

Stimm-Bildung? – Schulische Vokalpraxis als Beitrag zu musikalischer Bildung

von **Nina Dyllick**

Erscheinungsjahr: 2021

Peer Reviewed

Stichwörter:

Ästhetische Erfahrung | Kultur | musikalische Bildung | Musikunterricht | Perspektivenwechsel | Reflexivität | Schule | Selbstbestimmung | Singen | Vokalpraxis

Abstract

Die Singstimme als körpereigenes Instrument birgt ein besonderes Potenzial in Hinblick auf den Erwerb musikalischer Bildung. Dies betrifft verschiedene Ebenen, sei es der Bereich des musikalischen Vorstellungs- und Denkvermögens, das Erleben und Gestalten von musikalischem Ausdruck oder sei es der Zugang zu einer Vielfalt von kulturellen Praxen. Durch die enge Beziehung zwischen Stimme und Identität ist dabei jedes Singen auch mit Selbstverortung verbunden – verstanden als Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen Person als auch mit Musikkultur(en). Diese Bereiche der Erfahrung und Reflexion zugänglich zu machen und hierdurch Lernanlässe zu schaffen, ist Aufgabe eines bildenden Musikunterrichts.

Vor dem Hintergrund des aktuellen musikpädagogischen Diskurses zu musikalischer Bildung zeigt der vorliegende Beitrag Perspektiven dafür auf, wie die Gestaltung einer in diesem Sinne bildenden Vokalpraxis in der Schule gelingen kann.

Singen ist seit jeher ein wichtiges Element von Musikunterricht. In ihrer allgemeinen Verfügbarkeit erscheint die Stimme im Unterricht besonders vielfältig und zugleich auch voraussetzungslos einsetzbar. Zudem wird dem Singen ein besonderes Lernpotenzial zugeschrieben. Gerade in den letzten beiden Jahrzehnten hat Singen im Kontext des allgemeinbildenden Musikunterrichts neue Aufmerksamkeit erlangt: In der Unterrichtsmethodik finden sich vermehrt Ansätze, die musikalisches Lernen über die Stimme anbahnen. Vielerorts sind Schwerpunktklassen im Bereich Singen und, bis zum Ausbruch der Pandemie, je nach Region auch groß angelegte Singveranstaltungen (z.B. „Klasse! Wir singen“ (bundesweit); „SingPause“ (NRW)) zum festen Bestandteil des schulischen Angebots geworden. Auch im bildungspolitischen Diskurs hat das Thema

Singen in diesen Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erhalten. Die dabei eingebrachten Zielvorstellungen orientieren sich an Schlagworten wie „Grundmusikalisierung“ oder „Bildung“, teils näher bestimmt als „musisch“, „ästhetisch“ oder „kulturell“, sowie oft auch an erhofften sozialen oder sonstigen Transferwirkungen (vgl. dazu z.B. Gembris 2015) des Singens.

Aus musikpädagogischer Perspektive betrachtet haben die Begründungsansätze, an die die angebotenen Praxisformate anknüpfen, eine teils weit zurück reichende Vorgeschichte. Ganz besonders gilt dies für die Zielvorstellung, durch Singen erzieherisch und persönlichkeitsbildend zu wirken. Im heutigen Deutschland dominierte diese Auffassung seit dem Einsetzen der allgemeinen Schulpflicht ab ca. 1800 bis in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts hinein den Unterricht, sei es im Dienste der Religiosität, des Patriotismus oder allgemein der Charakterbildung (vgl. hierzu ausführlicher Gruhn 2003). Die Grundannahme einer erzieherischen Wirkung von Musik reicht sogar bis in die Antike zurück (siehe z.B. Platon 1973:91; Aristoteles 2005:48-61).

Frühe Bestrebungen im Kontext schulischen Singens, in denen bereits Zielvorstellungen in Richtung musikalischer Bildung aufscheinen und die erste Ansätze zur Systematisierung musikalischen Lernens zeigen (ein frühes Beispiel sind die „Gesangbildungslehren“ des 19. Jahrhunderts), blieben dagegen in ihrer Wirkung in der schulischen Praxis begrenzt (vgl. dazu Gruhn 2003:53, 90, 125, 134; vgl. auch Dyllick, 2019:37-38). Es dauerte etwa bis zur Mitte der 1980er Jahre, bis die Musikdidaktik in der Folge des sich zunehmend verbreitenden Klassenmusizierens punktuell Überlegungen zur Kontextualisierung und reflexiven Einbindung von Singen aufgriff (vgl. hierzu z.B. Oberschmidt 2018:11; Dyllick 2019:37-38). Der Blick in die schulische Praxis zeigt, dass trotz der zuletzt gestiegenen Beliebtheit des Singens sich daraus ergebende didaktische Grundfragen bis heute häufig undiskutiert oder wenig präsent erscheinen (vgl. Lehmann-Wermser 2017:90; vgl. auch Dyllick 2019:40-41).

Auch in der Frage nach dem möglichen Bildungspotenzial schulischen Singens erscheint vieles ungeklärt. In der Bildungspolitik und der medialen Öffentlichkeit der letzten zwei Jahrzehnte erfahren Bestrebungen zu Kultureller Bildung und speziell auch Singangebote im Schulkontext in aller Regel Interesse und Wertschätzung. Doch welche Auffassungen und Absichten stehen hinter den dabei vorgebrachten Argumentationen, und – noch wichtiger – wie könnte eine fundierte musikpädagogische Perspektive für eine (musikalisch) bildende Vokalpraxis in der Schule aussehen?

Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen. Wenn hierbei von „schulischer Vokalpraxis“ die Rede ist, meint der Begriff „Vokalpraxis“ in Anlehnung an Christian Rolles Charakterisierung musikalischer Praxis (Rolle 1999:5) das Spektrum auf kollektivem Handlungswissen basierender Umgangsweisen mit Musik, die mit Singen in Bezug stehen: Hierzu gehören zunächst Tätigkeiten, bei denen selbst gesungen wird, wobei dies jegliche Formen des musikalischen Stimmgebrauchs – vom Beatboxing bis zum Obertongesang – mit einschließen kann. Hinzu kommen Tätigkeiten, die mit eigenem vokalem Musikmachen in engem Bezug stehen, Reflexion und Sprechen über (Vokal-)Musik, situationsbezogenes Hören, Dirigieren, szenische Unterrichtsformate etc.

Der gewählte Fokus „schulische Vokalpraxis“ nimmt die Lernumgebung Schule selbst in den Blick: den Regelunterricht im Fach Musik, ohne oder mit Schwerpunkt im Bereich Singen (Chorklassen). Das Singen in schulischen Arbeitsgemeinschaften und Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie z.B. Musikschulen oder Künstler*innen werden an dieser Stelle nicht explizit thematisiert, aber viele der im

Folgenden vorgestellten Prinzipien ließen sich auch in ihrem Kontext weiterentwickeln.

