

Anne Günster

Singende Subjekte produzieren

Eine diskursanalytische Studie zu
Wissensordnungen und Regierungspraktiken
in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln
über das Singen im Musikunterricht



Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von
Prof. Dr. Jens Knigge
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld
Prof. Dr. Anne Niessen
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 17

Anne Günster

Singende Subjekte produzieren

Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und
Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln
über das Singen im Musikunterricht



Waxmann 2023
Münster • New York

Diese Arbeit wurde im Jahr 2021 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg als Dissertation angenommen.

Gefördert durch die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung

GISELA^{UND}
PETER W.
SCHATT
STIFTUNG

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 17

ISSN 2198-1973

Print-ISBN 978-3-8309-4695-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9695-8

<https://doi.org/10.31244/9783830996958>

Waxmann Verlag GmbH, 2023

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: Der singende Mann, 1928, Bronze

Ernst Barlach Haus, Stiftung Hermann F. Reemtsma, Hamburg

Foto: Andreas Weiss

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Danksagung

Diese Arbeit wurde 2021 unter dem gleichen Titel an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Hamburg als Dissertation angenommen. Für die Publikation wurde der Text an einigen Stellen geringfügig verändert und ergänzt. Dass meine Arbeit über mehrere Jahre hinweg in der hier vorgelegten Fassung entstehen konnte, verdanke ich einer Gemeinschaft von Freund*innen, Kolleg*innen und Wegbegleiter*innen, deren geteilte Überlegungen mein eigenes Nach- und Weiterdenken angeregt und als solches erst ermöglicht haben. Dafür möchte ich mich bedanken.

Die Lust am musikpädagogischen Nachdenken habe ich während meines Studiums an der Hochschule für Musik und Tanz in Köln entdecken dürfen. Mit Blick auf diese Zeit danke ich vor allem Anne Niessen, Christine Stöger und Heinz Geuen für anregende Einblicke in die Vielfalt musikpädagogischer Forschung und für ihre tiefe Begeisterung für die musikpädagogische Hochschullehre und den Austausch mit Studierenden.

Jürgen Vogt, dem Erstbetreuer meiner Arbeit, danke ich für die jahrelange, intensive Unterstützung beim Suchen nach befriedigenden Antworten und beim Treffen von begründeten Entscheidungen rund um die Entwicklung der Fragestellung meine Dissertation, und für seine beständige Anregung zum kritischen Hinterfragen. Ich danke ihm außerdem dafür, dass er mich während meiner Zeit am Arbeitsbereich Musikpädagogik an der Universität Hamburg mit intellektueller Forderung und empathischer Zuwendung durch einige Krisen und durch meinen akademischen Bildungsprozess begleitet hat. Anne Niessen, die das Zweitgutachten dieser Arbeit übernommen hat, danke ich für die beharrliche Ermutigung, in Forschung und Lehre meine eigenen Wege zu gehen, und für ihre unermüdliche Unterstützung dabei, diese Wege zu reflektieren und die gewonnenen Erkenntnisse so klar wie möglich auszudrücken. Hans-Christoph Koller danke ich für die Bereitschaft, als mündlicher Gutachter in meiner Disputation mitzuwirken, und für seine anregenden Gedanken zum Potenzial der Diskursanalyse für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen.

Ich danke meinen Eltern, die mich darin bestärkt haben, mutig in die Welt hinauszuziehen, meinen Interessen zu folgen und aus meinen Erfahrungen zu lernen. Ich danke meinen Freund*innen, die mich immer wieder nach den Ergebnissen meiner Forschung gefragt, mit mir zahlreiche Diskussionen über diese und andere Fragestellungen geführt und mich zum Glück regelmäßig daran erinnert haben, dass es auch ein Leben jenseits des Promovierens gibt.

Aus dem Kreis meiner Kolleg*innen möchte ich vor allem Carmen Hess danken für das gemeinsame Schreibteam und die frühe Ermutigung, methodologisch ‚outside the box‘ zu denken, Lukas Bugiel für inspirierende Anregungen und Ermutigungen zur philosophischen und diskursanalytischen Arbeit und für die Weitung meines musikalischen und musikpädagogischen Horizonts, Patrick Pahner für das gemeinsame Ringen um ‚gute‘ musikpädagogische Lehre, und Frauke Grenz für ein geteiltes Leben in diskurstheoretischen Texten und für ihre Freundschaft. Darüber hinaus danke ich allen Promovierenden und Teilnehmenden der Forschungskolloquien in Hamburg, Köln und an anderen Orten für ihre kritisch-konstruktive Begleitung durch zahlreiche Untiefen des Forschungsprozesses und in diesem Zusammenhang insbesondere Hermann J. Kaiser für das Vorleben eines

musikpädagogischen Forschens, in dem sich die Begeisterung für den Gegenstand Musik und für das wissenschaftliche Handwerk wechselseitig ergänzen. Ein besonderer Dank gilt den Studierenden, mit denen ich in zahlreichen Seminaren über musikpädagogische Texte diskutiere und dabei viel lernen durfte. Christa Drießen-Günster danke ich für die sorgfältige Lektüre und Korrektur der ersten und letzten Fassungen meiner Arbeit. Schließlich danke ich dem Herausgeber*innen-Team für die Aufnahme in die Reihe „Perspektiven musikpädagogischer Forschung“, dem Waxmann Verlag für die freundliche, tatkräftige Unterstützung rund um die Publikation und der Gisela und Peter W. Schatt Stiftung für die großzügige Förderung in Form eines Druckkostenzuschusses für die Veröffentlichung.

Die Essayistin Rebecca Solnit hat einmal festgehalten, dass dem Schreiben eines Textes immer ein umfassenderes Projekt zugrunde liegt: nach und nach ein Selbst zu erschaffen, welches in der Lage ist, diesen Text mit einer bestimmten Stimme, in einem bestimmten Tonfall schreibend hervorzubringen. Oft stelle man dabei fest, dass man jemand anders ist als gedacht, andere Dinge zu sagen hat und sie auf andere Art zu sagen hat (vgl. Solnit, 2020). Für mich gibt es keine schönere Perspektive auf alles, was durch diese Arbeit entstanden ist, und auf alles, was noch kommt.

Köln, im März 2023
Anne Günster

Inhalt

1	Einleitung.....	11
1.1	Präzisierung der musikpädagogischen Fragestellung.....	14
1.2	Zielsetzung der Diskursanalyse von musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln	15
1.3	Aufbau der Arbeit	16
2	Singen im Musikunterricht als Gegenstand musikpädagogischer Forschung.....	19
2.1	Forschungslinien musikpädagogischer Unterrichtsforschung zum Singen.....	20
2.1.1	Vom Sinn des Singens: musikdidaktische Begründungszusammenhänge seit den 1950er Jahren	20
2.1.2	Von den Machtwirkungen des Singens: ethnologische und ethnographische Perspektiven	27
2.1.3	Von den Subjekten des Singens: Entwicklung, Sozialisation und vergeschlechtlichte Subjektpositionen	29
2.2	Zusammenfassung	35
3	Singen im Musikunterricht als Diskurs untersuchen	36
3.1	Verortung im Feld der interdisziplinären Diskursforschung.....	37
3.1.1	Diskursforschung, Diskurstheorie und Diskursanalyse	37
3.1.2	Verortung in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung	39
3.1.3	Verortung in der musikpädagogischen Diskursforschung.....	44
3.2	Diskursivität und die Produktivität des Wissens	50
3.2.1	Diskurs, diskursive Formationen und diskursive Praktiken	50
3.2.2	Diskursives Wissen und die Konstruktion der Wirklichkeit	54
3.3	Macht, Subjekt und Gouvernementalität.....	57
3.3.1	Macht und das Einwirken auf mögliches Handeln	57
3.3.2	Subjektivation und die diskursiven Möglichkeiten, ein Subjekt zu sein.....	59
3.3.3	Gouvernementalität und die Führung mit dem Einverständnis der Subjekte.....	62
3.4	Zusammenfassung	64

4	Diskursanalyse als Forschungsansatz	66
4.1	Methodologische Überlegungen	66
4.1.1	Diskursanalyse als Kritik an diskursiv produzierten Machteffekten	67
4.1.2	Interpretative Analytik als forschende Haltung.....	69
4.1.3	Äußerungsakte, diskursive Strategien und Wissensordnungen	71
4.1.4	Subjektpositionen und Positionierungen.....	76
4.1.5	Regierungspraktiken.....	77
4.2	Analytisches Vorgehen	79
4.2.1	Zusammenstellung des Datenmaterials: musikdidaktische Zeitschriften.....	80
4.2.2	Bearbeitung des Datenkorpus'	84
4.2.3	Exemplarischer Kodierprozess	91
4.3	Zusammenfassung	96
5	Diskursive Wissensordnungen und die Produktion von singenden Subjekten	98
5.1	Begriffsfeld Singen	99
5.1.1	Singen: Ontologisierung und Naturalisierung.....	99
5.1.2	Idealtypische Singentwicklung: Singen in der Familie und frühes Singen.....	104
5.1.3	Nicht-Singen als Noch-nicht- bzw. Nicht-mehr-Singen.....	107
5.2	Das neue Singenlernen im Musikunterricht	109
5.2.1	Vom überwundenen „Singzwang“ zur „gesunden Mitte“ des Singenlernens	109
5.2.2	Musikunterricht als letzter Ort des Singenlernens	113
5.3	Didaktische Orientierungen des Singenlernens und -lehrens.....	117
5.3.1	Das körpereigene Instrument Stimme als Voraussetzung und Problem.....	117
5.3.2	Vom Umgang mit der Stimme über das Singen zum Gesang.....	121
5.3.3	Vielfältiges, einseitiges und universales Singen.....	125
5.4	Subjektpositionen der Schüler*innen	128
5.4.1	Die Stabilisierung der binären Ordnung: Singende und Nicht-Singende.....	128
5.4.2	Die Grenzen der individuellen Förderung: der Umgang mit „Brummern“	130
5.4.3	Die Konstruktion von vergeschlechtlichten Subjektpositionen: Stimmbruch und „missing (fe)males“	134
5.5	Subjektpositionen der Musiklehrkräfte	137
5.5.1	Kein Zwang, aber ... – die Führung der Schüler*innen.....	138

5.5.2	Als stimmliche Vorbilder agieren – die Selbst-Führung der Musiklehrkräfte	143
5.6	Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse	148
5.6.1	Wissensordnungen des Singens im Musikunterricht	149
5.6.2	Subjektpositionen der Schüler*innen	152
5.6.3	Subjektpositionen der Musiklehrkräfte	156
6	Schlussfolgerungen	160
6.1	Fazit	160
6.2	Ausblick	166
	Literatur	171
	Anhang	179
	Dokumentenverzeichnis: kodierte Artikel aus dem Materialkorpus	179

1 Einleitung

„Nirgends steht geschrieben, daß Singen not sei.“ Mit diesem viel zitierten Urteil legte Theodor W. Adorno Ende der 1950er Jahre nicht nur den Grundstein für eine musikpädagogisch folgenreiche *Kritik des Musikanten* (Adorno, 1956/1991), sondern auch für eine Kritik des Singens im allgemeinbildenden Musikunterricht. Adornos Kritik am Singen im Rahmen der Musischen Erziehung war dabei nicht unberechtigt: Bis in die 1960er Jahre wurde das Singen im Musikunterricht weitestgehend unkritisch (weiter) praktiziert und ideologisches Liedgut aus der Zeit des Nationalsozialismus in Schul(lieder-)büchern tradiert (dazu kritisch u. a. Segler & Abraham, 1966). Erst etwa zwanzig Jahre nach der Veröffentlichung von Adornos *Kritik des Musikanten* wurde das Singen als „ältester Gegenstand wie ursprüngliche Methode“ (Nimczik, 2002, S. 4) des Musikunterrichts einer kritischen Prüfung unterzogen, sodass das Singen bis in die 1990er Jahre seinen musikdidaktisch prominenten Platz aufgeben musste. Um die Jahrtausendwende wurde eine „Krise des Singens“ (v. a. von Kindern und Jugendlichen) ausgerufen und in der musikpädagogischen, aber auch in der breiteren Öffentlichkeit (vgl. Beyer, 2000) ausführlich diskutiert. In der Folge entwickelte sich ein wachsendes Angebot von (regionalen) Chorklassenkonzepten¹, vor allem für den Grundschulbereich, welche z. T. musikpädagogisch begleitet und evaluiert wurden (vgl. Forge & Gembris, 2012). Zu Beginn der 2020er Jahre lässt sich für das Singen im Musikunterricht zusammenfassend festhalten: Es gibt ein wachsendes Angebot an erweitertem Musikunterricht, der sich auf das Singen konzentriert, z. B. in Form von Chorklassen, es werden zahlreiche Fort- und Weiterbildungen für Musiklehrkräfte² im Bereich der Vokalpraxis angeboten und es liegen mittlerweile zahlreiche empirische Forschungsergebnisse zu den Wirkungen von singbezogenen Unterrichtsangeboten und Programmen vor (vgl. Dyllick, 2018, S. 301).

Im Zuge dieser Entwicklungen wird in den letzten Jahren zunehmend Unterrichtsmaterial zum Singen im Musikunterricht publiziert, u. a. in Form von Ratgebern und Handbüchern, aber auch in musikdidaktischen Zeitschriften (vgl. ebd.). Die Bedeutungszusammenhänge dieser musikdidaktischen Handreichungen zum Singen wurden in der musikpädagogischen Forschung bislang nur vereinzelt genauer untersucht. Die Gesangspädagogin Inka Neus (2017) führt in ihrer Dissertation eine Qualitative Inhaltsanalyse zu drei lieddidaktischen Handreichungen für das Singen in der Grundschule (Arnold-Joppich et al., 2011; Ernst, 2008; Fuchs, 2010) durch und kommt dabei zu dem Schluss, dass „den didaktischen Empfehlungen an vielen Stellen ein naives und womöglich vorbewusstes Verständnis vom Singen zugrunde liegt, das zu Unklarheit darüber führt, was das Singen im Musikunterricht leisten soll“ (Neus, 2017, S. 227f.). Ob sich ein ähnlich „vorbewusstes Verständnis vom Singen“ auch innerhalb von musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln wiederfinden lässt, kann bisher nur vermutet (oder befürchtet) werden, worauf auch die zusammenfas-

1 Zu nennen sind allein für NRW die Programme *SMS – Singen macht Sinn*, *Stimm: Bildung* und *JeKiSti*. Eine Übersicht über weitere Chor- bzw. Singklassenangebote findet sich u. a. in Dyllick, 2019, S. 32f. sowie in Antwerpen, 2014, S. 161ff.

2 In dieser Arbeit verwende ich wann immer möglich geschlechterumfassende Formulierungen sowie den Genderstern (*).

sende Einschätzung von Andreas Lehmann-Wermser (2017) zum didaktischen Stellenwert des Singens im Musikunterricht zu Beginn des 21. Jahrhunderts verweist:

Die Popularität des Singens [im schulischen Bereich] darf [...] nicht darüber hinweg täuschen, dass viele didaktische Fragen offen bleiben. In den derzeit gängigen Modellen bleibt Singen merkwürdig unverbunden neben anderen Inhalten stehen. Zu vermuten ist auch, dass in den subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern darüber wenig begründete Annahmen formuliert werden, weil Singen quasi naturwüchsig zum Musikunterricht gehört. (Lehmann-Wermser, 2017, S. 90f.; Ergänzung A. G.)

Während zu den subjektiven Theorien von Musiklehrkräften über das Singen bereits einzelne musikpädagogische Forschungserkenntnisse vorliegen (Kranefeld & Krause, 2011), steht eine umfassende Analyse der Begründungszusammenhänge des Singens im Musikunterricht im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriften bzw. Zeitschriftenartikel noch aus. Eine solche Analyse erscheint zugleich vielversprechend wie auch herausfordernd, weil dazu die Spezifik der Materialsorte berücksichtigt und theoretisch-methodologisch reflektiert werden muss: Die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel fungieren gleichzeitig als didaktische Handreichungen, Erfahrungsberichte und Legitimationsgrundlagen für das Singen im Musikunterricht, und nehmen damit eine wichtige Scharnierfunktion zwischen den Erkenntnissen musikpädagogischer Forschung, der Ausbildung von angehenden Musiklehrkräften und der Regulierung des Unterrichtshandelns dieser Lehrkräfte ein (vgl. Neus, 2017, S. 228).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung, die sich mit den produktiven Verschränkungen von Wissensordnungen, Machteffekten und Subjektpositionen beschäftigt (vgl. Wrana et al., 2014), liegen bereits einige Arbeiten vor, die didaktische Handreichungen und Ratgeber als Untersuchungsmaterial nutzen (u. a. Wrana, 2006; Bischoff & Betz, 2015). Der Fokus dieser erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Diskursanalysen liegt darauf, das Material nicht nur als spezifische Ordnungen von pädagogischem bzw. (fach-)didaktischem Wissen zu untersuchen, sondern vor allem die Funktionsweise dieser Wissensordnungen als Teil einer sozialen Praxis zu analysieren, welche bestimmte Ein- und Ausschlüsse von Bedeutungen und spezifische Denk- und Handlungsweisen für pädagogische Handlungsfelder zu legitimieren sucht.

Zahlreiche musikdidaktische Aufsätze und Forschungsarbeiten zum Singen im Musikunterricht haben die Frage gestellt: Wie lässt sich Singen als musikbezogene Tätigkeit definieren und auf welche Art und Weise und unter welchen Bedingungen kann dieses Singen im Musikunterricht vermittelt bzw. angeeignet werden? Dabei zielen einige neuere musikpädagogische Arbeiten zur didaktischen Theoriebildung v. a. auf die Reflexion bzw. Verbesserung des Lehrendenhandelns bezüglich des Singens im Musikunterricht, u. a. durch Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Vokalpädagogik (Henning, 2016), durch die Rückbindung an Theorien ästhetischer Erfahrung (Antwerpen, 2014; Wallbaum, 2017) oder im Anschluss an allgemeindidaktische Konzepte wie z. B. die konstruktivistische Didaktik (Dyllick, 2019). Andere Arbeiten fokussieren eine Klärung des Singens als Begriff und Handlung (Neus, 2017).

Die Forschungsfrage, die in dieser Arbeit gestellt wird, vollzieht gegenüber diesen Fragestellungen eine entgegengesetzte Denkbewegung, indem untersucht wird, wie das, was innerhalb der musikdidaktischen Diskussion unter ‚Singen‘ verstanden wird, erst dadurch zu einem Gegenstand wird, dass auf eine bestimmte Art und Weise über die Möglichkeiten seiner Vermittlung im Musikunterricht gesprochen wird. Der Gegenstand ‚Singen‘ ist in diesem Verständnis kein stabiler Ausgangspunkt der musikdidaktischen Wissensproduktion, sondern ihr Ergebnis: Ein zentrales Vorhaben der hier vorgelegten diskursanalytischen Forschungsarbeit ist deshalb, die Formierung des Gegenstands ‚Singen‘³ über spezifische diskursive Wissensordnungen, Subjektpositionen, diskursive Strategien und Regierungspraktiken im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriften zu untersuchen. In dieser Arbeit werden die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel zum Singen in Hinblick darauf analysiert, a) welche *Ordnungen* des musikdidaktischen Wissens und welche spezifischen *Subjektpositionen* von Schüler*innen und Musiklehrenden über sie hergestellt werden und b) welche diskursiven *Strategien* und *Regierungspraktiken* mobilisiert werden, um diese Wissensordnungen und Subjektpositionen zu stabilisieren und zu legitimieren.

Zum besseren Verständnis der vier Analysefokusse werden diese hier knapp definiert: Wenn aus diskursanalytischer Perspektive nach *diskursiven Wissensordnungen* gefragt wird, geht es um die Denk- und Handlungsmöglichkeiten, die über das Singen im Allgemeinen und über das Singen im Musikunterricht im Speziellen produziert werden. Verbunden mit der Frage nach diskursiven Wissensordnungen stellt sich auch die Frage, welche *Subjektpositionen* Schüler*innen und Musiklehrkräfte, die im Musikunterricht (miteinander) singen sollen, innerhalb dieser spezifischen Konstruktion von Unterrichtswirklichkeit einnehmen können. *Diskursive Strategien* fungieren als Machttechniken im Foucault’schen Sinne und umfassen im Rahmen dieser Arbeit spezifische, empirisch konkretisierte Formen des Einwirkens auf das Denken und Handeln von Musiklehrenden und Schüler*innen. *Regierungspraktiken* sind spezifische diskursive Strategien, welche insbesondere auf die Steuerung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten von Musiklehrkräften abzielen. Die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel werden deshalb im Rahmen dieser Arbeit gelesen als Aufforderungen an die Musiklehrkräfte, sich selbst und ihre Schüler*innen als singende Subjekte wahrzunehmen und ihr Handeln im Musikunterricht dementsprechend anzupassen.

Die Analyse zielt somit gleichzeitig auf die Wissensordnungen und Subjektpositionen sowie auf die Strategien und Regierungspraktiken innerhalb der diskursiven Produktion von Wissen und Wahrheit über den didaktischen Gegenstand ‚Singen im Musikunterricht‘.

3 Die Formierung des Singens als Begriff und des Singenlernens als musikdidaktischer Gegenstand werden in dieser Arbeit als miteinander verschränkt analysiert.

1.1 Präzisierung der musikpädagogischen Fragestellung

Eine häufig wiederholte Behauptung innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel ist, dass das Singen im Musikunterricht heutzutage (wieder) vorurteilsfrei möglich sei:

Das ab den 1950er Jahren besonders durch Theodor W. Adorno und Theodor Warner initiierte Nachdenken über das Singen und den Liedgebrauch in der Schule führte zu kontroversen Diskussionen. Eingebettet in grundlegende musikpädagogische Auseinandersetzungen evozierte es zum Teil weit überzeichnete Positionen. Diese Extrempositionen haben sich inzwischen auf eine „gesunde Mitte“ zu bewegt [sic]. Singen in der Schule hat wieder einen respektablen Platz gewonnen, einen Ort, an dem sich jenseits von Ideologisierung und alten Verkrustungen auf innovative Weise eine Einheit von Musizierpraxis und Reflexion, von Handeln und Verstehen etablieren kann. (2002_04_mub, S. 5)⁴

Allerdings zeigt sich u. a. in einer Studie von Kranefeld und Benz (geb. Krause), dass auch diese neue musikdidaktische Offenheit gegenüber dem Singen von bestimmten musikpädagogischen Mythen und Alltagstheorien durchzogen ist, die u. a. über programmatische Grundsätze von (musikpädagogischen) Singprojekten und über die Äußerungen von Musiklehrkräften reproduziert und perpetuiert werden (vgl. Kranefeld & Krause, 2011). Aus diskursanalytischer Perspektive stellt sich deshalb nicht die Frage, ob und unter welchen Rahmenbedingungen ein neues, didaktisch sinnvolleres Singen im Musikunterricht ermöglicht werden kann. Vielmehr ist von Interesse, wodurch sich bestimmte, z. T. ideologieverdächtige Annahmen über das Singen beständig gehalten haben und auf welche Weise diese innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriften (nach wie vor) reproduziert werden.

Die diskursanalytische Hypothese dieser Arbeit lautet, dass die musikdidaktischen Begründungszusammenhänge zum Singenlernen im Musikunterricht nicht nur als Mythen (Kranefeld & Krause, 2011; Schatt, 2008) oder als Ideologien (Vogt, 2015) beschrieben werden können, sondern auch als spezifische Wissensordnungen und Regierungspraktiken von Subjekten, die anhand der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel analysiert werden können. Die diskursanalytische Perspektive, die in Hinblick auf das Untersuchungsmaterial eingenommen wird, konzentriert sich daher auf die Beschreibung der diskursiven Mechanismen, durch die innerhalb der Zeitschriftenartikel ein bestimmtes musikdidaktisches Wissen Gültigkeit beansprucht und auf das Denken und Handeln der Subjekte (vor allem der Musiklehrkräfte, aber mittelbar auch der Schüler*innen) Einfluss zu nehmen sucht. Diese Ordnungen und Mechanismen der Wissensproduktion lassen sich dabei weder auf die Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse (z. B. hierarchisch organisierte Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnisse) noch auf eine semantische Differenzierung von Begriffen (z. B. eine begriffliche Unterscheidung zwischen ‚Singen‘ und ‚Gesang‘) reduzieren. Vielmehr steht im Fokus der Untersuchung der Zeitschriftenartikel die *Analyse einer Wirklichkeitskonstituierenden Praxis der musikdidaktischen Wissensproduktion*. Im Rahmen dieser

4 Die Verweise auf Textstellen aus dem Materialkorpus erfolgen hier und im Folgenden jeweils über das Dokumentenkürzel und die entsprechende Seitenzahl. Eine Übersicht der untersuchten Dokumente inkl. der vollständigen Quellenangaben findet sich im Anhang.

Praxis werden bestimmte Bedeutungen und Subjektpositionen als Wissensordnungen zu stabilisieren versucht, während gleichzeitig Mehrdeutigkeiten und Widersprüche produziert werden, welche Veränderungen der diskursiven Sinnproduktion möglich machen.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden die folgenden Fragestellungen theoretisch entwickelt und im Rahmen einer empirischen Analyse beantwortet:

- Wie wird ‚Singen‘ als musikdidaktischer Gegenstand geformt, indem über die Möglichkeiten seiner Vermittlung im Musikunterricht im Rahmen musikdidaktischer Zeitschriften geschrieben wird?
- Wie funktioniert dieses musikdidaktische Schreiben über die Vermittlung des Singens als Diskurs, d. h. welche Wissensordnungen und Subjektpositionen werden hergestellt, und welche diskursiven Strategien und Regierungspraktiken werden mobilisiert, um diese Wissensordnungen und Subjektpositionen zu stabilisieren und zu legitimieren?

1.2 Zielsetzung der Diskursanalyse von musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln

Die diskursanalytische These dieser Arbeit lautet, dass sich das Schreiben über die Vermittlung des Singens im Musikunterricht im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriften als *diskursive Praxis der Produktion und Regulierung von singenden Subjekten* untersuchen lässt. Diese These wird im Folgenden durch die Analyse des Untersuchungsmaterials, der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel, entfaltet und begründet.

Untersucht werden Zeitschriftenartikel aus musikdidaktischen, schulbezogenen Zeitschriften im Zeitraum von 1990 bis 2017. Im Fokus der Analyse stehen dabei nicht chronologische Entwicklungen von einheitlichen, in sich argumentativ geschlossenen diskursiven Formationen, sondern korpusübergreifende Mechanismen der Wissens- und Subjektproduktion rund um den Gegenstand des Singens im Musikunterricht. Die Beschreibung von Regierungspraktiken der singenden Subjekte scheint insbesondere vor dem Hintergrund aussichtsreich, dass sich musikdidaktische Zeitschriften gemäß ihrem Selbstverständnis auf die Gestaltung der Unterrichtspraxis zu fokussieren scheinen, und damit auch auf die Veränderung des Handelns der Musiklehrkräfte im Unterricht zielen. Die Entwicklung der Selbstverständnisse der musikdidaktischen Fachzeitschriften bezüglich ihrer Verortung zwischen Unterrichtspraxis, Lehrer*innenausbildung und Forschung im Verlauf des hier gewählten Untersuchungszeitraums wäre eine eingehendere Untersuchung wert, die in dieser Arbeit allerdings nicht geleistet werden kann.⁵

5 Diese Selbstbilder werden u. a. in den aktuellen Webauftritten der Zeitschriften deutlich: Auf der Website der Zeitschrift *Musik und Bildung* (hrsg. von Studio Neumann GmbH) findet sich folgende Selbstbeschreibung: „Musik & Bildung bietet viermal im Jahr handlungsorientierte Anregungen und umfangreiches Material mit abwechslungsreichen Arbeitsblättern für die Bereiche Klassik, Rock und Pop sowie Neue Musik. Aktuelle Hits und Arrangements für das Klassenmusizieren kommen den Interessen der SchülerInnen entgegen. Zentrale musikpädagogische Themen werden gründlich diskutiert und reflektiert.“ <https://musik-und-bildung.de/>

Die Zeitschrift *Musik und Unterricht* (hrsg. vom Lugert Verlag) bestimmt ihren Standort als „Praxismagazin“ wie folgt: „Musik und Unterricht“ deckt als Fachzeitschrift die komplette Bandbreite des Musikunterrichts an weiterführenden Schulen ab. Vom Klassenmusizieren zur Musikanalyse, vom

Ziel dieser Arbeit ist ein theoretisch-methodologisch begründeter Perspektivwechsel auf die musikdidaktische Wissensproduktion über das Singen: Die Aussagen innerhalb der Zeitschriftenartikel werden nicht in Hinblick darauf untersucht, welche individuellen Überzeugungen oder Meinungen der Autor*innen sich anhand der Äußerungen rekonstruieren lassen. Im Fokus der Analyse steht somit nicht die Frage: Wie haben die Autor*innen das gemeint? Die Aussagen über das Singen im Musikunterricht werden vielmehr als wirklichkeitskonstitutive sprachliche Handlungen innerhalb einer sozialen Praxis verstanden, und damit lautet die analytisch leitende Frage: Welche Wirklichkeit wird hergestellt, indem bestimmte Aussagen über das Singen so und nicht anders formuliert und wiederholt werden? (vgl. Foucault, 1973/2015, S. 41ff.) Wenn, wie die Soziologin und Geschlechterforscherin Paula-Irene Villa Braslavsky mit Verweis auf Judith Butlers diskurstheoretische Arbeiten schreibt, Diskurse darauf abzielen, „den Bereich des Denk- und Lebbar ab[zustecken], indem andere Optionen nicht denk- oder lebbar erscheinen“ (Villa, 2010, S. 149), dann geht es bei der Analyse der musikdidaktischen Aussagen über das Singen um die Frage: Welche musikdidaktischen Lehr-Lern-Welten werden durch die Wissensordnungen in den Zeitschriften erschaffen und begrenzt und welche Möglichkeiten, ein singendes Subjekt zu sein, werden innerhalb dieser Lehr-Lern-Welten eröffnet bzw. verhindert?⁶

1.3 Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel wird der musikpädagogische Stand der Forschung zum Singen im Musikunterricht zusammenfassend dargestellt. Da ein umfassender Überblick aufgrund der Fülle von musikpädagogischen Forschungsarbeiten und Studien zum Singen nicht ansatzweise geleistet werden kann, erfolgt die Darstellung in Form von drei Forschungslinien, die sich mit dem „Sinn des Singens“ (Kranefeld & Krause, 2011), d. h. den musikdidaktischen Begründungszusammenhängen des Singens im Musikunterricht seit den 1950er Jahren, befassen (2.1.1), machanalytische Untersuchungen des Singens aufgreifen (2.1.2) sowie Forschungsergebnisse zu den Subjekten des Singens, u. a. aus entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Perspektive, zusammenfassend erläutern (2.1.3). Zugleich wird in diesem Kapitel begründet, inwiefern eine diskursanalytische Forschungsperspektive insbesondere für die Untersuchung von musikdidaktischem Wissen über das Singen fruchtbar gemacht werden kann.

Die theoretischen Grundlagen einer solchen wissens- und machtkritischen Untersuchung von musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln werden im sich anschließenden Kapitel

Big-Band-Arrangement bis zur Chorprobe. In jeder Ausgabe stecken sowohl praxiserprobte Arrangements, wie auch Unterrichtseinheiten für den theoriebasierten Musikunterricht für die Klassen 5 bis 13.“ <https://www.lugert-verlag.de/musik-und-unterricht>

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen der konzeptionellen Neu- bzw. Weiterentwicklung der Zeitschriften im Verlauf des Untersuchungszeitraums „der noch stärkere Bezug auf die Unterrichtspraxis“ (Editorial in *Musik und Unterricht* 53, 1998, S. 1) bzw. „noch mehr praxisbezogene Inhalte“ (Editorial in *Musik und Bildung* 1, 2008, S. 1) als wesentliche Verbesserungen der Zeitschriften hervorgehoben werden.

6 Diese Formulierung entstand im gemeinsamen Nachdenken mit meiner Kollegin Frauke Grenz.

(3) zusammengefasst. Da in der musikpädagogischen Forschung bisher erst wenige (explizit) diskursanalytische Arbeiten vorliegen, und diese zumeist in Form von Aufsätzen, werden einige theoretische Grundannahmen der Diskursforschung und wichtige Begriffsklärungen in diesem Kapitel ausführlich dargestellt: Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf einer Verortung dieser Arbeit innerhalb der Diskursforschung als interdisziplinärer Forschungsdisziplin (3.1.1), wozu auch die Einordnung dieser Arbeit in das Feld der Diskursforschung in den Erziehungswissenschaften (3.1.2) sowie in der musikpädagogischen Forschung (3.1.3) gehört. Das diskurstheoretisch zentrale Verhältnis von Diskursivität, diskursivem Wissen und der Konstruktion von Wirklichkeit wird definiert (3.2), ebenso wie die für diese Arbeit wichtigen Zusammenhänge von Subjekt, Macht und Gouvernementalität (3.3).

Aufbauend auf diesen diskurstheoretischen Grundlagen wird Diskursanalyse als Forschungsansatz mit Bezug zur Forschungsfrage und zum Untersuchungsgegenstand präzisiert. Dazu sind einige methodologische Vorüberlegungen notwendig, welche die Zielbestimmung einer Diskursanalyse als Kritik an diskursiv produzierten Machteffekten (4.1.1) sowie die interpretative Analytik als Forschungshaltung (4.1.2) erläutern. Die zentralen analytischen Begriffe der Äußerungsakte, diskursiven Strategien und Wissensordnungen (4.1.3) sowie der Subjektpositionen (4.1.4) und der Regierungspraktiken (4.1.5) werden definiert. Die analytischen Begriffe der Äußerungsakte, Wissensordnungen und Subjektpositionen sowie der diskursiven Strategien und Regierungspraktiken werden aus heuristischen Gründen getrennt voneinander bestimmt, sie wirken als diskursive Ordnungen und Praktiken aber immer zusammen. Dieses Zusammenspiel und die wechselseitige Konstituierung von diskursiven Ordnungen und Praktiken stehen im Fokus der Analysen im Ergebniskapitel (5).

Die Beschreibung des analytischen Vorgehens mit dem Untersuchungsmaterial baut auf den methodologischen Überlegungen auf: Beschrieben wird der Prozess der Zusammenstellung des Datenmaterials, wobei auf die Spezifika der Materialsorte der musikdidaktischen Zeitschriften(artikel) näher eingegangen wird (4.2.1). Die Bearbeitung des Datenkorpus⁷ wird anhand von drei Schwerpunkten zusammenfassend dargestellt: Zunächst wird die forschende Haltung im Umgang mit dem Datenmaterial reflektiert; im Anschluss daran werden die Grundzüge des diskursanalytischen Kodierprozesses erläutert (4.2.2). Da das diskursanalytische Kodieren einige Gemeinsamkeiten, aber auch wesentliche methodologische Unterschiede zu den Kodierpraktiken, z. B. im Rahmen der Grounded-Theory-Methodology, aufweist, wird ein exemplarischer Kodierprozess am Beispiel einer Textstelle aus dem Untersuchungsmaterial vorgestellt und methodologisch reflektiert (4.2.3).

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der diskursanalytischen Untersuchung des Materials in fünf thematisch sortierten Unterkapiteln dargestellt: Die wesentlichen Funktionen der diskursiven Wissensordnungen zum Singen im Musikunterricht bestehen zusammenfassend darin,

- das Begriffsfeld des Singens abzustecken, indem die Begriffe Singen, Singentwicklung und Nicht-Singen definiert werden (5.1),
- den Gegenstand des neuen Singenlernens im Musikunterricht vom Singenlernen in der Vergangenheit abzugrenzen (5.2),

- die didaktischen Orientierungen des Singenlernens und -lehrens im Musikunterricht zu definieren und zu legitimieren (5.3), sowie vor diesem Hintergrund
- spezifische Subjektpositionen der Schüler*innen (5.4) sowie der Musiklehrkräfte (5.5) zu formieren.

Die diskursanalytischen Ergebnisse werden abschließend zusammenfassend und vor dem Hintergrund weiterer musikpädagogischer und diskursanalytischer Forschungsergebnisse diskutiert (5.6).

Im Schlusskapitel wird die Forschungsfrage nach der Funktionsweise der diskursiven Praxis in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln mit Blick auf die Forschungsergebnisse zusammenfassend beantwortet: Im Fazit (6.1) werden die Ergebnisse in ein musikdidaktisches Gesamtbild des Singenlehrens und -lernens im Musikunterricht eingeordnet sowie Überlegungen zur Kritik an diesem diskursiv konstruierten Gesamtbild formuliert. Im Ausblick (6.2) werden Möglichkeiten eines kritischen Umgangs mit diskursiven Ordnungen und Praktiken des Singenlernens im Rahmen der Musiklehrer*innenbildung entfaltet und weiterführende Fragestellungen für musikpädagogische Forschungsarbeiten benannt.

2 Singen im Musikunterricht als Gegenstand musikpädagogischer Forschung

Diskursanalytische Studien untersuchen grundsätzlich den Zusammenhang von Wissen, Macht(effekten) und Subjekt(formierungen) (vgl. Wrana et al., 2014, S. 224; Fegter et al., 2015, S. 12; Angermüller, 2014a, S. 22ff.). Bevor diese diskurstheoretischen Prämissen und analytischen Begriffe sowie der spezifische disziplinäre Einsatz der Diskursanalyse insbesondere in den Erziehungswissenschaften und der Musikpädagogik genauer erläutert werden, soll an dieser Stelle zunächst eine Systematisierung des weiten Feldes der musikpädagogischen Forschungsbeiträge zum Singen im Musikunterricht erfolgen. Angesichts der unüberschaubar großen Anzahl von Forschungsbeiträgen zu diesem Thema, allein in den letzten zehn Jahren, kann diese Systematisierung nur als skizzenhafter Ausschnitt eines Forschungsfeldes erfolgen. Die nachfolgende Ordnung des Feldes erfolgt mit Hilfe einer bewussten Schwerpunktsetzung in Form von drei Forschungslinien, welche auf das diskursanalytische Erkenntnisinteresse der Zusammenhänge von Wissen, Macht und Subjekt verweisen: Unter dem Schlagwort ‚Vom Sinn des Singens‘ werden musikdidaktische Begründungszusammenhänge des Singens seit den 1950er Jahren aus synchroner und diachroner Perspektive in den Blick genommen (2.1.1). Die Forschungslinie ‚Von den Machtwirkungen des Singens‘ fasst ethnologische und ethnographische Untersuchungen zusammen, welche sich mit der Frage befassen, welche Machtwirkungen ein bestimmtes Wissen über das Singen entfalten kann (2.1.2). Unter der Überschrift ‚Von den Subjekten des Singens‘ werden entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Befunde zum Singen, aber auch die Frage nach den (diskursiv ermöglichten) singenden Subjekten diskutiert (2.1.3). Die Zuordnung von musikpädagogischen Forschungsbeiträgen zu jeweils einer dieser drei Forschungslinien repräsentiert nicht die expliziten Schwerpunktsetzungen der Autor*innen, sondern erfolgt aus der Perspektive der Verfasserin dieser Arbeit. Einige der im Folgenden genannten Beiträge ließen sich dabei auch gleichzeitig mehreren Forschungslinien zuordnen, weil sie z. B. die Zusammenhänge von Wissen(sordnungen) und Subjekt(positionen) in Hinblick auf das Singen untersuchen.

Die Konzentration auf diese drei Forschungslinien ermöglicht zum einen, vor allem solche Untersuchungen und Beiträge zum Singen im Musikunterricht in den Blick zu nehmen, „die im weiteren Sinne diskursanalytisch vorgehen, sich selbst [jedoch] nicht explizit diskursanalytisch verorten“ (Rolle, 2018, S. 438). Gleichzeitig soll auf das in der musikpädagogischen Forschung bislang existierende Desiderat von diskursanalytischen Beiträgen aufmerksam gemacht werden, welche die Zusammenhänge von Wissen, Macht und Subjekt anhand von musikpädagogischem Material untersuchen. In diesem Sinne stellt die nachfolgende Ordnung des Feldes eine fokussierte Bestandsaufnahme von ausgewählten Forschungsergebnissen zum Singen im Musikunterricht dar. Gleichzeitig weist die Darstellung über diese Ergebnisse hinaus, indem auf Forschungsdesiderate hingewiesen wird, welche durch eine diskursanalytisch geschärfte Perspektive auf den musikpädagogischen Gegenstand ‚Singen‘ geschlossen werden könnten.

2.1 Forschungslinien musikpädagogischer Unterrichtsforschung zum Singen

2.1.1 Vom Sinn des Singens: musikdidaktische Begründungszusammenhänge seit den 1950er Jahren

Eine zusammenfassende Darstellung der musikdidaktischen Begründungszusammenhänge des Singens im Musikunterricht seit den 1950er Jahren kann an dieser Stelle nur skizzenhaft und anhand einiger ausgewählter musikpädagogischer Positionen erfolgen.⁷

Die Musik- und Gesangspädagogin Nina Dyllick fasst in ihrem Handbuchartikel zum Singen in der Schule die historische und aktuelle Bedeutung des Singens im Musikunterricht zusammen und listet fünf Erklärungsansätze auf, mit denen die besondere Stellung des Singens im Musikunterricht begründet wurde: die allgemeine Verfügbarkeit der Stimme, die historisch tradierte „Auffassung von Singen als Mittel zur (religiösen) Erziehung und zur Ideologisierung“, die anthropologische Begründung, dass Singen bzw. stimmlicher Ausdruck im Allgemeinen zum „menschlichen Grundverhalten“ gehöre, „die besondere Bedeutsamkeit des Singens für musikbezogene Lernprozesse“ sowie die „geradezu universelle[n] Gestaltungsmöglichkeiten“ des Singens (Dyllick, 2018, S. 300). Die Autorin bemerkt, dass diese unterschiedlichen didaktischen Begründungsansätze zum Singenlernen im Musikunterricht „häufig im Konflikt zueinander“ stünden bzw. gestanden hätten (Dyllick, 2018, S. 301). Deutlich werde daran, „dass neben der [...] ‚Stimmbildung‘ – verstanden als Ausbildung der Singstimme – im Kontext der Schule von jeher auch weitere (musik-)pädagogische Orientierungen zum Tragen kamen“ (Dyllick, 2018, S. 300).

Aus diskursanalytischer Perspektive geht es nicht um die argumentative Überprüfung und Bewertung dieser z. T. widerstreitenden didaktischen Begründungsansätze. Vielmehr bieten ihre Existenz und ihre Tradierung den Ansatzpunkt für eine diskursanalytische Untersuchung, die danach fragt, auf welche Weise diese Legitimationsansätze ihre Geltung als diskursive Wissensordnungen über unterschiedliche diskursive Strategien zu festigen suchen. Wenn Dyllick u. a. bezogen auf ihre eigene musikpädagogische Dissertation die musikdidaktische Zielsetzung beschreibt, beim Singen „im Sinne moderner Lerntheorien [...] verstärkt eigenverantwortliches und individuelles Lernen zu ermöglichen“ (Dyllick, 2018, S. 302), stellt sich aus diskursanalytischer Perspektive die Frage, auf welche Weise die Möglichkeiten dieses individuellen Singenlernens durch diskursive Wissensordnungen und Subjektpositionen begrenzt werden. Im Vorgriff auf die diskursanalytischen Ergebnisse dieser Arbeit wird insgesamt ein Spannungsfeld zwischen den postulierten musikdidaktischen Idealen und deren Begrenzung durch diskursive Praktiken sichtbar: Es zeigt sich, dass die anthropologisch begründete Vorstellung, dass Singen als Mittel des musikalischen Ausdrucks allen Menschen zur Verfügung steht (vgl. Suppan, 1996), im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriften nicht für alle Schüler*innen gleichermaßen gilt und dass der

7 Auf die ausführlichen Darstellungen zum Singen in der Schule und als Gegenstand musikpädagogischer Forschung in Gruhns umfassender Monographie (2003) sowie in Dyllicks Dissertationsschrift (2019) wird an dieser Stelle verwiesen. Die folgende Darstellung beschränkt sich vor diesem Hintergrund auf ergänzende Bemerkungen und Akzente.

Anspruch, über das Singen „prinzipiell alle Schülerinnen und Schüler nahezu voraussetzungslos ins Musikmachen ein[zu]beziehen“ (Dyllick, 2018, S. 300) zu einer machtvollen Aufforderung an die Musiklehrkräfte zur *Führung* (im Foucault'schen Sinne, s. 3.3.3; 4.1.5) der Schüler*innen zum Singen wird.

Andreas Lehmann-Wermser beschreibt den sich wandelnden didaktischen Stellenwert des Singens im Musikunterricht anhand von drei historischen Schlaglichtern. Eine Zäsur im musikdidaktischen Nachdenken über das Singen setzt Lehmann-Wermser u. a. um 1970 (vgl. Lehmann-Wermser, 2017, S. 83ff.). Er begründet dies zum einen mit den Nachwirkungen von Adornos Kritik an der „musikpädagogischen Musik“ und am Singen in den 1950er Jahren und zum anderen mit sich verändernden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen des Singens im Musikunterricht. Lehmann-Wermser weist hierbei auf sich wandelnde Gesangsideale im Unterricht durch den Einfluss der Populären Musik und der Liedermacherbewegung hin sowie auf eine ideologiekritische musikdidaktische Befragung des gängigen unterrichtlichen Liedrepertoires, wodurch u. a. „das ‚unheimliche‘ Weiterleben auch solchen Liedgutes, das im Nationalsozialismus gepflegt wurde“ (Lehmann-Wermser, 2017, S. 85) als solches enttarnt wurde (vgl. Segler & Abraham, 1966). Lehmann-Wermser weist darauf hin, dass die unhinterfragte Tradierung dieses ideologisch belasteten Liedrepertoires im Musikunterricht damit zwar – zumindest aus der Perspektive der musikdidaktischen Theoriebildung – unterbrochen wurde, dass es aber nicht zu einer Neudefinition eines (verbindlichen) Liedkanons für den Musikunterricht gekommen sei (vgl. Lehmann-Wermser, 2017, S. 85). Auch Anne Niessen beschreibt den Umbruch um 1970:

Im Jahr 1970 hatte das Singen zumindest in den allgemein bildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland seine Selbstverständlichkeit verloren – im Gefolge der Erkenntnis des ideologischen Missbrauchs des Singens für politische Zwecke im Dritten Reich, wegen der für die Musikpädagogik wichtigen Kritik Adornos an der musischen Bildung, folgend der Idee der Curriculum-Revision und angesichts der wachsenden Bedeutung der Massenmedien für die musikalische Sozialisation von Jugendlichen. (Niessen, 2017, S. 45)

Niessen weist aber darauf hin, dass „[d]ie Skepsis gegenüber dem Singen von Seiten der pädagogischen ‚Anbieter‘“ (Niessen, 2017, S. 45) mitnichten gleichzusetzen sei mit einem grundsätzlichen Desinteresse am oder gar Abwenden vom Singen von Seiten der Jugendlichen. Mit Verweis auf eine Fragebogenstudie zur Situation des Singens (vgl. Klusen, 1974) hält Niessen fest:

Mit aller Vorsicht lässt sich festhalten, dass sich die Skepsis gegenüber dem Singen, die sich in den musikpädagogischen und -didaktischen Veröffentlichungen dieser Zeit spiegelt, nicht unmittelbar in der Singpraxis der Jugendlichen niederschlägt. Jugendliche um 1970 singen gerne und häufig und am liebsten in Gruppen. (Niessen, 2017, S. 46)

An dieser Stelle wird auf die von Niessen differenziert dargestellten Befunde zum musikdidaktischen Stellenwert des Singens um 1970 verwiesen, um zu verdeutlichen, dass mitnichten von einer nicht (mehr) singenden Generation nach 1945 die Rede sein kann, die in den Schulen und außerhalb der Schule gar nicht mehr gesungen habe bzw. das Singen nicht mehr gelernt habe. Diese Behauptung wird in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln

häufig mit Verweis auf die grundsätzliche Neuorientierung der Musikdidaktik nach Ende des Nationalsozialismus bzw. nach Adornos Kritik getroffen, kann jedoch mit Blick auf die (wenigen) vorliegenden Forschungsergebnisse zum Singinteresse von Jugendlichen grundsätzlich nicht bestätigt werden.

Im Rahmen der vermehrten musikdidaktischen Modellbildung in den 1970er und 1980er Jahren (u. a. Konzeptionen zur erfahrungserschließenden Musikerziehung und zum handlungsorientierten Musikunterricht)⁸ sei das Singen im Musikunterricht kaum eingeschlossen worden, sodass Lehmann-Wermser für diese Phase resümiert: „In welcher Weise Singen zu Prozessen der Musikalisierung etwas beiträgt, in welchem Verhältnis Singen und kritische Reflexion oder gemeinsames Singen (gar ein Gemeinschaftsgefühl) und Individualität stehen, blieb weitgehend unreflektiert.“ (Lehmann-Wermser, 2017, S. 86) Die von Lehmann-Wermser diagnostizierte Lücke in der musikdidaktischen Theoriebildung zum Singen mag ein Grund dafür sein, dass der Autor für die Situation des Singens zu Beginn des 21. Jahrhunderts neben einem steigenden gesellschaftlichen und musikdidaktischen Interesse am Singen (vgl. dazu auch Dyllick, 2018, S. 301) und einem zunehmend vielfältigen Liedrepertoire im Musikunterricht resümiert:

Die Popularität des Singens darf allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass viele didaktische Fragen offen bleiben. In den derzeit gängigen Modellen bleibt Singen merkwürdig unverbunden neben anderen Inhalten stehen. Zu vermuten ist auch, dass in den subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern darüber wenig begründete Annahmen formuliert werden, weil Singen quasi naturwüchsig zum Musikunterricht gehört. (Lehmann-Wermser, 2017, S. 91)

Was die musikdidaktischen Modelle zum Singen angeht, so hat sich die von Lehmann-Wermser beschriebene Situation durchaus geändert: In den letzten Jahre sind einige Forschungsarbeiten und -beiträge im Bereich der musikdidaktischen Theoriebildung erschienen sind, die das Singen an Diskurse zur ästhetischen Praxis (Antwerpen, 2014; Wallbaum, 2017), Überlegungen zur Qualitätsentwicklung (Henning, 2016) und an konstruktivistische (Unterrichts-)Theorien (Dyllick, 2019) anschließen und fachspezifisch weiterentwickeln.

Nina Dyllicks Dissertation ist ein Beitrag zur didaktischen Theoriebildung, in dem grundlegende didaktische Ausgangspunkte und Problemstellungen in Hinblick auf das Singen im allgemeinbildenden Musikunterricht differenziert diskutiert und erweitert werden. Zentral ist für ihre Arbeit die Adaption eines systemisch-konstruktivistischen Lernverständnisses für die Umsetzung von Vokalpraxis im Musikunterricht. Dyllick definiert „Vokalpraxis“ als Oberbegriff für „stimmbezogene Tätigkeiten innerhalb des Musikunterrichts“ (Dyllick, 2019, S. 17) und schließt dabei „alle Formen des musikalischen Stimmgebrauchs“ (ebd.) ein sowie „Tätigkeiten im Umfeld des Singens, die mit dem eigenen Musizieren in enger Verbindung stehen“, (ebd.) u. a. das Reflektieren und das Musikhören. Dyllick nutzt somit einen breiten Begriff von Vokalpraxis, der an die Tätigkeitsbeschreibungen rund um

8 Ein Überblick über musikdidaktische Konzeptionen (nach 1945) findet sich in Helmholz, 1996 und Lehmann-Wermser, 2016.

die Formulierung ‚Umgang mit der Stimme‘ in den meisten Lehrplänen anschließt, über diese jedoch auch hinausgeht.⁹

Ein wesentliches Ergebnis von Dyllicks Arbeit ist das Herausarbeiten von fünf „Aspek-
te[n] des Musikunterrichts [...], in denen Singen ein besonderes Potenzial besitzt, zu musik-
bezogenem Lernen beizutragen“ (Dyllick, 2019, S. 12). Dyllick fasst darunter u. a. musikalischen Ausdruck, den Umgang mit kultureller Vielfalt sowie die Körperbezogenheit des Stimmgebrauchs. Diese Aspekte boten für die hier vorgelegte Diskursanalyse einen wichtigen Anknüpfungspunkt, vor allem, weil Dyllick diese vor dem Hintergrund musikbezogenen Lernens und der bestehenden (musikpädagogischen) Forschungsliteratur differenziert diskutiert. Dyllick arbeitet u. a. den ambivalenten Körperbezug des Singens heraus: Der Körper sei beim Singen zwar selbst das Instrument und habe somit eine „gestalterische Relevanz“ (Dyllick, 2019, S. 157) für die Vokalpraxis im Musikunterricht. Gleichzeitig entziehe sich die stimmliche Klangproduktion jedoch gerade bei Laien einer vollständigen physiologischen Steuerung und Kontrolle, was zu Unsicherheiten im Umgang mit der Stimme im Unterricht führen könne (vgl. Dyllick, 2019, S. 142). Dyllick weist deshalb zu Recht darauf hin, dass „solche Hemmnisse [...] die oft mit der Singstimme als ‚ureigenes Instrument des Menschen‘ [...] verbundene Hoffnung auf einen unproblematischen, emotional positiv erlebten Einsatz im Unterricht zumindest potenziell infrage [stellen]“ (Dyllick, 2019, S. 142).

An viele Problemstellungen, die Dyllick zur Vokalpraxis im Musikunterricht kritisch benennt, kann in der hier vorgelegten Analyse der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel angeknüpft werden. So kann beispielsweise gezeigt werden, welche diskursiven Dynamiken die vielfach reproduzierten Aussagen, u. a. zur Singstimme als körpereigenem Instrument, in Hinblick auf die musikdidaktischen Haltungen und Handlungen der Musiklehrkräfte entwickeln. In Dyllicks Arbeit dienen bestimmte anthropologische Grundvoraussetzungen des Singens als Basis ihrer didaktischen Theoriebildung. So legt Dyllick offen, dass „die von der Anthropologie dem Singen zugeschriebene Bedeutung, der zufolge Singen ein menschliches Grundbedürfnis darstellt“ (Dyllick, 2019, S. 11), in ihrer Forschungsarbeit eine „nur am Rande thematisierte (und im Folgenden als gegeben vorausgesetzte) Randbedingung“ (ebd.) sei. Vor dem Hintergrund der Schwerpunktsetzung von Dyllicks Arbeit erscheint diese Annahme legitim. Für die hier vorgelegte Arbeit, die nach den Wissensordnungen des Singenlernens im Musikunterricht fragt, kann diese ‚anthropologische Grundbedingung‘ jedoch nicht unhinterfragt bleiben. Denn: Wie sich in der Analyse der Zeitschriften zeigen wird, erfahren gerade die Aussagen über das Singen als menschliches Grundbedürfnis in den Zeitschriftenartikeln eine normative Aufladung und verdienen deshalb besondere analytische Aufmerksamkeit. Eine genaue Analyse der normativen Setzung des Singens als menschliches Grundbedürfnis innerhalb der musikdidaktischen Handreichungen erscheint besonders dann virulent, wenn die Bedürfnisse der Singenlehrenden

9 Diese weite Definition von ‚Vokalpraxis‘, die verschiedene Umgangsweisen mit der (Sing-)Stimme im Musikunterricht einschließt, wurde für die Zusammenstellung des Datenkorpus‘ dieser Arbeit als Filter genutzt, um Beiträge auszuwählen. Somit wurden auch Beiträge ausgewählt, die neben dem Singen u. a. Sprechgesang, Rappen und den musikalischen Einsatz von Stimmgeräuschen thematisieren.

und -lernenden im Zentrum der fachdidaktischen Bemühungen stehen sollen, wie Dyllick schreibt:

Ganz fachunabhängig kann die Orientierung des Unterrichts an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden (immer im Rahmen des Möglichen bzw. Notwendigen) als Grundsatz für jegliche gelungene Unterrichtsgestaltung formuliert werden. Im Zusammenhang mit Vokalpraxis erhält dieser Aspekt durch die enge Verbindung zwischen Stimmgebrauch und Identität eine besondere Relevanz. (Dyllick, 2019, S. 169)

Auf die diskursiven Verknüpfungen von Stimme und Identität, die gleichzeitig normative Gültigkeit beanspruchen und didaktische Konsequenzen legitimieren, wird im Rahmen des Ergebniskapitels noch einmal genauer eingegangen.

Dass der selbstverständliche Stellenwert des Singens im Musikunterricht nach wie vor als weit verbreiteter musikpädagogischer Konsens gelten kann, lässt sich u. a. an der Beobachtung von Lehmann-Wermser (2017) festmachen, dass Singen „über die Jahrhunderte betrachtet die wichtigste Aktionsform des Musikunterrichts“ sei, denn „die Stimme als Instrument [besitzt] eine herausragende Bedeutung, weil sie in der Schule immer zur Verfügung steht und eine aktive Einbeziehung aller Schülerinnen und Schüler ermöglicht“ (Lehmann-Wermser, 2017, S. 78). Wie in der Analyse der Aussagen innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel gezeigt werden kann, ist diese musikpädagogische Setzung der unmittelbaren Verfügbarkeit der Stimme und des Singens als Mittel des Einbeziehens aller Schüler*innen hoch voraussetzungsreich und führt in diesem Kontext zu starken normativen Schlussfolgerungen für das Unterrichtshandeln.

Die bereits zitierte, von Lehmann-Wermser vorgebrachte Vermutung, dass das Singen aufgrund seiner historisch begründeten Selbstverständlichkeit als Gegenstand des Musikunterrichts in subjektiven Theorien von Lehrenden nicht ausreichend begründet wird (vgl. Lehmann-Wermser, 2017, S. 91), wurde u. a. in einer Untersuchung zum „Sinn des Singens“ (Kranefeld & Krause, 2011) bestätigt. Im Rahmen der Studie rekonstruieren Ulrike Kranefeld und Martina Benz (geb. Krause) Begründungszusammenhänge rund um das Singen in der Grundschule. Dabei untersuchen sie zum einen die programmatischen Darstellungen von zwei regionalen Singprojekten für den Grundschulbereich (*JEKISS* und *Primacanta*) in Hinblick auf ihre Zielsetzungen, auf deren Basis sie unterschiedliche Begründungsebenen rekonstruieren. Zum anderen nutzen sie den offenen Teil einer Fragebogenstudie mit (fachfremden und studierten) Grundschullehrkräften im Fach Musik, um deren Alltagstheorien über die Ziele des Singens im Musikunterricht zu rekonstruieren. Gemeinsam ist der Untersuchung von „institutionellen und individuellen Materialien“ die analytische Frage, „wie [...] der aktuelle Stellenwert des im musikdidaktischen Zusammenhang lange verpönten Singens [in aktuellen musikdidaktischen Dokumenten zum Thema ‚Singen in der Grundschule‘] begründet [wird]“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 120) und welche (diskursiven) Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Materialien und Begründungsebenen bestehen.

Kranefeld und Benz halten zusammenfassend zwei wesentliche Befunde zu den Begründungszusammenhängen des Singens in der Schule fest: Erstens zeige sich,

dass wesentliche Argumente für den musikdidaktischen Stellenwert des Singens in aktuellen Singprojekten *und* in Alltagstheorien der Grundschullehrenden häufig tradiert werden. Werden Begründungen jedoch stetig repetiert, kann dies leicht zu einer Verwässerung und Abnutzung führen. Argumente werden somit konturlos und laufen Gefahr, ihre überzeugende Schlagkraft zu verlieren. (Kranefeld & Krause, 2011, S. 135; Hervorhebung i. O.)

Aus der Formulierung dieses Ergebnisses lässt sich ableiten, dass weniger die Tradierung von Begründungen des Singens problematisch ist, sondern vielmehr die Tradierung von Argumenten, die an sich schon wenig „überzeugende Schlagkraft“ aufweisen und eher als Schlagwörter (u. a. gemeinschaftsbildende Funktion, Erwerb eines Liedrepertoires) denn als fundierte Begründungszusammenhänge weitergegeben werden. Zu Recht verweisen Kranefeld und Benz u. a. auf die lange historische Tradition von nicht musikbezogenen Begründungszusammenhängen des Singens, auf die im Kontext von musikpädagogischen Debatten immer wieder zurückgegriffen wird und wurde. So zeige sich u. a. „am Aspekt der ‚Gemeinschaft‘, dass Begrifflichkeiten des musischen Gedankenguts [auch nach Adornos Kritik] offensichtlich überlebt haben, wenn auch in anderen Bedeutungsdimensionen“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 126).

Ein zentrales Problem der programmatischen Texte zu den Singprojekten ist laut Kranefeld und Benz deshalb auch, dass „die – teilweise ambivalenten und negativ konnotierten – entsprechenden Schlagwörter ohne Reflexion bzw. Explikation des jeweiligen Kontextes normativ gesetzt [werden]“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 121). Insgesamt halten Kranefeld und Benz deshalb als zweites Ergebnis ihrer Untersuchung fest:

Des Weiteren lassen die Dokumente vielfach eine stringente Argumentationslinie vermissen. Oft werden Begründungen „patchworkartig“ nebeneinander gestellt. Wenn Argumente an aktuelle wissenschaftliche Diskurse angebunden werden, befinden sich letztere jedoch auf Ebenen mit unterschiedlicher wissenschaftlicher Gültigkeit („Transfereffekte“ versus „Selbstkonzept“). (Kranefeld & Krause, 2011, S. 135)

Wie Kranefeld und Benz zeigen können, zeichnen sich die Programmatiken der Singprojekte wie auch die Aussagen der Musiklehrenden dadurch aus, dass sie vor allem Schlagwörter zum Sinn des Singens kumulativ anhäufen, anstatt stringente didaktische Argumentationen, u. a. mit Anknüpfung an (musikpädagogische) Forschungsergebnisse, zu präsentieren. Eine solche kumulative Weise des Begründens mag für außerschulische Programme und für Interviewaussagen von Lehrenden noch einigermaßen nachvollziehbar sein: Schließlich sind die Singprojekte auf eine gesellschaftliche und (bildungs-)politische Akzeptanz und Förderung angewiesen, die sich, um Akteur*innen außerhalb der musikpädagogischen (Forschungs-)Community zu überzeugen, vielleicht eher durch „ein Konglomerat an diversen Teilbegründungen“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 124), die noch dazu z. T. auf Elemente des ‚pädagogischen Kitschs‘¹⁰ zurückgreifen, als mit profunden wissenschaftlichen Diskussionen erreichen lässt.¹¹ Und Alltagstheorien von Lehrenden zeichnen sich ja

10 Vgl. dazu aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Reichenbach, 2003; aus musikpädagogischer Perspektive Kertz-Welzel, 2016.

