

Stadler Elmer, Stefanie

Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2000, S. 152-182. - (Musikpädagogische Forschung; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Stadler Elmer, Stefanie: Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2000, S. 152-182 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250939 - DOI: 10.25656/01:25093

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250939>

<https://doi.org/10.25656/01:25093>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Kultureller Wandel
und
Musikpädagogik**



Themenstellung: Kultureller Wandel und Musikpädagogik stehen in einem dialektischen Verhältnis zu einander, weil zu den Schwerpunktfeldern musikpädagogischer Theoriebildung und schulischer wie außerschulischer Praxis das sich wandelnde kulturelle Handeln von (jungen) Menschen gehört, zugleich aber die Musikpädagogik in ihrem Selbstverständnis selbst einem Wandel unterliegt. Unter dem Thema der 99er Tagung des AMPF >Kultureller Wandel und Musikpädagogik< sind daher zahlreiche Beiträge zusammengekommen, die in ihrer thematischen Breite zentrale Aspekte dieses kulturpolitischen wie auch musikpädagogischen Wandels aufnehmen und so einen Beitrag zur theoretischen Reflexion bzw. Begründung des Kulturbegriffs und seine Bedeutung für das Handlungsfeld der schulischen und außerschulischen Sozialisation leisten.

Der Herausgeber: Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungsgruppe 'Gesamtschule' an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u.a. Planung des Einphasigen Studiengangs 'Musik' sowie Konzeption und Aufbau des 'Apparativen Studienbereichs'; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; 1991 bis 1997 im Vorstand der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<; seit 1995 im Vorstand des >Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung<; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Seit 1999 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<; seit 1999 Vorsitzender der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<.

Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Urs Fuhrer:</i> Individuierung durch Kulturbildung – das Beispiel Graffiti	9
<i>Dorothee Barth:</i> Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik	27
<i>Ansgar Jerrentrup:</i> DJs als Musiker - Überlegungen zu einem neuen Umgang mit Musik	51
<i>Anja Rosenbrock</i> Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands – Eine empirische Untersuchung	88
<i>Gabriele Hofmann:</i> Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept - Einzelergebnisse ei- ner Studie über Musiker mit medizinischen Problemen	108
<i>Wilfried Hansmann:</i> Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements. Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen	124
<i>Wolfgang Martin Stroh:</i> „eine welt musik lehre“ - Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts	138
<i>Stefanie Stadler Elmer:</i> Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens	152
<i>Sieglinde Siedentop:</i> Musikunterricht in der DDR - Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich	183
<i>Bernd Fröde:</i> Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR - eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven	213

Thomas Phleps:

Was bedeutet: Aufarbeitung der ‚Musikerziehung‘ in NS-Deutschland 235

Thomas Frey:

Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des Musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924 - 1941) 277

Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens

Zusammenfassung

Im Verlauf der Kindheit paßt sich der stimmliche Ausdruck in drei Richtungen der umgebenden Kultur an. Sie sind eng miteinander verwoben: 1. Der vokale Affekt-Ausdruck (Schreien, Lachen, Schmerz usw.) wird zunehmend kontrolliert. 2. Die Laute werden zunehmend zu sprachlichen Symbolen ausgebildet, die der inneren Repräsentation (Denken) und der sozialen Kommunikation dienen (z.B. zur Referenz auf Objekte). 3. Der Stimmklang wird in Richtung des kollektiv geregelten Ausdrucksbereichs, der Sprachmelodie und dem Singen, ausgestaltet.

Lieder-Singen ist eine besondere Form von soziokultureller Handlung, bei welcher Kinder schon im 2. Lebensjahr aktiv teilnehmen und durch welche sie in die sprachmusikalischen Konventionen einer Kultur eingeführt werden. Wie entwickelt sich das (Lieder-)Singen? Was verändert sich im Verlaufe der Kindheit? Um diese Prozesse zu rekonstruieren, haben wir einerseits eine mikrogenetische Methode entwickelt, die erlaubt, computerunterstützt kindliches Singen trotz Normabweichungen zuverlässig zu analysieren und differenziert darzustellen. Andererseits haben wir bisherige Erkenntnisse über den Entwicklungsverlauf zu einer Entwicklungssequenz zusammengefaßt. Diese Entwicklungssequenz und die theoretischen Prinzipien werden vorgestellt, und die Art und Weise der Beschreibung der empirischen Phänomene wird an einem Beispiel veranschaulicht.

1 Einleitung

Ein Kind ist bei Lebensbeginn enorm anpassungsfähig. Es hat die Voraussetzungen, jede noch so schwierige Sprache sprechen zu lernen, die in seiner sozialen Umwelt verwendet wird. Ebenso steht es mit der Anpassungsfähigkeit an musikalische Konventionen. Diese Anpassung offenbart sich vor allem im vokalen Ausdruck, dem Singen. Das Singen oder Vokalisieren ist die elemen-

tarste Art, sich (vor-)musikalisch auszudrücken. Im Zeitraum von Geburt bis zum Erwachsenenalter sind im stimmlichen Ausdruck drastische Veränderungen beobachtbar. Ich unterscheide drei Richtungen (vgl. Stadler Elmer, 2000a):

1. Die basale Kontrolle von vokal geäußerten Affekten (Schreien, Lachen, Schmerz usw.).
2. Die kulturspezifische Ausbildung von Lauten zu Symbolen – dem Sprechen, um Information innerlich zu repräsentieren und um an Kommunikation teilzunehmen (z.B. zur Referenz auf Ereignisse und Objekte).
3. Die Ausgestaltung des Stimmklangs zum ebenfalls kollektiv geregelten Ausdrucksbereich, dem Singen. Die soziokulturellen Funktionen von Singen liegen in der Herstellung und Regulation von positiv besetzten emotionalen Zuständen, sowohl bei sich selbst, sowie als Wirkung auf andere und als gemeinsam erlebte Ereignisse (z.B. in Form von Ritualen), die als verinnerlichte Erfahrungen zu sowohl kollektiven wie individuellen Strukturen werden.

Wohl ist es möglich, Singen von Sprechen zu unterscheiden. Aber beide Modalitäten sind untrennbar miteinander verbunden, weil sie Teile ein und desselben Organismus sind. Das einfachste Unterscheidungskriterium ist die Tonhöhe, welche durch Vokalverlängerung akzentuiert und gestaltet werden kann und dadurch den Eindruck von Singen erzeugt. Ein weiteres Unterscheidungskriterium betrifft die zeitliche Organisation (regelmäßiger Puls, periodische Muster, Gleichzeitigkeit verschiedener Lautquellen usw., vgl. ausführlicher Stadler Elmer, 2000b). Die Übergänge zwischen Sprechen, Sprechgesang und Singen sind fließend und oft bei Kindern nicht gut unterscheidbar. Wir erforschen anhand des Singens den Prozeß, wie psychische Systeme die kulturellen Konventionen in sprachmusikalischer Hinsicht in ihren vokalen Ausdruck integrieren. Das Singen eignet sich besonders als Forschungsgegenstand,

- weil es aus der Beobachtersituation als einheitliche und abgrenzbare Handlung eines psychischen Systems beschreibbar ist;
- weil über diese Handlung und ihre Beschreibung mit normativen Begriffen kommuniziert werden kann;
- weil die normativen Beschreibungen es zulassen, Veränderungen zu rekonstruieren und die Rekonstruktion wiederum durch Beobachten und mit normativen Begriffen zu überprüfen;

- weil der stimmliche Ausdruck dicht an Information ist, denn selbst in frühkindlichen Formen sind schon alle musikalischen Klangparameter vorhanden, nämlich Lautstärke, Klangfarbe, Tonhöhe und Zeitstruktur (Rhythmus);
- weil das in unsere Kultur hineinwachsende Kind als psychisches System von außen beobachtet werden kann, wie es mit seiner Umwelt interagiert und wie sich dabei langfristig die Strukturen seines vokalen Ausdrucks verändern.

Dies sind Prämissen, die ich im einzelnen näher ausführen werde, und zwar mit dem Ziel zu rekonstruieren, wie das psychische System seinen stimmlichen Ausdruck durch Angebote in seiner Umwelt strukturell verändert. Oder anders gesagt, wie wir anhand des stimmlichen Ausdrucks beobachten können, wie Kinder in unsere Musikkultur hineinwachsen. Die Leittheorie oder Metatheorie ist der strukturgenetische Konstruktivismus, wie er aus den Arbeiten von Piaget entstanden ist (z.B. Piaget, 1983; Seiler, 1991, 1994, 2000).

Man geht davon aus, daß die Entwicklung der Strukturen im Handeln und Denken nicht zufällig verläuft, sondern daß sie als Abfolge von Stufen oder Stadien beschreibbar ist. Dennoch ist es schwierig, allgemeine Kriterien anzugeben, was den spezifischen Bereich des vokalen Ausdrucks anbelangt. Die individuellen Unterschiede zwischen Kindern derselben Altersgruppen sind so groß, daß das chronologische Alter keine Orientierung über den Entwicklungsstand bieten kann. Zur Beobachtung und Einschätzung von kindlichem Singen werden bereits Kriterien angewendet. Das Ziel ist es, diese zu systematisieren und anhand von allgemeinen Kriterien eine Entwicklungssequenz zu formulieren (vgl. z.B. Hoppe, Schmid-Schönbein & Seiler, 1977). Damit wird es möglich, den Entwicklungsstand des Singens von einzelnen Kindern anhand von allgemeinen Kriterien zu beobachten, zu bezeichnen und darüber zu kommunizieren. Fortgesetzte Zirkel von Beobachten, Bezeichnen und Kommunizieren bieten selbst wiederum die Möglichkeit, laufend die Kriterien der Beobachtung anzupassen und zu verbessern.

Es gibt eine Menge von Studien, in welchen Aspekte der Entwicklung des Singens in detaillierter Weise beschrieben werden (vgl. Übersichten bei Stadler Elmer, 1995, 1996, 2000b). Die bisherigen Vorschläge, wie der Verlauf der Singentwicklung allgemein formuliert wird, werden in Abschnitt 2 kurz zusammengefaßt und evaluiert. Bevor ich meinen Vorschlag einer Entwicklungssequenz vorstelle (Abschn. 5), ist es nötig, sowohl die beschreibenden

Begriffe (Abschn. 3) wie auch die Entwicklungsprinzipien zu klären (Abschn. 4). Beide Ebenen, die Prinzipien wie auch die beschreibenden Begriffe, sind entscheidend dafür, was und wie beobachtet wird. Da Beobachten immer selektiv ist, muß man laufend das Beobachten selbst daraufhin überprüfen, ob und wie die relevanten Eigenschaften unterschieden und bezeichnet sind. Es mag trivial anmuten zu sagen, daß das Beobachten nur im Rahmen der etablierten Begrifflichkeiten erfolgen kann. Wie kritisch diese Feststellung ist, läßt sich leicht an bisherigen Theorien aufzeigen, die das Singen auf wenige musikalische Begriffe einschränken. Es geht daher vor allem darum, den Prozeß der musikalischen Akkulturation, wie er in der Vokalisation zum Ausdruck kommt, neu zu konzipieren, d.h. die Beobachtungskonzepte theoretisch zu klären und empirisch zu verifizieren, um den Entwicklungsprozeß zu rekonstruieren.