Musikalische Bildung

In der Bildungs- und Schulpolitik vertretene Auffassungen von kultureller bzw. musikalisch-ästhetischer Bildung werden von Ulaş Aktaş und Thomas Gläßer (2019) sowie von Dorothee Barth (2016) kritisch beleuchtet. Erwähnt sei hier lediglich die verbreitete Problematik, dass solche Argumentationen oft nicht den Eigenwert (musikalisch-)kultureller Bildung, sondern sonstige, überfachliche, als bildungsrelevant erachtete Kompetenzen und Erträge – mit den Worten Barths, „Transfer- und Sekundärverwertungen“ (Barth 2016:vi) künstlerischer Praxen – in den Mittelpunkt stellen. Solche Argumentationsmuster sind häufig an internationalen output-orientierten (z.T. auch ökonomisch motivierten, z.B. OECD) Leistungsvergleichen orientiert. Dadurch tendieren sie, wie auch die mit ihnen verknüpften Bildungsreformen, mit Aktaş und Gläßer dazu, „Kunst [...] zu einem Derivat der Selbstoptimierung“ (Aktaş/Gläßer 2019:10; vgl. auch Aktaş/Gläßer 2019:13) werden zu lassen.

Eine solche Verzerrung verkennt das eigentliche Bildungspotenzial der künstlerischen Schulfächer. Entsprechend argumentiert auch Barth:

„Überzeugend begründen Wissenschaft und Fachdidaktik den Stellenwert dieser Fächer in der allgemeinbildenden Schule mit dem Verweis darauf, dass die ästhetische Rationalität ein eigenständiger Modus der Welterfahrung ist und dass daher eine künstlerische, musikalische und theatralische ästhetische Praxis selbstzweckhaft und vollzugsorientiert in der Schule erfahren werden muss.“ (Barth 2016:vi).

Darüber, wie sich musikalische Bildung im Unterricht konkret verwirklichen lässt, finden sich im wissenschaftlichen Fachdiskurs wie auch in der pädagogischen Praxis vielfältige Positionen. Je nach Orientierung, an einer bestimmten musikpädagogischen Konzeption, an curricularen Vorgaben, einem Lehrwerk etc. oder flankiert durch die eine oder andere pädagogische, philosophische oder wissenschaftliche Perspektive (vgl. hierzu auch Vogt 2014:56) zeigen sich Unterschiede in den Grundauffassungen bezüglich Bildung, die sich auch im Unterricht niederschlagen, auf der inhaltlichen Ebene sowie auch methodisch und in den Zielsetzungen (vgl. hierzu auch Barth 2016:16). Trotz der Vieldeutigkeit, Jürgen Vogt spricht gar von einer „grundsätzliche[n] Unbestimmtheit (bzw. Unbestimmbarkeit)“ des Bildungsbegriffs (Vogt 2014:56), erscheinen aber zumindest in der wissenschaftlichen Musikpädagogik einige Grundannahmen unstrittig. Sie sollen auch die Basis für meine folgenden Überlegungen zu einer bildenden Vokalpraxis darstellen (zur Bedeutungs-genese des Begriffs im Fachdiskurs vgl. Vogt 2014):

In zentralen Publikationen (Kaiser 1998; 2002; Rolle 1999; Orgass 2007; Vogt 2014) zum Thema wird musikalische Bildung übereinstimmend als ein aktiver, individueller und unabschließbarer Prozess beschrieben, für dessen Zustandekommen ästhetische Erfahrungen bzw. eigenes Handeln maßgeblich sind. Diese wirken verändernd auf das Individuum (vgl. z.B. Rolle 2012:164): Die „Menschen [orientieren] sich neu [...], indem sie in Interaktionen mit anderen veränderte intersubjektiv verständliche Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben“ (Rolle 1999:38). Hierbei kommt es, nach Heinz Geuen und Stefan Orgass, zur „Hervorbringung neuer musikbezogener Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit“ (Geuen/Orgass 2007:49). Dieser Prozess ist situationsabhängig und in seinem Ergebnis offen. Jegliche Art

von Musik kann bildungsrelevant werden. (Vgl. z.B. Vogt 2014:55) Als entscheidend für musikalische Bildungsprozesse wird (gemeinsame) musikalische Praxis angesehen (vgl. Kaiser 1998:108–113; 2002:6–12; Rolle 1999:6; vgl. auch Barth 2016:16; Vogt 2014:56), daneben aber auch ein rezipierender, reflektierender Umgang mit Musik (vgl. Vogt 2014:56). Sich musikalisch zu bilden bedeutet damit mehr als das Sich-Aneignen von Werken, von Fachwissen und (z.B. musikpraktischen) Fertigkeiten (vgl. Rolle 2012:164-165), in den Worten Christian Rolles:

„Musikalische Bildung lässt sich nicht als Ergebnis von Vermittlungsprozessen begreifen, in denen Kenntnisse über oder handwerklich-technische Fähigkeiten im Bereich der Musik erworben werden, sondern wer sich musikalisch bildet, setzt sich zu Musik und zu dem, was sie bedeutet, in ein persönliches Verhältnis.“ (Rolle 2012:165)

Musikalische Bildung im Rahmen schulischer Vokalpraxis zu realisieren, heißt, die Singstimme mit ihrem spezifischen Potenzial und ihren Anschlussmöglichkeiten mit den oben formulierten Ansprüchen zusammenzuführen. Einige Perspektiven und Lernfelder, die sich hierbei eröffnen und einige Möglichkeiten, sie didaktisch zugänglich zu machen, werden im Folgenden umrissen (vgl. dazu auch Dyllick, 2019:129–161).

Denken in Musik mittels der Stimme

Vokale Praxis in der Schule erscheint grundsätzlich prädestiniert für eine bildende Begegnung mit Musik, da der Singstimme im Zusammenhang mit der Musikwahrnehmung und dem musikalischen Vorstellungs- und Denkvermögen, auch ‚Denken in Musik‘ genannt, eine Schlüsselrolle zukommt. In der Musikpsychologie wird dies u.a. auf die ontogenetische Bedeutsamkeit des Stimmgebrauchs zurückgeführt: Schon von Geburt an ist die Stimme zentrales Mittel in der Kommunikation des Säuglings mit seiner Umwelt. Infolge dessen ist anzunehmen, dass „vermutlich [...] überhaupt das musikalische Denken mehr oder weniger vom Singen aus[geht]“ (Gembris 2009:300). In einer „primäre[n] Form“ zeigt es sich schon in den frühkindlichen Vokalisationen (Gembris 2009:300). Das von dort an über die Stimme Gelernte ist maßgeblich für das spätere Musikverständnis, indem die vokal erlernten Ausdrucks-, Klang- und Gestaltungsmuster zur Leitlinie auch für das Instrumentalspiel werden (vgl. Gembris 2017:11). Illustriert wird dies durch Alltagsbeobachtungen sowie auch Forschungsergebnisse, die eine bewusste oder unbewusste Beteiligung der Stimme bzw. Stimmuskulatur beim Musikhören oder Instrumentalspiel belegen (vgl. Gembris 2009:301).

