur- oder Moll-Tonleitern vorspielen oder vorsingen)</p> <p>b) Singen: Singe (optional: mithilfe der Solmisationssilben und -gesten) eine Dur-Tonleiter.</p>

## Rhythmik & Gehörbildung D2

Die Absolvent*innen können ...	<p>(K1) verschiedene gespielte Rhythmen zusammengesetzt aus den vorgegebenen Notenwerten in bestimmten Taktarten erkennen und zuordnen</p> <p>Rhythmus erkennen: Welcher Rhythmus wurde gespielt? Kreuze den richtigen Rhythmus an.</p>  <p>Rhythmisches Motivgedächtnis. Jede Aufgabe beginnt mit einem rhythmischen Motiv. Nach einer kurzen Pause ertönt ein zweites Motiv. Entspricht das zweite Motiv dem ersten? Oder gibt es Unterschiede zwischen den beiden Motiven? Jede Aufgabe ist einmal zu hören.</p> <table data-bbox="1021 918 1236 1176"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">gleich</td> <td style="text-align: center;">ungleich</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">↓</td> <td style="text-align: center;">↓</td> </tr> <tr> <td>①</td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td> </tr> <tr> <td>②</td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td> </tr> <tr> <td>③</td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px;"></td> </tr> </table> <p>Vergleiche den gehörten mit dem vorgegebenen Rhythmus. Kennzeichne die Stellen und notiere die Veränderungen:</p>  <p>Rhythmische Fehleranalyse. Vergleiche die gehörten Rhythmusphrasen mit dem abgedruckten Notenbild. Bei jeder Übung stimmt das Gehörte an zwei Stellen nicht mit dem Notenbild überein. Kreise die Abweichungen ein. Jede Aufgabe ist zweimal zu hören.</p> 		gleich	ungleich		↓	↓	①			②			③		
	gleich	ungleich														
	↓	↓														
①																
②																
③																

## Rhythmik & Gehörbildung D2

<p>Die Absolvent*innen können ...</p>	
<p>(K3) Rhythmen vom Blatt singen</p>	<p>Klopfe oder singe den geschriebenen Rhythmus. Das Tempo ist frei wählbar.</p> 
<p>(K5) Tonhöhen unterscheiden</p>	<p>Es erklingen zwei Töne. Ist der zweite Ton tiefer, gleich oder höher als der zuerst gehörte Ton? Die Aufgabe ist einmal zu hören.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>tiefer</p>  <input style="width: 30px; height: 30px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> <p>gleich</p>  <input style="width: 30px; height: 30px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> <p>höher</p>  <input style="width: 30px; height: 30px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/> </div> </div>
<p>(K6) melodische Motive in bestimmtem Tonumfang erkennen und nachsingen</p>	<p>a) Erkennen: Kreuze an, welches Motiv gespielt wird.</p> <div style="margin-bottom: 20px;"> <input type="radio"/>  </div> <div style="margin-bottom: 20px;"> <input type="radio"/>  </div> <div style="margin-bottom: 20px;"> <input type="radio"/>  </div> <p>Zwei Töne der gespielten Melodie stimmen nicht mit dem Notenbild überein. Markiere die falschen Töne.</p>  <p>b) Nachsingen: Singe die erklingende Melodie nach. Die Melodie ist einmal zu hören.</p>  