2 Bisherige Theorien zur Entwicklung des Singens

Zur Frage, wie der Entwicklungsverlauf des Singens konzipiert wird, hat meine Analyse der einschlägigen Literatur die folgenden drei Ansätze ergeben (Stadler Elmer, 1995, 1996):

1. Die ‚Intervall-Erwerbs-Theorie‘ nimmt an, daß die Menschen angeborene musikalische Strukturen haben. Einige Individuen sind von der Anlage her musikalisch begabter als andere. Der Tonraum im Singen entwickelt sich nach einer festen Reihenfolge: Zunächst entsteht die Stufe V (so), dann die III (re), was die kleine Terz ergibt. Es folgt die Stufe VI (la), was die Urmelodie ergibt (so, la, so, mi), und es folgen weitere Stufen. Diese invariable Reihenfolge wird als Ableitung von der harmonischen Klangstruktur (Ober-tonreihe) begründet. Analog zu Chomsky’s ‚Language Acquisition Device‘ nimmt man an, daß das Singen sich durch ein universelles und angeborenes Programm entwickelt.
2. Die Idee einer ‚Sprach-Dominanz‘ widerspiegelt eine allgemeine Übereinstimmung unter Forschern darin, daß Sing- oder Liederwerb in folgender Reihenfolge verläuft: zunächst erscheinen die Wörter, dann der Rhythmus, dann die Kontur, und schließlich die genauen Intervalle (vgl. z.B. Hargreaves, 1986; Welch, 1986; Moog, 1968).
3. Die ‚Melodie-Kontur-Theorien‘ fokussieren die Phrase als Einheit und dabei den Tonhöhenverlauf. Dowling (z.B. 1988) beschreibt den Gang der Entwicklung als zunehmend komplexer werdende Organisation der Phrasen, und er betont die Rolle der Melodiekontur als Baustein der musikali-

schen Informationsverarbeitung. Davidson's (1985, 1994) Theorie konzentriert sich auf das ‚Kontur Schema‘, d.h. auf den Umfang vom höchsten zum tiefsten Ton einer gesungenen Phrase. Er beschreibt die Entwicklung als einen mit dem Alter zunehmenden Tonhöhenumfang der Phrasen. Sie beginnt mit der kleinen Terz, Quarte usw., und erreicht im Alter von 6 oder 7 Jahren den Umfang einer Sexte.

Es wird hier nur kurz auf drei Kritikpunkte eingegangen:

- Detaillierte Analysen von Singen können mit Bezug auf musikalische Intervalle weder eine invariable Reihenfolge noch Universalien (z.B. Nattiez, 1977) bestätigen. Intervalle erweisen sich als unangemessen, um Singen zu analysieren und zu beschreiben, denn Abweichungen bleiben aufgrund der kategoriellen Wahrnehmung (z.B. Siegel & Siegel, 1977) unbemerkt, oder sie werden aus ästhetischen Gründen toleriert (Seashore, 1938). Um zu vermeiden, einer euro- oder ethnozentrischen Sicht zugunsten des abendländischen Tonsystems zu verfallen, ist es notwendig, das Singen so differenziert zu beschreiben, daß auch nicht abendländisches und präkonventionelles oder normabweichendes Singen erfaßt werden kann. Computerunterstützte Analysemethoden bieten die Möglichkeit, das kulturell geprägte Hören zu kontrollieren und zu objektivieren (vgl. Stadler Elmer & Elmer, 2000).
- Öfters wird versucht, den Gang der Singentwicklung zu formalisieren, indem eine additive Reihenfolge von musikalischen Intervallen mit dem Lebensalter kombiniert wird (z.B. Werner, 1917; Davidson, 1985, 1994). Laut diesen Theorien wäre es möglich zu sagen, in welchem Alter welche Intervalle im kindlichen Singen anwesend oder abwesend sind. Gemäß Davidson, beispielsweise, würde ein junges Kind jedes Lied mit großen Intervallen auf den seinem Alter entsprechenden Konturumfang reduzieren. Verschiedene Autoren haben Analysen von kindlichem Singen dokumentiert und können diese Annahme nicht bestätigen (z.B. Davies, 1986; z.B. Stadler Elmer, 1998a, 2000c).
- Ähnlich unbestätigt bleibt die Annahme, daß Kinder beim Singen additiv vorgehen und mit dem Liedtext beginnen würden (siehe Papousek & Papousek, 1981; Kelley & Sutton-Smith, 1987; Stadler Elmer, 1998a). Da die Komponenten eines Liedes (Text, Melodie) und deren zeitliche Organisation (Rhythmus) untereinander zusammenhängen und parallel hierarchisch organisiert sind (Baroni, Dalmonte & Jacoboni, 1995), ist eine additive Konzeption nicht angemessen. Es ist notwendig, die möglichen Elemente

und Strukturen von aktuell erfolgtem Lieder-Singen begrifflich zu explizieren, um Beobachtungen entsprechend beschreiben zu können.

3 Singen als psychosoziale Handlung

Nach heutigen Kenntnissen hat der Mensch im Vergleich zu den anderen höher entwickelten Primaten das variationsreichste Potential an vokal-artikulatorischen Ausdrucksmöglichkeiten. Das Singen ist ein universeller Ausdruck, der in allen Kulturen in irgendeiner Form nach kollektiven Regeln und Bräuchen ausgestaltet wird. Das Singen ist motiviert durch das vitale Bedürfnis der Menschen, Laute und Klänge herzustellen, sie zu organisieren und damit intersubjektive und kollektive Bedeutungen zu vereinbaren, mit diesen Ausdrucksmitteln zu spielen (vgl. Huizinga, 1938/94) und Wirkungen zu erzeugen. Hier interessiert die verbreitetste kulturelle Form des Singens, nämlich als Volkslieder und Kinderlieder. Im Lieder-Singen manifestieren sich die sprachmusikalischen Konventionen, die sich über Generationen herausgebildet und tradiert haben. Lieder werden vermittelt, übernommen, vergessen, neue werden erfunden, alte verändert. Das Lieder-Singen ist eine typische soziokulturelle Praxis. Es ist die einfachste Art und Weise zu musizieren, denn sie bedarf keinerlei Gegenstände. Im Unterschied zur instrumentalen Musik benutzt sie nur *körpereigene* Mittel des Ausdrucks. Es ist daher eine universelle leiblich-sinnliche Erfahrung, die allen Menschen eigentümlich ist (vgl. Merleau-Ponty, 1945/74). Die dabei erzeugten sinnlichen Zeichen werden zum Träger von Ideen und Sinnhaftem und dadurch zu Symbolen.

Die vokale Volksmusik bringt eine besondere Form des Verhältnisses des einzelnen Menschen zu der „Vielheit von Menschen“ (vgl. Elias, 1991) zum Ausdruck: Lieder-Singen schafft im Moment des Teilnehmens ein kollektives und emotionales Erlebnis. Nicht selten sind aus wiederholten Ereignissen gemeinsamen Musizierens und Lieder-Singens soziale Rituale geworden. Sie zeichnen sich dadurch aus, daß allen Beteiligten die Regeln des Ereignisablaufs auf der Handlungsebene bekannt sind, aber nicht notwendigerweise auch auf der Ebene des expliziten Bewußtseins darüber, warum und wie der Ablauf geregelt ist. Da Lieder-Singen eine wiederholungsfähige Handlung ist, erzeugt sie Vertrautheit und stabilisiert Erwartungen.

Das Gelingen dieser Praxis zeigt sich beispielsweise in Traditionen wie jener des Chorsingens. Eine soziokulturell etablierte Praxis ist Ausdruck davon, daß beteiligte Individuen Kenntnisse und Ausführungsfertigkeiten erworben

haben, daß daher beim einzelnen eine verinnerlichte, geistige Entsprechung zur kollektiven Handlung besteht. Jede beteiligte Person hat eine innere, subjektive Vorstellung, ein ‚knowing how‘ (gegenüber ‚knowing that‘, siehe Ryle, 1949/73), oder implizites Wissen davon, wie ein ‚Lied‘ erzeugt wird, und wie man an der Ausführung dieser Handlung in Koordination mit anderen teilnimmt. Das implizite Wissen, das Können und die Erwartungen sind bei den einzelnen sehr unterschiedlich. Das gemeinsame Erinnern von bisherigen Regeln (soziales Gedächtnis, auch in verschrifteter Form von Liederbüchern) ermöglicht, gemeinsames Singen zu praktizieren und durch Wiederholung zu aktualisieren und neue Regeln einzuführen.

Die Regeln oder Konventionen des Lieder-Singens in unserer Kultur lassen sich wie folgt formulieren (vgl. ausführlich Stadler Elmer, 2000a und 2000b). Die Hauptkomponenten des Lieder-Singens sind Text und Melodie. Deren Elemente (Silben, Töne) sind gleichzeitig als parallel hierarchischer Zeitverlauf durch einen regelmäßigen Puls und durch ein Muster periodisch wiederkehrender Akzente (Metrum, Versfuß, Rhythmus) strukturiert. Parallel hierarchische Organisation bedeutet, daß es unterschiedlich wichtige Elemente und Positionen im Zeitverlauf gibt, die beide Komponenten unterschiedlich betrifft. Auf der untersten Ebene sind die Silben bzw. Töne, auf höherer Ebene sind Worte und Takte, dann (Paar- oder Kreuz-)Reime, melodische Strukturen durch die Stufenfunktionen (Tonika, Dominante usw.), und die Phrasen als oberste Unterteilung.

Der Erwerb der Fertigkeiten und Konventionen, die eine Teilnahme ermöglichen, geschieht meist informell durch die Praxis von speziell an Kinder gerichtetem Liedgut. Wiegen-, Spiel-, Trost-, Spott- und Bewegungslieder u.a.m. werden mit den Kindern gesungen. Viele Erwachsene tun dies, weil sie sehen, daß es den Kindern Spaß macht. Erwachsene verwenden oft intuitiv kindgerichtete Lieder, um Stimmungen, Emotionen und Affekte zu regulieren. Noch vor Beginn der formalen Bildung haben viele Kinder schon ein breites Repertoire an Kinderliedern und damit die sprachmusikalischen Grundfertigkeiten angeeignet.