11 Kranefeld und Benz sind sich der Zielsetzung der von ihnen untersuchten Programmatiken bewusst: „Wir möchten dabei ausdrücklich betonen, dass wir die Texte nicht an wissenschaftlichen Maßstäben

gerade dadurch aus, dass sie, wie Kranefeld und Benz schreiben, individuelle Verknüpfungen von musikdidaktischem Theorie- und schulalltagsbezogenem Erfahrungswissen darstellen (vgl. Kranefeld & Krause, 2011, S. 132; S. 134).

Auffällig ist die kumulative Weise der Begründung des Singens aber nicht nur in den von Kranefeld und Krause untersuchten Aussagen von Musiklehrenden und Singprogrammatiken, sondern sie ist auch charakteristisch für die in dieser Arbeit untersuchten musikdidaktischen Zeitschriftenartikel. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung ist der abschließenden Forderung von Kranefeld und Benz zunächst zuzustimmen: „Es würde dem gesamten Diskurs um das Singen aus unserer Sicht gut tun, nicht nur ‚labelhafte‘ Etikettierungen als Begründungen zu liefern, sondern Argumente auf der Basis einer tiefen wissenschaftlichen Diskussion zu gebrauchen.“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 135) Allerdings scheint das Problem zu sein, dass auch die unwissenschaftlichen ‚labelhafte[n] Etikettierungen‘ offensichtlich in Programmatiken, Aussagen von Lehrkräften und in musikdidaktischen Texten bis heute tradiert werden – und zwar auch dann, wenn ihnen, wie Kranefeld und Benz schreiben, ein Status als musikpädagogische „Bildungsmythen“ zugestanden werden kann (vgl. Kranefeld & Krause, 2011, S. 132f.).

Bestimmte Begründungszusammenhänge des Singens scheinen also nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer Funktion als Mythen in musikdidaktischen Zusammenhängen nach wie vor überdauern zu können. Und dieses Überdauern lässt sich auch nicht (nur) dadurch lösen, dass wie von Kranefeld und Benz nahegelegt, der Anschluss an besonders aussichtsreiche wissenschaftliche Theorien gesucht wird, in diesem Fall an das von Kranefeld und Benz propagierte „musikalische Selbstkonzept“ (vgl. zusammenfassend Spychiger, 2019). Denn auch wenn wissenschaftliche Theorien und Studien als Basis für schlüssige Argumentationslinien zur Begründung des Singens im Musikunterricht genutzt werden könnten, ist damit eine weitere Frage noch nicht geklärt: Wodurch können bestimmte Mythen über das Singen im musikdidaktischen Diskurs überdauern? Diese Frage lässt sich nur beantworten, wenn untersucht wird, in welchen *Kontexten* und auf welche *Weise* diese mythenhaften Begründungen des Singens reproduziert und stabilisiert werden.

Dieser Frage geht die Analyse von musikdidaktischen Texten in dieser Arbeit nach, indem genauer bestimmt wird, auf welche Weise diese Begründungszusammenhänge in Form von diskursiven Wissensordnungen und den damit zusammenhängenden Subjektpositionen von Schüler*innen und Lehrenden formiert und stabilisiert werden, um als handlungsleitende musikpädagogische Bildungsmythen Gültigkeit beanspruchen zu können. Dabei stehen im Unterschied zu der Untersuchung von Kranefeld und Krause nicht die subjekt-

messen, denn es handelt sich bei den Selbstdarstellungen um komprimierte Zusammenfassungen der einzelnen Projekte, nicht aber um wissenschaftlich begründete Darstellungen“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 122). Sie reflektieren Aufbau und Inhalt der programmatischen Texte insbesondere vor dem Hintergrund ihres Zwecks: „Projekte kultureller Bildung in der Planungs- oder Implementierungsphase können möglicherweise unter großem Begründungsdruck stehen, insbesondere wenn Stiftungen, Sponsoren oder die öffentliche Hand, wie in den meisten Fällen, finanzielle Unterstützung gewähren. Die auffällige Addition oftmals sehr heterogener Begründungen innerhalb einer Projektdarstellung, besonders im Bereich von sogenannten Transfereffekten des Singens, mag diesem Umstand geschuldet sein“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 130).

ven Theorien einzelner Musiklehrender im Fokus der Analyse, sondern die überindividuellen Mechanismen der Wissensproduktion im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriften.

2.1.2 Von den Machtwirkungen des Singens: ethnologische und ethnographische Perspektiven

Beim Thema Singen scheinen Aussagen über die Universalität dieser musikalischen Tätigkeit weit verbreitet zu sein, was sich u. a. daran ablesen lässt, dass jede*r Musikpädagog*in in der Regel sofort eine Vorstellung davon hat, was es konkret bedeutet, wenn jemand ‚singt‘. Die Musikethnologen Oliver Seibt und Sebastian Ferdinand Hamsch stellen das Singen als universale menschliche Verhaltensweise dagegen in Frage, indem sie formulieren:

Einer postmodernen Musikethnologie geht es daher nicht länger um den Gesang, nicht länger um das Singen als kulturspezifisches Verhalten und auch nicht mehr um die *eine* kulturspezifische Bedeutung, die die Akteure dem Singen und dessen musikalischen Produkten zuweisen, sondern um die verschiedenen, miteinander im Widerstreit liegenden Bedeutungszuweisungen inklusive der des Ethnologen [sic!] und um die Frage, warum innerhalb eines gegebenen (multi-)kulturellen Kontextes und gesellschaftlichen Machtgefüges wer was wie interpretiert. (Seibt & Hamsch, 2017, S. 54; Hervorhebung i. O.)

Aus einer postmodernen musikethnologischen Perspektive zielen Seibt und Hamsch deshalb auf eine Dekonstruktion¹² des Singens als Universalie ab, indem sie anhand von Beispielen deutlich machen, wie unterschiedlich die Interpretationen z. B. dessen, „wer sich äußert, wenn jemand singt“ (Seibt & Hamsch, 2017, S. 54ff.) je nach kulturellem und gesellschaftlichem Kontext ausfallen können. Die musikethnologische, interkulturell vergleichende Forschung zielt laut Seibt und Hamsch vor allem darauf ab, zu analysieren,

von welchen – mitunter unbewussten – Annahmen [die] Autoren [von Zeitschriftenartikeln] und mit ihnen Teile ihrer deutschsprachigen Leserschaft ausgehen, wenn die Rede ist von menschlichen Verhaltensweisen, die als ‚Singen‘ bezeichnet werden, und welche – mitunter widersprüchlichen – kulturellen Bedeutungen diesem Verhalten und seinen klingenden Produkten zugewiesen werden. (Seibt & Hamsch, 2017, S. 54)

Mit einer diskursanalytischen Forschungsperspektive hat diese Sichtweise gemeinsam, dass nach den z. T. widerstreitenden Bedeutungszuweisungen an das Phänomen ‚Singen‘ gefragt wird, die diese erst als spezifische musikalische Tätigkeit erscheinen lassen. Vermeintlich universell gültige Aussagen über das Singen als z. B. „unverstellter und ungeschminkter

12 Auf das Verhältnis von Diskursanalyse und Dekonstruktion als verwandte Forschungshaltungen bzw. Instrumente des poststrukturalistischen ‚Werkzeugkastens‘ kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Feustel (2015) benennt als gemeinsames Anliegen von diskursanalytischer Genealogie und Dekonstruktion, „[d]ie Erfindung des Wirklichen [mithilfe sprachlicher Differenzen] nachzuzeichnen und ihre Brüche, Ambivalenzen und Variationen zu betonen“ (Feustel, 2015, S. 12f.); in diesem Sinne wird der Begriff ‚Dekonstruktion‘ an dieser Stelle verwendet. Zur Einführung in Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Diskursanalyse als Genealogie und Dekonstruktion vgl. Feustel, 2015.

Ausdruck einer Person“ (Adamek zit. in Seibt & Hamsch, 2017, S. 54) werden aus einer musikethnologischen Perspektive als spezifische kulturelle Konstrukte sichtbar. Auch eine diskursanalytische Perspektive fragt nach den soziokulturellen Kontexten und Machtgefügen, in denen unterschiedliche Bedeutungszuweisungen geltend gemacht werden. Im Unterschied zur ethnologischen Forschungsperspektive werden diese unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen jedoch nicht als Interpretationen von Akteur*innen, z. B. von Schüler*innen und Lehrenden im Musikunterricht, erforscht, sondern als diskursive Praktiken auf der Ebene des sprachlichen Handelns. Diese diskursiven Praktiken konstruieren und strukturieren die Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit in Form von Wissensordnungen, die z. B. zwischen den Tätigkeiten des Singens und des Nicht-Singens unterscheiden.

Die von Olivier Blanchard vorgelegte Dissertation zu *Hegemonie im Musikunterricht* (2019) ist ein wichtiger Bezugspunkt für diese Arbeit, vor allem aus zwei Gründen: Zum einen passt die von Blanchard angelegte epistemologische Grundlage der empirischen Arbeit zu der hier eingenommenen diskurstheoretischen Perspektive (s. 3.1.3), zum anderen kann inhaltlich an die von ihm beschriebenen machtanalytischen Befunde zum Singen im Musikunterricht angeschlossen werden.

Blanchard betrachtet Musikunterricht aus der Perspektive einer kritischen Kulturwissenschaft (vgl. dazu aus musikpädagogischer Perspektive Vogt, 2006; 2014). Dabei plädiert er für einen Perspektivwechsel auf „Kultur(en) als Wissensordnungen und Sinnsysteme [...], die durch soziale Praktiken erzeugt werden“ (Blanchard, 2019, S. 326) und konzentriert sich insbesondere auf die Untersuchung von Machtwirkungen durch diese Wissensordnungen des Musikunterrichts. Dabei ist die Annahme grundlegend, dass Wissensordnungen soziale Praktiken ermöglichen und über den wiederholten Vollzug dieser Praktiken zugleich erst als Ordnungen konstruiert werden.

Ein wesentliches Ergebnis von Blanchards empirischer Analyse ist die Beschreibung des Singens als „hegemonisierter Knotenpunkt“ innerhalb der sozialen Praxis des Musikunterrichts. Blanchard bestimmt zunächst das Musizieren und das Nichtmusizieren als zwei dominante Diskurse des Musikunterrichts (vgl. Blanchard, 2019, S. 217). Das Musizieren wird dabei als ‚Normalfall‘ des Musikunterrichts hegemonisiert. Innerhalb des Diskurses des Musizierens fungiert Singen als „Knotenpunkt“, der den Diskurs organisiert (vgl. Blanchard, 2019, S. 221). Die Hegemonisierung des Singens erfolgt dabei im Wesentlichen über drei Momente, die Blanchard herausarbeitet: spezifische Werte und Praktiken des chorischen Singens werden absolut gesetzt und als erwünschtes Singen im Musikunterricht hegemonisiert. Gleichzeitig werden in Hinblick auf das Singen vergeschlechtlichte Subjektpositionen von Jungen* und Mädchen*¹³ konstruiert und kulturelle Unterschiede des Singens eingegebenet, sodass eine bestimmte Art und Weise des Singens Geltung als ‚Normalfall‘ beanspruchen kann. Blanchard fasst diese hegemonialen Wirkungsweisen wie folgt zusammen:

13 Um zu betonen, dass die im Folgenden beschriebenen binären vergeschlechtlichten Subjektpositionen (Jungen*, Mädchen*) diskursive Konstruktionen sind, werden diese im Folgenden durch die Markierung mit dem Genderstern (*) als Konstruktionen sichtbar gemacht.

Das 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; Hervorhebungen i. O.)

Blanchards analytische Ergebnisse können in Hinblick auf das Unterrichtsmaterial zum Singen, welches im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurde, z. T. bestätigt werden. Blanchard beschreibt in seiner Analyse, dass die „Schulmusikkultur vom Singen dominiert“ wird (Blanchard, 2019, S. 268). Und zwar von einem bestimmten Singen, nämlich dem chorischen Singen, welches sich an musikbezogenen Werten wie (deutliche) Artikulation, (aufrechte) Körperhaltung und (saubere) Intonation orientiere. Dieses chorische Singen werde hegemonisiert und von den vielfältigen Schüler*innenkulturen des Singens abgegrenzt. Blanchard kann damit aufzeigen, dass trotz des musikpädagogischen Anspruchs, ein möglichst vielseitiges Singen zu unterrichten, sich eine bestimmte Form des Singens als dominant bzw. hegemonial durchsetzen kann: „Die Chancen für eine Anerkennung kultureller Diversität wird zum einen vermindert, wenn notwendigerweise gesungen werden muss, und zum anderen zusätzlich, wenn unter Singen korrektes Intonieren, großer Ambitus etc. verstanden wird“ (Blanchard, 2019, S. 268). Diese spezifische diskursive Engführung des Singens spielt auch im Rahmen der Analysen in dieser Arbeit eine entscheidende Rolle (s. 5.6).

2.1.3 Von den Subjekten des Singens: Entwicklung, Sozialisation und vorgeschlechtliche Subjektpositionen

In den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln wird häufig auf entwicklungspsychologische Theorien und Befunde verwiesen, wenn die Bedeutung des Singens für die menschliche Entwicklung und in diesem Zusammenhang auch für den Musikunterricht begründet werden soll, weshalb im Folgenden aus einem Beitrag des Musikwissenschaftlers Heiner Gembris zu „entwicklungspsychologische[n] Befunde[n] zum Singen“ zitiert wird. Gembris eröffnet seinen Beitrag mit einer Begründung zur Bedeutung des Singens für das Instrumentalspiel:

Singen ist die ursprünglichste musikalische Ausdrucksform des Menschen: In der Entwicklung der Menschheit als Gattung (Phylognese) stellt der Gesang sicher die primäre musikalische Ausdrucksform dar, die der Entwicklung von Instrumenten vorangegangen ist und unabhängig von diesen verfügbar war und ist. In der Entwicklung des Individuums [Ontogenese] ist die Fähigkeit zum Singen, d. h. die Fähigkeit zur stimmlichen Gestaltung von Melodik, Rhythmik, musikalischem Ausdruck mit den dazu erforderlichen kognitiven, emotionalen und sensumotorischen Kompetenzen bereits vorhanden, bevor irgendein Musikinstrument gelernt werden kann. (Gembris, 2017, S. 11)

Entscheidend ist an dieser Herleitung der Verweis darauf, dass das Singen als „ursprünglichste musikalische Ausdrucksform des Menschen“ (s. o.) von Gembris nur auf die Entwicklung des Instrumentalspiels bezogen wird: Singen ist ursprüngliche Ausdrucksform, weil es chronologisch *vor* jedem Instrumentalspiel praktiziert wird und die instrumentalen

Umgangsweisen daher prägt. Diese Bestimmung ist wichtig, denn wie sich in der folgenden Analyse zeigen wird, wird die Rede vom sogenannten ursprünglichen Singen in vielen musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln auf eine nicht näher bestimmte Wesenhaftigkeit aller Menschen bezogen, in deren Rahmen das Singen als natürlicher musikalischer Ausdruck gefasst wird. Gembris setzt seine entwicklungspsychologischen Aussagen über die Ursprünglichkeit des Singens jedoch immer nur in ein Verhältnis zum Instrumentalspiel, indem er betont,

dass die am Singen geschulten und darin zum Ausdruck gebrachten musikalischen (Ausdrucks-, Klang-, Gestaltungs-)Vorstellungen und Ausdrucksmuster eine Art Leitlinie darstellen, an denen sich auch das Instrumentalspiel bewusst oder unbewusst orientiert [...]. Freilich kann sich diese ursprüngliche Anbindung musikalischer (Ausdrucks-)Schemata und Vorstellungen an das Gesangliche im Laufe der musikalischen Entwicklung erweitern und/oder ablösen, ganz frei davon wird man sich vermutlich nie machen können, weil sie auf frühkindlichen Prägungen beruht, die sich niemals ganz auslöschen lassen werden [...]. (Gembris, 2017, S. 11)

Aus musikpsychologischer Perspektive kommt dem Singen bzw. der Entwicklung der Singfähigkeiten somit durchaus eine besondere Bedeutung für die allgemeine musikalische Entwicklung zu. Gembris betont in seinem Beitrag jedoch wiederholt, dass die Rede von *einer* allgemeingültigen Singentwicklung mit klar abgrenzbaren, verbindlichen Alters- und Entwicklungsstufen aus der Perspektive der musikwissenschaftlichen Forschung nicht haltbar ist:

Weil die soziale und kulturelle Umgebung zu sehr großen interindividuellen Entwicklungsunterschieden führen kann, ist es [...] problematisch, eindeutig definierte Entwicklungsstufen zu beschreiben und allgemeine, verbindliche Altersangaben bezüglich bestimmter Entwicklungsphasen zu machen. [...] Obwohl es tatsächlich nicht möglich ist, anhand von festen Normen definitiv anzugeben, in welchem Alter welche Singfähigkeiten vorhanden sind, lassen sich durchaus verschiedene Stadien in der Entwicklung des Singens beschreiben und zuordnen [...]. Man darf aber dabei nicht aus den Augen verlieren, dass es sich dabei keinesfalls um Normen handelt und dass es beim einzelnen Kind zu großen Abweichungen davon kommen kann. (Gembris, 2017, S. 16)¹⁴

Die von Gembris erwähnten erheblichen interindividuellen Unterschiede beim Erwerb von Singfähigkeiten erscheinen im Vergleich von verschiedenen musikpsychologischen Singentwicklungsmodellen ein umstrittener Punkt zu sein. Es stellt sich nämlich die Frage, ob „die Entwicklung bestimmter konkreter Fähigkeiten (z. B. die Fähigkeit, ein Metrum zu halten oder die Tonalität zu beherrschen) in Bezug zu bestimmten Altersangaben“ gesetzt

14 Zur Erforschung von Entwicklungsstadien des Singens bei Kindern hält Gembris insgesamt einschränkend fest: „Die Entwicklung des Singens systematisch zu erforschen, ist schwierig und stellt methodisch, theoretisch wie praktisch eine große Herausforderung dar. Die Gründe dafür sind vielfältig [...]“ (Gembris, 2017, S. 12). Gembris nennt in diesem Zusammenhang u. a. die Schwierigkeit, spontane Kindergesänge aufzuzeichnen und die Einschränkung, dass das kindliche Singen in vielen Studien durch bloßes (Mit-)Hören erfasst werde und so die mimisch-gestische Interaktion in den Analysen außen vor gelassen werde (vgl. Gembris, 2017, S. 12f.).

werden könne (Gembris, 2017, S. 24). Gembris vertritt hierzu den Standpunkt, dass in einer (bei ihm nicht näher bestimmten)

Praxis [...] die Vorstellung von Entwicklung ohne irgendeinen Bezug zum Alter oder zu zeitlichen Prozessen kaum vorstellbar [ist]. Im Allgemeinen ist mit der Vorstellung von Entwicklung zugleich das Bedürfnis nach einer altersmäßigen Orientierung verbunden, so ungefähr und grob diese auch sein mag. (Gembris, 2017, S. 24f.)¹⁵

Gembris verweist jedoch auch auf ein Modell der Psychologin Stefanie Stadler Elmer, welches die musikalisch-vokale Entwicklung von Kindern in sechs verschiedenen Phasen, jedoch ohne Nennung von Altersangaben, erfasst (vgl. Stadler Elmer, 2005). Gembris selbst schätzt diese „vehemente Vermeidung von Altersangaben als etwas praxisfremd und ideologisch“ (Gembris, 2017, S. 25) ein, betont aber gleichzeitig, dass

ungefähre Anhaltspunkte über Alterszeiträume m. E. durchaus möglich, wissenschaftlich legitim und für die Orientierung in der Praxis hilfreich [sind], wenn man sie mit der gebotenen Vorsicht und nicht normativ betrachtet [...]. Ein anderer kritischer Gesichtspunkt ist die Einteilung in Stufen. In der Praxis kann man einzelne Stufen nicht scharf voneinander abtrennen. Außerdem laufen die verschiedenen Teilaspekte der Singfähigkeit selten synchron und wohlgeordnet von Stufe zu Stufe, sondern es mag Teilaspekte geben, die entwicklungsmäßig anderen vorauslaufen, und andere, die sich verzögern. (Gembris, 2017, S. 25)

Die unterschiedlichen theoretischen Modelle zur Singentwicklung und die Problematik der Verschränkung von Singfähigkeiten mit bestimmten Altersstufen werden an dieser Stelle deshalb so ausführlich besprochen, weil in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln der Begriff einer allgemeinen oder gar idealen Singentwicklung wiederholt reproduziert wird. Diese Behauptungen werden z. T. mit Verweisen auf musikpsychologische Forschungsergebnisse zur Entwicklung des Singens untermauert, wobei allerdings zumeist die Differenzierungen zwischen unterschiedlichen Singentwicklungsmodellen sowie die forschungssystematischen Einschränkungen der Befunde wie oben dargestellt eingeebnet werden.

Ähnliches gilt auch für die Forschungen zur Entwicklung der (kindlichen) Singstimme und des Stimmumfangs: Gembris weist explizit auf z. T. widersprüchliche Forschungsergebnisse zum Stimmumfang von Kindern hin und resümiert mit Verweis auf eine Untersuchung zum Stimmambitus von Kindern (vgl. Vormann-Sauer, 2008), „dass die angewendeten Untersuchungsmethoden und die Messung des Stimmumfangs so unterschiedlich sind, dass sie die Frage aufkommen lassen, inwieweit sie überhaupt vergleichbar sind“ (Gembris, 2017, S. 31). Auch diese forschungspraktisch begründete Ambivalenz findet, wie sich in der Analyse zeigen wird, in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln keinen Widerhall. Auch wenn Gembris selbst vor einer Verallgemeinerung von einzelnen Forschungsergebnissen zur Singentwicklung von Kindern warnt, die zudem keinesfalls als normative Set-

15 In einigen von Gembris' Beschreibungen erscheint die Verknüpfung von chronologischem Alter und Singfähigkeiten bei aller von ihm selbst angemahnten Vorsicht vor Pauschalisierungen bisweilen alles andere als nur „ungefähr“, indem er u. a. bestimmt: „Mit etwa acht Jahren hört die Entwicklung der Singfähigkeiten auf; in der Regel beherrschen Kinder dann im Wesentlichen die Fähigkeit, ein Lied korrekt zu singen. Ohne Übung und Unterricht bleiben die Singfähigkeiten auf diesem Stand stehen“ (Gembris, 2017, S. 20).

zungen interpretiert werden dürften, schließt er seinen Beitrag mit einem eben solchen Transfer in die (musik-)pädagogische Praxis, der auch für die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel typisch ist:

Die Bedingungen und die Möglichkeiten zum Singen zu bessern, ist wegen der ontogenetischen, sozialen und kulturellen Bedeutung des Singens nicht nur als [sic!] ein musik- oder gesangspädagogisches Ziel, sondern muss als ein allgemeines kulturpolitisches Ziel gelten. [...] Die Kosten des Singens sind gering. Was spricht dagegen, den Unterricht an allen Grundschulen mit zehn Minuten Singen beginnen zu lassen? (Gembris, 2017, S. 33)

In ihren „Anmerkungen zum Singen aus sozialisationstheoretischer Perspektive“ bestimmt Anne Niessen den Prozess der musikalischen Sozialisation bezogen auf das Singen als „schöpferische Leistung des Individuums in Anpassung und Abgrenzung von den u. U. pädagogisch motivierten Singangeboten in Schule und außerschulischen Organisationen“ (Niessen, 2017, S. 47), zu der es bislang noch kaum musikpädagogische Forschungsergebnisse gebe (vgl. Niessen, 2017, S. 36). Niessen stellt vor allem den Aspekt der individuellen Sozialisationsleistung heraus, welche sich stets im Spannungsfeld zwischen „Abgrenzung von und Identifikation mit den [gesellschaftlichen] Sozialisationsangeboten und -instanzen“ bewege (vgl. Niessen, 2017, S. 36). Aus (musik-)pädagogischer Perspektive sei in Hinblick auf die gesellschaftlichen ‚Sozialisationsanbieter*innen‘ (z. B. Schule und Elternhaus) insbesondere relevant, die ggf. hinter diesen Angeboten stehenden (musik-)pädagogischen Intentionen zu untersuchen. Im Zusammenhang mit dem Singen im Nationalsozialismus arbeitet Niessen drei Intentionen von Pädagog*innen und Musikerzieher*innen heraus, die sich in zeitgenössischen Fachzeitschriftenartikeln über das Singenlernen spiegeln: Diese Intentionen richteten sich auf eine geschlechterspezifische Erziehung von Jungen und Mädchen, auf eine Erziehung zur Gemeinschaft sowie auf weitere politische Zielsetzungen (vgl. Niessen, 2017, S. 38ff.). Mit Hilfe von qualitativen Interviews mit Zeitzeuginnen arbeitet Niessen heraus, auf welche Weise die intendierten Erziehungsziele im Rahmen einer nationalsozialistischen Ideologie als Sozialisationsangebote in Form von ‚Singerlässen‘ von den (damaligen) Mädchen angenommen, z. T. aber auch abgelehnt wurden.

An Niessens Untersuchung kann in dieser Arbeit insofern angeschlossen werden, als musikdidaktische Fachzeitschriften bzw. deren Artikel als Untersuchungsgegenstand genutzt werden, um Erkenntnisse darüber zu erhalten, welche musikpädagogischen Wissensordnungen insbesondere für (angehende) Musiklehrer*innen als Adressat*innen dieser Artikel zur Verfügung gestellt werden. Allerdings wird das Untersuchungsmaterial nicht daraufhin befragt, welche (musik-)pädagogischen Intentionen hinter den Unterrichtsvorschlägen zum Singen liegen. Aus einer diskursanalytischen Perspektive gerät vielmehr genauer in den Blick, auf welche Weise diskursive Verbindungen u. a. zwischen der Bestimmung des Begriffs ‚Singen‘, den didaktischen Orientierungen und den Subjektpositionen der Schüler*innen und Musiklehrer*innen im Rahmen der Zeitschriften wiederholt (re-)produziert werden und welche Deutungsangebote des Singens im Musikunterricht dadurch als selbstverständlich tradiert, aber auch ausgeschlossen werden.

Die Beschreibung von diskursiven Wissensordnungen und Subjektpositionen kann somit dazu beitragen, die Wirkungsweisen der ‚Angebotsseite‘ in Sozialisationsprozessen

genauer zu bestimmen. Denn wenn Niessen auf Seiten der Individuen zu Recht auf das „Spannungsfeld von Identifikation und Abgrenzung im Prozess der Sozialisation“ (Niessen, 2017, S. 48) hinweist, dann stellt sich aus diskursanalytischer Perspektive umgekehrt die Frage, inwiefern auch die ‚Angebotsseite‘, d. h. die Deutungsangebote von Sozialisationsinstanzen wie z. B. Schule und Medien, von widerstreitenden Wissensordnungen und heterogenen Subjektpositionen durchzogen ist. Die musikdidaktischen Zeitschriften betreffen die (Sing-)Sozialisation von Schüler*innen dabei nur mittelbar. In der Ausbildung von (angehenden) Musiklehrkräften spielen sie aber durchaus eine wichtige Rolle, und zwar als „Diskursbeteiligte, die an der Herstellung dessen mitarbeiten, was in einer gegebenen sozialen Konfiguration als wissenswert gilt“ (Macgilchrist, 2015, S. 196); auf diese spezifische Funktion der didaktischen Zeitschriften wird an anderer Stelle noch näher einzugehen sein (s. 4.2.1).

Bezogen auf die gegenwärtige Rolle des Singens im Sozialisationsprozess greift Niessen u. a. Forschungen zu einer genderspezifischen Singsozialisation auf, welche auf eine „enge Verflechtung des Singens mit anderen in der Sozialisation wirksamen Einflussfaktoren“ hinweisen (Niessen, 2017, S. 47). Das in der musikpädagogischen Praxis vielfach beobachtete Phänomen, dass Mädchen im Allgemeinen lieber singen als Jungen, hat somit laut Niessen „nicht nur mit Stimmproblemen in der Pubertät zu tun, denn schon in der frühen Kindheit lehnen Jungen es häufig ab zu singen, weil sich Singen nicht mit ihrer Vorstellung von Männlichkeit vereinbaren lässt“ (Niessen, 2017, S. 47). Diese These betont, dass die Singunlust von Jungen nicht ausschließlich mit dem Stimmwechsel in der Pubertät zu tun hat und sich die Singunlust somit nicht auf vermeintlich allgemeingültige biologische bzw. entwicklungsbezogene Gründe reduzieren lässt. Vielmehr verweisen diese Forschungsergebnisse auf die soziokulturellen¹⁶ Auswirkungen von hegemonialer Männlichkeit, die (bestimmte Formen des) Singen(s) auch schon für Jungen vor dem Stimmbruch als ‚unmännlich‘ erscheinen lässt (vgl. Hall, 2005).

Auch Olivier Blanchard geht in einem Exkurs auf die Konstruktion von vergeschlechtlichten Subjektpositionen im Kontext des Singens im Musikunterricht ein und beschreibt in seiner ethnographischen Untersuchung, wie soziale Geschlechter durch Lehrpraktiken im Musikunterricht konstruiert werden (Blanchard, 2019, S. 272, S. 274). Blanchard kann dabei zeigen, wie ausgerechnet das musikpädagogische Bemühen um eine geschlechterdifferenzierte Singförderung von Schüler*innen dazu führt, dass Jungen* und Mädchen* als Subjektpositionen auf spezifische Weise konstruiert werden (vgl. Blanchard, 2019, S. 276). Blanchard legt den Fokus dabei vor allem darauf, wie die Subjektpositionen der Jungen* mit Zuschreibungen des schlechten bzw. falschen Singens versehen wird. Die von ihm beschriebenen Beispiele aus den Feldprotokollen und Interviews mit Schüler*innen und Lehrenden zeigen insgesamt, wie über das Unterrichtshandeln „fachspezifische Subjektpositionen qua Anerkennung inszeniert und verhandelt werden“ (Campos, 2015, S. 119) und dass die Zuschreibungen des schlechte(re)n Singens an die Subjektpositionen der Jungen*

16 Mit dem Begriff ‚soziokulturell‘ wird an dieser Stelle auf die enge Verflechtung der Begriffe Sozialisation und Enkulturation verwiesen, wie sie u. a. in der Definition von Sozialisation als „lebenslange[m] Prozess des aktiv-passiven Hineinwachsens in Gesellschaft und Kultur“ (Steinbach, 2018, S. 228) aufscheint (vgl. auch Niessen, 2017, S. 35).

nicht nur zum Nachteil der so adressierten Personen ist, sondern auch eine erhöhte Zuwendung der Lehrpersonen begründen kann. Auf die Dynamiken dieser ambivalenten Anerkennung durch diskursiv konstruierte Subjektpositionen von Schüler*innen wird im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse noch einmal genauer eingegangen (s. 5.6.2).

Während Blanchard die Konstruktion von Subjektpositionen der Schüler*innen eingehend beschreibt, geht er nicht auf die Subjektpositionen der Lehrenden ein. In Blanchards Analyse erscheinen die Lehrenden zumeist als Akteur*innen, die „von ihrer institutionell legitimierten Macht Gebrauch machen und den Schüler_innen das Singen ‚auferzwingen‘“ (Blanchard, 2019, S. 249). Zwar kann Blanchard durch seine Analyse zeigen, dass die Schüler*innen sich dem Singen als „Moment des Zwangs“ (Blanchard, 2019, S. 223) durch ihr Handeln im Unterricht durchaus entziehen und dieses verweigern (können). Machtanalytisch nimmt Blanchard dabei Bezug auf Gramsci, der „Zwang analog zu Herrschaft und der (tatsächlichen oder potenziellen) Ausübung von Gewalt [setzt], während er Hegemonie als eine bestimmte Form der politischen Macht beschreibt, die durch Konsens und Zustimmung und auf der Ebene von Moral, Kultur und Ethik funktioniert“ (Blanchard, 2019, S. 247). Blanchard ist sich in dieser Darstellung der Gefahr bewusst,

dass der jeweilige Unterricht mit der ihn planenden und initierenden Lehrperson gleichgesetzt wird und Hegemonie dadurch mit Zwang im Sinne von institutionell legitimerter Macht verwechselt wird. Es gilt zu betonen, dass der Unterricht durch die Praxen aller beteiligten Akteur_innen konstituiert wird. (Blanchard, 2019, S. 304)

Blanchard versteht Hegemonie also gerade nicht als zwingend. Er definiert Hegemonie jedoch als „Naturalisierung einer Wissensordnung und Verdrängung anderer Wissensordnungen durch das Verkennen der kulturellen Prägung der eigenen sozialen Praktiken“ (Blanchard, 2019, S. 312). Im Fokus der hier vorliegenden Arbeit steht dagegen die Brüchigkeit von Wissensordnungen und ihre Konkurrenz, sowie die Beschreibung der unterschiedlichen diskursiven Strategien.

Im Unterschied zu den Schüler*innen, deren (vergeschlehtlichte) Subjektpositionen als konstruiert beschrieben werden, werden die Lehrpersonen in ihrer Positionierung von Blanchard allerdings nicht explizit als diskursiv bestimmt analysiert. Um genau diese Verschränkung von diskursiven Wissensordnungen und den mit ihnen verbundenen Subjektpositionen von Schüler*innen und Lehrenden konkreter fassen zu können, liegt in dieser Arbeit ein Fokus auf der Konstruktion von Subjektpositionen im didaktischen Material (s. 4.1.4) sowie auf den jeweiligen Strategien, mit Hilfe derer diese als Regierungspraktiken von Subjekten fungieren können (s. 4.1.5). Anstelle der Begrifflichkeiten von Hegemonie und Zwang wird in dieser Arbeit deshalb der Foucault'sche Machtbegriff verwendet, der die Produktivität von Machtmechanismen betont und die daran anschließende Beschreibung von Regierungspraktiken als Fremd- bzw. Selbstführung von Subjekten gestattet. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Perspektive können sowohl die Subjektpositionen der Schüler*innen wie auch der Lehrpersonen im Rahmen der Zeitschriften als diskursiv konstruiert beschrieben werden, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise. Die von Blanchard beschriebene, hegemonietheoretisch maskierte Norm des Singens im Musikunterricht erscheint in der Analyse des musikdidaktischen Materials als Verschränkung von

Wissens-, Macht- und Subjektverhältnissen und -praktiken, welche die vermeintlich freie didaktische Entscheidung für das Singen im Musikunterricht auf spezifische Weise präformieren.

2.2 Zusammenfassung

In diesem Kapitel konnten anhand von drei Forschungslinien ausgewählte Forschungsergebnisse zu den musikdidaktischen Begründungszusammenhängen, den Machtwirkungen und den Subjekten des Singens im Musikunterricht zusammengefasst werden. Deutlich wurde, dass bestimmte Begründungszusammenhänge des Singens nicht trotz, sondern aufgrund ihrer Funktion als Bildungsmythen und Alltagstheorien in musikdidaktischen Kontexten tradiert werden können. Eine Analyse der diskursiven Mechanismen der Wissensproduktion im Rahmen musikdidaktischer Zeitschriften könnte Aufschluss darüber geben, in welchen Zusammenhängen und auf welche Weise die mythenhaften Begründungen des Singens reproduziert und stabilisiert werden. Aus ethnographischer Perspektive werden vermeintlich universell gültige Aussagen über das Singen als spezifische kulturelle Konstrukte sichtbar, die kritisch hinterfragt werden können. Aus machtanalytischer Perspektive kann diese kritische Distanzierung u. a. durch die Darstellung der inhärenten Brüchigkeit sowie der parallelen Existenz von unterschiedlichen diskursiven Wissensordnungen und Subjektpositionen erreicht werden. Forschungsergebnisse zur Singentwicklung und -sozialisation wurden ausführlich diskutiert, weil diese in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln auf spezifische Art und Weise aufgegriffen, modifiziert und reproduziert werden. Besondere Aufmerksamkeit galt außerdem ausgewählten musikpädagogischen Befunden zur genderspezifischen Singsozialisation, die in der Analyse des Materials ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.

3 Singen im Musikunterricht als Diskurs untersuchen

Um den musikpädagogischen Gegenstand des Singens im Musikunterricht in seiner Funktions- und Wirkungsweise als Diskurs untersuchen zu können, wird im Folgenden eine Blickwendung vollzogen, die das forschende Augenmerk auf die überindividuellen, diskursiv regulierten Wissensordnungen, Subjektpositionen, Strategien und Regierungspraktiken innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel über das Singen lenkt. Das Einnehmen einer solchen diskursanalytisch ausgerichteten Forschungsperspektive auf musikdidaktisches Untersuchungsmaterial stellt innerhalb der musikpädagogischen Diskursforschung bislang ein Desiderat dar.

Ein wesentlicher Erkenntnisgewinn dieser Arbeit liegt deshalb in der Entwicklung und Modifizierung eines theoretisch-methodologisch reflektierten diskursanalytischen Vorgehens in Hinblick auf den Unterrichts- und Forschungsgegenstand des Singens. Dieses Vorgehen wird in den folgenden beiden Kapiteln (3 und 4) dargestellt und mit Bezugnahme auf zentrale Forschungserkenntnisse und Ansätze der interdisziplinären Diskursforschung erläutert. Der Umfang und die Ausführlichkeit der folgenden Darstellung war notwendig, um eine der musikpädagogischen Fragestellung angemessene Verbindung von diskurstheoretischen Begrifflichkeiten, methodologischen Überlegungen und methodischen Schritten zu leisten und um diese Entscheidungen sinnvoll zu begründen. Ziel der hier vorgelegten detaillierten Ausführungen war es, den diskursanalytischen Perspektivwechsel auf musikdidaktisches Material insbesondere für musikpädagogisch Forschende und am Gegenstand ‚Singen‘ interessierte Musiklehrkräfte möglichst nachvollziehbar darzustellen – ohne dabei jedoch hinter die theoretischen Prämissen und empirischen Forschungsergebnisse, insbesondere der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung, zurückzufallen und ohne den Forschungsgegenstand, das musikdidaktische Wissen über das Singen, aus dem Blick zu verlieren.

In diesem dritten Kapitel werden deshalb zunächst die diskurstheoretischen Grundlagen erläutert, vor deren Hintergrund eine Analyse der Darstellung des Singens im Musikunterricht in musikdidaktischen Zeitschriften als Diskurs möglich wird. Dies geschieht in drei Schritten: Zunächst erfolgt eine grundlegende Verortung im Feld der interdisziplinären Diskursforschung (3.1). Diese Verortung umfasst dabei einerseits eine diskurstheoretische Einordnung der hier zu beantwortenden Fragestellung zum Singen im Musikunterricht. Andererseits betrifft die Verortung auch die Positionierung der Autorin als Forschende innerhalb des heterogenen Felds der Diskursforschung, die eng mit der Reflexion des forschenden Standpunkts (s. 4.2.2.1) verbunden ist. Dieser doppelte Anspruch der Verortung umfasst daher eine Klärung des Verhältnisses der Begriffe Diskursforschung, Diskurstheorie und Diskursanalyse, wie sie in der vorliegenden Arbeit verwendet werden (3.1.1), sowie eine Positionierung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen (3.1.2) sowie der musikpädagogischen Diskursforschung (3.1.3).

Im Anschluss an diese Verortung werden die grundlegenden Begriffe Diskurs, diskursive Formationen und diskursive Praktiken (3.2.1) sowie das Verhältnis von diskursivem Wissen und der Konstruktion von Wirklichkeit (3.2.2) bestimmt.

In einem dritten Schritt werden die drei zentralen theoretischen Konzepte und die zugehörigen analytischen Begriffe definiert: Macht und Machttechniken (3.3.1), Subjekte und Subjektpositionen (3.3.2) sowie Gouvernementalität und Regierungspraktiken (3.3.3).

3.1 Verortung im Feld der interdisziplinären Diskursforschung

3.1.1 Diskursforschung, Diskurstheorie und Diskursanalyse

Die Diskursforschung versteht sich ausdrücklich als interdisziplinär und international ausgerichtete Forschungsdisziplin (Angermüller, 2014a). Der Begriff *Diskurs* kann dabei als der (kleinste) gemeinsame Nenner dieses Forschungsfeldes verstanden werden, allerdings in einem sehr weiten Verständnis: „Wie ‚Geschlecht‘ in den Gender Studies oder ‚Kultur‘ in den Kulturwissenschaften stellt ‚Diskurs‘ einen Schirm dar, unter dem eine Vielzahl von Strömungen in Austausch treten, z. B. Poststrukturalismus und Interaktionismus, Semiotik und kritische Theorien.“ (Angermüller, 2014a, S. 18) Der Begriff *Diskurs* steht somit insgesamt für eine transdisziplinäre „Schlüsselproblematik in den Sozial-, Sprach- und Geisteswissenschaften“ (Angermüller, 2014a, S. 16) und umfasst als Forschungsgegenstand im Allgemeinen die Beschreibung von „Prozessen und Praktiken sozialer Sinnproduktion“ (Angermüller, 2014a, S. 16).

Während die Beschäftigung mit *Diskurs* als Erkenntnisgegenstand insbesondere in der Philosophie bis in die Antike zurückreicht, stellt die Formulierung der Diskurstheorien u. a. von Jürgen Habermas und Michel Foucault in den 1970er Jahren aus heutiger Sicht einen wichtigen Einsatzpunkt der Diskursforschung als theoretische Perspektive dar (vgl. Angermüller, 2014a, S. 18). Ab diesem Zeitpunkt wurden vor allem im französischen und angloamerikanischen Raum auch die sprachwissenschaftlich orientierten Subdisziplinen der *discourse analysis* bzw. der *analyse du discours* entwickelt (vgl. Angermüller, 2014a, S. 16). Für den deutschsprachigen Raum bestimmt Angermüller (2014a) die Entwicklung von Grundlinien eines interdisziplinären Felds der Diskursforschung in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen ab den 1990er Jahren; eine disziplinübergreifende Etablierung der Diskursforschung sieht Angermüller erst um die 2000er Jahre (vgl. Angermüller, 2014a, S. 16; S. 30). Vor diesem Hintergrund kann die Diskursforschung, zumindest mit Blick auf ihre Entwicklung im deutschsprachigen Raum, zwar immer noch als eine eher junge Forschungsdisziplin eingeordnet werden.¹⁷ Allerdings existieren unterschiedliche Ansätze der Diskursforschung mittlerweile in allen wichtigen (Sub-)Disziplinen der Sozial-, Sprach- und Geisteswissenschaften (vgl. den Überblick über unterschiedliche disziplinäre Ausprägungen

17 Die *Zeitschrift für Diskursforschung* erscheint seit 2013 als Fachzeitschrift für sozialwissenschaftliche Diskursforschung im deutschsprachigen Raum.
https://www.beltz.de/fachmedien/soziologie/zeitschriften/zeitschrift_fuer_diskursforschung.html
Die Informations- und Arbeitsplattform *DiskursNetz* existiert seit 2008 als Forschungsnetzwerk und seit 2019 als internationale Vereinigung, insbesondere von und für Diskursforscher*innen, die sich der Untersuchung „sozialer Praktiken der Bedeutungsherstellung in den Verwicklungen zwischen verbaler und/oder nicht-verbaler Kommunikation“ widmen.
<https://discourseanalysis.net/de/DN/mission>

in Angermuller et al., 2014, S. 39ff.). Im deutschsprachigen Raum sind u. a. Varianten der Wissenssoziologischen (Keller, 2011), der Kritischen (Jäger, 2015) und der Historischen Diskursanalyse (Landwehr, 2018) sowie poststrukturalistisch orientierte Ansätze (vgl. die Übersicht in Angermuller, 2014a, S. 30) verbreitet.

Zur Systematisierung von unterschiedlichen Ansätzen der interdisziplinären Diskursforschung schlägt Angermuller eine, allerdings nur heuristisch zu verstehende, Unterscheidung zwischen Diskurstheorie und Diskursanalyse vor: „Diskurstheorie bezieht sich auf Arbeiten, die zur sozialen, politischen und kulturellen Theoriebildung beitragen, wohingegen Diskursanalyse stärker empirische, gegenstandsbezogene und analytische Arbeiten am sprachlichen Material und die empirische Untersuchung von sozialen Praxiszusammenhängen umfasst.“ (Angermuller, 2014a, S. 21) Aus der Perspektive der hier vorgelegten diskursanalytischen Studie ist Angermullers Vorschlag insofern zuzustimmen, als „Diskurstheorie und Diskursanalyse [...] in der Diskursforschung untrennbar miteinander verstrickt sind“ (Angermuller, 2014a, S. 21), dass aber je nach Forschungsfrage und -gegenstand sowie disziplinärer Verortung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Anlage der Forschungsarbeit getroffen werden können, z. B. bezogen auf die Herleitung der theoretischen Begriffe und der (Darstellung der) Reflexion des analytischen Vorgehens. M. E. kommt jedoch keine Forschungsarbeit, die anhand von konkretem Material diskursanalytisch arbeitet, umhin, die theoretische Perspektive, vor deren Hintergrund Material zusammengestellt und analysiert wird, sowie das analytische Vorgehen selbst sinnvoll aufeinander abzustimmen, darzulegen und zu begründen.

Angermuller definiert als gemeinsamen theoretischen Bezugspunkt der Diskursforschung den Zusammenhang von Macht, Wissen und Subjektivität (Angermuller, 2014a, S. 23), der jedoch in unterschiedlichen theoretischen Strömungen unterschiedlich gefasst wird. Für poststrukturalistische¹⁸ Diskurstheorien ist demnach die Bestimmung von *Macht* als produktives (und nicht ausschließlich repressives) Moment von diskursiven Beziehungen zentral sowie die Berücksichtigung der Einbettung von diskursiven Wissensordnungen in ihren jeweiligen sozialen Kontext „als ein offenes und dynamisches Terrain heterogener Beziehungen“ (Angermuller, 2014a, S. 22). Diese jeweiligen theoretischen und begrifflichen Konkretisierungen haben wesentliche Auswirkungen auf die Anlage der diskursanalytischen Studie bzw. können die Ergebnisse der empirischen Analyse von konkretem Material nur vor dem Hintergrund der diskurstheoretischen Verortung schlüssig interpretiert werden.

Diskursanalyse ist deshalb „keine Forschungsmethode, [...] sondern eher eine methodologische Perspektive auf Forschungen in einem interdisziplinären Feld, in dem unterschiedliche methodische Verfahren zur Anwendung kommen“ (Rolle, 2018, S. 435). Gemeinsam ist diesen methodischen Verfahren die Absicht, „die Produktion von Sinn als eine sozial gerahmte und situierte Praxis [zu] erforschen“ (Angermuller, 2014a, S. 24). Damit grenzen sich diskursanalytische Vorgehensweisen u. a. von methodischen Ansätzen der Qualitativen Inhaltsanalyse und der hermeneutischen Interpretation ab (s. 4.1.2). Häufig wird grundsätzlich zwischen pragma-linguistisch oder sozialwissenschaftlich orientierten diskursanalyti-

18 Angermuller unterscheidet drei diskurstheoretische Strömungen (poststrukturalistische, normativ-deliberative und kritisch-realistische), deren Grenzen jedoch z. T. als fließend anzusehen sind (Angermuller, 2014a, S. 22f.).

schen Ansätzen unterschieden, wobei linguistische Ansätze eher den Gebrauch von Sprache, sozialwissenschaftliche Ansätze eher die soziale bzw. gesellschaftliche Kontextualisierung von diskursivem Wissen untersuchen (vgl. Rolle 2018, S. 435; Koller & Lüders, 2004, S. 58).

Während für die diskurstheoretische Verortung die Trias „Wissen – Macht – Subjekt“ zentral ist, lässt sich empirisches Material mit Hilfe von diskursanalytischen Ansätzen grundsätzlich als Zusammenwirken von „Sprache – Praxis – Kontext“ analysieren (vgl. Angermüller, 2014a, S. 24ff.), was mit besonderen Anforderungen für das analytische Vorgehen verbunden ist:

Was den Diskurs als Gegenstand zu einer besonderen methodologischen Herausforderung für die Diskursanalyse macht, ist, dass er sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt und in seiner heterogenen Beschaffenheit betrachtet werden muss. Er kann nicht auf die Sprache und ihre Manifestationen (Worte, Sätze, Texte...) reduziert werden. Eben so wenig kann er mit einem gegebenen Wissen gleichgesetzt werden, das gleichsam vor und unabhängig von diskursiver Praxis existiert. Die Frage ist vielmehr, wie dem sozialen Gebrauch Rechnung getragen wird, den bestimmte TeilnehmerInnen eines Diskurses zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort von der Sprache und anderen semiotischen Ressourcen machen, um Sinn zu produzieren. (Angermüller, 2014a, S. 25)

Auf die forschungspraktischen Herausforderungen, die mit der Untersuchung von Diskursivität als sozialem Gebrauch von wirklichkeitskonstitutiver Sprache in einem musikdidaktischen Kontext einhergehen, wird im Rahmen der methodologischen Überlegungen ausführlicher eingegangen (s. 4.1).

3.1.2 Verortung in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung

Eine Auseinandersetzung mit Foucaults diskurs- und machtkritischen Studien fand in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bereits seit den 1970er Jahren statt (Koller & Lüders, 2004, S. 57). Darüber hinaus haben sich diskursanalytische Ansätze in den Erziehungswissenschaften im Laufe der vergangenen 20 Jahre zunehmend zu einem eigenständigen Forschungsfeld entwickelt. Davon zeugt u. a. der 2015 erschienene Sammelband *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*, in dem die Ergebnisse von zahlreichen diskursanalytischen Forschungsarbeiten zu unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Gegenständen methodologisch reflektiert werden (vgl. Fegter et al., 2015).¹⁹ Gemeinsam ist allen Diskursanalysen, die in diesem Band vorgestellt werden, der (durchaus unterschiedliche) Rekurs auf Begriffe und Instrumentarien der sogenannten ‚Foucault’schen Diskursanalyse‘. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, da „die zentrale Bedeutung Foucaults [...] in der

19 Die Herausgeber*innen weisen darauf hin, dass sie für die Zusammenstellung des Sammelbandes die Autor*innen von diskursanalytischen Arbeiten explizit darum gebeten hätten, „den theoretischen und methodischen Zugang [ihrer Untersuchung] zu reflektieren und an konkreten Analysen von empirischem Material zu demonstrieren“ (Fegter et al., 2015, S. 9). Sie weisen zudem auf die Zielsetzung des Bandes hin, „die Weise, in der die empirischen Gegenstände im jeweiligen Fall bearbeitet werden, im Horizont des methodologischen Möglichkeitsraumes sichtbar zu machen“ (Fegter et al., 2015, S. 12).

interdisziplinären Diskursforschung keineswegs selbstverständlich [ist] – in der Erziehungswissenschaft hingegen offenbar schon“ (Fegter et al., 2015, S. 14). Dieser gemeinsame Bezugspunkt ist jedoch nicht ausreichend, um die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung als eigenständige Unterdisziplin der Diskursforschung oder als Forschungsprogramm zu verstehen, das sich von anderen Ansätzen innerhalb der Diskursforschung, z. B. in den Sozial- und Kulturwissenschaften, trennscharf abgrenzen lässt. Dagegen spricht schon die Tatsache, dass für die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung ähnlich wie für die interdisziplinäre Diskursforschung gilt, dass sich hinter dem Schlagwort ‚Diskursanalyse nach Foucault‘ z. T. sehr unterschiedliche theoretische Ansätze und method(olog)ische Zugangsweisen verbergen (vgl. Koller & Lüders, 2004, S. 58).

Allein aus diesem Grund erscheint es sinnvoller, *erziehungswissenschaftliche Diskursforschung* als Sammelbegriff für ein Forschungsgebiet *innerhalb* der Erziehungswissenschaften zu verwenden, in dem die theoretischen, methodologischen und methodischen Ansätze der interdisziplinären Diskursforschung bezogen auf erziehungswissenschaftlich relevante Problemstellungen und Gegenstände aufgegriffen, modifiziert und erweitert werden (vgl. Wrana et al., 2014). Insofern ist der These von Fegter et al. (2015) zuzustimmen, die festhalten, dass sich nur „im [pädagogischen] Gegenstandsbezug von einer erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung sprechen“ lasse (Fegter et al., 2015, S. 10f.). Vor diesem Hintergrund ist es m. E. zutreffend, insgesamt von unterschiedlichen Ansätzen der Diskursforschung in den Erziehungswissenschaften (im Plural) zu sprechen.²⁰

Eine Systematisierung der mittlerweile zahlreichen diskursanalytischen Ansätze innerhalb der Erziehungswissenschaften wird dementsprechend unterschiedlich vorgenommen: Fegter, Kessl, Langer, Ott, Rothe und Wrana (2015) ordnen verschiedene diskursanalytische Arbeiten den drei Schwerpunkten Prozesse der Bildung und Formierung von Subjekten, pädagogische Praktiken und Politiken von Bildung und Erziehung zu und weisen gleichzeitig auf die Schnittpunkte zwischen den drei Schwerpunkten hin (Fegter et al., 2015, S. 38ff.). In ähnlicher Weise benennen Wrana, Ott, Jergus, Langer und Koch (2014) vier Forschungslinien innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung: Analysen von Wissensformierungen, von Machtverhältnissen und Wissensproduktionen, von Subjektivierungsregimen und Subjektivationen sowie von Konturierungen des ‚Pädagogischen‘ (Wrana et al., 2014, S. 226-233).

So divers sich die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung mit Blick auf ihre zahlreichen theoretischen, methodologischen und analytischen Anknüpfungspunkte darstellt, lassen sich ausgehend vom oben genannten Forschungsinteresse dennoch drei disziplinäre ‚Familienähnlichkeiten‘ dieser Forschungsperspektive benennen, und zwar in Hinblick auf (1) ihre Gegenstände, (2) ihr Diskursverständnis und (3) ihre Verbindung zu post-strukturalistischen Ansätzen in der Bildungstheorie.

20 Dafür spricht auch der Befund von Truschkat und Bormann (2013), die festhalten, dass die Rezeption und Adaption von Ansätzen der Diskursforschung innerhalb der Erziehungswissenschaften in deren Subdisziplinen (u. a. Schulpädagogik, Erwachsenenbildung und Allgemeine Erziehungswissenschaft) mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Ausprägungen erfolgt (vgl. Truschkat & Bormann, 2013).

(1) Die pädagogischen Gegenstände, auf deren Konstruktionsweisen erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen ihren Fokus richten, werden vor dem theoretischen Hintergrund des wechselseitigen „Zusammenhang[s] von Wissensformierungen, Machtverhältnissen und Subjektivierungen“ (Fegter et al., 2015, S. 12) analysiert. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt in vielen erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Diskursanalysen der „Erforschung *pädagogischen Wissens*“ (Koller & Lüders, 2004, S. 69, Hervorhebung i. O.). Dabei wird *Wissen* nicht als Faktenwissen, sondern als in spezifische Machtverhältnisse eingelasene Sinnproduktion verstanden, welche notwendigerweise auf bestimmten Ein- oder Ausschlüssen von Bedeutungen beruht. Pädagogisches Wissen wird aus dieser Perspektive mit einer doppelten Zielbestimmung analysiert:

Erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen [...] untersuchen als Diskurs die Produktivität von Prozessen der Wissensformierung in einem erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereich, und zwar (a) in Bezug auf die Frage, *was* in diesen Prozessen *wie* konstruiert wird und (b) in Bezug auf die Frage, wie diesen Wissenskonstruktionen Geltung verliehen wird. (Fegter et al., 2015, S. 15; Hervorhebung i. O.)

Koller und Lüders heben vor allem die Untersuchung von Wissensformierungen im Rahmen von „pädagogische[n] Diskurse[n] der *Gegenwart*“ (Koller & Lüders, 2004, S. 70; Hervorhebung i. O.) hervor und benennen neben dem wissenschaftlichen pädagogischen Wissen explizit „das etwa in Zeitschriften und Ratgeberliteratur kursierende vor- bzw. außerwissenschaftliche Wissen“ (Koller & Lüders, 2004, S. 70) als möglichen Untersuchungsgegenstand. Dabei gilt auch für die Analyse des in Zeitschriften kursierenden Wissens die diskurstheoretische Voraussetzung, dass „dieses pädagogische Wissen gerade nicht als abstrahierte oder explizierte Wissensformation“ (Fegter et al. 2015, S. 43) untersucht werden muss, „sondern als Wissensformierung, als Wissen *in actu*, das dynamisch produziert und konsumiert wird, um in pädagogischen Kontexten Effekte zu zeitigen“ (ebd.; Hervorhebung i. O.). Die spezifischen Funktionsweisen des hier untersuchten „Wissens *in actu*“ bedürfen insbesondere in Hinblick auf die Bereitstellung von Subjektpositionen und der Perpetuierung von Regierungspraktiken einer methodologischen Konkretisierung, die im entsprechenden Kapitel erfolgt (s. 4.1).

(2) Diskurs bzw. Diskursivität wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung im Anschluss an die Arbeiten Michel Foucaults doppelt bestimmt, als Ensemble von Ordnungen und Praktiken. Damit erscheinen Diskurse in ihrer Funktionsweise zugleich als geordnet wie auch als ordnend: Zum einen als *Ordnungsmuster*, deren Strukturen Bedingungen für das Erscheinen bestimmter Äußerung darstellen, zum anderen als *Ordnungsprozesse* im Sinne von Sprechakten, die „an-ordnen, zulassen, verwerfen“ (Gehring, 2004, S. 45). Ebenso wie Diskursivität in einem doppelten Sinn als zugleich geordnet wie auch ordnend verstanden wird, wird auch die Produktivität von Diskursen doppelt definiert: Die Wirkmächtigkeit der Diskurse liegt in ihrer wirklichkeitskonstitutiven Kraft, indem sie nicht nur Bedeutungen von Dingen, Handlungen etc. durch Sprache repräsentiert, sondern diese Bedeutungen zugleich konstruiert und ihnen in einem bestimmten Äußerungskontext Geltung verleiht.

Die Beschreibung der Funktionsweise dieser doppelten, wirklichkeitskonstitutiven Produktivität der Diskurse ist das Hauptanliegen von diskursanalytischen Studien. Damit gehen erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Diskursanalysen über die inhaltliche Rekonstruktion von fachwissenschaftlichen Diskussionen oder bildungspolitischen Debatten hinaus: Im Fokus der Analyse steht nicht die Sprache als Symbolsystem, sondern eine bestimmte „Praxis des Sprechens“ (Fegter et al., 2015, S. 14). Eine diskursanalytische Untersuchung bleibt jedoch auch nicht bei einer Beschreibung einer bestimmten Praxis des Sprechens *über* pädagogisch relevante Gegenstände oder Themen stehen, sondern untersucht diese Praxis des Sprechens als „eine Praxis der Konstitution von ‚Wissen‘ und ‚Wahrheit‘“ (Fegter et al., 2015, S. 14), welche gleichzeitig ein bestimmtes Wissen über Dinge und Handlungen produziert, „aber auch die *Gültigkeit*, die dieses Wissen in einem bestimmten Kontext hat“ (Fegter et al., 2015, S. 15; Hervorhebung A. G.). Das Sprechen, bzw. im Fall dieser Arbeit: das Schreiben, über (musik-)pädagogische Gegenstände wird damit sichtbar als „eine gesellschaftliche Praxis, die untrennbar in Machtverhältnisse eingelassen ist“ (Wrana, 2005, S. 2). Aufgabe einer Diskursanalyse ist es, „nachzuzeichnen, wie in dieser Praxis Gegenstände gebildet und Subjekte konstituiert werden und aufzuweisen, wie im pädagogischen Diskurs Wahrheit als gesellschaftlich-machtförmige Selbstverständlichkeit produziert wird“ (ebd.). Das musikdidaktische Schreiben über das Singen, das in dieser Arbeit untersucht wird, reproduziert also gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur, sondern trägt in Form von spezifischen diskursiven Praktiken zu ihrer musikpädagogischen Reformulierung und Umdeutung bei – und produziert damit eigene Machteffekte und Subjektivierungsmöglichkeiten.

(3) Zahlreiche diskursanalytische Arbeiten innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung verstehen sich als empirische Weiterführung von poststrukturalistischen Ansätzen in der Bildungstheorie (vgl. Fegter et al., 2015, S. 10f.). Daraus folgt in vielen diskursanalytischen Studien der Anspruch, nicht nur die Funktionsweise, sondern auch die Kontingenz, d. h. die Nicht-Notwendigkeit und das historische So-Geworden-Sein der diskursiven Ordnungen und Praktiken aufzuzeigen. Im Unterschied zu einer Zielrichtung, die u. a. in Teilen der empirischen Unterrichtsforschung und vor allem in der didaktischen Theoriebildung verfolgt wird, verfährt die Diskursanalyse beim Aufweisen dieser Kontingenzen „dekonstruierend, sie widerlegt Wissen nicht, um ein angemesseneres Wissen vorzuschlagen, sondern macht seine Bedingtheit erkennbar“ (Fegter et al., 2015, S. 15). Indem sich diskursanalytische Ansätze in den Erziehungswissenschaften also grundsätzlich „widersprüchlichen (Re-)Produktions- und Transformationsprozessen sozialer und pädagogischer Ordnungen und Praktiken“ (Fegter et al., 2015, S. 9) zuwenden, geschieht dies nicht mit dem Ziel, diese Widersprüche aufzulösen, um „normative Orientierungen für pädagogisches Handeln [neu] zu entwickeln“ (Koller & Lüders, 2004, S. 71). Stattdessen zielt die diskursanalytische Forschungsarbeit darauf ab, „für je spezifische Diskursformationen in archäologischer Perspektive die Regeln der Hervorbringung, Verbreitung und Verwendung pädagogischen Wissens zu beschreiben und genealogisch deren Entstehung im Kontext jeweiliger Machtverhältnisse herauszuarbeiten“ (Koller & Lüders, 2004, S. 70).²¹

21 Koller und Lüders unterscheiden mit Blick auf Foucaults (frühe) Schriften zwischen zwei unterschiedlich ausgerichteten diskursanalytischen Verfahrensweisen. Mit Blick auf die Frage nach einer

Die Rezeption von Foucaults materialreichen Studien, u. a. zur ‚Geburt‘ der Klinik in *Wahnsinn und Gesellschaft* (1969/2018) und zur ‚Geburt‘ des Gefängnisses in *Überwachen und Strafen* (1976/2017), und seinen methodischen Ansätzen, v. a. in der *Archäologie des Wissens* (1973/2015) und der *Ordnung der Dinge* (1971/2017), erfolgte in den Erziehungswissenschaften in (mindestens) zwei Phasen.