Zur besonderen Bedeutsamkeit der Stimme in Bezug auf musikalisches Lernen trägt auch die Universalität ihrer Gestaltungsmöglichkeiten, verglichen mit anderen elementaren musikalischen Aktivitäten (vgl. Stadler Elmer 2005:125) bei: Sowohl „der Verlauf von *Tonhöhen* (Melodie), deren *zeitliche Organisation* (Rhythmus)“ als auch „*Lautheit* und *Klangfarbe*“ (Stadler Elmer 2005:125) sind als musikalische Parameter beim Singen von Anfang an grundsätzlich gestaltbar. Im Gegenzug bedeutet dies auch, dass musikalisches Gestalten mit der Stimme eine Orientierung in allen genannten Dimensionen verlangt.

Das im hier Beschriebenen liegende Potenzial der Stimme spricht dafür, vokale Praxis nicht nur zum regelmäßigen Bestandteil von Unterricht zu machen, sondern sie darüber hinaus auch in ihrer möglichen Rolle als Schlüssel zu einem weiterreichenden musikbezogenen Verständnis aufzufassen. Hierzu trägt ein Bewusstmachen des eigenen Musikerlebens beim Singen bei, ein Einbetten der Praxis in Reflexion und –

auch umgekehrt – das Erweitern verbalsprachlicher Interaktionen durch vokale Elemente (z.B. das illustrierende Sprechen eines Rhythmus oder Ansingen einer Phrase).

Eine solche Rückbindung an Reflexion kann nicht zuletzt auch die ästhetische Erfahrung fördern, die ja nicht sinnliche Wahrnehmung allein bedeutet, sondern die grundsätzlich in „unabschließbaren Wechselspielen“ (Brandstätter 2013/12) zwischen sinnlicher Anschauung und begrifflichen Vorstellungen oszilliert. Wie hier ein begleitender „ästhetischer Diskurs“ (Rolle 1999:169) die Wahrnehmungsvollzüge bereichern kann, wird von Rolle beschrieben (vgl. Rolle 1999:115; vgl. auch Rolle 2017).

Vokalpraktische Methoden und Übungen zu verschiedenen Facetten des ‚Denkens in Musik‘, zur Orientierung im Tonraum, zur Entwicklung der Klangvorstellung, zur musikalischen Gestaltungsfähigkeit, zur Improvisation etc. sind in der Literatur vielfältig (vgl. z.B. Wieblitz 2007; Terhag/Winter 2011; Betzner-Brandt 2011, Buyken-Hölker 2019), wenn auch teils noch wenig verbreitet. Die Spanne der Herangehensweisen reicht dabei vom offen gestalteten Experiment bis zum ‚aufbauend‘ organisierten Lehrgang (vgl. z.B. Gies/Jank 2015; siehe hierzu kritisch Rolle 2004). Die wohl bekannteste traditionelle Methode, die die Orientierung im diatonischen Tonsystem über das Singen systematisch anleitet, ist die Relative Solmisierung. Sie kommt in vielen Chorklassenkonzepten und teils auch in Unterrichtswerken für den Regelunterricht zur Anwendung.

Musikalischer Ausdruck und Stimme

Ein wichtiger Aspekt des Musikerlebens und darüber hinaus auch des Musikmachens, der mit dem zuvor beschriebenen ‚Denken in Musik‘ eng verschränkt ist, ist der Bereich des musikalischen Ausdrucks. Dieser Bereich soll hier gesondert angesprochen werden, weil der Gebrauch von Stimme in Bezug auf die Ausdrucksebene von Musik eine besondere Bedeutsamkeit besitzt. Auch hieraus ergeben sich didaktische Ansatzmöglichkeiten für einen bildenden Einsatz des Singens im Unterricht.

Musikalischer Ausdruck wird in der Musikpsychologie als mehrdimensionales Phänomen verstanden (vgl. hierzu und im Folgenden Gabrielsson 2005). Es umfasst, hier nur kurz umrissen, sowohl das expressive Gestalten von Musik als auch den Bereich des Hörens und Imaginierens. Zum Ausdruckserleben tragen dabei innermusikalische, vor allem strukturbedingte, wie auch verschiedene außermusikalische Komponenten bei. Ganz wesentlich ist dabei u.a. die der Musik zugeschriebene, häufig auch miterlebte emotionale Bedeutung (zum Begriff der „Emotion“ vgl. Rothermund/Eder 2011:166-167). Die verschiedenen Erscheinungsformen musikalischen Ausdrucks stehen in Wechselwirkung zueinander und können, u.a. je nach Hör- oder Gestaltungsweise, mehr oder weniger in den Vordergrund treten.

Die Singstimme kann zum Phänomen des musikalischen Ausdrucks sowohl auf der musikalisch-strukturellen als auch auf der emotionalen Ebene besonders unmittelbare und zugleich tiefgehende Zugänge eröffnen. Musikpsychologische Forschungen belegen einen Zusammenhang zwischen Emotionalität und Stimmgebung dahingehend, dass emotionale Reaktionen zu physiologischen Veränderungen hinsichtlich Phonation, Atmung und Artikulationsweise führen (vgl. dazu z.B. Scherer/Scherer 2001:202-203; Sundberg 2014:180-192). Im Rückschluss ist dies auch einer der Gründe dafür, dass jeder Stimmgebrauch auch immer als eine Entäußerung eigenen Erlebens, der eigenen Gefühle, und damit ein Stück weit auch der eigenen Identität aufgefasst werden muss.