4 Entwicklungsprinzipien

Kinder verfügen normalerweise über die physischen Voraussetzungen, um sprechen und singen zu lernen. Beide Vokalisationsformen können sich nur dann in soziokultureller Hinsicht differenzieren, wenn die Wahrnehmung zu-

sammen mit der Hirntätigkeit sowohl die eigenen Produktionen (Selbstbeobachtung) wie auch jene von anderen (Fremdbeobachtung) registrieren kann. Ohne Hören bleibt die Stimme stumm und bildet keine sprachmusikalischen Strukturen aus, was ein Ausschluß von vokaler Kommunikation bedeutet. Wahrnehmung ist begrenzt durch die organischen Möglichkeiten, so daß alles, worauf die Sinnesorgane nicht spezialisiert sind, nicht wahrgenommen werden kann. Das Hören ist organisch schon vor und bei der Geburt funktionstüchtig (Lecanuet, 1996). Das Wahrnehmen erfordert Aufmerksamkeit und ist selektiv. Da das Hören sich auf Ereignisse bezieht, die laufend vergehen, müssen Unterschiede zwischen Vorher und Nachher im System selbst reproduziert und erinnert werden. Aus dieser Differenzierung zwischen Vorher und Nachher ergibt sich Wiedererkennen, sofern das psychische System Strukturelemente gebildet hat, mit denen es entsprechende Umweltzustände wahrnehmen und (wieder-)erkennen kann. Durch Erfahrungen werden psychische Strukturen (Repräsentationen) aufgebaut, die neue Erfahrung wiederum strukturieren, indem die früher registrierten Wahrnehmungsunterschiede aktualisiert werden, um gegenwärtig wahrgenommene Unterschiede zu vergleichen. Durch solche psychischen Prozesse, die in den körperlichen Möglichkeiten fundiert sind, werden innere Strukturen aufgebaut, die die Aufmerksamkeit und das Bewußtsein steuern. Ein neues Ereignis wird zunächst assimilativ wahrgenommen, indem die bestehenden Strukturen verwendet werden, um Bekanntes oder Vertrautes zu registrieren und zu reproduzieren. Akkommodativ verhalten sich die Strukturen dann, wenn innerhalb des Systems die assimilierten Strukturen nicht ganz passend sind und daher ein leichte Störung oder ein Ungleichgewicht entsteht. Die assimilierenden Strukturen müssen sich umorganisieren (durch Variation und Selektion) und restabilisieren, um die momentane Störung abzuschwächen und ein temporäres Gleichgewicht (Äquilibrium) zu erlangen. Assimilation und Akkommodation sind daher nur in der Tendenz unterscheidbare, aber nicht trennbare Prozesse der Strukturbildung (z.B. Fetz, 1988).

Als generelles Entwicklungsprinzip gilt, daß ein psychisches System seine bestehenden Strukturen laufend reorganisiert, und zwar durch Selektionieren, Variieren und Verfestigen. Diese systeminternen Mechanismen sind das Ergebnis einer vitalen Tendenz, sich selbst zu reproduzieren, in der Umwelt Anschluß zu gewährleisten und Gleichgewichte zwischen Gelebtem und Erlebtem anzustreben (vgl. z.B. Seiler, 2000; vgl. Autopoiesis, z.B. Maturana & Varela, 1987; Luhmann, 1998).

Was das Singen betrifft, so sind die ursprünglichen Strukturen sensomotorischer (leiblicher) Natur. Das von außen beobachtbare Vokalisieren verändert sich durch die Auseinandersetzung mit dem Umweltangebot allmählich dahin, daß sich die Strukturen zunehmend jenen anpassen, die in der Umwelt als vorherrschende Erwartungen existieren. Zu den anfänglich universellen Merkmalen, die durch die organischen Strukturen vorgegeben sind, kommen kulturspezifische Merkmale hinzu (sprachliche und musikalische). Die von einem psychischen System übernommenen kulturspezifischen Merkmale sind stets als Variation beobachtbar, und Abweichungen von den normativ formulierbaren Erwartungen sind paradoxerweise normal. Sind kulturspezifische Merkmale sprachmusikalischer Art in den Handlungen integriert und stabilisiert, so zeigt dies an, daß das Individuum seine selektive Aufmerksamkeit sowohl auf bestimmte Aspekte der Umwelt zu richten und seine Handlungssteuerung damit zu koordinieren weiß. Für Beobachtende sind damit Indizien für entstandenes Selbstbewußtsein gegeben. So unterstellen wir dem Individuum, daß es implizit weiß, wie es seine Handlung steuern muß, um an der sozialen Kommunikation (sprachmusikalisch) teilnehmen zu können. Grob gesehen, verläuft die Veränderung ausgehend von sensomotorischen Strukturen (wie sie in der Vokalisation zu beobachten sind) hin zu bewußt reflexiver Gestaltung und Steuerung von sprachmusikalischen Strukturen in Verbindung mit generalisierten Symbolen, die Laute und Klänge stellvertreten und innere Operationen ermöglichen (z.B. interpretieren, komponieren usw.).

Da es für ein Gelingen von gemeinsamem oder individuellem Singen nicht nötig ist, sich aller Elemente und Strukturen der Handlung konzeptuell bewußt zu sein, werden in einer Kultur nur die wichtigsten Konventionen verschriftet, und viele bleiben unausgesprochen und der Kommunikation nicht zugänglich. Genaue Analysen und Beschreibungen von kindlichem Singen können solch implizite Konventionen zutage bringen, gerade weil sie noch nicht in die Handlung integriert sind. Hierzu gehört die Art und Weise der Phonation (Lautbildung). Der Übergang von präkonventioneller zu konventioneller Phonation zeigt sich darin, daß sich die zunächst glissandiartigen oder kontinuierlich gleitenden Tonhöhenveränderungen allmählich zu einzelnen stabilen Tonhöhenkategorien und dann zu Abfolgen von stabilen Tonhöhen differenzieren. Ohne diese Differenzierung der Phonation ist es nicht möglich, stabile Tonhöhenintervalle und Melodien in stabiler Tonart zu produzieren. Fortschritte in der Lautbildung und auch in der Sprachentwicklung (Artikulation, Wortschatz, Reime, Versmaße usw.) bleiben im Zusammenhang mit der Entwicklung des Singens oft unreflektiert, oder fallen unter die grobe Kategorie ‚falsch-richtig‘.

5 Entwicklungssequenz des Singens – Hypothesen

Trotz Variationsbreite der beobachtbaren Phänomene der Singentwicklung innerhalb wie auch zwischen Individuen, ist anzunehmen, daß es allgemeine Regelmäßigkeiten geben muß, die abstrahierend ermittelbar und beschreibbar sind. Der folgende Vorschlag ist als Synthese aus bisherigen theoretischen wie auch empirischen Arbeiten entstanden.

1. Stufe: Frühe Anfänge

Von Geburt an ist es möglich, das Hören, das Vokalisieren und Bewegungen miteinander zu koordinieren. Das Vokalisieren dient dazu, innere Zustände – Empfindungen (Hunger, Schmerz), Affekte und Emotionen – der Umwelt zu signalisieren. Der Säugling reagiert empfindlich auf bestimmte Umweltreize, vor allem auf die an ihn gerichtete Art zu kommunizieren. Eltern verwenden intuitiv eine Sprech- und Kommunikationsweise, die auf den Säugling anregend wirkt, und umgekehrt, die Eltern lassen sich zu dieser Art ‚motherese‘ durch die Vokalisationen des Säuglings anregen, indem sie es imitieren und wiederholte Klangmuster bieten, welche die sensomotorischen Strukturierungsmöglichkeiten des Säuglings anregen und fördern. Vormusikalische Merkmale (Sprachmelodie, rhythmische Muster usw.) spielen hier eine besondere Rolle (vgl. H. Papoušek, 1996; M. Papoušek, 1996). Diese Art Kommunikation zwischen Säugling und Bezugspersonen sind emotional positiv erlebte Erfahrungen, die zum Aufbau einer vertraulichen Bindung beitragen. Das ausdauernde Ausprobieren der stimmlichen Möglichkeiten sowohl im Dialog wie auch im Monolog (Vokalspiel) repräsentieren die ursprüngliche Form von Spielen. Eltern-Kind Dialoge zeigen ein häufiges Vorkommen von Sequenzen gegenseitiger Imitation, besonders vokaler Art (z.B. Papoušek, 1994).¹

2. Stufe: Verschobene Nachahmung, entstehende Rituale und ausgedehntes Vokalspiel

Eltern-Kind Dialoge stimulieren gleichzeitig die Entwicklung von vorsprachlichen wie auch von vormusikalischen Kommunikationskompetenzen des Säuglings. Wiederholte Erfahrungen von ähnlichen vokalen Klangmustern und von gemeinsam erzeugten (Spiel-)Regeln zwischen Eltern und Kind ergeben eine Art ‚Rituale‘, die auf gegenseitig aufeinander abgestimmte Erwartungen an

¹ Für eine Übersicht zu den Anfängen der musikalischen Entwicklung siehe H. Papoušek (1996), Stadler Elmer (1997).

Interaktionen basieren. In der Eltern-Kind Kommunikation sind oft prosodische und melodische Merkmale nicht voneinander unterscheidbar. Gemeinsam erzeugte Kommunikationsregeln betreffen das Abwechseln (turn-taking) wie auch das gleichzeitige, aufeinander abgestimmte Vokalisieren. Das Wiederholen von vokalen Mustern ist eine elementare Aktivität in frühen Dialogen wie auch in den kindlichen Monologen. In den kindlichen monologischen Vokalspielen zeigt sich, wie allmählich Merkmale, die zuvor in dialogisch erzeugten Mustern vorkamen, integriert werden und umgekehrt, wie Merkmale von monologisch eingeübten vokalen Mustern in dialogischen Situationen übertragen werden. Solche Beobachtungen lassen auf verschobene Nachahmung schließen. Sie sind Hinweise darauf, daß mentale Strukturen entstanden sind, und somit diese sensomotorischen Aktivitäten beginnen, von einer inneren Vorstellung oder Erinnerung begleitet zu werden. Normalerweise kann man im Alter zwischen 10 und 14 Monaten beobachten, wie sich die eher sprechähnlichen und die eher singähnlichen Lautbildungen zu differenzieren begonnen haben. Oft sind Eltern in dieser Phase aufmerksamer gegenüber den entstehenden Sprechmustern und weniger oder gar nicht gegenüber den vormusikalischen Vokalisationsweisen des Kindes.

3. Stufe: Die sensomotorische Strategie: Nachahmen ohne Regelverständnis und Erfinden nach beliebigen Regeln

Das frühe Lieder-Singen, das bereits im zweiten Lebensjahr beobachtbar ist, hat folgende Charakteristiken: Das Kind kann richtig mitsingen, indem es die Tonhöhen, die Silben und den zeitlichen Verlauf dem Singen einer anderen Person anpaßt. Wenn es alleine singt, so kann man zuhörend übernommene Lieder und Liedfragmente wiedererkennen. Abweichungen von den konventionellen Regeln betreffen nicht eine bestimmte Liedkomponente, sondern Details gleichermaßen von Text, Melodie oder Zeitverlauf. Z.B. werden Phoneme ausgelassen oder ersetzt, oder der Rhythmus oder die Melodie sind vereinfacht. Die Abweichungen zeigen, daß das Kind sich auf das Hören und das stimmliche Umsetzen des Gesamtklangs konzentriert. Diese sensomotorische Strategie, wie ich sie bezeichne, entbehrt noch der Steuerung durch mentale Vorstellungen oder Strukturen, die einigermaßen den konventionell geltenden sprachmusikalischen Regeln und Begriffen entsprechen könnten. Daher mag die kindliche Aufmerksamkeit zeitweise auf irrelevante Merkmale des Geschehens gerichtet sein, zu Ungunsten von solchen, die kulturell bedeutsam wären. Es ist schwierig, allgemein zu sagen, wie und was ein Kind auf dieser Stufe zur Nachahmung auswählt. Dennoch ist klar, daß es für das Kind einige