In einer ersten Phase ab den späten 1970er Jahren wurden „vor allem Foucaults *begriffliche* Konzepte (nämlich seine Theorie der Macht sowie die in den späten Schriften entwickelte Konzeption eines ethischen Selbstverhältnisses) als Anregung für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung“ (Koller & Lüders, 2004, S. 57; Hervorhebung i. O.) genutzt, um erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe wie Bildung und Subjekt einer machtkritischen, poststrukturalistischen Kritik zu unterziehen.²² Koller und Lüders benennen 2004 mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Foucaults Werken das Desiderat einer „eigenständige[n] Theoriebildung auf der Basis von Quellenstudien nach dem *methodischen* Vorbild Foucaults“ (Koller & Lüders, 2004, S. 58; Hervorhebung i. O.). Die von Koller und Lüders vor mehr als 15 Jahren angeregte Perspektive, „das theoretische und methodische Instrumentarium [von Foucaults] Arbeiten mehr als bisher für methodisch reflektierte, *materialbezogene* (Quellen-)Studien“ (Koller & Lüders, 2004, S. 69; Hervorhebung i. O.) nutzbar zu machen, erscheint aus heutiger Perspektive, wenn auch als Forschungslücke noch nicht vollständig geschlossen, so doch zumindest als fruchtbarer Anknüpfungspunkt für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen erkannt worden zu sein.

Denn in einer zweiten Rezeptionsphase ab der Jahrtausendwende schärfte sich das Selbstverständnis der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung als „empirische Wende und Weiterführung“ von poststrukturalistisch orientierten Ansätzen in der erziehungswissenschaftlichen Subjekt- und Bildungstheorie (Fegter et al., 2015, S. 10). Die entscheidende Entwicklung besteht darin, dass unter dem Schlagwort ‚Diskursanalyse‘ zunehmend nicht nur eine diskurstheoretisch sensibilisierte Betrachtung von pädagogischen Gegenständen verstanden wurde (z. B. im Sinne einer Machtkritik der Schule, vgl. Pongratz, 1990). Ergänzt und wesentlich weiterentwickelt wurden diskursanalytische Ansätze in den Erziehungswissenschaften in den letzten Jahren vor allem als empirische Analysen, die den Vollzug von Praktiken und die Konstruktion von pädagogischen Gegenständen anhand von konkreten Materialstudien untersuchen und ausgehend von einer diskursanalytischen Methodologie begründen (vgl. Wrana, 2012, S. 195). Die Grundannahme einer Verstrickung von Wissens-, Macht- und Subjektivierungsverhältnissen fungiert dabei als „Problemhorizont“, vor dessen Hintergrund pädagogisch relevante Gegenstände in unterschiedlich breit angelegten Materialstudien analysiert werden (vgl. Wrana et al., 2014, S. 226).

Bezogen auf das derzeitige Selbstverständnis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung halten Fegter et al. (2015) fest: „Die erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse hat sich, insoweit sie empirisch vorgeht, zu einem Teil der qualitativen

„regelgeleiteten diskursiven Praxis“ präzisieren sie dementsprechend: „Während die archäologische Regel das In-Beziehung-Setzen von Aussagen beschreibt, erfasst die genealogische Regel systematisch das Prinzip der kämpferisch-strategischen Bemächtigung von Diskursen“ (Koller & Lüders, 2004, S. 67). Zur Unterscheidung zwischen archäologischer und genealogischer Perspektive s. 4.1.1 in dieser Arbeit.

22 Vgl. dazu u. a. Pongratz et al., 2004; Ricken & Rieger-Ladich, 2004.

Bildungsforschung entwickelt, während sie zuvor eher im Kontext theoretischer Reflexion oder historischer Forschung wahrgenommen wurde.“ (Fegter et al., 2015, S. 36)²³ Dass sich diese unterschiedlichen Forschungsperspektiven jedoch nicht gegenseitig ausschließen müssen, zeigt ein Blick auf den Stand der Diskursforschung in der Musikpädagogik.

3.1.3 Verortung in der musikpädagogischen Diskursforschung²⁴

Innerhalb der musikpädagogischen Forschung werden diskursanalytische Ansätze schon seit längerer Zeit als anregungsreiche Forschungsperspektive diskutiert (vgl. Vogt, 1993; Rolle, 2018). Schon Anfang der 1990er Jahre hatte Jürgen Vogt „Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik“ formuliert und einige Hinweise gegeben, inwiefern das von Foucault entwickelte Instrumentarium für eine diskursanalytische Perspektive auf musikpädagogische Fragestellungen nutzbar gemacht werden könnte. Vogt betont insbesondere den Wert der Materialstudien Foucaults, deren Studium dazu anregen könnte, „lieb gewordene Urteile neu zu durchdenken“ und damit einen Beitrag zur Selbstreflexion der Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zu leisten (Vogt, 1993, S. 98).

Ebenso wie Koller und Lüders (2004) plädiert auch Vogt dafür, die „*Diskursanalyse als wissenschaftliche Methode*“ (Vogt, 1993, S. 98f.; Hervorhebung i. O.) für musikpädagogische Fragestellungen zu nutzen, anstatt zu versuchen, Foucaults Studien und Begriffe in musikpädagogische Handlungsempfehlungen zu übersetzen. Als besonders aussichtsreiche Forschungsfelder für einen diskursanalytischen Ansatz benennt Vogt u. a. die Historische Musikpädagogik, aber auch eine ideologiekritische Perspektive, welche „das musikpädagogische Sprechen und Schreiben als diskursive Besonderheit“ (Vogt, 1993, S. 99) ernst nehmen, musikpädagogische Texte in Hinblick auf die in ihnen wirksamen Machtmechanismen untersuchen und sich z. B. in Hinblick auf die vermehrte Publikation von Gesanglehren zu Beginn des 19. Jahrhunderts folgende Fragen stellen könnte:

Was ist das für ein Dispositiv, in dem einschneidend das Singenlernen der Kinder einen solchen Stellenwert erlangt? Wenn der Diskurs der Humanwissenschaften selbst ein solcher der Macht ist, welche Macht versteckt sich dann z. B. hinter den Schriften Pestalozzis und den zahlreichen musikpädagogischen Folgetexten? Schließlich: wie sind in diesem Dispositiv musikpädagogische, pädagogische, philosophische, politische usw. Texte interdiskursiv miteinander vernetzt? Welche diskursiven Aussagenelemente finden sich wieder, welche Transformationen machen diese durch? Welche materialen bzw. medialen Bedingungen bestimmen

23 Für dieses Selbstverständnis spricht u. a. der Handbuchartikel zu „Diskursforschung und Diskursanalyse“ von Langer und Wrana (2010) im Handbuch *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Friebertshäuser et al., 2010), aber auch die Tatsache, dass diskursanalytische Ansätze zunehmend auch in anderen qualitativ-empirischen Forschungsansätzen, u. a. in Weiterentwicklungen der Grounded Theory Methodology (vgl. Clarke, 2012), berücksichtigt werden. Fegter et al. (2015) erwähnen zudem, dass die Diskursforschung mit der qualitativen Forschung „die grundsätzlichen Bedenken gegen eine „Methodisierung“ sowie eine „epistemische Reflexivität“ in Hinblick auf die Passung von Theorie, Gegenstand und Methodologie teile (vgl. Fegter et al., 2015, S. 37f).

24 Teile dieses Abschnitts sind in leicht abgewandelter Form bereits erschienen in Günster (2019).

den Diskurs? Welche Ausschließungsmechanismen sind am Werk? Auch und gerade von seinen Rändern her erschließt sich die Konstitution eines Diskurses [...]. (Vogt, 1993, S. 99f.)

Trotz der erkenntnistheoretischen Begründung und der Benennung von konkreten Anknüpfungspunkten für genuin musikpädagogische Fragestellungen liegen bislang allerdings erst verhältnismäßig wenige (explizit) diskursanalytische musikpädagogische Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum vor.²⁵ In der englischsprachigen musikpädagogischen Forschung gibt es bereits eine Vielzahl von diskursanalytisch ausgerichteten Studien (u. a. Mantie, 2012; 2013; Talbot, 2013), die häufig an den methodischen Ansatz der *Critical Discourse Analysis* anschließen (vgl. Rolle, 2018, S. 438; Fairclough, 2013). In der deutschsprachigen musikpädagogischen Forschung wurden in diskursanalytisch ausgerichteten Materialstudien zu musikpädagogischen Gegenständen bisher u. a. Ansätze der Wissenssoziologischen (Bugiel, 2015; Huber, 2016) sowie der Historischen Diskursanalyse (Wirmer, 2020) genutzt, wobei der Bezug auf die diskurstheoretischen Begriffe Foucaults allen gemeinsam ist.²⁶

Die diskursanalytische Studie von Lukas Bugiel zur „Krise des Konzerts“ (2015) diente der hier vorgelegten Untersuchung in mehrfacher Hinsicht als Anregung: Bugiel arbeitet in seiner Analyse von Zeitschriftenartikeln zur Konzertpädagogik nachdrücklich heraus, auf welche Weise ein bestimmtes Sprechen über die ‚Krise des Konzerts‘ diese ‚Krise‘ als diskursiven Effekt zu allererst erzeugt und damit den „konzertbezogene[n], pädagogische[n] Maßnahmen“ eine wesentliche, wenn auch aus (musik-)pädagogischer Perspektive zu hinterfragende²⁷, Legitimationsgrundlage liefert (Bugiel, 2015, S. 74). Darüber hinaus legt Bugiel sein diskursanalytisches Vorgehen von der Zusammenstellung des ‚Textkorpus‘ über die Analyse von Aussagen, Sprecher*innenpositionen und Funktionen des Diskurses bis hin zum abschließenden kritischen Fazit zu dem von ihm beschriebenen Diskurs in nachvollziehbaren Schritten offen und verdeutlicht überzeugend die analytische Verschränkung von Feinanalysen einzelner Textabschnitte mit den übergreifenden diskursiven Gesamtaussagen und Formationsregeln des von ihm beschriebenen Diskurses zur ‚Krise des Konzerts‘. Bugiel schließt methodologisch an die Formationsregeln Foucaults aus der *Archäologie des Wissens* sowie an methodische Hinweise aus Kellers Wissenssoziologischer (vgl. Keller, 2011) und Landwehrs Historischer Diskursanalyse (vgl. Landwehr, 2018) an. In der Zusammenfassung der Ergebnisse (vgl. Bugiel, 2015, S. 67ff.) zeigen sich unterschiedliche Typen von diskursiven Aussagen, die auf vielfältige Weise miteinander verknüpft erscheinen z. B. Metaphoriken von ‚Krise‘ und ‚Krankheit‘, eine spezifische Zeitgestaltung, welche die Dringlichkeit des konzertbezogenen (pädagogischen) Handelns in der Gegenwart begründet, sowie drei Sprecher*innenpositionen von Betroffenen, Expert*innen und expliziten Adressat*innen, die im Rahmen der Zeitschriftenartikel (zueinander) positioniert wer-

25 Rolle (2018) weist allerdings darauf hin, dass einige musikpädagogische Untersuchungen durchaus als Diskursanalysen (im weiten Sinne) eingeordnet werden könnten (Rolle, 2018, S. 438) und verweist u. a. auf Vogt (2004), Kranefeld und Krause (2011) und Weidner (2015).

26 Einen Überblick über methodologische Ausdifferenzierungen der Diskursforschung in der internationalen musikpädagogischen Forschung geben Rolle, Angelo und Georgii-Hemming (2017).

27 Bugiel steht diesen „konzertbezogenen ‚pädagogischen‘ Maßnahmen“, u. a. mit Verweis auf Vogt (2008), kritisch gegenüber, „weil der eigentlich pädagogische Status dieser Veranstaltungen als höchst unklar gelten kann“ (Bugiel, 2015, S. 59).

den. Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Diskurselemente führt laut Bugiel zu einer zunehmenden Stabilisierung und Verbreitung des „Deutungsmusters“ der ‚Krise des Konzerts‘ über musikpädagogische Kontexte hinaus (vgl. Bugiel, 2015, S. 73f.).

Aus methodologischer Perspektive erscheint an Bugiels Darstellungsweise insbesondere die Trennung sinnvoll zwischen der Analyse von diskursiven Aussagen im Material, die nah an der Interpretation der einzelnen Textstellen verbleibt und die Aussagen im Rahmen des gesamten Untersuchungskorpus’ kontextualisiert, und einem davon getrennten Fazit, welches eine kritische Perspektive auf die beschriebenen diskursiven Wissensordnungen ermöglicht. Diese Trennung wurde in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, sodass im Ergebniskapitel in insgesamt fünf Abschnitten die Funktionsweisen der diskursiven Wissensordnungen und Regierungspraktiken nah am empirischen Material beschrieben werden, während in der anschließenden Diskussion der Ergebnisse (s. 5.6) eine kritische Distanzierung von den untersuchten Wissensordnungen und Praktiken ermöglicht wird.

In der bereits erwähnten Dissertation zur *Hegemonie im Musikunterricht* (2019) untersucht Olivier Blanchard auf Grundlage der Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe und mit Hilfe eines ethnographischen Forschungsansatzes, wie Wissensordnungen durch Praktiken im Musikunterricht konstruiert werden. An die Begrifflichkeiten und Ergebnisse von Blanchards Untersuchung wird in dieser Arbeit auf zweifache Weise angeschlossen: Zum einen lässt sich die Hegemonietheorie nach Laclau und Mouffe als diskurstheoretische Perspektive einordnen, in der die Verhältnisse von Wissensordnungen und Praktiken sowie von Macht und Hegemonie bestimmt werden. Zum anderen arbeitet Blanchard vor dem Hintergrund dieser theoretischen Perspektive im empirischen Teil seiner Arbeit das Singen im Musikunterricht als zentralen ‚Knotenpunkt‘ heraus, der über Praktiken im Musikunterricht zusätzlich hegemonisiert wird. Im Rahmen der Hegemonietheorie bezeichnen „Knotenpunkte“ „privilegierte[.] diskursive[.] Punkte [einer] partiellen Fixierung“ von Bedeutung (Blanchard, 2019, S. 131). Wenn bestimmte Knotenpunkte als temporäre Stabilisierungen von Bedeutung gleichzeitig naturalisiert, d. h. als selbstverständlich legitimiert werden, kann nach Laclau und Mouffe von einer Hegemonialisierung dieser Ordnungen gesprochen werden:

Die Hegemonie eines spezifischen Diskurses versucht demnach, diesen temporär zu schließen und dadurch eine spezifische soziale Wirklichkeit zu naturalisieren. Scheinbar alternativenlose [sic!] Gesellschaftsvorstellungen entlarven sich als Ergebnisse kontingenter und machtbesetzter Entscheidungen [...]. (Blanchard, 2019, S. 120)

Blanchards Untersuchung war für die hier vorgelegte Arbeit in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig, weshalb seine empirischen Ergebnisse zur Hegemonialisierung des Singens im Musikunterricht in den folgenden Kapiteln noch ausführlich diskutiert werden (s. 2.1.2; 5.6). An dieser Stelle werden die diskurstheoretischen Berührungspunkte zwischen der von Blanchard gewählten Hegemonietheorie und der hier verwendeten poststrukturalistisch-praxeologischen diskurstheoretischen Perspektive, die einen Schwerpunkt auf die Formierung und Regierung von Subjekten legt, beschrieben. Da Laclaus und Mouffes Hegemonietheorie auf einem praxistheoretisch und poststrukturalistisch grundierten Diskursbegriff aufbaut (vgl. Blanchard, 2019, S. 123ff.), besteht eine gewisse Nähe zu dem in dieser Arbeit

angelegten Verständnis von Diskursivität. Gemeinsamkeiten bestehen in grundlegenden diskurstheoretischen Annahmen, z. B. darin, dass Subjektivität nur im Rahmen von diskursiv ermöglichten Subjektpositionen zu denken ist (vgl. Blanchard, 2019, S. 127f., in dieser Arbeit s. 3.3.2), dass es keine Trennung zwischen einem diskursiven und einem nicht diskursiven Bereich des Denkens und Handelns gibt (vgl. Blanchard, 2019, S. 128; in dieser Arbeit s. 3.2) und im Verständnis einer diskursiven Struktur als „*artikulatorische Praxis*, die soziale Verhältnisse konstituiert und organisiert“ (Laclau & Mouffe, 2012, zit. nach Blanchard, 2019, S. 140, Hervorhebung a.a.O.; in dieser Arbeit s. 3.2). Aus diskursanalytischer Perspektive besteht eine weitere Gemeinsamkeit darin, dass Diskurse und Wissensordnungen²⁸ durch diskursive Praktiken erzeugt werden, gleichzeitig aber deren Bedingung darstellend (vgl. Blanchard, 2019, S. 307; in dieser Arbeit s. 3.2).

Zwischen Blanchards und der in dieser Arbeit eingenommenen diskurstheoretischen Perspektive gibt es jedoch auch wichtige Unterschiede: In Blanchards empirischer Forschungsfrage „Welche Hegemonie [im Sinne von kultureller Macht] dominiert den Musikunterricht?“ (Blanchard, 2019, S. 19f.) deutet sich an, dass der machanalytische Fokus seiner Untersuchung auf der Bestimmung von hegemonialen Mechanismen liegt, welche eine bestimmte Wissensordnung als alternativlos zu naturalisieren versuchen (vgl. Blanchard, 2019, S. 17). Obwohl die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe davon ausgeht, dass „die Offenheit des Sozialen [...] die eigentliche Voraussetzung jeder hegemonialen Praxis [ist]“ (Laclau, 2002, zit. nach Blanchard, 2019, S. 139) und Macht ähnlich wie bei Foucault nicht als repressiv, sondern als produktiv verstanden wird (vgl. ebd.), scheint der Fokus der Untersuchung von Praktiken im Musikunterricht bei Blanchard vor allem auf der Beschreibung der Hegemonialisierung des Musizierens bzw. des Singens als „Naturalisierung einer Wissensordnung und Verdrängung anderer Wissensordnungen“ (Blanchard, 2019, S. 312) zu liegen. Blanchard bestimmt diese Wissensordnungen als „machtvolle und einschränkende Systeme“ (Blanchard, 2019, S. 303) und legt den Schwerpunkt seiner Analyse selbstreflexiv offen:

Obwohl soziale Praktiken für Praxistheoretiker_innen immer *sonohl* routinisierte körperliche Verhaltensmuster und routinisierte *subjektive Sinnzuschreibungen* der Akteur_innen *als auch über-subjektive Wissensordnungen* sind (Reckwitz 2006: 557-570), ist die vorliegende Arbeit stark vom strukturalistischen Denken motiviert. Trotz der Verortung der Wissensordnungen in den Praktiken der Subjekte liegt der Fokus dieser Arbeit letztlich auf dem Machtmoment, das eben von diesen Wissensordnungen ausgeht. Es wäre nun grundsätzlich eine Kontrastierung durch den Fokus auf die Subjekte möglich und notwendig. (Blanchard, 2019, S. 318; Hervorhebung i. O.)

28 Blanchard schließt die Begriffe Wissensordnung und Diskurs zusammen, indem er u. a. schreibt, dass „der Diskurs ein geteiltes Sinnsystem bzw. eine kollektive, handlungskonstitutive Wissensordnung“ sei (Blanchard, 2019, S. 221). Blanchard geht es mit dieser Bestimmung v. a. um das Aufzeigen der Kompatibilität des Diskurs-Begriffs (nach Laclau und Mouffe) und des Begriffs der Wissensordnung im kulturwissenschaftlichen Verständnis (nach Reckwitz). Für diesen Hinweis und zahlreiche anregende Gespräche über diskurs- und machanalytische Perspektiven danke ich Dr. Olivier Blanchard. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Rede von Diskursen als voneinander abgrenzbaren, in sich geschlossenen Wissensordnungen vermieden. Stattdessen wird Diskursivität als Effekt und zugleich Grundbedingung von Sprechakten verstanden, über die wiederum verschiedene Wissensordnungen (re-)produziert werden.

In dieser Arbeit wird die diskurstheoretische Annahme der heterogenen Machteffekte von übersubjektiven Wissensordnungen aufgegriffen, ohne diese Wissensordnungen jedoch ausschließlich als einschränkende, dem Handeln der Akteur*innen entgegenstehende Systeme zu verstehen. Vielmehr wird in dieser Arbeit ein diskurstheoretisches Verständnis entworfen, welches die Rolle der Subjekte als Produzent*innen und gleichzeitig als Produkte von diskursiven Wissensordnungen und Praktiken in der Analyse von Unterrichtsmaterial besonders hervorhebt. Dafür bedarf es einer Konkretisierung der diskurstheoretischen Perspektive auf Subjektpositionen und insbesondere auf Regierungspraktiken und Gouvernementalität (s. 3.3).

Dementsprechend unterscheiden sich auch die analytischen Fokusse: In Blanchards Arbeit nimmt die Beschreibung von Differenzen einen großen Raum ein, die in Form von Äquivalenzketten und Antagonismen funktionieren und dadurch diskursive Wissensordnungen stabilisieren und hegemonisieren. Auch in der hier vorliegenden Arbeit spielt die Analyse der Funktionsweise von differenziellen Figuren für die Konstruktion von Sinn und ihre Wirkungsweise als Machttechniken eine große Rolle. Im Sinne der Heterogenität des Untersuchungsmaterials wird allerdings auf eine breiter aufgestellte Analytik von diskursiven Figuren (vgl. Wrana 2014b; 2014c) zurückgegriffen, in deren Rahmen u. a. narrative Praktiken der Bedeutungserzeugung beschrieben werden können, die für das hier untersuchte Material charakteristisch sind (s. 4.2.2.1).

Die diskursanalytische Studie „Choral Singing as a Bodily Regime“ (2005)²⁹ der Musikwissenschaftlerin Liz Garnett war für die hier vorgelegte Arbeit wegweisend, vor allem was die Formulierung der diskursanalytischen Forschungsfrage und die machtanalytische Lesart des didaktischen Materials angeht. Liz Garnett untersucht angloamerikanische Chorleitungshandbücher im Zeitraum von 1914 bis 2003 aus musikwissenschaftlicher bzw. musiksoziologischer Perspektive in Hinblick auf die Frage, wie Chorsingen³⁰ über diskursive Wissensordnungen als kohärente Kategorie konstruiert und legitimiert wird und wie Chorsänger*innen und Chorleiter*innen ausgehend von diesen Wissensordnungen als singende Subjekte mit bestimmten Fähigkeiten, Erfahrungen und Haltungen produziert werden. Diese doppelte Ausrichtung von Garnetts Untersuchung, die gleichzeitig die Stabilität und Kontingenz von diskursiven Wissensordnungen sowie die Produktion von singenden Subjekten über diskursive (Regierungs-)Praktiken fokussiert, war leitend für die Überlegungen zur Ausrichtung der hier vorgelegten Studie.

Die konkreten empirischen Ergebnisse von Garnetts Studie, u. a. zum Zusammenspiel von diskursiven Wissensordnungen des ‚natürlichen‘ bzw. ‚universellen‘ (Chor-)Singens, werden im Ergebnisteil dieser Arbeit vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse der mu-

29 Garnett fasst in diesem Aufsatz einen Teil der Ergebnisse aus ihrer Monographie *Choral Conducting and the Construction of Meaning. Gesture, Voice, Identity* (2016) zusammen.

30 Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist das Singen im Rahmen des allgemeinbildenden Musikunterrichts und nicht das außerschulische Chorsingen. Insbesondere für die Analyse der Konstruktion von singenden Subjekten ist Garnetts Untersuchung von Chorleitungshandbüchern jedoch anschlussfähig für die hier vorgelegte Untersuchung von musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln. Zu Bedeutungskonstruktionen beim Chorsingen hat Anna Rizzi vor Kurzem eine detaillierte Studie zu musikbezogenen affektiven Zuschreibungen in der chorischen Probenarbeit mit Laien aus praxeologischer Perspektive vorgelegt (vgl. Rizzi, 2021).

sikdidaktischen Zeitschriften diskutiert (s. 5.6). An dieser Stelle stehen die diskurstheoretischen und methodologischen Anknüpfungspunkte zu Garnetts Studie im Vordergrund.

Garnett untersucht in ihrer Arbeit Handbücher für Chorleiter*innen, während in dieser Arbeit einzelne Artikel aus musikdidaktischen Zeitschriften zum Thema Singen untersucht werden. Beiden Materialsorten ist allerdings gemeinsam, dass sie gewissermaßen ‚von Praktiker*innen für Praktiker*innen‘ verfasst sind und darauf abzielen, das Verhalten der Chorleiter*innen bzw. Musiklehrkräfte in Hinblick auf das (Chor-)Singen zu verändern. Die diskursanalytischen Konsequenzen, die sich aus dieser Spezifik des Materials ergeben, werden im Kapitel zum analytischen Vorgehen eingehender beschrieben (s. 4.2.1).

Um ihre machtanalytische These zu begründen, dass Singen im Chor ein psychophysisch wirksames Regime ist (vgl. Garnett, 2005, S. 249), liest Garnett diese Handbücher nicht (nur) als Anleitung zum Chorsingen, sondern als „instruction manuals for the production and regulation of choral singers, and the technologies of disciplinary power that constitute and maintain the boundaries of this identity“ (Garnett, 2005, S. 249). Dabei verdeutlicht Garnett in ihren Materialanalysen, dass die Produktion von Chorsänger*innen nicht auf den Ausschluss, sondern im Wesentlichen auf die Transformation von Individuen abzielt (Garnett, 2005, S. 250; S. 267f.). Die diskursiven Wissensordnungen, die festlegen, welche konkreten Praktiken des Chorsingens legitim sind, werden von Garnett dabei mindestens als kontingent, z. T. sogar als widersprüchlich beschrieben. Zugleich macht sie deutlich, dass die Grenzen dieser diskursiven Wissensordnungen gerade dadurch definiert und stabilisiert werden, dass Chorleiter*innen und Chorsänger*innen gewissermaßen als Kompliz*innen dieser Wissensordnungen konstruiert und angeleitet werden.

Genau in dieser Verhältnisbestimmung von Diskurs und Subjekt liegt m. E. die Stärke von Garnetts Analyse: Diskursive Wissensordnungen werden nicht als per se machtvoll oder gar allgemeingültig verstanden. Vielmehr können sie vor allem deshalb als machtvolle Ordnungen wirksam werden, weil sie Chorleiter*innen *und* Chorsänger*innen als singende Subjekte konstruieren, die – vereinfacht formuliert – *selbst* dafür sorgen, dass die Regeln der diskursiven Wissensordnung eingehalten und reproduziert werden:

Choral conducting itself can [...] be seen as a distinct but related bodily regime in its own right. Directors, like singers, are being required to act hegemonically, enforcing rules to which they themselves are also subject. (Garnett, 2005, S. 267)

Diskursive *Wissensordnungen* markieren also die Grenzen des in einem bestimmten Kontext Denk- und Sagbaren, während *Regierungspraktiken* die Subjekte dazu anregen, die Grenzen dieser Ordnungen einzuhalten, zu reproduzieren und zu stabilisieren. Vor dem Hintergrund dieser diskursiven Konstruktion des Chorsingens, aber auch der Chorsänger*innen werden auch die Grenzen zwischen musikalischem und sozialem Verhalten, zwischen ausdrucksvollem und ungeübtem Singen als diskursive Konstruktionen sichtbar, die miteinander verwoben sind:

[I]t is not possible to separate out those behaviours that are conceived in terms of cultural political axes of identity (race, class, education level, regionality) from those that are ‘purely’ technical or musical. *The bodily, the moral, the social and the generic are inextricably intertwined* in de-

fining what constitutes choral singing, and ostensibly pragmatic statements of good practice, when placed in their broader intertextual web of reference, are *rarely neutral with reference to the operation of power in wider culture*. (Garnett, 2005, S. 262; Hervorhebung A. G.).

Auf die diskursiven Verstrickungen von musikalischen und sozialen Kategorien, v. a. in Hinblick auf die Konstruktion von vergeschlechtlichten Subjektpositionen, wird in der Diskussion der Ergebnisse eingegangen (s. 5.6.2); die Konsequenzen, die sich aus der strategischen Funktion von musikdidaktischen Handreichungen ergeben, die machtanalytisch betrachtet immer mehr sind als nur ‚gut gemeinte Ratschläge‘, werden im Fazit diskutiert (s. 6.1).

Garnetts diskurstheoretischer Ausgangspunkt und ihre empirischen Ergebnisse waren für die Konkretisierung der in dieser Arbeit verfolgten Fragestellung maßgeblich. Allerdings lassen Garnetts Ausführungen eine systematische Herleitung und Relationierung der von ihr verwendeten Foucault’schen Begrifflichkeiten vermissen, auf die sie an zwei Stellen im Text verweist („Technologien des Selbst“: Garnett, 2005, S. 264; Gouvernamentalität: Garnett, 2005, S. 269). Garnett beschreibt außerdem ihr method(olog)isches Vorgehen bei der Analyse der Handbücher nicht genauer, sodass u. a. offenbleibt, nach welchen Kriterien sie die untersuchten Chorleitungshandbücher, die immerhin in einem Zeitraum von fast 100 Jahren erschienen sind, ausgewählt hat. Auch über das feinanalytische Vorgehen im Umgang mit den Handbuchttexten erfahren die Leser*innen in diesem Aufsatz nichts: Nach welchen inhaltlichen Anhaltspunkten hat Garnett beim Durchgehen der umfangreichen Handbücher gesucht? Welche Hypothesen waren für die Auswahl von konkreten Textstellen für die Feinanalyse leitend? Weil diese Klärungen in Garnetts Beitrag, sicherlich auch aufgrund des beschränkten Zeichenumfangs, fehlten, wurde in dieser Arbeit großer Wert darauf gelegt, das analytische Vorgehen am Material ausführlich darzulegen (s. 4.2).

3.2 Diskursivität und die Produktivität des Wissens

3.2.1 Diskurs, diskursive Formationen und diskursive Praktiken

Der Begriff *Diskurs* wird alltagssprachlich häufig als Synonym für eine (angeregte) Debatte oder Diskussion gebraucht,³¹ manchmal ist mit der Bezeichnung *Diskurs* schlicht ein Gespräch und in wissenschaftlichen Kontexten gelegentlich auch eine Abhandlung über einen Forschungsgegenstand gemeint (vgl. die Übersicht in Landwehr, 2018, S. 15). Auch wenn diese unterschiedlichen Verwendungsweisen parallel kursieren, lässt sich der kleinste gemeinsame Nenner des Diskurs-Begriffs darin bestimmen, dass „sich sein (reflektierter) wissenschaftlicher Einsatz immer auf Untersuchungen des Sprach- und Zeichengebrauchs [richtet], ob es sich dabei nun um mündliche oder schriftliche Aussagen, konkrete Kommunikationsprozesse, die Analyse größerer Textkorpora oder die Untersuchung bildlicher und akustischer Medien handelt“ (Landwehr, 2018, S. 15f.). Aus etymologischer Perspektive verweisen die zahlreichen Verwendungen des lateinischen Begriffs *discursus* jedoch

31 <https://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs>

nicht auf „Bedeutungen wie ‚Rede‘ oder ‚Gespräch‘, sondern finden sich meist im Zusammenhang der Beschreibung von Bewegungen, vor allem dem ‚Hin und Herlaufen‘, dem ‚richtunglos Umherirren‘ oder dem ‚sich Zerstreuen‘“ (Landwehr, 2018, S. 17), womit ein heterogenes Äußerungsgeschehen angedeutet wird, welches auch für den in dieser Arbeit verwendeten Begriff von *Diskurs* charakteristisch ist.

Im Rahmen von Foucaults Diskursanalysen wird unter dem Begriff *Diskurs* eine diskursive Praxis als geregelte Produktion von Aussagen verstanden. *Diskurs* umfasst dabei sowohl die Regeln bzw. Funktionsweisen der Produktion wie auch das analytisch zu bestimmende Regel- bzw. Ordnungssystem selbst (vgl. Koller & Lüders, 2004, S. 60; Foucault, 1973/2015, S. 70). Als Ergebnis der Analyse sollten Diskurse somit nicht als fest gefügte Einheiten, sondern – im Sinne einer diskursiven Praxis – als übersituativ und überindividuell fungierende „Wirklichkeitsmuster“ (Gehring, 2004, S. 61) verstanden werden, die den Blick auf die Konstruktions- und Funktionsweisen eben dieser Wirklichkeit lenken. Diskurse sind in diesem Sinne nicht mehr, aber auch nicht weniger als heuristische Mittel, welche die Beschreibung der wechselseitigen Konstitution von Ordnungen und Praktiken sowie die gleichzeitige Produktion eines bestimmten Wissens und der Gültigkeit dieses Wissens ermöglichen, wie der Historiker Achim Landwehr präzisiert:

Diskurse existieren nicht. Diskurse sind keine Wesen, die irgendwo dort draußen bedrohlich über uns schweben und bestimmen, was wir denken, sagen oder tun. Diskurse sind auch keine Programme, die von wem auch immer erdacht wurden, um Gesellschaften zu manipulieren, und schließlich sind Diskurse auch kein Subjektersatz, die als eigentlich handelnde Einheiten an die Stelle des Menschen treten würden. Der Diskursbegriff ist ein Analyseinstrument, das dazu dienen soll, bestimmte Phänomene zu fassen, die mit zuvor vorhandenen begrifflichen Möglichkeiten nicht ausreichend zu fassen waren. Und der Diskursbegriff soll eben darauf aufmerksam machen, dass es zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Gesellschaften recht klar abgegrenzte Bereiche des Machbaren, Denkbaren und Sagbaren gibt. (Landwehr, 2018, S. 20)

Da *Diskurs* in diesem Verständnis als Analyseinstrument zur Untersuchung der „Konstitutionslogik von Bedeutung und Geltung“ (Fegter et al., 2015, S. 19) dient, sollte der Begriff nicht gleichgesetzt werden mit gesprochener oder Schriftsprache bzw. einem symbolischen System. Somit gibt es im Rahmen des Diskursverständnisses, welches dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, keine Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht diskursiven Praktiken bzw. keine Trennung zwischen einem ‚Innen‘ und einem ‚Außen‘ des Diskurses (vgl. Wrana & Langer, 2007): Alle Wahrnehmungen der ‚Wirklichkeit‘, jedes Denken und jedes Sprechen bzw. Schreiben wird als von diskursiven Praktiken und Ordnungen durchzogen angenommen, welche allerdings in sich heterogen und im Verhältnis zueinander potenziell widerstreitend sind und somit unterschiedliche Orientierungen und Positionierungen ermöglichen.

Für den diskursanalytischen Prozess unterscheidet Foucault in der *Archäologie des Wissens* heuristisch zwischen der Beschreibung von diskursiven Aussagen bzw. Praktiken und diskursiven Formationen. Diese diskursiven Einheiten sind der jeweiligen Analyse nicht vorgelagert und müssen lediglich aufgedeckt oder rekonstruiert werden. Vielmehr sind diskursive Praktiken und Formationen immer Produkte der analytischen Arbeit am konkreten

Material, weshalb Diskursforschende ihre Hypothesen und Vorannahmen in Hinblick auf die von ihnen untersuchte diskursive Praxis kontinuierlich reflektieren und bei der Beschreibung des analytischen Prozesses offenlegen sollten (s. 4.2.2.1).

Foucault selbst bezeichnet sein Vorgehen in der *Archäologie des Wissens* nicht als Diskurs-, sondern als Aussagenanalyse (Foucault, 1973/2015, S. 48f.). Diese Bezeichnung verweist darauf, dass es Foucault (zumindest in der *Archäologie*) erst einmal nur darum geht, „Beziehungen zwischen Aussagen zu beschreiben“ (Foucault, 1973/2015, S. 48), und zwar in ihrer ganzen Vielfalt und den „Systemen [ihrer] Streuung“, wie er schreibt (Foucault, 1973/2015, S. 58). Die erkenntnistheoretische Grundannahme zur Beschreibung von diskursiven Aussagen und Formationen lautet: „In einer Zeit wird niemals alles, was möglich wäre, tatsächlich gesagt, und es wird auch nicht alles gleich häufig gesagt. Die Aussagen gruppieren sich also.“ (Gehring, 2004, S. 55) Diese *Formationen* als Gruppierungen von diskursiven Aussagen gilt es empirisch herauszuarbeiten. Foucault definiert *Aussagen* als kleinste Einheit des Diskurses. Sie sind aber keine Einheiten im Sinne von Sätzen oder einzelnen Äußerungen, sondern Funktionen, die Beziehungen zwischen Gegenständen, Begriffen und Subjektpositionen herstellen (vgl. Foucault, 1973/2015, S. 126). Mit dem sprachwissenschaftlichen Konzept der Sprechakte teilen diskursive Aussagen als Praktiken ein wirklichkeitsherstellendes Moment im Vollzug. Allerdings betont Foucault, dass der Vollzug der diskursiven Praktiken im Unterschied zu Sprechakten nicht an konkrete sprachliche Formulierungen (z. B. Versprechen, Bitte, Befehl) geknüpft ist (vgl. Foucault, 1973/2015, S. 120ff.).

Eine sich an mehreren (Text-)Stellen und über einen gewissen Zeitraum wiederholende Weise des In-Beziehung-Setzens von Gegenständen, Begriffen und Subjektpositionen³² bezeichnet Foucault als *diskursive Formation*. Nach der Erfassung der im Material tatsächlich getroffenen Aussagen stellt die Beschreibung der diskursiven Formationen, die von diesen Aussagen gebildet werden, den zweiten entscheidenden Analyseschritt dar. Bei der Beschreibung von diskursiven Formationen geht es vor allem darum, die Regeln herauszuarbeiten, nach denen Aussagen innerhalb einer diskursiven Formation zueinander in Beziehung gesetzt werden.³³ Die diskursiven Formationen selbst sind dabei keine monolithischen Einheiten, sondern fungieren nur als temporär stabile Einheiten, als „Bündel von Beziehungen, die der Diskurs bewirken muß, um von diesen und jenen Gegenständen

32 Foucault beschreibt vier Untersuchungsebenen, mit denen diskursive Formationen als „[Bündel von] Beziehungen zwischen Aussagen“ (Foucault, 1973/2015, S. 48; 70) analysiert werden können: Die Formation der Gegenstände, der Begriffe, der Äußerungsmodalitäten und der Strategien (vgl. Foucault, 1973/2015, S. 61ff.; vgl. dazu auch Koller & Lüders, 2004, S. 60ff.). Entscheidend ist, dass Foucault die diskursiven Formationen nicht als deduktive Kategorien verwendet, sondern im Rahmen seiner unterschiedlichen Diskursanalysen induktiv in ihrer je spezifischen Formierung und Funktionsweise herausarbeitet.

33 Traue, Pfahl und Schürmann (2019) weisen darauf hin, dass die Frage, aus welchen Einheiten sich Diskurse konkret zusammensetzen und wann überhaupt von einem Diskurs gesprochen werden kann, nur in Hinblick auf den jeweiligen konkreten Forschungsgegenstand beantwortet werden kann: „Entscheidendes Kriterium für die Bestimmung eines Diskurses ist, ob sich unterschiedliche Praktiken auf einen übersituativen, überindividuellen und zumindest vorläufig stabilen Sinn beziehen bzw. diesen herstellen“ (Traue et al., 2019, S. 565).

reden, sie behandeln, sie benennen, sie analysieren, sie klassifizieren, sie erklären zu können“ (Foucault, 1973/2015, S. 70).

Die diskursiven Formationen inklusive ihrer kontingenten Bindungskräfte bilden für Foucault das diskursive Wissen, das in einem bestimmten Verwendungszusammenhang über eine gewisse Zeitdauer verfügbar ist und als wahr anerkannt wird (vgl. Traue et al., 2019, S. 567). Gleichzeitig ist ‚der Diskurs‘ „das, was den Aussagen zu einer *gemeinsamen* Wirklichkeit verhilft“ (Gehring, 2004, S. 61; Hervorhebung i. O.), d. h. die diskursiven Formationen und Praktiken sind immer ko-konstitutiv. Auch wenn Diskurse in den meisten diskursanalytischen Ansätzen als „übersituative und überindividuelle Praktiken der Wissens- bzw. Sinnproduktion“ (Traue et al., 2019, S. 566) bestimmt werden, unterscheiden sich diese Ansätze in Hinblick darauf, wie sie das Verhältnis von diskursiven Ordnungen und Praktiken theoretisch bestimmen und konkret analysieren.

In dieser Arbeit wird das Untersuchungsmaterial aus der Perspektive praxeologisch-poststrukturalistischer Diskurstheorien untersucht (vgl. Wrana, 2014c). Das Attribut ‚praxeologisch-poststrukturalistisch‘ verweist auf zwei theoretische Akzente, die für das Verständnis von Diskursivität, das dieser Arbeit zugrundeliegt, entscheidend sind: *Praxeologisch* verweist darauf, dass Äußerungsakte als „Moment[e] einer diskursiven Praxis“ untersucht werden (Wrana, 2015a, S. 136). Über einen Äußerungsakt werden mehrere Ebenen von diskursiven Praktiken zueinander in Beziehung gesetzt:

- (1) Es wird auf diskursive Horizonte zurückgegriffen, aus denen Elemente geborgt werden wie z. B. semantische Achsen, Metaphern etc.
- (2) In der Zuschreibung von Elementen an „etwas“ wird dieses als diskursiver Gegenstand konstruiert.
- (3) In der „Welt“, die im Akt entworfen wird, vollzieht sich eine Positionierung, mit der die Sprecher_in sich zu den in der Problematisierung konstruierten Gegenständen in Beziehung setzt.
- (4) Die Positionierung enthält einen impliziten Appell an die Adressat_innen der Äußerung, diese Positionierung mitzuvollziehen oder zumindest die Legitimität der ganzen Konstruktion in Bezug auf die normative Position der Sprecher_in anzuerkennen. (Wrana, 2015a, S. 137)

Die praxeologische Perspektive geht somit konsequent von der diskurstheoretischen Prämisse aus, dass diskursive Praktiken die ‚Dinge‘ erst herstellen, die in der alltäglichen Wahrnehmung als gegeben vorausgesetzt werden (vgl. Foucault, 1973/2015, S. 74). Im Unterschied zu konstruktivistischen Ansätzen wird diese Herstellungstätigkeit von Sinn aber nicht einem autonom handelnden Subjekt zugeschrieben. In ähnlicher Weise grenzen sich praxeologisch orientierte von strukturalistischen diskursanalytischen Ansätzen ab, welche diskursive Praktiken in der Regel in Hinblick darauf untersuchen, inwiefern sie umfassende Bedeutungsmuster reproduzieren.

Das Attribut *poststrukturalistisch* verweist auf ein Verständnis von *Diskurs*, welches diesen nicht als stabile Einheit oder Struktur definiert, sondern als dynamisches Kräftefeld, das „mit seiner Existenz (und nicht nur in seinen ‚praktischen Anwendungen‘) die Frage nach der Macht stellt“ (Foucault, 1973/2015, S. 175) und somit durch die potenziell unabschließbaren Anschlüsse durch Äußerungsakte ständig instabil und umkämpft ist. Zentral ist die Annahme, dass „jeder [Äußerungs-]Akt eine Anerkennung von Wissensordnungen und zugleich notwendig ein Verkennen derselben ist. Jeder Akt wiederholt, aber er wieder-

holt anders“ (Scharl & Wrana, 2014, S. 353). Empirisch sichtbar werden aus dieser Perspektive die Heterogenität der Anschlüsse durch Äußerungsakte, die Positionierungen von Subjekten und die „verschiedene[n] Logiken von Handlungsweisen als widerstreitende diskursive (Wissens-)Ordnungen“ (Wrana, 2015a, S. 130).

Diese Forschungsperspektive erscheint für die hier untersuchten musikdidaktischen Texte aussichtsreich, weil sich die diskursive Wahrheitsproduktion im Rahmen dieser Textsorte durch eine komplexe Verschränkung von Wissensordnungen, Subjektpositionen und Regierungspraktiken auszeichnet. Im Zentrum der Analyse steht deshalb die Beschreibung des Vollzugs von Äußerungsakten, in denen Beziehungen zwischen Subjekten und Gegenständen hergestellt werden. Einfacher formuliert geht es um die Frage: Wie wird eine Beziehung zwischen Subjekten und Gegenständen hergestellt, indem jemand *von einer bestimmten Position aus* über etwas *in einer bestimmten Weise* spricht?

Aus der Perspektive der praxeologisch-poststrukturalistischen Diskurstheorie liegt das forschende Augenmerk somit insgesamt auf den diskursiven Praktiken, mit denen Gegenstände und Subjektpositionen gleichzeitig konstruiert werden. Unter *diskursiven Praktiken* werden in dieser Arbeit somit alle Äußerungsakte verstanden, über die Gegenstände aufgerufen, Bedeutungen zugeschrieben und Subjekte (Lehrende und Schüler*innen) im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel positioniert werden.

3.2.2 Diskursives Wissen und die Konstruktion der Wirklichkeit

Grundsätzlich besteht das Ziel von sozialwissenschaftlich orientierten, empirischen Diskursanalysen darin, „die Ordnung und Transformation von Aussage- und Sagbarkeitsfeldern (für sich und in ihrem konkurrierenden Zusammenspiel), sowie das darin geltende Wissen empirisch zu rekonstruieren“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 143). Als *diskursives Wissen* definiert Foucault „das, wovon man in einer diskursiven Praxis sprechen kann, die dadurch spezifiziert wird“ (Foucault, 1973/2015, S. 259), und er betont: „Es gibt kein Wissen ohne definierte diskursive Praxis; und jede diskursive Praxis kann durch das Wissen bestimmt werden, das sie formiert“ (Foucault, 1973/2015, S. 260).

Diskursives Wissen wird nach Foucault also nicht als überzeitlich gültiges Faktenwissen, sondern als durch diskursive Praktiken formierter Zusammenhang von Begriffen, Gegenständen und Subjektpositionen verstanden. Indem Foucault *Wissen* definiert als „alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen [...], die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault, 1992, S. 32), betont er darüber hinaus die soziale Bedingtheit von diskursivem Wissen: Als Wissen gilt, was innerhalb einer bestimmten sozialen Situation bzw. eines sozialen Kontextes als wahr akzeptiert wird.

Diskursives Wissen zu analysieren bedeutet für Foucault, die jeweiligen Regeln eines bestimmten Sprechens bzw. Schreibens über Gegenstände als spezifische Ordnungen des Sagbaren zu bestimmen. Foucaults analytischer Ansatzpunkt in der *Archäologie des Wissens* ist die Hypothese, dass bestimmte, allgemein akzeptierte Ordnungen des Wissens „nicht von allein da sind, daß sie stets die Wirkung einer Konstruktion sind, deren Regeln man erkennen und deren Rechtfertigung man kontrollieren muß“ (Foucault, 1973/2015, S. 40). Foucault zielt somit darauf ab, die gesellschaftlich akzeptierten Ordnungs- und Denksys-

teme „ihrer Quasievidenz zu entreißen, [und] die von ihnen gestellten Probleme freizusetzen“ (ebd.), um damit ihren Geltungsanspruch in Frage zu stellen, und zwar mit Hilfe einer Methodologie, die er in der *Archäologie* exemplarisch für bestimmte Wissensformationen entwickelt.

Verbunden mit diesem Wissensbegriff erscheint *Wahrheit* aus diskurstheoretischer Perspektive als „gültiges, Geltung beanspruchendes Wissen über die Welt, an dem sich Handeln orientiert und damit Wirklichkeit schafft“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 143). Foucault betont in diesem Zusammenhang immer wieder, auf welcher komplexen und unterschiedlichen Weise die Produktivität von Wissen und Macht zusammenhängt.³⁴ Folglich bestimmen zahlreiche diskursanalytische Ansätze „die empirische Erforschung des Verhältnisses von Wissen und Macht“ (Pfahl et al., 2019, S. 565; vgl. auch Langer, Nonhoff & Reisigl, 2019, S. 6) als zentralen Bezugspunkt der Diskursforschung.

Wie bereits beschrieben, zielt die Beschreibung von Aussageregeln und -praktiken diskursiver Formationen nicht auf deren Rekonstruktion als Wissensobjekte. Es gilt vielmehr, mittels der Analyse „der machtvollen Hervorbringung und praktischen Formierung von (Aussage-)Subjekten“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 143) über die diskursive Praxis auf die Spur zu kommen. Diskursive Formationen sind für Foucault somit gleichzeitig Wissens- und Redeordnungen: Foucault definiert Aussagen als „das tatsächlich Gesagte“ (Gehring, 2004, S. 56) innerhalb einer diskursiven Formation, das gleichzeitig dem Prinzip der Verknappung unterliegt. Entscheidend ist also, dass Aussagen in ihrer Funktion des In-Beziehung-Setzens von Gegenständen, Begriffen und Subjektpositionen bestimmte Weisen, über etwas zu sprechen, wiederholt ermöglichen und andere Redeweisen ausschließen. Dieses Grundprinzip der „Seltenheit“ bzw. der diskursiven Verknappung von Aussagen (Foucault, 1973/2015, S. 172ff.) lässt sich bestimmen als Verhältnis zwischen dem, was (über einen Gegenstand) zu sagen grundsätzlich möglich wäre, und dem, was (über diesen Gegenstand) tatsächlich gesagt wird. Diese Verhältnisbestimmung mündet in die Vorstellung eines Diskurses als „die (zu ermittelnde) Regel [der] Nichtausfüllung des wirklich Möglichen einer Sprache“ (Gehring, 2004, S. 58).

Entscheidend ist hierbei nicht die Darstellung der Regel als absolute Ordnung und auch nicht die Frage, warum eine diskursive Praxis nach bestimmten Regeln funktioniert und auf welcher Grundlage sich diese Regeln gebildet haben. Die Beschreibung der „regelgeleiteten diskursiven Praxis“ dient immer dazu, „den Blick kritisch auf damit einhergehende[.] Ausgrenzungs- und Verknappungsprinzipien“ zu lenken (Koller & Lüders, 2004, S. 67). Diese Ausgrenzungs- und Verknappungsmechanismen können im Material empirisch bestimmt werden, und zwar insbesondere in Hinblick auf die Möglichkeiten, als Subjekt anerkannt zu werden. Wie jedoch sind die Mechanismen der Verschränkung von Wissensordnungen, Machtverhältnissen und Subjektformierungen konkret zu denken und empirisch zu untersuchen?

Dazu ein kurzes fiktionales Beispiel zur Veranschaulichung: Die Äußerung „Weißt du, auf dem Gymnasium kannst du im Unterschied zu anderen Schulformen dein Abitur

34 Besonders deutlich wird diese Verschränkung z. B. in Foucaults Untersuchung *Der Wille zum Wissen*, in der es ihm um die Analyse „[der] Instanzen der diskursiven Produktion [...], der Produktion von Macht [...] und der Wissensproduktionen“ (Foucault, 1977/2019, S. 20) geht.

machen.“³⁵ ist grundsätzlich nicht falsch: Es gibt tatsächlich Schulformen, an denen man kein Abitur machen kann. Und es ist nicht falsch, dass man am Gymnasium sein Abitur machen kann. An der Äußerung ist aber aus diskursanalytischer Perspektive auffällig, was *nicht* gesagt wird, nämlich: Auch an Gesamtschulen kann man eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Solange diese Äußerung für sich steht, ist sie diskursanalytisch noch nicht interessant. Aber vielleicht tauchen innerhalb eines bestimmten Verwendungszusammenhangs, z. B. im Rahmen von Beratungsgesprächen zwischen Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen zum Ende der Grundschulzeit, Varianten dieser Äußerung auf, die in ihrer Häufung dazu beitragen können, dass implizit die diskursive Aussage „*Nur* auf dem Gymnasium kann man das Abitur machen.“ im Rahmen der Gespräche formiert und als Norm stabilisiert wird.

Eine Stärke der diskursanalytischen Beschreibung besteht ohne Zweifel darin, „jenseits der Aufmerksamkeit für subjektive Intentionen oder Interessen der beteiligten Akteure nach den anonymen und weitgehend unbewussten Regeln zu fragen, die den unterschiedlichen Äußerungen innerhalb eines Feldes zugrunde liegen und das konstitutive Merkmal einer diskursiven Formation ausmachen“ (Koller & Lüders, 2004, S. 70). Da die diskursiven Formationen als Bündel von (Regeln für) Beziehungen zwischen Aussagen jedoch konstitutiv instabil sind, hat nach Foucault jedes einzelne Aussageereignis die Kraft, das diskursive Kräfteverhältnis innerhalb der Formationen zu verändern, indem es mit anderen Aussagen verknüpft wird.

Keine diskursive Formation determiniert ihr Aussagesystem vollständig, weshalb diskursive Formationen für Foucault keine Vorschriften im absoluten Sinn sind, sondern stets „Gegenstand eines Kampfes“ um Bedeutung (Foucault, 1973/2015, S. 175). Diskursive Formationen existieren somit vor allem als soziokulturell umkämpfte Kräftefelder, welche in Hinblick auf ihre Ordnungen und Praktiken der Wissensproduktion stets dynamisch sind. Der oben erwähnte, tatsächlich geäußerte Satz („Weißt du, auf dem Gymnasium kannst du im Unterschied zu anderen Schulformen dein Abitur machen.“) könnte somit als diskursive Aussage vor dem Hintergrund eines spezifischen Äußerungskontexts („Nur auf dem Gymnasium kann man das Abitur machen.“) ganz unterschiedliche Auswirkungen, z. B. auf die Selbsteinschätzungen von Schüler*innen in Hinblick auf ihre Schullaufbahn, haben. Diskursanalysen umfassen deshalb immer mehr als reine Sprach- oder Inhaltsanalysen, und die Untersuchung von überindividuell wirksamen Ordnungen und Praktiken der Bedeutungsproduktion zielt – insbesondere in sozial- bzw. erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Diskursanalysen – darauf ab, ihre sozialen Funktionen und Auswirkungen genauer in den Blick zu bekommen:

[...] Diskurse zu analysieren bedeutet [...], Bedeutungs- und Sinnproduktion (die sich oft, aber nicht nur sprachlich ereignet) solchermaßen zu untersuchen, dass der Kontext, in den Diskurse eingebettet sind, der Zusammenhang mit der sozialen Situation bzw. dem konkreten Moment der Bedeutungs- und Sinnproduktion und der intertextuelle Verweisungszusammenhang nicht verloren gehen. Es geht Diskursanalysen eben nicht um die bloße Aufarbeitung der Formen und Inhalte des Gesagten, Geschriebenen oder Performierten, sondern da-

35 Diese Äußerung habe ich bei einem Spaziergang am Rhein im Januar 2021 im Vorübergehen aufgeschnappt.

rum, die soziale Funktionalität und die Sozialverhältnisse in den Blick zu bekommen, die mit der Produktion von Bedeutung und Sinn verbunden sind. (Langer, Nonhoff & Reisigl, 2019, S. 5; Hervorhebung A. G.).

Die machtvolle Produktivität von Wissensordnungen kann deshalb, insbesondere in Hinblick auf das hier untersuchte musikdidaktische Material, u. a. in Form von *Anerkennungsverhältnissen von Subjekten* analysiert werden.

3.3 Macht, Subjekt und Gouvernementalität

3.3.1 Macht und das Einwirken auf mögliches Handeln

In unterschiedlichen diskursanalytischen Ansätzen ‚nach Foucault‘ wird häufig die „Analytik der Macht“ (Foucault, 2019a) als ihr wesentliches Charakteristikum hervorgehoben. Allerdings wird diese pauschale Einordnung auch zunehmend kritisch betrachtet:

Der im Zuge der Popularisierung der Diskursanalyse häufig vorgebrachte Slogan von der „Macht der Diskurse“ hat der Diskursanalyse den Vorwurf eingebracht, sie sehe als modische Methodologie die Macht – beinahe paranoisch – überall, weshalb sie zur analytischen Unschärfe verführe. (Pfahl et al., 2019, S. 578)

Dieser Kritik ist zum einen entgegenzuhalten, dass die theoretischen und methodologischen Ausformungen von Machtanalysen in verschiedenen diskursanalytischen Ansätzen durchaus unterschiedlich begründet, reflektiert und als Interpretationswerkzeuge genutzt werden. Allein die Frage, ob der Schwerpunkt einer machtanalytischen Untersuchung eher auf der Beschreibung von Machtverhältnissen, Machtpraktiken oder Machteffekten liegt (vgl. Fegter et al., 2015, S. 20f.), kann wesentliche Auswirkungen auf die Durchführung der Analyse und die Interpretation der empirischen Ergebnisse haben: So können unter dem Schlagwort einer *Analytik der Macht* (vgl. Foucault, 2019a) je nach Fragestellung und Spezifik des Datenmaterials u. a. „Sprachregelungen, Wahrheitsverhältnisse, Herrschaftsverhältnisse, Anerkennungsverhältnisse, Verteilungsverhältnisse oder Ausbedeutungsverhältnisse“ (Langer et al., 2019, S. 6) sowie deren Kombinationen im Fokus der Untersuchung stehen.

Wie schon beschrieben, ist den meisten diskursanalytischen Ansätzen zwar gemeinsam, dass „die Macht der Diskurse [...] nicht als einschränkendes, sondern als produktives Moment gedacht [wird]“ (Pfahl et al., 2019, S. 567). Um allerdings der Kritik an der analytischen Unschärfe einer per se machtkritischen (und damit paradoxerweise in gewisser Weise machtblinden) Diskursanalyse zu entgehen, gilt es zu beachten, dass Machttechniken „jeweils mühsam empirisch herausgearbeitet werden [müssen], [denn] sie sind integraler Bestandteil von Diskursanalysen, und können nicht – wie es oft geschieht – unterstellt werden“ (Pfahl et al., 2019, S. 577).³⁶ Je nach diskurstheoretischer Konkretisierung des Macht-

36 Foucault warnt davor, Machtbeziehungen ausschließlich auf der Basis von Institutionen (z. B. der Schule) als Ordnungskategorie zu untersuchen, da so die „Gefahr [besteht], dass man in den Institutionen Ursprung und Erklärung der Machtbeziehungen sucht, letztlich also Macht durch Macht erklärt“ (Foucault, 2019b, S. 258).

und Diskursbegriffs können die Wirkungen von diskursiven Ordnungen unterschiedlich ausgelegt werden: „[Diskurse] bieten interpretative Rahmen zur Deutung von Handlungsproblemen, legen sie nahe oder zwingen sie Akteuren auf“ (Pfahl et al., 2019, S. 572).

Im Kontext der in dieser Arbeit untersuchten musikdidaktischen Zeitschriftenartikel werden Machttechniken nicht als Mittel des Zwangs oder der Unterwerfung von Musiklehrenden und Schüler*innen untersucht, sondern im Anschluss an einen analytischen Begriff Foucaults als *diskursive Strategien*, die auf das Einwirken auf die Denk- und Handlungsweisen der Schüler*innen und Lehrenden abzielen (s. 4.1.3).

In seinem diskurstheoretisch zentralen Text „Subjekt und Macht“³⁷ formuliert Foucault die Frage „Was ist Macht?“ in die analytische Frage um, *auf welche Weise Macht ausgeübt wird* (Foucault, 2019b, S. 251ff.). Durch diese Umkehrung der Frage bricht Foucault mit einer alltagssprachlichen Verwendung von ‚Macht‘ als Form der absoluten oder institutionalisierten Herrschaft bestimmter Personen über andere (Foucault, 2019b, S. 251) und bestimmt „als Gegenstand der Analyse nicht Macht, sondern Machtbeziehungen“ (Foucault, 2019b, S. 254), die er ausdrücklich von Gewaltbeziehungen abgrenzt:

In Wirklichkeit sind Machtbeziehungen definiert durch 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. Sie kennen als Gegenpol nur die Passivität, und wenn sie auf Widerstand stoßen, haben sie keine andere Wahl als den Versuch, ihn zu brechen. Machtbeziehungen beruhen dagegen auf zwei Elementen, die unerlässlich sind, damit man von Machtbeziehungen sprechen kann: 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, 2019b, S. 255; Hervorhebung A. G.)

Diese Bestimmung des Foucault’schen Machtbegriffs setzt somit voraus, dass die in Machtbeziehungen verstrickten Subjekte als *handelnde* Subjekte anerkannt werden und ihnen ein Möglichkeitsraum potenzieller (Anschluss-)Handlungen offensteht. Im Gegensatz zu einem alltagsweltlichen Verständnis von Machtausübung als Ausübung von Zwang oder Gewalt, definiert Foucault diese weitaus vielseitiger und differenzierter als

ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten, und [sie] operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte. Sie bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen, und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können. [Machtausübung] ist auf Handeln gerichtetes Handeln. (Foucault, 2019b, S. 256)

Im Umkehrschluss folgert Foucault: „Wo die Bedingungen des Handelns vollständig determiniert sind, kann es keine Machtbeziehung geben.“ (Foucault, 2019b, S. 257) Die Frei-

37 Dieser Text von Foucault erschien ursprünglich in Dreyfus und Rabinow (1983), als Antwort auf und Ergänzung zu deren Beschreibung seiner Vorgehensweise als interpretative Analytik.

heit des Handelns der Subjekte ist also einerseits die *Voraussetzung* für Machtbeziehungen – denn ohne die Bedingungen von Freiheit wäre Machtausübung gleichzusetzen mit Zwang und reiner Unterwerfung. Andererseits verhält sich die Freiheit der Subjekte, (anders) zu handeln, auch *widerständig* zu den Machtbeziehungen – denn diese versuchen, wie oben beschrieben, die potenziell vielfältigen „Verhaltens-, Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten“ (Foucault, 2019b, S. 257) der Subjekte kontinuierlich zu lenken.