# Rhythmik & Gehörbildung D3

<p>Die Absolvent*innen können ...</p>																																					
<p>(K3) Rhythmen vom Blatt singen</p>	<p>Klopfe oder singe den geschriebenen Rhythmus. Das Tempo ist frei wählbar.</p> 																																				
<p>(K5) Tonhöhen unterscheiden</p>	<p>Es erklingen zwei Töne. Ist der zweite Ton tiefer, gleich oder höher als der zuerst gehörte Ton? Die Aufgabe ist einmal zu hören.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>tiefer</p>   <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <p>gleich</p>   <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <p>höher</p>   <input type="checkbox"/></div> </div>																																				
<p>(K6) melodische Motive in bestimmtem Tonumfang erkennen und nachsingen</p>	<p>a) Erkennen: Kreuze an, welches Motiv gespielt wird.</p> <div style="margin-bottom: 10px;"> <input type="checkbox"/>  </div> <div style="margin-bottom: 10px;"> <input type="checkbox"/>  </div> <div style="margin-bottom: 10px;"> <input type="checkbox"/>  </div> <p>Zwei Töne der gespielten Melodie stimmen nicht mit dem Notenbild überein. Markiere die falschen Töne.</p>  <p>b) Nachsingen: Singe die erklingende Melodie nach. Die Melodie erklingt nur einmal.</p> 																																				
<p>(K8) Intervalle im Oktavraum erkennen und selbst singen</p> <p>Empfehlung: Solmisationssilben und -gesten verwenden</p>	<p>Welche der angegebenen Intervalle sind zu hören? Jedes Intervall ist zweimal zu hören. Zuerst im Zusammenklang, dann beide Töne nacheinander.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>Sekunde</p>   ① <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <p>Septime</p>   ② <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <p>Prime</p>   ③ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;"> <p>Quarte</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Quinte</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Oktave</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Terz</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Sexte</p>  </div> </div>																																				
<p>(K9) Zusammenklänge erkennen und unterscheiden</p>	<p>Welcher Akkord klingt? Kreuze an. Jeder Akkord ist zwei Mal zu hören: Zuerst im Zusammenklang, dann die Akkordtöne nacheinander.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Dur</th> <th>Moll</th> <th>Vermindert</th> <th>Übermäßig</th> <th>Durseptakkord</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Dur	Moll	Vermindert	Übermäßig	Durseptakkord	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>																				
	Dur	Moll	Vermindert	Übermäßig	Durseptakkord																																
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																



Hanna

# Fachbegriffe

Langsame Tempi	
Grave	schwer, ernst
Largo	sehr langsam, breit
Larghetto	etwas breit (schneller als Largo)
Lento	langsam
Adagio	langsam, ruhig
Mittlere Tempi	
Andante	ruhig, gehend, schreitend
Andantino	ein wenig schneller als Andante
Moderato	mäßig bewegt
Allegretto	etwas munter (langsamer als Allegro)
Schnelle Tempi	
Allegro	schnell, heiter, rasch, fröhlich
Vivace, vivo	lebhaft schnell, lebendig
Vivacissimo	sehr lebhaft, sehr lebendig
Presto	sehr schnell, geschwind
Prestissimo	äußerst schnell
Fachbegriff (ggf. Abkürzung)	Bedeutung
a bocca chiusa	mit geschlossenem Mund, summend
a mezza voce	mit halber Stimme
a tempo	im ursprünglichen Tempo
appoggio	Atemstütze
accelerando (accel.)	beschleunigend
ad libitum (ad lib.)	nach Belieben
agitato	bewegt, antreibend
allargando	breiter, langsamer werdend
Alt	tiefe Frauenstimme
attacco dolce	weicher Einsatz
attacco duro	harter Einsatz (mit Glottisschlag)
assai	sehr, ziemlich
Bariton	mittelhohe Männerstimme
Bass	tiefe Männerstimme
bel canto	schöner Gesang
calando (cal.)	nachlassend in Tempo und Lautstärke
cantabile	gesanglich
con	mit
con brio	mit Schwung, Elan
con moto	mit Bewegung
con repetitione (con rep.)	mit Wiederholung
Countertenor	Männerstimme in Altlage
crescendo (cresc.)	lauter werdend
Da Capo (D.C.)	von Anfang an
Dal Segno (D.S.)	vom Zeichen an
decrescendo (decresc.)	leiser werdend
diminuendo (dim.)	abnehmend an Lautstärke, verringernd, abnehmend
dolce	süß, sanft, zart
espressivo	ausdrucksvoll