Ereignismerkmale gibt, die leichter als andere strukturierbar und memorierbar sind. Dazu zählen vertraute Muster, kleine Einheiten mit repetitiven Silben und Tönen, Merkmale an wichtigen Stellen innerhalb des hierarchisch gegliederten Ablaufs (Anfang, Ende (Reime), metrische Akzente). Schwieriger hingegen sind lange und variationsreiche sprachliche, melodische und rhythmische Phrasen (unübliche Lautmuster, Tonartwechsel, Synkopen usw.). Produkte der sensomotorischen Strategie sind daran zu erkennen, daß einerseits erstaunlich genaue oder richtige Passagen vorkommen, es aber andererseits Stellen gibt, an denen erkenntlich ist, daß das Kind die konventionellen Regeln (z.B. parallele Hierarchie) und sprachliche und musikalische Konzepte noch nicht versteht. So kann es vorkommen, daß das Kind an beliebigen Stellen während des Liedes atmet, selbst in der Mitte eines Wortes. Dadurch verstößt es gegen die Regel, daß nur zwischen Phrasen geatmet werden darf (vgl. z.B. Stadler Elmer, 1998b). Obwohl das Kind die Bausteine oder Gliederung seiner Handlung noch nicht versteht, ist es dennoch fähig, mittels der auditiv-vokalen Koordination qualitativ so gut zu singen, daß beim Mitsingen und Alleinesingen klar identifizierbare Lieder entstehen können, selbst solche mit fremdsprachigem Text. Diese imitative Leistung ist typisch für die sensomotorische Strategie. Metaphorisch gesprochen, kann man die Funktion mit jener eines Tonbandes vergleichen. Jakobson (1944/69) verwendet den Ausdruck „stempelartige Fixierung des lautlichen Gedächtnisbesitzes“ (S. 40/41) für dasselbe Phänomen beim Erwerb des Sprechens. Ergebnisse der sensomotorischen Strategie werden oftmals überschätzt (Wunderkinder) oder unterschätzt, indem richtiges Lieder-Singen erst viel später in der Entwicklung erwartet wird. Abgesehen von Nachahmung, kann das Kind auf dieser Stufe ausführlich und ausdauernd spontan singen und erfinden, als ob es üben würde. „Erzählgesänge“ (vgl. Moog, 1968), unzähliges Wiederholen von Lautmustern, Variationen, Einbeziehen von nachgeahmten Mustern (aus Medien, aus Liedern usw.), Spiel begleitende Lautmalereien, symbolische Verwendung von Lautmustern und Melodien (z.B. Puppen sprechen und singen lassen) – dies sind Umschreibungen von reichhaltigem, kreativem und noch un- oder präkonventionellem Stimmgebrauch. Die hohe auditiv-vokale Plastizität, Flexibilität und die noch wenig gefilterte Reichhaltigkeit der Lautbildungen sind Qualitäten, die später abgebaut werden.

4. Stufe: Beispiele werden verallgemeinert

Bei allen drei Singarten, dem Erwerb und dem Erfinden von neuen Liedern sowie dem spontanen Singen, können verschiedenartige Merkmale andeuten,

daß die Produktion durch Teilverallgemeinerung von einzelnen Beispielen entstanden ist. Sowohl beim Erfinden und auch beim Erwerb ersetzt das Kind beispielsweise einen Teil eines neuen Liedes durch eine Melodiewendung eines ihm bereits bekannten Liedes. Beim Lernen eines neuen Liedes kann das Kind die sensomotorische Strategie mit der beispielorientierten kombinieren. Wie schon die sensomotorische Strategie, so zeigt auch das Verallgemeinern von Einzelbeispielen, daß das Kind noch nicht allgemeine Regeln des Liedersingens integriert hat. Dies ist weniger beim Liedersingen deutlich, wo durch die Kombination der vorhandenen Strategien kompensiert werden kann, als vielmehr beim spontanen und erfindenden Singen. Beim spontanen und erfindenden Singen kommen idiosynkratische und inkonsistente Regeln zum Ausdruck. Diese Art Singen ist noch Spiel für sich allein, und für das Kind besteht noch kein Anlaß, seine Spielregeln in allgemeiner Form sozial zu koordinieren. Es weiß noch nicht, welche sprachmusikalischen Regeln und Eigenschaften mit gewisser Konstanz den allgemeinen sozialen Erwartungen (Normen) entsprechen müssen, um als Liedersingen zu gelten, das potentiell sozial mitteilbar sein könnte. Es verändert die konventionellen Regeln des Liedersingens nach eigenem, wechselhaft beliebigem Gutdünken. Sowohl die vorherige wie auch diese Stufe könne umschrieben werden als vorhandenes „Handlungswissen“ (vgl. Seiler, 1993). Das Kind kann auf der Handlungsebene die wichtigsten Konventionen reproduzieren (mitsingen und nachahmen), die ihm erlauben, an der soziokulturellen Praxis teilzunehmen. Aber die vokalen Produktionen, wie sie beim spontanen und erfindenden Singen entstehen, weisen auf beiden Stufen, der 3 und 4, noch deutlich präkonventionelle Eigenschaften und Spielregeln auf.

5. Stufe: Konventionelle Regeln werden implizit in die Handlungen integriert

Das wachsende Liederrepertoire erlaubt es, vom Generalisieren von Einzel-exemplaren und von idiosynkratischen Regeln abzukommen. Es entstehen allmählich allgemeine Regeln, die über verschiedene soziokulturelle Kontexte und Anforderungen hinweg verallgemeinerbar werden. Dazu gehören isometrisch gestaltete Verse, die Reimbildung, Schlußbildung auf der Tonika (Dur und Moll), Dreiklangstrukturen in Melodien, längere und komplexer organisierte Phrasen, stabile Tonart dank stabil produzierten Einzeltönen. Diese und weitere allgemeine Merkmale und Regeln erscheinen zunehmend in allgemeiner Weise im Singen integriert. Dies zeigt sich auch im langsamen Verschwinden von präkonventionellen Merkmalen wie Neologismen (was auf

früheren Stufen mangels passendem Vokabular erfunden wurde), Mikrointervalle, Glissandi, instabile Tonarten usw. Die Konventionen des Lieder-Singens können noch nicht bewußt reflektiert werden. Aber die Handlungen zeigen, daß unausgesprochen oder implizit die Vorstellungen über ‚richtig‘ und ‚falsch‘ und andere normative Kriterien ausgebildet sind, und daß sie verwendet werden, um das eigene Singen zu gestalten und zu kontrollieren. Die wachsende Kontrolle über das Singen durch Vorstellungen über Konventionen und Normen führt nun dazu, das spontane, spielerische und (unkonventionell) kreative Singen zu hemmen. Geschmack, Vorlieben und ästhetische Kriterien sind beeinflußt durch soziale Zugehörigkeit und Abgrenzung, was mit der Bildung der persönlichen und sozialen Identitätsvorstellungen und Wünsche zusammenhängt.

6. Stufe: Beginnende Reflexion von Handlungen, der Mittel, Symbole und Begriffe

Die vorher impliziten Vorstellungen, wie Inhalte und Regeln im Lieder-Singen und ähnlichen Handlungen (Gedichte rezitieren, musizieren) gemäß soziokulturellen Konventionen zu strukturieren sind, werden nun als Vorstellungen selbst Gegenstand der Aufmerksamkeit. Anlässe dazu sind Erfolg und Mißerfolg gleichermaßen. Die Aufmerksamkeitslenkung auf die Mittel, *wie* ein Ergebnis erzeugt wird, führt dazu, Elemente und ihre Relationen, wie sie in der Handlungsausführung und der Vorstellung vorkommen, expliziter zu konzeptualisieren. Konventionelle Begriffe und Symbole werden verwendet, um die eigenen und gemeinsamen musikalischen Handlungen in ihrem Ablauf expliziter als zuvor zu differenzieren, zu bezeichnen und zu kommunizieren. Diese Mittel der Reflexion, die Begriffe und Symbole, dienen zunehmend als handlungsbegleitende Werkzeuge, um Musik zu schaffen (schreiben, komponieren), zu reproduzieren (lesen, interpretieren). Als innere Vorstellungen und Konzeptualisierungen bestätigen sie ihre Entsprechungen mit den kommunikativen Normen durch die Kommunikation selbst, wenn z.B. gemeinsam musiziert wird und Vorstellungen über die Spielregeln aufeinander abgestimmt werden. Die sprachlichen und auch verschrifteten Kommunikationsformen von sprachmusikalischen Regeln funktionieren als soziales Gedächtnis. Diese Mittel ermöglichen dem einzelnen, an soziokulturellen Aktivitäten teilzunehmen. Weitere Schritte des allmählich explizit werdenden Bewußtseins von musikalischen Handlungsstrukturen führen dazu, die gegenwärtig herrschenden Konventionen und Normen in größerer Zeitdimension zu verstehen, bei-

spielsweise unter Einbezug von kulturhistorischem Wandel und anderen (Musik-)Kultursystemen.

6 Ausschnitt aus einer mikrogenetischen Prozeßanalyse

Um den Entwicklungsstand des Singens eines Kindes verstehen zu können, ist es nötig, mehrere seiner Gesangsproduktionen und die situativen Bedingungen zu beobachten und zu analysieren. In unseren Forschungsarbeiten analysieren wir stets die sozialen Interaktionen (verbalen und musikalischen) wie auch ausführlich jedes einzelne Singereignis. Das Ergebnis solcher ‚mikrogenetischen Analysen‘ sind ausführliche Beschreibungen von Veränderungsprozessen, die Einblick geben, *wie* neue Lieder vermittelt und Schritt für Schritt angeeignet, und *wie* neue Lieder erfunden werden.

Das folgende Beispiel ist ein kurzer Ausschnitt aus einer Vielzahl von gesungenen Liedern von einem Kind im Alter von vier Jahren und fünf Monaten, hier Meta genannt. Es wird exemplarisch gezeigt, wie theoretische Annahmen und Begriffe dazu dienen, empirische Phänomene zu strukturieren. Weitere mikrogenetisch beschriebene Beispiele finden sich bei Stadler Elmer (2000c) und Stadler Elmer & Hammer (2001).

6.1 Computerunterstützte Analysen und eine neue Notationsweise

Die Abbildungen 1 bis 4 (siehe Anhang) sind Beispiele dafür, wie wir kindliches Lieder-Singen in einer neuen Notationsweise darstellen, zu welcher wir die Daten durch computerunterstützte, akustische Analysen gewinnen (vgl. ausführlich Stadler Elmer & Elmer, 2000). Gegenüber der sonst rein gehörmäßigen Analyse und Darstellung mit konventioneller Notation ergeben sich durch diese neue Methode sowohl reliablere wie auch validere Ergebnisse, dies einerseits aufgrund der akustischen Datengrundlage und andererseits durch folgende Grundsätze bei der grafischen Darstellung:

1. Die Tonhöhen werden auf einer *kontinuierlich* verlaufenden Skala dargestellt. Auf der *y*-Achse sind zwar die kulturell bedingten Tonhöhenkategorien als Orientierungshilfe eingezeichnet (in angelsächsischer Schreibweise, d.h. $a' = A4$, $h' = B4$, c' bis $c'' = C4$ bis $C5$); aber der Raum zwischen diesen Kategorien wird ebenfalls zur Darstellung von akustisch gewonnenen Daten genutzt. Auf diese Weise lassen sich Abweichungen vom Tonsystem, z.B. Mikrintervalle und Ein- und Ausschwingphasen, genauer darstellen.