Dieser Zusammenhang lässt sich musikdidaktisch in verschiedene Richtungen weiterführen. Eine weit verbreitete Praxis in Gesangspädagogik und Stimmbildung ist ein Koppeln der stimmlichen Arbeit an gezielt evozierte Emotionen, um beispielsweise eine vertiefte Atmung oder eine Weitstellung der Ansatzräume zu erreichen. Im Bereich der Gestaltung von Rollen im Musiktheater oder bei der Interpretation von Liedern oder Songs gehört zur Darstellung jeweils auch das Umsetzen des so genannten „emotionale[n] Skript[s]“ (Scherer/Scherer 2001:200), der im Textinhalt gründenden ‚Hinweise‘ zur expressiven Gestaltung der Komposition. Dies ist bei Profis selbstverständlicher Teil der künstlerischen Darbietung, wobei ein kontrolliertes emotionales Mit-Empfinden im Zuge des Gestaltens als für die Interpretationen unterstützend erlebt wird. (Vgl. Scherer/Scherer 2001: 201, 203) Auch Schüler*innen kann und sollte diese Ebene zugänglich gemacht werden: beim Interpretieren und Rezipieren von Vokalmusik, im Stimm-Experiment (z.B. zu György Ligetis „Aventures“, wo Emotion selbst thematisch wird), im Kontext von Musiktheater etc. Ein vor allem im Bereich der Musiktheater-Didaktik eingesetztes Konzept, das Erfahrungen mit der Ausdrucksebene von Vokalmusik in besonders vielschichtiger und intensiver Weise ermöglicht, ist die Szenische Interpretation (vgl. z.B. Brinkmann/Kosuch/Stroh 2010). Zu ihren Methoden gehören „Einfühlungen“ in Rollen, „Singhaltungen“, szenisches Spielen mit Musik, musikalisch-stimmliche Improvisationen etc. (Brinkmann/Kosuch/Stroh 2010). An sie anknüpfende Phasen verbaler Interaktion machen dabei das Erlebte auch der Reflexion zugänglich.

Ein weiterer Inhaltsbereich von Musikunterricht, in dem – vielleicht erst auf den zweiten Blick – musikalisch-stimmlicher Ausdruck eine besondere Relevanz entfaltet, ist funktionale Musik und hierbei insbesondere der Bereich der Filmmusik. In der Filmmusik wird die menschliche Stimme häufig emotionssteigernd oder zur Darstellung von Spiritualität eingesetzt (vgl. auch Diehr 2001:15–16), mit oder ohne Text, sei es als Vokalise oder Summklang. Wie Eckart Altenmüller und Reinhard Kopiez zeigen konnten, hat Stimme ein besonderes Potenzial, Auslöser so genannter „starke[r] Emotionen beim Musikhören“ (SEM) zu werden, beim Hören Gänsehaut zu erzeugen (Altenmüller 2017:16). Solche emotions- und wahrnehmungssteuernden Wirkungsweisen von Stimme können Lernenden nicht nur rezeptiv-analytisch, sondern auch durch eigenes praktisches Erproben zugänglich gemacht werden (vgl. z.B. Diehr 2001).

Auch das expressive Gestalten und Nachempfinden von musikalischer Struktur – von Phrasengestaltung und Spannungsverläufen – und Klang lassen sich über die Singstimme fokussieren und besonders unmittelbar, ohne größere Vorerfahrungen von Schüler*innen realisieren. Auf diese Möglichkeit wird im folgenden Abschnitt zum „Körper als Instrument“ ausführlicher eingegangen.

Der dargestellte enge Zusammenhang zwischen Emotion und Stimme zeigt gleichzeitig die hohe Bedeutsamkeit einer ‚stimmigen‘ Unterrichtsatmosphäre bei jeglicher Form von vokaler Praxis. Einen Beitrag hierzu leisten u.a. klare Regeln und Schutzräume, akustisch (vgl. z.B. Dyllick 2019:170; Terhag/Winter 2011:66) oder durch die Annahme einer Rollen-Identität (vgl. auch Dyllick 2019:90–92), die ein unbeobachtetes und spielerisches Ausprobieren ermöglichen.

Körper als Instrument

Nicht nur im Kontext von Ausdruckserleben und Expression sind beim Gestalten mit dem ‚körpereigenen Instrument‘ Stimme Körperbewusstsein und -arbeit didaktisch von Bedeutung. Singen als ein ganzkörperlicher Vorgang wird wesentlich durch Körperhaltung, Muskeltonus und Atmung sowie auch durch begleitende Bewegungen mitbestimmt. Diese Zusammenhänge zu berücksichtigen, ist im Musikunterricht

noch keine Selbstverständlichkeit.

Die Rolle des Körpers bei der Tonerzeugung konsequent einzubeziehen, hieße, ihn nicht nur im Bereich der Stimmbildung methodisch sowohl aktiv als auch reflektierend in den Fokus zu rücken, sondern dieses Prinzip z.B. auch beim (Lieder-)Singen an sich aufrecht zu erhalten, beginnend mit Bewusstmachung und einem Aufbrechen einer starren bzw. spannungslosen Sitzhaltung. Darüber hinaus können Körperbewegungen und stimmlich-körperliche „Entsprechungen“ (Przybylska-Angermann 2014:171), z.B. in Bezug auf Spannungszustände, methodisch mit einbezogen werden. Mögliche Herangehensweisen reichen dabei vom experimentellen, improvisierenden Ergründen des Spektrums der eigenen stimmlichen Möglichkeiten und begleitender Körperwahrnehmungen bis hin zur kontrollierten, reproduzierbaren Kopplung von Stimme, Bewegungen und kinästhetischer Wahrnehmung (vgl. Przybylska-Angermann 2014; zur Bedeutung der Kinästhetik für das Singen vgl. Mürbe 2009).

Eine ganz besondere Rolle kommt beim stimmlichen Gestalten dem Atem zu, der über seine generelle Verbindung zu verschiedenen körperlichen und psychischen Prozessen hinaus auch eine gliedernde und tragende Funktion in Bezug auf musikalische Verläufe besitzt (vgl. z.B. Rüdiger 1995:124). Wolfgang Rüdiger führt für ein solches Annähern von „Atemmuster und Körpergefühl [...] [an den] Ausdrucksgehalt des jeweiligen Werkes“ (Rüdiger 1995:161) den Begriff des „mimetische[n] Atmen[s]“ (Rüdiger 1995:105) ein; er beschreibt dieses als essenziell für das Musizieren. Atemführung lässt sich als methodisches Werkzeug nicht nur im Bereich vokaler Gestaltung, sondern auch im Zuge des Hörens bzw. Analysierens – z.B. bei einem illustrierenden stimmlichen Nachvollzug – einsetzen.