Fermate	Haltezeichen über einer Note oder Pause, das den Noten- oder Pausenwert verlängert
forte (f)	laut
fortissimo (ff)	sehr laut
fortefortissimo (fff)	sehr, sehr laut
fortepiano (fp)	laut und sofort leise
furioso	wild
Generalpause (G.P.)	gleichzeitige Pause aller Stimmen
grazioso	anmutig, leicht beschwingt
legato	gebunden
maestoso	majestätisch
meno	weniger
meno mosso	weniger bewegt
mezzoforte (mf)	mittellaut
mezzopiano (mp)	mittelleise
Mezzosopran	mittelhohe Frauenstimme
molto	viel
morendo	ersterbend
mosso	bewegt
Mutation	Stimmwechsel („Stimmbruch“)
nasale	Klang „durch die Nase“
piano (p)	leise
pianissimo (pp)	sehr leise
pianopianissimo (ppp)	sehr, sehr leise
più	mehr
più mosso	bewegter
poco	etwas
poco a poco	nach und nach
portato	getragen; Artikulation zwischen staccato und legato
rallentando (rall.)	nachlassend
Register	Stimmlage
ritardando (rit.)	langsamer werdend
ritenuto (riten.)	zurückhaltend im Tempo
rubato	frei im Vortrag
scherzando	scherzhaft
senza repetitione (senza rep.)	ohne Wiederholung
sforzando (sfz) / sforzato (sf)	mit plötzlicher Betonung
Sopran	hohe Frauenstimme
sostenere	stützen
sostenuto (sost.)	gehalten
staccato (stacc.)	abgestoßen, Töne deutlich voneinander getrennt
Stimmumfang	Spanne vom höchsten bis zum tiefsten gut singbaren Ton, individuell verschieden
stringendo (string.)	schneller werdend
tacet	schweigt, pausiert
Tenor	hohe Männerstimme
tenuto (ten.)	gehalten
tranquillo	ruhig
tremolando (trem.)	mit Tremolo (bebend, zitternd)
tutti	alle

# Best-Practice-Beispiele für Chor- und Musikprojekte

Die Deutsche Chorjugend zeichnet Chöre, die Inklusion, Partizipation, Gerechtigkeit oder kulturelle Vielfalt leben, mit dem Chorliebe-Preis aus. Aktuelle Preisträger sind stets zu finden unter:  
<https://www.deutsche-chorjugend.de/programme/chorliebe/chorliebe-preis>

Alle genannten Beispiele sind mit Links auch zusammengestellt unter:  
<https://inklusion.bundesakademie-trossingen.de>

Begegnungschor, Berlin  
<http://www.begegnungschor.com>

Chor takt-los! und weitere Bands, Musikschule Bochum  
<http://www.musikschule-bochum.de/angebot/ensembles-und-bands/integrative-bands>

Die Konferenz der Kinder, Klang-Netz Dresden  
<https://www.konferenz-der-kinder.org>

„Einklang“, Saarbrücken  
[https://www.vdk.de/saarland/pages/service/70489/chor\\_einklang?dscc=ok](https://www.vdk.de/saarland/pages/service/70489/chor_einklang?dscc=ok)

Förderpreis InTakt, Miriam-Stiftung  
<http://www.miriam-stiftung.de/foerderpreis/index.php>

Forum arabisch-deutscher Songs, Forst  
<http://www.forum-arabisch-deutscher-songs.de>

Frankfurter Spatzen  
<https://frankfurter-spatzen-sport-und-kulturvereinigung-2018.blankmusic.org>

G-Culture, Initiative von Goar B.  
<http://g-culture.com>

Gebärdenchor „HandsUp“, Hamburg  
<https://www.alsterdorf-assistenz-west.de/assistentz/treffpunkte/treffpunktaltona/gebaerdenchor-handsup>

Ill Coretto, Junger Chor Illingen  
<https://www.ill-coretto.de>

InCHORSiv, Aachen-Ost/Rothe Erde  
<https://www.diakonie-aachen.de/start/migration-und-integration/werkstatt-der-kulturen/stadtteilchor-aachen>

Inklusionschor, Löffingen  
<http://inklusionschor-loeffingen.de>

Inklusiver Chor „Die ChOhrwürmer“, Kiel  
<http://www.rockpopschule.de/projekte/inklusive-chor>

Lebenshilfe-Chor Herzklopfen, Köln  
<https://www.lebenshilfekoeln.de/de/freizeit/Chor.php>

Lebenshilfe Singers, Waltrop  
<https://www.lebenshilfe.de/informieren/familie/ideenspeicher-familien-unterstuetzen>  
lebenshilfe-singers-ein-inklusive-chor

MIPpies, Musikverein Ruppertshütten in Kooperation mit der Musikschule Lohr und der Lebenshilfe Main-Spessart  
<https://lebenshilfe-msp.de/test1>

Miteinander durch Musik, Berlin  
<http://miteinanderdurchmusik.de/projekte>

Selam Opera! Interkulturelles Projekt der komischen Oper, Berlin  
[https://www.komische-oper-berlin.de/entdecken/selam\\_opera](https://www.komische-oper-berlin.de/entdecken/selam_opera)