Für Foucault besteht Machtausübung deshalb im Wesentlichen „darin, ‚Führung zu lenken‘, also Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verhalten zu nehmen“ (Foucault, 2019b, S. 256). Zusammenfassend wird unter Machtausübung in dieser Arbeit im Anschluss an Foucault „die Einwirkung auf das mögliche und erwartete Handeln“ (Foucault, 2019b, S. 261) von Subjekten verstanden. Die spezifischen Mechanismen und Techniken³⁸ dieser Form der Machtausübung definiert Foucault als *diskursive Strategien*³⁹ (s. 4.1.3).

Nach dieser diskurstheoretischen Vorstellung von Machtbeziehungen und -ausübung kann es keine (musik-)pädagogischen Verhältnisse geben, die nicht von Machtbeziehungen durchzogen sind und in denen keine diskursiven Strategien des Einwirkens auf Handeln wirksam sind. Für Foucault bedeutet die Annahme, dass es keine gesellschaftlichen – und damit auch: keine (musik-)pädagogischen – Verhältnisse ohne Machtausübung geben kann, jedoch keinesfalls, „dass die bestehenden Machtbeziehungen notwendig sind oder dass Macht innerhalb der Gesellschaft ein unabwendbares Schicksal darstellt“ (Foucault, 2019b, S. 258f.). Vielmehr zielen seine Analysen der Machttechniken darauf ab, „das Wechselspiel gegensätzlicher Strategien“ (Foucault, 2019b, S. 243) zwischen Machtbeziehungen und Handlungsfreiheit der Subjekte und damit den Möglichkeitsraum, in dem sie sich handelnd bewegen, sichtbar zu machen. Damit einher geht ein spezifisches Verständnis von diskursiv ermöglichten Subjekten, das im Folgenden erläutert wird.

3.3.2 Subjektivation und die diskursiven Möglichkeiten, ein Subjekt zu sein

Foucault schreibt, „die Macht geht durch die Individuen hindurch, sie wird nicht auf sie angewandt“ (Foucault, 2003, S. 238) und betont damit die diskurstheoretisch enge Verschränkung von Machteffekten und Subjektwerdung. Machtausübung dient nicht der Unterwerfung von prä-diskursiv existierenden Subjekten, sondern ermöglicht ihnen erst ein auf bestimmte Weise geformtes Wahrnehmen und Handeln in der Welt. Dementsprechend definiert Foucault Machtbeziehungen⁴⁰, wie bereits erläutert, als „handelnde Einwirkung

38 Foucault selbst spricht wiederholt von „Techniken“, „Technologien“, „Mechanismen“ und „Verfahrensweisen“ der Macht und nutzt diese Begrifflichkeiten weitestgehend synonym (u. a. Foucault, 2019b, S. 220ff.), um zu betonen, dass in seinen Analysen „nicht nur die [z. B. staatliche] Repräsentation von Macht, sondern deren reale [und lokale] Funktionsweisen“ (Foucault, 2019b, S. 224) im Fokus stünden.

39 Foucault setzt den Begriff der „Machtmechanismen“ in diesem Text mit dem der „Strategien“ gleich: „Auch bei Machtbeziehungen kann man von Strategien sprechen, sofern es dabei um die Einwirkung auf das mögliche und erwartete Handeln anderer geht. Daher kann man die in Machtbeziehungen eingesetzten Mechanismen auch mit dem Begriff der Strategie erfassen“ (Foucault, 2019b, S. 261).

40 Foucault grenzt Machtbeziehungen explizit von Gewaltbeziehungen ab, indem er schreibt: „Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab“ (Foucault, 2019b, S. 255). Weiterhin führt Foucault aus: „Wo die Bedin-

auf Handeln, auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln“ (Foucault, 2019b, S. 255). Ausgehend von Foucaults Definition von Machtbeziehungen als „handelnde Einwirkung auf Handeln“ (s. o.) ist die relative Freiheit der Subjekte die Voraussetzung für Machtausübung und gleichzeitig ihre Gegenspielerin, da sie sich diesem Einwirken beständig widersetzen muss (vgl. Foucault, 2019b, S. 257).

In Hinblick auf den Subjektbegriff wird somit aus diskurstheoretischer Perspektive, und insbesondere innerhalb der Gouvernementalitätsforschung (s. u.), die Trennung zwischen Gesellschaftlichem und Individuellem aufgelöst (vgl. Wrana, 2006, S. 25): Macht ist nicht nur auf den Bereich der öffentlichen, rechtlichen oder staatlichen Einflussnahme beschränkt und Subjektivität nicht das Ergebnis der einzigartigen Erfahrungen eines Individuums. Alle individuellen Handlungs- und Erfahrungsräume werden als von diskursiven Wissensordnungen und Machtwirkungen durchzogen gedacht, womit *Subjektivität* aus diskurstheoretischer Perspektive immer zugleich das (instabile) Ergebnis von diskursiven Praktiken sowie die Voraussetzung ihrer Produktivität ist.

Eine wesentliche Funktion von diskursiven Wissensordnungen besteht somit darin, „Subjektivierungs(an)gebote“ (Hark & Villa, 2017, S. 13) bereitzustellen, die es ermöglichen, bestimmte Subjektpositionen einzunehmen. Subjekte sind den diskursiven Wissensordnungen somit nicht vorgängig und werden ihnen unterworfen, sondern werden erst durch diese Ordnungen als Subjekte anerkenbar. Die Beschreibung von Subjektivierungen, die durch diskursive Praktiken und vor dem Hintergrund von diskursiven Ordnungen vollzogen werden, spielt für Diskursanalysen in den Erziehungswissenschaften eine wichtige Rolle und stellt eine eigene Forschungslinie innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung dar (vgl. Fegter et al., 2015, S. 27ff.; Wrana et al., 2014, S. 230ff.). Je nachdem, an welche (diskurs-)theoretischen Konzepte von Subjekt bzw. Subjektivierung angeschlossen wird, können die Prozesse der Subjektwerdung im empirischen Material allerdings sehr unterschiedlich analysiert werden (vgl. Fegter et al., 2015, S. 26f.).

Michel Foucault bestimmt das Verhältnis von Diskurs und Subjekt in der *Archäologie des Wissens* ausgehend vom Sprechenden bzw. Diskurs-produzierenden Subjekt. Das Sprechende Subjekt formiert sich laut Foucault über diskursive Aussagen und Wissensordnungen, die bestimmte „Positionen“ (Foucault, 1973/2015, S. 78f.) zur Verfügung stellen, die das sich formierende Subjekt einnehmen kann und muss, um als Subjekt anerkannt werden zu können. Foucault erläutert die Formierung der „Äußerungsmodalitäten“ des Sprechenden Subjekts am Beispiel der Subjektposition des Arztes, der erst im Rahmen des klinischen Diskurses seine Autorität erhält und die ihm zugewiesene Handlungs- und Sprechfähigkeit auf eine bestimmte Weise performieren kann:

Wenn im klinischen Diskurs der Arzt der Reihe nach der souveräne und direkte Fragesteller, das Auge, das betrachtet, der Finger, der berührt, das Organ der Entzifferung der Zeichen, der Punkt der Integration bereits vollzogener Beschreibungen, der Labortechniker ist, dann deshalb, weil ein ganzes Bündel von Beziehungen ins Spiel gebracht wird. (Foucault, 1973/2015, S. 79)

gungen des Handelns vollständig determiniert sind, kann es keine Machtbeziehung geben“ (Foucault, 2019b, S. 257).

In Louis Althusser's Theorie der Anrufung/Interpellation steht das hörende bzw. Diskursrezipierende Subjekt im Zentrum. Als Beispiel nennt Althusser die fiktive Szene, in der ein Polizist auf der Straße „He, Sie da!“ ruft, ein*e Passant*in sich daraufhin umdreht und in diesem Moment des Umwendens auf die Anrufung antwortet und damit innerhalb einer (bei Althusser ideologischen) Ordnung subjektiviert wird (vgl. Althusser, 1977).⁴¹

Das Einnehmen von Subjektpositionen bzw. das Antworten auf Anrufungen sind bei Foucault und Althusser Momente der Reaktivierung und Stabilisierung einer diskursiven Ordnung. Die Möglichkeiten, Subjekt zu sein bzw. zu werden, erscheinen in beiden Theorien als determinierte und determinierende Vorgaben von diskursiven Formationen. Verschiedene diskursanalytische Ansätze haben dieses Primat der starken Struktur kritisiert und dabei unterschiedliche theoretisch-methodologische Optionen entwickelt, um neben der Trägheit und Reproduktionskraft von diskursiven Strukturen auch die Dynamik von diskursiven Praktiken und damit die potenzielle Veränderung von diskursiven Formationen und Subjektpositionen herausstellen zu können (vgl. Wrana, 2015a, S. 126).

Aus der Perspektive der poststrukturalistisch-praxeologischen Diskursanalyse, die in dieser Arbeit eingenommen wird, wird dabei häufig auf die Arbeiten der Philosophin und Genderforscherin Judith Butler und an das von ihr weiterentwickelte theoretische Konzept der *Subjektivierung* zurückgegriffen. Butler versteht unter *Subjektivierung* im Anschluss an Foucault eine Doppelfigur der Subjektwerdung zwischen gleichzeitiger Ermöglichung und Begrenzung: „Subjektivierung besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (Butler, 2001, S. 8). Poststrukturalistisch-praxeologische Ansätze⁴² definieren den Begriff der Subjektposition im Anschluss an Foucaults und Butlers Theoreme als „einen Ort, von dem aus Individuen Aussagen tätigen können“ (Wrana et al., 2014, S. 394).

Das Einnehmen einer Subjektposition innerhalb von diskursiven Ordnungen muss jedoch als potenziell dynamisches Geschehen verstanden werden, da „der Akt des Einnehmens einer Position die Struktur der Orte transformiert und [da] der Akt des Einnehmens an sich konfliktuell und widersprüchlich ist, weil schon die Strukturiertheit selbst keineswegs homogen und eindeutig ist.“ (Wrana, 2015a, S. 126f.) Der Akt des Einnehmens einer Position greift auf diskursiv angelegte Orte zurück, aktualisiert und transformiert diese

41 Auf das voraussetzungsreiche Theorem der Anrufung/Interpellation nach Althusser kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Zur Relevanz der Anrufung für eine Analytik diskursiver Praktiken s. Wrana, 2015a, S. 125ff.; zu einer kritischen Diskussion von Althusser's Theorem und dessen diskurstheoretischer Modifikation s. Butler, 2001, S. 101ff.

42 Insbesondere in Hinblick auf die Rolle des Subjekts unterscheiden sich poststrukturalistische Ansätze in der Diskursforschung u. a. von hermeneutisch ausgerichteten Diskursanalysen, wie Wrana (2015) schreibt: „Während die hermeneutische Diskursanalyse an der vorgängigen Unterscheidung von Subjektivität und Objektivität festhält, den Diskurs dann als relativ stabile und handlungsleitende Struktur denkt und folglich das Subjekt als Gegenspieler zur Struktur aufrecht erhalten muss, verzichten die poststrukturalistischen Ansätze auf die Unterstellung eines starken Subjekts, indem sie die Struktur deontologisieren und die diskursive Praxis als Prozesse der Strukturierung und Destrukturierung begreifen, in die Menschen immer schon involviert sind und in dem [sic!] ihre Subjektivierungen und Desubjektivierungen Prozesse und nicht Zustände sind. Für beide Zugänge ist der Bezug auf den Begriff Praktiken eine zentrale Referenz, aber das Verständnis dieses Begriffs ist verschieden“ (Wrana, 2015b, S. 38).

jedoch im Vollzug. Das Anschließen an diskursiv vorgegebene Orte erfolgt auch hier im Modus der Überdetermination und Iterabilität: Oftmals beanspruchen mehrere, u. U. widerstreitende Wissensordnungen gleichzeitig Geltung, indem sie jeweils bestimmte Positionierungen nahelegen. Im Akt der Positionierung vollzieht sich deshalb eine Selektion und Entscheidung unter mehreren möglichen Orten. Gleichzeitig ‚trifft‘ ein Akt des Einnehmens eine diskursiv angelegte Position niemals exakt, sondern wiederholt und kontextualisiert diese Position jeweils auf eine bestimmte Art und Weise (vgl. Wrana, 2012, S. 206; s. 4.1.4). Wrana bestimmt dementsprechend die wesentliche Wendung, die mit der Verschränkung des Subjekt- und des Machtbegriffs nach Foucault verbunden ist:

Der entscheidende Neuanfang einer Subjekt- und Handlungstheorie, die an Foucault anschließt, besteht in einer Umkehrung der theoretischen Prämissen: Die Handlungen werden nicht vom Subjekt, von seinen Entscheidungen und seinen Intentionen her gedacht, vielmehr wird umgekehrt das Subjekt von den Praktiken her gedacht, die auf es einwirken und die es verändern und transformieren. (Wrana, 2006, S. 24)⁴³

Wenn man den Diskurs als „sprachliche Kontextualisierungs- und Positionierungspraxis“ (Wrana, 2014a, S. 531) versteht, ergibt sich daraus der Schluss, dass ‚das Subjekt‘ aus post-strukturalistischer Perspektive nur als zeitweise stabilisierter Fluchtpunkt von unterschiedlichen Subjektpositionen denk- und beschreibbar ist. Gerade aus dieser Überdeterminiertheit ergibt sich jedoch erst die Handlungsfähigkeit des Subjekts bzw. die Möglichkeit, sich zu den verschiedenen Subjektivierungsangeboten zu verhalten. Das Subjekt kann also nicht losgelöst von den diskursiven Praktiken existieren, welche seine Erfahrungs- und Handlungsweisen auf jeweils spezifische Weise formen. Aber: „Da der Diskurs [...] keine geschlossene Einheit ist, sondern ein Streuungsfeld von Äußerungsakten, ist das Subjekt nicht nur das Moment seiner Reproduktion, sondern auch seiner Variation.“ (Wrana & Langer, 2007, Abs. 26) Das Einnehmen einer Subjektposition geht somit nicht nur mit einer Festbeschreibung einher, sondern ermöglicht dem Subjekt auch „de[n] Bruch, die Verschiebung, de[n] Gebrauch, die Differenz“ (Wrana, 2006, S. 24f.) im Verhältnis zu den diskursiven Wissensordnungen.

3.3.3 Gouvernamentalität und die Führung mit dem Einverständnis der Subjekte

Die *governmentality studies* stellen innerhalb der Diskursforschung eine eigenständige Forschungsrichtung dar, deren Grundzüge an dieser Stelle nur kurz und vor allem in Hinblick auf Anschlüsse an erziehungswissenschaftliche Perspektiven vorgestellt werden.⁴⁴ Ausge-

43 Auf die Unterschiede zwischen dem hier formulierten diskursanalytischen Subjektverständnis im Vergleich zum Subjektbegriff anderer qualitativ empirischer Forschungsansätze kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Die Diskursforscher Ludwig Gasteiger und Ludwig Schneider diskutieren ausführlich die Unterschiede zwischen dem diskursanalytischen Subjektverständnis und dem Subjektbegriff der Grounded Theory Methodology (Gasteiger & Schneider, 2014a).

44 Zum Verhältnis von Gouvernamentalität und Diskursanalyse s. u. a. Angermüller und van Dyk (2010), zur Gouvernamentalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive s. u. a. Weber und Maurer (2006), Höhne und Karcher (2015), Rothe (2015).

hend von Foucaults Vorlesungen zur *Geschichte der Gouvernementalität* (Foucault 2006a; 2006b) haben sich die *governmentality studies* zunächst vor allem im englischsprachigen Raum als Forschungsperspektive etabliert. Gouvernementalität wird im deutschsprachigen Raum häufig mit „Regierung“ bzw. „Regierungspraktiken“ übersetzt, „bezieht sich bei Foucault jedoch nicht auf die staatliche Regierungsmacht, sondern auf die Führung von Menschen im Sinne ihrer Lenkung, Kontrolle und Leitung“ (Maurer & Weber, 2006, S. 10), also auf die Regierung von Subjekten. *Gouvernementalité* umfasst dabei Praktiken der „Selbstführung ebenso wie [der] Fremdführung“ (ebd.), denn Foucault schreibt:

Der Ausdruck „Führung“ (*conduite*) vermag in seiner Mehrdeutigkeit das Spezifische an Machtbeziehungen vielleicht noch am besten zu erfassen. „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, 2019b, S. 256)

Ähnlich wie Foucault Macht in Form von differenzierten und definierbaren Mechanismen untersucht, analysiert er die ‚Führung der Führung‘ der Subjekte in Form von Regierungspraktiken, 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“ (Weber & Maurer, 2006, S. 11).

Als empirisches Material werden häufig Anleitungen und Ratgeber verschiedener Art sowie implizit wirksame und/oder explizit kodifizierte Vorschriften, Verfahrens- und Organisationsweisen untersucht (vgl. Wrana, 2006, S. 24). Eine immer wieder geäußerte Kritik an den Vorgehensweisen von Diskursanalyse und *governmentality studies* ist, dass Subjekte im Rahmen dieser theoretischen Perspektive nicht als (mehr oder weniger) selbstbestimmte Akteur*innen, sondern als den Machtverhältnissen und Regierungsweisen unterworfen verstanden werden. Dem kann entgegengehalten werden, dass Gouvernementalität als theoretische Perspektive weniger nach der Unterwerfung, sondern nach dem „Einverständnis“ der Subjekte mit ihrer jeweiligen, diskursiv ermöglichten Position fragt:

Gouvernementalität und Diskursanalyse fragen nicht, wie es kommt, dass die Subjekte willenlos unterworfen werden. Sie fragen vielmehr, wie es kommt, dass die Subjekte den Diskurs anerkennen und sich in diesem wiedererkennen als das was sie sind. Das zentrale Problem ihrer Theorie ist nicht die willenlose Unterwerfung, sondern das Einverständnis. (Wrana, 2006, S. 49).

Im Anschluss an die *governmentality studies* und deren analytischer Frage nach den konkreten Mechanismen einer Führung mit dem Einverständnis der Subjekte werden die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel über das Singen im Rahmen dieser Arbeit als „Programme der Führung von Führungen“ (Wrana, 2006, S. 56) analysiert. Im Rahmen der Darstellung der Bearbeitung des Datenmaterials wird genauer reflektiert, wie sich diese didaktischen Führungspraktiken, v. a. über die Adressierung von Musiklehrkräften in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln, empirisch erforschen lassen (s. 4.2).

3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die diskurstheoretischen Perspektiven skizziert, die es erlauben, das musikdidaktische Schreiben über das Singen im Musikunterricht als Diskurs bzw. diskursive Praxis zu untersuchen. Dabei wurde die hier vorgelegte Arbeit zunächst innerhalb der interdisziplinären Diskursforschung sowie der unterschiedlichen Ansätze der Diskursforschung in den Erziehungswissenschaften und der musikpädagogischen Forschung verortet. Die *Diskursforschung* wurde dabei als interdisziplinäres Forschungsfeld definiert, welche die „Prozesse und Praktiken sozialer Sinnproduktion“ (Angermüller, 2014a, S. 16) zum Gegenstand hat. Ein *Diskurs* existiert demnach nur als Ergebnis der jeweiligen Analyse der Funktions- und Produktionsweisen von (pädagogischem) Wissen (vgl. Landwehr, 2018, S. 20). Unter *Diskurstheorie* werden in dieser Arbeit theoretische Verhältnisbestimmungen der Trias Wissen – Macht – Subjekt verstanden, die auf die Beschreibung von Diskursivität als gesellschaftliche Praxis der Konstitution von Wirklichkeit abzielen (vgl. Landwehr, 2018, S. 14). Der Begriff *Diskursanalyse* umfasst die gegenstandsbezogene, methodologisch reflektierte Untersuchung von Material, wobei in empirischen Arbeiten eine sinnvolle Verschränkung von diskurstheoretischen Prämissen und diskursanalytischen Verfahrensweisen unerlässlich ist.

In Hinblick auf den Stellenwert der Diskursforschung in den Erziehungswissenschaften konnten trotz der Heterogenität der vorliegenden Studien und Ansätze drei ‚Familienähnlichkeiten‘ dieser Forschungsperspektive benannt werden:

(1) Erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Diskursanalysen haben in der Regel die Erforschung von pädagogischem Wissen zum Gegenstand und untersuchen dieses Wissen in Hinblick auf dessen wirklichkeitskonstitutive diskursive Produktivität.

(2) Viele diskursanalytische Studien verstehen sich zudem als (empirische) Weiterführung von poststrukturalistisch orientierten Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Subjekt- und Bildungstheorie, wobei die Verschränkung von Wissens-, Macht- und Subjektverhältnissen als Problemhorizont stets konstitutiv für die Anlage von konkreten diskursanalytischen Materialstudien ist.

(3) Für erziehungswissenschaftlich und musikpädagogisch ausgerichtete Diskursanalysen bilden die analytischen Begrifflichkeiten und methodischen Ansätze von Foucaults Studien einen gemeinsamen Bezugspunkt. Für die Untersuchung des wechselseitigen Zusammenhangs von Wissensordnungen, Subjektpositionen und Machteffekten deutet Foucault die Begriffe Wissen, Macht und Subjekt um und entwirft sie in Hinblick auf ihre wechselseitige Bedingtheit: *Wissen* versteht Foucault nicht als Faktenwissen, sondern als Ordnung von bestimmten Wissens-elementen und als Mittel der Herstellung von Wahrheit. *Macht* fasst Foucault nicht als universal wirksame, repressive Form von Herrschaft und Unterwerfung durch Gewaltausübung. Vielmehr umfasst Machtausübung eine Summe von Mechanismen, durch die Menschen in bestimmten (u. a. pädagogischen) Verhältnissen mit Hilfe von spezifischen Wissensordnungen zu Subjekten gemacht werden (können). Diese Mechanismen produzieren, stabilisieren und ordnen ein bestimmtes (z. B. pädagogisches) Wissen und fungieren als diskursive Praktiken, d. h. als „operative Schemata und Raster, mit denen soziale Wirklichkeit produziert und konturiert wird“ (Wrana, 2014, S. 521).

Die auf diese Weise von Macht durchzogenen Ordnungen des Wissens können so „den Bereich des Denk- und Lebbar ab[stecken], indem andere Optionen nicht denk- oder lebbar erscheinen“ (Villa, 2010, S. 149). Wissensordnungen bestimmen somit nicht die Bedeutung jeder einzelnen Äußerung, allerdings nehmen sie durchaus Einfluss auf die *Wahrscheinlichkeit* des Auftretens von Äußerungen innerhalb eines bestimmten Kontextes. Das *Subjekt* ist nach Foucault und Butler weder eine Voraussetzung des Diskurses, noch dessen Spielball oder Gegenspieler*in, sondern tritt gleichzeitig als Produkt und Produzent diskursiver Praktiken in Erscheinung. Gouvernementalität kann als analytisches Konzept gefasst werden, um Formen der Selbst- und Fremdführung von Subjekten über diskursive Praktiken zu untersuchen, und übernimmt die Funktion eines „Bindeglieds zwischen Subjektivierungsstrategien, Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen“ (Wrana, 2006, S. 23).

4 Diskursanalyse als Forschungsansatz

Im vorherigen Kapitel wurde die Verortung dieser Arbeit im Feld der Diskursforschung beschrieben und es wurden zentrale diskurstheoretische Begriffe definiert: Diskurs, diskursive Formationen und Praktiken, das produktive Verhältnis von Wissen und Wahrheit sowie die Verschränkung von Macht, Subjekt und Regierung. In diesem vierten Kapitel geht es darum, diese diskurstheoretischen Grundbegriffe für die nachfolgende empirische Analyse der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel ‚kleinzuarbeiten‘, diesen Übersetzungsprozess methodologisch zu reflektieren (4.1) und das konkrete analytische Vorgehen am Material darzulegen und zu begründen (4.2). Wie bereits erwähnt, liegen innerhalb der musikpädagogischen Forschung bislang erst wenige umfassende, explizit diskursanalytisch ausgerichtete Forschungsarbeiten vor. Eine Vertrautheit, u. a. mit der diskursanalytischen Forschungshaltung der interpretativen Analytik und mit der konkreten (fein-)analytischen Arbeit am Untersuchungsmaterial, kann deshalb bei musikdidaktisch interessierten, aber auch musikpädagogisch forschenden Leser*innen dieser Dissertation nicht vorausgesetzt werden. Aus diesem Grund werden insbesondere die methodologischen Überlegungen und das analytische Vorgehen im Folgenden sehr ausführlich erläutert. Damit ist auch die Hoffnung verbunden, dass dieser vertiefte Einblick in eine diskursanalytische ‚Forschungswerkstatt‘ musikpädagogisch Forschende motiviert, diese Forschungsperspektive zukünftig in Hinblick auf andere musikpädagogische Gegenstände einzunehmen, kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

4.1 Methodologische Überlegungen

Für viele Diskursforscher*innen umfassen diskursanalytische Methodologien mehr als die theoretische Begründung und die empirische Anwendung eines einheitlichen Methodenrepertoires.⁴⁵ Insbesondere in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung werden standardisierte diskursanalytische Verfahrensweisen zumeist kritisch betrachtet und eine auf die jeweilige Fragestellung bezogene, intersubjektiv nachvollziehbare Passung von theoretischer Rahmung, Methode(n) und Forschungsgegenstand demgegenüber als Qualitätskriterium benannt (vgl. Fegter et al., 2015, S. 11; für die musikpädagogische Diskursforschung vgl. Rolle, 2018, S. 437).

Im Folgenden werden die methodologischen Überlegungen, welche die analytische Arbeit am Untersuchungsmaterial begleitet und gerahmt haben, zusammenfassend dargestellt. Zunächst wird die Zielbestimmung der Analyse, eine Kritik an den jeweiligen diskursiv produzierten Machteffekten, dargelegt (4.1.1). Im Anschluss daran wird die interpretative Analytik als Forschungshaltung beschrieben, die für die in dieser Arbeit durchgeführten Analysen eingenommen wurde (4.1.2). Die Relationierungen der analytischen Begriffe Äußerungsakte, diskursive Strategien und Wissensordnungen (4.1.3), Subjektpositionen

45 Zu unterschiedlichen Standpunkten bezüglich der „method(ologischen) Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung“ vgl. u. a. Feustel et al. (2014).

und Positionierungen (4.1.4) sowie Regierungspraktiken (4.1.5) werden bezogen auf den Untersuchungsgegenstand, das musikdidaktische Wissen über das Singen, beschrieben.

4.1.1 Diskursanalyse als Kritik an diskursiv produzierten Machteffekten

Einige methodologische Systematisierungen der Diskursforschung verweisen auf die grundlegende Unterscheidung zwischen (eher) *archäologischen* und (eher) *genealogischen* Forschungsperspektiven, die sich anhand von Foucaults diskursanalytischen Schriften und Studien nachzeichnen lassen. Dabei bilden diese begrifflichen Orientierungspunkte weder eindeutig abgrenzbare Phasen im forschenden Schaffen Foucaults noch sich gegenseitig ausschließende theoretische Betrachtungs- und methodische Verfahrensweisen. Vielmehr setzen beide Forschungsperspektiven unterschiedliche Schwerpunkte bei der diskursanalytischen Untersuchung von konkreten Gegenständen, die sich wechselseitig ergänzen können (vgl. Koller & Lüders, 2004, S. 67).

Grundsätzlich zielt eine archäologische Forschungsperspektive auf die Beschreibung der „diskursiven Praxis“ als geregelte Produktion von Aussagen“ (Koller & Lüders, 2004, S. 60), wobei der Fokus auf der Bestimmung der *Regelmäßigkeit* von Wissensformierungen liegt. Während eine archäologisch orientierte Diskursforscherin die Regeln und Strukturen einer diskursiven Formation als abstrakte Wissens-„Monumente“ (Foucault, 1973/2015, S. 14f.) in Form einer „reinen Beschreibung der diskursiven Ereignisse“ (Foucault, 1973/2015, S. 41) untersucht, fasst die genealogisch interessierte Diskursforscherin das diskursive Äußerungsfeld als „Ort bedrohlicher Machtwirkungen. Und an die Stelle anonymer und neutraler Formationsregeln treten interessiert-strategische Kontrollmechanismen, die den wuchernden Diskurs in bestimmte Formen zwingen“ (Koller & Lüders, 2004, S. 64). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine genealogisch ausgerichtete Analyse insofern „weit mehr als nur *Diskurse* betrachtet“ (Koller & Lüders, 2004, S. 67; Hervorhebung i. O.), indem sie v. a. darauf abzielt, „diskursanalytische Motive und Fragen in einen größeren Rahmen der Analyse von Machtverhältnissen einzustellen“ (ebd.). Folgt man in diesem Zusammenhang Foucaults Definition von *Macht* als Bündel von diskursiv produzierten Machtbeziehungen (s. 3.3.1), ergibt sich daraus für die Analyse, dass diese Machtverhältnisse nicht (nur) als im Vorhinein gegebene materielle, z. B. sozioökonomisch ungleiche, Verhältnisse betrachtet werden, sondern dass sie als *Machteffekte der jeweiligen untersuchten diskursiven Praxis selbst* analysiert werden können.⁴⁶

Mit der Entscheidung, ob sich die forschende Aufmerksamkeit eher auf die Analyse von Wissensformationen und ihrer diskursiven Regeln oder eher auf die Analyse von Machtbeziehungen und ihrer diskursiven Effekte richtet, verschiebt sich auch das Ver-

46 In ihren Überlegungen zu einer möglichen Kombination der Ansätze von Diskursanalyse und Ideologiekritik benennt Imke Schmincke den Versuch, „Erkenntniskritik mit Gesellschaftskritik zu verbinden“ (Schmincke, 2019, S. 232), als gemeinsames Anliegen beider Perspektiven, deren unterschiedliche Verfahrensweisen und Analysefokusse jedoch nicht übersehen werden dürften: Während ideologiekritische Ansätze in der Tradition marxistischer Theorien tendenziell auf einer Trennung zwischen Diskursen und materiellen, v. a. ökonomischen, Bedingungen beharren, betonten diskursanalytische Ansätze im Anschluss an Foucault und Butler die wirkmächtigen Effekte von Sprache und diskursiven Machtbeziehungen auf die soziale Wirklichkeit (vgl. Schmincke, 2019, S. 230ff.).

ständnis und der Ansatzpunkt von Kritik im Rahmen einer diskursanalytischen Untersuchung. Koller und Lüders fassen zusammen, dass Kritik im Rahmen einer archäologischen Beschreibung vor allem „ein methodisches Prinzip“ sei, welches „bisherige theoretische und methodische Zugänge zu Texten oder Aussagen, nicht aber die zu analysierenden Diskurse selbst“ zum Gegenstand der Kritik mache (Koller & Lüders, 2004, S. 73; Hervorhebung i. O.). Die archäologische Kritik Foucaults zielen somit u. a. auf die vermeintliche Selbstverständlichkeit von Untersuchungskategorien wie „Autor*innenschaft“ oder „(Forschungs-)Disziplinen“ und gelte damit „eher einer bestimmten Betrachtungsweise von Diskursen als diesen Diskursen selbst“ (Koller & Lüders, 2004, S. 73). Im Unterschied dazu richte sich die Kritik in Verbindung mit einer genealogischen Analyse nicht nur gegen bestimmte theoretisch-methodische Betrachtungsweisen von diskursiven Formationen und Praktiken, sondern sie stelle vielmehr „zumindes­­t implizit sowohl den Geltungs- oder Wahrheitsanspruch [der diskursiven] Aussagen als auch die Machtmechanismen, die ihn [d. h. den jeweiligen Geltungs- oder Wahrheitsanspruch selbst] hervorgebracht haben, in Frage (Koller & Lüders, 2004, S. 73).

Die Zielbestimmung einer solchermaßen verstandenen machtkritischen Diskursanalyse wirft laut Koller und Lüders „die Frage nach dem normativen Bezugspunkt einer [...] Kritik auf, der weder dem kritisierten Diskurs entnommen noch einfach voluntaristisch an ihn herangetragen werden kann“ (Koller & Lüders, 2004, S. 73). Diese Frage verweist auf die Notwendigkeit einer genaueren Bestimmung des Verhältnisses von Diskursanalyse und/als Kritik (vgl. Nonhoff, 2019), welche im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann. Im Fazit (s. 6.1) werden einige ausgewählte Aspekte des Verhältnisses von Analyse und Kritik jedoch mit Blick auf die konkreten Ergebnisse dieser Arbeit zusammenfassend diskutiert.⁴⁷ Die hier vorgelegte Diskursanalyse versteht sich insgesamt als kritisch im Sinne einer immanenten Kritik, insofern sie darauf abzielt, die Funktionsweisen sowie die impliziten normativen Annahmen der analysierten diskursiven Praxis zu explizieren und damit zugleich ihre Kontingenz aufzuzeigen (vgl. Langer et al., 2019, S. 8). Das Ziel einer solchen immanenten Kritik verlangt von Diskursforscher*innen eine machttheoretisch sensibilisierte Reflexion ihrer Forschungshypothesen und ihrer forschenden Haltung. Im Folgenden wird deshalb der Ansatz der interpretativen Analytik als Möglichkeit der Bewusstmachung und Reflexion der forschenden Haltung im Umgang mit empirischem Material näher ausgeführt.

47 Die Diskursforscher*innen Antje Langer, Martin Nonhoff und Martin Reisinger halten in der Einleitung zu dem von ihnen herausgegebenen Sammelband *Diskursanalyse und Kritik* fest, dass Diskursanalyse zwar häufig als kritische Praxis beschrieben werde. Allerdings sei das Verhältnis von Diskursanalyse und Kritik „keines, das als geklärt gelten darf“ (vgl. Langer et al., 2019, S. 1), weshalb eine wechselseitige Verständigung und Diskussion über die Zielrichtung, die Gegenstände und die normativen Bezugspunkte bzw. Kriterien von Kritik innerhalb der unterschiedlichen Ansätze im Feld der interdisziplinären Diskursforschung notwendig sei.

4.1.2 Interpretative Analytik als forschende Haltung

Insbesondere für sozialwissenschaftlich orientierte Diskursanalysen ist die interpretative Analytik ein wichtiger methodologischer Bezugspunkt. Gleichzeitig sind die jeweiligen Konkretisierungen dieses Ansatzes innerhalb der interdisziplinären Diskursforschung sehr unterschiedlich, sodass sich allein in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse unter dem Schlagwort ‚interpretative Analytik‘ verschiedene methodologische Positionen unterscheiden lassen. Im Folgenden wird an eine Systematisierung der verschiedenen Ansätze angeschlossen, die Daniel Wrana vorgelegt hat (vgl. dazu ausführlich Wrana, 2014a, S. 527ff.), und es wird begründet, weshalb in dieser Arbeit an die pragmatisch-praxeologische Ausrichtung der interpretativen Analytik angeknüpft wird.

Der Begriff der interpretativen Analytik geht auf die Monographie *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics* (1983) zurück, in der der Philosoph Hubert L. Dreyfus und der Anthropologe Paul Rabinow Foucaults methodologisches Vorgehen, welches er in seinen diskursanalytischen Arbeiten entwickelt, zusammenfassend als *interpretative Analytik* bestimmen:

We argue that Foucault's work during the seventies has been a sustained and largely successful effort to develop a new method. This new method combines a type of archaeological analysis which preserves the distancing effect of structuralism, and an interpretive dimension which develops the hermeneutic insight that the investigator is always situated and must understand the meaning of his cultural practices from within them. (Dreyfus & Rabinow, 1983, S. xii)

Nach Dreyfus und Rabinow kombiniert Foucault im Verlauf seiner diskursanalytischen Arbeit zunehmend den Ansatz einer distanzierten, archäologischen Analyse mit der Anerkennung und Reflexion der Verstrickung der Forschenden in die diskursiven Zusammenhänge, die sie untersuchen:

The investigator is no longer the detached spectator of mute-discourse monuments [wie noch in der *Archäologie des Wissens*]. Foucault realizes and thematizes the fact he himself – like any other investigator – is involved in, and to a large extent produced by, the social practices he is studying. (Dreyfus & Rabinow, 1983, S. 103)

Die archäologische Beschreibung von diskursiven Wissensordnungen behält Foucault als Arbeitstechnik weiterhin bei, ergänzt sie jedoch um eine genealogische Zielbestimmung, die danach fragt: „How are [...] discourses used? What role do they play in society?“ (Dreyfus & Rabinow, 1983, S. xxv)

Laut Dreyfus und Rabinow entwickelt Foucault im Verlauf von mehreren, z. T. sehr unterschiedlich angelegten diskursanalytischen Studien ein genealogisches Verfahren, welches sich auf die Beschreibung der Herstellung von Wahrheit, d. h. von diskursiven Bedingungen und Grenzen, über soziale Praktiken konzentriert. Ihren erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt bestimmt die Genealogie in der Verstrickung der Forschenden mit den diskursiven Praktiken, die sie untersucht: Genealogie ist demnach „a method of diagnosing and grasping the significance of social practices from within them“ (Dreyfus & Rabinow,

1983, S. 103). Die Wende von der Archäologie zur Genealogie ermöglicht Foucault auch eine stärkere Fokussierung auf machtanalytische Fragestellungen. Denn nun geht es nicht mehr, wie noch in der archäologischen Beschreibung, um das Offenlegen von allgemeinen Regeln eines anonymen Diskurses, von denen die Forscherin losgelöst ist und die sie distanziert betrachten kann. Das archäologische Interesse an der Bestimmung von übergreifenden Regeln und Wissensformationen dient nur noch als heuristisches Hilfsmittel, um eine „relative Distanzierung“ („relative detachment“, Dreyfus & Rabinow, 1983, S. 103; Übersetzung A. G.) von der analysierten diskursiven Praxis zu erlangen. Das genealogische Interesse richtet sich jedoch letztlich darauf, ein diskursives Kräftefeld zu untersuchen, in dem sich nicht bloß mehr oder weniger bedeutungslose Sprechakte vollziehen, sondern „social maneuvers of great consequence for those involved“ (Dreyfus & Rabinow, 1983, S. 109): Die machtanalytische Zuspitzung von Foucaults Interesse richtet sich auf die diskursiven Praktiken, die die Ausdehnung und die Grenzen eines sozial umkämpften Kräftefelds bestimmen und so u. a. bestimmte Macht- und Anerkennungsverhältnisse zwischen Subjekten formieren.

Der zusammengesetzte Begriff *interpretative Analytik*, den Dreyfus und Rabinow Foucaults Vorgehensweise zuschreiben, verweist auf zwei Denkopoperationen, die sich in der Diskursanalyse verbinden: *Analytik* verweist auf die Bestimmung der Bedingungen und Grenzen von diskursiven Wissensordnungen und den von ihnen ermöglichten Subjektpositionen. Der Fokus liegt auf der Bestimmung der Praktiken, die „uns zu dem gemacht haben, die wir sind“ (Dreyfus & Rabinow, 1983, S. 122; Übersetzung A. G.). Die zweite Bestimmung der *Interpretation* bezeichnen Dreyfus und Rabinow selbst als nicht ideal, weil an den Begriff der Interpretation zu viele mehrdeutige und missverständliche Konnotationen geheftet seien (vgl. Dreyfus & Rabinow, 1983, S. 123). Sie definieren *Interpretation* deshalb als „a pragmatically guided reading of the coherence of the practices of the society“ (Dreyfus & Rabinow, 1983, S. 124).⁴⁸

Kurz gesagt werden mit der *interpretativen Analytik* zwei heuristische Vorgehensweisen verbunden, die sich in der konkreten Arbeit am empirischen Material wechselseitig ergänzen: Eine *analytische* Lesart des Materials ermöglicht es, die diskursiven Praktiken aus ihrer selbstverständlichen Ordnung herauszulösen und ihre Kontingenz aufzuzeigen, während eine *interpretative* Lesart die soziale Funktionalität der diskursiven Praxis in ihrem jeweiligen Kontext betrachtet.⁴⁹

48 Dreyfus und Rabinow bestimmen die genealogisch ausgerichtete Interpretation somit in Abgrenzung zur hermeneutischen Interpretation: „[Interpretation] does not claim to correspond either to the everyday meaning shared by the actors or, in any simple sense, to reveal the intrinsic meaning of practices. This is the sense in which Foucault’s method is interpretive, but not hermeneutic“ (Dreyfus & Rabinow, 1983, S. 124).

49 In ähnlicher Weise bestimmen auch Koller und Lüders (2004) sowie Wrana (2014a) den methodologischen Rahmen der (Foucault’schen) genealogisch ausgerichteten Diskursanalyse, die sich jenseits einer hermeneutischen Textinterpretation und einer strukturalistisch-linguistischen Analyse von Aussagen verortet: „Exegetische Ansätze wollen aufdecken, was als Intention bzw. Sinn dem jeweiligen Sprechen zugrunde liegt. [...] Die formalistische Analyse zielt demgegenüber auf allgemeine Konstruktionsgesetze der Sprache in ihrer syntaktischen Struktur. Beide Herangehensweisen lehnt Foucault ab [...]“ (Koller & Lüders, 2004, S. 68)

In der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse wird die methodologische Position der interpretativen Analytik u. a. von Diaz-Bone (2006) und im Rahmen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (u. a. Keller, 2011)⁵⁰ aufgegriffen und erweitert. Eine dritte methodologische Konkretisierung der interpretativen Analytik stellt der pragmatisch-praxeologische Ansatz dar, an den im Folgenden angeschlossen wird (vgl. Wrana, 2014a).

Dieser Ansatz greift methodische Zugriffe u. a. aus der französischen Äußerungslinguistik auf, welche die sprachlichen Formen in den Blick nehmen, mit denen Wissen geformt und Subjektpositionen ermöglicht werden. Die pragmatisch-praxeologische Diskursanalyse verortet sich somit im Sinne von Dreyfus und Rabinow „jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik“, indem sie im Unterschied zur hermeneutischen Interpretation die diskursiven Äußerungen als „sprachliche Realisierungen sozialer Handlungen“ (Wrana, 2014a, S. 531) begreift und nicht nach deren Sinn fragt, sondern nach den produktiven Mechanismen, die diese Äußerungen strukturieren und die von den Äußerungen wiederum strukturiert werden. Im Unterschied zur strukturalistischen Analyse werden diese Mechanismen allerdings nicht als übergreifende, implizite Schemata der Bedeutungsproduktion verstanden, die es durch die Distanzierung der Forscherin vom analysierten Diskurs zu rekonstruieren gilt. Vielmehr wird Diskursivität als „sprachliche Kontextualisierungs- und Positionierungspraxis“ (Wrana, 2014a, S. 531) verstanden, also als eine Praxis, die sprachliche und soziale Bedeutungsproduktion in Äußerungsakten verbunden denkt.

Entscheidend ist deshalb die kontinuierliche Reflexion des Standpunkts der Forscherin, die interpretative Analytik betreibt, denn „[she] is produced by what [s]he is studying; consequently [s]he can never stand outside it“ (Dreyfus & Rabinow, 1983, S. 124f.). Doch „diese Teilhabe [der Forscherin] ist nicht einfach die Bedingung eines positiven Verstehens, sondern gerade das Interesse der Analyse, denn sie zielt darauf, diese Teilhabe reflexiv zu dekonstruieren, sich von ihr zu entfernen“ (Wrana, 2014a, S. 527f.). Die Diskursforscherin ist somit immer schon verstrickt in die diskursive Praxis, deren Funktionsweise sie untersucht. Im Verlauf der Analyse gilt es deshalb, die eigene Verstrickung in die diskursive Praxis reflexiv zu ergründen und die eigenen Annahmen über den Forschungsgegenstand offenzulegen und zu hinterfragen (s. 4.2.2.1).

4.1.3 Äußerungsakte, diskursive Strategien und Wissensordnungen

Für die Untersuchung von Diskursen unterscheidet Foucault in der AdW zwischen *diskursiven Formationen* als „gesellschaftliche Wissensfelder und -ordnungen, von denen her sich Äußerungen bilden können“ (Wrana, 2012, S. 196) und *diskursiven Praktiken* als „Hand-

50 Keller bestimmt die methodologische Position der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) als interpretative Analytik, weil sie „eine analytisch genaue Zerlegung von Aussageereignissen mit Schritten ihrer hermeneutisch reflektierten und kontrollierten Interpretation“ verbinde (Keller, 2011, S. 268). Gegenstand der WDA ist „der Bereich institutioneller bzw. diskursiv strukturierter gesellschaftlicher Wissensverhältnisse und -politiken“ (Keller, 2011, S. 277) und nicht der Sprachgebrauch. Keller grenzt sich damit von sprachwissenschaftlichen Textanalysemethoden ab und versteht die WDA demgegenüber als „Ergänzung und Weiterführung“ der Hermeneutischen Wissenssoziologie (Keller, 2011, S. 277). Die von der Diskursforscherin zu leistende „Interpretationsarbeit“ ist deshalb laut Keller „notwendig ein hermeneutischer Prozess der Textauslegung“ (Keller, 2011, S. 273).

lungsweisen, in denen sich das Sagbare und Sichtbare formt und in denen die Bedeutungen und Gegenstände des Wissens ebenso konstituiert werden wie die Subjektpositionen der diskursiv Handelnden“ (ebd.). Letztlich steht jede empirische Diskursanalyse vor der Herausforderung, diese beiden Untersuchungsebenen in Hinblick auf den jeweiligen Forschungsgegenstand zu relationieren. Das bedeutet konkret, dass aus einer Vielzahl von z. T. sehr unterschiedlichen Einzeläußerungen die Beziehungen und Zusammenhänge zwischen diesen Äußerungen herausgearbeitet und ihre spezifischen Funktionsweisen bestimmt werden müssen. Je nach diskursanalytischem Ansatz wird das Verhältnis von diskursiven Praktiken und diskursiven Formationen theoretisch-methodologisch unterschiedlich bestimmt. Für den Analyseprozess macht es z. B. einen wichtigen Unterschied, ob der forschende Blick von Anfang an eher auf übergreifende Strukturen und Muster gerichtet wird oder ob die Aufmerksamkeit eher den Vollzügen von Sprechhandlungen auf der Ebene der einzelnen Äußerungen gilt. Im Zentrum dieser Arbeit steht die Analyse von Wissensordnungen als Ensembles heterogener diskursiver Strategien, die Bedeutungszusammenhänge herstellen.

Die analytische Grundfrage der hier vorgenommenen Untersuchung lautet: Wie lassen sich die diskursiven Bedingungen und Funktionsweisen analysieren, mit deren Hilfe musikdidaktisches Wissen über das Singen produziert und legitimiert wird? Der Gegenstand, auf den sich die empirische Analyse richtet, sind die Mechanismen der diskursiven Produktivität, die aus heuristischen Gründen auf mehreren, miteinander verbundenen Ebenen beschrieben werden: die Makroebene der Wissensfelder und Wissensordnungen, die Mesoebene der diskursiven Strategien und die Mikroebene der Äußerungsakte.

Die kleinste Analyseeinheit zur Beschreibung der diskursiven Produktion sind Äußerungsakte. Äußerungsakte sind sprachliche Handlungen, über deren Vollzug gleichzeitig Bedeutungen konstruiert, Gegenstände in Beziehung gesetzt und Subjektpositionen bezogen werden. Foucault beschreibt diesen Vollzug als „fonction énonciative“ (Foucault, 1973/2015, S. 128ff.), als eine Funktion, die Beziehungen herstellt. Äußerungsakte sind als diskursive Praktiken immer zugleich ordnend und geordnet (vgl. Gehring, 2004, S. 45ff.), d. h. sie reproduzieren Elemente der Wissensordnungen, an die sie anschließen, und bestätigen so deren Geltungsanspruch. Gleichzeitig werden die Wissens Elemente durch den konkreten Äußerungsakt auf eine spezifische Weise zueinander in Beziehung gesetzt und neu kontextualisiert. Diese Gleichzeitigkeit ist nur deshalb denkbar, weil ein Äußerungsakt kein für sich stehendes, singuläres sprachliches Ereignis ist, sondern als Teil einer sozialen Äußerungspraxis fungiert (vgl. Wrana, 2012, S. 197).

Äußerungsakte können einzelne Sätze oder Satzteile, aber auch längere Textabschnitte umfassen. Das macht die empirische Bestimmung von Äußerungsakten in einer diskursanalytischen Untersuchung herausfordernd und erfordert in einem Großteil des Arbeitsprozesses eine ausgiebige und kontinuierliche Fein- bzw. Satz-für-Satz-Analyse, deren Grundzüge im Kapitel zum analytischen Vorgehen genauer dargestellt werden (s. 4.2.2.2). Äußerungsakte sind als sprachliche Handlungen innerhalb einer sozialen Praxis in ihrer Bedeutungsherstellung zu keinem Zeitpunkt vollständig abgeschlossen. Als Teil eines diskursiven Kräftefeldes sind Äußerungsakte weder vorhersagbar noch beliebig. Sie können deshalb als

Mechanismen der Bedeutungsproduktion zwar analytisch rekonstruiert, in ihrer Entwicklung aber nicht prognostiziert werden.

Aus semiotischer Perspektive tragen alle Begriffe einen Überschuss an Bedeutung in sich und sozialkonstruktivistisch betrachtet ist das Herstellen von Bedeutung Teil einer jeden sozialen Praxis. Foucaults Bestimmung der Äußerungsfunktion geht darüber hinaus jedoch von einer Verknappung der potenziell unabschließbaren Bedeutungsproduktion aus: Nicht alle möglichen Bedeutungsnuancen und Verweisungszusammenhänge eines Gegenstands werden innerhalb einer diskursiven sozialen Praxis gleich geltend gemacht. Es geht deshalb darum, mittels der Analyse die jeweiligen Gewichtungen und Verknüpfungen von Bedeutungszuweisungen in konkreten Äußerungskontexten zu bestimmen. Eine diskursanalytisch bedeutsame Frage ist deshalb immer: Zu welchem Zweck und in welchem Kontext werden Bedeutungen aufgerufen und mobilisiert? Erst durch die genaue Beschreibung einer Vielzahl von Äußerungsakten im Material werden korpusübergreifende Zusammenhänge in den Funktionsweisen dieser Akte sichtbar. Bei der Betrachtung eines einzelnen Äußerungsaktes lässt sich auf den ersten Blick nicht erkennen, wie dieser als diskursive Praktik innerhalb einer möglichen diskursiven Wissensordnung funktioniert. Aber die genaue Protokollierung von sich wiederholenden Äußerungsakten im Material, z. B. in Form des diskursanalytischen Kodierens (s. 4.2.2.2), und die Beschreibung der ihnen zugrunde liegenden Mechanismen der Bedeutungsproduktion ermöglicht, Rückschlüsse zu ziehen auf die von ihnen zitierten diskursiven Wissensordnungen. Diskursive Strategien bilden gewissermaßen die Mesoebene der diskursiven Produktivität und damit das analytische Bindeglied zwischen Äußerungsakten und Wissensordnungen.

In der *Archäologie des Wissens* hält Foucault fest: „Diskurse [...] geben bestimmten Begriffsorganisationen, bestimmten Umgruppierungen von Gegenständen, bestimmten Ausagetypen Raum, die [...] Themen und Theorien bilden“ (Foucault, 1973/2015, S. 94). Diese diskursive Wahl der Themen und Theorien bezeichnet Foucault als „Strategien“ (Foucault, 1973/2015, S. 94). In der Analyse der diskursiven Strategien geht es ihm aber nicht um die Beschreibung des Inhalts dieser Themen und Theorien, sondern um das genaue Bestimmen der „Bruchpunkte des Diskurses“, in denen z. B. die Inkompatibilität oder Äquivalenz von diskursiven Äußerungen und Formierungen sichtbar wird (Foucault, 1973/2015, S. 96f.). Insgesamt geht es bei der analytischen Frage nach den diskursiven Strategien somit um die „Regeln, nach denen eine diskursive Praxis verschiedene thematische Optionen eröffnet und realisiert“ (Koller & Lüders, 2004, S. 62) und begrenzt, womit die Frage nach den diskursiven Strategien in der *Archäologie des Wissens* mit der Frage nach den Ein- und Ausschlüssen der diskursiven Bedeutungsproduktion zusammenfällt:

Dieser ganze Komplex von Beziehungen bildet ein Bestimmungsprinzip, das innerhalb eines gegebenen Diskurses eine bestimmte Anzahl von Aussagen gestattet oder ausschließt: es gibt begriffliche Systematisierungen, Äußerungsverkettungen, Gruppen und Organisationen von Gegenständen, die möglich gewesen wären (und deren Abwesenheit auf der Ebenen ihrer eigenen Formationsregeln nichts rechtfertigen kann), aber die durch eine diskursive Konstellation auf höherer Ebene und von größerer Ausdehnung ausgeschlossen werden. Eine diskursive Formation besetzt also nicht das ganze mögliche Volumen, das ihr die Formationssysteme ihrer Gegenstände, ihrer Äußerungen, ihrer Begriffe mit Recht öffnen. Sie ist wesentlich

lückenhaft und dies durch das Formationssystem ihrer strategischen Wahl. (Foucault, 1973/2015, S. 98f.)

Die Beschreibung von diskursiven Strategien macht somit diskursive Formationen bzw. Wissensordnungen als „Praxis der Konstitution von ‚Wissen‘ und ‚Wahrheit‘“ (Fegter et al., 2015, S. 14) sichtbar. Alltagssprachlich wird der Begriff *Strategie* meist in der vom Duden vorgeschriebenen Bedeutung verwendet, nämlich als „genauer Plan des eigenen Vorgehens, der dazu dient, ein militärisches, politisches, psychologisches, wirtschaftliches o. ä. Ziel zu erreichen, und in dem man diejenigen Faktoren, die in die eigene Aktion hineinspielen könnten, von vornherein einzukalkulieren versucht“.⁵¹ Der diskursanalytische Begriff der *Strategie* bezieht sich jedoch keinesfalls auf die vermeintlichen Absichten z. B. von Autor*innen der hier untersuchten Zeitschriftenartikel: Foucault grenzt seinen Begriff der Strategie in der *Archäologie des Wissens* explizit von einem „fundamentale[n] Vorhaben“ und vom „Spiel der Meinungen“ ab (Foucault, 1973/2015, S. 103; Hervorhebung i. O.) und definiert *Strategien* vielmehr als „regulierte Weisen [...], Diskursmöglichkeiten anzuwenden“ (Foucault, 1973/2015, S. 102), die sich anhand des jeweiligen Materials konkret analysieren lassen.

Im Anschluss daran bezeichnen *diskursive Strategien* in dieser Arbeit spezifische, empirisch beschreibbare, induktiv am Material erarbeitete Bündel von diskursiven Praktiken, deren Funktion darin besteht, das mögliche Handeln von Subjekten (Lehrenden und Schüler*innen) zu strukturieren, ohne es vollständig zu determinieren, d. h. das Handeln der Subjekte im Foucault'schen Sinne zu „regieren“ (vgl. Foucault, 2019b, S. 256f.).⁵² Der analytische Begriff der diskursiven Strategien schließt damit an Foucaults diskurstheoretische Bestimmungen von Machtausübung und Machttechniken an, die durch eine gleichzeitige Wiederholung und Verknappung von Aussagen wirksam werden können.

In der hier vorgelegten Diskursanalyse liegt der Fokus darauf, anhand des empirischen Materials konkret zu analysieren, wie Machtausübung über diskursive Strategien funktioniert, d. h. *auf welche Weise bestimmte* Bedeutungen in *bestimmten* Kontexten für *bestimmte* Subjekte hergestellt und geltend gemacht werden:

[So] ist es keineswegs die Hauptfunktion dieser besonderen, regionalen Mächte, zu verbieten, zu verhindern oder „Du darfst nicht“ zu sagen. Die ursprüngliche, wesentliche und dauerhafte Funktion dieser [...] Mächte liegt in Wirklichkeit in der Herstellung von Effizienz, von Fähigkeiten, von *Produzenten eines Produkts*. (Foucault, 2019b, S. 225; Hervorhebung A. G.)

Die diskursiven Strategien, die in dieser Arbeit empirisch herausgearbeitet werden, sind dementsprechend auf die Produktion eines bestimmten, handlungsanleitenden Wissens

51 <https://www.duden.de/rechtschreibung/Strategie>

52 In der Tat betont Foucault den gleichzeitig strukturierenden wie auch widerständigen Charakter der Strategien: „Entscheidend ist hier aber offenbar das Verhältnis zwischen Machtbeziehungen und Konfliktstrategien. Denn wenn sich im Kern der Machtbeziehungen und gleichsam als deren ständige Existenzbedingung eine gewisse ‚Widerspenstigkeit‘ und störrische Freiheit findet, gibt es keine Machtbeziehung ohne Widerstand, ohne Ausweg oder Flucht, ohne möglichen Umschwung. Jede Machtbeziehung impliziert also zumindest virtuell eine Kampfstrategie [...]“ (Foucault, 2019b, S. 261). Auf dieses widerständige Moment, das immer schon in den diskursiven Strategien enthalten ist, komme ich im Ausblick der Arbeit noch einmal zurück (s. 6.2).

über das Singen gerichtet sowie gleichzeitig auf die Produktion von *singenden Subjekten*, nämlich den Musiklehrenden und den Schüler*innen als ‚*Produzenten des Produkts*‘ Singen.

Wissensordnungen bilden die Makroebene der diskursiven Produktivität. Wissensordnungen werden in dieser Arbeit als Gruppierungen von diskursiven Praktiken definiert, deren (Re-)Produktionsmodus die niemals identische Wiederholung von Äußerungsakten ist. Diskursive Wissensordnungen fungieren für die Äußerungsakte als „Möglichkeitsraum für Kontextualisierungen“ (Wrana, 2012, S. 200). Äußerungsakte sind von einer Vielzahl von Wissensordnungen umgeben, auf die sie sich beziehen und durch deren Bezugnahme wiederum die Ordnungen selbst verändert werden können.

Neben dieser Überdetermination als Grundbedingung spielt die Postuliertheit der Wissensordnungen durch Äußerungsakte eine entscheidende Rolle für die diskursive Produktion: Ein Äußerungsakt hat die Funktion, Wissens Elemente aus einer Vielzahl von möglichen Kontextualisierungen auszuwählen und bestimmte Ordnungen auf eine jeweils spezifische Art und Weise zu zitieren. Durch das Zitieren in einer konkreten Äußerungssituation beansprucht der Äußerungsakt „die Geltung der von ihm zitierten Kontexte in der Weise ihrer Zitierung“ (Wrana, 2012, S. 200). Die zitierten diskursiven Ordnungen werden also jeweils auf eine bestimmte, dem Äußerungsakt eigene Weise aktualisiert und dadurch in ihrer Geltung bestätigt. Dieser Geltungsanspruch hat jedoch immer einen unsicheren Status, denn er kann von anderen Äußerungsakten relativiert und transformiert werden. Überdetermination ist die Bedingung und Postuliertheit ist der Modus der Kontextualisierung, die im Äußerungsakt mit Bezug auf die ihn umgebenden diskursiven Ordnungen vollzogen wird. Wissensordnungen sind deshalb sowohl in sich wie auch im Verhältnis zu anderen, parallel existierenden Wissensordnungen, durchlässig, vieldeutig und dynamisch in ihrer Bedeutungserzeugung. Das hat auch Konsequenzen für die Darstellung von Wissensordnungen als Ergebnisse der Analyse: Die diskursive Sinnproduktion wird im Rahmen dieser Arbeit nicht als determinierendes Regelwerk verstanden. Vielmehr wird in der Analyse die Brüchigkeit, Kontingenz und das nicht notwendige So-Sein dieser Wissensordnungen hervorgehoben. Wissensordnungen lassen sich somit definieren als Strukturierungen von Wissens Elementen, die als Kontexte diskursiver Praktiken fungieren, durch diese aber auch (re-)produziert werden (vgl. Wrana, 2012, S. 198ff.).

Wissensordnungen zeichnen sich durch ihre Heterogenität und potenzielle Veränderbarkeit aus und bilden zugleich den Ort, an dem ein bestimmtes Wissen und der Geltungsanspruch dieses Wissens performativ hergestellt werden. Wissensordnungen sind aber nicht nur an den situativen Vollzug von Äußerungsakten in einer konkreten Situation gebunden: In der Art und Weise, wie sie Gegenstände konturieren, Bedeutungsfelder abstecken und Subjektpositionen zuweisen, greifen sie auf disziplinäre Wissensbestände zurück, die als diskursive Wissensfelder den Horizont darstellen, vor dem Wissensordnungen gebildet werden und Geltung beanspruchen können. Für die diskursanalytische Untersuchung ist entscheidend, dass die disziplinären Wissensfelder (in diesem Fall: v. a. die der Musikpädagogik) nicht vorab als relevant für die Thematisierung des Singens im Musikunterricht gesetzt werden, sondern als Kontexte der Wissensordnungen in der Analyse herausgearbeitet werden (vgl. Wrana, 2012, S. 201).

Die disziplinären Wissensfelder können z. B. Theorien zur musikbezogenen Erfahrung, zum professionellen Musiklehrer*innenhandeln oder zur entwicklungspsychologischen Bedeutung des Singens umfassen. Wissensfelder fungieren zusammen mit diskursiven Wissensordnungen auf der Makroebene als disziplinäre Wissensbestände, auf die zwar in spezifischer Weise zurückgegriffen wird, die aber nie vollständig über die Äußerungen repräsentiert werden können. Denn indem ein Äußerungsakt sich auf ein Wissensfeld bezieht, relationiert er dessen Wissensbestände und realisiert damit eine spezifische Ordnung dieses Feldes. Disziplinäre Wissensfelder ermöglichen meistens mehrere Ordnungen ihrer Wissensgegenstände, wobei diese Ordnungen innerhalb eines Wissensfeldes als miteinander konkurrierend, hegemonial oder minoritär angeordnet werden können (vgl. Wrana, 2012, S. 202). Wissensordnungen sind damit spezifische Strukturierungen von Wissensfeldern, die als Kontexte diskursiver Praktiken (hier: sprachlicher Äußerungsakte) erscheinen. Die Wissensfelder und Wissensordnungen müssen über sprachliche Äußerungsakte postuliert werden, denn nur so können die in ihnen angelegten Geltungsansprüche innerhalb eines bestimmten Äußerungskontexts, z. B. im Medium musikdidaktische Zeitschriften, geltend gemacht werden (vgl. Wrana, 2012, S. 208).