Ein weiteres Lernfeld von Musikunterricht, in dem Singen als ganzkörperliche Aktivität musikpraktische Erfahrungen ermöglicht und gleichzeitig zum musikalischen Verständnis beiträgt, ist der Bereich des Rhythmusempfindens. Viele vokale Praxen sind per se an rhythmische Aktivitäten geknüpft. Markus Detterbeck (2001) und Erik Sohn (2015) entwickeln hieraus vokalpraktische Konzepte, Detterbeck ausgehend von südafrikanischer Chormusik und Sohn im Bereich des Popchors. Beide Autoren setzen einen Schwerpunkt bei der Schulung rhythmischer Fähigkeiten, bei Sohn unter der Leitvorstellung eines „gemeinsame[n] Körpergroove[s]“ (Sohn 2015:202). Zum Singen treten hier auch Vocussion, Bodypercussion und (Tanz-)Schritte hinzu (Sohn 2015:202–203; Detterbeck 2001:265–266), teils auch gekoppelt mit angeleiteter Reflexion (vgl. Detterbeck 2001:251).

Eine eigene Bedeutung erhält die Stimme als körpereigenes Instrument dem Wortsinn nach im Zusammenhang von Musik, in der Stimmklang instrumentalen Vorbildern angenähert wird. Dies geschieht z.B. beim Beatboxing oder dem Scatgesang. Mögliche didaktische Anknüpfungspunkte finden sich z.B. bei Michael Betzner-Brandt, unter der Leitvorstellung „The band in my body“ (Betzner-Brandt 2014:63; vgl. auch Betzner-Brandt 2014:63–66).

Stimme und Kultur

Die praktische Auseinandersetzung mit Stimme kann eine Begegnung mit der eigenen Identität, mit Emotionen und Körpererfahrungen verschiedener Art bedeuten, und zugleich ist sie immer auch eine Begegnung mit Kultur (hier verstanden im Sinne Siegfried J. Schmidts als Ergebnis und zugleich Orientierungsrahmen (zukünftiger) gesellschaftlicher Praxis (vgl. Schmidt 2005:38). Die verschiedenen Dimensionen dieses Zusammenhangs erlebbar und verstehbar zu machen, ist eine weitere, zentrale

Aufgabe einer bildenden Vokalpraxis.

Singen ist als kulturelle Praxis ein äußerst vielfältiges Phänomen. Die Bandbreite ihrer Erscheinungsformen hinsichtlich Genre, Stilistik, Stimmideal, Darstellungsform u.s.w. ist immens (vgl. ausführlicher Dyllick 2019:144–155), und ebenso sind es die Verwendungszusammenhänge des Singens. Nicht immer ist beim Singen eine ästhetische Gestaltungsabsicht leitend, oft dominieren auch funktionale Verwendungszusammenhänge, so z.B. bei politisch oder kultisch-religiös motiviertem Singen, beim Singen im Fußballstadion oder am Kinderbett. Gemeinsames Singen kann zum Gemeinschaftserleben beitragen, zur Gruppenbindung oder auch zur Abgrenzung gegenüber anderen dienen. (Vgl. Altenmüller 2005:140; Stadler Elmer 2001:14)

Jedwede Form des Singens, auch jedes schulische Singen, bedeutet eine Teilnahme an kultureller Praxis. Dabei werden nicht nur bestehende kulturelle Produkte realisiert, sondern zugleich beinhaltet Stimmgebrauch auch immer eine kulturbezogene Selbstverortung, ein eigenes Interpretieren und – durch das individuelle Gestalten – auch ein Hervorbringen von Kultur (vgl. auch Schatt 2003:205). Entsprechend beschreibt Peter W. Schatt

„Stimm-Äußerungen [als] [...] Modus, das Bewusstsein von sich und der Umwelt sowie von der Art, in der Welt zu sein, gestaltend zu artikulieren; in ihnen drückt sich somit Teilhabe an der Welt – und das heißt primär Teilhabe an Kultur – aus.“ (Schatt 2003:205)

Bewusstsein für diese Zusammenhänge zu schaffen, hebt Schatt als maßgeblich für einen bildenden Umgang mit Stimme hervor. Musikunterricht, der diesem Anspruch Raum geben möchte, muss Lernenden die Möglichkeit zur Begegnung mit der Pluralität vokaler Praxen geben. Hierbei erworbene musikalische Erfahrungen, auch eine Auseinandersetzung mit eigenem Fremdheitserleben, sind grundlegend für das Entwickeln musikalischer Begründungs- und Urteilsfähigkeit. All dies, sowie auch Erfahrungen der Wandel- und Gestaltbarkeit von Kultur und auch der eigenen Stimme, tragen zu einem bildenden Umgang mit Stimme bei. (Vgl. Schatt 2003; vgl. auch Dyllick 2019:144–155)

Ein mögliches Problem der Begegnung mit weniger vertrauten vokalen Praxen im Unterricht, sowie teils auch des schulischen Singens an sich, ist die Gefahr, dass der Stimmgebrauch dort als eine von jeder Alltagspraxis entfremdete Tätigkeit ohne Anschlussfähigkeit präsentiert bzw. erlebt wird (vgl. auch Oberschmidt 2018:9–10, 12). Jürgen Oberschmidt plädiert daher für einen Unterricht, der sich nicht im Kunst-„Gesang“ verliert, sondern der auch dem Singen als „basale[r] Erfahrung“ (Oberschmidt 2018:13) Rechnung trägt. Dazu gehört ein inhaltliches und methodisches Anknüpfen an „usuelle Praxen des Singens“ und des Selbstlernens (Oberschmidt 2018:15). Spielerische Herangehensweisen an den eigenen Stimmgebrauch und das Erlebbarmachen von kulturellem Kontext (sei es z.B. durch einen eigenen Auftritt, einen Konzertbesuch oder durch Szenische Interpretation) können dazu beitragen, Irritierendes oder ‚Fremdes‘ persönlich relevant und damit zum Lernanreiz werden zu lassen (vgl. ausführlicher Dyllick 2019:18–19, 72, 147–149; vgl. auch Oberschmidt 2018:12).

Stimmbildnerisch zu arbeiten heißt vor diesem Hintergrund, die Lernenden beim Finden und Entwickeln ihrer individuellen Stimme(n) zu unterstützen. Hierzu gehören eigene praktische Erfahrungen mit verschiedenen vokalen Praxen und Stimmidealen (sei es z.B. im Bereich des Popgesangs, des Soul, des klassischen Gesangs u.s.w.), notwendigerweise immer in einer Auswahl, um Stimm-„Kultur“ überhaupt

erfahrbar zu machen. Im Idealfall ist es dabei möglich, stimmtechnisch eine Basis für unterschiedliche Formen des Stimmgebrauchs zu entwickeln. (Vgl. auch Dyllick 2019:151–155) Ergänzen lässt sich dies durch die Zielvorstellung Anne Kohlers, Stimmbildung grundsätzlich auf eine „flexible, modulationsfähige und gesunde Stimme“ hin auszurichten, „egal auf welche Art von Musik sie abzielt“ (Kohler 2006:348).