Singasylum, Dresden  
<https://www.singasylum.de>

Sounddrops, Popchor der Barner 16, Hamburg  
<http://barner16.de/bands>

SÜDUFER-Chor, Freiburg  
<http://suedufer-freiburg.de/ueber-uns/suedufer-chor-2>

Thonkunst, Diakonie am Thonberg (Leipzig)  
<https://www.thonkunst.de>

# Weiterführende Literatur und Materialien

- Bauer, J. (2006): *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Betzner-Brandt, M. (2011): *Chor kreativ: Singen ohne Noten. Circlesongs, Stimmspiele, Klangkonzepte*. Bosse.
- Bolender, R. & Müller, G. (2012): *Leitfaden Gesangsklasse*. Helbling.
- Bradler, K. (Hrsg., 2016): *Vielfalt im Musizierunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen*. Schott, Mainz.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016): *Ratgeber Leichte Sprache*. Dudenverlag, Berlin.
- Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (2018): *Inklusion in der musikalischen Bildung in Amateurmusikvereinen (Schriftenreihe der Bundesakademie Trossingen, Bd. 29, 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage)*. Verfügbar über <https://www.bundesakademie-trossingen.de/bibliothek/veroeffentlichungen-der-bundesakademie.html>
- Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (2016): *Partizipation. Mein Part zählt (Schriftenreihe der Bundesakademie Trossingen, Bd. 30)*. Verfügbar über <https://www.bundesakademie-trossingen.de/bibliothek/veroeffentlichungen-der-bundesakademie.html>
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg., 2020): *Kinder- und Jugendkulturarbeit inklusiv. Praxis, Reflexion, Haltungen*. Online verfügbar unter <https://www.bkj.de/inklusion>
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg., 2006): *Kulturelle Vielfalt leben lernen. 21 Praxisbeispiele*. BKJ, Remscheid.
- Busch, B. (Hrsg., 2016): *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweise für Studium und Beruf*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Deutsche Chorjugend (2013): *Ehrenkodex der Deutschen Chorjugend zum Kindeswohl*. Online verfügbar unter <https://www.deutsche-chorjugend.de/positionen/ehrenkodex/>
- Deutsche Chorjugend (2016): *Willkommenskultur in der Deutschen Chorjugend: voneinander lernen – miteinander leben*. Online verfügbar unter <https://www.deutsche-chorjugend.de/positionen/willkommenskultur-im-chor/>
- Deutsche Chorjugend (2019): *Leitlinien der Deutschen Chorjugend*. Online verfügbar unter <https://www.deutsche-chorjugend.de/positionen/leitlinien/>
- Deutscher Kulturrat (Hrsg., 2018): *Inklusion in Kultur und Medien*. Online verfügbar unter <https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2018/10/Inklusion.pdf>
- Deutscher Kulturrat/Initiative Kulturelle Integration (Hrsg., 2017): *Zusammenhalt in Vielfalt. 15 Thesen zu kultureller Integration und Zusammenhalt*. Online verfügbar unter [www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2017/06/Dokumentation-IKI.pdf](http://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2017/06/Dokumentation-IKI.pdf)
- Deutsche UNESCO-Kommission (2008): *Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010*. Online verfügbar unter [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/Kulturelle\\_Bildung\\_fuer\\_Alle.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/Kulturelle_Bildung_fuer_Alle.pdf)
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg., 2014): *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik (3. Auflage)*. Online verfügbar unter [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf)
- Dreßler, S. (2017): *Musizierpraxis & Inklusion*. In: M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.): *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*. Fabrico Verlag, Hannover.
- Friedrich Verlag / Klett / Baer, U. (Hrsg., 2013): *gruppe & spiel. Zeitschrift für kreative Gruppenarbeit. Schwerpunkt: Inklusion (Ausgabe 2/2013)*. Friedrich Verlag, Seelze.
- Gerland, J. (Hrsg., 2017): *Kultur Inklusion Forschung*. Beltz Juventa, Weinheim.
- Göstl, R. (1996): *Singen mit Kindern: Modelle für eine persönlichkeitsbildende Kinderchorarbeit*. Regensburg: ConBrio.
- Göstl, R. (2006 & 2008): *Chorleitfaden: Motivierende Antworten auf Fragen der Chorleitung (Bd. 1 & 2)*. Regensburg: ConBrio.
- Greuel, T. & Schilling-Sandvoß, K. (2012): *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung (Musik im Diskurs, Bd. 25)*. Shaker-Verlag, Aachen.
- Gordon, E. E. (2012): *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2009): *Taking a Reasonable and Honest Look at Tonal Solfege and Rhythm Solfege*. Chicago: GIA Publications.
- Gröger, B. (2009): *Loop Songs. 44 Warm-Up and Performance Studies for Jazz, Pop and Gospel Choirs*. Mainz, Schott.