4.1.4 Subjektpositionen und Positionierungen

Diskursive Wissensordnungen stellen u. a. Subjektpositionen zur Verfügung, die Individuen einnehmen können, um als Subjekte anerkannt zu werden. Die Analyse von Subjektpositionen zielt somit darauf ab, herauszuarbeiten, wie und ‚als wer‘ Individuen über „diskursiv konstruierte[.] Vorstellungen des So-Seins bzw. des So-Sein-Sollens“ (Bischoff & Betz, 2015, S. 269) angerufen werden.⁵³ Subjektpositionen werden ebenso wie Wissensgegenstände über Äußerungsakte zitiert und transformiert. Sie werden über diskursive Wissensordnungen ermöglicht und stabilisiert, enthalten im Rahmen einer sozialen Praxis der Bedeutungsproduktion zugleich aber immer auch die Möglichkeit, über Äußerungsakte anders zitiert und verschoben zu werden. Subjektpositionen sind somit weder unveränderlich vorgegeben noch sind sie gänzlich unabhängig von diskursiven Wissensordnungen.

Subjektpositionen im Material zu analysieren, bedeutet konkret zu zeigen, wie durch den Vollzug von Praktiken diskursive Orte des Sprechens bezogen werden (vgl. Wrana, 2012, S. 206) und inwiefern diese Positionierungen Subjektivierungseffekte haben können (vgl. Wrana, 2015a, S. 124). Um dieses komplexe Positionierungsgeschehen im Rahmen einer empirischen Analyse erfassen zu können, ist es hilfreich, heuristisch zwischen Subjektpositionen und Subjektpositionierungen zu unterscheiden. *Subjektpositionierungen* sind die

53 Die Analytik von Subjektpositionen ähnelt dem Ansatz der Adressierungsanalyse (vgl. Rose, 2018), geht m. E. jedoch über diese hinaus: Während die Adressierungsanalyse in der Regel die konkrete (sprachliche, schriftliche oder gestische) Ansprache zum Gegenstand hat, umfasst die hier dargestellte Analytik von Subjektpositionen die diskursive Ermöglichung und Begrenzung des ‚So-Seins‘ von Subjekten im weiteren Sinne, d. h. über unterschiedliche diskursive Praktiken, die z. B. über die konkrete Ansprache von Lehrenden im Unterrichtsmaterial hinausgehen. Die Analyseansätze sind jedoch theoretisch und methodologisch eng miteinander verwandt, wie sich u. a. an der Adressierungsanalyse einer musikpädagogischen Situation ablesen lässt, die Anne Niessen anhand von Interviewdaten durchgeführt hat (vgl. Niessen, 2020).

Akte des Einnehmens einer Position zu einem Gegenstand über sprachliche Handlungen in konkreten Äußerungssituationen. Die Positionierung zu einem Gegenstand über einen Äußerungsakt konstruiert gleichzeitig den Gegenstand und die Subjektpositionen, in denen bzw. über die gesprochen wird (vgl. Wrana, 2015a, S. 128). Je nach Äußerungssituation können Positionierungen in unterschiedlichen Formen vollzogen werden, z. B. durch narrative oder differenzielle Figuren. Positionierungen können auf zweifache Weise Subjektivierungseffekte haben, sowohl für die Sprechenden/Schreibenden als auch für die Rezipierenden Subjekte:

In der „Welt“, die im Akt entworfen wird, vollzieht sich eine Positionierung, mit der die Sprecher_in sich zu den [...] konstruierten Gegenständen in Beziehung setzt. [...] Die Positionierung enthält einen impliziten Appell an die Adressat_innen der Äußerung, diese Positionierung mitzuvollziehen oder zumindest die Legitimität der ganzen Konstruktion in Bezug auf die normative Position der Sprecher_in anzuerkennen. (Wrana, 2015a, S. 137)

Während *Subjektpositionierungen* sich auf der Ebene von einzelnen Äußerungsakten untersuchen lassen, werden *Subjektpositionen* erst auf der Ebene und als Teil von korpusübergreifenden Wissensordnungen sichtbar. Sie sind das empirische Ergebnis der Relationierung einer Vielzahl von sich wiederholenden Akten der Positionierung. Ebenso wie bei der Relationierung von Äußerungsakten und Wissensordnungen stellt sich für die Diskursforscherin auch in diesem Zusammenhang das Problem, dass sich erst im Verlauf der Analyse herausstellt, welche Positionierungen im Rahmen eines (größeren) Untersuchungskorpus' als „typische Bewegungen zu Diskurspositionen hin oder von Diskurspositionen weg vollzogen werden“ (Wrana, 2015a, S. 138).

Im Fokus dieser Arbeit steht zum einen die Bestimmung der *Subjektpositionen*, welche die adressierten Musiklehrkräfte und Schüler*innen in Hinblick auf das Singen im Musikunterricht innerhalb der diskursiven Wissensordnungen einnehmen können und zum anderen die Analyse der *Regierungspraktiken*, mit denen im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel Einfluss auf das Nachdenken und Handeln der Musiklehrkräfte zu nehmen versucht wird.

4.1.5 Regierungspraktiken

Wie bereits erwähnt, ermöglicht Foucaults Begriff der *Gouvernementalité* es, Macht-Wissen-Beziehungen in Hinblick auf die Führung von Subjekten zu untersuchen (s. 3.3.3). Unter der Führung bzw. Regierung von Subjekten werden im Rahmen dieser Arbeit alle Praktiken verstanden, „mit denen Subjekte geführt und geleitet sowie zur Selbstführung und Selbstleitung angehalten und aktiviert werden sollen“ (Wrana, 2006, S. 23). Regierungspraktiken sind demnach subjektivierende diskursive Praktiken, die bestimmte Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder begrenzen und den Adressat*innen der musikdidaktischen Texte spezifische Selbstverhältnisse nahelegen. Um die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel als Elemente einer gouvernementalen diskursiven Praxis empirisch analysieren zu

können, sind einige methodologische Präzisierungen notwendig, die im Folgenden geleistet werden.

In einer Analyse zur Gouvernementalität von Stellenanzeigen und dem über sie (re-)produzierten „steuerungsvelevante[n] Wissen“ arbeiten die Diskursforscher*innen Antje Langer, Marion Ott und Daniel Wrana einige zentrale „Subjektivierungsstrategien“ heraus (vgl. Langer et al., 2006, S. 281). Das Lesen von Stellenanzeigen fassen die Autor*innen aus diskursanalytischer Perspektive als „eine Tätigkeit, in der der oder die Lesende ein Interaktionsbündnis mit dem Text eingeht“ (ebd., S. 288).⁵⁴ Dieses Interaktionsbündnis umfasst dabei, je nach Textsorte, mehr als nur die Vermittlung von Faktenwissen:

Zahlreiche Textgenres – und für das Genre der Stellenanzeigen gilt dies in hohem Maß – fordern die AdressatInnen des Textes, also eine bestimmte Gruppe von LeserInnen, zu einer bestimmten Haltung und einer bestimmten Tätigkeit heraus. Ihre Funktion ist nicht nur, Wissen zu vermitteln, sondern zu einem Entschluss oder einem Tun zu motivieren. (ebd., S. 289)

Dieser Aufforderungscharakter gilt grundsätzlich auch für das Genre der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel, die eine bestimmte Gruppe von Lesenden, nämlich die (angehenden) Musiklehrkräfte, als Adressat*innen dazu auffordert, eine bestimmte Subjektposition in Hinblick auf das Singen im Musikunterricht einzunehmen. Diese Funktion geht weit über die Vermittlung von musikdidaktischem (Fakten-)Wissen hinaus: Charakteristisch für die Ansprache der Musiklehrkräfte in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln ist eine Anrufungsform, die „zwischen deskriptiven Analysen des Seins und normativen Postulaten des Sollens changiert“ (Langer et al., 2006, S. 282), indem sie die Musiklehrkräfte als singende Subjekte zugleich voraussetzt und sie dazu auffordert, ihr Handeln diesem Selbstverständnis entsprechend anzupassen bzw. zu modifizieren.

Dabei sollte das Interaktionsbündnis, zu dem die didaktischen Texte auffordern, nicht als unausweichlich verstanden werden, denn „[m]an kann mit einem Text immer ein anderes Interaktionsbündnis eingehen, allerdings nur, indem man die von ihm nahe gelegten und geforderten Interaktionsbündnisse negiert und möglicherweise die Folgen trägt“ (ebd., S. 290). Die Folgen, die sich aus dem Negieren des Selbstverständnisses als singendes Subjekt für die Musiklehrkräfte und deren Schüler*innen ergeben können, werden im Ergebniskapitel näher beleuchtet (s. 5.6).

Langer, Ott und Wrana nennen einige analytische Leitfragen, die für die Untersuchung von Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikel modifiziert werden können: Was wird in den musikdidaktischen Artikeln von den adressierten Subjekten, d. h. von den Musiklehrkräften, in Hinblick auf ihr Unterrichtshandeln gefordert? Welche Haltungen zu sich selbst als singendes Subjekt, zu Anderen sowie zum Singenlernen und Singenlehren im Musikunterricht werden den Musiklehrkräften als Adressat*innen der Texte

54 Die theoretische Voraussetzung für ein solches Verständnis des Lesens als spezifische Antwort auf den „Anrufungscharakter“ eines Textes ist der Begriff der Anrufung, der von Louis Althusser entwickelt und von Judith Butler diskurstheoretisch modifiziert wurde (vgl. Langer, Ott & Wrana 2006, S. 288f).

nahegelegt? Wie werden individuelle Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften mit professionsspezifischen Tätigkeiten in Verbindung gebracht? (vgl. ebd., S. 290).

4.2 Analytisches Vorgehen

Laut der Erziehungswissenschaftler*innen Koller und Lüders „erfordert die Durchführung einer Diskursanalyse konkrete Verfahrensschritte, die von Foucault nur unzureichend geklärt werden“ (Koller & Lüders, 2004, S. 72). Dabei ist man als Diskursforscherin keineswegs mehr „*forschungspraktisch* weitgehend auf sich allein gestellt“ (ebd.; Hervorhebung i. O.), wie Koller und Lüders noch 2004 konstatieren mussten. Denn mittlerweile liegen allein im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung zahlreiche diskursanalytische Studien vor, die ihr analytisches Verfahren explizieren und vor ihrem jeweiligen diskurstheoretischen Hintergrund begründen (vgl. u. a. den Anspruch des Sammelbands von Fegter et al., 2015). Dennoch kann die von Koller und Lüders formulierte grundsätzliche Frage „Wann kann eine diskursive Formation als hinreichend bestimmt bzw. ihre Analyse als abgeschlossen gelten?“ (Koller & Lüders, 2004, S. 72) nicht für alle Diskursanalysen in gleicher Weise beantwortet werden. Denn die Diskursanalyse ist keine einheitliche Methode, sondern eher „ein analytisches Instrumentarium und eine erkenntnisproduzierende Heuristik, d. h. sie ist von den sensibilisierenden Konzepten der zugrundeliegenden Diskurstheorien nicht zu trennen und kann auch von der konkreten forschungspraktischen Arbeit am empirischen Material nicht abstrahiert werden“ (Fegter et al., 2015, S. 28).

Die folgende Darstellung der analytischen Vorgehensweise mag dennoch den Eindruck erwecken, dass der Auswahl- und Auswertungsprozess des Materials einem mehr oder weniger klar vorgegebenen methodischen Verfahren gefolgt ist. Tatsächlich hat sich dieses Vorgehen in einem kontinuierlichen Arbeitsprozess über mehrere Jahre hin entwickelt, in denen das Material immer wieder mit wechselnden analytischen Fokussen untersucht wurde. Die zusammenfassende Beschreibung der Datenauswertung in diesem Kapitel sollte deshalb als eine nachträglich in lineare Form gebrachte „research story“ (Feak & Swales, 2009) gelesen werden, die die wesentlichen Erkenntnisse der unterschiedlichen Phasen des Auswertungsprozesses in eine strukturierte, für die Leser*innen nachvollziehbare Form bringt, keinesfalls aber das tatsächliche Arbeitsverfahren mit allen gegangenen Wegen und Nebenwegen abbildet.

Zunächst werden einige Spezifika des untersuchten Datenmaterials, der musikdidaktischen Zeitschriften, beschrieben, sowie die Art und Weise, mit der dieses Material ausgewählt und zu einem Datenkorpus zusammengestellt wurde (4.2.1). Im Anschluss werden einige grundsätzliche Herausforderungen bei der Bearbeitung des Datenkorpus skizziert (4.2.2), die es notwendig machten, die eingenommene forschende Haltung dem Material gegenüber kontinuierlich zu reflektieren (4.2.2.1) sowie ein auf die diskursanalytische Fragestellung und den Analysegegenstand abgestimmtes Auswertungsverfahren zu entwickeln (4.2.2.2). Das diskursanalytische Kodierverfahren, welches das Instrumentarium eines mehrstufigen Kodierprozesses vor dem Hintergrund der diskurstheoretischen Prämissen

von Foucaults Aussagenanalyse modifiziert, wird im Anschluss exemplarisch anhand der Auswertung einer Textstelle aus dem Datenmaterial dargestellt (4.2.3).

4.2.1 Zusammenstellung des Datenmaterials: musikdidaktische Zeitschriften

Musikdidaktische Zeitschriften⁵⁵ gehören zur Materialsorte der „öffentlich zugänglichen bzw. institutionell produzierten Dokumente“ (Fegter et al., 2015, S. 33), welche einen der typischsten Untersuchungsgegenstände von diskursanalytischen Studien darstellen. Da innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriften eine Vielzahl von Textgenres (u. a. Editoriale, Interviews, Artikel, Leser*innenbriefe, Rezensionen) sowie eine Vielzahl von Bildern und Fotografien vorzufinden sind, stellen die Zeitschriften insgesamt ein heterogenes Datenmaterial dar (vgl. Fegter et al., 2015, S. 32f.). Die Spezifika dieses Datenmaterials, insbesondere seine handlungs(an)leitende Funktion für Musiklehrkräfte, sind im Folgenden näher zu bestimmen.

Die Erziehungswissenschaftlerin Antje Langer liest auf Schule und Unterricht bezogene Fachzeitschriften im Rahmen ihrer diskursanalytischen Ethnographie als „Dokumente mit programmatischem Charakter“, welche „auf eine berufliche bzw. praktisch-pädagogische Verwendbarkeit ausgerichtet sind“ (Langer, 2008, S. 80). Sie hält fest:

Das Medium Zeitschrift stellt ein Forum sowohl für systematische Grundfragen wissenschaftlicher Disziplinen als auch aktuell diskutierte Probleme dar. Es dient der Kommunikation, dem wissenschaftlichen bzw. fachöffentlichen Austausch, der eigenen Aufgabenzuschreibung und Selbstvergewisserung von Profession und Disziplin sowie damit verbunden der Schaffung von Zugehörigkeiten und Distinktionen. (Langer, 2008, S. 80)

(Pädagogische) Fachzeitschriften seien laut Langer als diskursanalytisches Untersuchungsmaterial u. a. deshalb besonders geeignet, weil sie sich in regelmäßigen Abständen und über einen längeren Zeitraum hinweg an ein in der Regel klar definiertes Publikum richten und „einen Themenkanon, Forschungen und Problematiken in einer bestimmten historischen Situation“ (Langer, 2008, S. 80) gebündelt darstellen.

In der musikpädagogischen Forschung liegen einige (diskursanalytische) Studien vor, welche die Untersuchung facheigener Zeitschriften ins Zentrum rücken (vgl. u. a. Huber, 2016; Bugiel, 2015; Kaiser, 1989). In einem Aufsatz über den „Wissenschaftscharakter der Musikpädagogik im Spiegel musikpädagogischer Zeitschriften“ (1989) bestimmt Hermann Josef Kaiser die Funktion von Fachzeitschriften nicht nur als Instrument der Repräsentation, sondern auch als Mittel der Regulierung von fachwissenschaftlichen Entwicklungen und weist damit auf ihr „strategisches Moment“ hin:

55 Unter *musikdidaktischen Zeitschriften* werden 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. 465ff.) verstanden werden können.

Regulatoren sind sie [die Zeitschriften] insofern, als sie durch die Betonung oder Ausklammerung von Themen, durch die Wahl ihrer Autoren sowie durch die in den Beiträgen implizit enthaltenen methodischen Zugriffe ein ganz wichtiges, ja strategisches Moment von Wissenschaftsentwicklung (oder auch Wissenschaftsverhinderung) darstellen. (Kaiser, 1989, S. 83)

Die Bestimmung von Zeitschriften als Regulatoren der (nicht nur wissenschaftlichen) Fachdiskussion ist zunächst offensichtlich, wenn man an die institutionellen Regeln der Produktion und Distribution von Wissen über Zeitschriften denkt: Es gibt editorische Entscheidungen der Herausgeber*innen, bestimmte Thematisierungen aufzugreifen und andere nicht. Autor*innen aus der musikpädagogischen Fachcommunity werden z. T. gezielt angesprochen, um Beiträge zu verfassen. Artikel werden von den Herausgeber*innen gekürzt oder um Bildmaterial ergänzt. Hinzu kommen z. T. Peer-review-Verfahren, die ebenfalls regulierend für Themen und Diskussionsverläufe über einen bestimmten Zeitraum wirksam werden können.

Über diese institutionell geregelten Prozesse hinaus gibt es aber noch eine zweite Ebene der Regulierung, die auch Kaiser in seiner Analyse fokussiert. Er hält fest, dass Zeitschriften „eine nicht zu unterschätzende legitimatorische Funktion“ besäßen, denn: „Durch ihren ‚Stil‘ (hier im weitesten Sinne) legen sie ein bestimmtes Verhalten [...] fest. Dieses erfährt eine gesellschaftliche Auszeichnung. Darin ist ein entscheidender Legitimationszugewinn enthalten.“ (Kaiser, 1989, S. 84) Im Unterschied zu Kaiser, der sich mit Zeitschriftenartikeln zum Thema ‚Musikpädagogik als Wissenschaft‘ auseinandersetzt, liegt der Fokus dieser Arbeit auf Zeitschriftenartikeln, die den Sachverhalt Singen unter dem Aspekt seiner Umsetzung im Musikunterricht thematisieren. Die Zeitschriften fungieren dabei als Gelenkstelle zwischen den Erkenntnissen musikpädagogischer Forschung und fachlich fundierter Hilfe für die Unterrichtsvorbereitung. Indem sie sich vor allem an Musiklehrer*innen und Referendar*innen richten, übernehmen sie eine wichtige Funktion in Hinblick auf die Legitimierung von Unterrichtsgegenständen: Musikdidaktische Zeitschriften heben bestimmte Ausschnitte der (Musik-)Unterrichtswirklichkeit als problematisch und/oder förderlich für das Lernen hervor und stellen (angehenden) Musiklehrenden darauf zugeschnittene Problemlösungen und Handlungsanweisungen zur Verfügung. Charakteristisch für die hier untersuchten Zeitschriftenartikel ist dabei, dass sie über eine reine Präskriptivität des musikpädagogischen Lehrendenhandelns hinausgehen, und vielmehr eine bestimmte „Legitimationsfunktion für ‚Best Practice‘“ (Wrana & Langer, 2007, Abs. 46) erfüllen. In einer Diskursanalyse zur Didaktik von Lernjournalen definiert Wrana (2006) didaktische Literatur, die auf die (Veränderung der) Praxis ausgerichtet ist, als ein eigenes Genre *präskriptiv-legitimativer Texte*, das nach anderen Regeln funktioniert als z. B. die didaktische Theoriebildung, aber auch als wissenschaftliche Zeitschriftenbeiträge:

Es handelt sich um Texte, die Handlungen „vorschreiben“, also Anleitungen, Ratgeber, Handbücher, Trickkisten. Aber wenn man solche Texte in der Pädagogik untersucht, [...] sieht man, dass dieses Genre nicht nur präskriptiv, sondern zugleich legitimativ ist. Die Begründung, dass eine bestimmte Form der Ausübung von Macht gut und notwendig sei, spielt in ihnen ebenso eine Rolle wie die konkreten Präskriptionen und Praktiken. Bisweilen muss man das Konkrete sogar, hinter all den Legitimationen und Versprechungen, tief zwischen den Zeilen

und Satzzeichen versteckt, aufspüren. Ich würde daher vorschlagen, die auf Praxis hin ausgerichtete didaktische Literatur (im Unterschied zur didaktischen Theoriebildung) als ein eigenes Genre zu begreifen. [...] *Konstitutiv für dieses Genre ist, dass es Handlungslegitimationen mit Vorschlägen zu Führungspraktiken von Individuen verbindet.* (Wrana, 2006, S. 55; Hervorhebung A. G.)

Eine theoretisch begründete Hypothese der empirischen Analyse des Materials ist deshalb, dass innerhalb der Zeitschriftenartikel neben der Legitimierung des Unterrichtsgegenstands Singen auch eine Reihe von *subjektivierenden Regierungspraktiken* wirksam werden, die sich auf das Verhalten der Leser*innen richten. Das Verhalten, welches laut Kaiser u. a. über den ‚Stil‘ der Zeitschriften legitimiert wird, ist bezogen auf das in dieser Arbeit untersuchte Material also kein wissenschaftliches, sondern ein (musik-)pädagogisches, nämlich das Verhalten der Lehrenden im Musikunterricht.

Diese (an-)leitende Funktion von musikdidaktischen Zeitschriften wird von den (ehemaligen) Herausgebern der Zeitschrift *Musik & Bildung*, Ortwin Nimczik und Hans Bäßler, in einem Gespräch auch explizit benannt:

Aufsätze in Zeitschriften wie *Musik & Bildung* sind nicht Selbst(-darstellungs)-Zweck, sondern müssen in unserem Fall den Lehrkräften helfen, über den eigenen Unterricht nachzudenken, ihn in Teilen auch infrage zu stellen, sie müssen konkrete Impulse vermitteln und Wege anbieten, die helfen, aus gedanklichen Sackgassen herauszufinden. (Nimczik & Bäßler, 2016, S. 56)

Von dieser ‚Führung‘ des Verhaltens der Lehrkräfte (s. 4.1.5) mittels der Vorschläge und Anregungen in den Zeitschriftenartikeln sind auch die Schüler*innen betroffen: „[D]ie AutorInnen [der Zeitschriftenartikel] bauen mit ihren Aufsätzen Brücken, über die der Leser [sic!] zunächst selbst gehen sollte, um sie anschließend mittelbar oder unmittelbar mit seinen SchülerInnen zu gehen.“ (Nimczik & Bäßler, 2016, S. 56)

Anknüpfend an diese Bestimmungen werden die hier untersuchten Zeitschriftenartikel als Instrumente der Regulierung des professionellen Verhaltens von (angehenden) Musiklehrkräften gelesen, sodass in den Blick gerät, auf welche Weise die Beiträge an die musikdidaktischen Wertvorstellungen und Haltungen der Musiklehrenden zum Singen appellieren und diese zu beeinflussen suchen.

Für die Zusammenstellung des Korpus⁵⁶ aus Zeitschriftenbeiträgen konnte auf das beschriebene Vorgehen von Lukas Bugiel zurückgegriffen werden, der in seiner Diskursanalyse zur „Krise des Konzerts“ ebenfalls Zeitschriftenartikel als Untersuchungsmaterial zusammengestellt und ausgewertet hat (vgl. Bugiel, 2015, hier insbesondere S. 63ff.). So wurde auch im Rahmen dieser Arbeit ein Printmedienkorpus zusammengestellt, für das die Inhaltsverzeichnisse von ausgewählten musikdidaktischen Zeitschriften nach bestimmten Schlagworten durchsucht wurden. Für das hier verfolgte Forschungsinteresse wurden die Zeitschriften⁵⁶ *AfS-Magazin* (ab 2015: *musikunterricht aktuell*), *Diskussion Musikpädagogik*, *Musik in der Schule*, *Musik & Bildung*, *Musik und Unterricht*⁵⁷ chronologisch im Zeitraum von

56 Eine Übersicht der „Zeitschriften mit Schwerpunkt auf musikpädagogischer Praxis“ findet sich im Anhang des Handbuchs Musikpädagogik (Dartsch et al., 2018, S. 465ff.).

57 Die Zeitschriften *Musik in der Schule*, *Musik & Bildung* sowie *Musik und Unterricht* richten sich an Musiklehrende der Klassen 5 bis 13 aller weiterführenden Schulen (vgl. Dartsch et al., 2018, S.

1990 bis 2017 nach den Schlagworten ‚Singen‘, ‚Gesang‘, ‚Singstimme‘ und ‚(Umgang mit der) Stimme‘ durchsucht. Im Verlauf der Analyse wurde das Korpus um weitere Beiträge aus anderen musikpädagogischen Zeitschriften ergänzt, auf die in den bereits zusammengestellten Beiträgen verwiesen wurde (Schneeballsystem). Dabei wurden nicht nur eigenständige Artikel, sondern auch andere Textgenres, wie z. B. Leser*innenbriefe, Editoriale, Interviews, in das Textkorpus aufgenommen. Entscheidend für die Aufnahme in das Korpus war somit nicht eine bestimmte Textsorte, sondern der thematische Bezug zum Thema Singen. Aussortiert wurden dagegen Beiträge, die sich auf die Erarbeitung von einzelnen Liedern bzw. Songs oder auf eine reine Zusammenstellung von Singübungen beschränkten.⁵⁸

Der Zeitraum für die Zusammenstellung des Korpus’ wurde ausgehend von dem Befund bestimmt, dass für den Musikunterricht „etwa seit der Jahrtausendwende ein gestiegenes Interesse am Singen“ zu beobachten sei, welches sich u. a. in einer Zunahme von Lehrwerken, Fort- und Weiterbildungen sowie empirischen Studien zeige (Dyllick, 2018, S. 301). Der Beginn der Erhebung wurde bereits Anfang der 1990er Jahre angesetzt, weil die Entwicklung der Diskussion über das Singen im Musikunterricht mit Hilfe eines längeren Vorlaufs nachvollzogen werden sollte. Dabei stand weniger die Rekonstruktion eines chronologischen Diskursverlaufs im Vordergrund, sondern die Beschreibung eines dynamischen Äußerungsfeldes, in dem bestimmte Aussagen über das Singen im Musikunterricht in einem Zeitraum von über 25 Jahren ermöglicht werden (oder eben nicht). Alle gedruckten Texte wurden eingescannt, da sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung bis auf wenige Ausnahmen nicht als E-Paper verfügbar waren. Das Korpus wurde im Verlauf der Analyse kontinuierlich ergänzt bzw. reduziert und umfasste zum Ende des Analyseprozesses 103 einzelne Beiträge mit unterschiedlicher Länge (1-8 Din A4-Seiten, z. T. mehrspaltig). Ein wesentliches Charakteristikum vieler Beiträge aus dem Materialkorpus ist die Kombination von Texten und Bildern bzw. Fotografien. Für die Beschreibung der diskursiven Praktiken im Rahmen dieser Arbeit erfolgte aus forschungspraktischen Gründen eine Beschränkung auf die Analyse der Textteile.⁵⁹

Um genauer bestimmen zu können, wie über den ‚Stil‘ der Zeitschriftenartikel Denk- und Handlungsweisen reguliert bzw. nahegelegt oder verhindert werden können, bedarf es einer analytischen Konkretisierung der diskursiven Praktiken innerhalb der Zeitschriftenartikel, welche im Folgenden im Rahmen der Bearbeitung des Datenkorpus’ beschrieben wird.

465ff.). Damit erfolgt eine bestimmte, vor allem forschungspraktisch begründete Eingrenzung, die jedoch z. T. dadurch aufgebrochen wird, dass über das Schneeballsystem auch einzelne, thematisch passende Beiträge aus primarstufenspezifischen Fachzeitschriften (z. B. *Musik in der Grundschule*) in das Korpus aufgenommen wurden.

58 Im Dokumentenverzeichnis im Anhang werden nur die Zeitschriftenartikel aufgeführt, die bei Abschluss der Analyse Teil des Untersuchungskorpus waren und die in mehreren Durchgängen kodiert wurden.

59 Eine Untersuchung der diskursiven Konstruktion des Gegenstands ‚Singen‘ über Bilder bzw. Fotografien in musikdidaktischen Zeitschriften führte ich exemplarisch in meinem Beitrag „Was das Sichtbare versteckt“ durch, indem ich die Verfahrensschritte der seriell-ikonografischen Fotoanalyse bezogen auf mein diskursanalytisches Forschungsinteresse modifizierte (vgl. Günster, 2019).

4.2.2 Bearbeitung des Datenkorpus'

4.2.2.1 Reflexion der forschenden Haltung

Wie bereits dargestellt, fordern Dreyfus und Rabinow (1983) in ihrem Ansatz der interpretativen Analytik von den Forschenden, ihre eigenen Verstrickungen mit den beschriebenen diskursiven Ordnungen und Praktiken zu reflektieren und als konstitutiven Teil der Analyse offenzulegen (s. 4.1.2). Auch die Diskursforscher*innen Pfahl, Traue und Schürmann (2019) weisen darauf hin, dass Diskursanalysen einer „Vertrautheit [der Forschenden] mit dem Forschungsfeld und der Organisation der Wissensproduktion im jeweiligen Feld“ bedürften und dass die kontinuierliche reflexive Wendung dieser „Vertrautheit“ mit dem Feld für die Analyse konstitutiv sei, um nicht „in Begriffs- oder Ideengeschichte, reine Institutionenbeschreibungen oder [...] Inhaltsanalysen“ (Pfahl et al., 2019, S. 574) zurückzufallen. In ähnlicher Weise halten die Diskursforscher Johannes Angermüller und Veit Schwab in Hinblick auf die Qualitätskriterien bzw. Gelingensbedingungen von Diskursanalysen fest, dass die Analyse von Diskursen „keine neutrale Operation oder das Abspulen von Regeln ‚richtigen‘ Forschens“ sei (Angermüller & Schwab, 2014, S. 646). Dies sei angesichts der erkenntnistheoretischen Prämissen der Diskursanalyse unvermeidbar, die davon ausgehen, dass (auch wissenschaftliches) Wissen und die diesem Wissen attribuierte Wahrheit ein Produkt von diskursiven Praktiken sind und damit niemals objektiv im (stark) positivistischen Sinne sein können. Darüber hinaus seien „Diskurse keine Objekte [...], die unabhängig von ihrer Beschreibung existieren. Aus diskursanalytischer Perspektive heißt Beschreiben einer Realität diese gewissermaßen zu konstituieren“ (Angermüller & Schwab, 2014, S. 646).

Aus diesen diskurstheoretischen Grundannahmen leiten Angermüller und Schwab das Qualitätskriterium der „sozialen Reflexivität“ in der Diskursforschung ab, worunter sie „das Erkennen der notwendigen Beschränktheit der eigenen Perspektive“ verstehen (Angermüller & Schwab, 2014, S. 649). Diskursforscher*innen sollten sich im Verlauf ihrer Forschungsarbeit immer wieder der „Matrix verschiedener Subjektpositionen“ (Angermüller & Schwab, 2014, S. 649) bewusstwerden, die sie in Hinblick auf ihr Untersuchungsmaterial, ihre theoretische Perspektive und ihre analytischen Ergebnisse einnehmen.⁶⁰

Für mich als Forscherin bedeutet dieser Anspruch vor allem, zusammenfassend zu reflektieren, wie sich mein eigenes Nachdenken über das Singen im Musikunterricht im Zuge der forschenden Beschäftigung verändert hat. Eine Frage, die sich mir bei der Auswertung des Materials vor dem Hintergrund des diskurstheoretischen Ansatzes immer wieder gestellt hat, ist: Auf welche Weise ermöglichen die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel mir als Diskursforscherin und Musikpädagogin, das Singen im Musikunterricht und mich selbst als singendes Subjekt zu denken? Mir wurde im Verlauf der Analyse z. B. klar, dass ich die

60 Der Anspruch, die eigene forschende Haltung und das analytische Vorgehen vor dem Hintergrund eines methodologischen Ansatzes zu reflektieren, trifft keinesfalls exklusiv auf diskursanalytische Verfahren zu. Vielmehr wird durch die hier gewählte Darstellung die Nähe der durchgeführten Diskursanalyse zu anderen qualitativen Forschungsperspektiven betont, für die eine Offenlegung und Reflexion des forschenden Vorgehens als Qualitätskriterien gelten können. Als Anregung für die hier vorgelegte Darstellung diene u. a. die ausführliche Reflexion auf Basis der Grounded Theory Methodology in Hinblick auf zwei unterschiedliche musikpädagogische Forschungsvorhaben in Lehmann-Wermser und Niessen (2004).

Äußerungen über das Singen im Musikunterricht zwar kritisch betrachten kann, dass ich selbst aber auch nicht völlig losgelöst von diesen Äußerungen zu sprechen in der Lage bin. Mir fiel auf, wie selbstverständlich auch für mich die Rede vom Singen als ursprünglichem musikalischen Ausdruck ist. Erst im Verlauf der Analyse stellte ich fest, welche anderen diskursiven Äußerungen mit dieser Setzung verbunden sind und innerhalb welcher Wissensordnungen diese diskursive Äußerung funktioniert.

Die Reflexion meiner eigenen Verstrickung mit den Äußerungspraktiken innerhalb der Zeitschriftenartikel hatte in meinem Fall sehr konkrete Auswirkungen auf die Modifizierung meiner Fragestellung und Forschungshaltung und ist damit selbst ein Ergebnis des Forschungsprozesses: Zu Beginn meiner Beschäftigung mit den musikdidaktischen Zeitschriften stellte ich mir die Frage, welche musikdidaktischen Begründungen für das Singen im Musikunterricht in den Zeitschriften genannt werden und welche dieser Begründungen argumentativ am tragfähigsten sind. Diese anfängliche, eher legitimatorisch ausgerichtete Forschungsfrage mit dem Ziel, potenziell ideologische Wissensformationen zu beschreiben, wandelte sich immer mehr zu einer machtanalytisch fokussierten Fragestellung nach den Mechanismen der Produktion von musikdidaktischem Wissen über das Singen und der Einwirkung auf das Handeln von Musiklehrkräften in Form von Regierungspraktiken. Mein forschendes Interesse galt zunehmend dem Anspruch, herauszufinden, welches musikdidaktische Nachdenken über das Singen im Musikunterricht mir selbst als Musikpädagogin möglich war: Wo verliefen die Grenzen meiner eigenen, bislang wenig hinterfragten Selbstverständlichkeiten in Hinblick auf das Singen? Den Zusammenhang von diskursiven Praktiken nicht als Regelsystem, sondern als Kräftefeld zu begreifen, gab mir die Möglichkeit, Diskursivität weniger über fest gefügte Wissensformationen, sondern über die heterogenen Anschlüsse von Äußerungsakten zu untersuchen und statt einer distanzierten Außenposition zum Diskurs mehrere mögliche Subjektpositionen und Positionierungsbewegungen innerhalb des Diskursfeldes herauszuarbeiten.

Eine Besonderheit des von mir untersuchten Materials, der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel, fiel mir von Anfang an auf: Ihre spezifische, rhetorisch-stilistische Sprech- und Darstellungsweise. Viele Artikel wirkten auf mich, und auf andere Forschende, denen ich wiederholt Textauszüge vorlegte, dramatisierend, polemisch und in ihrem Argumentationsgang nicht haltbar. Sehr lange habe ich mich daran abgearbeitet, dass viele Artikel ihre Annahmen über das Singen – aus (m)einem wissenschaftlichen Blickpunkt heraus – nicht ausreichend belegen oder begründen. Trotzdem konnte ich beobachten, dass die Darstellung in den Texten innerhalb ihres intertextuellen Verweisungszusammenhangs durchaus konsistent waren und in gewisser Weise einer inhärenten Argumentationslogik zu folgen schienen, die sich u. a. an häufig wiederholten Motiven, Beispielen und sprachlichen Formeln festmachen ließ. Für mich stellte sich deshalb zunehmend drängender die Frage, wie sich die Eigenlogik dieser „präskriptiv-legitimativen“ (vgl. Wrana, 2006) didaktischen Texte analytisch fassen ließ.

Einen nachhaltigen Perspektivwechsel zum analytischen Umgang mit den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln konnte ich durch die Dissertation des Diskursforschers Daniel Wrana gewinnen, der in seiner Dissertation u. a. das didaktische Wissen zum Führen von Lernjournalen untersucht. Wrana ordnet die von ihm untersuchten didaktischen Texte dem

Textgenre „didaktische Handlungsempfehlungen und Projektberichte“ zu, beschreibt ihre *diskursive Funktion* allerdings, ähnlich wie auch Langer (2008), als „didaktische Programme“ (Wrana, 2006, S. 57), die sich auf spezifische Weise an ihre Leser*innen wenden:

Sie enthalten einerseits ein Wissen über das Instrument Lernjournal und seine Effekte, andererseits ein Wissen über die Formen seines Einsatzes. Dieses Wissen über Effekte und Einsatz des Journals hat aber einen fiktionalen Anteil. *Die Effekte sind in der Regel nicht tatsächliche, empirisch beobachtete, sondern erhoffte und unterstellte Effekte.* Die Einsatzformen sind keine Beschreibungen empirisch beobachteter Unterrichtsinteraktionen, sondern konzeptionelle Überlegungen, Berichte vom eigenen Leitungshandeln etc. Diesen Charakter der didaktischen Literatur als Mangel zu betrachten und eine wissenschaftliche Absicherung der Eintretenswahrscheinlichkeit der Effekte sowie eine objektive Beschreibung des didaktischen Handelns zu fordern, ist ehrbar, verkennt aber den Einsatz im Diskurs, den das genannte didaktische Genre darstellt. Das vorwiegend von Praktiker/-innen oder von praxisorientierten Wissenschaftler/-innen [sic!] produzierte Diskursgenre hat die *Funktion, handlungsleitend zu wirken.* Er soll neue Formen der Praxis generieren, indem es *singuläres didaktisches Handeln*, das in entsprechenden Zeitschriften als innovativ dargestellt wird, *zum Modell einer besseren Pädagogik erhebt.* Die in der Literatur immer wieder genannten Effekte sind damit ebenso Hoffnungen wie Versprechungen. *Sie haben das anvisierte Handeln zu legitimieren*, und um dies zu erreichen, nehmen sie bisweilen die *mythisch-narrativen Formen eines Lobpreises* an. Das gilt auch dann, wenn empirische Untersuchungen als Beleg hinzugezogen werden, denn Selektion und Interpretation dieser Untersuchungen folgen den zu belegenden Aussagen und damit den Regeln des Diskursgenres und nicht umgekehrt. (Wrana, 2006, S. 57f.; Hervorhebung A. G.)

Zusammenfassend treffen einige der Bestimmungen, die Wrana für die didaktischen Handreichungen zum Führen von Lernjournals trifft, auch auf die bereits beschriebenen Beobachtungen zum ‚Stil‘ der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel zu, v. a. der „fiktional[e.] Anteil“ der unterstellten Effekte des Singens und die „mythisch-narrativen Formen“ der Hervorhebung dieser Effekte, die darauf abzielen, das erwünschte Handeln der Musiklehrpersonen zu legitimieren.

Die didaktischen Zeitschriftenartikel zielen also auf eine Einwirken auf das Handeln der Musiklehrenden, mittelbar aber auch deren Schüler*innen ab. Entscheidend für die Funktionsweise des didaktischen Wissens innerhalb der Zeitschriften ist, wie Wrana schreibt, dass die Beschreibungen von „singuläre[m] didaktische[n] Handeln [...] zum Modell einer besseren Pädagogik“ erhoben werden (ebd.). Singulär ist dieses Handeln jedoch nur auf den ersten Blick, denn im Verlauf der Analyse zeigt sich, dass die narrativ-persuasiv gehaltenen Erfahrungsberichte von einzelnen Autor*innen wiederholt bestimmte übergreifende Wissensordnungen und Subjektpositionen (re-)produzieren.

Ein weiteres, wichtiges theoretisch sensibilisierendes Konzept war für mich in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit der Analytik narrativer Diskurse bzw. narrativer diskursiver Praktiken. So nutzt z. B. der Philosoph und Kulturwissenschaftler Markus Arnold Modelle der Erzähltheorie, um die ethisch-politischen Funktionen narrativer Diskurse zu bestimmen. Eine der wesentlichen Funktionen von narrativen Diskursen besteht laut Arnold darin, „gute Gründe“ für Sachverhalte bereitzustellen (vgl. Arnold, 2012, S. 18ff.) und „durch die geschickte Verknüpfung von Wollen, Wissen und Können ein effek-

tives Verantwortungsmanagement“ zu arrangieren, „das entweder moralisch Beschuldigungen erheben oder Entlastungen begründen kann“ (Arnold, 2012, S. 29).

Die Erziehungswissenschaftler*innen und Diskursforscher*innen Daniel Wrana und Antje Langer haben in mehreren Aufsätzen eine Analytik narrativer Praktiken entwickelt und insbesondere für erziehungswissenschaftliche Gegenstände konkretisiert (vgl. Wrana et al., 2001; Langer & Wrana, 2005; Wrana & Langer, 2007). Im Anschluss an die Aktantentheorie des Semiotikers Algirdas J. Greimas verstehen sie narrative Praktiken nicht als Eigenschaften von bestimmten (literarischen) Texten bzw. Textsorten, sondern als „Spuren einer sozialen Praxis des Erzählens bzw. einer bestimmten Form dieser Praxis, in der in Texten Wahrheit konstituiert wird“ (Wrana et al., 2001, S. 7). Diese soziale Praxis des Erzählens unterscheidet sich in der Art und Weise ihres Sprechens z. B. von empirisch-belegenden oder theoretisch-argumentativen Diskursarten (vgl. Wrana & Langer, 2007, Abs. 22) und damit auch in ihrer spezifischen Konstruktion von Wahrheit: Charakteristisch für die Verbindung von Aussagen durch narrative diskursive Praktiken ist das Knüpfen eines „Beziehungsnetzes“ zwischen Sprecher*innen und (imaginierten) Leser*innen (vgl. Wrana & Langer, 2007, Abs. 25). Innerhalb dieses Beziehungsnetzes fungieren die narrativen Praktiken nicht als fest gefügte, typisierbare ‚plots‘, sondern vor allem als „diskursive Strategie[n] der Positionierung“ (Langer & Wrana, 2005, S. 8), welche bestimmte Beziehungen zwischen Gegenständen, Subjekten und deren möglichen Denk- und Handlungsoptionen herstellen.

Genau hierin liegt die wahrheits- und subjektkonstituierende Macht der sozialen Praxis des narrativen Schreibens in den Zeitschriftenartikeln: Narrative diskursive Praktiken erzeugen eine Beziehung zwischen dem schreibenden, auffordernden Autor*innen-Subjekt und dem lesenden, angerufenen Leser*innen-Subjekt. Diese Beziehung ist dabei keinesfalls determinierend als Handlungsanweisung oder Denkschablone zu verstehen. Dennoch legen narrative diskursive Praktiken durch ihre Darstellungsweise bestimmte Positionierungen und Perspektivübernahmen nahe und schließen andere aus bzw. lassen sie weniger naheliegend erscheinen. Auf diese Weise wird ein (mehr oder weniger implizites) „beschwörende[s] Moment“ (Langer & Wrana, 2005, S. 8) der Artikel erzeugt, insbesondere dann, wenn bestimmte Figuren, Motive oder Beispiele in mehreren Artikeln und über einen längeren Zeitraum kontinuierlich (re-)produziert werden. Der analytische Gewinn der Betrachtung der Zeitschriftenartikel mit der „theoretischen Brille“ (Vogt, 2002, S. 4) der narrativen diskursiven Praktiken liegt somit in der Möglichkeit einer differenzierten Beschreibung intertextueller Verweisungszusammenhänge, die sich als „Konglomerat von Wiederholungen verschiedener Art“ (Langer & Wrana, 2005, S. 11) sortieren und als diskursive Mechanismen zusammenfassend interpretieren lassen.

Die Analytik narrativer Praktiken ermöglicht der Diskursforscherin, ihre Aufmerksamkeit auf wiederholt auftretende Praktiken der Bedeutungserzeugung zu richten, die das musikpädagogische Wissen über das Singen auf spezifische Weisen formen: Wer spricht zu wem und von welcher Position aus? Wie wird die Zeit organisiert? Welche (heterogenen) Gegenstände, Personen und Tätigkeiten werden durch die Konstruktion einer Handlung in Beziehung gebracht? Und welche Art von „Verantwortungsmanagement“ (vgl. Arnold, 2012, S. 29) wird betrieben? Insbesondere die Frage nach der Attribuierung von

(musik-)pädagogischer Verantwortung verweist auf das schon bei Kaiser (1989) angesprochene „strategische Moment“ der Zeitschriftenartikel, die über narrative Praktiken den Sachverhalt ‚Singen‘ auf eine bestimmte Art und Weise konstruieren, damit an die Wertvorstellungen und Haltungen der (angehenden) Lehrpersonen appellieren und somit die Leser*innen anrufen, ein spezifisches Interaktionsbündnis mit den in den Artikeln getroffenen Aussagen einzugehen. Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Konzept narrativer diskursiver Praktiken mündete in die Entscheidung, das musikdidaktische Material insbesondere in Hinblick auf *subjektivierende Regierungspraktiken* (s. 4.1.5) zu untersuchen.

Die Beschäftigung mit diesen diskurstheoretisch sensibilisierenden Konzepten hatte auch Konsequenzen für die Reflexion meiner Präkonzepte in Hinblick auf die Autor*innensubjekte der Zeitschriftenartikel: Ausgehend von meiner diskurstheoretischen Grundlage zielt meine Analyse auf die im Text vollzogenen diskursiven Praktiken und nicht auf die im Text möglicherweise zum Ausdruck kommenden Intentionen der Autor*innen. Angermüller und Schwab schreiben dazu: „[D]as Ziel der Diskursforschung ist es nicht herauszufinden, was AkteurInnen antreibt (wie etwa Motivationen, Intentionen, Interessen etc.). [...] Ihr Ziel ist es vielmehr, soziale, kulturelle, sprachliche Ordnungen als ein Produkt kommunikativer Praktiken und Dynamiken zu verstehen.“ (Angermüller & Schwab, 2014, S. 646) Nicht, was die Autor*innen in ihren Texten sagen wollen, sondern welche sprachlichen Handlungen wiederholt auf der Aussageebene vollzogen werden, indem etwas so und nicht anders gesagt wird, steht deshalb im Mittelpunkt meiner Analyse. Entscheidend ist somit auch nicht die Frage, ob die Autor*innen der Artikel *bewusst* bestimmte Äußerungen über das Singen (re-)produzieren, um so Einfluss auf das Denken und Handeln von (angehenden) Musiklehrkräften zu nehmen. Im Zentrum der Analyse steht, welche narrativen Muster in der Zusammenschau aller Artikel aus dem Korpus analytisch beschreibbar werden und welche (musik-)pädagogischen Regierungspraktiken diese narrativen Muster ermöglichen.

Auf diesen Analysefokus musste ich mich mehrfach bewusst zurückbesinnen, da mir einige Verfasser*innen der untersuchten Texte nicht nur zunehmend als Autor*innensubjekte mit jeweils charakteristischem Sprachduktus vertraut wurden, sondern mir auch als Personen innerhalb der musikpädagogischen Fachcommunity z. T. persönlich bekannt waren. Eine konkrete methodische Hilfe war für mich deshalb die Arbeit mit anonymisierten, aus den Gesamttexten herausgelösten Textstellen, denen die Namen der Autor*innen nicht mehr zugeordnet waren und die es für mich leichter machten, meine Aufmerksamkeit auf diskursive Mechanismen statt auf mögliche individuelle Agenden und deren Bewertung zu richten. Auch die schrittweise Entwicklung eines eigenen diskursanalytischen Kodierprozesses, der im Folgenden beschrieben wird, half mir, das Material systematisch vor dem Hintergrund der diskurstheoretischen Begriffe und Konzepte auszuwerten.

4.2.2.2 Diskursanalytisches Kodieren

Eine wesentliche Schwierigkeit bei der Bearbeitung des Datenkorpus' stellt die große Textmenge und die bereits erwähnte Heterogenität der Textsorten dar. Diese Herausforderung ist typisch für Diskursanalysen, die grundsätzlich den Anspruch verfolgen, eine Fülle

von Textmaterial in mehreren Analysedurchgängen zu sortieren, zu interpretieren und zueinander ins Verhältnis zu setzen.⁶¹ Da es in Diskursanalysen grundsätzlich um die Beschreibung der Sinnproduktion durch sprachliches Handeln geht, ist für die Bearbeitung des Datenkorpus' eine doppelte analytische Aufmerksamkeit der Forscherin notwendig: Zum einen gilt es, textübergreifend Wiederholungen herauszuarbeiten, zum anderen können sich aber auch einzelne Textabschnitte als verdichtete Schlüsselstellen für das Verständnis der Funktionsweisen von diskursiven Praktiken erweisen. In vielen diskursanalytischen Ansätzen wird deshalb ein systematisches Auswertungsverfahren, z. B. in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology (GTM), empfohlen, welches die Satz-für-Satz-Analyse von einzelnen Textstellen mit dem Entwickeln von textübergreifenden Oberkategorien kombiniert. Im Folgenden wird die Verschränkung der diskurstheoretischen Prämissen der Aussagenanalyse mit einem strukturierten Kodierverfahren methodologisch reflektiert (vgl. Gasteiger & Schneider, 2014a, 2014b).⁶²

Zu Beginn der Untersuchung wurde ‚händisch‘ analysiert, u. a. durch die Markierung von Textstellen mit Markern und farbigen Klebestreifen und durch die Anfertigung von zahlreichen Interpretationsprotokollen zu Texten und Textabschnitten. Mit fortschreitender Durchdringung der Texte wurde dieses Verfahren jedoch immer unübersichtlicher, zumal die Interpretationshypothesen zunehmend textübergreifend überprüft und ausführlich reformuliert bzw. erweitert werden mussten. Deswegen wurde die Auswertung der Texte im weiteren Verlauf mit Hilfe des Auswertungsprogramms MaxQDA weitergeführt. MaxQDA wird in der Regel für qualitative Forschungsprojekte genutzt, die sich methodologisch an der Qualitativen Inhaltsanalyse und der Grounded-Theory-Methodologie orientieren.⁶³

Die Diskursforscher Ludwig Gasteiger und Werner Schneider plädieren u. a. aus diesem Grund für die Notwendigkeit einer methodologischen Reflexion der Verwendung von QDA-Software (=Qualitative Data Analysis-Software) (nicht nur) für diskursanalytische Forschungsvorhaben (vgl. Gasteiger & Schneider, 2014b). Sie unterscheiden zwischen der *Nutzung* eines QDA-Programms im Sinne eines technischen Beherrschens der Funktionen und einer methodologisch reflektierten *Anwendung* des Programms als analytisches Instrumentarium „im Sinne einer eigensinnigen Anpassung der Programmfunktionen entsprechend des anvisierten Analysezieles und der Strategie, dorthin zu gelangen“ (Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 167). Gasteiger und Schneider unterscheiden deshalb zwischen dem Kodieren (mit ‚K‘ geschrieben) als analytische Operation der Forschenden und dem Codieren (mit ‚C‘ geschrieben) als technische Operation eines QDA-Programms (Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 171); an diese terminologische Differenzierung wird im Folgenden

61 Auch die diskursanalytische Forschungspraxis selbst lässt sich somit reflexiv betrachten als „ein Ensemble von Diskurspraktiken, in denen Material gesammelt, sortiert und bearbeitet“, d. h. transformiert wird (Wrana, 2014b, S. 634).

62 An dieser Stelle kann nicht näher eingegangen werden auf die erkenntnistheoretischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Diskursanalyse und GTM, die bei einer methodologischen Reflexion berücksichtigt werden müssen. Vgl. dazu ausführlich Gasteiger und Schneider (2014a).

63 Auf der Website von MaxQDA ist zu lesen, dass das Programm „für jede Art von qualitativer Forschung“ genutzt werden kann; explizit aufgeführt werden „Grounded Theory, Literaturreviews, Marktforschung, qualitative Inhaltsanalyse und Mixed Methods“. <https://www.maxqda.de/was-ist-maxqda>

angeschlossen. Auch wenn unter ‚Kodieren‘ als analytische Operation grundsätzlich das systematische Aufbrechen und Neuordnen von Material verstanden werden kann, gilt es näher zu bestimmen, welche Form diese Neuordnung des Materials annimmt und welchem diskursanalytischen Zweck sie dient (vgl. Wrana, 2014b, S. 636f.). Das diskursanalytische Kodieren zielt insgesamt darauf ab, die Regeln und Bedingungen der Aussageproduktion im Material herauszuarbeiten und auf dieser Basis innerhalb des Rahmens des ‚Untersuchungskorpus‘ „die Un-/Wahrscheinlichkeit, dass etwas so und nicht anders gesagt wird“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 149), zu bestimmen.

Diskursanalytisches Kodieren verstehen Gasteiger und Schneider als Prozess, bei dem die „Regeln des Sagbaren“ innerhalb der untersuchten Aussagepraxis interpretativ erschlossen werden (Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 176), und zwar über eine diskursanalytische Anpassung des dreistufigen Kodierprozesses des offenen, axialen und selektiven Kodierens der GTM. Wesentlich für diesen diskursanalytisch modifizierten Kodierprozess ist das systematische Erschließen von gesagten und ungesagten Dimensionen im Material; hinzu kommt das Formulieren generativer Fragen für die Analyse von weiteren Textstellen und das Bilden von Hypothesen zur Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 176). Dabei ist insbesondere für diskursanalytische Fragestellungen entscheidend, dass die Diskursforscherin einen Interpretationsstil entwickelt, „der Vieldeutigkeiten, Uneindeutigkeiten und Widersprüchliches nicht reduziert, sondern zunächst als Indikatoren für die jeweilige Aussagepraxis und die dahinter stehende Wissensordnung exploriert“ (Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 173).

Eine besondere Herausforderung des diskursanalytischen Kodierens besteht darin, nicht nur die heterogenen Ordnungen des Gesagten zu analysieren, sondern auch, wie Foucault fordert, die „verschiedenen Modalitäten des *Nicht-Gesagten*“ (Foucault, 1973/2015, S. 160; Hervorhebung i. O.) anhand des Untersuchungsmaterials herauszuarbeiten. Foucault schlägt dazu vor, bei der Analyse (der Bedingungen) des jeweiligen Gesagten konsequent auch dessen „Ausschlüsse, Grenzen oder Lücken“ (Foucault, 1973/2015, S. 161) zu bestimmen. Dies kann im konkreten Auswertungsprozess u. a. dadurch umgesetzt werden, dass vor allem in der Phase des offenen Kodierens nicht nur die tatsächlich im Material erscheinenden, sondern auch mögliche weitere Äußerungen (das Ungesagte bzw. indirekt Gesagte) mit Hilfe eigener Codes oder in Memos festgehalten und im weiteren Verlauf der Auswertung überprüft werden.⁶⁴

64 Gasteiger und Schneider schlagen u. a. vor, im Auswertungsprozess Ungesagtes bzw. indirekt Gesagtes durch sogenannte „Codes mit Null-Zuweisung“ sichtbar zu machen. Codes mit Null-Zuweisung werden im Codesystem zwar aufgeführt, aber keiner konkreten Textstelle zugeordnet. Dieses Verfahren ermöglicht laut den Autoren ein systematisches Protokollieren und gezieltes Suchen nach (bisher) ungesagten bzw. indirekt gesagten Äußerungen in anderen Dokumenten (vgl. Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 175f.). Dieses Vorgehen eignet sich jedoch nur bedingt für die Bearbeitung größerer Textkorpora, weil die Vergabe von Codes mit Null-Zuweisung möglicherweise zu komplexen, nicht mehr leicht zu durchschauenden Codebäumen führen kann (vgl. Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 175). Ich habe es deshalb vorgezogen, Ungesagtes bzw. indirekt Gesagtes vor allem in Memos festzuhalten.

4.2.3 Exemplarischer Kodierprozess⁶⁵

Da in der musikpädagogischen Forschung erst verhältnismäßig wenige diskursanalytische Studien vorliegen, wird im Folgenden das diskursanalytisch adaptierte Kodierverfahren am Beispiel der Analyse einer Textstelle aus dem Material ausführlich dargestellt. Diese zusammenfassende Darstellung des Auswertungsprozesses wirkt notwendigerweise schematisch und verbirgt, dass die hier einzeln aufgeführten Kodierdurchgänge in der konkreten Analysearbeit zumeist ineinander übergehen. An dieser Stelle geht es mir aber darum, mein interpretatives Vorgehen vom offenen Kodieren einer Textstelle bis zur Entwicklung von ersten Hypothesen zu möglichen Schlüsselkategorien, d. h. in diesem Fall der Funktionsweisen der diskursiven Strategien und Regierungspraktiken, transparent darzustellen. Damit soll auch die Wichtigkeit der feanalytischen Arbeit an einzelnen Textstellen verdeutlicht werden, die in einer diskursanalytischen Untersuchung ebenso entscheidend ist wie der korpusübergreifende Vergleich der Funktionsweisen von diskursiven Wissensordnungen und Praktiken.

In einem ersten Kodierdurchgang (vergleichbar der Ebene des offenen Kodierens in der GTM) geht es dabei vor allem um „eine möglichst breite Ausleuchtung und Vermessung des diskursiven Feldes anhand unterschiedlicher, gegensätzlicher und quer zueinander liegender Hypothesen und Annahmen“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 149). In den darauf folgenden weiteren Kodierdurchgängen (vergleichbar dem axialen und selektiven Kodieren in der GTM) liegt der Fokus zunehmend auf dem intertextuell übergreifenden Vergleich mit weiteren (ähnlichen bzw. abweichenden) Äußerungen sowie auf der Bestimmung der Möglichkeitsbedingungen, Aussageregeln und machttheoretisch entscheidenden „Durchsetzungschancen“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 148) des Gesagten.

Der Textauszug, der im Folgenden feanalytisch untersucht wird, stammt aus einem neunseitigen Artikel, der 2016 in der Zeitschrift *Musikunterricht aktuell*⁶⁶ unter dem Titel „Es wird wieder gesungen!? Einige Anmerkungen zum Singen (und zum Gesang) im Musikunterricht“ erschienen ist:

Dieser Beitrag sei allen gerichtet, die sich mit singenden oder noch nicht singenden Menschen beschäftigen. Er ist all jenen gewidmet, die über das Singen ihre Liebe zum Gesang entdeckt haben und uns mit diesem erfreuen, sei es in der Schule, im Laien- bzw. Profichor oder als Solist auf der Bühne. Auch zudedacht sei er jenen, die sich singend durch ihren Alltag leiten lassen und jenen, die ihren natürlichen Zugang zu ihrer Stimme, der „eigentlichen Muttersprache des Menschen“ (Karl Adamek), verloren und noch nicht wiedergefunden haben. Gedacht sei dabei auch an all die Verstummten, die die Bedeutsamkeit des Singens spüren, aber bisher keine Gelegenheiten zum Singen gefunden haben und die ihren geeigneten Zeitpunkt dafür noch nicht kennen. (*Musikunterricht aktuell* 4/2016, S. 8)

65 In der folgenden Beschreibung lehne ich mich an die Darstellung eines mehrstufigen diskursanalytischen Kodierprozesses an, wie sie von Gasteiger und Schneider in ihrem Aufsatz ausgeführt wird (vgl. Gasteiger & Schneider, 2014a).

66 *Musikunterricht aktuell* ist die Mitgliedszeitschrift des Bundesverband Musikunterricht (BMU); sie wird allen Mitgliedern kostenfrei zugeschickt.

Der Textauszug steht direkt unter dem Titel, ist aber durch eine besondere Formatierung optisch abgesetzt vom nachfolgenden Haupttext. Vom Layout, vor allem aber von der Ansprache an die Leser*innen her, fungiert die Textstelle als Paratext, d. h. als begleitendes oder ergänzendes Element des Haupttexts. Durch seine für das Korpus einzigartige Ansprache in Form einer Widmung des Textes an die Leser*innen fiel mir diese Textstelle schon frühzeitig als bemerkenswert auf und es wurden mehrere Satz-für-Satz-Feinanalysen dieser (kurzen) Textstelle ausgearbeitet.⁶⁷ Wenn von diesem Textfragment im Folgenden als ‚Widmung‘ gesprochen wird, wird damit auf ein Ergebnis der Analyse vorgegriffen, welches v. a. die narrativ-diskursive Funktion dieser Schlüsselstelle in den Vordergrund stellt. Leitende Fragen bei der Interpretation der ‚Widmung‘ waren: Was wird über das Singen bzw. Nicht-Singen und die singenden bzw. nicht singenden Menschen gesagt, was bleibt ungesagt? Wer spricht zu wem und von welcher Position aus? Welche Funktion erfüllt diese ‚Widmung‘ im Gesamtkontext des Artikels, welches pädagogische „Verantwortungsmanagement“ (vgl. Arnold, 2012, S. 29) wird betrieben? Und auf welche korpusübergreifenden Wissensordnungen und Subjektpositionen verweisen die hier operierenden Aussageregeln, d. h. was kann wie von wem über wen gesagt werden?

4.2.3.1 Erster Kodierdurchgang: Gesagtes und Ungesagtes in der ‚Widmung‘

Der Textabschnitt besteht aus insgesamt vier Sätzen, mit denen der nachfolgende Artikel explizit unterschiedlichen Personengruppen gewidmet wird, die einen Bezug zum Singen haben, und zwar: „allen, die sich mit singenden oder noch nicht singenden Menschen beschäftigen“ (S(atz)1), jenen, „die über das Singen ihre Liebe zum Gesang entdeckt haben“ und (ein nicht näher bestimmtes) ‚uns‘ „mit diesem [Gesang] erfreuen“ (S2), denen, „die sich singend durch ihren Alltag leiten lassen“, und Menschen, die den Zugang zur ihrer Stimme „verloren und noch nicht wiedergefunden haben“ (S3), sowie den sogenannten „Verstummten“, die „bisher noch keine Gelegenheiten zum Singen gefunden haben und die ihren geeigneten Zeitpunkt dafür noch nicht kennen“ (S4). An dieser Aufzählung fällt auf, dass die Angesprochenen in den ersten drei Sätzen ganz allgemein als „alle“ bzw. „jene“ adressiert werden, während nur im letzten Satz die „Verstummten“ als eigene Adressat*innengruppe erscheinen. Dieser Unterschied in der Aufzählung zwischen der Gruppe der „Verstummten“ und „allen Anderen“ wird zusätzlich dadurch rhetorisch markiert, dass der Artikel den allgemeinen Adressat*innen „gereicht“ (S1), „gewidmet“ (S2) und „zuge-dacht“ (S3) wird, während an „die Verstummten“ (nur) „gedacht“ wird (S4). Da „die Verstummten“ in dieser Textstelle in mehrfacher Hinsicht von einer zunächst nicht näher bestimmten Allgemeinheit abgegrenzt werden, werden zunächst die Codes ‚Singende‘ und ‚Nicht-Singende‘ vergeben; „die Verstummten“ wird als Subcode der Kategorie der ‚Nicht-Singenden‘ zugeordnet.

