

Anne Günster

## Singende Subjekte und ihre Führung

Eine diskursanalytische Untersuchung von Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht

*Singing Subjects and Their Governmentality: A Discourse Analysis of Regulative Practices in Didactic Journal Articles About Singing in the General Music Classroom*

*This study analyzes the discursive functions of knowledge formations, subject positions and regulative practices in didactic journal articles on the subject of singing. The data set consists of 103 articles published between 1990 and 2017 in selected didactic journals for teachers in the general music classroom. The investigation draws on the discourse theoretical works of Michel Foucault; an interpretative-analytical approach was used to examine the data. The findings suggest specific regulative practices which are aimed at the teachers' professional attitudes and practices: Music teachers are urged to perceive themselves and their students as singing subjects and to encourage singing in the music classroom based on this preconception.*

### 1. Einleitung

Zu Beginn der 2020er Jahre<sup>1</sup> lässt sich festhalten: Das Singen im Musikunterricht erfreut sich insgesamt großer Beliebtheit bei Musiklehrkräften und Schüler\*innen, es gibt ein wachsendes Angebot an erweitertem Musikunterricht mit Vokalschwerpunkt (z. B. Chor- und Singklassen) und vokalpraktischen Fortbildungen für Musiklehrkräfte und es wird vermehrt musikdidaktische Literatur

---

1 Eingehende musikpädagogische Forschungen zu den (Langzeit-)Auswirkungen der Coronapandemie auf das Singen im allgemeinbildenden Musikunterricht stehen noch aus; für erste Forschungsergebnisse s. das Themenheft „Corona“ (*Diskussion Musikpädagogik*, 92, 2021).

zum Singen im Musikunterricht publiziert, u. a. in Form von Ratgebern und Handbüchern, aber auch von Beiträgen in musikdidaktischen Fachzeitschriften (vgl. Dyllick, 2018).

Vor dem Hintergrund dieses anhaltend großen Interesses stellt sich die Frage nach Inhalt und Qualität der musikdidaktischen Begründungen für das Singen im Musikunterricht. Dazu liegen bereits einzelne musikpädagogische Forschungsergebnisse vor: Kranefeld und Krause (2011) rekonstruierten in einer Studie Begründungszusammenhänge zum Singen in der Grundschule anhand von programmatischen Darstellungen von regionalen Singprojekten und anhand einer Fragebogenstudie mit Grundschullehrkräften im Fach Musik. Sie konnten zeigen, „dass wesentliche Argumente für den musikdidaktischen Stellenwert des Singens in aktuellen Singprojekten *und* in Alltagstheorien der Grundschullehrenden häufig tradiert werden“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 135, Hervorh. i. Orig.).<sup>2</sup> Insgesamt existiere ein „Konglomerat an diversen Teilbegründungen“ mit geringem Bezug zu musikdidaktischen Konzeptionen oder musikpädagogischen Forschungsergebnissen (Kranefeld & Krause, 2011, S. 124); insbesondere die programmatischen Texte ließen „vielfach eine stringente Argumentationslinie [zur Begründung des Singens] vermissen“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 135).

Diese mangelnde argumentative Stringenz der Begründungen des Singens lässt sich auch in musikdidaktischen Publikationen nachweisen: Inka Neus führte im Rahmen ihrer Dissertation eine qualitative Inhaltsanalyse von drei lieddidaktischen Handreichungen für das Singen in der Grundschule durch (Arnold-Joppich et al., 2011; Ernst, 2008; Fuchs, 2010) und kam dabei zu dem Ergebnis,

„dass den didaktischen Empfehlungen an vielen Stellen ein naives und womöglich unbewusstes Verständnis vom Singen zugrunde liegt, das zu Unklarheit darüber führt, was das Singen im Musikunterricht leisten soll“ (Neus, 2017, S. 227–228).

Olivier Blanchard vertritt in seiner ethnographischen, kritisch kulturwissenschaftlichen Studie zu Hegemonie im Musikunterricht (2019) eine andere Position: Das Problem sei weniger, dass die Ziele des Singens im Musikunterricht unklar oder nicht ausreichend begründet seien. Vielmehr sei die von ihm untersuchte „Schulmusikkultur“ (Blanchard, 2019, S. 268) von impliziten Wissensordnungen des Singens durchzogen, die über Praktiken im Musikunterricht kontinuierlich reproduziert würden (Blanchard, 2019, S. 309). Auf Basis der Interpretation von teilnehmenden Beobachtungen im Musikunterricht (mit hohem Singanteil) und von Interviews mit Musiklehrkräften kommt Blanchard zu folgender Einschätzung:

---

2 Als Beispiel für ein tradiertes, normativ aufgeladenes Schlagwort nennen Kranefeld und Krause u. a. die sogenannte ‚gemeinschaftsbildende Funktion‘ des Singens (vgl. Kranefeld & Krause, 2011, S. 126).

„Dass man singt, ist eine unhintergehbare Setzung des schulischen Musikunterrichts. Auf dieser Basis kann die Frage verhandelt werden, was man singt. Wie man singt, ist indes nicht nur nicht verhandelbar, sondern es scheint gar keine Frage zu sein.“ (Blanchard, 2019, S. 287, Hervorh. i. Orig.)