- Grohé, M. & Jasper, C. (2016): *Methodenrepertoire Musikunterricht. Zugänge – Lernwege – Aufgaben*. Esslingen: Helbling.
- Guglhör, G. (2005): *Stimmtraining im Chor: Systematische Stimmbildung*. Helbling.
- Habermann, G. (1986): *Stimme und Sprache: Eine Einführung in ihre Physiologie und Hygiene. Für Ärzte, Sänger, Pädagogen und alle Sprechberufe* (2. überarbeitete Auflage). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Hattie, J. (2015): *Lernen sichtbar machen* (überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Henning, I. (2018): *Die Aneignungsmöglichkeiten als fachdidaktisches Prinzip im inklusiven Musikunterricht an der Grundschule*. In: K. Müller, U. B. Müller & I. Kleinbub (Hrsg.): *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen*. Beltz Juventa, Weinheim.
- Henzler, C., Kammerer, M. & Braun, E. (2013): *Nicht ohne uns. Aktive Teilhabe am Musikleben für alle. Vorstudie zum Forschungsprojekt der Fakultät für Sonderpädagogik der PH Ludwigsburg/Reutlingen in Kooperation mit der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen*.
- Heygster, M. (2012): *Relative Solmisation. Grundlagen – Materialien – Unterrichtsverfahren*. Mainz: Schott.
- Hofbauer, K. (1978): *Praxis der chorischen Stimmbildung*. Mainz: Schott.
- Hübner, K., Kelb, V., Schönfeld, F. & Ullrich, S. (Hrsg., 2017): *Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse*. kopaed, München.
- Johannsen, P. (2014): *Crashkurs Musikgeschichte*. Mainz: Schott.
- Keil, W. (2012): *Musikgeschichte im Überblick*. UTB.
- Kinoshita, Y. M. (2009): *Ausüben – mehr als richtig singen: Dressur versus lebendiges Musizieren, Motivation und Konzertvorbereitung (Wettbewerbsvorbereitung)*, in: M. Fuchs (Hrsg.): *Hören, Wahrnehmen, (Aus-)Üben: Kinder- und Jugendstimme* (Bd. 3), S. 157-165. Berlin: Logos Verlag.
- Kolneder, W. & Schmitt, K. (1990): *Singen nach Noten: Praktische Musiklehre für Chorsänger zum Erlernen des Vom-Blatt-Singens* (Bd. 1 & 2). Mainz: Schott.
- Krämer, T. (1995): *Harmonielehre im Selbststudium* (2. Auflage). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Kühn, C. (1983): *Gehörbildung im Selbststudium*. dtv / Bärenreiter.
- Lafin, C. & Schöne, R. (2016): *Handbuch und Checkliste Konzertorganisation. Ein Ratgeber für die Planung und Durchführung von musikalischen Veranstaltungen* (Schriftenreihe des Verbands Deutscher KonzertChöre, Bd. 9). Verfügbar unter <https://shop.vdkc.de>
- Losert, M. (2011): *Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. Geschichte – Erklärung – Methoden*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Maedler, J. (Hrsg., 2008): *TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 4). kopaed, München.
- Maedler, J. & Witt, K. (2014): *Gelingensbedingungen kultureller Teilhabe*. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/gelingensbedingungen-kultureller-teilhabe>
- Mailänder, R., Gensler, P., Klasen, O., Röttger, M. & Wallrath, K. (Hrsg., 2019): *In 30 Schritten zum Blattsingen: Die Kölner Chorschule für Kinder*. Stuttgart: Carus-Verlag.
- Mecke, A., Pfeleiderer, M., Richter, B. & Seedorf, T. (Hrsg., 2016): *Lexikon der Gesangsstimme*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Merkt, I. (2019): *Musik – Vielfalt – Integration – Inklusion. Musikdidaktik für die eine Schule* (ConBrio Fachbuch, Bd. 19). Con-Brio Verlagsgesellschaft, Regensburg.
- Mohr, A. (1997): *Handbuch der Kinderstimmgebung*. Mainz: Schott.
- Mohr, A. (2004): *Praxis Kinderstimmgebung. 123 Lieder und Kanons mit praktischen Hinweisen für die Chorprobe*. Mainz: Schott.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg., 2011): *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin*.
- Moritz, U. & Trimpert, H. (2017): *Rhythm Songs: Solmisation plus Bodypercussion*. Innsbruck: Helbling.
- Münden, G.-P. (1993): *Kinderchorleitung: Arbeitsmaterialien und Hilfen für eine ganzheitlich ausgerichtete kirchliche Kinderchorarbeit*. München: Strube.
- Nitsche, P. (2001): *Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme* (erw. Ausgabe). Mainz: Schott.