Lässt sich die Kategorie der „Verstummten“ im Zusammenhang der konkreten Textstelle noch weiter bestimmen? Auf den ersten Blick erscheint in Hinblick auf das hier Ge-

67 Ich bedanke mich bei allen Doktorand*innen und Studierenden, mit denen ich diese Textstelle mehrfach in Interpretationsgruppen, Kolloquien und Seminaren analysiert und diskutiert habe. Ihre wertvollen Hinweise und kritischen Anmerkungen sind in diese Darstellung wesentlich mit eingeflossen.

sagte z. B. auffällig, dass die adressierte Gruppe nicht etwa als ‚Stimme‘ bezeichnet wird, sondern als ‚Verstumte‘, also als Subjekte, die nicht nur nicht singen, sondern die *aufgehört* haben zu singen, obwohl ihnen gleichzeitig zugewiesen wird, dass sie „bisher keine Gelegenheit zum Singen gefunden haben und [...] ihren geeigneten Zeitpunkt dafür noch nicht kennen“. Dennoch wird den „verstumten“ Subjekten zugesprochen, dass sie „die Bedeutsamkeit des Singens spüren“. Auf den ersten Blick scheint die Gruppe der „Verstumten“ also mit heterogenen, z. T. widersprüchlichen Eigenschaften beschrieben zu werden, die wiederum in Form von einzelnen Subcodes festgehalten werden. Da die Bezeichnung „Verstumte“ auch eine semantische Assoziation mit dem Sprechen bzw. Nicht-Sprechen zulässt, hier aber nicht explizit geäußert wird, wird ‚Singen/Sprache‘ als mögliche Bedeutungsebene in Form eines farblich abgesetzten Subcodes vergeben.⁶⁸ Im Kodiermemo wird festgehalten, dass die nähere Bestimmung der Kategorie der „Verstumten“ im Zusammenhang des Gesamttextes und in Hinblick auf weitere Texte des Materialkorpus’ u. U. lohnenswert sein könnte.

Welche weiteren gesagten und nicht gesagten, aber möglichen Bedeutungsdimensionen des Singens bzw. der Singenden scheinen im Textausschnitt auf und lassen sich ggf. mit den bis jetzt vorläufig vergebenen Codes verbinden? Es fällt auf, dass die sich analytisch herauskristallisierende Subjektposition der Nicht-Singenden auf spezifische Weise eröffnet bzw. begrenzt wird: Nicht-Singende werden innerhalb des Textabschnitts nicht nur als „Verstumte“, d. h. als Nicht-mehr-Singende, bezeichnet, sondern an mehreren Stellen auch als Noch-nicht-Singende: Während in S1 explizit singende von noch nicht singenden Menschen abgegrenzt werden, werden in S3 Nicht-mehr-Singende benannt, die das Singen „verloren und noch nicht wiedergefunden haben“. Damit werden auch die Nicht-mehr-Singenden implizit als Noch-nicht-(wieder)-Singende positioniert. Indem die als „verstummt“ angerufenen Subjekte in S4 ebenfalls als Noch-nicht-Singende adressiert werden, denen es lediglich an einer passenden „Gelegenheit“ und dem geeigneten „Zeitpunkt“ zum Singen mangelt, wird die Position eröffnet, dass auch diese Nicht-Singenden potenziell zu Singenden werden können.

Nach der Feinanalyse der hier eröffneten bzw. eingrenzenden Subjektpositionen wird also deutlich, dass die diskursive Unterscheidung nicht zwischen Singenden und Nicht-Singenden gezogen wird, sondern genauer zwischen Singenden und *Noch-nicht*-Singenden, wobei die Nicht-mehr-Singenden (z. B. die sogenannten „Verstumten“) über die hier erfolgten diskursiven Zuschreibungen ebenfalls als Noch-nicht-Singende bestimmt werden. Diese noch vorläufige Hypothese zur diskursiven Unterscheidung der Subjektpositionen wird im Theoriememo notiert, zusammen mit einer ebenso vorläufigen generativen Frage zur Funktionsweise der diskursiven Praktiken: Wird die Position des Nicht-Singens auch in weiteren Textstellen in eine zeitliche und/oder situative Abhängigkeit von der Position des

68 Das Kodieren von tatsächlich gesagten bzw. nicht gesagten, aber möglichen Äußerungen in Form von Codes und Subcodes wird in den Aufsätzen von Gasteiger und Schneider (2014a, 2014b) ausführlich dargestellt. Ich führe diese Reichweite des Kodierens hier nur exemplarisch aus und beschränke mich im Folgenden auf die Darstellung von zentralen Bedeutungsnuancen, die im Verlauf des Auswertungsprozesses wichtig wurden.

Singens gebracht, sodass früher oder später alle (Noch-)Nicht-Singenden zu Singenden werden sollen?

An diesem Punkt der Auswertung stellt sich für die Diskursforscherin auch die Frage, welche Subjektpositionen nicht eröffnet bzw. möglicherweise strategisch unsichtbar gemacht werden. Wie beschrieben, konturiert sich die Position der Nicht-Singenden in dieser Textstelle ausschließlich als Noch-nicht-Singende. Eine Subjektposition der Nicht-Singenden, welche die Möglichkeit offenlässt, sich z. B. als Lehrperson bewusst und auch in Zukunft gegen das Singen im Musikunterricht zu entscheiden, kann im Rahmen des Textausschnitts nicht eingenommen werden. Nicht-Singenden wird in dieser Textstelle somit ausschließlich die Subjektposition eröffnet, das Singen entweder wiederfinden oder in Zukunft für sich entdecken und somit potenziell die Position der Singenden einnehmen zu können.

Wem diese Deutung zu weit hergeholt scheint, sei daran erinnert, dass es in dieser ersten Phase des diskursanalytischen Kodierens zunächst nur darum gehen soll, möglichst viele, auch unterschiedliche Hypothesen zur diskursiven Bedeutungsproduktion zu generieren und in Form von Memos zu protokollieren. Diese Interpretationshypothesen müssen in den folgenden Kodierschritten mit Hilfe von weiteren Text- und Belegstellen argumentativ verdichtet und geschärft werden. Die beiden folgenden Kodierdurchgänge beruhen deshalb im Wesentlichen auf dem systematischen Abgleich der konkreten Textstelle mit weiteren kodierten Textabschnitten aus dem gesamten Korpus sowie der zunehmenden Verdichtung der Hypothesen zu korpusübergreifenden Aussageregeln. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden diese Arbeitsschritte im Folgenden wesentlich komprimierter dargestellt als der erste Schritt des offenen Kodierens, welches nah an der konkreten Textstelle erfolgen kann.

4.2.3.2 Zweiter Kodierdurchgang: vom (nicht) Gesagten zu möglichen Wissensordnungen

In der ersten Auswertungsphase wurden v. a. zwei Interpretationshypothesen generiert: Zum einen wird die Subjektposition der Noch-nicht-Singenden konturiert, zum anderen deutet sich u. a. durch die Verwendung der Formulierung der „Verstummten“ eine mögliche semantische Nähe des Singens zum Sprechen bzw. zur Sprache an. Beide Hypothesen werden in einem nächsten Auswertungsschritt durch den Vergleich mit weiteren Textstellen verdichtet und insbesondere in Hinblick auf die sich in ihnen andeutenden Aussageregeln und -ordnungen analytisch geschärft. Zunehmend liegt der analytische Fokus auf der Bestimmung von diskursiven Strategien als Mechanismen der Konstruktion von Bedeutung und Wirklichkeit.

Die weitere Satz-für-Satz-Analyse bestätigt den Eindruck, dass die Begriffe Singen, Sprechen und Stimme innerhalb der Textstelle in einen (wenn auch zunächst nur losen) inhaltlichen Zusammenhang gebracht werden, u. a. indem das Singen mit dem „natürlichen Zugang zur Stimme“ enggeführt und dieser wiederum gleichgesetzt wird mit „der eigentlichen Muttersprache des Menschen“ (Karl Adamek)“ (S3).⁶⁹ Im weiteren Verlauf des Arti-

⁶⁹ Tatsächlich liegt hier ein Sekundärzitat vor, denn der Ausdruck stammt nicht von Karl Adamek, sondern aus einem häufig (u. a. von Karl Adamek) zitierten Text von Yehudi Menuhin zur Bedeu-

kels zeigt sich, dass die hier angedeutete Annäherung der Begriffe wiederholt genutzt wird, um auf der Ebene der Aussagen ein gemeinsames Referenzfeld von Sprache/Stimme/Singen zu erzeugen und zu stabilisieren, z. B. durch die wiederholte Verwendung des schon erwähnten „Verstummsens“. Dabei wird analytisch auch herausgearbeitet, dass dieses gemeinsame Referenzfeld zwar das *Singen* einschließt, nicht aber den Begriff des *Gesangs*. Die Unterscheidung zwischen Singen und Gesang wird nicht nur in diesem, sondern auch in vielen anderen Zeitschriftenartikeln aufgegriffen und perpetuiert. Damit wird die weiterführende analytische Frage aufgeworfen (und im Memo notiert), welche Funktionen die Unterscheidung zwischen Singen und Gesang in Hinblick auf die Aussageregeln des diskursiven Feldes einnehmen kann. Dass die Unterscheidung unterschiedliche diskursive Funktionen erfüllen kann, deutet sich in der vorliegenden Textstelle u. a. dadurch an, dass Singen und Gesang zwar begrifflich getrennt, jedoch gleichzeitig in Form eines Kontinuums miteinander verbunden werden, indem von Menschen die Rede ist, „die über das Singen ihre Liebe zum Gesang entdeckt haben“ (S2).

Die Satz-für-Satz-Analyse der ‚Widmung‘ deutet insgesamt an, dass in diesen vier Sätzen systematisch Ein- und Ausschlüsse von Bedeutungen in Form von möglichen Subjektpositionen und Verhältnisbestimmungen von Begriffen produziert werden. Im darauffolgenden dritten Kodierdurchgang gilt es nun zu bestimmen, welchen Aussageregeln diese Bedeutungsproduktion folgt und welche machttheoretisch entscheidenden „Durchsetzungschancen“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 148) diesen Bedeutungsnuancen zugewiesen werden.

4.2.3.3 Dritter Kodierdurchgang: von Wissensordnungen zu Regierungspraktiken

Durch den analytischen Abgleich der ‚Widmung‘ mit weiteren Textstellen aus dem Korpus bestätigt sich, dass das hier aufgerufene semantische Feld Singen/Sprechen/Stimme diskursiv stabilisiert wird. So wird Singen (im Unterschied zu Gesang) ähnlich wie das Sprechen oder die Stimme mit Attributen wie natürlich, ursprünglich und menschlich versehen. Indem Singen in seiner (vermeintlichen) Ursprünglichkeit und seiner unmittelbaren Wirkung häufig synonym mit menschlichen Stimm- und Sprechäußerungen im Allgemeinen verwendet wird, entfaltet auch die Rede von den „Verstummten“ über das gesamte Materialkorpus hinweg eine spezifische Machtwirkung: Das Nicht-Singen als „Verstummen“ erscheint bedrohlich, weil es als Symptom für das Nichterfüllen eines grundlegenden menschlichen Äußerungsbedürfnisses konstruiert wird.

An diesem Punkt der Analyse bietet es sich an, noch einmal nach der Funktion der ‚Widmung‘ innerhalb des Zeitschriftenartikels zu fragen und danach, in welcher Weise die Adressat*innen des Artikels, die Musiklehrer*innen, angesprochen werden. Aus rhetorischer Perspektive fungiert die Widmung als Vorrede, die das im Titel angesprochene Hauptthema des Textes (Singen bzw. Gesang im Musikunterricht) aufschiebt zugunsten einer Verständigung über die Perspektive, von der aus dieses didaktische Thema betrachtet werden soll. Der Einschub der ‚Widmung‘ fungiert zugleich diskursiv als Anrufung an alle

tung des Singens, dessen erster Satz lautet: „Das Singen ist die eigentliche Muttersprache aller Menschen“. Der vollständige Text von Menuhin findet sich u. a. hier: https://il-canto-del-mondo.de/wp-content/uploads/2019/04/Yehudi_Menuhin-Zur_Bedeutung_Des_Singens.pdf

Leser*innen, eine gemeinsame Perspektive auf das im Titel angedeutete Thema einzunehmen („Gewidmet sei dieser Text all jenen, die ...“). Durch die gleichzeitige diskursive Verengung des Nicht-Singens als Noch-nicht-Singen wird über die ‚Widmung‘ zugleich eine Positionierung als bewusst Nicht-Singende*tr ausgeschlossen. Kurz gesagt: Zwar werden durch die ‚Widmung‘ vermeintlich „alle“ Leser*innen adressiert. Eine Positionierung der Leser*innen wird allerdings nur zwischen den Subjektpositionen der Singenden bzw. der Noch-nicht-Singenden diskursiv ermöglicht.

Die Wirkung dieses diskursiven Ausschlusses sollte dabei nicht zu gering eingeschätzt werden: Im Äußerungskontext der Zeitschrift für Musiklehrer*innen, in der der Artikel publiziert wird, erscheint es selbstverständlich, dass es nicht möglich gewesen wäre, in einem Artikel zum Singen im Musikunterricht das Nicht-Singen zu propagieren. Entscheidend für das hier beschriebene interpretative Vorgehen, das neben dem Gesagten (und dem ‚Wie‘ dieses Gesagten) auch das Nicht-Gesagte analytisch erfasst, ist jedoch vor allem der Erkenntnisgewinn darüber, nach welchen Regeln die Aussagenproduktion funktioniert und welche Ordnungen des Sagbaren im jeweiligen Äußerungskontext aufgerufen werden. Anhand einer einzelnen Textstelle können dazu selbstverständlich zunächst nur Hypothesen formuliert werden. Diese Hypothesen lassen sich allerdings im systematischen Abgleich mit weiteren Textstellen im Material modifizieren und argumentativ unterfüttern.

Insgesamt lässt sich in Hinblick auf die Analyse der ‚Widmung‘ zusammenfassen, dass auf der Ebene der Äußerungen unterschiedliche diskursive Praktiken vollzogen werden, die zu einer wirkmächtigen Verschiebung der Gesamtaussage des Artikels zum Singen im Musikunterricht beitragen: Entgegen der im Titel geweckten Erwartung („Es wird wieder gesungen?!“) wird im Artikel nicht das Problem verhandelt, *ob* im Musikunterricht (wieder) gesungen werden soll, sondern *wie* im Musikunterricht damit umgegangen werden soll, dass viele Menschen bzw. Schüler*innen noch nicht singen, obwohl sie es gerne möchten – und auch, wenn sie dies vielleicht selbst noch nicht wissen. Auf diese Weise wird ein spezifisches „Verantwortungsmanagement“ (Arnold, 2012, S. 29) in Form einer moralischen Aufforderung der Lehrenden zum Singen im Musikunterricht betrieben. Die diskursiven „Durchsetzungschancen“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 148) dieser theoretischen Hypothese werden im folgenden Ergebniskapitel weiter ausgeführt und in Hinblick auf das Ziel der diskursiven Aussagepraxis, die Produktion von singenden Subjekten, konkretisiert.

4.3 Zusammenfassung

Die genealogische Forschungsperspektive, die in Hinblick auf die folgende diskursanalytische Untersuchung eingenommen wird, richtet die forschende Aufmerksamkeit auf die Machteffekte der diskursiven Praxis, die Bedeutung zugleich herstellen wie auch begrenzen. Diese Machteffekte werden in ihren Wirkungsweisen beschrieben und einer kritischen Betrachtung zugänglich gemacht, indem die von ihnen produzierten Kontingenzen in der Analyse des empirischen Materials offengelegt werden. Basierend auf dem Anspruch einer interpretativen Analytik (Dreyfus & Rabinow, 1983) und dem Qualitätskriterium der „sozialen Reflexivität“ (Angermüller & Schwab, 2014) wurden die forschende Haltung und die

eigenen Vorannahmen reflektiert. Um die diskursive Praxis als „sprachliche Kontextualisierungs- und Positionierungspraxis“ (Wrana, 2014a, S. 531) analysieren zu können, wurden wichtige analytische Begrifflichkeiten (u. a. Äußerungsakte, Wissensordnungen, Subjektpositionen) vor dem Hintergrund der Untersuchung von musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln konkretisiert.

Für die analytische Durchdringung des Materials war die Entwicklung eines spezifischen Verfahrens des diskursanalytischen Kodierens notwendig, welches ausführlich dargestellt wurde. Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte diskursanalytische Kodieren umfasste unterschiedliche Arbeitsschritte: In einer ausgedehnten Phase des offenen Kodierens wurden zahlreiche Textstellen markiert und mit vorläufigen Überschriften versehen. Manche Textstellen wurden dabei mit vielen verschiedenen Codes versehen. Die Zuordnungen der Codes zu übergeordneten Kategorien begleitete den gesamten Interpretationsprozess, denn viele Textstellen und Kodierungen waren mehrdeutig und ließen sich an mehrere diskursive Strategien anschließen. Ziel des diskursanalytischen Kodierens war das Herausarbeiten von konkreten diskursiven Strategien, die die verschiedenen diskursiven Wissensordnungen herstellen, stabilisieren und legitimieren, aber auch in Frage stellen und verschieben. Von Anfang an war für den Analyseprozess deshalb neben dem Kodieren und dem theoretischen Sampling, d. h. der Auswahl von einzelnen Texten für die Feinanalyse, auch das Schreiben von begleitenden Memos essenziell. Wie von Gasteiger und Schneider (2014a) beschrieben, ist insbesondere das kontinuierliche Festhalten von Hypothesen zu übergreifenden diskursiven Strategien sowie zur Auswahl von einzelnen Texten und Textstellen für die Feinanalyse in Form von Memos ein entscheidender Teil des analytischen Prozesses.

Die Zuordnung von einzelnen Kodierungen zu Oberkategorien ermöglichte zunächst eine grobe thematische Sortierung der diskursiven Aussagen, die sich nach und nach zu diskursiven Wissensordnungen bündeln ließen. Innerhalb der so gewonnenen, thematisch sortierten diskursiven Formationen (z. B. zum Begriff ‚Singen‘ oder zur didaktischen Orientierung des ‚voraussetzungslosen Singens‘) wurden einzelne Textstellen für eine feinanalytische Betrachtung ausgewählt und mit ähnlichen oder kontrastierenden Textstellen verglichen. So konnten innerhalb der thematisch geordneten diskursiven Formationen erste Hypothesen zu den diskursiven Strategien formuliert werden, welche Rückschlüsse auf die Funktionsweise der diskursiven Produktivität innerhalb der diskursiven Formationen zuließen. Im Folgenden werden die diskursiven Wissensordnungen sowie die Produktivität der diskursiven Praktiken innerhalb dieser Ordnungen zusammenfassend dargestellt.

5 Diskursive Wissensordnungen und die Produktion von singenden Subjekten

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der diskursanalytischen Untersuchung des Materials in fünf Unterkapiteln dargestellt: Die wesentlichen Funktionen der diskursiven Bedeutungsproduktion zum Singen im Musikunterricht innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriften bestehen zusammenfassend darin,

- das Begriffsfeld des Singens abzustecken, indem die Begriffe Singen, Singentwicklung und Nicht-Singen definiert werden (5.1),
- den Gegenstand des neuen Singenlernens im Musikunterricht vom Singenlernen in der Vergangenheit abzugrenzen (5.2),
- die didaktischen Orientierungen des Singenlernens und -lehrens im Musikunterricht zu definieren und zu legitimieren (5.3), sowie vor diesem Hintergrund
- spezifische Subjektpositionen der Schüler*innen (5.4) sowie der Musiklehrkräfte (5.5) zu formieren.

In der Analyse zeigen sich die diskursiven Wissensordnungen des Singens im Musikunterricht als komplexe Verschränkungen von miteinander konkurrierenden oder sich ergänzenden Begriffen, didaktischen Orientierungen und Subjektpositionen. Die empirisch rekonstruierten diskursiven Strategien dienen als Beschreibung der Funktionsweise dieser diskursiven Wissensordnungen und machen sichtbar, auf welche Weise Wissens Elemente angeordnet und ihre Gültigkeit stabilisiert wird. Gleichzeitig ermöglicht die Analyse der diskursiven Strategien, die Wissensordnungen nicht als in sich geschlossene Einheiten zu präsentieren, sondern die ihnen immanente Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit herauszuarbeiten. Damit ergeben sich Möglichkeiten, in diese Ordnungen zu intervenieren und die von ihnen beanspruchte Gültigkeit in Frage zu stellen. Die analytischen Begriffe der Wissensordnungen und Subjektpositionen sowie der diskursiven Strategien und Regierungspraktiken wurden zwar aus heuristischen Gründen getrennt voneinander bestimmt (s. 4.1), sie wirken im Rahmen der diskursiven Bedeutungsproduktion aber immer zusammen, und diese Ko-Konstituierung von diskursiven Ordnungen und Praktiken steht im Fokus der folgenden Analysen des Materials.

Bei der Darstellung der Analyseergebnisse werden z. T. ausführlich Textstellen aus dem Material zitiert und Beziehungen zwischen Aussagen detailliert analysiert. Diese differenzierte Darstellung erschien notwendig, um die Genese der analytischen Ergebnisse aus dem empirischen Material für die Leser*innen nachvollziehbar zu machen. Die Art dieser Darstellung könnte allerdings den Eindruck erwecken, dass sich die Analyse in der Wiedergabe von (z. T. polemischen) Meinungen und Überzeugungen von einzelnen Autor*innen erschöpft. Deshalb soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die Spezifik der diskursanalytischen Vorgehensweise dieser Forschungsarbeit darin liegt, die Aussagen innerhalb der Zeitschriftenartikel (zunächst) lediglich als Effekte einer diskursiven Äußerungspraxis zu betrachten und ihre Beziehungen untereinander sowie ihre Funktionsweise genau zu analysieren, ohne diese explizit kritisch zu kommentieren. Die Gefahr der Wiederholung und Festschreibung von diskursiv konstruierten Wissensordnungen und Sub-

jektpositionen, z. B. des ‚natürlichen‘ Singens oder ‚schlecht singender‘ Schüler*innen, stellt dabei ein forschungspraktisches Problem dar. Diesem Problem wurde zum einen dadurch begegnet, dass in der Analyse selbst v. a. die Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Brüche innerhalb der diskursiven Äußerungen herausgearbeitet wurden. Zum anderen wurde, vor dem Hintergrund der Forschungshaltung der interpretativen Analytik, insgesamt eine Distanzierung von und eine Re-Kontextualisierung der untersuchten Äußerungen über das Singen angestrebt. Diese Distanzierung und Re-Kontextualisierung erfolgt innerhalb der nachfolgenden Unterkapitel an ausgewählten Stellen und zusammenfassend v. a. in der sich anschließenden ausführlichen Diskussion der Ergebnisse (s. 5.6).

5.1 Begriffsfeld Singen

Mit dem Begriffsfeld Singen wird ein Bündel von diskursiven Aussagen beschrieben, in dem spezifische Begrifflichkeiten geformt und zueinander in Beziehung gesetzt werden: Singen wird als menschliche Tätigkeit ontologisiert und naturalisiert (5.1.1) und mit einer idealtypischen Singentwicklung verknüpft, die gleichzeitig als gesellschaftlich bedroht dargestellt wird (5.1.2). Während Singen normativ als menschliches Grundbedürfnis aufgeladen wird, wird Nicht-Singen demgegenüber als Beeinträchtigung des Menschseins konstruiert (5.1.3).

5.1.1 Singen: Ontologisierung und Naturalisierung

Die diskursive Strategie der Ontologisierung des Singens umfasst alle Äußerungen, in denen das Singen als dem Wesen aller Menschen zugehörig bzw. Singen als konstitutiver Bestandteil des Menschseins beschrieben wird. Singen wird über diese diskursive Strategie als universale und überzeitliche Tätigkeit entworfen, die alle Menschen zu allen Zeiten bzw. immer schon praktiziert haben. Verstärkt wird diese Ontologisierung des Singens durch die Zuweisung von Attributen wie ursprünglich, natürlich oder elementar:

„Das Singen ist die eigentliche Muttersprache aller Menschen: denn sie ist die natürlichste und einfachste Weise, in der wir ungeteilt da sind und uns ganz mitteilen können.“ (Yehudi Menuhin). (2017_06_mub, S. 58)

Singen ist ein Humanum, eine elementare Lebensäußerung des Menschen, und somit ein wesentlicher Bestandteil seines Menschseins. Beim Singen wirken Leib, Seele und Geist in einer untrennbaren Einheit zusammen. (2007_06_gsz, S. 4)

Singen ist das erste und urreigenste Musikinstrument des Menschen. Es gehörte von Anfang der Menschheitsgeschichte zu seinen Wesensformen, in enger Verbindung zu Sprache oder auch als Sonderform von Sprache ein primäres Kommunikationsmedium. (2000_03_mids, S. 4)

Singen wird über diese Äußerungen zum einen als selbstverständliche Tätigkeit („Lebensäußerung“) konstruiert und zum anderen als gegebenes Kommunikationsmedium aller Menschen („Muttersprache“, „Musikinstrument“), über das diese sich „ungeteilt“ bzw. „ganz mitteilen können“. Diese Formulierungen knüpfen an altbekannte (und musikpädagogisch zu Recht vielfach kritisierte) Deutungsmuster von ‚ganzheitlicher Ansprache‘ und ‚Unmittelbarkeit‘ des Singens an, die u. a. im Zusammenhang mit historischen Verwendungsweisen des Begriffs der musikalischen Bildung⁷⁰ stehen und im Kontext der Jugendmusikbewegung verwendet wurden. Die positiv bewertete Zuschreibung der Unmittelbarkeit des Singens wird über Äußerungen verstärkt, die das unbegleitete A-cappella-Singen als besonders wertvoll herausstellen, weil hierbei eine „persönlich direkte[.] (quasi ‚originale[.]‘) Begegnung“ (1998_01_mids, S. 136) zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen möglich sei, die die Schüler*innen besonders aufmerksam werden lasse (s. 5.5.2).

Zusätzlich wird Singen als selbstverständlicher Teil des Menschseins postuliert, indem Singen in die Nähe von Stimmäußerungen und Sprache im Allgemeinen gerückt wird. Dabei wird Singen gleichzeitig als „Muttersprache“ und als „Sonderform von Sprache“ konstruiert. Durch diese diskursive Konstruktion kann Singen eine Doppelfunktion einnehmen: Singen erscheint zum einen als Kommunikationsmittel *genau wie* Sprache, gleichzeitig kann Singen aber auch als Sonderform von Sprache und als deren „Überhöhung, ja als artifizielle Steigerung der gewöhnlichen humanen Kommunikation und ihres Ausdrucks“ (2006_03_mub, S. 9) fungieren:

Singen ist anthropologisch dimensioniert: Die Stimme ist jedem Menschen vom ersten Schrei an zugehörig. Als natürliches, körpereigenes Instrument ist sie eingelagert in die psychophysische Ganzheit des menschlichen Körpers. Sie vermittelt gewissermaßen eine Sonder-Sprache, die sich in einem breiten, affektiven Spektrum konkretisiert. (2002_04_mub, S. 5)

Diese diskursiv ermöglichte Doppelfunktion spielt auch bei der Unterscheidung zwischen Singen und Gesang eine Rolle (s. 5.3.2). Für beide Doppelbestimmungen (Singen als Sprache und Sonderform von Sprache; Singen als natürliche und Gesang als künstlerische Tätigkeit) ist entscheidend, dass der Begriff Singen gleichzeitig als eine allen Menschen universal zugehörige Tätigkeit wie auch eine kulturell und gesellschaftlich jeweils spezifisch entwickelte Fähigkeit bestimmt wird.

Neben der diskursiven Konstruktion des Singens als zum Wesen aller Menschen zugehörig wird außerdem die diskursive Strategie der Naturalisierung sichtbar, die ein selbstverständlich gegebenes ‚natürliches Singen‘ von den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen seiner Ausübung und Vermittlung abgrenzt. Diese diskursive Strategie dient dazu, das sogenannte ‚natürliche Singen‘ als stabile, universal gültige Basis aller musikalischen Tätigkeiten zu formieren, während gesellschaftliche und kulturelle Rahmenbedin-

70 In diesem Zusammenhang verweist Vogt (2018) auf die Verwendung des Begriffs musikalische Bildung im Sinne einer „Bildsamkeit durch Musik“ seit Ende des 18. Jahrhunderts. Musikalische Bildung wurde in diesem Verständnis v. a. als „Bildung des Gefühls“ verstanden und „eine besondere Rolle spielt hierbei die menschliche Stimme und der Gesang, deren bildende Wirkung als stärker, weil unmittelbar wirksamer, bewertet wird als diejenige der Instrumentalmusik; die musikpädagogische Vorliebe für den Gesang, so wie sie weit ins 20. Jahrhundert reicht, hat hier ihre wesentlichen Wurzeln“ (Vogt, 2018, S. 31).

gungen als wandelbar und damit mehr oder weniger günstig für dieses ‚natürliche Singen‘ erscheinen können:

Singen ist eine intensive persönliche Handlung. Damit wird es zu einer Art individueller Entäußerung, die ihre Chancen wie ihre Begrenzungen in kulturellen wie gesellschaftlichen Kontexten erfährt. (2002_04_mub, S. 5)

Wenngleich das Singen als anthropogen bedingte, soziale, ästhetisch und psychologisch wirksame Tatsache weiterhin bestehen bleiben wird, werden sich Repertoires und Interpretationsformen, -stile, auch die überlieferten, wandeln. Die musikalische Umwelt wird sich weiter entwickeln und immer stärker differenzieren, was nicht ohne Einfluss auf das Singen bleiben könnte. Auch ist denkbar, dass Einflüsse und Auswirkungen sich von der rasanten Entwicklung der Medientechniken her ergeben werden. (2000_03_mids, S. 7)

Insgesamt wird Singen über diese Äußerungen als überzeitliches Grundbedürfnis aller Menschen festgeschrieben. Die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen des Singens oder deren konkrete Repräsentationen („Repertoires und Interpretationsformen, -stile“) seien zwar einem stetigen Wandel unterworfen, nicht jedoch das Bedürfnis zu singen selbst. Auch wenn gesellschaftliche-kulturelle Veränderungen als mehr oder weniger einflussreich auf das Singen beschrieben werden: Für die Funktionsweise der diskursiven Konstruktion ist entscheidend, dass das ‚natürliche Singen‘ als menschliches Grundbedürfnis als von unterschiedlichen Formen des Wandels, z. B. „der musikalischen Umwelt“, getrennt beschrieben und damit als überzeitliche Konstante konstruiert wird. Diese diskursive Abgrenzung spielt auch für die Legitimierung der didaktischen Orientierung an einem Singen, das zugleich vielfältig und universal gelehrt und gelernt werden soll, eine entscheidende Rolle (s. 5.3.3).

Die diskursive Konstruktion des Singens als universales menschliches Grundbedürfnis wird über zahlreiche Äußerungen verstärkt, in denen Singen synonym gesetzt wird mit einem menschlichen Wunsch nach Selbstausdruck:

Singen – ein Spiegel menschlichen Ausdrucks. Blicken wir – nur als ein Beispiel – in die christliche Tradition, so wird dort das Singen als existenzieller und subjektiver humaner Ausdruck verstanden, evoziert durch die polaren menschlichen Grunderfahrungen von Freude und Not, von Bedrohung und Errettung. Somit entfaltet Singen sich aus der inneren Kraft des menschlichen Fühlens und konkretisiert sich im Ausdrücken-Wollen. (2006_03_mub, S. 9)

In einigen Äußerungen wird das stimmliche ‚Ausdrücken-Wollen‘ in die Nähe eines Bedürfnisses im Sinne eines unkontrollierbaren Verlangens und dessen lebensnotwendiger Befriedigung gerückt. Ein Beispiel dafür ist die Bestimmung eines kindlichen bzw. menschlichen ‚Drangs zum Singen‘ als gegebene Tatsache, der sich Ersatz-Befriedigungen sucht, wenn das Bedürfnis zu singen in der Familie nicht (ausreichend) gefördert wird:

Eltern heutiger Kinder stammen aus Familien, in denen zum größten Teil nicht oder kaum gesungen wurde. Der unbestritten vorhandene Drang zum Singen erfährt daher oft im Elternhaus so gut wie keine Förderung und sucht sich seine eigenen Befriedigungen. Hier

springen die Medien mit einer riesigen Flut von Produkten ein, die von den Kindern bereitwillig konsumiert werden. (2007_08_gsz, S. 34)

Die Konstruktion des Singens als idealtypisches Mittel zur Befriedigung eines allgemeinen menschlichen Bedürfnisses, sich auszudrücken, steht innerhalb der diskursiven Praxis allerdings in Konflikt mit den ebenfalls normativ aufgeladenen Äußerungen zur (vermeintlich) natürlichen hohen Kinderstimme. Zum einen wird Singen in einer hohen Stimmlage als Ideal der kindlichen Singstimme naturalisiert:

Der [...] angegebene Singbereich für 10-12jährige von b-f' ist der Abschnitt im Gesamtstimmumfang dieser Kinder, der mit relativ großem Muskelaufwand, sehr brustig und mit wenig reizvollem Klang erzeugt wird. Die natürliche Kinderstimme dagegen klingt vorwiegend kopfig und erhält durch diese Registermischung ihr typisches und charakteristisches Timbre. Erfahrene Gesangspädagogen wissen, daß eine Kinderstimme wie eine erwachsene Sopranstimme stimmtechnisch zu führen ist, da beide in ihrer registermäßigen Gesamtstruktur gleich sind, d. h., daß die Tiefe und die Mittellage besonders schlank gesungen werden müssen, um die hohen Lagen leicht bewältigen zu können. (1992_02_mids, S. 97)

Zum anderen wird eben dieses Ideal der hohen Kindersingstimme an anderer Stelle explizit als „Ideologie“ benannt, weil ein (zu) hohes Singen die Kinder in ihrem „ureigenen“ Ausdruck einschränke:

Wer 10- bis 12jährige vor sich hin trällern hört, wird dabei selten etwas Höheres als c" wahrnehmen. Wenn Kinder beim Singen sich mitteilen sollen, dann müssen sie ihre Sprechbasis behalten dürfen (etwa b-f'), dann ist ein Singbereich g-e" (nach Habermann) das Äußerste, was ich verlange, wenn die Kinder dranbleiben sollen. Die Theorien von der „hohen Kinderstimme“ sind m. E. ideologisch gefärbte Produkte einer unzeitgemäßen Singebewegung und enthalten Kindern ihren ureigenen Ausdruck vor. Zumal bei ungeübten Stimmen der Umfang nach oben noch wesentlich kleiner sein kann (Züghart). Wer nicht piepsen muß, hat etwas zu sagen! (1991_05_mids, S. 278)

Während das Singen mit Kindern in einer hohen Stimmlage als normative Orientierung des Singenlernens durchaus ambivalent diskutiert wird, wird das Singen als ursprüngliche menschliche Ausdrucksform über die Äußerungen diskursiv stabilisiert: Entweder befördert oder beschränkt das hohe Singen einen kindlichen musikalischen Ausdruckswunsch. *Das* Singen jedoch eng an ein grundlegend vorhandenes, menschliches und musikalisches Ausdrucksbedürfnisse gekoppelt sei, wird diskursiv insgesamt als wahr reproduziert.

Die Konstruktion des Singens als natürliche musikalische Ausdrucksform wird an einigen Stellen im Material auch über rassistische⁷¹ Äußerungen verstärkt, indem „afrikanischen“ (im Unterschied zu „europäischen“) Kulturen ein ursprüngliches, besonders aus-

71 Dass die diskursive Reproduktion von rassistischen Stereotypen in musikdidaktischen Texten und Materialien leider nach wie vor kein Randphänomen ist, zeigen u. a. die rassismuskritischen Untersuchungsergebnisse zur Repräsentation von Schwarzen Menschen in Musik-Schulbüchern von Vincent Bababoutilabo, vgl. Interview im VAN-Magazin vom 26. April 2017: <https://vanmagazin.de/mag/vincent-bababoutilabo/>

drucksstarkes Singen zugeschrieben wird, das „bei uns [!] weitgehend in Vergessenheit geraten“ sei:

Singen ist unbefragt immer noch eine der gängigsten und beliebtesten Umgangsweisen mit Musik. Nicht nur in unserem Kulturkreis, sondern auf der ganzen Erde. Wie kaum eine andere musikbezogene Umgangsweise bietet es Möglichkeiten, mit einfachsten Mitteln tiefgehende und beglückende musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu machen. Noch dazu, wenn sich Singen mit Bewegung, mit Tanz verbindet. Und die drei Lieder, die ich im folgenden [sic!] vorstellen möchte, sind ohne begleitende (Tanz-)Bewegung nicht vollständig. Dort, woher sie stammen, ist Singen ohne Bewegung, ohne Tanz nicht denkbar. [...] Ich betrachte diese drei Lieder, die für viele vergleichbare aus Schwarzafrika stehen, als ein großes Geschenk der schwarzafrikanischen Kultur an uns Europäer. Nicht nur, weil sie spürbar Formen gelebter Kultur darstellen, sondern auch, weil sie uns auf musikbezogene Sachverhalte verweisen, die bei uns weitgehend in Vergessenheit geraten sind, bzw. höchstens noch von ethnologischem oder pädagogischem Interesse sind. (1996_02_mids, S. 170)

Darüber hinaus wird das „elementare“ Singen von „Kleinkindern und Menschen fremder Kulturen“ gleichgesetzt: Die singenden „Menschen fremder Kulturen“ werden dabei zugleich infantilisiert und in ihrem vermeintlich besonders ausdrucksstarken, stereotyp mit Bewegung verknüpften Singen von einem nicht näher bestimmten „wir“ abgegrenzt, welches das Singen als „spezielle Kunst“ und „ohne äußere Bewegung“ praktiziert:

Singen bedeutet mehr als die korrekte Wiedergabe von Text und Melodie eines Liedes. Wenn wir Kleinkindern beim Singen zuschauen, wenn wir in den Medien singende Menschen fremder Kulturen beobachten, so geschieht die vokale Tätigkeit immer im komplexen Zusammenhang von Darstellung, Bewegung, Mimik und Gestik. Singen als eine in sich ruhende, ohne äußere Bewegung sich vollziehende Darstellungsform ist eine spezielle Kunst und Ausdrucksweise, die sich unsere Kultur geschaffen hat und die es natürlich zu erhalten und zu pflegen gilt. Wollen wir jedoch im Musikunterricht Hemmungen und Fixierungen aufbrechen, Kindern Wege zu elementar lustvollen vokalen Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen, dann sollte der Unterricht – beginnend in der Grundschule – eben diesen elementaren Ausdrucksformen weiten Raum geben. (1996_07_mub, S. 39)

Anhand dieses Zitats wird eine weitere diskursive Strategie sichtbar: Dem sogenannten elementaren Singen wird als Befriedigung eines Ausdrucksbedürfnisses zwar pauschal eine große pädagogische Bedeutung zugeschrieben. Mit Blick auf die Vermittlung des Singens im Musikunterricht erscheint dieser ‚lustvolle‘ Ausdruck über das Singen jedoch häufig nicht (nur) als Wert an sich, sondern lediglich als Vorstufe zu einem höherwertigen Singen im Sinne einer musikalischen Kunstfertigkeit, die es letztlich zu erlernen gilt. Diese diskursive Strategie wird mit Blick auf die didaktischen Orientierungen des Singenlehrens und -lernens ausführlicher beschrieben (s. 5.3.2).

Insgesamt wird aus der Tatsache, dass Menschen in verschiedenen Kontexten auf unterschiedliche Art und Weise singen (und historisch betrachtet gesungen haben), normativ ein Grundbedürfnis abgeleitet, nämlich dass prinzipiell alle Menschen singen *wollen*. Dieses Grundbedürfnis wird zugleich als überzeitlich konstruiert, indem diskursiv unterschieden wird zwischen einem grundsätzlich allen Menschen gegebenen ‚natürlichen‘ Willen und Vermögen zu singen und den sich wandelnden gesellschaftlichen und kulturellen Bedin-

gungen der Vermittlung und Aneignung des Singens. Das Verhältnis zwischen dem Singen als überzeitliche Konstante des Menschseins und den mehr oder weniger günstigen Rahmenbedingungen seiner Förderung wird über die diskursive Wissensordnung einer ‚idealtypischen Singentwicklung‘ aufgegriffen, welche zugleich ein Grundrecht auf Singen(-lernen) legitimiert.

5.1.2 Idealtypische Singentwicklung: Singen in der Familie und frühes Singen

Der Begriff der ‚Singentwicklung‘ erfüllt innerhalb der diskursiven Wissensordnungen zur Produktion von singenden Subjekten die Funktion, das Singen als allen Menschen grundsätzlich gegebenes Ausdrucksbedürfnis zu stabilisieren und die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Förderung dieses Ausdrucksbedürfnisses zu legitimieren. Anknüpfend an die diskursiven Strategien der Ontologisierung und Naturalisierung des Singens wird über verschiedene Äußerungen eine idealtypische Entwicklung des Singens vom Kind zum Erwachsenen konstruiert:

Warum singen wir mit Kindern? Es steht fest, dass man auf diese Frage keine eindeutige Antwort geben kann, da sie stets vom Eindruck persönlicher Erfahrungen, von situativen Faktoren und kulturellen Traditionen abhängt. Gesang entwickelt sich in jeder Region unserer Erde vom ersten Lallen und Schreien des Babys bis hin zur Übernahme des jeweils kulturell vorherrschenden Tonsystems. Insofern könnte man das Singen der Erwachsenen zunächst als eine durch die Natur des Menschen gegebene und im Laufe seines Lebens den unterschiedlichen Möglichkeiten entsprechend verfeinerte Lautäußerung interpretieren. Das Singen von Liedern für und mit Kindern verfolgt demnach zunächst die Absicht, das Kind auf seinen Entwicklungsstufen zu begleiten und in die Ausdrucks- und Gesangskultur der Erwachsenenwelt hineinwachsen zu lassen. (2007_07_gsz, S. 11)

Der Begriff der ‚Singentwicklung‘ ermöglicht innerhalb der diskursiven Praxis eine spezifische Legitimierung der Notwendigkeit des Singens mit Kindern und damit auch im Musikunterricht: Zwar gebe es auf die Frage, warum und wie mit Kindern gesungen werden sollte, „keine eindeutige Antwort“ (s. o.), da Kinder umgeben von ganz unterschiedlichen Gesangskulturen aufwachsen. Dass mit Kindern gesungen werden sollte, steht jedoch außer Frage, weil das Singenlernen als selbstverständlicher Teil des psycho-physischen Entwicklungsprozesses vom Kind zum Erwachsenen konstruiert wird.

Entscheidend für die diskursive Konstruktion des Begriffs der ‚Singentwicklung‘ ist die Doppelbestimmung des Singens „als eine durch die Natur des Menschen gegebene und im Laufe seines Lebens den unterschiedlichen Möglichkeiten entsprechend verfeinerte Lautäußerung“ (s. o.). Singen erscheint dadurch als gegebenes Potenzial aller Menschen, dessen Entwicklung stufenweise vom Kind zum Erwachsenen erfolgt, und zwar in Form einer jeweils kulturell spezifischen „Verfeinerung“. Der Zielpunkt dieser Singentwicklung wird im Hineinwachsen in die „Ausdrucks- und Gesangskultur der Erwachsenenwelt“ bestimmt. An dieser Stelle ist es wichtig, die hier analysierte diskursive Konstruktion des Begriffs der ‚Singentwicklung‘ deutlich abzugrenzen von den unterschiedlichen wissenschaftlich fun-

dierten Modellen der Singentwicklung, wie sie u. a. von Gembris (2017) zusammenfassend beschrieben werden. Die Annahme einer stufenweisen Singentwicklung erscheint aus entwicklungspsychologischer Perspektive durchaus plausibel. Wie bereits dargestellt, unterscheiden sich die verschiedenen musikpsychologischen Theorien und Konzepte zur Entwicklung des Singens allerdings deutlich in der Art und Weise, wie diese stufenweise Entwicklung entworfen und empirisch beschrieben wird (s. 2.1.3). Außerdem warnt Gembris davor, diese Stufenmodelle als normativ verbindliche und allgemeingültige Beschreibungen der Entwicklung von Singfähigkeiten im Kindesalter zu interpretieren (vgl. Gembris, 2017, S. 16).

Eine solche Übertragung eines deskriptiven Modells auf eine normative (pädagogische) Handlungsaufforderung geschieht allerdings über die Äußerungen in den Artikeln: Innerhalb der diskursiven Praxis wird unter ‚Singentwicklung‘ nicht (nur) ein von außen mehr oder weniger bewusst steuerbarer, von vielen Faktoren beeinflusster Prozess verstanden. Vielmehr wird eine bestimmte Singentwicklung als idealtypisch konstruiert und zugleich als Erziehungsaufforderung legitimiert. Im Rahmen dieser diskursiven Wissensordnung wird eine gelungene Entwicklung der Singstimme normativ mit einer bestimmten kulturellen Vermittlung des Singens verbunden, nämlich der vermeintlich idealen frühen Singsozialisation durch die Familie. Dadurch wird der Begriff der ‚Singentwicklung‘ insgesamt diskursiv verengt und auf den „traditionellen Enkulturationsprozess[.]“ (1996_07_mub, S. 37) des Singens im Rahmen einer ebenfalls traditionell verstandenen Familienkonstellation begrenzt:

Beim idealtypischen Verlauf der Singentwicklung, so wie wir ihn aus der alten Singtradition kennen, lernen Kinder singen, indem sie die direkten emotionalen Bezugspersonen nachahmen. So wie im Verlauf des Spracherwerbs Intonation, Aussprache und idiomatische Wendungen kopiert werden, so imitiert das Kind zunächst den Stimmausdruck von Mutter, Vater und Geschwistern. (2007_06_gsz, S. 5)

Insgesamt zielt diese diskursive Strategie auf eine Gleichsetzung einer natürlichen Singentwicklung mit einem positiv gewerteten „traditionellen Vermittlungsprozess“ des Singens, der idealerweise frühzeitig und im Rahmen von traditionellen Familienstrukturen stattfinden soll. Ausgehend von dieser Konstruktion einer spezifischen idealtypischen Singentwicklung kann das Singenlernen als bedroht postuliert werden, sobald der Verdacht besteht, dass in Familien nicht mehr oder zu wenig gesungen wird:

Empirische Untersuchungen zeigen nun, dass dieser traditionelle Vermittlungsprozess in vielen Familien nicht mehr selbstverständlich ist und Singen als emotionales und musikalisches Ausdrucksmittel nicht mehr erfahren wird. (2007_06_gsz, S. 5)

Singen entsteht in Singsituationen. Gibt es diese nicht mehr oder immer weniger, wie z. B. beim Singen in den Familien, bei Festen und Feiern mit religiösen Anlässen oder aktiv gestalteten Kindergeburtstagen, bei Singwochenenden oder Feriencamps, wird auch das natürliche Singen zurückgedrängt werden. (2005_01_mip, S. 9)

Liebevoll von Eltern oder Großeltern gesungene Schlaflieder, Geschwister aus der Schule heimkommend mit einem Lied auf den Lippen, [...] – solche Erlebnisse können, wenn sie fehlen, durch keine Sing- oder Chorpädagogik der Welt ersetzt werden, denn Singen wird dadurch als völlig selbstverständlich und dem Leben zugehörig erfahren. Natürlich sind der Kindergarten und die dortigen Singerfahrungen sehr wichtig, aber genau genommen muten wir den Erzieherinnen wie auf vielen Feldern eine Reparaturmaßnahme zu, die bereits im Kleinkindalter entstandenen Defizite auszugleichen. (2012_01_mub, S. 52)

In diesen Textstellen werden fehlende Erfahrungen mit dem Singen in der Familie als „bereits im Kleinkindalter entstandene[...] Defizite“ konstruiert. Die Beschreibung von mangelnden Singerfahrungen als „Defizite“ wird möglich, indem von einer idealtypischen Singentwicklung ausgegangen wird, in deren Rahmen bestimmte Praktiken und Situationen des Singens als „selbstverständlich und dem Leben zugehörig“ vorausgesetzt werden. Bestimmte Singerfahrungen werden aber nicht nur als selbstverständlich vorausgesetzt, sie erscheinen darüber hinaus als unwiderbringlich verloren, wenn sie nicht schon im Kleinkindalter erlebt werden: „keine Sing- oder Chorpädagogik der Welt“ könne diese Singerfahrungen ersetzen und schon die Erzieher*innen in Kindergärten könnten lediglich „Reparaturmaßnahme[n]“ leisten, wenn die ihnen anvertrauten Kinder nicht schon vorher bestimmte Singerfahrungen gemacht haben. Insgesamt wird der Verlauf der vermeintlich natürlichen Singentwicklung damit diskursiv eng an bestimmte Zeitfenster gebunden: Frühes Singenlernen in Familie und Kindergarten sei wichtig, weil diese prägenden Singerfahrungen später nicht oder nur begrenzt nachgeholt werden könnten. Zudem solle über die frühe Förderung des Singens ein Bedürfnis zum bzw. die Lust am Singen geweckt werden, was allerdings in Konflikt steht zu der Konstruktion des Singens als immer schon vorhandenes Grundbedürfnis aller Menschen:

Eine positive Haltung, ein Bedürfnis zum Singen aufzubauen, ist in der Grundschule noch kein unüberwindliches Hindernis. Und das wird es auch in späteren Schuljahren nicht sein, wenn auf Traditionen und Gewohnheiten aufgebaut werden kann. Freilich werden sich das „Was“, das „Wie“ und das „Ambiente“ ändern. Aber die Lust am Singen ist zu retten. (1996_06_mids, S. 291)

Die diskursive Konstruktion eines engen Zeitfensters, welches für die Beförderung der Singentwicklung genutzt werden müsse, knüpft wiederum an die Vorstellung des Singens als „Muttersprache“ an, die umso reicher weiterentwickelt werden könne, je früher und intuitiver sie gelernt werde:

Die fortgeschrittenste Forschung im Bereich des Dazulernens kommt nach Jahren der Unterrichtstheorien aus der Neurobiologie. Für das Singen wird dort die These entwickelt, dass Musik wie eine eigene Sprache sei, die ihre eigenen „Vokabeln“ wie Intervalle, Floskeln, Tonartbezüge usw. habe. Wird sie gelernt wie eine Muttersprache, so entstehen im Gehirn „Repräsentationen“ dieser Elemente, die später immer wieder abgerufen und weiter verknüpft werden können, wenn sie im entsprechenden Alter auch begrifflich bewusst gemacht werden. Es entsteht: Musikalität! Wenn wir erleben, wie viele Kinder das Lernen dieser „Sprache“ verpasst haben, wie ihnen das unsichtbare, aber fühlbare Instrument Stimme unheimlich ist und in seiner Ungeübtheit oft nicht äußerungswürdig erscheint, dann werden wir die Dazulernangebote sehr feinfühlig anbieten müssen. (2000_04_mids, S. 11)

Im Rahmen der diskursiven Konstruktion einer idealtypischen Singentwicklung wird den Eltern und Familien die Rolle von „Agent[en] unserer Singkultur“ (1992_13_muu, S. 37) bzw. von „Agenten für die kindliche Entwicklung“ (2007_05_gsz, o. A.) zugewiesen. Da viele Familien diese Rolle nicht mehr angemessen erfüllten, müsse das Singenlernen in der Schule bzw. im Musikunterricht gestärkt werden, um auf diesem Wege die Singentwicklung der Kinder frühzeitig zu fördern:

Der Lernbereich des Singens hat sich parallel zu gesellschaftlichen, politischen und medialen Veränderungen gewandelt. Und familiäre Vorbilder, die noch vor 50 Jahren als Agenten für die kindliche Entwicklung erste Priorität besaßen, nehmen aufgrund gewandelter Sozialisationsbedingungen ihre Aufgabe nicht mehr genügend wahr. Untersuchungen belegen, dass auch der Kindergarten in aller Regel die Förderung von Stimme und Singen nicht ernst genug nimmt. Soll Singen als intensivste emotionale Ausdrucksfähigkeit des Menschen nicht verkümmern, muss sich die Grundschule verstärkt um die Entwicklung und Förderung des Singens von Kindern bemühen. Sie umfasst einen Zeitraum, in dem entwicklungsbedingt Kinder noch zu ausdrucksstarkem Singen motiviert werden können, die Lust am ganzheitlichen Ausdruck mit Stimme und Körper erfahrbar gemacht und ein Fundament für einen lebenslangen Zugang zur eigenen Stimme gelegt werden kann. (2007_05_gsz, o. A.)

Zusammenfassend lässt sich eine diskursive Strategie beschreiben, die im Wesentlichen darüber funktioniert, dass Singen als Teil der natürlichen menschlichen Entwicklung und gleichzeitig als bedroht konstruiert wird, da die gesellschaftlichen und vor allem familiären Rahmenbedingungen für eine natürliche Singentwicklung nicht (mehr) förderlich seien. Da Familien das Singen nicht (mehr ausreichend) praktizierten, sollen die Musiklehrer*innen die Förderung des Singens als universale menschliche Fähigkeit besonders ernst nehmen – auch wenn „frühkindliche (Vor-)Singerfahrungen, die ein natürliches Verhältnis zur eigenen Stimme begünstigen, [...] nicht ersetzt werden“ (2012_01_mub, S. 52) könnten. Die diskursive Formierung des Begriffs der ‚Singentwicklung‘ verbindet sich somit mit der diskursiven Konstruktion des Nicht-Singens als fundamentalem Mangel.

5.1.3 Nicht-Singen als Noch-nicht- bzw. Nicht-mehr-Singen

Der Begriff des Singens wird insgesamt über unterschiedliche diskursive Strategien als Teil der natürlichen Entwicklung aller Menschen und zugleich als „eine Art Grundrecht des Menschen, sich auszudrücken“ (2017_01_mub, S. 61), konstruiert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Begriffe und Konzepte des Nicht-Singens demgegenüber als Gegenfolie des Singens entworfen werden.

Ausgehend von den diskursiven Konstruktionen des Singens als menschliches Grund- und Ausdrucksbedürfnis und einer Singentwicklung, welche durch Imitationslernen idealtypischer Weise in Familien stattfindet, wird Nicht-Singen als gravierende Einschränkung und fundamentaler Mangel aufgefasst:

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 eindrucklicher als die noch so professi-

onell 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)

Während Singen in dieser Äußerung als „humanes Existenzial“ definiert wird, erscheint Nicht-Singen demgegenüber als „Beeinträchtigung der humanen Existenz“, da das menschliche Grundbedürfnis nach Ausdruck durch die (Sing-)Stimme nicht erfüllt werde. Indem Singen diskursiv zugleich als Normalfall und als Ideal eines erfüllten menschlichen Lebens konstruiert wird, kann vom Nicht-Singen lediglich als Abweichung von dieser Norm gesprochen werden: Nicht-Singen wird somit diskursiv durchgängig als ein Noch-nicht- bzw. Nicht-mehr-Singen konstruiert. Noch-nicht-Singen verweist dabei auf ein noch nicht entdecktes Singbedürfnis, welches musikpädagogisch gefördert werden soll. Nicht-mehr-Singen wird verknüpft mit einem Verlust des Bedürfnisses zu singen, z. B. durch mangelnde Singerfahrungen in der Familie oder negative Singerfahrungen in der Schule. Diese spezifischen diskursiven Formierungen des Nicht-Singens reproduzieren wiederum ein natürliches Singbedürfnis, welches entweder schon verloren gegangen ist oder erst noch entdeckt werden muss.

Ein Beispiel für die diskursive Engführung des Nicht-Singens als Nicht-mehr-Singen sind Äußerungen, in denen das Nicht-Singen als „Verstummen“, vor allem von Kindern, beschrieben wird. Die Formulierung „Verstummen“ verweist dabei auf ein stimmliches Ausdrucksbedürfnis, das ursprünglich vorhanden war, welches aber durch mangelnde Förderung oder Anregung nicht entfaltet werden konnte bzw. sogar unterdrückt und damit bewusst zum Schweigen gebracht wurde. Diskursiv wird ein semantisches Begriffsfeld rund um den Begriff des „Verstummens“ aufgespannt, welches ein unfreiwilliges, bedrückendes Schweigen oder sogar – mit Verweis auf das schlechte Abschneiden von deutschen Schüler*innen im Rahmen der internationalen Schulleistungsuntersuchungen – ein „vokales Pisa“ einschließt:

Bereits in der Kindergartenzeit sammeln sich Erfahrungsdefizite an, kaum eine Erzieherin kann Kinder heute noch zum Singen anleiten. Diese Singabstinenz zeigt sich in den stummen Lichterketten der trist-novemberlichen Martinszüge, die oft zum Schweigemarsch werden. (2016_01_mua, S. 10)

Singende aller Institutionen – vereinigt Euch! So möchte man ausrufen, in dem Wissen, dass Musikschulen – wie auch Sängerbünde, Kirchengemeinden, wie Schulen aller Art und bezogen auf alle Altersstufen – das Singen wieder zu einem zentralen Thema gemacht haben. Dies auch aus Angst vor einem vokalen PISA, also nicht nur einer fortschreitenden „Verdummung“, sondern auch „Verstummung“. (2006_07_mf, S. 23)

Die diskursive Konstruktion des Nicht-Singens als Nicht-mehr bzw. Noch-nicht-Singen wird auch in Äußerungen deutlich, in denen betont wird, dass ein Zugang zur Singstimme *wiedergefunden* werden müsse, dass Kindern durch Stimmbildung „der gesamte Stimmumfang wieder zugänglich gemacht werden“ (2007_08_gsz, S. 36) könne und dass gar ein körperlich gesteuerter „Singmechanismus“ (1994_05_mub, S. 13) wiederhergestellt werden müsse:

In Zeiten, in denen elterliches Vorsingen selten geworden ist und das jahrelange Kennenlernen der eigenen Stimme durch einfaches „learning by doing“ fehlt, kann oft bei Kindern noch keine körperliche Sensibilität für die Singstimme, kein „Singgefühl“ entstehen. So muß es gar nicht am Unwillen der Kinder zu singen liegen (gerade sogenannte „Brummer“ singen oft sehr gerne), sondern eher an einer unterentwickelten Sensibilität für die am Singen beteiligten Muskulaturen und deren Mechanismen, sich zu einem klingenden Stimminstrument zu formen, wenn das Klangbild einer Schulklassse kaum noch Ähnlichkeiten mit dem von normalen Laienkinderchören aufweist. (1994_05_mub, S. 13)

Durch die diskursive Konstruktion des Nicht-Singens als Noch-nicht- bzw. Nicht-mehr-Singen werden Musiklehrende grundsätzlich dazu aufgefordert, ihre Schüler*innen als potenziell Singwillige und Singfähige wahrzunehmen. Den Musiklehrenden wird gleichzeitig die Aufgabe zugewiesen, nicht singenden Schüler*innen ein Singen nahezubringen, zu dem diese entweder noch keinen Zugang gefunden haben oder das sie aufgrund von negativen oder gar keinen Singerfahrungen nicht (mehr) praktizieren möchten. Nicht-Singen wird diskursiv somit auf ein Zwischenstadium bzw. ein zu überwindendes Hindernis auf dem Weg zum eigenen Singen begrenzt.

5.2 Das neue Singenlernen im Musikunterricht

In diesem Kapitel wird die Konstruktion eines neuen Singenlernens im Musikunterricht beschrieben, dessen historischer Einsatzpunkt im Material zu Beginn der 1990er Jahre festgesetzt wird. Dass es ein solches neues Singenlernen, d. h. ein Singen unter geänderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und musikpädagogischen Zielformulierungen, überhaupt geben kann, ist dabei selbst Teil der diskursiven Konstruktion und wird deshalb nicht im Rahmen des Forschungsstands aufgegriffen, sondern in diesem Analysekapitel.

Die Konstruktion des neuen Singenlernens im Musikunterricht erfolgt über zwei diskursive Strategien: Das gegenwärtig erwünschte und in Teilen schon praktizierte Singenlernen wird von einem erzwungenen und verordneten Singenlehren der Vergangenheit abgegrenzt und damit gleichzeitig als „entmythologisiert“ postuliert (5.2.1). Gleichzeitig wird betont, dass das Singenlernen im Musikunterricht in der gegenwärtigen Situation notwendiger sei denn je, da das Singen in der Gesellschaft insgesamt zu wenig praktiziert werde. Im Zusammenhang mit einer Bedrohung des Singens durch ungünstige gesellschaftliche Rahmenbedingungen sei der Musikunterricht somit „letzter Ort des Singens“ und des Singenlernens. Indem Singen zugleich als musikalische Grunderfahrung konstruiert wird, kann eine Zentralstellung des Singens im Musikunterricht legitimiert werden (5.2.2).

5.2.1 Vom überwundenen „Singzwang“ zur „gesunden Mitte“ des Singenlernens

Im Material wird häufig auf die historisch wechselhafte Geschichte der Vermittlung des Singens (im Musikunterricht) verwiesen, u. a. auf „die Idealisierung des Singens, den alten Singunterricht mit seiner Funktion, kirchlich oder staatlich bestimmtes und in seiner Wirk-

samkeit wohl kaum zu unterschätzendes Liedgut zu vermitteln, die soziologisch und/oder ideologisch legitimierte Abwendung vom Singen oder die Versuche, das Singen anthropologisch zu legitimieren [...]“ (1998_05_mub, S. 3). Mit Blick auf den Stellenwert des Singens im Musikunterricht ab Beginn des 20. Jahrhunderts folgen die Zusammenfassungen der historischen Positionen einer spezifischen erzählerischen Dramaturgie mit einem eindeutigen Endpunkt in der gegenwärtigen musikdidaktischen Diskussion: Die zumeist unhinterfragte Zentralstellung des Singens im allgemeinbildenden Musikunterricht habe einen Missbrauch des Singens für politische Zwecke ermöglicht, woran sich eine musikpädagogische Kritik an der unreflektierten Vermittlung des Singens angeschlossen habe. Heutzutage könne das Singen deshalb als historisch vorbelasteter Gegenstand des Musikunterrichts gelten.