Bisherige musikpädagogische Forschungsergebnisse deuten somit darauf hin, dass in Begründungen des Singens, welche sich in Äußerungen von Musiklehrkräften, programmatischen und didaktischen Texten zeigen, sowie in Praktiken des Musikunterrichts implizite Wissensordnungen reproduziert werden. In der hier vorgelegten diskursanalytischen Untersuchung werde ich zeigen, dass diese impliziten Wissensordnungen des Singens auch in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln reproduziert werden, und zwar auf spezifische Weise: Den Musiklehrkräften wird als Adressat\*innen der Texte nahegelegt, eine positiv-emphatische Haltung zum Singen im Musikunterricht sowie zu sich selbst und ihren Schüler\*innen als (potenziell) singende Subjekte einzunehmen. Dieses Nahelegen und die damit verbundenen Machtbeziehungen untersuche ich mit Hilfe des analytischen Begriffs der *diskursiven Regierungspraktiken*. Diesen für die Studie zentralen Begriff wähle ich im Anschluss an machttheoretische Bestimmungen Michel Foucaults und werde ihn im anschließenden Abschnitt näher erläutern. Die Analyse zielt somit nicht auf die argumentative Überprüfung der musikdidaktischen Begründungen des Singens ab, sondern auf das Sichtbarmachen von diskursiven Machtbeziehungen, die mit diesen Begründungszusammenhängen verbunden sind.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Konturierung einer diskursanalytischen Perspektive auf musikdidaktische Zeitschriften als von spezifischen Wissensordnungen und Regierungspraktiken durchzogene diskursive Äußerungsfelder und auf der Darstellung von ausgewählten Ergebnissen meiner diskursanalytischen Studie (vgl. Günster, 2023). Zunächst werde ich auf einige diskurstheoretische Grundlagen und insbesondere auf die analytischen Begriffe *Machtbeziehungen* und *Regierungspraktiken* eingehen (2.1) und diese anschließend mit Blick auf die Analyse von musikdidaktischen Zeitschriften methodologisch konkretisieren (2.2). In der Darstellung der empirischen Ergebnisse gehe ich vertieft auf zwei Modi von Regierungspraktiken ein: die Führung der Schüler\*innen durch pädagogische Zuwendung der Musiklehrkräfte (3.1) sowie die Selbstführung der Musiklehrenden als singende Vorbilder (3.2). Im Fazit diskutiere ich die empirischen Ergebnisse zusammenfassend und skizziere im Ausblick weiterführende musikpädagogische Forschungsfragen (4).

## 2. Diskursanalytische Perspektiven auf die Sinnproduktion in musikdidaktischen Zeitschriften

### 2.1 Diskurstheorie: Machtbeziehungen und die Regierung von Subjekten

In den vergangenen 20 Jahren haben sich in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften verschiedene Ansätze der (empirischen) Diskursforschung zunehmend etabliert (vgl. Fegter et al., 2015; Wrana et al., 2014). Diese Ansätze greifen in unterschiedlicher Weise auf Begriffe und Instrumentarien der wissens- und machtkritischen Arbeiten Michel Foucaults als wesentliche Bezugspunkte zurück (vgl. Koller & Lüders, 2004).

Innerhalb der deutschsprachigen musikpädagogischen Forschung wurden diskursanalytische Untersuchungsansätze bereits als anregungsreiche Forschungsperspektive diskutiert (vgl. Rolle, 2018; Vogt, 1993). In den letzten Jahren erschienen musikpädagogische Studien, die u. a. Ansätze der Wissenssoziologischen (Bugiel, 2015; Huber, 2016) und der Historischen Diskursanalyse (Wirmer, 2020) sowie poststrukturalistische Ansätze (Günster, 2019; Krebs, 2021) nutzen.

Im Anschluss an Foucault wird unter *Diskurs* eine Analyseperspektive verstanden, welche die geregelte Produktion von Aussagen als diskursive Praxis beschreibt: Die Analyse der diskursiven Praxis erfasst zugleich die *Funktionsweise* der diskursiven Produktion sowie das von ihr konstruierte *Ordnungssystem* (Foucault, 1973, S. 70). Die analytische Trias „Wissen-Macht-Subjekt“ (Angermüller, 2014, S. 23) verweist darauf, dass Diskurse nicht nur ein bestimmtes Wissen, sondern auch dessen Bedeutung in spezifischen Kontexten für die in ihnen handelnden Subjekte produzieren:

„Es geht Diskursanalysen [...] nicht um die bloße Aufarbeitung der Formen und Inhalte des Gesagten, Geschriebenen oder Performierten, sondern darum, *die soziale Funktionalität und die Sozialverhältnisse* in den Blick zu bekommen, die mit der Produktion von Bedeutung und Sinn verbunden sind.“ (Langer et al., 2019, S. 5; Hervorh. A. G.)

Um diese soziale Funktionalität der diskursiven Praxis analytisch in den Blick zu bekommen, schließen machtkritische Arbeiten innerhalb der Diskursforschung häufig an Foucaults Bestimmung von *Macht(beziehungen)*<sup>3</sup> an, die er (in

---

3 In der musikpädagogischen Forschung beziehen sich neben diskursanalytischen u. a. auch situationsanalytische Forschungsansätze (Göllner & Niessen, 2021) auf die machtkritischen Überlegungen Michel Foucaults. Trotz gleicher machththeoretischer Ausgangsbasis ergeben sich je nach Forschungsansatz unterschiedliche Zielrichtungen und Schwerpunkte von Machtkritik, die vergleichend betrachtet werden können (vgl. Günster & Niessen, 2022).

Abgrenzung zu Formen der Gewaltausübung oder der politischen Herrschaft) definiert als

„eine Form von Handeln, die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern auf deren Handeln einwirkt. Eine *handelnde Einwirkung auf Handeln*, auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln. Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab. [...] Machtbeziehungen beruhen dagegen auf zwei Elementen [...]: Der „Andere“ (auf den Macht ausgeübt wird) muss durchgängig und bis ans Ende als handelndes Subjekt anerkannt werden. Und vor den Machtbeziehungen muss sich ein ganzes Feld möglicher Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen öffnen.“ (Foucault, 2019, S. 255; Hervorh. A. G.)

Laut Foucault sind alle individuellen Handlungs- und Erfahrungsräume von diskursiven Wissensordnungen und Machtbeziehungen durchzogen und weisen Subjekten spezifische Positionen zu, die diese in Hinblick auf die diskursiven Ordnungen und Machtbeziehungen einnehmen können. Gleichzeitig reproduzieren Subjekte Macht-Wissen-Ordnungen<sup>4</sup> durch ihr (Sprach-)Handeln, wodurch diese Ordnungen zugleich bestätigt, aber auch verändert werden können.

Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung gehen davon aus, dass pädagogische Diskurse spezifische Formen des Wissens, Machteffekte sowie Möglichkeiten, als Subjekt anerkannt zu werden, produzieren, u. a. durch Praktiken der pädagogischen Führung und (An-)Leitung von Subjekten (vgl. Maurer & Weber, 2006). Eine spezifische Form von Machtbeziehungen, die auf das Handeln von Subjekten einwirken, ist die *Regierung (Gouvernementalität)*, worunter Foucault die *Führung von Menschen mit deren Einverständnis* fasst, und zwar in einem doppelten Sinn:

„Führung‘ heißt einerseits, andere (durch mehr oder weniger strengen Zwang) zu lenken, und andererseits, sich (gut oder schlecht) aufzuführen, also sich in einem mehr oder weniger offenen Handlungsfeld zu verhalten. Machtausübung besteht darin, ‚Führung zu lenken‘, also Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verhalten zu nehmen.“ (Foucault, 2019, S. 256)

An diese Bestimmung von *Führung* knüpft der analytische Begriff der *Regierungspraktiken* an, mit dem diskursive Praktiken der Selbst- und Fremdführung

---

4 Foucault versteht unter *Wissen* „alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen [...], die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault, 1992, S. 32). Die Akzeptabilität des Wissens hängt von den jeweiligen *Machtverhältnissen* ab, die Foucault definiert als „viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen [...], die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren“ (Foucault, 1992, S. 32). Macht-Wissen bildet für Foucault somit eine analytisch untrennbare Einheit.

von Subjekten empirisch untersucht werden können. Regierungspraktiken sind diskursive Praktiken, welche

„an Körper, Organismus und Disziplin ebenso ansetzen [können] wie an den Wünschen, dem Wollen der Subjekte. Sie können als normalisierendes Wissen [...] wirken und das ‚Normale‘ und seine ‚Abweichungen‘ entlang der Normalitätsgrade regulieren.“ (Maurer & Weber, 2006, S. 11)

Regierungspraktiken eröffnen oder begrenzen bestimmte Denk- und Handlungsmöglichkeiten und legen Subjekten das Einnehmen von spezifischen Selbstverhältnissen nahe. Ihre Zielrichtung ist nicht (nur) die Vermittlung von Faktenwissen, sondern die Aufforderung zu bestimmten Haltungen und Handlungen (vgl. Langer et al., 2006).

## 2.2 Methodologie: Analyse von Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriften

Musikdidaktische Zeitschriften<sup>5</sup> zeichnen sich durch ihre handlungs(an)leitende Funktion für Musiklehrkräfte aus. Als pädagogische Fachzeitschriften können sie als „Dokumente mit programmatischem Charakter“ bestimmt werden, welche „auf eine berufliche bzw. praktisch-pädagogische Verwendbarkeit ausgerichtet sind“ (Langer, 2008, S. 80). Im musikpädagogischen Feld nehmen musikdidaktische Fachzeitschriften eine wichtige Scharnierfunktion ein zwischen der Vermittlung von (forschungsbasiertem) fachdidaktischem Wissen und kontextabhängigem Erfahrungswissen zur Planung und Durchführung von Musikunterricht. Aus diskursanalytischer Perspektive erfüllen didaktische Zeitschriften somit eine „Legitimationsfunktion für ‚Best Practice‘“ (Wrana & Langer, 2007, Abs. 46) und können dem Genre „präskriptiv-legitimativ[er]“ Texte (Wrana, 2006, S. 55) zugeordnet werden, welche typischerweise „Handlungslegitimationen mit Vorschlägen zu Führungspraktiken von Individuen verbind[e]n“ (Wrana, 2006, S. 55).

Im Rahmen der diskursanalytischen Studie (vgl. Günster, 2023), auf dessen Ergebnissen der vorliegende Beitrag basiert, wurden 103 Artikel über das Singen in ausgewählten musikdidaktischen Zeitschriften<sup>6</sup> im Publikationszeitraum

5 Unter musikdidaktischen Zeitschriften werden hier alle Zeitschriften verstanden, die auf das Lehren und Lernen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen bezogen sind und damit als Unterkategorie der „Zeitschriften mit Schwerpunkt auf musikpädagogische Praxis“ (Dartsch et al., 2018, S. 465–470) fungieren.

6 Für das Datenkorpus wurden die Zeitschriften *AfS-Magazin* (ab 2015: *musikunterricht aktuell*), *Diskussion Musikpädagogik*, *Musik in der Schule*, *Musik & Bildung*, *Musik und Unterricht* chronologisch im Zeitraum von 1990 bis 2017 nach den Schlagworten ‚Singen‘, ‚Gesang‘, ‚Singstimme‘ und ‚(Umgang mit der) Stimme‘ durchsucht. Im Verlauf

von 1990 bis 2017 untersucht. Die Texte wurden entsprechend dem Ansatz der interpretativen Analytik ausgewertet. Innerhalb der Diskursforschung stellt die interpretative Analytik einen wichtigen methodologischen Bezugspunkt dar, wobei das konkrete Vorgehen je nach diskurstheoretischem Ansatz und Untersuchungsgegenstand variiert. In dieser Untersuchung schließe ich an die Bestimmungen von Dreyfus und Rabinow (1983) sowie an deren Weiterentwicklung durch Daniel Wrana (2014) an. Mit der interpretativen Analytik werden zwei heuristische Analyserichtungen verfolgt, die sich bei der Arbeit am empirischen Material wechselseitig ergänzen: Mit Hilfe einer *analytischen* Lesart des Materials werden die jeweiligen diskursiven Praktiken aus ihrer textimmanenten Ordnung herausgelöst und mit Blick auf ihre Funktion betrachtet, Beziehungen zwischen Aussagen herzustellen. Eine ergänzende *interpretative* Lesart untersucht das Material mit Blick auf die soziale Funktionalität der diskursiven Praktiken in ihrem jeweiligen Äußerungskontext.