- Pfunder, Arno (2016): RhythMiXXX. Verfügbar über BDB-Musikakademie Staufen, Kontakt: [info@bdb-musikakademie.de](mailto:info@bdb-musikakademie.de)
- Probst, W., Schuchhardt, A. & Steinmann, B. (2006): Musik überall. Ein Wegweiser für Förder- und Grundschule. Bildungshaus Schulbuchverlage, Braunschweig.
- Range, C. (2014): Überlegungen zur Erreichung bildungsbenachteiligter Zielgruppen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online verfügbar unter [www.kubi-online.de/artikel/ueberlegungen-zur-erreichung-bildungsbenachteiligter-zielgruppen](http://www.kubi-online.de/artikel/ueberlegungen-zur-erreichung-bildungsbenachteiligter-zielgruppen)
- Reid, C. L. (2001): Funktionale Stimmentwicklung: Grundlagen und praktische Übungen. Schott.
- Richter, B. (2014): Die Stimme: Grundlagen, künstlerische Praxis, Gesunderhaltung. Leipzig: Henschel.
- Schnitzer, R. (2008): Singen ist Klasse. Mainz: Schott.
- Schuhenn, R. (2015): Das alternative Chorleitungsbuch: Tipps für erfolgreiches Chormanagement; Motivation, Führung, Organisation. Mainz: Schott.
- Schullz, A. C. (2008): do, re, mi... - was ist das?: Relative Solmisation kompakt und übersichtlich erklärt. Oberhausen: GNGP Verlag.
- Sliwka, A. (2012): Soziale Ungleichheit – Diversity – Inklusion. In: H. Bockhorst, V. Reinwand, W. Zacharias (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (Kulturelle Bildung, Bd. 30). kopaed, München.
- Sohn, E. (2011): a cappella coaching: Von der Probe bis zum Auftritt. Ausgabe mit DVD. Mainz: Schott.
- Spittel, A.-M. & Zimmer, S. (2015): Nicht ohne uns. Aktive Teilhabe am Musikleben für alle. Ein Forschungsbericht der Fakultät für Sonderpädagogik der PH Ludwigsburg/Reutlingen in Kooperation mit der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen.
- Stern, D. N. (2005): Der Gegenwartsmoment: Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Brandes & Apsel.
- Terhag, J. (2009): Warmups. Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Schott, Mainz.
- Terhag, J. (2012): Live-Arrangement: Vom Pattern zur Performance. Lehrbuch mit DVD. Schott, Mainz.
- Tischler, B. (2013): Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie (inkl. CD). Schott, Mainz.
- UNESCO-Generalkonferenz: Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Online verfügbar unter <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/212986/80e6be23478e612394812c7264ff8042/kultureubereinkommen-data.pdf> (Publikation der Deutschen UNESCO-Kommission mit deutschsprachiger Fassung der Konvention)
- UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ (1994): Salamanca-Erklärung und Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Online verfügbar unter [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf)
- Verband deutscher Musikschulen (2010): Kulturelle Vielfalt in der Elementarstufe/Grundstufe. VdM Verlag, Bonn.
- Verband deutscher Musikschulen (2015): MusikLeben: Erbe. Vielfalt. Zukunft (filmische Dokumentation zum Musikschulkongress 2015 mit mehreren Beispielen inklusiven Arbeitens und dem Mitschnitt einer Podiumsdiskussion zum Thema Inklusion).
- Verband deutscher Musikschulen (2014): Musikschule im Wandel. Inklusion als Chance (Potsdamer Erklärung). Online verfügbar unter [http://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdammer\\_erklaerung.pdf](http://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdammer_erklaerung.pdf)
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg., 2017): Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. VdM Verlag, Bonn.
- Vereinte Nationen (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention). Amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Online verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a729-un-konvention.html>
- Wallbaum, C. & Kinoshita, Y. M. (2018): RED – A Supposedly Universal Quality as the Core of Music Education, in: C. Wallbaum (Hrsg.): Comparing International Music Lessons On Video, S. 123-146. Georg Olms Verlag.
- Weber, Andreas (2017): Sein und Teilen: Eine Praxis schöpferischer Existenz. Bielefeld: transcript Verlag.
- Winnicott, Donald W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität. Klett Cotta.
- Wieblitz, C. (2007): Lebendiger Kinderchor. kreativ – spielerisch – tänzerisch. Anregungen und Modelle. Koblenz: Fidula.
- Ziegenrucker, W. (2009): ABC Musik – Allgemeine Musiklehre. Leipzig: Breitkopf & Härtel.