Selbstbestimmung und Perspektivenwechsel

In der vorausgehenden Darstellung von Kontexten, in denen Vokalpraxis ein besonderes Bildungspotenzial besitzt, wurden bereits verschiedene methodische Herangehensweisen vorgestellt, die ein Zustandekommen musikalischer Bildung begünstigen: Hierzu gehörten ein Schaffen vielfältiger Gelegenheiten für musikalisch-ästhetische Erfahrungen und außerdem – in Ausrichtung auf die Reflexivität und die Selbstverortung der Lernenden – insbesondere auch solche Methoden, die zu Selbstbestimmung und Perspektivenwechseln anregen.

Im Folgenden wird ein Ausblick auf einige weitere Arbeitsformen gegeben, die eigenverantwortliches Handeln und individuelle Sinngebung begünstigen: das Komponieren und Improvisieren im Bereich der Vokalmusik, sowie die reflexive Beschäftigung mit Singen über „Lernen durch Lehren“, über Stationenlernen und über Portfolioarbeit.

Die Bereiche der Komposition und der Improvisation bieten naturgemäß einen großen Aktionsradius für individuelle musikalische Sinngebung. Dabei die Stimme einsetzen zu können, eröffnet durch deren großes Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten zusätzliche Spielräume. Auch hier sind individuelles Handeln und Kultur wieder unmittelbar aufeinander bezogen: Beim Produzieren von Musik wird einerseits auf bestehende kulturelle Kontexte, Normen etc. zurückgegriffen. Andererseits gehört dazu auch das kreative Spiel mit musikalischen Codes und Gestaltungsprinzipien und ggf. auch der absichtsvolle Bruch mit ihnen (vgl. auch Scharf 2007:338–342). Die Möglichkeiten für Kompositionen mit Stimme im Unterricht reichen vom App-gestützten Produzieren von HipHop oder Popsongs mit Vokalpart bis zu grafisch-klanglichen Entwürfen im Bereich der Neuen Musik (vgl. auch Dyllick 2008). Mögliche Felder für stimmliches Improvisieren sind ebenso vielfältig: Auch hier können Stimm- und Klangexperimente im Fokus stehen, oder Improvisation kann formal oder stilistisch gebundener sein, wie z.B. bei Circle Songs oder häufig beim Live-Arrangement (vgl. Terhag/Winter 2011).

Perspektivenwechsel und Metaperspektiven erschließende Reflexion sind prinzipiell in jedem Kontext (stimmlich-)musikalischer Praxis denkbar. An dieser Stelle seien drei Unterrichtsbeispiele vorgestellt, die das Reflektieren durch ihre Methodik bereits strukturell anbahnen:

Portfolioarbeit kann als methodisches Element prozessbegleitend „Selbstbeobachtung mit individuellen Zieldefinitionen“ (Geuen 2008:67) verbinden. Sie ist sowohl in Chorklassen als auch, begleitend zu einer Unterrichtsreihe zum Thema Stimme, im Regelunterricht realisierbar. Durch das Kombinieren von Elementen wie Reflexionsbögen (z.B. zur eigenen stimmlichen Entwicklung oder zum aktuellen Unterricht), Lerntagebuch-Einträgen und ggf. auch Audioaufnahmen können vorgegebene Inhalte und Leistungsprinzipien mit selbstgesetzten Zielen in Bezug gebracht und der eigene Lernprozess reflektiert und mitgestaltet werden (vgl. auch Geuen 2008; Dyllick 2019:105–107). Auch das methodische Setting des Stationenlernens (sei es z.B. mit Schwerpunkt Stimmideale/Gesangsstile oder Stimmphysiologie) ermöglicht mehrperspektivische, partiell selbstgesteuerte Herangehensweisen, die aktiven musikalischen

Stimmgebrauch mit rezeptiv und reflexiv angelegten Aufgabenformaten zusammenführen.

Das Prinzip des Lernens durch Lehren – auch dies eine Form Reflexivität und Eigenverantwortlichkeit fördernden Perspektivenwechsels – wird in der „Ampelkartei“ (Jacobsen/Stegemeier/Zieske 2007) für den Bereich Stimmbildung systematisiert. Das Karteikartensystem ermöglicht eine kontinuierlich wachsende Beteiligung der Lernenden beim Anleiten von Stimmbildungsübungen, jeweils begleitet durch die Lehrperson. Gegenüber herkömmlicher Stimmbildung werden die Lernenden hier vor zusätzliche Anforderungen gestellt: Dazu zählen das begründete Auswählen und Erläutern von Übungen, elementares Dirigat, genaues Hinhören und Beobachten der Gruppe und bei Fortgeschrittenen sogar diagnostisch motivierte Entscheidungen. (Vgl. auch Dyllick 2019:104–105)

Musikalische Bildung und Institution Schule

Mögliche Ansatzpunkte für eine bildende Vokalpraxis in der Schule sind, wie gezeigt wurde, vielfältig und vielschichtig. Gleichzeitig muss sich schulische Vokalpraxis mit der grundsätzlichen Frage konfrontieren, inwieweit Bildung als individueller und ergebnisoffener Prozess im schulischen Setting überhaupt zur Entfaltung gebracht werden kann. Die Schule als Institution gibt eine klare Rahmung vor: Sie definiert Zeit und Ort des Lernens sowie zumeist auch Arbeitsformen und Inhalte. Sie vergibt Qualifikationen über Leistungsbeurteilungen und Schulabschlüsse. Diesem Struktur- und Machtgefüge steht die grundsätzliche Offenheit von Bildungsprozessen entgegen. Im Fach Musik, wie auch in den anderen künstlerischen Fächern, kommt als zusätzliche Herausforderung das Moment des „Widerständigen“ (Dreßler 2016:180) der Künste (über das Diskursive hinaus) hinzu. Zur bildenden Begegnung mit Musik gehören auch Differenzerfahrungen, die über das Bekannte und ‚Schöne‘ hinausgehen, die vermeintlich gesicherte Sinnzusammenhänge aufbrechen (vgl. auch Dreßler 2016:180) und auch Mehrheitsmeinungen und Deutungshoheiten infrage stellen. Aktaş und Gläßer sprechen hier von grundsätzlichen „Aporien in den Verhältnissen von Kunst, Selbstbestimmung und Unterricht“ (Aktaş/Gläßer 2019:10).