2. Ebenso wird der Zeitverlauf auf der x -Achse als Kontinuum dargestellt, was erlaubt, die genauen Angaben zu Beginn und Dauer einer Silbe oder eines Tones (in secs.) anzugeben.
3. Die Symbole repräsentieren gleichzeitig die produzierte Qualität der Tonhöhen und durch ihre Position im Koordinatensystem die entsprechende Tonhöhe und den Zeitpunkt. Das Symbol ‚großer Punkt‘ steht für eine stabil produzierte Tonhöhe, während ein schräger oder senkrechter Strich angibt, in welcher Bandbreite sich die instabil produzierten Tonhöhen befinden. Die Verbindung von Punkt und Strich gibt entsprechend an, in welche Richtung eine stabil produzierte Tonhöhe eine Ein- oder Ausschwingphase oder ein Glissando aufweist. Diese Information ist durch die akustische Analyse gegeben.

Wenn eine Reihe von nacheinander gesungenen Liedern eines Kindes derart analysiert sind, so besteht der nächste Schritt darin, Regelmäßigkeiten oder Strategien in Form von wiederkehrenden Verhaltensstrukturen in diesem Prozeß zu ermitteln. Solche Prozeßanalysen, d.h. die Analysen von Regelmäßigkeiten in den Veränderungen von Zustand zu Zustand, können sich sowohl auf Erfindungen, wiederholte Reproduktionen wie auch auf Mischformen zwischen diesen beiden beziehen. Die Analyse von Lieder-Singen betrifft gleichzeitig beides, kreativ-erfindende Prozesse und solche der Anpassung an kulturelle Konventionen durch verschobene oder unmittelbare Nachahmung. Das vorliegende Beispiel veranschaulicht konkret, daß Erfinden und Nachahmen nicht in Reinform vorkommen; vielmehr zeigt es sich, daß beide Arten des Singens von denselben zur Verfügung stehenden Strukturen ausgehen. Das vorhandene Repertoire wird vom Kind in einer mehr oder weniger differenzierten und flexiblen Art und Weise verallgemeinert, reorganisiert und dadurch reproduziert und erweitert.

6.2 Erläuterungen zu den Abbildungen

Die Abbildungen 1 bis 4 stellen anhand von vier gesungenen Liedern dar, wie Meta im Alter von vier Jahren und fünf Monaten ein neues Lied erlernte. Das Liedmodell (= Lied 3), welches Meta beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuches vorgesungen wurde, ist in den Abbildungen als fein durchgezogene Linie dargestellt, um eine Orientierung zu geben. Beim Vorsingen wurde stets die Anfangstonhöhe des Liedes von einem Instrument (A4 = 435 Hz) abgenommen. In der Titelzeile der Abbildung steht jeweils nach dem Namen des Kindes der Code für das Lied (hier stets Lied 3) und die Laufnummer der So-

lo-Version. So bedeutet 3/1 das erste Solo von Lied 3. Ebenfalls der Titelzeile zu entnehmen sind rudimentäre Informationen über den Interaktionsverlauf: Die Zahl bei ‚event‘ (Ereignis) gibt die Menge des insgesamt Vorkommens dieses Liedes an. So besagt ‚event 8‘, daß dieses Lied 3 zuvor siebenmal vorkam, z.B. als Vorsingen, gemeinsames Singen oder Singen eines anderen Kindes, und nun das achte Ereignis vorliegt. Die Symbole innerhalb der Grafik sind zur besseren Visualisierung des kindlichen Gesangs durch eine fette, gestrichelte Linie miteinander verbunden. Die Phrasen, die durch die Atmung entstehen, sind als Lücken sowohl in der Zeitstruktur auf der Linie oberhalb des Textes wie auch am oberen Rand in der horizontalen Linie ersichtlich. Beispielsweise enthält Abb. 1 zwei Phrasen, welche in der Liedmitte durch eine Lücke, das Atmen symbolisierend, voneinander abgegrenzt sind.

6.3 Prozeßanalyse: Ein Lied aneignen

Die erste Abbildung zeigt, daß Meta eine recht klar strukturierte Melodie singt, die aber melodisch deutlich vom Liedmodell abweicht. Da der Liedtext beim Anschauen eines inhaltlich passenden Bildes vorgesungen wird, ist es naheliegend, daß Meta diesen Liedtext auf Anhieb und ohne Mühe übernimmt. Würde es sich um einen fremdsprachigen oder sprachlich schwierigen Text handeln, läge der Fall wahrscheinlich anders. Die Melodie von Meta's erster Reproduktion weist viele stabile Tonhöhen auf, was die Organisation in tonaler Hinsicht begünstigt: Meta gestaltete beide Phrasen innerhalb des tonalen Raums einer Quinte, und zwar zwischen dem Grundton D4 und A4; sie begann und beendete ihre Melodie mit dem Grundton, und in beiden Phrasen bezog sie jeweils die Quinte und die Terz (A4 und F4) mit ein. Meta sang in der zweiten Phrase beinahe chromatisch, denn sie verwendete alle Halbtöne außer dem Dis4. Die Melodie hört sich als eine geschlossene Einheit an. Man beachte zudem, daß Meta ihre Melodie in beiden Phrasen im Rahmen eines moll-Dreiklangs gestaltete (D4, F4, A4). Aber dadurch entsteht beim Anhören weder der Eindruck von moll, noch der einer klaren Tonart.

Eine melodische Angleichung an das vorgegebene Modell ist im ersten Solo zunächst noch gering. Man kann darüber spekulieren, ob die wenigen Übereinstimmungen von einigen absoluten Tonhöhen, so in der ersten Phrase A4 bei ‚die‘, oder G4 bei ‚die‘ in der zweiten Phrase, oder verschoben am Ende der ersten Phrase, oder der Abwärts-Quint-Umfang in der zweiten Phrase, als Angleichungen anzusehen sind.

Bei der zeitlichen Struktur fällt auf, daß Meta bis auf eine Ausnahme den regelmäßigen Puls übernimmt. Die Ausnahme, bei „für die gan“, läßt sich als eine von Meta beabsichtigte Variation interpretieren, zumal sie diese Variation später erneut vornimmt. Das heißt, Meta wäre wohl fähig gewesen, regelmäßig aufeinanderfolgende Silben oder Töne wiederzugeben; jedoch zog sie es vor, nach eigenem Gutdünken zeitliche Variationen vorzunehmen.

Die unmittelbar darauf folgende zweite Liedproduktion begann mit Vorsingen (Symbol H) der ersten fünf Töne und Silben, daraufhin beendete Meta von sich aus das Lied. Dabei sind die drei letzten Töne der ersten Phrase ein deutlicher Versuch, sich dem Modell anzugleichen, und die zweite Phrase ist ähnlich wie bei der ersten Reproduktion eine fallende Melodielinie, diesmal aber ist der Quintraum um einen Ganzton erweitert, und ohne inhärente Dreiklangstruktur.

Die dritte Solo-Reproduktion von Meta, in Abbildung 3 dargestellt, zeigt kleine und deutliche Schritte der Angleichung an das Modell: Die erste Phrase enthält wenig klar produzierte Tonhöhen, hat sich aber im Anfang dem Modell angenähert, wenn auch mit verkleinerten Intervallen. Ebenfalls der Melodiekontur angenähert ist die zweite Phrase, wobei eine neue Abweichung entstand. Insgesamt erscheint die melodische Struktur instabiler als die vorhergehenden, dies nicht nur wegen instabil produzierter Tonhöhen; im Vergleich zur ersten Solo-Version gibt es hier weniger Töne, die, über den ganzen Verlauf betrachtet, wiederholt auf derselben oder wenigstens ähnlichen Tonhöhe produziert werden – nur in der zweiten Phrase zweimal oberhalb B4 und zweimal oberhalb Gis4 –, wodurch eine melodische Stabilität erhöht worden wäre. Es hat sich in anderen Analysen gezeigt, daß solch instabilen oder momentan als Verschlechterung erscheinenden Produktionen sich bei näherer Betrachtung als Übergänge zu einer Verbesserung oder Neuerung herausstellten. Tatsächlich hat hier eine Angleichung an das Modell stattgefunden, wenn auch in instabiler Form. Auffallend an dieser dritten Version ist die erneute zeitliche („rhythmische“) Variation im ersten Teil der zweiten Phrase, wie sie von Meta bereits in der ersten Solo-Version erzeugt worden war.

Die vierte und letzte hier dargestellte Solo-Produktion von Meta (Abb. 4) zeigt nun einerseits eine deutlich verbesserte Angleichung an das Modell zu Beginn der ersten Phrase, und andererseits einen Rückfall mit Bezug zum Melodieverlauf in der zweiten Phrase. In tonaler Hinsicht erscheint diese zweite Phrase sogar undifferenzierter als in der ersten Reproduktion, wo Meta eine beinahe chromatisch abwärts verlaufende Melodie sang. Dort hatte Meta

in der zweiten Phrase die zum Dreiklang gehörigen Töne reproduziert, welche schon in der ersten Phrase vorhanden waren. Aus dem Bisherigen läßt sich sagen, daß diese zweite Phrase für Meta schwieriger zu sein scheint als die erste Phrase, denn sie wiederholte in drei Reproduktionen ihr eigenes Schema der Abwärtsmelodie, und nur einmal, in der dritten Solo-Version (Abb. 3), hatte sie sich davon entfernt. Würde man der verbreiteten Volksmeinung Glauben schenken, daß Kinder bevorzugt pentatonisch singen, so zeigt gerade diese zweite, pentatonisch organisierte Phrase, daß dem nicht so ist.

Was die zeitliche Organisation betrifft, so produziert Meta auch in dieser vierten Solo-Version ihre zeitliche Variation an derselben Stelle wie zuvor schon zweimal (vgl. Abb. 1 und 3). Diese wiederholte zeitliche Variation deutet darauf hin, daß es Meta nicht darum ging, das Liedmodell möglichst genau zu übernehmen. Sie erlaubte sich, wiederholt ihre eigenen zeitlichen Regeln zu realisieren.

Können wir diese Interpretation, daß es Meta um anderes als um genaue Nachahmung ging, nun auch mit Bezug zur zweiten Phrase, die sie wiederholt durch eine fallende Melodielinie ersetzte, geltend machen? Oder kann sie einfach eine solche Melodiekontur noch nicht richtig singen?

6.4 *Lieder erfinden*

Um zu ermitteln, nach welchen zugrunde liegenden Regeln oder mit welchen Strategien Meta ihren vokalen Ausdruck gestaltete, ist Information über weitere ihrer Singaktivitäten nötig. Im Folgenden gehe ich kurz auf ihre Art und Weise des Lieder-Erfindens ein, weil dabei einige Zusammenhänge deutlicher hervortreten.

Beim Anschauen desselben Bilderbuches erfand Meta zehn Lieder. Als Anregung zum Erfinden diente stets ein für diesen Zweck reserviertes Bild. Meta erfand Lieder, nachdem sie bereits beim wiederholten Anschauen und Singen mit den sieben Liedern zu den Bildern des Buches vertraut geworden war. Daß sie sich bei ihren Erfindungen nicht nur durch das Bild, sondern auch durch die kurz zuvor kennengelernten Lieder anregen ließ, war aufgrund dieses Kontextes zu erwarten.