# Online-Ressourcen

Eine fortlaufend aktualisierte Übersicht mit Online-Ressourcen ist auch zu finden unter:  
<https://www.deutsche-chorjugend.de>

Deutsche Chorjugend: Toolbox: Vielfalt im Chor fördern.  
<https://www.deutsche-chorjugend.de/vielfalt>

Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen: Online-Portal zur Inklusion im Amateurmusizieren  
<https://inklusion.bundesakademie-trossingen.de>

Alvira, José Rodríguez: Website mit vielen interaktiven Übungen zu Gehörbildung und Musiktheorie (englisch)  
<https://www.teoria.com/en/exercises>

Bundesfachstelle Barrierefreiheit: Praxishilfen zur Umsetzung von Barrierefreiheit u.a. in Bezug auf Gebäude, Kommunikation, Veranstaltungsplanung  
[https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Praxishilfen/praxishilfen\\_node.html](https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Praxishilfen/praxishilfen_node.html)

Chorverband Hamburg: Videoreihe „Singen auf den ersten Blick“  
<https://chorverband-hamburg.de/aktuelles/singen-auf-den-ersten-blick-zweites-etappenziel-erreicht>

Chorverband Nordrhein-Westfalen: kurzes Tutorial (Animation) zum Thema Stimmbildung  
<https://www.cvnrw.de/index.php?id=tutorial-stimmbildung>

Inklusion: Netzwerk inklusiv arbeitender Künstler aller Genres  
<http://www.inklusion.info/inklusion/home.html>

Kreisjugendringe Rems-Murr/Esslingen: Website/Praxisbox „Inklumat“  
<https://www.inklumat.de>

Krüger, Florian: Videoreihe rund um Notenlehre & Musiktheorie  
[https://www.youtube.com/playlist?list=PLppDodMXZG9m8AMZ1zC-yRRzq9\\_hzBq55](https://www.youtube.com/playlist?list=PLppDodMXZG9m8AMZ1zC-yRRzq9_hzBq55)

Langer, Jens: Website mit vielen Erklärungen und Tutorials rund um relative Solmisation  
<http://solmisieren.de/>

Leipziger Symposium zur Kinder- und Jugendstimme: Mediathek u. a. mit Mitschnitten von Vorträgen zu unterschiedlichen Themen  
<https://www.uniklinikum-leipzig.de/einrichtungen/kinderstimme/mediathek-mit-vortragen-workshops-konzertmitschnitten-bildergalerie>

Ludwig, Daniel & Simone: YouTube-Kanal „Floh im Ohr“ z. B. zum Notenlernen für Kinder  
<https://www.youtube.com/c/FlohimOhrTV>

„Musik und Integration“, Informationsportal des Musikinformationszentrums (MIZ)  
<https://integration.miz.org/projektsuche>

Schullz, Axel Christian: Videoreihe zur relativen Solmisation  
<https://www.youtube.com/playlist?list=PL8kHMerIDjf2OQ0wqk6WeTBwiBZT1HNrA>

Sozialhelden/Aktion Mensch: Portal mit Tipps für eine adäquate Darstellung von Menschen mit Behinderungen z.B. in Texten  
<https://leidmedien.de>