Für eine interpretative Analytik der musikdidaktischen Zeitschriften war es wichtig, den konkreten Äußerungskontext der Sinnproduktion in die Analyse einzubeziehen: Die Artikel über das Singen adressieren Musiklehrkräfte und sind darauf ausgerichtet, deren Denken und Handeln rund um die Planung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht zu beeinflussen. Aus einer machtkritischen Perspektive werden in den Artikeln nicht nur Begründungen und Handlungsvorschläge für das Singen im Musikunterricht in Form von impliziten Wissensordnungen unterbreitet; diese Wissensordnungen werden zugleich mit Praktiken der Legitimierung verknüpft, welche die Lehrkräfte als für den Musikunterricht verantwortliche Subjekte adressieren und ihnen bestimmte Haltungen und Handlungen in Hinblick auf das Singen nahelegen. Durch „[d]ie Begründung, dass eine bestimmte Form der Ausübung von Macht gut und notwendig sei“ (Wrana, 2006, S. 55), um Singen zu lehren und zu lernen, entfalten diese Legitimierungspraktiken ihre diskursive Wirkung als Regierungspraktiken, die auf die Selbst- und Fremdführung von Subjekten gerichtet sind.

---

der Analyse wurde das Korpus nach dem Schneeballsystem um weitere Beiträge aus anderen musikpädagogischen Zeitschriften ergänzt. Neben eigenständigen Artikeln wurden u. a. auch Leser\*innenbriefe, Editoriale und Interviews in das Korpus aufgenommen. Entscheidend für die Aufnahme war somit keine bestimmte Textsorte, sondern der inhaltliche Bezug zum Thema Singen.

### 3. Ergebnisse: singende Subjekte und ihre Führung im Musikunterricht

#### 3.1 Führung der Schüler\*innen durch Zuwendung der Lehrkräfte

Singen wird im musikdidaktischen Material als Teil der natürlichen Entwicklung aller Menschen und zugleich als „eine Art Grundrecht des Menschen, sich auszudrücken“ (2017\_01\_mub, S. 61)<sup>7</sup>, konstruiert. Insgesamt erscheint Singen als universale Tätigkeit, die alle Menschen immer schon praktiziert haben: „Singen ist das erste und ureigenste Musikinstrument des Menschen. Es gehörte von Anfang der Menschheitsgeschichte zu seinen Wesensformen [...]“ (2000\_03\_mids, S. 4).

In ähnlicher Weise wird die Singstimme als gegebene Voraussetzung aller Menschen für eine musikalische Betätigung konstruiert:

„Die Stimme ist jedem Menschen vom ersten Schrei an zugehörig. Als natürliches, körpereigenes Instrument ist sie eingelagert in die psycho-physische Ganzheit des menschlichen Körpers.“ (2002\_04\_mub, S. 5)

Während Singen als konstitutiver Teil des Menschseins bestimmt wird, erscheint Nicht-Singen demgegenüber als gravierende Einschränkung dieses Menschseins:

„Festzuhalten bleibt: Singen ist ein Spiegel menschlicher Befindlichkeiten, dies gilt durchgängig durch die Geschichte. Singen ist ein Spiegel menschlichen Ausdrucks, es vermittelt oft mehr als das gesprochene Wort, es wirkt stärker und eindrücklicher als die noch so professionell gefügte Rede – es erscheint gewissermaßen als humanes Existenzial, als eine spezifische Form menschlichen Handelns. Geht dieses verloren, so muss durchaus von einer wesentlichen Beeinträchtigung der humanen Existenz gesprochen werden.“ (2006\_03\_mub, S. 9)

Insgesamt wird im musikdidaktischen Material aus der Tatsache, dass Menschen in verschiedenen Kontexten auf unterschiedliche Art und Weise singen (und historisch betrachtet gesungen haben), eine Norm konstruiert: In dieser Textstelle wird Singen als „humanes Existenzial“, sprich als Norm eines erfüllten menschlichen Lebens definiert. Das Nicht-Singen, hier benannt als „Beeinträchtigung der humanen Existenz“, erscheint lediglich als Abweichung von dieser Norm.

Im Rahmen dieser diskursiven Wissensordnung wird Musiklehrkräften nahegelegt, ihre Schüler\*innen als potenziell singwillige und singfähige Subjekte wahrzunehmen und sie durch pädagogische Zuwendung zum Singen zu mo-

<sup>7</sup> Die Verweise auf Textstellen aus dem Datenkorpus erfolgen jeweils über das Dokumentenkürzel und die entsprechende Seitenzahl, die vollständigen Quellenangaben finden sich im Anhang.



tivieren. Die Ermunterung zum Singen als Mittel des persönlichen Ausdrucks wird dabei abgegrenzt von einer negativ markierten, leistungsorientierten Unterweisung der Schüler\*innen auf ein vorgegebenes Lernziel hin:

„Die bisher aufgezeigten Möglichkeiten der Stimmbildung erfordern, dass wir den Prozess des Singens geschickt steuern und leiten. [...] Denn Singen soll schließlich nicht zum perfekten Dressurakt werden, bei dem vorgegebene Normen erfüllt werden, sondern es soll weiterhin vor allem Spaß machen sowie ein ‚eigenständiger, wertvoller Bestandteil des persönlichen Ausdruckes‘ [...] bleiben.“ (2000\_05\_mids, S. 50)

Die Aufforderung, das Singen „geschickt [zu] steuern und [zu] leiten“, wird im Material mehrfach explizit benannt (1994\_01\_mids, S. 47; 1993\_01\_mids, S. 203) und umfasst verschiedene Handlungsoptionen, die sich durch eine aufmerksame Zuwendung zu den Schüler\*innen mit ihren individuellen Sing-Fähigkeiten auszeichnen. Diese Zuwendung sei insbesondere im Umgang mit nicht gut singenden Schüler\*innen wichtig:

„[H]ier ist liebevolles, unterstützendes und ermutigendes Vorgehen gefordert. Ich lasse dann mal zwei und dann nur einen (den ‚kritischen‘) Schüler summen. Wenn ich die SchülerInnen überrasche, aber freundlich und ermutigend bleibe, sofort lobe, verweigert sich nach meiner Erfahrung niemand. Wenn doch, zwinge ich ihn natürlich nicht, aber ich lasse auch nicht zu schnell locker. Eine weitere Möglichkeit ist, einzelne SchülerInnen für ein paar Minuten länger dazubehalten und ein paar Übungen einzeln mit ihnen durchzuführen. Dies muss man so kommunizieren, dass der Schüler es nicht als Nachteil oder gar Strafe, sondern als besondere Form der Zuwendung empfindet.“ (2014\_02\_mub, S. 21)