Im Material ist somit insgesamt eine spezifische Erzählung der musikpädagogischen Geschichte des Singens wirksam, welche das heutige Singen im Musikunterricht von einer vermeintlich historisch überholten didaktischen Position abgrenzt: Vor allem von einem unhinterfragt und emphatisch praktizierten, z. T. verordneten oder gar erzwungenen Singen. Insbesondere ein pädagogisch erzwungenes Singen wird im Material ausnahmslos einem Musikunterricht der Vergangenheit zugeschrieben: „Zu allen Zeiten herrschaftsgebundenen Schulunterrichtes gab es im Fach Musik den Singzwang mit ihm zugeordnetem Zwangsrepertoire. In Deutschland endeten diese Phasen um 1967 (!) westlich und 1989 östlich des Harzes.“ (1991_05_mids, S. 276) An einigen Stellen wird explizit postuliert, dass „Singzwang in der Schule [...] Gewalt gegen Menschen“ sei (2000_02_mids, S. 1) und dass es im heutigen Musikunterricht keine Verordnung des Singens (mehr) geben dürfe. Insgesamt wird betont, dass ein musikdidaktisch unhinterfragtes Singen im Musikunterricht nicht mehr zeitgemäß sei:

[...] Singen [ist] gleichermaßen ältester Gegenstand und ursprüngliche Methode des Schulfachen Musik. Galt der Schulgesang weitgehend als selbstverständliche, unreflektierte, aber in den unterschiedlichen Bereichen seiner Funktionalität gleichsam wirkungsmächtige Praxis, so hat das Nachdenken über das Singen in der Schule ab den 50er Jahren zunächst kontroverse und zum Teil überzeichnete Positionen evoziert. (1998_05_mub, S. 3)

Als eine der „zum Teil überzeichneten Positionen“ zum Singen in der Schule wird häufig Adornos Kritik am Singen aufgegriffen. Adorno habe zwar zu Recht eine unreflektierte Praxis des Singens in der Schule kritisiert. Allerdings habe Adornos harsche Kritik („Singen tut nicht Not!“) zu einer „regelrechten Kampagne gegen Lied und Singen im Unterricht“ (1991_02_mids, S. 190) an allgemeinbildenden Schulen geführt.

Über die Äußerungen wird insgesamt eine Polarisierung der musikpädagogischen Positionen zum Singen konstruiert, die auch in der bereits skizzierten ‚Geschichtserzählung‘ des Singens im Musikunterricht anklingt: Das musikdidaktische Nachdenken über das Singen wird häufig in Form von „Extrempositionen“ (2002_04_mub, S. 4) zwischen einer Verordnung und einem Verbot des Singens im Musikunterricht dargestellt. Von dieser Polarisierung habe sich der zeitgemäße Musikunterricht dagegen weit entfernt: Weder solle das Singen erzwungen werden noch solle im Musikunterricht gar nicht (mehr) gesungen wer-

den. Zeitgemäße musikdidaktische Zielbestimmungen des Singenlernens hätten sich vielmehr

inzwischen auf eine „gesunde Mitte“ zu [sic!] bewegt. Singen in der Schule hat wieder einen respektablen Platz gewonnen, einen Ort, an dem sich jenseits von Ideologisierung und alten Verkrustungen auf innovative Weise eine Einheit von Musizierpraxis und Reflexion, von Handeln und Verstehen etablieren kann. (2002_04_mub, S. 4f.)

Für das Einnehmen des musikdidaktischen Standorts dieser „gesunden Mitte“ des Singenlernens in der Schule sei dabei zentral, dass die Musikdidaktik das Singen konsequent „entmythologisiert“ habe:

Seit Adornos Ideologiekritik haben wir hoffentlich endgültig Abschied genommen von Vorstellungen, Menschen könnten durch Singen gebessert werden, Kultur könnte durch Musik menschenwürdiger werden. In der Musikpädagogik wurde das Singen entmythologisiert und als das genommen, was es ist, nämlich als eine bestimmte Form stimmlicher Lautäußerungen des Menschen, als stimmliche Affektäußerung und als eine Möglichkeit zu musizieren. (1992_09_muu, S. 5)

Diese als erfolgreich abgeschlossen präsentierte musikdidaktische Entmythologisierung und -ideologisierung des Singens fungiert als diskursiver Ausgangspunkt für eine Neubestimmung des Singenlernens, welche laut der Aussagen in den Zeitschriftenartikeln durchaus mit einer Wiederentdeckung der nach wie vor erwünschten, musikpädagogisch sinnvollen Qualitäten des Singens einhergehen könne. In manchen Äußerungen klingt dabei sogar eine kaum verhohlene Annäherung an die zu Recht kritisierten musikdidaktischen Positionen der Jugendmusikbewegung an:

Was ist die Perspektive? Sicherlich reicht eine Neuauflage des alten Appells von Fritz Jöde: „Helft mit, dass wir wieder ein singendes Volk werden“ nicht aus. Doch die Erkenntnis, dass Singen zu den menschlichen Grundbedürfnissen und -fähigkeiten gehörte und auch heute gehört, steht für mich außer Frage. Diese zu fördern und zu entwickeln, ist und bleibt zentrale Aufgabe jeder ernsthaften und auf Nachhaltigkeit angelegten musikalischen Bildung. (2006_03_mub, S. 10)

Diesen und anderen Aussagen über die ‚Wiederentdeckung‘ des Singens stehen dabei Äußerungen gegenüber, in denen explizit davor gewarnt wird, dass aus „einer Rückbesinnung auf die Qualitäten des Singens als ursprünglichster, einfachster und allen Schülern gleichermaßen zugänglicher Form aktiver Beschäftigung mit Musik“ (1998_13_muu, S. 2) keinesfalls ein „Rückfall in längst überholt geglaubte Positionen“ werden dürfe (ebd.).

Insgesamt mag es widersprüchlich erscheinen, dass in einigen Äußerungen die Wiederentdeckung eines an sich ideologisch unbelasteten Singens gefordert wird, während in anderen vor einer solchen unkritischen Wiederaufnahme des Singens in den Musikunterricht gewarnt wird. Aus diskursanalytischer Perspektive stellt jedoch gerade die explizite Thematisierung einer problematischen Vergangenheit des Singens im Musikunterricht, gefolgt von der häufig wiederholten Erzählung ihrer gelungenen Aufarbeitung, die Bedingung dafür dar, dass eine Rückbesinnung auf den Wert des ‚Singens an sich‘ diskursiv (wie-

der) sagbar werden kann: Dem zeitgemäßen Singenlernen im Musikunterricht kann dadurch zugeschrieben werden, dass es ähnliche Zielsetzungen verfolgen kann wie einige historisch überholte und zu Recht kritisierte musikdidaktische Positionen. Denn das Erreichen dieser Ziele sei nun, vor dem Hintergrund einer völlig anderen historischen und gesellschaftlichen Situation, ohne ideologische Vorbelastung und selbstverständlich ohne die Ausübung von Zwang möglich, wie in dieser Äußerung zum gemeinsamen Singen deutlich wird:

Gemeinsames Singen kann [...] als emotionsgeladenes Stimulans helfen, sowohl einen Gemeinschaftssinn unter den Kindern (z. B. gegenüber ausländischen Mitschülern) zu befördern, als auch ein eigenes Selbstwertgefühl entwickeln zu helfen. Dies ist nicht zu verwechseln mit dem „gemeinschaftszwingenden“ Ansatz der Musischen Erziehung, zumal dieser in anderen historischen und sozialen Zusammenhängen entwickelt worden ist. (1994_09_gsz, S. 9)

Immer wieder wird betont, dass ein zeitgemäßes Singenlernen darauf abziele, Singen (wieder) als natürliche Tätigkeit aller (gesunden!) Menschen zu vermitteln, denn die vermeintlich überzeitlichen Qualitäten des Singens (z. B. die Förderung eines nicht näher bestimmten ‚Gemeinschaftssinnes‘⁷²) seien jenseits einer ideologischen Indienstnahme des Singens musikpädagogisch zu fördern.

In der Analyse zeigt sich allerdings, dass diese vermeintlich universalen Qualitäten des Singens keineswegs so voraussetzungslos bzw. allgemeingültig sind, wie sie postuliert werden: Vielmehr werden in Äußerungen über den Wert des ‚Singens an sich‘ bestimmte normative Annahmen über die Einstellungen und Gefühle der Singenden in Form absoluter Werte festgeschrieben und reproduziert. Dies wird z. B. an der folgenden Äußerung deutlich, in der ‚schönes‘ Singen mit dem gemeinschaftlichen Singen verknüpft (man singt lieber mit Anderen als allein) und das „Glück [...], eine gesunde Stimme zu haben“ diskursiv mit einem nicht behinderten Körper („Augen und Ohren, Arme und Beine“) gleichgesetzt wird:

Beim Singen oder am Singen können Menschen sehr wohl etwas für sich und für ihr Zusammenleben mit anderen Menschen lernen, sie können ganz reale Erfahrungen machen, wie man singt. d. h. wie man selbst singt, wie andere Menschen singen, über welche Möglichkeiten ein Mensch verfügt, sich stimmlich zu äußern, daß die Stimme zur Person gehört, daß es ein Glück ist, eine gesunde Stimme zu haben wie Augen und Ohren, Arme und Beine, daß wir Gefühle, Empfindungen stimmlich ausdrücken können, z. B. indem wir bestimmte Lieder singen, daß man alleine singen kann, daß es aber meistens mehr Spaß macht, mit anderen Menschen zusammen zu singen, daß es unterschiedliche Arten zu singen gibt, daß Singen eine lange Tradition hat und zum menschlichen Leben gehört. (1992_09_mu, S. 5)

72 Die Tatsache, dass in dem o. g. Zitat von einem „Gemeinschaftssinn unter den Kindern [...] gegenüber ausländischen Mitschülern“ (Hervorhebung A. G.) die Rede ist, lässt vermuten, dass eine eingehende diskursanalytische Untersuchung der Verwendung des Schlagworts ‚Gemeinschaft‘ im Material lohnenswert wäre, insbesondere vor dem Hintergrund der Frage, welche Subjekte über das Aufrufen einer ‚singenden Gemeinschaft‘ ein- und welche darüber ausgeschlossen werden. Für diesen Hinweis danke ich Anne Niessen.

Insgesamt wird so eine diskursive Wissensordnung stabilisiert, welche das musikdidaktische Nachdenken über das Singen als historisch reflektiert und ideologisch geläutert präsentiert. Insbesondere ein erzwungenes Singenlernen sei abzulehnen, heutzutage sollten den Schüler*innen im Musikunterricht nur noch Singangebote gemacht werden:

Ein abwechslungsreiches Angebot von Liedern aus alter Zeit und neueren Songs, besonders, wenn wir thematische Verbindungen finden (Beziehungen, Umwelt u. v. a.) kann dafür sorgen, dass die Schule ihre Aufgabe als für die meisten einzige Liedvermittlungsstelle erfüllt. Allein das Wort Angebot ist eines, das früher keinem Bildungsplaner über die Lippen gekommen wäre. Doch genau darum geht es heute in einer Zeit überwundener Singzwänge: Dass wir neue Wege der Information über Singmöglichkeiten schaffen, z. B. durch vorsingen, CDs vorspielen, Texte lesen lassen zur Auswahl dessen zu kommen [sic!], was Schülerinnen singen lernen wollen. (2000_04_mids, S. 10)

Gleichzeitig deutet sich in dieser Bestimmung der Schule als „für die meisten einzige Liedvermittlungsstelle“ (ebd.) eine dringliche Notwendigkeit des Singenlernens im Musikunterricht an, die diskursiv mit der Diagnose einer gesellschaftlich verschuldeten Singkrise verknüpft und legitimiert wird.

5.2.2 Musikunterricht als letzter Ort des Singenlernens

Eine diskursiv konstruierte Krise (vgl. Bugiel, 2015) des Singens in der Gesellschaft wird im Material vor allem in Verbindung mit der Diagnose von unterschiedlichen (neuen) Problemen des Singens thematisiert:

Obschon dem Singen in der Schule (zumindest in den Lehrplänen) noch ein relativ weites Feld eingeräumt wird, sind viele Schwierigkeiten und Probleme zu konstatieren:

- eine besorgniserregende Rezession in Quantität und Qualität unserer Schulchöre,
- ein durch die Übermacht der Medien geprägtes Gesangsideal unserer Jugendlichen,
- eine außerordentliche Gleichgültigkeit im tertiären Bildungsbereich,
- eine naive Bedenkenlosigkeit in der Literaturwahl und vor allem: enorme Defizite in Methodik und Didaktik der Kinder- und Jugendstimmgebung. (1995_02_muu, S. 47)

Was sind die Probleme? Drei Aspekte sollen hier bezogen auf den Musikunterricht verallgemeinert angerissen werden.

- Die Impulse zum Entdecken der Stimme, die Anregungen zum Singen kommen immer weniger – wie bisher üblich – von den Eltern. [...]
- Singen ist eine intensive persönliche Handlung. [...] Im Musikunterricht entwickelt sich vor diesem Hintergrund vielfach ein Wechselspiel von Gruppenzwang und der (eigentlich unverständlichen) Scheu, sich in bzw. auch vor der Gruppe vokal zu äußern. Es entsteht ein Regelkreis mit der Folge, dass der freie und natürliche Stimmgebrauch in seinem fundamentalen Körperbezug heutigen Schülerinnen und Schülern zunehmend (noch) fremder wird.
- Der Klang der „Künstler-Stimme“, orientiert an den Idealen des europäischen Kunstgesangs, gar „perfektes“ Singen im Belcanto-Gestus im Repertoirebereich Kunstlied/Oper schreckt heutige SchülerInnen in der Regel ab. Sie finden ihr Ideal vornehmlich im primär medial vermittelten Rock- oder Popgesang. (2002_04_mub, S. 5)

Als Fluchtpunkt dieser Problembeschreibungen dient die Feststellung, dass in der heutigen Gesellschaft und insbesondere in Familien bei besonderen sozialen Anlässen und im alltäglichen Umgang miteinander zu schlecht, zu wenig oder schlicht gar nicht mehr gesungen werde. Dabei wird betont, dass Singen in bestimmten sozialen Situationen gewissermaßen wie von selbst angeregt werde, dass jedoch diese singfreundlichen sozialen Kontexte immer weniger gegeben seien:

Singen entsteht in Singsituationen. Gibt es diese nicht mehr oder immer weniger, wie z. B. beim Singen in den Familien, bei Festen und Feiern mit religiösen Anlässen oder aktiv gestalteten Kindergeburtstagen, bei Singwochenenden oder Feriencamps, wird auch das natürliche Singen zurückgedrängt werden. (2005_01_mip, S. 9)

Das schlechte Singen von Schüler*innen im Musikunterricht wird deshalb kausal auf eine mangelnde oder nicht vorhandene Singpraxis in den Familien oder in der Früherziehung zurückgeführt: „Angesichts der Tatsache, daß das Elternhaus nur noch sehr selten der Ort der aktiven Erstbegegnung des Kindes mit dem Lied ist und angesichts der bedauerlichen Tatsache, daß viele (sehr viele?) Erzieherinnen im Kindergarten und viele Grundschullehrkräfte die im Unterricht eingesetzten Lieder zu tief anstimmen“ (1994_04_mids, S. 183), würden „in der Folge ungebildete und verbildete Kinderstimmen zu den Grundschulklassen bzw. zu den Schul- und Kinderchören gelangen“ (ebd.). In dieser Äußerung deutet sich an, dass die gesellschaftliche Singkrise z. T. auch durch die Musiklehrkräfte selbst und durch die musikdidaktischen Diskussionen ‚nach Adorno‘ verschuldet sei: Aufgrund der „Auswirkungen der [...] adornoschen Wirkungstreffer“ (2016_01_mua, S. 10) und der daraus resultierenden kategorischen Ablehnung des Singens im Musikunterricht hätten ‚die Deutschen‘ das Singen insgesamt verlernt (ebd.).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang eine diskursive Strategie, mit der Adornos berühmter Satz, dass „Singen nicht not“ sei, zitiert und auf spezifische Weise umformuliert wird: In der heutigen Gesellschaft sei das Singen selbst „in Not geraten“ und der Musikunterricht müsse dieser gesellschaftlichen Fehlentwicklung entschlossen entgegenwirken:

„Nirgends steht geschrieben, daß Singen not sei.“ (Adorno 1958, S. 75) Diese Aussage beschäftigt Musikpädagogen und Musiklehrende seit Jahrzehnten. [...] Zu Recht ist längst das Fach Singen durch einen Unterricht ersetzt worden, der neben dem Singen auch alle anderen Möglichkeiten musikalischer Betätigung berücksichtigt. Aber die Zeiten haben sich seit Adorno geändert. Das Singen ist in Not geraten. Es ist davon bedroht, nur noch von Liebhabern und Künstlern gepflegt zu werden. Für die Mehrzahl der Menschen hat Musikkonsum schon das lebendige Singen ersetzt. Muß man eine solche Entwicklung hinnehmen? Oder sollte man nachdenken, ob es lohnt, das Singen zu retten? (1996_06_mids, S. 288)

Die Aufforderung, das vermeintlich in Not geratene Singen zu „retten“, schließt an die diskursive Konstruktion einer gesamtgesellschaftlich verschuldeten Singkrise an. Diskursanalytisch relevant ist an dieser Äußerung vor allem die Formulierung, dass das Singen „davon bedroht [sei], nur noch von Liebhabern und Künstlern gepflegt zu werden“ (ebd.). Die Formulierung „Liebhaber“ und „Künstler“ verweist auf eine spezialisierte, professio-

nell ausgebildete Gruppe von Menschen, die nach wie vor (gern) singen und dafür gesellschaftliche Anerkennung erfahren. Das Singen sei dennoch gesellschaftlich bedroht, weil nicht mehr *alle* Menschen regelmäßig und auf einem gewissen Niveau sängen, sondern nur noch ein kleiner Ausschnitt der Bevölkerung. Diese Setzung verweist auf eine übergreifende diskursive Strategie, welche den vermeintlich ‚krisenhaften‘ Status des Singens legitimiert: Das Singen ist keinesfalls bedroht, weil *niemand* mehr singt. Die gesellschaftliche Situation des Singens wird vielmehr als krisenhaft beschrieben, weil nicht (mehr) *alle* Menschen zu *jeder* Zeit *gut* und *gern* singen. Mit Bezugnahme auf diese diskursive Wissensordnung wird die Notwendigkeit eines (ideologisch geläuterten) Singenlernens im Musikunterricht musikpädagogisch legitimiert.

Vor dem Hintergrund der diskursiv konstruierten gesellschaftlichen Krise des Singens wird der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen entworfen als „der (heute häufig einzige) Ort, um Singen als natürlichen Lebensbegleiter anzubieten“ (2015_04_muu, S. 17). Der Musikunterricht wird als „letzter Ort“ des Singenlernens konstruiert, denn „wenn die Praxis des ungezwungenen miteinander Singens im ‚richtigen Leben‘ schon zum Ausnahmefall geworden ist, so bleibt doch in der Schule die Möglichkeit, das Singen als ‚Gut‘ zu pflegen [...]“ (2000_04_mids, S. 10). Der Musikunterricht sei dementsprechend nicht nur der letzte mögliche Ort des „ungezwungenen miteinander Singens“ (ebd.), sondern auch der letzte Ort, an dem Quantität und Qualität des Singenlernens gleichermaßen vermittelt werden könnten. Denn selbst dann, wenn im Material zugestanden wird, dass (manche) Schüler*innen noch singen bzw. singen wollten, wird gleichzeitig kritisiert, dass die Schüler*innen nicht „unbefangen“ genug sängen:

An deutschen Schulen wird durchaus gesungen. Auch die Bedeutung und Tragweite von Stimme und Singen ist uns bewusst. Aber fehlende Selbstverständlichkeit und Unbefangenheit im Umgang mit der Stimme und dem eigenen Körper wirken sich häufig auf die Lust und Unlust der Schülerinnen aus. (2006_04_mub, S. 14)

In diesem Zusammenhang wird die Befürchtung geäußert, dass die mit dem Singen verbundenen musikalischen Erfahrungen weniger intensiv seien, wenn das Singen in der Familie oder im Musikunterricht nicht als ‚lustvolles‘, ausdrucksstarkes Singen vermittelt und praktiziert werde:

Die Impulse zum Entdecken der Stimme, die Anregungen zum Singen kommen immer weniger – wie bisher üblich – von den Eltern. Das hat nicht nur die Konsequenz, dass heute schlicht weniger oder auch nur anders gesungen wird. Fehlende „Grunderfahrungen“ wirken sich als Unlust zum Singen aus, die sich bis hinein in eine ausdruckslose Körperlichkeit, in leierndes, skandierendes Sprechen spiegeln. All dies ist häufig in der Schule zu beobachten und mindert die Qualität jeder musikalischen Erfahrung deutlich. (2002_04_mub, S. 5)⁷³

Diskursiv wird das Singen an dieser Stelle per se mit erfüllten musikalischen Grunderfahrungen gleichgesetzt und damit wiederum eine Vorrangstellung des Singens im schulischen

73 Da im Rahmen dieser Arbeit die korpusübergreifenden Mechanismen der diskursiven Bedeutungsproduktion im Vordergrund stehen, werden einige Zitate aus dem Untersuchungsmaterial mehrfach zitiert und im Kontext unterschiedlicher diskursiver Strategien analysiert.

Musikunterricht begründbar: „Das Singen gehört [...] als Urform der Musik ins Zentrum des Unterrichts.“ (2017_01_mub, S. 60) In Hinblick auf das Musizieren mit Instrumenten stehe das Singen „immer am Anfang“ (2011_02_mub, S. 49) und wird somit als Grundlage jeglicher instrumentaler Praxis bestimmt. In einigen Äußerungen wird gar betont, das Singen werde „auch zukünftig (wie schon immer) für die meisten Menschen die einzige Möglichkeit zum eigenen Musizieren, zur musikalisch-künstlerischen Eigentätigkeit bilden“ (1995_02_mu, S. 47). Diese diskursive Begrenzung schließt an das als bedrohlich dargestellte gesellschaftliche Krisenszenario an, in dem nur noch „Liebhaber und Künstler“ (s. o.) das Singen praktizierten und den meisten Menschen das Singen und damit zugleich jegliche Chance auf erfüllte musikalische Grunderfahrungen verwehrt blieben.

Mit Hilfe der diskursiven Konstruktion des Singens als Grundlage jeder musikalischen Praxis und der Postulierung einer gesellschaftlichen Krise des Singens kann die zentrale Stellung des Singens im Musikunterricht musikdidaktisch legitimiert werden:

Im Umfeld der 26. Bundesschulmusikwoche in Würzburg (2006), die unter dem Kongress-thema „Stimme(n) ...“ stand, haben Fachleute eindringlich proklamiert, dass Singen als ur-menschlichste und unmittelbarste stimmliche Ausdrucksform besonders in der heutigen Kinder- und Jugendgeneration bedrohlich an Bedeutung und auch an Qualität verliert. Will man dieser alarmierenden Entwicklung nachhaltig entgegenwirken, bedarf es gemeinsamer fachpädagogischer Anstrengungen und innovativer Konzeptionen, um dem aktiven (und nicht medial rezipierten) Singen wieder einen selbstverständlichen Stellenwert zu verschaffen. (2008_03_mu, S. 1)

Der „selbstverständliche Stellenwert“, den das Singen im Musikunterricht (wieder) erlangen soll, rückt dabei stark in die Nähe eben jener unhinterfragten Selbstverständlichkeit, die am Singenlernen des Musikunterrichts der Vergangenheit kritisiert wurde (s. 5.2.1). Auch die angestrebte „gesunde Mitte“ des heutigen musikdidaktischen Stellenwerts des Singens wird diskursiv kurzgeschlossen, wenn die Zielbestimmung gilt, „wieder eine gesunde Mischung zu finden, die das Singen *als Ausgangspunkt in das Zentrum* von Musikunterricht rückt und gleichzeitig andere wichtige Inhalte und Ziele nicht einfach über Bord wirft“ (2015_04_mu, S. 16; Hervorhebung A. G.). Einerseits wird also behauptet, dass das selbstverständliche, unhinterfragte Singen der musikdidaktischen Vergangenheit angehöre. Andererseits wird über die Äußerungen in den Zeitschriftenartikeln ein Verlust des Singens als selbstverständlicher Gegenstand des Musikunterrichts in der Gegenwart beklagt und mit Bezugnahme auf die diskursive Konstruktion einer gesellschaftlichen Singkrise neu legitimiert: Denn vor dem Hintergrund eines diskursiv konstruierten, gesellschaftlich bedingten ‚Singens in Not‘ kann die Rede von seiner musikdidaktischen Wiederentdeckung dazu genutzt werden, eine (Wiedergewinnung der) Zentralstellung des Singens im Musikunterricht zu begründen.

5.3 Didaktische Orientierungen des Singenlernens und -lehrens

Unter didaktischen Orientierungen werden alle Aussagen über normative Leitlinien zusammengefasst, die im Material in Hinblick auf das Singenlernen und -lehren im Musikunterricht im engeren Sinne (re-)produziert werden. Diese didaktischen Orientierungen stehen in Beziehung zum Begriffsfeld Singen (5.1) sowie zur Konstruktion des neuen Singenlernens im Musikunterricht (5.2) und bilden den diskursiven Horizont, vor dem die Subjektpositionen der Lehrer*innen und Schüler*innen (5.4; 5.5) entworfen werden.

Drei didaktische Orientierungen werden im Material über verschiedene diskursive Strategien als Wissensordnungen konstruiert und legitimiert: Die Singstimme wird als körpereigenes Instrument zugleich als selbstverständliche Voraussetzung und als Problem des Singenlernens im Musikunterricht entworfen (5.3.1). Mit Hilfe dieser doppelten Bestimmung der Singstimme wird es möglich, das Singen zugleich als voraussetzungslos wie auch förderbedürftig zu konstruieren. Die musikdidaktische Förderung des Singens soll beim Umgang mit der Stimme ansetzen, um über verschiedene Hilfsmittel und Vorstufen zum eigentlichen Singen zu führen. Gleichzeitig wird ein freies, natürliches Singenlernen von einem verordneten, auf die Ausbildung von spezialisierten Fähigkeiten fokussierten Gesangsunterricht abgegrenzt (5.3.2). Im Material wird sichtbar, dass die Zielbestimmungen des künstlerischen Gesangs für den Musikunterricht keinesfalls außer Kraft gesetzt, sondern implizit als legitime Ziele des Singenlernens perpetuiert werden. Dies wird u. a. über eine diskursive Strategie möglich, die ein vielfältiges Singenlernen durch den Einsatz verschiedener Methoden und Stile propagiert, dieses vielfältige Singen jedoch gleichzeitig auf Formen des Singenlernens begrenzt, die eine Entwicklung von vermeintlich universalen Singfähigkeiten fördern. Dadurch werden wiederum bestimmte Techniken und Singstile diskursiv als nicht angemessen oder gar stimmschädigend ausgeschlossen (5.3.3).

5.3.1 Das körpereigene Instrument Stimme als Voraussetzung und Problem

„[D]ie Stimme [ist] jedem Menschen vom ersten Schrei an zugehörig. Sie ist körpereigenes Instrument und zum vielfältigen Gebrauch bestimmt“ (2006_03_mub, S. 9). Über diese Äußerung wird die diskursive Konstruktion der Singstimme als gegebene Voraussetzung aller Menschen prägnant zusammengefasst: Verknüpft wird die Singstimme hier (sowie an anderen Stellen im Material) mit dem eindrücklichen Bild des schreienden Säuglings, der sich beim Eintritt ins Leben durch den Gebrauch seiner Stimme Gehör verschafft. Der Verweis auf die Singstimme als „körpereigenes Instrument“ akzentuiert die Stimme zudem auf zweifache Weise als besonders unter den Musikinstrumenten: zum einen über den als gegeben vorausgesetzten Körperbezug, zum anderen über die häufig betonte klangliche Vielfältigkeit dieses Instruments.

Die Konstruktion der Singstimme als körpereigenes Instrument wird häufig mit der Norm des voraussetzungslosen Singens verknüpft (s. 5.1.1): „Die Stimme ist schnell und flexibel im Unterricht einsetzbar, da man sie nicht aufbauen und stimmen muss. Es entstehen keine Anschaffungs- und Wartungskosten und die Schüler können ihre Stimme nicht

zu Hause vergessen“ (2015_05_muu, S. 18). Singen sei damit „eine der preisgünstigsten und für alle (!) zugänglichen Formen des Ensemblesingens überhaupt“ (2002_05_mub, S. 17). Da jeder Mensch immer schon über (s)eine Stimme verfüge, wird davon ausgegangen, dass alle Schüler*innen grundsätzlich gleiche Voraussetzungen für das Singen im Musikunterricht mitbrächten:

Ich habe bei meinen Oberstufenschülern einmal herumgefragt, ob die Leistungskontrollen von der Wahl des Faches [Musik] abschrecken. Die sehen das aber positiv. Sie sagen: Das ist ein objektives Kriterium, denn zum Singen bringt jeder die gleichen Voraussetzungen mit. (1998_14_muu, S. 5f.)

Singen wird insgesamt als prinzipiell voraussetzungslose musikalische Tätigkeit und damit zugleich im normativen Sinne als „Garantie für Chancengleichheit“ (vgl. 2017_06_mub, S. 58) postuliert.

Die Singstimme wird als körpereigenes Instrument jedoch auch problematisiert: Im Material wird betont, dass manche Schüler*innen erst einen Zugang zu ihrer Singstimme finden müssen und diese als Instrument aufgebaut, entwickelt und trainiert werden müsse. Zugleich stelle der Körperbezug des Instruments Stimme auch ein Problem dar, z. B. für die improvisatorische Arbeit im Musikunterricht:

Das Instrument, mit dem eine Improvisation vollzogen wird, kann weggelegt werden, man kann sich sozusagen davon distanzieren. Auch erhält das Spiel mit dem Instrument schon auf Grund der Tatsache, daß dies ja nicht regelmäßig und über einen längeren Zeitraum stattfindet, etwas Besonderes, Stimulierendes. Die Stimme hingegen wird als alltäglich empfunden. Sie ist Teil des Körpers. Mit ihr in besonderer Weise umzugehen, wird (zumindest in Europa) oft als unnatürlich empfunden. Besondere Anstrengungen und Überwindung von Hemmungen der eigenen Person gegenüber sind notwendig, um vokale Improvisationen hervorzu- bringen. (1992_11_muu, S. 15)

Der Körperbezug der Singstimme wird insgesamt ambivalent konstruiert: Ein bewusstes Ablegen des Instruments Stimme sei im Unterschied zu anderen Musikinstrumenten nicht möglich und der Umgang mit der Stimme als Teil des Körpers könne deshalb mit besonderen Hemmungen seitens der Schüler*innen einhergehen. Das Instrument Stimme könne andererseits auch als zu alltäglich wahrgenommen werden, sodass es als Ausgangspunkt für improvisatorische Experimente und neue musikalische Erfahrungen aus Sicht der Schüler*innen bisweilen wenig attraktiv scheine.

Die Singstimme wird an einigen Stellen als fragiles Instrument konstruiert, das es zu pflegen gelte. Die Aufgabe dieser kontinuierlichen Stimmpflege solle den Singenden allerdings nicht allein überlassen werden:

Die Singstimme ist das schönste, kostbarste, sensibelste und nicht ersetzbare Musikinstrument, das uns durch unser ganzes Leben hindurch begleitet. Damit richtig umzugehen, es pfleglich zu behandeln und lange zu erhalten, kann nicht nur dem Singenden selbst überlassen sein, sondern liegt weitgehend auch in der Hand des gesangsleitenden Pädagogen und Chorleiters. (1990_05_mub, S. 497)

Die Notwendigkeit der kompetenten, pfleglichen Behandlung der Singstimme wird an einigen Stellen auch durch drastische Schilderungen von Stimmschäden durch falsches, d. h. in der Regel vor allem zu tiefes, Singen begründet:

Das schädlichste Fehlverhalten beim kindlichen Singen ist das übermäßige oder gar ausschließliche Benutzen der tiefen „Schreistimme“, d. h. der ungemischten Brustregisterfunktion ohne Randschwingung. Hier schlagen die Muskelkörper der Stimmfalten quasi „ungebremst“ aneinander. Dies verursacht wegen der übermäßigen Kompressionsspannung und dem zu hohen Atemdruck Schädigungen an den Schleimhäuten. Die Folgen sind gravierend: von einer heiseren und rauen Stimmgebung, einer Einschränkung des Stimmumfangs auf die Sprechlage bis hin zu krankhaften Veränderungen an den Stimmfalten. Beim Singen mit der „Schreistimme“, noch dazu in zu hoher Lage, d. h. oberhalb von e1, sind erhebliche, häufig auch irreparable, Schädigungen an den Stimmfalten zu befürchten. (2007_08_gsz, S. 34)

Auch die unwissende Imitation von „kranken Stimmen“ aus der Rock- und Popmusik stelle eine Gefahr für die Singstimmen der Schüler*innen dar:

Stimmliche Vorbilder aus der Rock- und Popmusik sind für die Jugendlichen außerordentlich prägend. Ihre stimmlichen Ideale orientieren sich überwiegend an den aktuellen Charts und nicht selten versuchen sie, in der Art und Weise ihrer Idole zu singen. Dieses Nachahmen von oft leider auch gestörten oder kranken Stimmen kann stimmschädigend sein und alle unsere stimmbildnerischen Bemühungen teilweise sinnlos machen. Wir können darauf nur Einfluss nehmen, wenn wir diese Titel selbst kennen, wenn wir im Unterricht solche, aber auch sehr schöne und intakte Pop-Stimmen vorspielen lassen und darüber reden. Den Schülern ist meistens nicht bewusst, dass es sich bei einigen ihrer Idole um kranke Stimmen handelt, die nur mit Hilfe der Technik stimmlich überleben. Wohlgemerkt ist es nicht unser Ziel, die Jugendlichen von ihren vokalen Vorbildern abzubringen. Was wir aber versuchen sollten ist, ihnen bewusst zu machen, dass sie ihre eigene Stimme gefährden, indem sie nur auf diese Art und Weise singen. (2000_05_mids, S. 51)

Vor irreparablen Stimmschäden durch zu tiefes Singen bzw. durch die Imitation von falschen Vorbildern wird im Material mehrfach gewarnt. Die Ursachen der Stimmschäden der Schüler*innen und der damit verbundene musikpädagogische Handlungsbedarf werden allerdings je nach den Bedeutungszuweisungen an den Begriff ‚Stimmschäden‘ unterschiedlich konstruiert. Dies lässt sich anhand von zwei aufeinander bezogenen Leserbriefen zeigen, die Anfang der 1990er Jahre im Diskussionsteil der Zeitschrift *Musik in der Schule* erschienen sind.

Der Autor des ersten Leserbriefs positioniert⁷⁴ sich als Stimmwissenschaftler und nimmt Stellung zu einem zuvor in der Zeitschrift erschienenen Artikel:

74 Die folgende genauere Analyse von zwei aufeinander bezogenen Leserbriefen erfolgt nicht mit dem Ziel, die Einzelmeinungen von zwei Autor*innen über das Thema Stimmschäden als repräsentativ für alle Äußerungen im Gesamtkorpus herauszustellen. Vielmehr geht es aus diskurstheoretischer Perspektive darum, darzustellen, wie *über* die Thematisierung von Stimmschäden bestimmte *Positionierungen* zum Gegenstand (hier: als Stimmwissenschaftler und als Schulchorleiter) konstruiert und legitimiert werden, und umgekehrt – daher z. B. die Wahl der Formulierung „der Autor *positioniert* sich über seine Äußerungen als Stimmwissenschaftler“. Aus diskurstheoretischer Perspektive ist an dieser Stelle v. a. interessant, wie die Thematisierung von und die Positionierung zu bestimmten Gegenständen wechselseitig produktiv werden. Dadurch wird es möglich, eine bestimmte musikpädagogi-

Über den Artikel [...] zu Problemen der zeitgemäßen Chorarbeit in der Grundschule bin ich sehr verwundert, da er ein altes Thema sehr unzeitgemäß behandelt. Gemeint ist die Singhöhe oder die Stimmheimat der Kinder (vgl. Definition), die seit über 40 Jahren von zahlreichen Schulmusikern, Gesangspädagogen und Phoniatern aus den unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert wird. (1992_02_mids, S. 97)

Der Stimmwissenschaftler definiert die „Stimmheimat“ im Folgenden als „Tonhöhenbereich, in dem höchste Stimmleistungen bei geringsten Muskelaktivitäten möglich sind“ (ebd.) und verknüpft diese Definition mit der Zuschreibung einer „natürlichen“, „hohen“ Kinderstimme (ebd.). Laut des Stimmwissenschaftlers leitet sich das richtige pädagogische Handeln direkt aus den stimmwissenschaftlich fundierten Befunden zur „Stimmheimat“ ab: „Alle, die mit Kindern gesanglich arbeiten dürfen, tragen eine außerordentlich große Verantwortung für die gesunde Stimmentwicklung. Deshalb sollte alles unternommen werden, um mit Fachkompetenz diese Verantwortung tragen zu können.“ (1992_02_mids, S. 98) Die gesangliche Arbeit mit Kindern erscheint hier als Privileg der Lehrpersonen („dürfen“), welches mit einer „große[n] Verantwortung“ für den besonders sensiblen Bereich der gesunden Stimmentwicklung einher gehe. Um diese Verantwortung tragen zu können, sei vor allem „Fachkompetenz“ nötig, die über die Äußerungen im Leserbrief v. a. im Bereich einer stimmwissenschaftlichen Expertise verortet wird. Die vermeintlich allgemeingültige Norm einer „gesunden Stimmentwicklung“ wird damit zugleich als musikpädagogische Norm legitimiert (s. 5.2.1).

In einer Replik auf diesen Leserbrief meldet sich der Autor des zuvor vom Stimmwissenschaftler kritisierten Artikels als Schulchorleiter zu Wort. Er weist die didaktische Orientierung an der „Stimmheimat“ als pädagogische Norm zurück und verschiebt zugleich den Begriff der Stimmschäden:

Mir ist es in der Chorpraxis – wohlgemerkt: Schulchor, für alle die wollen, nicht für akademische Plattenreife zu trainieren – egal, ob sechs bis acht Autoren die Meinung vertreten, Kinder erlitten durch ihr tieferes Singen als vorgeschrieben dauerhafte Stimmschäden. Ich bin der Meinung, Kinder erleiden dauerhafte Stimmschäden dadurch, daß sie nicht ernstgenommen werden, daß sie brüllen müssen, bis Erwachsene oder andere Kinder zuhören, daß sie flüstern müssen, weil die Neubauwohnung hellhörig ist, daß sie gepreßt sprechen, weil sie voller unterdrückter Gefühle sind. Ich kenne viele Kinder mit Stimmschäden: Sie bringen Sie [sic!] mit, aber keines wurde im Chor geschädigt. (1992_03_mids, S. 147)

Stimmschäden erscheinen hier nicht mehr, wie im ersten Leserbrief, als Beschädigungen eines Organs durch zu tiefes Singen, sondern als Symptome psychosozialer Vernachlässigung und damit Benachteiligung von Kindern. Zweitens wird die Ursache von Stimmschäden verschoben: Stimmschäden werden nicht als Resultat des Handelns von stimmwissenschaftlich nicht ausreichend informierten Musikpädagog*innen präsentiert. Stattdessen

sche Wirklichkeit zu konstruieren und ausgehend davon unterschiedliche Handlungsoptionen, aber auch -notwendigkeiten der Lehrpersonen zu legitimieren. Zum diskursanalytischen Zusammenhang der wechselseitigen Ermöglichung von Thematisierung und Positionierung über diskursive Praktiken s. Wrana, 2012, S. 205f.

wird vorgebracht, dass viele Kinder ihre Stimmschäden in den Schulchor mitbrächten, diese dort aber nicht erlitten.

Mit dieser Umdeutung des Begriffs ‚Stimmschäden‘ verschieben sich auch die musikpädagogischen Normen, die den Musiklehrenden als didaktische Orientierungen dienen sollen: Durch die Äußerungen im ersten Leserbrief werden Musiklehrende dazu aufgefordert, Stimmschäden zu verhindern, die durch das falsche (hier: zu tiefe) Singen verursacht werden. Im zweiten Leserbrief wird dagegen an die Musiklehrenden appelliert, dass sie Stimmschäden vorbeugen sollen, die durch die soziale Vernachlässigung von Schüler*innen entstehen können. Stimmschäden werden im Rahmen dieser Debatte zum einen als physiologische, zum anderen als psychosoziale Schädigungen der Singstimme definiert, woraus unterschiedliche pädagogische Empfehlungen an die Lehrpersonen resultieren. Gemeinsam ist beiden Positionen allerdings, dass Stimmschäden von Schüler*innen als Teil der Wirklichkeit des Musikunterrichts festgeschrieben und dass Lehrpersonen dazu aufgefordert werden, diesen Schädigungen durch ihr Handeln engagiert entgegenzuwirken oder sie zumindest zu kompensieren.

Insgesamt ermöglicht die Rede von der Stimme als körpereigenes Instrument die Konstruktion eines ambivalenten Körperbezugs der Singstimme, der zwischen zwei Extremen aufgespannt wird, nämlich als für Schüler*innen zugleich alltäglich wie auch als besonders befremdlich. Die Singstimme wird ergänzend als zugleich vielseitig formbar, durch das Aufrufen von unterschiedlichen Bedrohungen durch Stimmschäden jedoch auch als schützenswert konstruiert. Durch diese ambivalenten Bedeutungszuweisungen wird insgesamt die Notwendigkeit einer professionellen, musikpädagogisch geschulten Kontrolle des Umgangs der Schüler*innen mit ‚ihrem‘ Instrument, der Singstimme, begründet, wie im Folgenden weiter ausgeführt wird.

5.3.2 Vom Umgang mit der Stimme über das Singen zum Gesang

Wie bereits dargestellt, wird die Konstruktion einer natürlichen Singentwicklung als Wissensordnung im Material vielfach reproduziert (s. 5.1.2). Gemäß dieser Wissensordnung fördern Familie und Gesellschaft idealerweise frühzeitig ein ungezwungenes Singen als Bedürfnis. Weil diese frühe Förderung aber nicht mehr in ausreichendem Maße geschehe, soll das Singen im Musikunterricht der Grundschule und der weiterführenden Schulen niederschwelliger gelehrt werden, um zunächst die Ausbildung von grundlegenden Fähigkeiten im Umgang mit der Stimme nachzuholen:

Eine generelle Schwierigkeit liegt darin, dass heute z. B. bei Elfjährigen stimmliche Fertigkeiten entwickelt werden müssen, die vor einigen Jahren bei viel jüngeren Kindern schon vorhanden waren, d. h. es ist ein anderes „Ambiente des Singenlernens“ notwendig, bei dem ein „bewussteres“ Kennenlernen der eigenen Stimme eine größere Rolle spielt. (2006_05_mub, S. 18)

Dem im folgenden Zitat angesprochenen „negativen‘ Enkulturationsprozess“ des Nicht-Singens in Familie und Gesellschaft müsse mit einem erweiterten Singbegriff als didaktische Leitlinie des Musikunterrichts begegnet werden:

Der offensichtliche Wandel der Fähigkeiten und Bedürfnisse, sich mit der Stimme auszudrücken, muß [...] zu einer deutlichen Neuorientierung des Lernbereichs Singen führen. Der ursprüngliche kindliche vokale Ausdruckswunsch, der durch „negative“ Enkulturationsprozesse „verschüttet“ ist, kann nur neu belebt werden, wenn der Musikunterricht im Sinne eines erweiterten Singe- und Liedbegriffs die elementare motorische und klangliche Ebene des Singens stärker berücksichtigt und die nonverbalen Ausdrucksqualitäten der Bewegung, Mimik, Gestik beim Singen einbezieht. Eine Musiklehrerausbildung, die den veränderten Voraussetzungen gerecht werden will, muß sich von der primären Orientierung an der sängerischen Ausbildung lösen und animatorische, kommunikative und interaktive Aspekte des Singens stärker betonen. (1996_07_mub, S. 41)

Ausgehend von der Diagnose fehlender Singerfahrungen in Familie und Gesellschaft und der Forderung nach einem erweiterten Singbegriff gehe es aus musikdidaktischer Sicht zunehmend „weniger um die Frage, welche Lieder heute in der Schule gesungen werden können, als vielmehr um die vielfältigen Möglichkeiten der Verwendung der menschlichen Stimme innerhalb und außerhalb der Schule, in verschiedenen Ländern, sozialen Gruppen und Altersstufen“ (1992_08_muu, S. 3) und wie diese im Musikunterricht vermittelt werden können. Die musikdidaktische Förderung soll beim Umgang mit der Stimme ansetzen, um „Kindern ästhetische und musikpraktische Erfahrungen sowohl mit traditionellen, populären, ethnischen und experimentellen vokalen Ausdrucksmöglichkeiten zu vermitteln“ (2007_06_gsz, S. 5). Letztlich sollen die Schüler*innen über die Erfahrungen mit verschiedenen „Vorstufen“ und „alternative[n] Formen“ des stimmlichen Äußerns jedoch zum vermeintlich normalen, musikpädagogisch erwünschten Singen geführt werden:

[D]ie Offenheit gegenüber verschiedenen Singweisen schließt ein, dass auch Vorstufen (rhythmisches Sprechen, Sprechgesang, Lautmalerei mit der Stimme u. a.) und alternative Formen, die nicht im landläufigen Sinne unter „Singen“ firmieren (z. B. Rap) aufgegriffen werden. Nur ein offenerer Singebegriff kann aus der Sackgasse herausführen, in der das Singen derzeit steckt. Wann immer es möglich ist, sollten die Schülerinnen bei der Auswahl des Liedgutes einbezogen werden, so dass die Möglichkeiten der Identifikation mit und die Lust am Singen optimiert werden können. (1998_16_muu, S. 22)

An diesem Zitat wird deutlich, dass ein offener bzw. erweiterter Singbegriff, der sich an verschiedenen Umgangsweisen mit der Stimme orientiert, mitnichten eine musikdidaktische Orientierung am sogenannten normalen bzw. richtigen Singen ersetzt. Vielmehr werden die hier aufgezählten, als ‚alternativ‘ benannten vokalen Umgangsweisen vom ‚normalen‘ bzw. ‚richtigen‘ Singen abgegrenzt und als dessen „Vorstufen“ markiert, ohne dass explizit definiert wird, was unter dem angestrebten Endergebnis, der Beherrschung des ‚normalen‘ Singens, konkret verstanden wird. Dies wird am folgenden Zitat deutlich, in dem das vokale Erproben von Rap im Musikunterricht lediglich als Unter- bzw. Vorstufe des erwünschten Singenlernens bestimmt wird:

[D]er Rap [bietet] die Möglichkeit, auf „unterster“ Ebene vokalen Ausdruck im Zusammenhang mit vertrauten musikalischen Strukturen zu gestalten und zu erleben. Die Beschäftigung mit dem Rap als Vorstufe zu intensiverem Singverhalten ist geeignet, Hemmungen im Umgang mit der Stimme zu reduzieren. (1994_06_mub, S. 22)

Insgesamt kann eine diskursive Strategie beschrieben werden, die ein nicht näher definiertes, deshalb hier als unmarkiert analysiertes Singen als Ziel der musikpädagogischen Bemühungen festlegt, während demgegenüber andere musikalische Umgangsweisen mit der Stimme (z. B. Sprechgesang) unter dem Schlagwort eines erweiterten Singbegriffs implizit und explizit als Vorstufen oder alternative Formen dieses Singens markiert werden. Zugleich wird ein unmarkiertes Singen als erstrebenswertes Ziel wertend aufgeladen, während die auf verschiedene Weise markierten, anderen Formen des Singens lediglich als Mittel zum Zweck zum Erlernen des sogenannten ‚normalen‘ Singens dienen und somit als eigenständige musikalische Ausdrucksweisen abgewertet werden.

Singen erscheint im Material aber nicht nur als unmarkierter Begriff. Wenn ‚Singen‘ näher definiert wird, dann meist im Zusammenhang mit einer begrifflichen Unterscheidung zwischen Singen und Gesang, die im Material häufig reproduziert wird. Die einzelnen Attribute, die beiden Polen zugewiesen werden, variieren dabei nur leicht:

Dem Musiktherapeuten Christoph Schwabe zufolge ist Singen nicht mit Gesang gleichzusetzen: „Singen bewegt sich auf einer umgangssprachlichen Kommunikationsebene und unterscheidet sich damit vom Gesang bzw. der Gesangskunst. Diese zeichnet sich durch die Kriterien kunstspezifischer Interpretation (Ausdrucksaspekt) und Hinwendung an ein Publikum (Verständigungsaspekt) aus. Die Unterscheidung von Singen und Gesang im Sinne von Gesangskunst unterliegt im Prinzip keinen wertenden Maßstäben, sondern akzentuiert unterschiedliche Sachverhalte.“ Musikpädagogik sollte gleichwohl beides im Auge behalten: Singen und Gesang. (1998_13_mu, S. 2)

Zum einen versteht man das Singen als eine der ursprünglichsten und natürlichsten Ausdrucksformen des Menschen, das Singen als Möglichkeit des Sich-Selbst-Findens und Sich-Kennenlernens, des gemeinsamen Musizierens mit anderen (eingeschlossen die Vielfalt sich hierbei vollziehender gruppenspezifischer Prozesse), letztlich also das SINGEN als ein grundlegendes menschliches Ausdrucks- und Kommunikationsmittel. Andere Überlegungen gehen von dem Singen als Teil der Gesamtmusiklehre und von einem Bildungsanspruch aus. Hierbei geht es um GESANG, also primär um die Entwicklung gesanglicher und gestaltender Fähigkeiten und Fertigkeiten und um vielseitige ästhetische Auseinandersetzungen aus einem fachspezifischen Blickwinkel heraus. (2005_01_mip, S. 7)

Insgesamt wird über wiederholte Gegenüberstellungen Singen als zweckfreie menschliche Ausdrucksform konstruiert, während Gesang als bewusste Förderung von gesanglichen Fähigkeiten, als „formale, geleitete Unterweisung im Singen“ (2016_01_mua, S. 13), gefasst wird. Im Material wird vielfach betont, dass mit Singen und Gesang zwar jeweils unterschiedliche didaktische Zielsetzungen verbunden seien, dass im Musikunterricht jedoch sowohl Singen als auch Gesang eine Rolle spielen sollten: „Singen in der Schule sollte sich meines Erachtens bemühen, zwischen diesen beiden Polen eine sinnvolle Balance und eine gemeinsame methodische Perspektive herzustellen“ (2005_01_mip, S. 7).

Die wiederholte explizite Unterscheidung zwischen Singen und Gesang ist Teil einer diskursiven Strategie, die einen selbstbestimmten Umgang mit der Stimme und ein zweckfreies Singen in Abgrenzung zur Förderung sängerischer Fähigkeiten und Kompetenzen bestimmt, beide Singverständnisse jedoch als gleichberechtigte Zielbestimmungen des musikdidaktischen Handelns etabliert. Gleichzeitig wird in einigen Äußerungen im Material deutlich, dass trotz einer explizit postulierten didaktischen Orientierung an einem erweiterten Singbegriff letztlich ein sauberes, ‚richtiges‘ Singen, und damit das Erlernen des Gesangs, eine implizite Zielbestimmung des Singenlernens im Musikunterricht bleibt. Um das musikdidaktische Ziel des „wirklichen Singen-Lernen-Wollens“ zu erreichen, sollen Lehrpersonen anfangs auch „falsche Wege“ des Singens gehen und Hilfsmittel einsetzen:

Unsere Lehrerfähigkeiten z. B. adäquate kleine Schritte zu finden, angemessene Körperimpulse einzusetzen, Übungszeiten sinnvoll zu strukturieren sind daher besonders gefragt. Immerhin müssen wir oft den „falschen“ Weg gehen: Fertige Lieder singen, deren Elemente noch nicht gefestigt sind. Tonträger oder Instrumente als Hilfe einsetzen, obwohl sie zwar Orientierung zum Mitmachen bieten, aber als Stütze fürs selber Tun völlig unbrauchbar sind: [...] Sie dienen allenfalls dem Anreiz, sind Hilfe zum Einstieg. Beim wirklichen Singen-Lernen-Wollen werden die Hilfen auszublenden sein. (2000_04_mids, S. 11)

Die explizite binäre Unterscheidung zwischen einem selbstbestimmten Singen-Wollen und einem an künstlerisch-professionellen Normen orientierten Gesangsunterricht verdeckt insgesamt, dass es im Musikunterricht nach wie vor um eine Förderung des ‚richtigen‘ Singens gehen soll:

Das besondere Geschick für den Unterricht besteht nun darin, sich behutsam in den Schnittpunkten zwischen Singen und Gesang zu bewegen: Welche Grautöne dürfen oder müssen zugelassen werden? Wie vollzieht sich der Weg vom Singen zum Gesang – und auch wieder zurück? [...] Anregungen, wie natürliches Singen den Verordnungen des Gesangs und ihrer Gesangspädagogik entgehen kann, gibt es viele: Hierzu gehören spielerische Experimente zu Tonfindung (und -weitergabe); über Stimmspiele, Stimmbildungs- und Klanggeschichten, die zum Mitmachen anregen, werden Einsingübungen nicht verordnet, sondern quasi en passant durch die Hintertür eingeführt. Gesten, die das Singen begleiten, können in eine aufrechte, sängerische Haltung führen. (2016_01_mua, S. 13)

An dieser Stelle wird das ‚natürliche‘ Singen vom verordneten Gesang zwar abgegrenzt. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass eine didaktische Orientierung an den Normen des künstlerischen Gesangs für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen nicht prinzipiell ausgesetzt ist, denn eine „sängerische Haltung“ sollen die Schüler*innen nach wie vor erlernen. An der Formulierung der Einführung von Einsingübungen „en passant durch die Hintertür“ deutet sich an, dass es vor allem auf eine geschickte pädagogische Führung der Lehrperson ankommt, die den Schüler*innen den Weg zum musikpädagogisch erwünschten Singen ebnen soll (s. 5.5.1).

5.3.3 Vielfältiges, einseitiges und universales Singen

Den Musiklehrer*innen sollen in den musikdidaktischen Zeitschriften Anregungen und konkrete Hilfestellungen an die Hand gegeben werden, um zusammen mit ihren Schüler*innen „über etwaige begrenzte Vorstellungen vom Singen hinauszugelangen“ (1992_08_muu, S. 3) und das Singen methodisch und stilistisch vielfältig zu lehren. Gleichzeitig wird aber vor einer „Beliebigkeit“ des Singenlehrens im Musikunterricht gewarnt: „Heute zeigt sich die musikunterrichtliche Praxis des Musikmachens mit der Stimme sicherlich farbiger, freilich auch in einer Mischung aus postmoderner Beliebigkeit und Ratlosigkeit.“ (1998_05_mub, S. 3) In diesem Zusammenhang wird die allgemein anerkannte musikdidaktische Zielbestimmung eines erweiterten Singbegriffs u. a. durch den Hinweis auf die Singdefizite der Schüler*innen eingeschränkt:

Die Möglichkeiten, die unter dem Namen „erweiterter Singbegriff“ auch in den Schulen Einzug gehalten haben (Rap, improvisatorischer Sprechgesang, vokale Umsetzung aleatorischer Konzepte zeitgenössischer Musik, Realisation grafischer Notation usw.), bieten ein breites Feld, sich stimmlich zu betätigen. Die Problematik, dass eine einfache vorgegebene Melodie, egal in welcher Stilart, heute nur noch von den wenigsten annähernd sauber nachgesungen werden kann, wird damit jedoch nur teilweise angegangen. Um die sinnvolle Mitte zwischen unmotiviertem „Nuschelklang“ und grobem Schreien von Tonhöhen (wieder) zu finden, ist es notwendig, die Wahrnehmungsfähigkeiten für den eigenen Körper als Gesangsinstrument zu sensibilisieren. (2006_05_mub, S. 18)

Wie schon im vorherigen Kapitelabschnitt dargestellt, zeigt sich auch hier, dass trotz der Postulierung eines erweiterten Singbegriffs das saubere Singen einer Melodie als didaktische Leitlinie gültig bleibt. Die Warnungen vor einer „postmodernen Beliebigkeit“ (1998_05_mub, S. 3) des Singens im Musikunterricht werden als Teil einer diskursiven Strategie sichtbar, welche die vielfältigen Umgangsweisen mit der Stimme im Musikunterricht zwar grundsätzlich begrüßt, sie gleichzeitig aber nur dann als musikpädagogisch legitim zulässt, wenn sie zum ‚richtigen‘ bzw. angemessenen Singen führen:

Mit der „Diversifikation der Stimmideale“, d. h. mit dem Verlust der Dominanz des einen Stimmideals des Belcanto, der traditionellen chorischen Stimmbildung, geht eine Tendenz zur Beliebigkeit im Umgang mit der Stimme einher. Wo es kein „richtig“ und „falsch“ mehr gibt, treten das „angemessen“ und „unangemessen“ an deren Stelle. Wo aber sind die Grenzen? Muß jedes Grölen akzeptiert werden, auch wenn es die Stimmbänder schädigt, weil es für „angemessen“ erklärt werden kann? (1992_10_muu, S. 8)

Auch wenn die Loslösung von der Orientierung an einem einzigen Gesangsideal für die Vermittlung des Singens im Musikunterricht als positiv erachtet wird, wird zugleich die Sorge vorgebracht, dass vor dem Hintergrund eines erweiterten Singbegriffs jede Form des stimmlichen Ausdrucks irgendwie als ‚angemessen‘ bezeichnet werden könne. Deswegen wird auf vermeintlich universale Spezifika des Singens (u. a. Artikulation, Atemführung, Körperhaltung) verwiesen, die für alle ‚angemessenen‘ Formen des Singens gleichermaßen gälten:

Selbstverständlich dürfen an dieser Stelle die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Singweisen nicht außer Betracht gelassen werden. In jedem Fall ist es wichtig, ökonomisch und effizient mit dem Atem umzugehen, ihn zu führen. Um verstanden zu werden, muss deutlich lautiert und sauber intoniert, müssen rhythmische Figuren präzise gestaltet und Melodietöne richtig getroffen werden. Unabhängig von der jeweiligen Singweise wird auch die Angemessenheit des sängerischen Ausdrucks gegenüber dem Text ein Kriterium für „gutes“ Singen sein. (1998_16_muu, S. 21f.)

Durch die Behauptung von universalen Gemeinsamkeiten verschiedener Singweisen wird verdeckt, dass diese übereinstimmenden Merkmale gar nicht für alle Singstile gelten, die im Rahmen eines erweiterten Singbegriffs im Musikunterricht grundsätzlich vermittelt werden könnten: Für ein angemessenes (d. h. im Rahmen der ästhetisch-performativen Normen der jeweiligen Musikkultur als gelungen akzeptiertes) Singen von Punkrock muss z. B. nicht artikuliert gesungen und keine Melodietöne getroffen werden. Über die Festschreibung von vermeintlich universalen, tatsächlich aber musikkulturell spezifischen Gemeinsamkeiten von *bestimmten* Singstilen werden einige Formen des Singens als allgemeingültig konstruiert und dadurch für die Vermittlung im Musikunterricht als didaktisch besonders geeignet legitimiert. Demgegenüber werden abweichende Formen des Singens, die z. B. keine saubere Melodieführung oder keine kontrollierte Körperhaltung erfordern, vor dem Hintergrund einer impliziten Norm des ‚angemessenen‘ Singens von der Vermittlung im Musikunterricht (eher) ausgeschlossen.

An einigen Stellen wird die Norm des angemessenen Singens zusätzlich mit einer universalen Entwicklung der Singfähigkeit begründet: Eine gesunde Stimmentwicklung (s. 5.1.2) müsse von klein auf stimmbildnerisch auf bestimmte Weise unterstützt werden, denn eine gesunde Singstimme sei die universale Basis, auf der die erfolgreiche Beherrschung aller Singstile aufbauen könne:

Wir dürfen nicht zulassen, dass die Entwicklung der Singfähigkeit unserer Kinder irgendwelchen modischen Strömungen überlassen wird. Wollen wir Kinder zum Singen hinführen, zielt der erste und wichtigste Grundsatz auf eine gesunde Stimmentwicklung. Für welche Art von Musik ein Mensch später seine erworbene Fähigkeit des Singens benützen will, soll er ganz allein entscheiden dürfen. Diese Möglichkeit steht ihm aber nicht mehr offen, wenn das Stimmorgan im Kindesalter durch vorwiegendes oder ausschließliches Singen im Brustregister vorzeitig Schaden erleidet und daher im Erwachsenenalter nicht mehr gesund funktioniert. (2007_08_gsz, S. 34; Hervorhebung i. O.)

An dieser Stelle wird sogar die Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Singstilen an eine universale Singfähigkeit geknüpft: Menschen könnten sich nur dann frei zwischen verschiedenen Singstilen entscheiden, wenn ihr Stimmorgan gesund ausgebildet worden sei. Die Vielfältigkeit des Singenlernens im Musikunterricht wird somit durch das als selbstverständlich postulierte „stimmtechnisch Notwendige“ begrenzt:

So, wie man selbst im Studium das Singen lernte, kann man es im Schulalltag den jungen Menschen heute nicht mehr beibringen. Neue Inhalte und Methoden sind in der Stimmbildung gefragt, andere, unkonventionelle Vermittlungswege; freilich ohne das Bewährte, das physiologisch Richtige und stimmtechnisch Notwendige zu vergessen. (1998_15_muu, S. 14)

Die Notwendigkeit, im Musikunterricht vor allem das angemessene Singen zu lehren, begrenzt z. T. auch die methodische Vielfalt des Singenlernens: Die defizitären Singfähigkeiten von Schüler*innen werden an einigen Stellen als Begründung vorgebracht, um z. B. das Lernen eines einstimmigen Liedes durch Vor- und Nachsingen zu legitimieren. Zwar betont ein*e Autor*in zu Beginn des Artikels:

Es besteht in der musikdidaktischen Literatur heute Einigkeit darüber, daß sich das Singen in der Schule nicht auf den Akt der bloßen Reproduktion eines Liedes beschränken sollte. Im Zusammenhang mit dem Ersingen bzw. Erarbeiten eines Liedes ergeben sich vielfältige Möglichkeiten [...]. (1998_01_mids, S. 134)

Allerdings sei die „mangelnde Singpraxis von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) so gravierend, dass das Lernen durch Vor- und Nachsingen (zunächst) notwendig sei: „Die nachfolgenden Überlegungen beschränken sich aufgrund der o. a. Defizite auf den eigentlichen Vorgang der Reproduktion (berücksichtigen also nicht die am Anfang aufgeführten weiteren Verhaltensfelder): vermittelt werden soll ein einstimmiges, deutschsprachiges Lied im Klassenverband durch Vor- und Nachsingen [...]“ (1998_01_mids, S. 135).