YouTube-Kanal „Ear Training/Gehörbildung“  
<https://www.youtube.com/channel/UCyB3kOuG2C9embHy-cfqncQ/playlists>

# kontakt

Deutsche Chorjugend  
Geschäftsstelle  
Karl-Marx-Straße 145  
12043 Berlin

Telefon: (0 30) 847 10 89-50  
Telefax: (0 30) 847 10 89-59  
Website: [www.deutsche-chorjugend.de](http://www.deutsche-chorjugend.de)  
E-Mail: [info@deutsche-chorjugend.de](mailto:info@deutsche-chorjugend.de)

Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen  
Hugo-Herrmann-Straße 22  
78647 Trossingen

Telefon: (0 74 25) 94 93-0  
Telefax: (0 74 25) 94 93-21  
Website: [www.bundesakademie-trossingen.de](http://www.bundesakademie-trossingen.de)  
E-Mail: [sekretariat@bundesakademie-trossingen.de](mailto:sekretariat@bundesakademie-trossingen.de)

Wir danken für die Bereitstellung der Beispielaufgaben:  
Bayerischer Blasmusikverband: S. 35, S. 37  
Bläserjugend Baden-Württemberg: S. 35, S. 36, S. 37, S. 40  
Bläserjugend im Bund Deutscher Blasmusikverbände: S. 35, S. 36,  
S. 37, S. 38, S. 39, S. 40  
Deutsche Chorjugend: S. 34, S. 35, S. 36, S. 37, S. 38, S. 40  
Deutscher Harmonika-Verband: S. 39, S. 40  
Volksmusikerbund Nordrhein-Westfalen: S. 36, S. 39

Die Deutsche Chorjugend wird gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung wird institutionell gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

Gefördert vom:



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

Gefördert vom:



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

# impressum

**Herausgeberin:**

Deutsche Chorjugend | Karl-Marx-Straße 145 | 12043 Berlin

**Inhalt:**

Deutsche Chorjugend, Deutsche Bläserjugend, Deutscher Harmonika-Verband, Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen, Benjamin Bosbach, Robert Göstl, Yoshihisa Matthias Kinoshita, Lisa Meier, Friederike Stahmer, Lea Wolpert

**Für ihr großes ehrenamtliches Engagement****beim Erarbeiten dieser Broschüre gilt unser ausdrücklicher Dank:**

Elisabeth Braun  
Marcel Dreiling  
Robert Göstl  
Christoph Heiß  
Birgit Koch-Lipp  
Sarah Kuppinger  
Herbert Meßmer  
Maik Morgner  
Friedemann Nikolaus  
Andreas Schulz  
Maximilian Stössel

**Für die finanzielle Unterstützung beim Druck dieser Broschüre danken wir:**

Badischer Chorverband  
Chorverband Hamburg  
Deutsche Sängerschaft  
Schwäbischer Chorverband

**Redaktion & Projektleitung:**

Antonia Emde, Maximilian Stössel

**Grafik:**

Christine von Burkersroda, [www.graphikdesign-vonburkersroda.de](http://www.graphikdesign-vonburkersroda.de)

**Fotos:**

Bundesakademie/Nico Pudimat, [www.nicopudimat.de](http://www.nicopudimat.de) (S. 7, 9, 13, 26, 28, 41)  
Deutsche Chorjugend (S. 10, 33, 34)

**Zeichnungen:**

Cornelia Schlemmer, [www.atelier-schlemmer.de](http://www.atelier-schlemmer.de) (S. 18, 20)

**Druck:**

jetoprint GmbH | Max-von-Laue-Straße 36 | 97080 Würzburg

**Stand:**

November 2020

**Auflage:**

3.000



Die D-Ausbildung im Chorsingen lädt Sänger\*innen ein, systematisch grundlegende Kompetenzen in den Fachbereichen „Stimmpraxis“, „Stimmbildung“, „Musiklehre“ und „Rhythmik & Gehörbildung“ zu erwerben. Die Deutsche Chorjugend und die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung formulieren in dieser Broschüre bundesweite Mindestanforderungen für die einzelnen Kompetenzen und geben zugleich Impulse, wie das gemeinsame Singen und Musizieren im Chor und im Unterricht weiterentwickelt und so noch inklusiver gestaltet werden kann.