Musikunterricht im Kontext der allgemeinbildenden Schule hat die Aufgabe, sich diesem Spannungsgefüge zu stellen. Die grundsätzliche Notwendigkeit, Unterrichtsgestaltung (in Vokalpraxis wie auch im Allgemeinen) mit bestehenden Vorgaben, seien es Curricula, schulinterne Lehrpläne oder Abiturvorgaben, abzustimmen, erscheint wenig strittig (vgl. auch Dyllick 2019:24–29). Um musikalische Bildung zu ermöglichen, gilt es wie aufgezeigt aber auch, Spielräume für selbstbestimmtes Handeln zu eröffnen. Verschiedene Möglichkeiten, im Kontext von Vokalpraxis zu Differenzerfahrungen anzuregen, wurden bereits vorgestellt. Dem ‚Widerständigen‘ im Unterricht Raum zu geben, heißt darüber hinaus, ästhetische Auseinandersetzungen methodisch einzuplanen (zum „ästhetische[n] Streit“ siehe z.B. Rolle 2017:132), einschließlich der Möglichkeit, „Einspruch [...] gegen vorherrschende Selbst- und Weltdeutungen“ (Aktaş/Gläßer 2019:16) zu erheben. Selbstbestimmtheit wird auch durch einen transparenten, bewussten und ggf. auch kritischen Umgang mit vorhandenen Regeln und Wertmaßstäben (sowohl aufseiten der Lernenden als auch der Lehrenden) begünstigt. Gewinnbringend ist in diesem Kontext auch die Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dem eigenen Vorverständnis, der eigenen Haltung zu Stimme und Singen (und ggf. vorhandenen Hindernissen). Hierzu gehören z.B. genderbedingte Rollenzuschreibungen, Musikgeschmack, die enge Verbindung von Stimme und Identität und Fremdheitserleben in der Begegnung mit Stimme(n), nicht zuletzt während der Mutation. Zusätzliche Relevanz kann Vokalpraxis im Unterricht erhalten, wenn an der Lerngruppe orientiert inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden und die Lernenden

bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten partizipieren.

Der durch die Unterrichtssituation gesetzte Rahmen ist immer Herausforderung und Chance zugleich: Es gilt, trotz Vorgaben und Druck durch Bewertung und Gruppenzusammensetzung möglichst unbelastete Singsituationen zu schaffen, in Momenten anspruchsvollen Gestaltens oder „versunken in musikalische Vollzüge“ (Niessen 2019:95) ästhetische Erfahrungen mit Stimme zu ermöglichen. Gleichzeitig ist schulische Vokalpraxis auch ein Angebot, das neue Bildungschancen eröffnet: Musikalische Erfahrungssituationen zu „[i]nszenieren“ (Rolle 1999:187) heißt auch, Schutzräume für eigenes Gestalten zu bieten, musikalische Praxis ggf. überhaupt erst zu ermöglichen und (ästhetische) Wahlmöglichkeiten zu erweitern.

Wenn Musikunterricht solche Chancen nutzt, macht er Vokalpraxis zu einem vielfältigen Ausgangspunkt musikalischer Bildung. So kann Singen dazu beitragen, den eigenen musikalischen Stimmgebrauch als Zugang und zugleich Beitrag zu Musikkultur zu erfahren.

Verwendete Literatur

Altenmüller, Eckart (2017): Musik als Sprache der Gefühle: Musikpsychologische und neurobiologische Aspekte. Ein dreistimmiges Divertimento: <https://doi.org/10.26015/adwdocs-1298> (letzter Zugriff am 16.09.2021).

Altenmüller, Eckart (2005): Musik – die Sprache der Gefühle? Neurobiologische Grundlagen emotionaler Musikwahrnehmung. In: Schnell, Ralf (Hrsg.): Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften (=Medienumbrüche, 12) (139–156). Bielefeld: transcript.

Aktaş, Ulaş/Gläßer, Thomas (2019): Einleitung. In: Aktaş, Ulaş/Gläßer, Thomas (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion (10–25). Weinheim (Basel): Beltz Juventa.

Aristoteles (2005): Politik. Buch VII – VIII: Über die beste Verfassung. Übers. und erl. von Eckart Schütrumpf (=Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung, 9, Teil IV). Berlin: Akademie-Verl.

Barth, Dorothee (Hrsg.) (2016): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. epOs-Music: Osnabrück.

Betzner-Brandt, Michael (2014): Jeder kann singen! Wie Singen im Alltag glücklich macht. Kassel: Bärenreiter.

Betzner-Brandt, Michael (2011): Chor kreativ. Singen ohne Noten. Kassel: Bosse.

Brandstätter, Ursula (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff am 28.09.2021).

Brinkmann, Rainer O./Kosuch, Markus/Stroh, Wolfgang Martin (2010): Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater (Neuauf.). Handorf: Lugert.

Buyken-Hölker, Stephanie (2019): Mittendrin: die VocalBreak. Zehn Minuten Klassenmusizieren am Vormittag in der Schule. In: üben & musizieren 6/2019, 24–27.

Detterbeck, Markus (2001): Chor in Bewegung. Über den Einsatz von Bewegung in der Chorpädagogik. In: Pilnitz, Karin/Schüssler, Berthold/Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musik in den Medien – Medien in der Musik (=Musikunterricht heute, 4) (247–268). Oldershausen: Lugert.

Diehr, Achim (2001): Gesteigerte Emotionen – entgrenzte Klänge. Ein Unterrichtsprojekt: Summklänge und Vokalisieren von Verdi bis Boulez. In: Musik & Bildung, 5, 8–16.