Auffallend an ihren zehn Erfindungen ist nun, daß sie sich deutlich an dieses Lied 3 („Ich bin die Frau die Fische hat“) anlehnen, sowohl mit Bezug zu den *sprachlichen wie auch melodischen* Gestaltungsmitteln. Meta's Erfindungen beginnen alle mit der Wendung „Ich bin die/der...“, wobei sie verschiede-

ne Personen, durch das Bild angeregt, einsetzte. In den sechs Fällen, wo Meta mehr als eine Phrase produzierte, bestand in fünf Fällen die zweite Phrase aus der sprachlichen Wendung „für die ganze große Stadt“, und in einem Fall aus der Variation: „für die ganze Hafenstadt“. Diese kurzen Angaben zu den *sprachlichen* Mitteln zeigen klar, daß Meta das Lied 3 als Anregung nutzte und sogar ganze Verszeilen übernahm, um neue Lieder in einem anderen Bildkontext zu erfinden.

Interessant ist auch die *melodische* Gestaltung, die sie teilweise nach dem Vorbild von Liedmodell 3, und teilweise nach ihren eigenen Reproduktionen dieses Liedes vornahm. Die erste Phrase ihrer Liederfindungen beginnt durchweg nach dem vorgegebenen Melodiemuster ‚auf, ab, auf‘, korrespondierend mit dem übernommenen Text „Ich bin der/die ...“. Dieses Melodiemuster war zuvor von Meta produziert worden (vgl. Abb. 3 und 4); bei den Erfindungen erscheint es als vom Modell übernommen und als Kontur gefestigt, wenngleich mit variierenden Größen der Intervalle.

Die zeitliche Organisation der Liederfindungen ist im Vergleich zu den Reproduktionen reicher an Variationen. Meta produziert verkürzte und verlängerte Silben, die deutlich intendiert sind und nicht einfach Unregelmäßigkeiten darstellen. Markant ist jeweils die sechsmal vorkommende Stelle der von Lied 3 entlehnten Wendung „... für die gan- ...“: In vier der sechs Fälle sang Meta wiederum ihre ‚rhythmische‘ Verzierung, die sie schon im Kontext von Lied 3 in drei von vier Fällen produziert hatte (vgl. Abb. 1, 3 und 4). Besonderen Spaß schien Meta an Verlängerungen von Silben zu haben, wo sie ihre Stimme lustvoll und spielerisch zum Klingen gebracht hatte. Hingegen waren alle vorgesungenen Lieder zeitlich einfach gestaltet, d.h. meist nur zwei verschiedene Zeitwerte.

Betrachten wir die wiederkehrenden melodischen Strukturen in den zweiten Phrasen von Meta’s Erfindungen: Alle zuvor genannten sechs Erfindungen, welche mit der sprachlichen Wendung „für die ganze ...“ endeten, waren melodisch als abwärts verlaufende Melodielinie gestaltet, und zwar in drei Fällen ausschließlich als abfallende Melodie, und in den anderen drei Fällen begann diese Phrase mit einem kleinen Melodieanstieg (ähnlich wie in Abb. 1, 2 und 4) und endete ebenfalls abfallend.

Meta hat somit die von ihr selbst im Kontext von Lied 3 produzierte Melodie der zweiten Phrase wiederum bei den Liederfindungen verwendet. Sie hat ihre eigene Version entlehnt und auch bei Variationen keinerlei Angleichung

an das Modell vorgenommen, wie dies aber für die ersten Phrasen der Erfindungen zutrifft.

6.5 *Diskussion*

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, daß Meta wiederholt ähnliche sprachliche und melodische Strukturen erzeugte, die sowohl in den Reproduktionen wie auch in ihren Erfindungen auftreten. Die Mikroanalysen können keine Hinweise zur Frage geben, weshalb Meta das Lied 3 und ihre eigenen Versionen von Lied 3 als Anregung ausgewählt hatte, um zu einem anderen Bild neue Lieder zu erfinden. Wohl aber geben die detaillierten Beschreibungen Aufschluß über wiederholte Muster in ihren Produktionen. Die übergeordneten Strategien im Vorgehen von Meta lassen sich als ein Angleichen oder ein Nachahmen von vorgegebenen Modellen einerseits, und als ein Wiederholen ihrer eigenen Produktionen, ein Variieren, Ausprobieren, ja sogar Spielen mit den Gestaltungsmitteln andererseits bezeichnen.

Es sind vor allem die zeitlichen Abweichungen, die Meta auch in anderen Singkontexten ausführt, welche nahe legen, daß Meta hier nicht ernsthaft etwas Vorgegebenes zu übernehmen beabsichtigt, sondern mit den Ausdrucksmitteln spielt und Variationen ausprobiert. Diese ‚rhythmischen‘ Spielereien sind kurze Momente, die sich wie Verzierungen oder ein Ausschmücken anhören. Anders steht es mit ihren melodischen Abweichungen: Hier ist nicht so klar, ob Meta eine Vorgabe ernsthaft übernehmen will, ob ein Nachahmen von einer oder zwei Phrasen zu schwierig ist, ob vielleicht eine Ermüdung die Aufmerksamkeit verringert, oder ob Meta noch nicht versteht, daß ein Lied als soziales Ereignis mit identischen Regeln wiederholbar sein sollte. Die Tatsache, daß Meta einzelne Phrasen (beim Lernen von anderen Liedern) sogar sehr genau nachsingen kann, deutet darauf hin, daß sie potenziell über eine hohe Nachahmungsfähigkeit verfügt. Ihre Lust am sprachlichen, ‚rhythmischen‘ und melodischen Variieren und Wiederholen zeugt von spielerischer und unbeschwerter Herangehensweise an die an sie gestellten Aufgaben. Meta äußerte verschiedentlich konventionelle sprachliche und melodische Strukturen (vgl. z.B. Abb. 1), an welchen eine Verinnerlichung von soziokulturellen Einflüssen deutlich erkennbar ist. In ihrem Singen sind es aber nicht bestimmte Intervalle oder Melodiemuster, z.B. in pentatonischer Form, an welchen ihr Entwicklungsstand sichtbar oder verständlich werden würde. Vielmehr tut er sich kund in den wiederholten Handlungsstrukturen, in den wiederholten Konfigurationen von sprachlich-musikalischen Strukturen, und an der Art und Weise, wie Meta sich die Angebote zunutze macht. Hierin zeigt sich ihr impli-

zites Verständnis von Lieder-Singen und von den dazugehörigen Konventionen und impliziten Regeln.

Will man Meta's verschiedene Produktionsweisen in den Rahmen einer allgemeinen Entwicklungslinie einordnen, so lassen sich folgende Vorkommnisse als relevant zusammenfassen: Meta hat einige Regeln des Lieder-Singens bereits einverleibt, d.h. in ihre Handlungen integriert; sie kann beispielsweise ein Lied in einigermaßen angepaßter Art und Weise wiedergeben; sie kann kohärente Formen des Lieder-Singens ohne direkte Vorgabe erzeugen, dies allerdings noch nicht dadurch, daß sie kulturelle sprachmusikalische Regeln flexibel und neu organisieren würde, sondern indem sie ein unmittelbar gegebenes Liedmodell als Beispiel verallgemeinert. Die Variationen in ihren Erfindungen sind sowohl sprachlich wie melodisch deutlich auf ein Beispiel eingengt, und die Variationsbreite der Ausdrucksmittel ist gering.

Sowohl die Liedreproduktionen wie auch die Erfindungen sind in ihrer tonalen Organisation zwar stellenweise erkenntlich konventionell, aber noch wenig gefestigt. Es gibt viele Stellen, die melodisch instabil sind, d.h. von den abendländischen Regeln abweichen. Für die weitere Entwicklung von Meta ist bedeutsam, daß sie gerne und viel sang, daß ihr Singen von Spielcharakter geprägt war (vgl. die wiederholte ‚rhythmische‘ Verzierung), und daß sie noch unbeschwert mit den sprachmusikalischen Konventionen umging. Die Analysen von Meta's Singen zeigen insgesamt, daß sie sich an einzelnen Liedexemplaren orientierte, für konkrete Anregungen empfänglich war und diese aufnahm, und daß sie Übernommenes nach momentaner Vorliebe veränderte, teilweise ungeachtet der Konventionen, welche allgemein für Singen gelten. Zwar hatte Meta viel und meist richtig mitgesungen, aber dennoch fehlte ihr ein implizites Verständnis dafür, daß Lieder größtenteils soziokulturell bedingten Konventionen oder Regeln folgen. Es ist auch deutlich geworden, daß Meta noch nicht verstanden hat, was es – im erwachsenen Sinne – bedeutet, ein Lied zu erfinden. Sie übernahm Vorheriges, als ob dies dann als Erfindung zu gelten hätte. Aufgrund dieser zusammengefaßten Ereignisse läßt sich der Entwicklungsstand von Meta theoretisch der Stufe 4 zuordnen, wie sie hier konzipiert ist.

7 Schlußbemerkungen

Der exemplarische Ausschnitt aus einer Mikroanalyse des Singens eines vierjährigen Kindes hat gezeigt, daß empirische Phänomene nur dann beobachtet

und mitgeteilt werden können, wenn Begriffe und Instrumente vorhanden sind, welche einigermaßen das Beobachtete zu repräsentieren imstande sind. Was an Beobachtungen sprachlich nicht oder nur unbefriedigend mitteilbar ist, muß weggelassen werden. Dies ist eine generelle Schwierigkeit, welche mit Beobachtungen verbunden ist. Die Kommunikation über die beobachteten Phänomene ist zwangsläufig bereits eine Auswahl und Reduktion; sie kann das sinnliche Erlebnis nicht ersetzen, sondern nur ergänzend davon abstrahieren und auf diese Weise der theoretischen Reflexion und wiederum dem Beobachten zugänglich machen.

Ich habe zu zeigen versucht, daß sich die empirische wie auch theoretische Ebene der Erforschung des kindlichen Singens und seiner Veränderungen gegenseitig durchdringen: beim Beobachten sind theoretische Fragen leitend und theoretische Begriffe sind zur Beschreibung erforderlich, und umgekehrt, die theoretische Reflexion nimmt Bezug auf Begriffe, die im Zusammenhang mit den empirischen Beobachtungen abstrahierend und repräsentierend gebildet und etabliert wurden. Diese wissenschaftstheoretischen Bemerkungen sind keineswegs trivial, kann man doch in manchen Studien zur Singentwicklung feststellen, daß die Begriffe, mit welchen man die empirischen Fakten zu beschreiben vorgibt, nicht genügend geklärt sind. Die Konzeption der Singentwicklung als Abfolge von „Kontur Schemata“ von Davidson (1985; 1994) ist ein Beispiel dafür, wie ein sowohl theoretisch wie empirisch unhaltbares Begriffsgebäude mehr Verwirrung und Irreführung als Verständnis gestiftet hat.

Das kurze empirische Beispiel hat ebenfalls konkret veranschaulicht, daß die Entwicklung des Singens nicht mehr länger als rein musikalische Angelegenheit zu betrachten ist. Auch aus den theoretischen Abhandlungen sollte hervorgegangen sein, daß musikalische Entwicklung – und Singen als ein Teil davon – im Wesentlichen ein Erwerb von praktischem Können auf der Grundlage von implizit vorhandenen Regeln oder Konventionen ist, durch welche ein Individuum seine Möglichkeiten erhöht, an einer *hoch kultivierten sozialen Spielform* hörend, verstehend oder musizierend teilnehmen zu können.

In der stufenweisen Konzeption der Singentwicklung haben wir gesehen, daß eine Teilnahme an vorsprachlichen und vormusikalischen Spielformen bereits früh im Leben möglich ist, und daß sie von Eltern in der Regel intuitiv gefördert wird. Hier beginnt Tradierung von Kultur, nämlich im Rahmen der ersten sozialen Beziehungen und in Form von Spiel (vgl. Huizinga, 1938/94).