Die Äußerung „nicht zwingen, aber auch nicht zu schnell lockerlassen“ verweist auf die Regierungspraktik einer Führung durch Zuwendung: Die Lehrpersonen sollen eine „gelöste und freundliche Singeatmosphäre“ (1993\_01\_mids, S. 203) schaffen, in der es gelingt, den „Schülern Erfolge im Singen zu organisieren“ und ihre „Ängste abzubauen“ (1994\_01\_mids, S. 47). Die Lehrkräfte sollen positive Singerlebnisse im Unterricht möglichst so (geschickt) anbahnen, dass die Schüler\*innen das Singen als Mittel des persönlichen Ausdrucks erfahren können. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Lehrenden dazu angehalten, den Schüler\*innen „Angebote“ zum Singen zu machen, statt ihnen diesbezüglich strikte „Anweisungen“ zu erteilen (1998\_17\_mu, S. 26). Neben der Wichtigkeit einer „geschützten Atmosphäre“ beim Singen in der Gruppe werden auch die freiwilligen Entscheidungen der Schüler\*innen, z. B. für das Solosingen, betont (2000\_04\_mids, S. 10). Die vermeintlich freiwillige Entscheidung der Schüler\*innen für das Singen als Angebot wird allerdings diskursiv spezifisch gerahmt: Die Schüler\*innen sollen zwischen verschiedenen didaktischen Angeboten des Singenlernens im Musikunterricht wählen können. Zugleich gilt der übergeordnete Anspruch, dass prinzipiell alle Schüler\*innen im Musikunterricht zum

Singen motiviert werden können und sollen. Die Schüler\*innen sollen demnach mitentscheiden können, *wie* sie singen lernen wollen, jedoch nicht, *ob* im Musikunterricht gesungen werden sollte (1998\_17\_mu, S. 26).

Während Singen als angeborenes menschliches Ausdrucksbedürfnis konstruiert wird, wird das Nicht-Singen-Wollen demgegenüber diskursiv mit einer ‚Hemmung‘<sup>8</sup>, im Sinne einer die persönliche Entwicklung beeinträchtigenden inneren Unsicherheit, verknüpft. Obwohl im Material häufig betont wird, dass die Auseinandersetzung mit der Singstimme im Musikunterricht eine hochsensible Angelegenheit sei, die von der Lehrperson pädagogisches Fingerspitzengefühl und Einfühlungsvermögen verlange (1991\_08\_mids, S. 385; 1995\_02\_mu, S. 47), erscheint die Wahl des Vokabulars im Umgang mit sogenannten Sing-Hemmschwellen der Schüler\*innen bisweilen drastisch: So wird z. B. ein Handeln der Lehrpersonen legitimiert, welches „im Musikunterricht Hemmungen und Fixierungen aufbrechen“ solle, um so „Kindern Wege zu elementar lustvollen vokalen Ausdrucksmöglichkeiten [zu] eröffnen“ (1996\_07\_mu, S. 39).

### 3.2 Selbstführung der Lehrkräfte als singende Vorbilder

Das Singen im Musikunterricht soll vor allem „durch die Vorbildfunktion des Lehrers motiviert werden“ (2007\_06\_gsz, S. 6): Die Musiklehrer\*innen sollen im Studium eine „tragfähige[.] und flexible[.] Stimme“ ausbilden, „welche [eine] Vorbildfunktion erfüllen kann und den komplexen Anforderungen des Schulalltags gewachsen ist“ (2017\_01\_mu, S. 61). Ein weiterer Aspekt der erwünschten „Stimmqualität“ (2002\_04\_mu, S. 6) der Musiklehrenden besteht darin, „mit Mut, Überzeugung und Begeisterung stimmliches Vorbild zu sein und die Ausdrucksfreude der Schülerinnen zu wecken“ (2006\_04\_mu, S. 14). Dieser doppelte Anspruch an die Lehrpersonen wird im Material als „Spannungsfeld“ (2017\_01\_mu, S. 61) benannt, welches „zwischen Singanimation [...] und semi-professionellem Anspruch“ (2012\_01\_mu, S. 53) bzw. zwischen „Enthusiasmus und [...] Kompetenz“ (2017\_06\_mu, S. 58) verortet wird. Insgesamt sollen Musiklehrkräfte zum Singen animieren, stimmlich kompetent agieren und „selbst jene Freude und innere Beteiligung erkennen lassen, die sie bei den Kindern entwickeln möchten“ (2007\_06\_gsz, S. 7).

Um als stimmliches Vorbild agieren zu können, werden von (angehenden) Musiklehrkräften nicht nur vielfältige Singerfahrungen und -fähigkeiten erwartet, sondern auch, dass diese gern singen, denn: „Wer selbst nicht gern singt,

---

8 Der Begriff ‚Hemmung‘ wird laut Duden definiert als a) „etwas, das jemanden in seinem Inneren (aufgrund einer bestimmten ethischen Norm) daran hindert, etwas Bestimmtes zu tun“ und b) „(jemanden in der Entfaltung seiner Persönlichkeit sehr behindernde, beeinträchtigende) innere Unsicherheit, die sich besonders in Verkrampftheit und Unsicherheit im Auftreten äußert; Gehemmtheit“. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hemmung>

wird kaum überzeugend zum Singen führen können“ (1998\_16\_muu, S. 22). Zusammenfassend wird den Musiklehrenden die Subjektposition eines singenden Vorbilds zugewiesen, die mit einem hohen Anspruch an eine jederzeit überzeugende Performance als singendes Subjekt einhergeht: Von Musiklehrkräften wird erwartet, dass sie stimmlich gut ausgebildet, jedoch nicht zu spezialisiert auf einzelne Singstile, und zugleich animierend und begeisternd, aber nicht stimmtechnisch beliebig oder gar stimmschädigend agieren. Insgesamt wird den Lehrenden das Einnehmen eines Selbstverhältnisses als *überzeugte* und zugleich *überzeugende* stimmliche Vorbilder nahegelegt. Im Material wird die Singstimme wiederholt als Medium unmittelbarer Kommunikation benannt und die quasi-automatische „Überzeugungskraft“ der Musiklehrenden durch den Gebrauch ihrer Singstimme (1998\_05\_mub, S. 4) im Umgang mit Schüler\*innen betont:

„Unsere Stimme ist und bleibt ein ‚tönendes Vorbild‘ für die Schüler [...]. Unsere Haltung, unser Stimmklang, die Lautstärke, die Fähigkeit zu differenzieren und etwas auszudrücken, aber auch der eigene Spaß am Singen, all das überträgt sich auf sie.“ (2000\_05\_mids, S. 50)

In einigen Textstellen werden die Musiklehrkräfte durch geradezu panoptisch anmutende Formulierungen daran erinnert, dass sie sich im Musikunterricht in einer ständigen Beobachtungssituation befinden: Den Schüler\*innen wird zugeschrieben, dass diese „ein sehr feines Gespür dafür [haben], ob ein Lehrer hinter dem Lied steht, das er vermittelt“ (2005\_01\_mip, S. 10) und dass sie „sehr genau [spüren], ob ihre Lehrkräfte gerne singen und proben“ (2017\_01\_mub, S. 60).

Die diskursiven Regierungspraktiken zielen somit darauf ab, dass Musiklehrkräfte ihre Haltung und ihr Handeln im Musikunterricht kontinuierlich nach dem Leitbild eines singenden Vorbilds ausrichten und überprüfen:

„Wer mit SchülerInnen singt, muss sich sehr genau fragen, wo die eigene Motivation zum Singen spürbar ist. Keine Theorie – z. B. die vom universellen Singbedürfnis des Menschen vor aller Kultur oder eine Idee vom funktionalen Singen als gesellschaftlich wirksamer Tätigkeit – kann diese Selbstprüfung ersetzen, denn eine glaubwürdige Singeleitung lebt unmittelbar vor allem durch das Gelebte.“ (2000\_04\_mids, S. 9)

Diese Selbst(über)prüfung bezieht sich dabei nicht nur auf Einstellungen zum Singen, sondern auch auf körperliche Praktiken beim Anleiten des Singens:

„[Es] lohnt sich, immer wieder die eigene Haltung zu überprüfen. Die Singenden sollen eine locker gespannte Körperhaltung haben, den Kopf auch beim Textlesen möglichst wenig geneigt. Bin ich Vorbild für diesen Anspruch? Sind meine rhythmischen Impulse dem Lied angemessen oder zu scharf? Swingende Musik kann nicht ‚klassisch‘ dirigiert werden. Gespannt heißt nicht steif, locker nicht schlaff. Kommt

„mein Mitsprechen des Textes angemessen an? Mimik lebendig, nicht zu übertrieben?“ (1991\_05\_mids, S. 279)

Die Lehrkräfte werden somit aufgefordert, nach der *Überzeugung* zu handeln, dass das Singen für sie selbst und für die Schüler\*innen per se und grundsätzlich förderlich ist. Hinzu kommt, dass das den Lehrkräften nahegelegte Selbstverhältnis eines überzeugten und überzeugenden singenden Subjekts als jeder didaktischen Begründung des Singens *vorgängig* konstruiert wird:

„Alle womöglich weiter gehenden Begründungen für das Singen in der Schule beginnen eigentlich erst dann relevant zu werden, wenn der Klang der Stimmen ausdrückt: ich singe. Vorher sind wir vor allem damit beschäftigt, suchende Wege zu gehen, geleitet von der Überzeugung, dass Singen gut ist und gut tut, weniger als Nachahmung einer von anderen besser beherrschten Kunstform, denn als ‚allgemeines menschliches Ausdrucksmittel‘ [...] auch in einer Gesellschaft, der man das immer weniger anmerkt.“ (2000\_04\_mids, S. 11)

Die Anrufung dieser Textstelle expliziert eine korpusübergreifende diskursive Regierungspraktik, welche nicht auf eine argumentative Begründung des Singens im Musikunterricht zielt, sondern auf „ein spezifisches Bewusstsein oder eine bestimmte Orientierung, es ist mehr eine ‚Haltung‘, die das Subjekt zu sich selbst [...] einnehmen soll“ (Langer et al., 2006, S. 295): Die Musiklehrkräfte werden aufgefordert, die Haltung eines singenden Subjekts einzunehmen, das vom Singen als per se gute musikalische Praxis überzeugt ist und diese Überzeugung als notwendige Grundlage jeder (anderen) musikdidaktischen Begründung für das Singen im Musikunterricht akzeptiert.

#### 4. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag habe ich basierend auf einer diskursanalytischen Studie argumentiert, dass musikdidaktische Zeitschriften nicht nur der Vermittlung von Fachwissen und Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung dienen: Vielmehr reproduzieren sie über einen längeren Zeitraum hinweg bestimmte Wissensordnungen des Singens und verknüpfen diese Ordnungen mit Begründungspraktiken, welche im Allgemeinen auf eine Veränderung des Denkens und Handelns der Musiklehrkräfte sowie im Besonderen auf die Führung ihrer selbst sowie ihrer Schüler\*innen abzielen, und zwar in Form von Regierungspraktiken.

Zusammenfassend konnten zwei singbezogene Modi der Regierung herausgearbeitet werden: Zum einen die Führung der Schüler\*innen durch pädagogische Zuwendung durch die Lehrkräfte, zum anderen die Selbstführung der Musiklehrkräfte im Sinne eines singenden Vorbilds. Musiklehrkräfte werden dazu aufgefordert, ihre Schüler\*innen als prinzipiell singwillige und singfähige Subjekte wahrzunehmen und sie durch einfühlsame, unterstützende Zuwendung zum Singen zu animieren. Den Musiklehrenden wird gleichzeitig ein singspe-