- Dreßler, Susanne (2016):** Leitmotive der drei ästhetischen Schulfächer. Ein Positionspapier zu Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Grenzbereichen in den Fachdidaktiken Musik, Kunst, Theater. In: Barth, Dorothee (Hrsg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen (177–190). epOs-Music: Osnabrück.
- Dyllick, Nina (2019):** Vokalpraxis in der Schule aus der Perspektive einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Dissertation, Hochschule für Musik und Tanz Köln (=musicolonia, 17). Köln: Dohr.
- Dyllick, Nina (2008):** Wege in musikalische Landschaften. Kreatives Gestalten im Grenzbereich zwischen Musik und Bildender Kunst. In: Diskussion Musikpädagogik, 37, 32–39.
- Gabrielsson, Alf (2005):** Aspekte expressiver Gestaltung musikalischer Aufführungen. In: Stoffer, Thomas H./Oerter, Rolf (Hrsg.): Allgemeine Musikpsychologie. Allgemeinepsychologische Grundlagen musikalischen Handelns (=Enzyklopädie der Psychologie, D/VII/1) (843–875). Göttingen: Hogrefe.
- Gembris, Heiner (2017):** Entwicklungspsychologische Befunde zum Singen. In: Lehmann-Wermser, Andreas/Niessen, Anne (Hrsg.): Aspekte des Singens. Ein Studienbuch (2., überarb. und erw. Aufl.) (=Musikpädagogik im Fokus, 1) (11–34). Augsburg: Wißner.
- Gembris, Heiner (2015):** Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5308> (letzter Zugriff am 24.09.2021).
- Gembris, Heiner (2009):** Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung (3. unv. Aufl.) (=Forum Musikpädagogik, 20). Augsburg: Wißner.
- Geuen, Heinz (2008):** Das kann ich schon. Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernwegsgestaltung im Musikunterricht. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008 (=Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 2) (55–69). München: Allitera.
- Geuen, Heinz/Orgass, Stefan (2007):** Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive. Aachen: Shaker.
- Gies, Stefan/Jank, Werner (Hrsg.) (2015):** Music Step by Step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7, Lehrerband. Esslingen: Helbling.
- Gruhn, Wilfried (2003):** Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung (2., überarb. und erw. Aufl.). Hofheim: Wolke.
- Jacobsen, Petra/Stegemeier, Silja/Zieske, Silke (2007):** Chor:Klasse! Konzeption zum Medienpaket für Grundschulklassen. Kirchlinteln: Ed. Omega.
- Kaiser, Hermann J. (1998):** Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (98–114). Schott: Mainz.
- Kaiser, Hermann J. (2002):** Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik: http://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf (letzter Zugriff am 29.9.2021).
- Kohler, Anne (2006):** Stimmbildung im Pop-, Jazz- und Gospelchor? Unbedingt! In: Carbow, Martin/Schönherr, Christoph (Hrsg.): Chorleitung Pop Jazz Gospel. Der sichere Weg zum richtigen Groove (345–348). Mainz: Schott.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2017):** Singen im Unterricht zeitenübergreifend. In: Lehmann-Wermser, Andreas/Niessen, Anne (Hrsg.): Aspekte des Singens. Ein Studienbuch (2., überarb. und erw. Aufl.) (=Musikpädagogik im Fokus, 1) (78–92). Augsburg: Wißner.
- Mürbe, Dirk (2009):** Hören und Kinästhetik – Bedeutung für die Entwicklung der Singstimme. In: Fuchs, Michael (Hrsg.): Hören – Wahrnehmen – (Aus-)Üben (=Kinder- und Jugendstimme, 3) (31–38). Berlin: Logos.
- Niessen, Anne (2019):** Theoretische und empirische Perspektiven auf Selbstbestimmung im Musikunterricht. In: Aktaş, Ulaş/Gläßer, Thomas (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion (82–97).

Weinheim (Basel): Beltz Juventa.

Oberschmidt, Jürgen (2018): Es wird wieder gesungen!? Einige Anmerkungen zum Singen (und zum Gesang) im Musikunterricht. In: Musikunterricht aktuell, 4, 10–16.

Orgass, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik. Hildesheim: Olms.

Platon, (1973): Der Staat. Übers. von August Horneffer. Stuttgart: Kröner.

Przybylska-Angermann, Grazyna (2014): Stimmbildung durch Stimmimprovisation. Wie Körper und Stimme zusammen lernen. In: Steffen-Wittek, Marianne/Dartsch, Michael (Hrsg.): Improvisation. Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik (161–179). Regensburg: ConBrio.

Rolle, Christian (2017): Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In: Schwarzbauer, Michaela/Oebelsberger, Monika (Hrsg.): Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg 2014 (=Einwürfe, 1) (129–146). Wien: LIT.

Rolle, Christian (2012): Über das Verhältnis von ästhetischer Bildung und kultureller Identität in musikdidaktischer Perspektive. In: Altenburg, Detlef/Bayreuther, Rainer (Hrsg.): Musik und kulturelle Identität. Bericht über den XIII. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung Weimar 2004, Bd. 2 (164–171). Kassel: Bärenreiter.

Rolle, Christian (2004): Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsens (Hrsg.): bilden mit kunst (197–215). Bielefeld: transcript.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Dissertation, Universität Hamburg (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24). Kassel: Bosse.

Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion (=Basiswissen Psychologie). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rüdiger, Wolfgang (1995): Der musikalische Atem. Atemschulung und Ausdrucksgestaltung in der Musik (=Wege, 7). Aarau: Musiked. Nepomuk.

Scharf, Henning (2007): Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg. Aachen: Shaker.

Schatt, Peter W. (2003): Stimm-Bildung als Enkulturation. Zur Didaktik in einer pluralen Kultur. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.): Stimme. Stimmen-(Kon)Texte. Stimme – Sprache – Klang. Stimmen der Kulturen. Stimme und Medien. Stimme in (Inter)Aktion (=Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, 43) (203–215). Mainz: Schott.

Scherer, Klaus R./Scherer, Ursula (2001): Emotionaler Ausdruck im Gesang. In: Fähndrich, Walter (Hrsg.): Improvisation IV (=Improvisation, 4) (199–213). Winterthur: Amadeus.

Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Auer.

Sohn, Erik (2015): Popmusik im Chor. Vokalsound, Alltagsartikulation, Emotion. In: Fuchs, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen (=Kinder- und Jugendstimme, 9) (199–209). Berlin: Logos.

Stadler Elmer, Stefanie (2005): Entwicklung des Singens. In: Oerter, Rolf/Stoffer, Thomas H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Musikpsychologie (123–152). Göttingen: Hogrefe.

Stadler Elmer, Stefanie (2001): Vom musikalischen Baby zum kompetent musizierenden Jugendlichen. Aneignung musikalischer Grundkompetenzen aus psychologischer Sicht. In: Musik & Bildung, 3, 11–15.

Sundberg, Johan (2014): Die Wissenschaft von der Singstimme. Übers. von Ann-Christine Mecke (=Forum Musikpädagogik, 126). Augsburg: Wißner.

Terhag, Jürgen/Winter, Jörn Kalle (2011): Live-Arrangement. Vom Pattern zur Performance. Mainz: Schott.

Vogt, Jürgen (2014): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In: Vogt, Jürgen/Heß, Frauke/Brenk, Markus (Hrsg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens (=Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6) (37–63). Münster: LIT.

Wieblitz, Christiane (2007): Lebendiger Kinderchor. Kreativ, spielerisch, tänzerisch. Anregungen und Modelle. Boppard: Fidula.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Nina Dyllick (2021): Stimm-Bildung? – Schulische Vokalpraxis als Beitrag zu musikalischer Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/stimm-bildung-schulische-vokalpraxis-beitrag-musikalischer-bildung>
(letzter Zugriff am 26.01.2023)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>