Anhang

Meta, 3/1, event 8, 8.5 secs

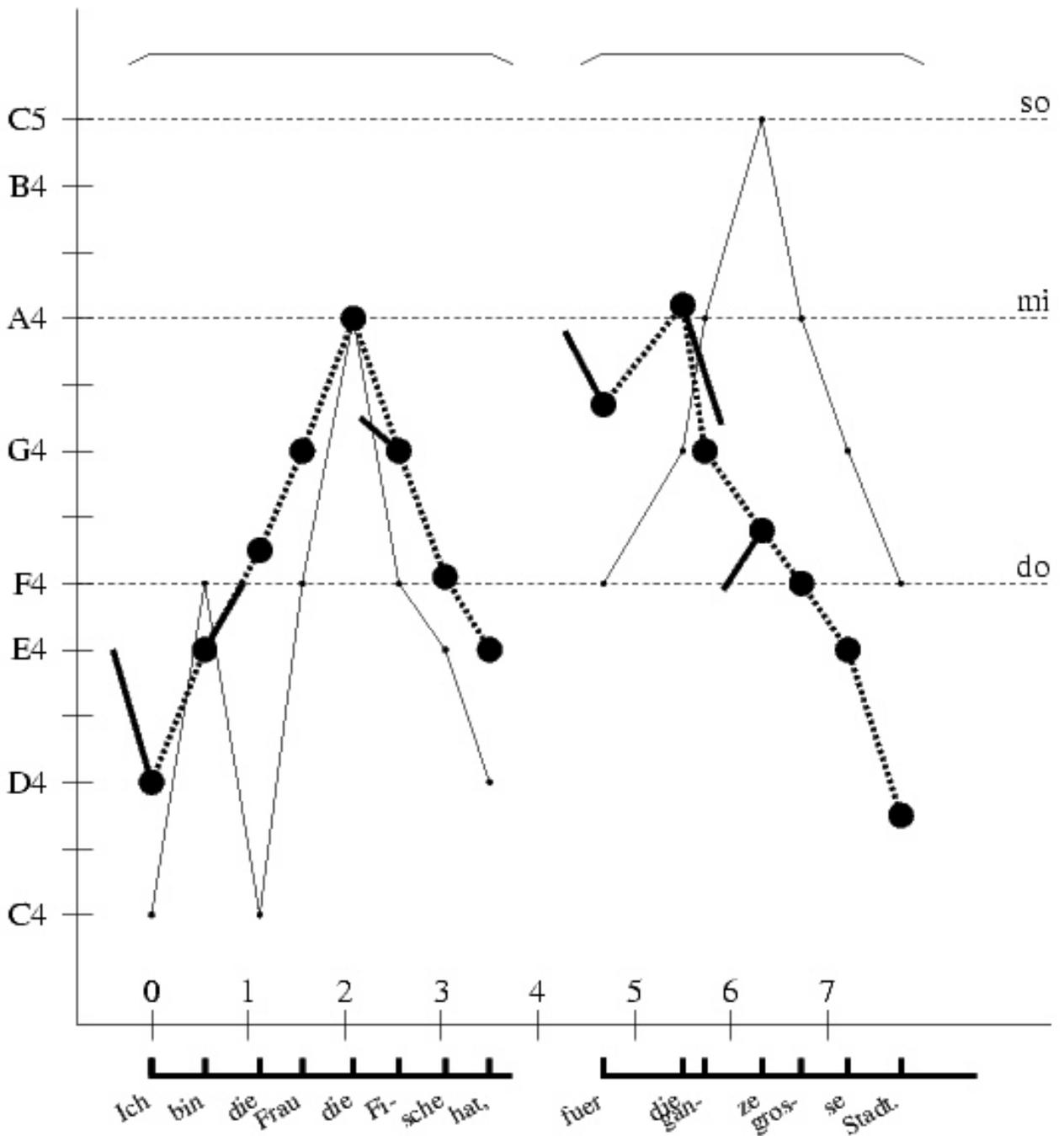


Abb. 1: Die erste Solo-Reproduktion von Meta. (Erklärungen im Text.)

Meta, 3/2, event 9, 9.0 secs

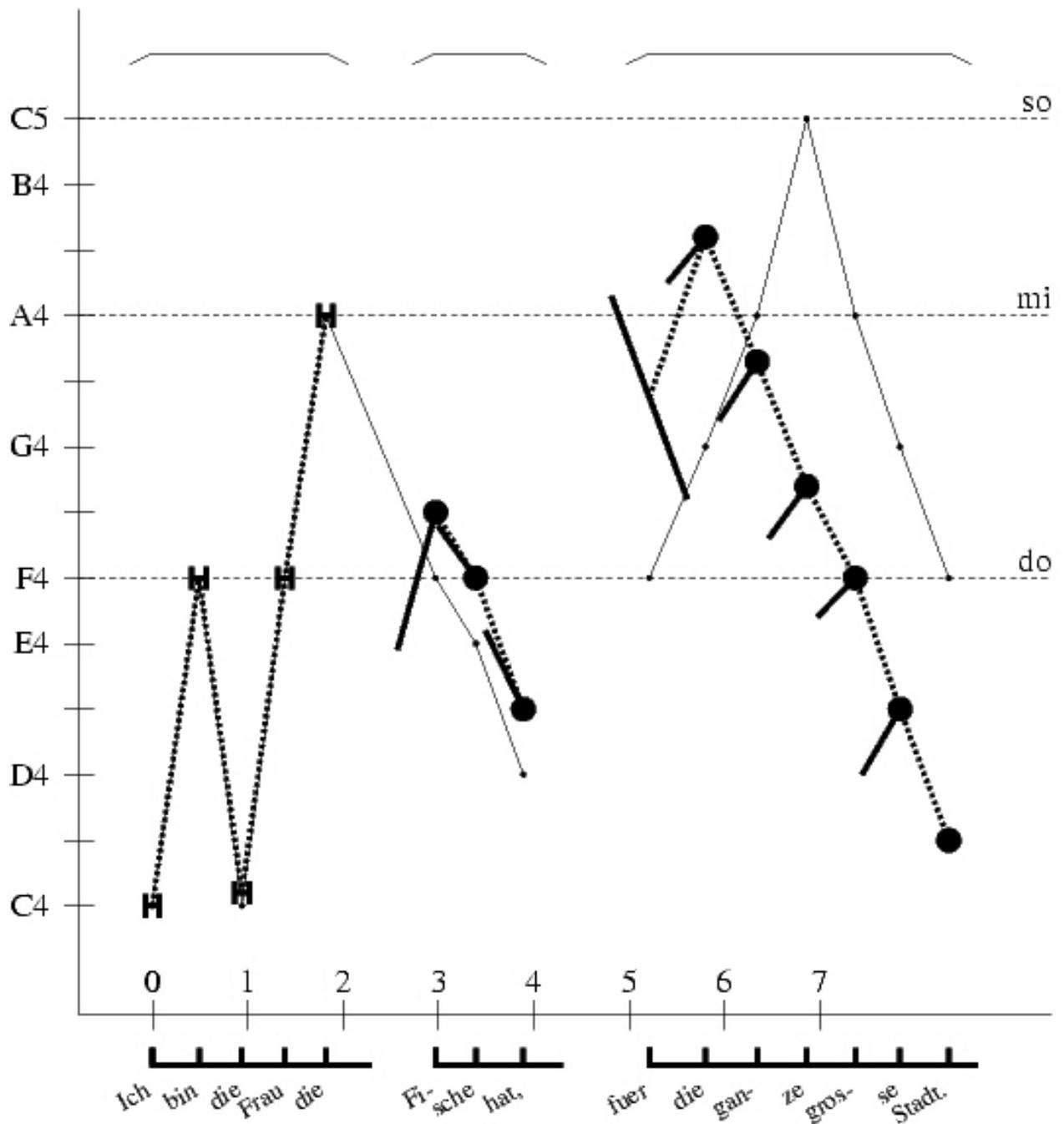


Abb. 2: Nachdem ich die ersten fünf Töne und Silben vorgesungen hatte (vgl. Symbol H), beendete Meta das Lied ähnlich wie die vorherige Version.

Meta, 3/3, event 11, 8.8 secs

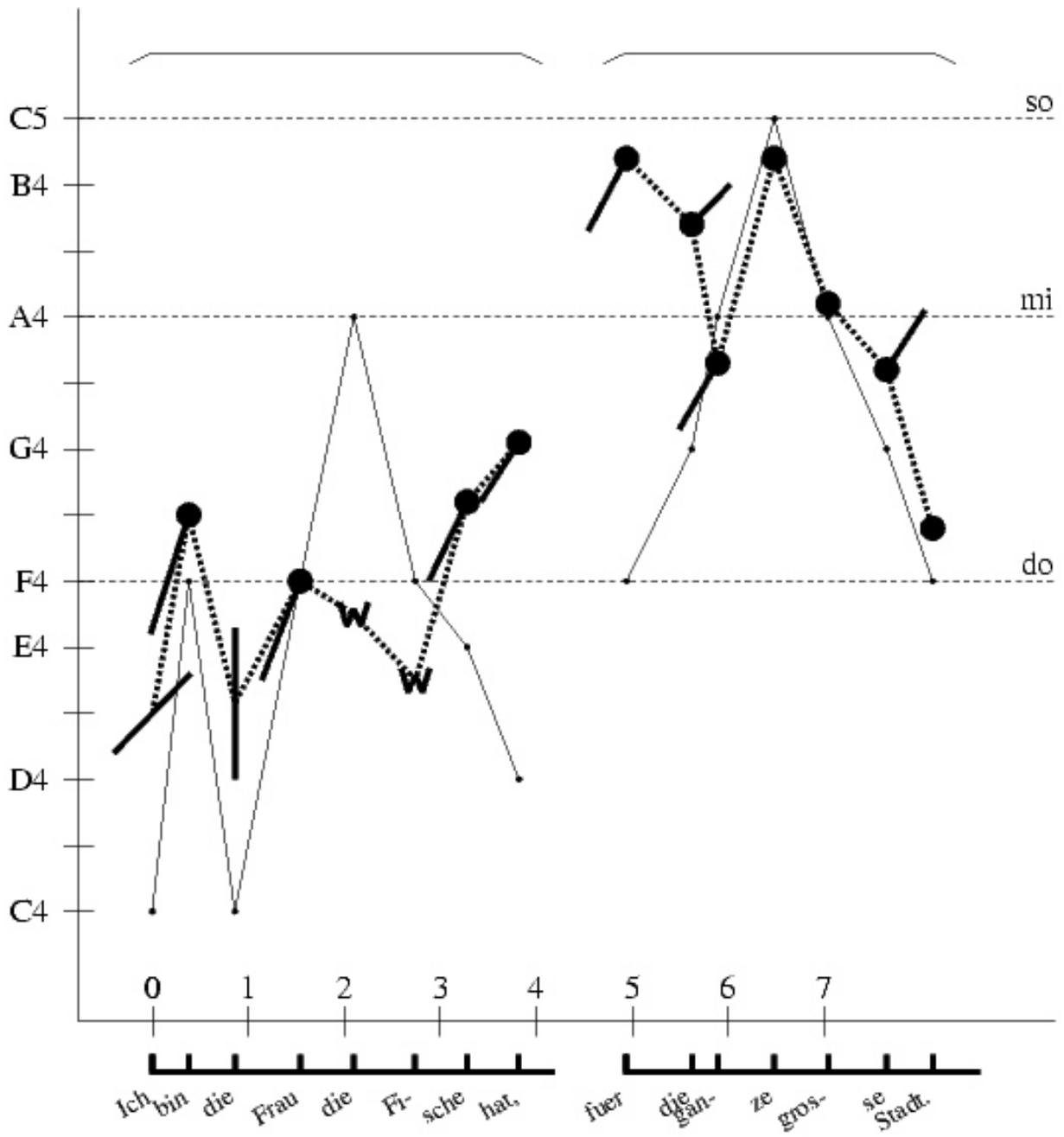


Abb. 3: In der dritten Solo-Version von Lied 3 glich Meta ihre Melodie bereits deutlich der Vorgabe an.