zifisches Selbstverhältnis nahegelegt: Dieses diskursiv konstruierte Selbstverhältnis verbindet eine authentisch-empathische Haltung zum Singen (als vom Singen *überzeugtes* Subjekt) mit einer animierenden, kompetenten Handlung (als singend *überzeugendes* Subjekt). Die kontinuierliche Überprüfung dieses Selbstverhältnisses als vom Singen überzeugtes und singend überzeugendes Vorbild wird den Lehrenden über unterschiedliche Regierungspraktiken nahegelegt, die sich u. a. auf deren Einstellungen zum Singen, die Wahrnehmung von Schüler\*innen und singspezifische Körperpraktiken beziehen. Gleichzeitig wird den Lehrenden eine emphatische Überzeugung vermittelt, nach der Singen per se ‚gut‘ sei – eine Behauptung, für die vor jeder didaktischen Begründung des Singens im Musikunterricht Gültigkeit beansprucht wird. Dieses Ergebnis könnte einen (weiteren) Beleg dafür liefern, weshalb „nicht unmittelbar handlungsnahes universitäres Theoriewissen“ für (angehende) Musiklehrkräfte keinen oder einen nur schwachen Bezugspunkt für ihr Unterrichtshandeln darstellt (vgl. Puffer, 2022, S. 187): Innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel zum Singen nimmt der Bezug auf fundiertes fachdidaktisches Wissen einen geringen Stellenwert ein und wird diskursiv der individuellen, emphatischen Überzeugung vom Singen nachgeordnet.

Um diese Hypothese zu belegen, wären weitere (diskursanalytische) Studien zu Wissensordnungen und Anrufungspraktiken von sogenannten ‚praxisnahen‘ musikdidaktischen Publikationen zum Singen (Zeitschriften, Handbücher, Ratgeber, aber auch Beiträge in Blogs und anderen sozialen Medien) notwendig, die neben dem allgemeinbildenden Musikunterricht auch andere singbezogene Handlungsfelder (z. B. Gesangsunterricht und Chorsingen) einbeziehen. Ausreichend könnten insbesondere Studien sein, die textbasierte diskursive Ordnungen zu teilnehmend beobachtbaren Praktiken in ein Verhältnis setzen (vgl. Blanchard, 2019; Langer, 2008) oder Anrufungs- und Interaktionspraktiken aus praxeologischer Perspektive in den Blick nehmen (vgl. Rizzi, 2021).

Die Stärke von diskursanalytischen Untersuchungen liegt in der Analyse von sich wiederholenden Äußerungsakten, die Beziehungen zwischen Gegenständen und Subjektpositionen herstellen. Allerdings lässt der theoretische Anschluss an Foucaults Macht- und Regierungsbegriffe nicht zu, mit Blick auf die musikpädagogische Praxis Werturteile darüber zu fällen, welche Modi der Regierung angemessener sind als andere: In der Tat könnte man einwenden, dass z. B. eine Führung von Schüler\*innen durch strikte Verordnung oder gar Zwang problematischer ist als eine Führung durch unterstützende Zuwendung. Der Gewinn einer diskursanalytischen Perspektive liegt deshalb eher in seiner theoretisch-methodologischen Flexibilität, die es erlaubt, die Funktionsweisen und Ordnungssysteme einer diskursiven Praxis anhand von umfangreichen Textkorpora zu analysieren. Die Zielsetzung einer immanenten Kritik an musikpädagogischen Praxen und ihren feinen Machtwirkungen teilt die Diskursanalyse dabei mit einigen Ansätzen der Ideologiekritik, obgleich dieser andere machttheoretische Prämissen zugrunde liegen (vgl. Schmincke, 2019; Vogt, 2015).

Abschließend möchte ich dafür plädieren, musikdidaktische Zeitschriftenartikel stärker als bisher als Untersuchungsgegenstände im Rahmen der (universitären) Lehrer\*innenbildung zu nutzen. Diskursanalytische Ansätze können für eine forschende Auseinandersetzung mit musikdidaktischen Texten gut geeignet sein, weil sie angehenden Musiklehrkräften einen theoretisch-methodologisch fundierten Perspektivwechsel auf dieses meistens intuitiv vertraute Textgenre eröffnen können: Die Texte können dann nicht nur als Handlungsanleitungen gelesen werden, sondern fordern mit Hilfe ihrer machtdanalytischen Durchdringung zu einer vertieften Reflexion der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten im Musikunterricht auf, was ein wertvoller Beitrag zu einer forschungsbasierten, (sich selbst) reflektierenden Lehrer\*innenbildung sein kann. Für das gleichermaßen beliebte wie auch ambivalente Handlungsfeld des Singens im Musikunterricht ist eine solche analytische Perspektive sicher gewinnbringend.

## Literatur

- Angermüller, J. (2014). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 16–36). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.intro>
- Arnold-Joppich, H., Baumann, L., Simon, S. & Tiemann, W. (2011). *Singen in der Grundschule. Ein Lehr- und Übungsbuch für die Praxis*. Helbling.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht ... Diskursanalytische Untersuchungen zur Krise des Konzerts in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In A. J. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 59–76). Shaker.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an Afterword by and an Interview With Michel Foucault* (2. Aufl.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226154534.001.0001>
- Dyllick, N. (2018). Singen in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 299–302). Waxmann/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Ernst, M. (2008). *Praxis Singen mit Kindern: Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren*. Helbling.
- Fegter, S., Kessel, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erzie-*

- hungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_1)
- Foucault, M. (1973). *Archäologie des Wissens* (17. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Merve.
- Foucault, M. (2019). Subjekt und Macht. In M. Foucault, *Analytik der Macht* (S. 240–263). Suhrkamp.
- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Helbling.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–18. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200>
- Günster, A. (2019). Was das Sichtbare versteckt. Eine diskursanalytische Betrachtung von Fotografien zum Thema Singen in musikdidaktischen Zeitschriften. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 11(1), 1–24. [http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/Beitrag-Günster\\_fin2.pdf](http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/Beitrag-Günster_fin2.pdf)
- Günster, A. (2023). *Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996958>
- Günster, A. & Niessen, A. (2022). Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben. Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse. In M. Krause-Benz, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht des Online-Symposiums „Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik“ der WSMP vom 7. und 8. Mai 2021*. <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/06-GuensterNiessen.pdf>
- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“. Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer\_innenausbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 45–58). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15236>
- Koller, H.-C. & Lüders, J. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 57–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_4)
- Kranefeld, U. & Krause, M. (2011). Vom Sinn des Singens. Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Singen und Lernen. Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis* (S. 119–138). Shaker.
- Krebs, M. (2021). De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung zum ablehnenden und befürwortenden Sprechen von Musikschullehrkräften über den unterrichtlichen Einsatz von digitalen Technologien. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 217–235). Waxmann.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839409329>