Meta, 3/4, event 13, 12.1 secs

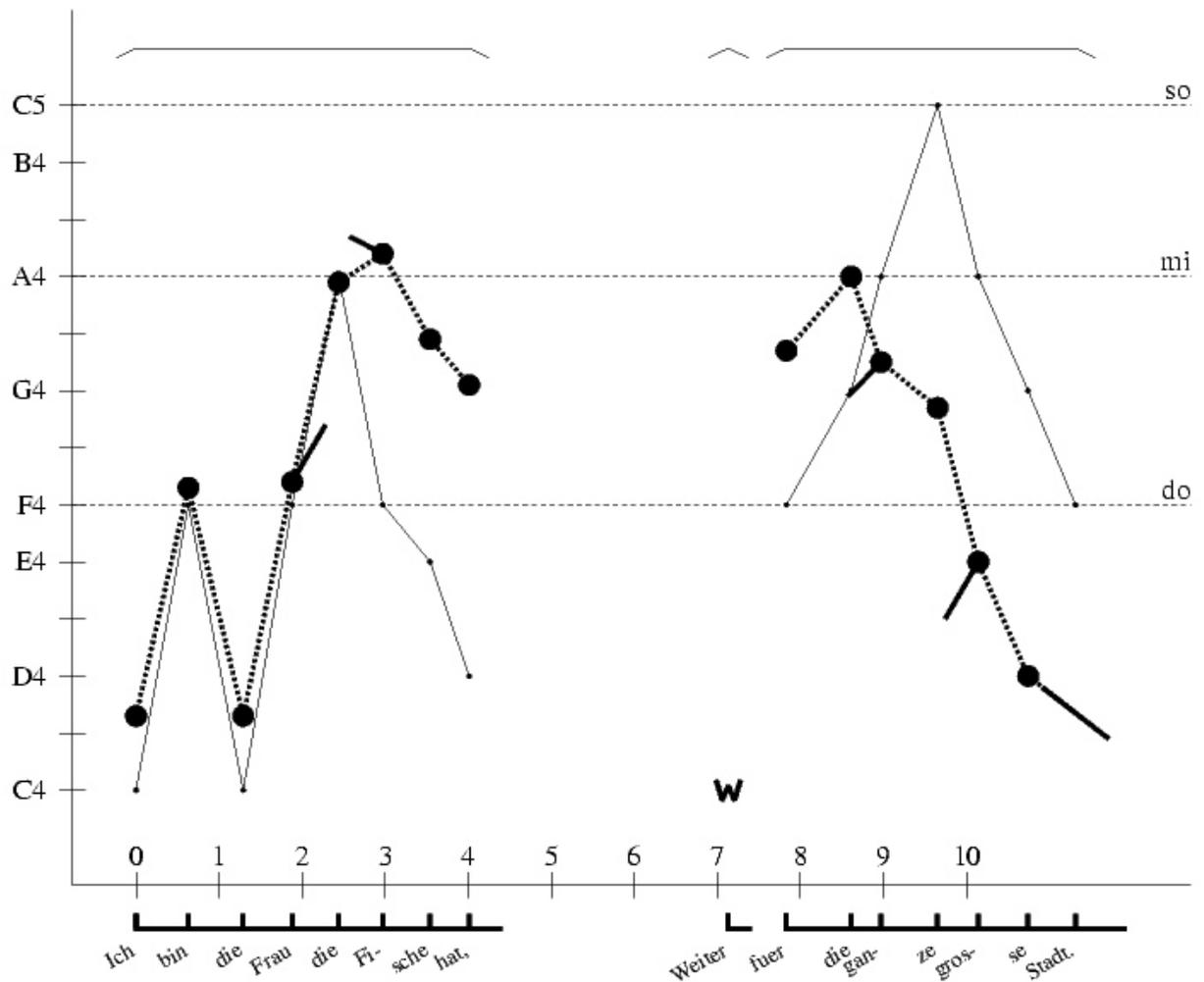


Abb. 4: Meta's vierte Version von Lied 3. Ähnliche sprachliche und melodische Strukturen verwendete sie wenig später in ihren Lied-Erfindungen (vgl. Erläuterungen im Text).

Literatur

- Baroni, M./ Dalmonte, R./ Jacoboni, C. (1995): The concept of hierarchy: A theoretical approach. In: E. Tarasti (ed.). *Musical signification. Essays in the semiotic theory and analysis of music*. Berlin: Mouton de Gruyter, 325-334
- Davidson, L. (1985): Tonal structures of children's early songs. *Music Perception*, 2(3), 361-374
- Davidson, L. (1994): Songsinging by young and old: A developmental approach to music. In: R. Aiello (ed.). *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 99-130
- Davies, C. V. (1986): Say it till a song comes. *British Journal of Music Education*, 3(3), 279-293
- Dowling, W. J. (1988): Tonal structure and children's early learning of music. In: J. A. Sloboda (ed.). *Generative processes in music*. Oxford: Clarendon Press, 113-128
- Elias, N. (1991): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fetz, R. L. (1988): *Struktur und Genese. Jean Piagets Transformation der Philosophie*. Bern: Paul Haupt
- Hargreaves, D. J. (1986): *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hoppe, S./ Schmid-Schönbein, Ch./ Seiler, Th. B. (1977): *Entwicklungssequenzen. Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen*. Bern: Huber
- Huizinga, J. (1938/94): *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (Original 1938)
- Jakobson, R. (1969): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (orig. 1944)
- Kelley, L./ Sutton-Smith, B. (1987): A study of infant musical productivity. In: J. C. Peery/ I. Weiss Peery/ T. W. Draper (eds.). *Music and child development*. New York: Springer, 35-53
- Lecanuet, J.-P. (1996): Prenatal auditory experience. In: I. Deliège/ J. Sloboda (eds.). *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*. Oxford University Press, 3-34

- Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Maturana, H./ Varela F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern: Scherz
- Merleau-Ponty, M. (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter & Co. (fr. Orig. 1945)
- Moog, H. (1968): Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes. Mainz: Schott
- Nattiez, J. J. (1977): Under what conditions can one speak of the universals of music? *The World of Music*, 19, 92-105 (106-116: french)
- Papoušek, M./ Papoušek, H. (1981): Musical elements in the infant's vocalization: Their significance for communication, cognition, and creativity. *Advances in Infancy Research*, 1, 163-224
- Papoušek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern: Huber
- Papoušek, H. (1996): Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: I. Deliège/ J. Sloboda (eds.). *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 37-55
- Papoušek, M. (1996): Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: I. Deliège/ J. Sloboda (eds.). *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 88-112
- Piaget, J. (1983): Piaget's theory. In: W. Kessen (ed.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. I. History, theory, and methods. New York: Wiley, 103-128
- Ryle, G. (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam. (engl. Original, 1949: *The concept of mind*)
- Seashore, C. E. (1938): *Psychology of music*. New York: McGraw-Hill
- Seiler, Th. B. (1991): Entwicklung und Sozialisation: Eine strukturgenetische Sichtweise. In: K. Hurrelmann/ D. Ulich (Hg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz
- Seiler, Th. B. (1993): Bewußtsein und Begriff: Die Rolle des Bewußtseins und seine Entwicklung in der Begriffskonstruktion. In: W. Edelstein/ S. Hoppe-Graff (Hg.). *Die Konstruktion kognitiver Strukturen*. Bern: Huber, 126-138

- Seiler, Th. B. (1994): Ist Piagets strukturgenetische Erklärung des Denkens eine konstruktivistische Theorie? Delfin: Jahrbuch für konstruktivistische Wissenschaftstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Seiler, Th. B. (2000): Entwicklung als Strukturgenese. In: S. Hoppe-Graff/ A. Rümmele (Hg.). Entwicklung als Strukturgenese. Lengerich: Pabst-Verlag. (im Druck)
- Siegel, J. A./ Siegel, W. (1977): Categorical perception of tonal intervals: Musicians can't tell sharp from flat. *Perception & Psychophysics*, 21 (5), 399-407
- Stadler Elmer, S. (1995): Spiel, Nachahmung und Musik. Über die Entwicklung von musikalischen Fähigkeiten. *Und Kinder*, 52 (14), 33-57
- Stadler Elmer, S. (1996): Die Entwicklung des Singens: Eine kritische Diskussion der Beschreibungs- und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 189-209
- Stadler Elmer, S. (1997): Die Anfänge des musikalischen Erlebens und Erkennens. In: J. Scheidegger/ H. Eiholzer (Hg.). *Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung*. Aarau: Musikedition Nepomuk, 35-49
- Stadler Elmer, S. (1998a): A Piagetian perspective on singing development. *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, Bd. 13, Göttingen: Hogrefe, 108-125
- Stadler Elmer, S. (1998b): Children's integration of vocal timing rules. XVth Biennial ISSBD Meetings, Bern, July 1st - 4. Abstract, 285
- Stadler Elmer, S. (2000a): Lieder-Singen mit Kindern: Strukturgenese im sprachmusikalischen Ausdruck. In: S. Hoppe-Graff/ A. Rümmele (Hg.). *Entwicklung als Strukturgenese*. Lengerich: Pabst-Verlag. (im Druck)
- Stadler Elmer, S. (2000b): Kinder singen Lieder: Über den Prozeß der Kultivierung des vokalen Ausdrucks. *Habilitationsschrift*
- Stadler Elmer, S. (2000c): Spiel und Nachahmung – Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau: HBS *Nepomuk*.
- Stadler Elmer, S. (2000d): Stages in singing development. In: J. Tafuri (eds.). *La ricerca per la didattica musicale*. Quaderni della SIEM, 10, No. 16 – 2/2000, 336-343
- Stadler Elmer, S./ Elmer, F. J. (2000): A new method for analyzing and representing singing. *Psychology of Music*, 28, in press

Stefanie Stadler Elmer

Welch, G. F. (1986): A developmental view of children's singing. *British Journal of Music Education*, 3(3), 295-303

Werner, H. (1917): Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter. Bericht der Kaiserlichen Akademie, Wien, 182, 1-100

Dr. Stefanie Stadler Elmer: Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Gloriastr. 18
CH – 8001 Zürich

Korrespondenz-Adresse: Dachsweg 8b
CH – 4410 Liestal
Schweiz
Tel.: xx41/61/923 10.55
e-mail: [stad-
ler@paed.unizh.ch](mailto:stadler@paed.unizh.ch)