- Langer, A., Nonhoff, M. & Reisigl, M. (2019). Diskursanalyse und Kritik – Einleitung. In A. Langer, M. Nonhoff & M. Reisigl (Hrsg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 1–11). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1>
- Langer, A., Ott, M. & Wrana, D. (2006). Die Verknappung des Selbst. Stellenanzeigen und ihre Transformation in steuerungsrelevantes Wissen. In S. Maurer & S. Weber (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 281–300). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_16)
- Maurer, S. & Weber, S. (Hrsg.). (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neus, I. (2017). *Singen. Zentrale Begriffe, psychosoziale Wirkfunktionen und musikpädagogische Handlungsfelder. Eine interdisziplinäre Untersuchung*. LIT.
- Puffer, G. (2022). Singen im schulischen Musikunterricht: Professionswissen als Basis von Handlungsentscheidungen. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 175–196). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.11>
- Rizzi, A. (2021). „Schwelgen dürft ihr“. *Musikbezogene Affektstrukturen im Laien-Pop-Chor aus praxeologischer Warte*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität zu Köln.
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435–439). Waxmann/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Schmincke, I. (2019). Welche Waffe der Kritik? Versuch einer Kombination von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In A. Langer, M. Nonhoff & M. Reisigl (Hrsg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 215–235). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_10)
- Vogt, J. (1993). Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In H. Gembris (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992* (S. 91–106). Wißner.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9–29. <https://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf>
- Wirmer, H. (2020). Perspektiven der Diskursanalyse für historische musikpädagogische Forschung und der Diskurs des Elementaren. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Raum – Sozialität* (S. 191–199). Waxmann.
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrana, D. (2014). Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 511–536). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.511>
- Wrana, D. & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 20. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206>
- Wrana, D., Ott, M., Jergus, K., Langer, A. & Koch, S. (2014). Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist,



M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 224–238). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.224>

## Kodierte Artikel aus dem Materialkorpus

Dokumenten-Kürzel	Vollständiger Dokumentname
1991_05_mids	Ansohn, M. (1991). Wer will, darf mitsingen. Chor in der Grundschule – Anregungen für eine zeitgemäße Chorarbeit. <i>Musik in der Schule</i> , 5, 276–279.
1991_08_mids	Lugert, W.D. (1991). Lied und Singen. <i>Musik in der Schule</i> , 6, 384–386.
1993_01_mids	Freitag, S. (1993). Und wieder einmal die Frage: Wie steht es um die Leistungsbeurteilung im Singen? <i>Musik in der Schule</i> , 4, 203.
1994_01_mids	Dähne, A. (1994). Ein Vorschlag aus Leipzig zum Thema Leistungsbewertung im Singen. <i>Musik in der Schule</i> , 1, 47–48.
1995_02_mu	Pachner, R. (1995). Singen mit Kindern und Jugendlichen. Neue Wege in der chorischen Stimmbildung. <i>Musik und Unterricht</i> , 35, 47–49.
1996_07_mub	Brünger, P. (1996). „... und mir ein Liedlein gesungen, und alles war wieder gut ...“. Singen im Wandel. <i>Musik und Bildung</i> , 4, 36–41.
1998_05_mub	Nimczik, O. (1998). Musik machen: Stimme. <i>Musik und Bildung</i> , 3, 2–5.
1998_16_mu	Koperski, W. (1998). Mutmachen zum Singen. Gedanken und Vorschläge zu einem zeitlosen Thema. <i>Musik und Unterricht</i> , 52, 21–25.
1998_17_mu	Ansohn, M. (1998). Singen als Ausdruck bildhaften Erlebens. Beispiele für die Arbeit am Lied in der Grundschule. <i>Musik und Unterricht</i> , 52, 26–30.
2000_03_mids	Noll, G. (2000). Singen im Musikunterricht – ein Thema ohne Ende? <i>Musik in der Schule</i> , 3, 4–7.
2000_04_mids	Ansohn, M. (2000). Immer noch und immer wieder: singen. Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer alten Schulmusikdisziplin. <i>Musik in der Schule</i> , 3, 8–11.
2000_05_mids	Lesch, U. (2000). Singen lernen im Musikunterricht – Anspruch oder Illusion? Über Möglichkeiten von Stimmbildung im Musikunterricht. <i>Musik in der Schule</i> , 4, 47–51.
2002_04_mub	Nimczik, O. (2002). Gedanken zum Singen in der Schule. <i>Musik und Bildung</i> , 3, 4–7.
2005_01_mip	Jank, B. (2005). Singen im Musikunterricht. Ein ewig altes und neues Thema. <i>mip-Journal</i> , 12, 6–11.
2006_03_mub	Nimczik, O. (2006). Stimme(n). <i>Musik und Bildung</i> , 3, 8–11.
2006_04_mub	Präger, U. (2006). Alle meine Stimmen. Fantasiervolle Wege, um zur eigenen Stimme zu finden. <i>Musik und Bildung</i> , 3, 14–17.
2007_06_gsz	Brünger, P. (2007). Singen und Stimme. <i>Die Grundschulzeitschrift</i> , 208, 4–8.
2014_02_mub	Gietz, T. (2014). Singen mit der Klasse. Praktische Übungen – auch für hartnäckige „Brummer“. <i>Musik und Bildung</i> , 4, 20–23.
2017_01_mub	Nimczik, O. & Kohler, A. (2017). „Singen gehört ins Zentrum des Musikunterrichts“. <i>Musik und Bildung</i> , 1, 60–61.
2017_06_mub	Schneider, H. (2017). ... natürlich Gesangsklassen. <i>Musik und Bildung</i> , 2, 58–59.

Anne Günster  
Hochschule für Musik und Tanz Köln  
Unter Krahenbäumen 87  
50668 Köln  
anne.guenster@hfmt-koeln.de