Die didaktische Leitlinie des vielfältigen Singens wird diskursiv von einem negativ gewerteten einseitigen Singen abgegrenzt, welches die Singerfahrungen der meisten Schüler*innen kennzeichne: Die möglichen Erfahrungen mit einer Vielfalt von verschiedenen Singweisen werden einer ausschließlichen „Fixierung“ der Kinder und Jugendlichen auf den Singstil des Popgesangs gegenübergestellt:

Während also die vokalen Präsentationsformen in unserer musikalischen Welt an Vielfalt und Farbigkeit gewonnen haben, verzeichnen wir im individuellen aktiven Singverhalten eine Reduktion der Ausdrucksmöglichkeiten und eine Fixierung auf einen kleinen Ausschnitt von Stimmwirklichkeit. (1996_07_mub, S. 38)

Populäre Musik und auch die Art des Singens von Popstimmen haben unsere musikalische Welt zweifellos bereichert und ganz neue Farben in die Musik gebracht. Ein pädagogisches Problem entsteht allerdings dann, wenn trotz der Vielfalt und Farbigkeit der vokalen Präsentationsformen unserer musikalischen Umwelt, Kinder auf nur eine spezielle Art des Singens fixiert sind. (2007_06_gsz, S. 5)

Die im Material vielfach behauptete „Fixierung“ von Kindern und Jugendlichen auf populäre Singweisen wird als einseitiges Singenlernen konstruiert und musikdidaktisch kritisiert. Diesen einseitigen Singerfahrungen der Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit wird als positives Gegengewicht ein vielfältiges Singen im Musikunterricht gegenübergestellt. Gleichzeitig wird dieses vielfältige Singen im Musikunterricht jedoch diskursiv über die Postulierung der Norm des ‚angemessenen‘ Singens begrenzt, sodass bestimmte, v. a. populäre Singstile und -techniken, als nicht angemessen aus den musikdidaktischen Orientierungen des Singenlehrens und -lernens ausgeschlossen werden.

5.4 Subjektpositionen der Schüler*innen

Der analytische Begriff der Subjektpositionen umfasst in dieser Arbeit alle sich wiederholenden „diskursiv konstruierten Vorstellungen des So-Seins bzw. des So-Sein-Sollens“ (vgl. Bischoff & Betz, 2015, S. 269) von Musiklehrkräften und Schüler*innen. Subjektpositionen stellen eine besondere Form von diskursiven Wissensordnungen dar, die im Rahmen dieser Arbeit als sich wiederholende Strukturierungen von Wissens-elementen definiert werden. Die bereits dargestellten diskursiven Wissensordnungen (5.1; 5.2; 5.3) beziehen sich auf Begriffe, Begründungen und didaktische Orientierungen des Singens im Musikunterricht. Sie stehen in vielfältigen Beziehungen zu den diskursiv konstruierten Subjektpositionen: So lässt sich u. a. ergänzend zu der diskursiven Trennung zwischen Singen und Nicht-Singen (5.1.3) eine wirkmächtige Unterscheidung zwischen den Subjektpositionen der singenden bzw. nicht singenden Schüler*innen analysieren, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt wird.

5.4.1 Die Stabilisierung der binären Ordnung: Singende und Nicht-Singende

Während Singen aufgrund seiner vermeintlichen Voraussetzungslosigkeit per se als chancengerecht propagiert wird (s. 5.1.1), wird es gleichzeitig in mehreren Textstellen mit einer musikalischen bzw. stimmlichen Vorbildung der Schüler*innen in Verbindung gebracht. Diese stimmliche Vorbildung bzw. die Singerfahrungen und -fähigkeiten werden dabei für singende und nicht singende Schüler*innen als grundlegend verschieden beschrieben:

Bezogen auf die stimmliche Vorbildung und Singfähigkeit sind die Musiklehrkräfte in den fünften Klassen zunehmend mit äußerst heterogenen Bedingungen konfrontiert und müssen mit ihnen umgehen: Im besten Fall hat das Kind in der Familie und im Kindergarten bereits regelmäßig viele Lieder gesungen, im viel selteneren Fall hat es in der Grundschule intensiven Fachunterricht erlebt. Dieses Kind spielt dann in der Regel auch ein Instrument, hat bereits einen reichen Liederschatz, singt kräftig und sauber und kann schon Noten lesen. Solche Kinder singen auch ausgesprochen gerne. Der Worst-case, leider immer häufiger, sind Kinder, die nur sehr wenige Lieder kennen, weil weder in der Familie noch im Kindergarten gesungen wurde, die in der Grundschule fachfremden oder keinen Musikunterricht hatten und auch noch nie ein Instrument in der Hand hielten. Für diese Kinder ist Musik zwar möglicherweise faszinierend, wenn es aber ums eigene Singen geht, eher mit Angst besetzt, denn sie kennen ihre eigene Stimme als Singstimme gar nicht. Wenn diese Kinder irgendwo mitsingen sollen, sprechen sie – meist zu tief – leise den Text mit. (2006_06_mub, S. 24)

Bei unseren Schulanfängern beobachten wir in den letzten Jahren größer werdende Unterschiede bei der Fähigkeit, der Bereitschaft und der Freude am Singen. Einige Kinder kommen aus Elternhäusern, in denen oft und gern gesungen wird, einige Kinder besuchten vielleicht einen singefreudigen Kindergarten oder die musikalische Früherziehung. Viele unserer heutigen Kinder kennen das Singen aber vorwiegend aus dem Fernsehen oder dem Radio – sie sehen und hören, wie andere singen, haben aber kaum Erfahrungen mit ihrer eigenen Singstimme gemacht. (2000_06_gu, S. 39)

In diesen Zitaten wird eine Unterscheidung zwischen singenden und nicht singenden Schüler*innen konstruiert, die u. a. durch die Benennung als „best“ bzw. „worst case“ binär aufgeladen wird. Den singenden Schüler*innen werden in diesen Textstellen u. a. folgende Attribute zugewiesen: Singende haben eine regelmäßige, vielseitige Singpraxis in Familie und Kindergarten erfahren, spielen ein Instrument, kennen viele Lieder, singen kräftig und sauber, können Noten lesen und haben Freude am Singen. Den Nicht-Singenden, hier als „worst case“ bezeichnet, werden demgegenüber folgende Attribute zugewiesen: Nicht singende Kinder kennen wenige Lieder, haben in Familie und Kindergarten keine regelmäßige Singpraxis erlebt, spielen kein Instrument und können nicht singen, sondern den Liedtext nur leise und zu tief mitsprechen. Im Kontext des gesamten Materialkorpus kommen weitere Zuschreibungen hinzu, z. B. dass Singende „die prinzipiell am Musikunterricht Interessierteren“ (2011_02_mub, S. 46) seien und dass „Kinder, die in Elternhaus und Schule gelernt haben, über den eigenen Stimmklang Inneres nach außen zu vermitteln, ihre eigene Welt zu verarbeiten und über Lieder Neues zu erfahren, offensichtlich psychisch stabiler [sind] als Kinder, die zu ihrer eigenen Stimme keinen Zugang gewonnen haben“ (2007_05_gsz, o. A.). Zudem sind innerhalb dieser binären Gegenüberstellung die Singenden gleichzeitig gut und gerne Singende, während die Nicht-Singenden entweder gar nicht, nicht gut oder nicht gerne singen. Die binäre Unterscheidung zwischen singenden und nicht singenden Schüler*innen umfasst somit Zuschreibungen von Erfahrungen, Fähigkeiten und Motivationen in Hinblick auf das Singen.

Durch diese Gegenüberstellung kommt es insgesamt zu einer „Logik der Versämtlichung“ (Hark & Villa, 2018, S. 11) bzw. zu einer „Essenzialisierung im Modus der Differenzkonstruktion“ (ebd.) in Hinblick auf singende und nicht singende Schüler*innen. Für diese diskursive Strategie ist maßgeblich, dass Individuen anhand von bestimmten Merkmalen eingeteilt werden. Diese zugeschriebenen Merkmale werden nicht nur als essenziell, d. h. als wesensbestimmend für die damit unterschiedenen Schüler*innen-Subjekte, markiert, sondern darüber hinaus binär angeordnet. Dadurch wird nahegelegt, Singenlernende vor allem als Repräsentant*innen dieser beiden diskursiv produzierten ‚Typen‘ wahrzunehmen. Entscheidend für die Funktionsweise dieser diskursiven Strategie ist, dass das sogenannte voraussetzungslose Singen nur bestimmten, nämlich den (gut) singenden Subjekten zugeschrieben wird, die schon eine stimmliche Vorbildung mitbringen. Die nicht singenden Subjekte werden demgegenüber als benachteiligt konstruiert, indem ihre mangelnden Singfähigkeiten in einen kausalen Zusammenhang mit ihrer geringen stimmlichen Vorbildung gebracht werden. Die Rede vom voraussetzungslosen Singen verdeckt somit die Tatsache, dass dieses Singen im Material nicht für alle lernenden Subjekte gleichermaßen gilt: Für stimmlich vorgebildete Lernende ist das Singen in mehrfacher Hinsicht voraussetzungslos, für stimmlich weniger vorgebildete Lernende stellt das Singen dagegen *selbst* ein Hindernis dar. Diese „Singhemmung“ der nicht (gut) singenden Schüler*innen soll mit Hilfe der Musiklehrer*innen überwunden werden:

Manche Schülerinnen sind mit ihrer Singstimme von Kindesbeinen an vertraut und begeistert bei der Sache. Andere wiederum sind unsicher und haben große Hemmungen, vor allem auch alleine vorzusingen. Solche Situationen erfordern großes Einfühlungsvermögen der Lehrkraft und viel Geduld. Doch wenn am Ende einer längeren Durststrecke der erste richtige Ton im

Raum erklingt und man dem Kind „eine Stimme gegeben hat“, weiß man, dass sich jede Mühe gelohnt hat. (2017_06_mub, S. 58f.)

Auffällig ist, dass innerhalb der Differenzkonstruktion von Singenden und Nicht-Singenden nicht nur singbezogene, sondern auch allgemeine musikalische Fähigkeits- und Einstellungszuschreibungen vorgenommen werden, z. B. das Instrumentalspiel betreffend und die Fähigkeit, Noten zu lesen (s. o.). Im folgenden Zitat werden musikalische von nicht musikalischen Schüler*innen unterschieden, wobei die Unterschiede in der Musikalität zugleich mit unterschiedlichen Singverhaltensweisen in Beziehung gesetzt werden: Während nicht musikalische Schüler*innen Schwierigkeiten haben, überhaupt zu singen, liegt die Schwierigkeit von musikalischen Schüler*innen darin, „über das Singen Gefühle zu zeigen“:

Viele musikalisch durchschnittlich oder wenig begabte Schüler haben [...] bereits Schwierigkeiten, überhaupt zu singen. An musikalisch ausdrucksvolles Singen ist oft gar nicht zu denken. Für diese Schüler ist Singen weniger ein geeignetes Mittel, sich musikalisch auszudrücken, sondern eher eine Barriere, die verhindert, innerlich erlebte Gefühle nach außen zu bringen. Das gleiche Problem besteht mitunter auch bei musikalischeren Schülern, die zwar gut hören und ein starkes emotionales Musikempfinden haben, sich aber nicht trauen, über das Singen Gefühle zu zeigen. Zudem besteht die Schwierigkeit, daß auch diese Schüler schon über eine recht weit entwickelte Gesangstechnik verfügen müssen, ehe sie in der Lage sind, mit ihrer Stimme den musikalischen Ausdruck differenziert zu gestalten. Meist reicht die zur Verfügung stehende Zeit im Musikunterricht nicht aus, um die Gesangstechnik gut genug auszubilden. (1995_01_muu, S. 22)

Beiden Gruppen von Schüler*innen wird an dieser Stelle zugeschrieben, dass sie Schwierigkeiten haben, mit ihrer Stimme differenziert musikalisch zu gestalten, weil ihnen die nötige Gesangstechnik fehlt. Während also die Stimme zugleich postuliert wird als „eines der wenigen ‚Instrumente‘ in der Schule [...], mit denen trotz Unterricht im Klassenverband eine individuelle Weiterentwicklung überhaupt möglich ist“ (1998_01_mids, S. 135), werden die konkreten Möglichkeiten dieser individuellen Weiterentwicklung im Musikunterricht als grundsätzlich eingeschränkt bezeichnet, da die Zeit nicht ausreicht, um die für den differenzierten musikalischen Ausdruck notwendige Gesangstechnik gut genug auszubilden. Dies wirft die Frage nach den diskursiv gezogenen Grenzen der individuellen Förderung von (Nicht-)Singenden im Musikunterricht auf, der im Folgenden unter Bezugnahme auf die analytischen Ergebnisse nachgegangen wird.

5.4.2 Die Grenzen der individuellen Förderung: der Umgang mit „Brummern“

Während (gut) singende Schüler*innen als Normalfall des voraussetzungslosen Singens konstruiert werden, erscheinen Nicht-Singende demgegenüber als Abweichung von dieser Norm, indem ihnen mangelnde Singerfahrungen, fehlende Motivation und eine geringe stimmliche Leistungsfähigkeit zugeschrieben werden. Treten diese Defizit-Zuschreibungen mit Bezug auf einzelne Schüler*innen gebündelt auf oder werden als besonders gravierend

wahrgenommen, dann werden die nicht (gut) Singenden im Material häufig als sogenannte „Brummer“ bezeichnet:

Äußerste Vorsicht ist bei der Beurteilung so genannter Brummer geboten, die eine vorgegebene Melodie nicht korrekt nachsingen können bzw. einzelne Teile einer Liedkontur falsch singen. In der Regel können Brummer in der Grundschule Tonhöhen nicht richtig beurteilen, weil sie keine Singerfahrung besitzen und folglich die Koordination von Stimme und Gehör gestört ist. [...] In keinem Falle aber sollte der Lehrer das Brummen als einen Mangel an Musikalität ansehen. Untersuchungen haben gezeigt, dass einzelne Kinder bei Eintritt in das Grundschulalter von ihrer stimmlichen Entwicklung noch nicht in der Lage sind, sauber zu singen oder aber ihr Stimmumfang noch nicht so groß ist, dass alle Töne erreicht werden. (2007_06_gsz, S. 8)

An dieser Stelle wird das Falschsingen der „Brummer“ in Zusammenhang mit ihrer stimmlichen Entwicklung gebracht und ihr Nicht-singen-Können in den Horizont des Noch-nicht-Singens gerückt (s. 5.1.3). An vielen Stellen im Material wird die Bezeichnung „Brummer“ synonym für alle Abweichungen vom normalen Singen verwendet: „Wie man Hemmungen der Schülerinnen abbauen und auch den letzten ‚Brummer‘ zum ‚richtigen‘ Singen führen kann“ (2017_05_mub, S. 12). Gleichzeitig wird die pauschale und abwertende Einordnung von Nicht-gut-Singenden als „Brummer“ jedoch auch kritisiert:

Kinder, denen die richtige melodische Führung der Singstimme nicht gelingt, werden auch heute noch als „Brummer“ abqualifiziert. Dabei existieren bereits seit den siebziger Jahren Untersuchungen und Veröffentlichungen, die die pauschale Einordnung von verschiedenen Arten von Singschwächen ablehnen und beweisen, dass es sich in den seltensten Fällen um angeborene Missbildungen der Kehlgänge handelt, sondern vielmehr häufig um eine mangelnde Funktionsverbindung zwischen Gehör, Gehirn und Stimmorgan. (2000_05_mids, S. 47)

Die Bezeichnung „Brummer“ wird also vor allem abgelehnt, weil sie Singschwächen pauschalisiert und als „angeborene Missbildungen“ abwertet. Die Aufmerksamkeit der Musiklehrer*innen solle jedoch auf der genauen Diagnostik der „schwächsten SängerInnen ([der] vermeintlichen BrummerInnen)“ (2014_02_mub, S. 20) und auf der Verbesserung dieser Singschwächen durch besondere Fördermaßnahmen liegen. Bei einer genauen Beschäftigung mit dem Material fällt auf, dass die Kategorisierung und Typisierung von ‚singschwachen‘ Schüler*innen insgesamt einen großen Raum einnimmt. ‚Singschwächen‘ werden in ihren jeweiligen Merkmalen und Ursachen detailliert ausgeführt; im Unterschied dazu fehlen Beschreibungen von typischen ‚Singstärken‘, deren konkretere Beschreibung aus musikdidaktischer Perspektive theoretisch auch denkbar gewesen wäre. Zudem erscheinen ‚Singschwächen‘ im Material häufig in Form von Personalisierungen: So wird z. B. nicht das Sprechsingen als stimmliches (Fehl-)Verhalten ins Zentrum der Ausführungen gestellt, sondern die Sprechsinger*innen als spezifische Typen von singschwachen Schüler*innen bestimmt:

Es existieren drei verschiedene Singschwächen [sic!]: Als Falschsinger werden alle die Kinder und Jugendlichen bezeichnet, bei denen die vorgegebene Melodie nicht mit der gesunge-

nen übereinstimmt. Sprechsinger sind nur im Stande, die Melodie in der etwaigen Sprechlage wiederzugeben, der Stimmumfang ist auf wenige, dem Sprechstimmumfang zugeordnete Töne reduziert. Tiefsinger dagegen können die Melodie zwar sauber wiedergeben, aber nur in einer tieferen Lage. [...] Für diese unterschiedlichen Singeschwächen gibt es auch verschiedene Ursachen und Unterschiede im Herangehen. (2000_05_mids, S. 47)

Die in vielen Zeitschriftenartikeln explizit geäußerte Kritik an der Bezeichnung „Brummer“ soll auf Seiten der Musiklehrkräfte zu einer höheren Sensibilität für unterschiedliche Sing-Probleme der Schüler*innen führen. Zugleich sollen den Lehrer*innen einfach umsetzbare Möglichkeiten der (noch gezielteren) individuellen Förderung von nicht (gut) Singenden im Musikunterricht an die Hand gegeben werden. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass diese Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen der diskursiven Wissensordnungen eher eine Förderung von *Typen* von Singenden bzw. Nicht-Singenden nahelegen – und nicht von Individuen. Im Material werden rein „leistungs- bzw. defizitorientierte“ chor- bzw. musikpädagogische Zielsetzungen des Singens mit Kindern zwar durchaus kritisiert und von eher „kind- bzw. ressourcenorientierten“ Zielsetzungen abgegrenzt:

[Es] ist kritisch zu reflektieren, ob die chorpädagogische Hinwendung zum Kind auch wirklich das Kind mit seinen musikalischen, seelischen und körperlichen Bedürfnissen im Fokus hat oder eher fachimmanente Interessen (besserer, differenzierterer, kultivierterer, umfangreicherer, schnellerer, versierterer Stimmklang) verfolgt. Entgegen gängiger, postulierter Grundlagen pädagogischen Handelns, die sich durch ein (subjektives) Bild vom Kind, Orientierung an dessen Ressourcen und Individualität definieren, stellen diese Veröffentlichungen oftmals einseitig die Steigerung der stimmlichen Qualität in den Mittelpunkt. Bei Überlegungen zum Singen mit Kindern ist häufig statt einer Ressourcenorientierung eine Defizitorientierung auszumachen. (2011_01_dmp, S. 48f.)

In dieser Textstelle wird eine Defizitorientierung in Hinblick auf den Umgang mit unterschiedlichen Singfähigkeiten explizit kritisiert und vorgeschlagen, sich an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder zu orientieren. Gleichzeitig werden die stereotypen Darstellungen der Problematiken von ‚singschwachen‘ Schüler*innen vor allem dazu genutzt, um diese als Symptom einer gesellschaftlichen Fehlentwicklung zu identifizieren: An die oben zitierte Textstelle schließt sich im Artikel eine Passage über die „Problematik heutiger Kinderstimmen“ an, in der Aussagen über die scheinbar weit verbreiteten mangelnden Singfähigkeiten und Stimmschäden von Kindern als Beweis für eine zu geringe gesellschaftliche und familiäre Förderung des Singens (s. 5.2.2) angeführt werden:

Der Klang einer singenden Schulklasse oder die Weihnachtsgesänge einer Kindergartengruppe vermitteln häufig den Eindruck Kinder könnten nicht mehr singen: Zu laut und forciert, zu tief in der Lage und mit zu wenig Selbstwahrnehmung werden die Kinder überwiegend zum Singen animiert. Die Prävalenz zur Heiserkeit findet sich bei 6 bis 25 % der Kinder in Europa. [...] Auf Grund der fehlenden Verortung des Lieds im sozialen Alltag und in den Familien habe [sic!] viele Kinder wenig bis keinen Zugang zur eigenen Stimme. (2011_01_dmp, S. 49)

Aus diskursanalytischer Perspektive konkurriert die postulierte Orientierung an den stimmlichen Ressourcen und der Individualität jedes Kindes mit essenzialisierenden Zuschrei-

bungen von Singfähigkeiten und -erfahrungen bestimmter Typen von Nicht-Singenden. So wird die binäre Aufteilung zwischen Singenden und Nicht-Singenden auch in der Beschreibung von konkreten Fördermöglichkeiten im Musikunterricht reproduziert: „Eine gute Möglichkeit der Förderung besteht darin, Schülergruppen so zusammenzusetzen, dass Kinder mit Singeschwächen stets neben Kindern sitzen, die intonationsrein singen“ (2000_05_mids, S. 48). Gleichzeitig wird betont, dass eine gezielte stimmliche Förderung nicht für alle Singenden in gleicher Weise möglich sei. Es sei „klar, daß eine gezielte stimmliche Förderung bestimmter Kinder mit starkem sängerischen Handikap die Möglichkeiten des Musikunterrichts in der Grundschule überschreitet“ (1994_05_mub, S. 13). Das musikpädagogische Ziel sei es, diese Kinder „erstmal für die ihnen innewohnenden stimmliche Fähigkeiten zu sensibilisieren“ (ebd.). Die „Grenzen“ der individuellen Förderung der Singfähigkeiten seien zu akzeptieren:

Wir müssen uns der Grenzen allerdings bewusst sein. Eine „saubere“ Melodieführung, deutliche Aussprache und angemessener Ausdruck gehören zu den Teilzielen eines „guten Singens“, sind aber selbst bei routiniertester Unterrichtsmethodik nicht für jedes Kind zu erreichen. Das Erkennen und Akzeptieren von Grenzen – bei uns und den SchülerInnen – ist daher ein wichtiger Teil für jedes Unterrichtsvorhaben. (2000_04_mids, S. 11)

Dabei werden diese Grenzen der individuellen Förderung im Material ausschließlich für die nicht (gut) singenden Schüler*innen benannt. An einigen Stellen wird die individuelle Förderung ‚dieser Schüler*innen‘ sogar explizit ausgeschlossen: „Da eine individuelle Förderung dieser Schüler innerhalb des Klassenverbandes nicht möglich erscheint, sollten wir nach Mitteln und Methoden suchen, um in Gruppen oder auch im gesamten Klassenverband Singeschwächen zu begegnen“ (2000_05_mids, S. 48). Die nicht gut singenden Schüler*innen werden insgesamt als Typen von Tief-, Sprech- oder Falsch-Singenden differenziert beschrieben. Gleichzeitig werden ihre Singfähigkeiten damit in vielen Fällen zugleich als Abweichungen von der Norm des ‚richtigen‘ Singens festgeschrieben (z. B. „Sprechsingens ist kein Singen“) und die Schüler*innen durch Personalisierungen pauschal als defizitär Singende konstruiert (z. B. eine Schülerin singt nicht zu tief, sie *ist* eine ‚Tiefsingerin‘). Die konkret vorgeschlagenen Fördermaßnahmen beschränken sich für die so kategorisierten Schüler*innen häufig auf die Aufforderung, einfach häufiger zu singen:

Das Problem der „Tiefsinger“ ist meistens durch kontinuierliches Singen zu lösen, bis auf jene äußerst seltenen Fälle, wo ein neurophysiologischer „Defekt“ vorliegt. (2000_03_mids, S. 7)

Viele Falschsinger weisen immer noch Trainingsdefizite infolge von Nicht-Singen oder auch Zuwenigsingen auf. Wir fördern also diese Schüler schon allein dadurch, dass sie viel singen. (2000_05_mids, S. 48)

Insgesamt zielt die Funktionsweise dieser diskursiven Strategie rund um das Ziel der individuellen Förderung von Nicht-(gut-)Singenden darauf ab, die (Gut-)Singenden als selbstverständliche Norm zu konstruieren und die Nicht-(gut-)Singenden demgegenüber als Abweichung von dieser Norm zu kategorisieren und als Individuen unsichtbar zu machen.

Vor dem Hintergrund dieser Strategie ist auch eine genauere Betrachtung des empfohlenen musikpädagogischen Umgangs mit sogenannten singschwachen Schüler*innen aufschlussreich: Die Lehrpersonen werden insgesamt aufgefordert, „keinen Schüler mehr als ‚Brummer‘ [zu] entlarven, der nur stört“ (1992_10_muu, S. 8). Allerdings deutet sich in einigen Stellen im Material an, dass die musikpädagogische Sensibilität für vermeintlich singschwache Schüler*innen weniger deren individuelle Förderung zum Ziel hat, sondern vielmehr darauf abzielt, die Störungen des Singens im Klassenverband durch die falsch bzw. zu tief singenden Schüler*innen möglichst gering zu halten:

Zunächst fallen [...] die Schwierigkeiten vieler Kinder auf, die Melodie eines Liedes intonationsrein wiederzugeben. Ist es auch nur ein geringerer Teil der Schüler, die mit diesen Problemen zu kämpfen hat, so ist doch die Beeinträchtigung des Gesamtklages erheblich, da kein einheitlicher und sauberer Klassengesang möglich ist. (2000_05_mids, S. 47)

Im Sinne der methodischen Progression geht es in der Klasse darum, eine harmonisch ganz einfache Chorpartitur zu singen [...]. Die musikalische Struktur erlaubt relativ schnell eine praktische Umsetzung. Bewusst wurde dabei der Ostinato-Ton e in allen Lagen eingesetzt. Schülerinnen mit begrenzten vokalen Fähigkeiten können so, durch permanentes chorisches Atmen, sehr wohl zum Gelingen der Aufführung beitragen. (2002_06_mub, S. 31)

Rund um die binäre Unterscheidung zwischen Singenden und Nicht-Singenden werden somit insgesamt zwei diskursive Strategien wirksam: Die Rede vom voraussetzungslosen Singen dient der Verdeckung einer Wissensordnung, welche die Singenlernenden binär nach ihrer stimmlichen bzw. musikalischen Vorbildung einteilt. Zugleich werden die Möglichkeiten der individuellen Förderung von Nicht-(gut-)Singenden im Musikunterricht diskursiv verengt, wie sich am Beispiel des Umgangs mit sogenannten „Brummern“ zeigen ließ.

5.4.3 Die Konstruktion von vergeschlechtlichten Subjektpositionen: Stimmbruch und „missing (fe)males“

Über die diskursive Unterscheidung zwischen Singenden (als Norm) und Nicht-Singenden (als Abweichung von dieser Norm) werden nicht nur Fähigkeiten und Fördermöglichkeiten binär zugeschrieben, sondern auch Abweichungen vom ‚guten Singen‘ als Defizite kategorisiert. Zugleich werden den Singenlernenden vergeschlechtlichte Subjektpositionen zugewiesen und dadurch stereotype Geschlechterkonstruktionen in Hinblick auf das Singen reproduziert.

Im Material werden Vorurteile und ablehnende Haltungen gegenüber dem Singen explizit und ausschließlich den männlichen Schüler*innen zugeschrieben: „Singen ist zum Glück wieder beliebt geworden. Und es gilt selbst unter männlichen Jugendlichen an meiner Schule mitten in Berlin-Neukölln nicht mehr als peinlich“ (2014_02_mub, S. 21). Dabei werden sing- und geschlechtsbezogene Zuweisungen an die Schüler*innen gleichzeitig konstruiert und als vergeschlechtlichte Subjektpositionen in Hinblick auf das Singen miteinander verknüpft. Die Stabilisierung dieser vergeschlechtlichten Subjektpositionen zeigt

sich u. a. daran, dass die diskursiv konstruierten, singbezogenen Vorurteile von Jungen* z. B. als Argument für die Auswahl von Stücken mit einem männlichen Leadsänger vorgebracht werden:

Es wurde bewusst ein Beispiel gewählt, dessen Melodie im Original von einer männlichen Stimme – hier der Chris Martins – vorgetragen wird, um verstärkt Jungen zur Auseinandersetzung mit ihrer Singstimme zu animieren und bei ihnen bestehende Vorurteile (vgl. den eingangs zitierten Kommentar eines Fünftklässlers [„Singen ist unmännlich“]) abzubauen. (2017_04_mub, S. 7)

Gleichzeitig werden vergeschlechtlichte Subjektpositionen auch über Äußerungen (re-)produziert, in denen betont wird, dass Jungen* für das Singen in besonderer Weise gewonnen werden müssen, z. B. über spezifische Singstile: „Der Rap trifft den Nerv der Kinder, ist cool genug, dass sich auch Jungen damit identifizieren, und besitzt einen modernen Sound“ (2015_01_dmp, S. 31). Die besonderen Bedürfnisse von Jungen* in Hinblick auf das Singen im Musikunterricht werden insgesamt diskursiv in den Vordergrund gerückt, bisweilen sogar mit dem Verweis auf musikpädagogische Forschungsergebnisse:

„Haucher“, „Brüller“, „Brummer“ – vor allem Jungen sind durch negative Gesangserfahrungen besonders betroffen und entsagen dem Gesang u. a. deshalb besonders; das Phänomen der „missingmales“ [sic!] im Musikunterricht ist bereits in der wissenschaftlichen Musikpädagogik mehrfach untersucht worden. (2015_04_mu, S. 17)

Mit Blick auf die diskursiven Wissensordnungen im Material sind allerdings vor allem die „missing females“ auffällig: Denn während die spezifischen Ansprüche von Jungen* vielfach explizit thematisiert werden, werden die Bedürfnisse von Mädchen* in Hinblick auf das Singen im Musikunterricht gar nicht oder nur zusammen mit denen der Jungen* benannt.

Ein gutes Beispiel dafür ist die Thematisierung des Stimmbruchs bzw. der Mutation in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln. Insgesamt wird die Phase des Stimmbruchs, häufig in einem Atemzug mit der Pubertät, als Risikozeit der stimmlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschrieben:

Gesangsklassenunterricht sollte (spätestens) in Klasse 5 beginnen, da zu diesem Zeitpunkt die natürliche kindliche Begeisterung für das Singen – sowohl der Mädchen als auch der Jungen – noch nicht erloschen ist und die Pubertät mit ihren „Begleiterscheinungen“ wie Stimmbruch und Rückzug ins eigene Ich noch nicht begonnen hat. (2017_06_mub, S. 58)

Im Anschluss an die schon dargestellte diskursive Konstruktion einer linearen Singentwicklung, die möglichst früh (familiär und pädagogisch) gefördert werden soll (s. 5.1.2), wird die Zeit vor der Pubertät als letzte Chance für die Vermittlung des Singens konstruiert und die Wichtigkeit von Stimmbildung für die Begleitung des Stimmbruchs hervorgehoben:

Gerade die Klassen 5 und 6 sollte man für eine intensive stimmbildnerische Arbeit nutzen, denn spätestens gegen Ende der sechsten Klasse nimmt der Anteil an nicht „normal“ singfä-

higen Mutanten zu. Nur in dieser Altersstufe kann man quasi ein „letztes Mal“ vor allem die Jungen für das Singen gewinnen. (2002_05_mub, S. 19)

Kommen die Jungenstimmen (aber auch die Mädchenstimmen!) in die Mutation, so sollte meines Erachtens die stimmbildnerische Arbeit so weit wie möglich fortlaufen. (2008_01_dmp, S. 42)

Zwar wird betont, dass die Singstimmen beider Geschlechter im Stimmbruch besonderer stimmbildnerischer Aufmerksamkeit bedürfen. Allerdings ist im Material meist selbstverständlich von den Problemen der Jungen* im Stimmbruch die Rede, während der Stimmbruch bei Mädchen*, wie im o. g. Textbeispiel, eher ergänzt bzw. eingeschoben wird. Dadurch wird der Stimmbruch bzw. die Mutation nicht ausschließlich, aber vor allem als Singproblem der Jungen* konstruiert: „Pubertierende Jugendliche, vor allem aber mutierende Jungen, zeichnen sich in der Regel durch extreme Hemmungen beim Singen aus“ (1994_06_mub, S. 20).

Insgesamt wird der Stimmbruch als herausfordernde Übergangsphase für Jungen* und Mädchen* beschrieben. Allerdings werden ausschließlich die stimmlichen Probleme der Jungen* im Stimmbruch explizit genannt, während die möglichen Unsicherheiten von Mädchen* in Hinblick auf die Veränderung ihrer Singstimme an keiner Stelle im Material ausdrücklich zum Thema gemacht werden. Dadurch werden Mädchen* zwar insgesamt weniger als Problemfälle oder defizitäre Singende adressiert als Jungen*. Gleichzeitig wird ihnen aber auch eine Subjektposition verweigert, die ihnen eine besondere musikpädagogische bzw. stimmbildnerische Aufmerksamkeit und Zuwendung von Seiten der Lehrkraft während dieser stimmlichen Übergangszeit zugestehen würde.

Das Fehlen der Perspektive der Mädchen* und die Betonung der Probleme der Jungen* im Stimmbruch wirken im Material zusammen als diskursive Strategie, die die binären vergeschlechtlichten Subjektpositionen gleichzeitig konstruiert und diese mit den bereits erwähnten Subjektpositionen der Singenden und der Nicht-Singenden verbindet: Während Jungen* im Material explizit als „singunwillig“ (1998_17_mu, S. 27), „zurückhaltend“ (1996_01_mub, S. 27) oder „gehemmt“ (1994_06_mub, S. 20), also insgesamt als nicht (gut) singend beschrieben werden, werden Mädchen* demgegenüber durchweg als (gut) singend, vereinzelt aber auch „angepasst“ (2011_02_mub, S. 48) dargestellt.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass die essenzialisierende, binäre Anordnung von (gut) singenden und nicht (gut) singenden Subjekten auch negative Konsequenzen für diejenigen haben kann, die als gut bzw. besser singende Subjekte anerkannt werden. Denn innerhalb der diskursiven Wissensordnungen, die binär zwischen Singenden und Nicht-Singenden unterscheiden, sind auch die Möglichkeiten, ein singendes Subjekt zu sein, keinesfalls frei und offen, sondern ebenfalls auf bestimmte Weise begrenzt. Die Konstruktion des Stimmbruchs als herausfordernde Phase (vor allem) für singeghemmte bzw. -unwillige Jungen* in der Pubertät entfaltet innerhalb der binären diskursiven Wissensordnungen komplexe Anerkennungs-dynamiken, die in Hinblick auf konkrete Unterrichtssituationen zu Benachteiligungen bzw. Bevorzugungen führen können.

Denn über die Zuweisung von vergeschlechtlichten Subjektpositionen wird die musikpädagogische Aufmerksamkeit der Lehrpersonen vor allem auf die besonderen Herausfor-

derungen des Singenlernens von Jungen* gelenkt. Damit wird die Subjektposition der nicht singenden Jungen* in mehrfacher Hinsicht als problematisch, aber auch als besonders zuwendungsbedürftig konstruiert. Demgegenüber wird die Subjektposition der vermeintlich ‚angepasst‘, aber in der Regel ‚gut‘ singenden Mädchen* insgesamt deutlicher weniger thematisiert und rückt somit als unproblematisch in den Hintergrund.

Insgesamt werden Singende und Nicht-Singende über unterschiedliche diskursive Praktiken in Form einer binären Wissensordnung voneinander unterschieden. Diese binäre Trennung wird durch die Zuweisung von vergeschlechtlichten Subjektpositionen verstärkt. Über die binäre Wissensordnung werden Möglichkeiten der individuellen Förderung von Singenlernenden und die musikpädagogische Aufmerksamkeit der Lehrpersonen diskursiv begrenzt und gelenkt.

5.5 Subjektpositionen der Musiklehrkräfte

Den Lehrpersonen wird im Material eine zentrale Funktion für eine erfolgreiche Vermittlung des Singens im Musikunterricht zugewiesen:

Welche konkrete Ausprägung der „Umgang mit der Stimme“ in der Praxis erfährt, hängt in hohem Maße von der jeweiligen Lehrkraft ab, von ihrem Verständnis des Begriffes „Umgang mit der Stimme“, von der fachlichen Qualifikation und dem damit verbundenen Wissen um die Stimme sowie um didaktische und methodische Möglichkeiten im Umgang mit ihr. (1992_10_muu, S. 7)

Analog zu den Subjektpositionen der Schüler*innen lassen sich auch die Subjektpositionen der Lehrenden als alle sich wiederholenden „diskursiv konstruierten Vorstellungen des So-Seins bzw. des So-Sein-Sollens“ (vgl. Bischoff & Betz, 2015, S. 269) von Musiklehrkräften definieren. Diskursanalytisch ist jedoch bedeutsam, dass die Lehrenden im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel nicht nur als Subjekte konstruiert, sondern zudem als Leser*innen explizit adressiert werden. Deswegen werden die diskursiven Strategien, welche die Subjektpositionen der Musiklehrkräfte als diskursive Wissensordnungen stabilisieren, im Folgenden unter besonderer Berücksichtigung der Analyse von Regierungspraktiken im Foucault’schen Sinne dargestellt: Regierungspraktiken werden zusammenfassend als diskursive Strategien definiert, welche sich insbesondere auf die Eröffnung und Begrenzung von didaktischen Denk- und Handlungsmöglichkeiten von Musiklehrkräften richten. Die im Folgenden ausgeführten Regierungspraktiken zielen insgesamt auf einen Doppelaspekt der Fremd- und Selbstführung der Subjekte ab: Die Lehrpersonen sollen die Schüler*innen durch Zuwendung statt Zwang zum Singen führen (5.5.1). Gleichzeitig sollen die Lehrkräfte in Form einer spezifischen Selbst-Führung (5.5.2) im Unterricht überzeugt und kompetent als singende Subjekte handeln.

5.5.1 Kein Zwang, aber ... – die Führung der Schüler*innen

Insgesamt werden zwei diskursive Strategien der Führung der Schüler*innen im Material sichtbar: Zum einen wird postuliert, dass Schüler*innen durch das Singen im Chor gewissermaßen selbstverständlich ein disziplinierte(re)s Verhalten erlernen, jedoch keinesfalls von der Lehrperson diszipliniert werden sollten. Damit verbunden werden Lehrpersonen zu einer Führung der Schüler*innen durch Zuwendung statt Zwang aufgefordert: Die Musiklehrkräfte sollen die Schüler*innen zum Singen anleiten, indem sie „niemanden von oben herab zum Singen drängen, sondern nur dazu ermuntern“ (zit. in 2016_01_mua, S. 13). Insgesamt werden Lehrende ausdrücklich davor gewarnt, ihren Schüler*innen zu vermitteln, dass diese nicht singen könnten – denn damit seien die Lehrenden letztlich dafür verantwortlich, dass ganze Generationen von Schüler*innen trotz des Singens im Musikunterricht darüber hinaus nicht (mehr) singen wollten:

In unserem Staat leben 80 Mio. Menschen. Alle haben in der Schule Musikunterricht gehabt und gesungen - egal, ob West oder Ost. Die Mehrheit, die erdrückende Mehrheit, singt zu Hause nicht. Ob sie mit Bewußtsein von einer „Stimmheimat“, ohne oder gar gegen dieses Bewußtsein angeleitet worden sind: Sie singen einfach nicht, ja sind sogar häufig davon überzeugt, sie könnten gar nicht singen. Wer hat's ihnen gesagt? Richtig, ihr Musiklehrer. Ich bin nicht dazu bereit, unsere Kultur in dieser Weise mit zu beschädigen. „Du kannst nicht singen.“ meint in Wirklichkeit: „Du kannst nicht so singen, wie singen gut und richtig definiert ist.“ So wird das Ziel eines guten Stimmsitzes mit einer Zulassungsvoraussetzung verwechselt. Nein danke! (1992_03_mids, S. 147)

Lehrpersonen sollten sich deshalb eher auf die Vermittlung von positiven Singerlebnissen und nicht auf eine potenziell folgenreiche Kritik an mangelnden Singfähigkeiten konzentrieren:

Demotivation [der Schüler*innen] wird verhindert durch den fehlenden Leistungsdruck. Obwohl ich nicht anspruchlos an das Chorsingen herangehe – dies wäre das Ende jeglicher Disziplin –, verlange ich nicht Perfektion von jedem einzelnen. Konzertchöre gibt es außerhalb der Schule genug. Ich möchte auch denen Chorerlebnisse vermitteln, die früher allzuoft [sic!] gesagt bekommen hätten: Du kannst nicht singen! Das war's dann oft für den Rest des Lebens. (1991_05_mids, S. 276)

Während Leistungsdruck im Sinne des Anspruchs, herausragende Singfähigkeiten zu erwerben und diese auch zu demonstrieren, vermieden werden soll, wird zugleich die Wichtigkeit einer gewissen „Disziplin“ in Hinblick auf das Chorsingen betont. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass ein disziplinierte(re)s Verhalten der Schüler*innen als positiver Lerneffekt durch das Singen im Chor postuliert wird, welcher ohne eine direkte Einflussnahme der Lehrenden eintrete:

Darum: Was wir tun, ist ja eigentlich nichts anderes, als eine humane Schlüsselqualifikation auszubilden. Es ist keine Dressur mit dem Ziel eines großen Outputs an MusikstudentInnen, sondern es ist ein Beitrag zu einer humanen Gesellschaft. Ich höre oft, die Kinder „funktionierten“ in unserem Musikunterricht besser als anderswo, viele Kolleginnen wünschten sich

das auch für ihren Unterricht – vor allem die Freude an Disziplin. Der Pädagoge Bernhard Bueb attestiert unserer Jugend eine weit verbreitete Krankheit, die sich in drei Worte fassen lässt: „Ich, Jetzt, Alles“. Die jungen Menschen verlangen Aufmerksamkeit wie nie zuvor, und dieses Aufmerksamkeitsbedürfnis ist oft der Auslöser für Störpotenziale im Unterricht. In dem Moment aber, wenn die Schülerinnen auf der Bühne stehen dürfen, bekommt die Disziplin, die soziale Einordnung, das „Wir“ statt des „Ich“ einen für sie erkennbaren Sinn. Und mit dieser Option wird Disziplin – nicht Disziplinierung! – auch zur allseits akzeptierten Bedingung für Erfolg. Wenn die Schülerinnen auf der Bühne stehen, sind sie so stolz, dass sie versuchen, das beste Bild von sich zu geben, was sie nur geben können. Dazu gehören – neben übergreifenden Bildungsaspekten – psychologische Schlüsselqualifikationen: das Wissen, wie ich mich konzentriere, wie ich mich im Ensemble einbringe, wie man aufeinander reagiert, wie man sich diszipliniert. (2011_02_mub, S. 48)

Die Thematisierung von Disziplin im Material umfasst zwei miteinander verschränkte Bedeutungsebenen: ‚Disziplin‘ wird allgemein als „psychologische“ bzw. „humane Schlüsselqualifikation“ definiert, die ein Wissen über den Umgang mit sich selbst umfasse, was zugleich im engeren Sinne eine Selbst-Disziplinierung in musikalischen Übe- und Auftrittssituationen mit Gruppen einschließe. Diese Selbst-Disziplinierung in (musikalischen) Gruppen sei dem Lernen von „sozialer Einordnung“ durchaus zuträglich, was den positiven Nebeneffekt der Abnahme von Unterrichtsstörungen habe:

Bei der Chorarbeit [...] geschieht dieses Üben [...] laut und im klingenden Abgleich mit allen anderen Stimmen, denn hier singen alle permanent, damit sie möglichst gut klingende Melodieverläufe und Zusammenklänge erproben können. Diese hohe Aktivität steigert nicht nur die Motivation, sie minimiert auch die Störungsanfälligkeit unruhiger Gruppen: Wer singt, redet nicht. (2014_04_mu, S. 21)

Disziplin wird somit insgesamt als selbstverständlicher und erwünschter Lerneffekt des Chorsingens konstruiert, während gleichzeitig eine *Disziplinierung* der Schüler*innen durch die Lehrpersonen in Hinblick auf das Singen strikt abgelehnt wird. So wird das Disziplinieren mehrfach, wie auch im o. g. Zitat, mit einer negativ bewerteten, weil rein leistungsorientierten „Dressur“ von Singenden in Verbindung gebracht, von der das erwünschte Lehrer*innenhandeln deutlich abgegrenzt wird:

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 Ausdrucks“ bleiben. Kinder und Jugendliche sollen selbst spüren können, was für eine wichtige Funktion das Singen in ihrem Leben haben kann, z. B. eine aktivierende oder tröstende Funktion. (2000_05_mids, S. 50)

Musiklehrkräfte sollen die Schüler*innen insbesondere im Zusammenhang mit dem Singen im Unterricht keinesfalls (nur) zum Erreichen eines vorgegebenen Lernziels motivieren, sondern Singen als Mittel des persönlichen Ausdrucks fördern, und zwar möglichst so (geschickt), dass die Schüler*innen die Wichtigkeit des Singens selbst erkennen und die eigene Motivation zum Singen entdecken können. Da Singen im Rahmen des Musikunter-

richts selbst schon zu „verordneten Situationen“ des „Sicht-Entäußerns“ (s. u.) führe, sollte das Handeln der Lehrperson nicht von Zwang, sondern von Zuwendung geprägt sein:

Jeder Unterricht, der stimmliche Äußerungen, den Umgang mit der Stimme, thematisiert, der also das „Etwas-von-sich-Geben“ als solches zum Lerngegenstand macht, dringt damit in die Intimsphäre der Schülerinnen und Schüler, aber auch des Lehrers bzw. der Lehrerin ein. Sprechen, Laute formen, singen – das sind dann nicht mehr nur Mittel der Kommunikation über einen „fernen Gegenstand“, sind nicht mehr, wie beim „zweckfreien“ Singen, selbstgewählte Mittel der Äußerung psychischer Befindlichkeit, sondern eher verordnete Situationen, in denen „Sich-Äußern“ zu „Sich-Entäußern“ gerät und angstbesetzt sein kann. Dies gilt für beide Seiten, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte gleichermaßen. [...] Ich halte es für unabdingbar, daß sich unterrichtliche Konzepte zum Bereich „Umgang mit der Stimme“ an der Erkenntnis orientierten, wie „nahe“ man hierbei „an den Menschen herankommt“. (1992_10_muu, S. 7f.)

Die Feststellung, dass man durch den Umgang mit der Stimme „nahe an den Menschen herankommt“ (s. o.), wird im Material häufig mit einer Aufforderung an die Lehrpersonen verbunden, den Schüler*innen „Angebote“ zum Singen zu machen, statt ihnen diesbezüglich strikte „Anweisungen“ zu erteilen (vgl. 1998_17_muu, S. 26). In diesem Zusammenhang wird die pädagogische Handlungsnorm, das Singen „geschickt [zu] steuern und [zu] leiten“ (2000_05_mids, S. 50) innerhalb der diskursiven Praxis als Gegenstück zu einem negativ markierten expliziten Disziplinieren von Schüler*innen konstruiert. Die einfühlsame und „geschickte“ pädagogische Führung durch die Lehrperson wird im Material explizit benannt (2000_05_mids, S. 50; 1994_01_mids, S. 47; 1993_01_mids, S. 203) und umfasst verschiedene Handlungsoptionen, die sich insgesamt durch eine aufmerksame Zuwendung zu den Schüler*innen mit ihren individuellen Fähigkeiten und Motivationen auszeichnen, statt durch das Aufzwingen eines (zu) anspruchsvollen Singens für alle. Insbesondere im Umgang mit nicht gut singenden Schüler*innen solle sich die pädagogische Führung der Lehrpersonen nicht auf Verordnung oder Strafe, sondern auf Unterstützung, Zuwendung und Ermunterung konzentrieren:

An dieser Stelle kristallisieren sich aber nun doch manchmal die „Brummer“ heraus. Und hier 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 eine solche 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). Der Verzicht auf eine (vorschnelle) Bewertung der Singfähigkeiten und die Wichtigkeit der

freiwilligen Entscheidungen der Schüler*innen, z. B. für das Solo-Singen oder das Singen in Kleingruppen, werden in diesem Zusammenhang besonders betont:

Singen braucht eine geschützte Atmosphäre. Sich in der Gruppe verstecken dürfen, ist zunächst eine Art Grundrecht. Kleingruppen- oder Solostellen können freiwillig übernommen werden. In einem gewachsenen Vertrauensverhältnis ist auch mit einzelnen Liedstellen regelrechtes Reiheneinzeltraining in der Klasse möglich. Voraussetzung: klare, freundliche Einschätzung mit Erläuterung der Verbesserungsmöglichkeiten, aber keine Bewertung im Sinne von Zeugnisnoten. Wer auf dem Weg ist, kann den Hinweis, das Ziel nicht erreicht zu haben, nicht gebrauchen. (2000_04_mids, S. 10)

Zugleich wird durch die diskursive Strategie der Führung durch Zuwendung legitimiert, dass alle Schüler*innen prinzipiell zum Singen motiviert werden können und sollten. Die vermeintlich freiwillige Entscheidung der Schüler*innen für das Singen wird dabei diskursiv spezifisch gerahmt: Die Schüler*innen sollen zwar zwischen verschiedenen didaktischen Angeboten des Singenlernens im Musikunterricht wählen können. Der Anspruch, dass prinzipiell alle Schüler*innen im Musikunterricht zum Singen geführt werden sollen, bleibt jedoch als übergeordnete Zielorientierung bestehen:

Es kann also bei der Suche nach Möglichkeiten für bildhafte Singerfahrungen in der Schule heutzutage nur darum gehen, Methoden zu finden, die als Angebot eingebracht werden, als Chance, etwas auszuprobieren im geschützten Rahmen der singenden Gruppe. Alle singen, und trotzdem werden allen Kindern Wege sichtbar gemacht, die zu gehen oder nicht zu gehen sie selbst entscheiden können. (1998_17_muu, S. 26)

Dieser didaktische Anspruch des Hinführens zum Singen zeigt sich besonders deutlich im Umgang mit Schüler*innen, die nicht singen wollen, denen jedoch zugeschrieben wird, dass sie nicht durch Zwang, sondern durch Einbeziehen in den Unterricht trotzdem zum ‚freiwilligen‘ Mitsingen geführt werden können:

Da Singen eine der ursprünglichsten und – weil zutiefst sinnlich und emotional – privatesten Äußerungsformen des Menschen ist, sollte m. E. aber niemand – auch nicht in der Schule – zum Singen gezwungen werden. Es gibt genügend Möglichkeiten, jene Schüler, die nicht singen wollen, in den didaktischen Prozeß so einzubeziehen, daß auch bei ihnen Lernen stattfindet: eine einfache Begleitung auf Instrumenten oder nur mit Körper-Perkussion realisieren, Illustrationen herstellen, Tonbandaufnahmen erstellen usw. usw. In sehr vielen Fällen führt dies dazu, daß diese Schüler irgendwann freiwillig zunächst innerlich mitsingen, dann mitsummen und schließlich auch „öffentlich“ mitsingen. (1991_08_mids, S. 385)

Insgesamt wird die einfühlsame Führung von Lehrpersonen als besonders wichtig erachtet, weil das Nicht-singen-Wollen der Schüler*innen als Hinweis auf den Umgang mit der Stimme als „hochsensiblen“ Bereich verstanden wird:

Singen in der Gruppe oder in der Schule kann sogar hochproblematisch werden – und dies nicht nur wegen mangelnder musikalischer oder stimmlicher Fähigkeit der Schülerinnen oder Schüler. Die Auseinandersetzung mit der Stimme setzt ein Öffnen und Erschließen eines hochsensiblen, sehr persönlichen Bereichs voraus; durchaus nicht immer und nicht mit jeder

Klasse oder Gruppe gelingt es, die Bereitschaft und eine entsprechende atmosphärische Voraussetzung zur intensiven vokalen Arbeit zu schaffen. (1995_02_mu, S. 47)

Die zugewandte Führung durch die Lehrkräfte wird mit der diskursiven Konstruktion des Nicht-singen-Wollens als Hemmung der Schüler*innen verknüpft. Der Begriff der „Hemmung“ bzw. des Gehemmtseins wird im Material häufig im Zusammenhang mit nicht singenden Schüler*innen verwendet, an einigen Stellen auch mit einem Verweis auf nicht (gut genug) singende Lehrpersonen. Der Begriff der „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; Gehemtheit“.⁷⁵ Im Material werden sogenannte sing-gehemmte Schüler*innen dementsprechend als besonders zuwendungsbedürftig dargestellt:

Sie sind keine Seltenheit: Jugendliche [sic!] denen es äußerst unangenehm ist, mit (und erst recht vor) der Klasse zu singen. Sie fühlen sich unwohl und wirken gehemmt. Stimmbildung und häufiges Singen im Unterricht kann die Hemmschwelle senken, funktioniert jedoch nicht immer. Oft genug sind sie fest davon überzeugt, dass sie nicht singen können. Verunsicherung ist ihr ständiger Begleiter. Singen ist bei diesen Jugendlichen meist negativ konditioniert. (2014_03_mu, S. 50)

Zusammenfassend wird das Nicht-singen-Wollen als Hemmung im Sinne eines psychologischen Problems konstruiert: Schüler*innen, die nicht singen wollen, werden als zutiefst verunsichert und in Hinblick auf das Singen gar als „negativ konditioniert“ (s. o.) beschrieben. Entsprechend der o. g. Definition einer Hemmung, im Sinne einer die persönliche Entwicklung beeinträchtigende innere Unsicherheit, wird das Nicht-Singen-Wollen im Material mehrfach als „psychische Barriere[.]“ (1992_10_mu, S. 8) und als Einschränkung des eigenen musikalischen Ausdrucks konstruiert. Die wiederholte Gleichsetzung des Nicht-singen-Wollens mit einer psychischen Hemmung stabilisiert diskursiv zugleich das Singen-Wollen als selbstverständliches, elementares Ausdrucksbedürfnis von psychisch gesunden Personen. Dadurch wird ein Handeln der Lehrpersonen legitimiert, welches im Sinne der Schüler*innen auf den Abbau dieser Sing-Hemmungen abzielen soll. Die Wahl des Vokabulars ist in diesem Zusammenhang bisweilen drastisch: Die Lehrkräfte sollen „unbeirrt“ auf den Abbau der Sing-Hemmschwellen der Schüler*innen hinarbeiten und deren Hemmungen „aufbrechen“:

Wollen wir jedoch im Musikunterricht Hemmungen und Fixierungen aufbrechen, Kindern Wege zu elementar lustvollen vokalen Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen, dann sollte der Unterricht – beginnend in der Grundschule – eben diesen elementaren Ausdrucksformen weiten Raum geben. (1996_07_mu, S. 39)

Sowohl hier als auch während der gesamten vokalen Umsetzung der Beispiele [...] muss die Lehrkraft unbeirrt motivieren, mit positiver Ausstrahlung und klarer Zielvorgabe arbeiten

75 <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hemmung>

und ggf. die Passage einmal selber vormachen, um etwaige Hemmungen der Schülerinnen abzubauen. (2002_07_mub, S. 38)

Das Ziel, die Sing-Hemmungen der Schüler*innen abzubauen bzw. aufzubrechen, mündet an einigen Stellen in didaktische Vorschläge, die Schüler*innen durch einen spielerischen Umgang mit der eigenen Stimme zum Singen zu motivieren – und zwar möglichst ohne, dass diese bemerken, dass sie damit zum Singen geführt werden sollen:

Zunächst gilt es, die Kinder spielerisch an ihre eigene Singstimme heranzuführen. Zu Beginn haben sie gar nicht das Gefühl, dass jetzt gesungen wird. Daher kann auch die Angst vor dem Singen ausgeschlossen werden. (2006_06_mub, S. 25)

Spielen und Experimentieren stehen [...] im Vordergrund. Und wenn es gelingt, dann wird die gängige und häufige Hemmschwelle vor dem Singen gar nicht erst bemerkt. (2006_04_mub, S. 14)

Auf den schmalen Grad zwischen dem Abbauen von Hemmungen und der Manipulation der Schüler*innen wird im Material allerdings auch explizit hingewiesen:

[N]icht zuletzt muss die Frage gestellt werden, ob und wie weit es statthaft ist, Schülerinnen und Schüler zum Singen eines bestimmten Liedes hinzu(ver)föhren. Sicher wird die Grenze dort liegen müssen, wo das Überwinden von Hemmungen, das Eröffnen von Möglichkeiten umschlagen in Manipulation. Als ein „Gegenmittel“ sehe ich dabei an, wenn mit den Schülerinnen über Text, Inhalt, Sprache, musikalische Faktur und auch über die psychischen Aspekte des Singens in altersgemäßer Weise offen gesprochen wird. (1998_16_muu, S. 22)

5.5.2 Als stimmliche Vorbilder agieren – die Selbst-Führung der Musiklehrkräfte

Das Singen im Musikunterricht soll nicht (mehr) verordnet werden (s. 5.2.1), sondern vor allem „durch die Vorbildfunktion des Lehrers [sic!] motiviert werden“ (2007_06_gsz, S. 6). Die stimmliche Vorbildfunktion der Lehrpersonen umfasst dabei verschiedene Aspekte: Die Musiklehrer*innen sollen im Studium eine „tragfähige[.] und flexible[.] Stimme“ ausbilden, „welche Vorbildfunktion erfüllen kann und den komplexen Anforderungen des Schulalltags gewachsen ist“ (2017_01_mub, S. 61). Das gute Singen der Lehrpersonen wird diskursiv als Gegenstück zu den „schlechten medialen Vorbildern“ (2007_08_gsz, S. 36) konstruiert, deren Singen von Kindern und Jugendlichen häufig imitiert werde. In diesem Zusammenhang werden v. a. Rock- und Popmusikstimmen als „ungeeignet“ (2011_01_dmp, S. 49) oder gar gefährlich eingeordnet:

Stimmliche Vorbilder aus der Rock- und Popmusik sind für die Jugendlichen außerordentlich prägend. Ihre stimmlichen Ideale orientieren sich überwiegend an den aktuellen Charts und nicht selten versuchen sie, in der Art und Weise ihrer Idole zu singen. Dieses Nachahmen von oft leider auch gestörten oder kranken Stimmen kann stimmschädigend sein und alle unsere stimmbildnerischen Bemühungen teilweise sinnlos machen. (2000_05_mids, S. 51)

Rock- und Popmusikstimmen werden diskursiv insgesamt als schlechte Vorbilder und als stimmsschädigend konstruiert, während die Singstimmen der Lehrpersonen demgegenüber als vorbildhaft für die Schüler*innen postuliert werden. Die Lehrpersonen sollen jedoch nicht nur stimmliche Vorbilder im Sinne einer gut ausgebildeten Stimme sein. Als ein wesentlicher Aspekt der „Stimmqualität“ (2002_04_mub, S. 6) der Musiklehrenden wird darüber hinaus die Anforderung formuliert, „mit Mut, Überzeugung und Begeisterung stimmliches Vorbild zu sein und die Ausdrucksfreude der Schülerinnen zu wecken“ (2006_04_mub, S. 14). Die Musiklehrkräfte sollen somit als stimmliche Vorbilder zugleich zum Singen animieren und dabei stimmlich kompetent agieren:

Die Lehrpersonen haben beim Singen mit der Klasse Vorbildfunktion. Sie sollten sich als Animateure verstehen, die ihre Schüler zu lustvollem Stimmausdruck ermutigen. Dabei sollten sie selbst jene Freude und innere Beteiligung erkennen lassen, die sie bei den Kindern entwickeln möchten. Um ein gutes Vorbild zu sein, sollte die Lehrkraft sich mit natürlicher Stimme und den nonverbalen kommunikativen Möglichkeiten von Mimik, Gestik und Körperbewegung selbstsicher darstellen können. (2007_06_gsz, S. 7)

Dieser doppelte Anspruch an die Lehrpersonen wird im Material als „Spannungsfeld“ (2017_01_mub, S. 61) benannt, welches „zwischen Singanimation [...] und semiprofessionellem Anspruch“ (2012_01_mub, S. 53) bzw. zwischen „Enthusiasmus und Kompetenz“ (2017_06_mub, S. 58) verortet wird. Dieses Spannungsfeld wird auch in den Äußerungen über die Ausbildung der Musiklehrkräfte an (Musik-)Hochschulen sichtbar. Die angehenden Musiklehrkräfte sollen für das Singen im Musikunterricht durch Einzel-, aber auch Gruppenunterricht ausgebildet werden:

Der Weg zur eigenen Stimme – und hier ist insbesondere auch an die große Zahl der Studienanfänger mit stimmlichen Fehlfunktionen zu denken – führt ohne Zweifel über das Aufschließen der Stimme im Einzelunterricht, d. h. über die individuelle Arbeit an Atem, Artikulation, Resonanz usw., und über die künstlerische Erfahrung. Der Weg zur Stimme der SchülerInnen führt dagegen eher über die Ausbildung in der Kleingruppe von zwei bis drei Studierenden, die in einem Prozeß von vokaler Praxis, teilnehmender Beobachtung und didaktisch-methodischer Reflexion Formen von Kommunikation, Interaktion und Animation erfahren können. (1996_07_mub, S. 41)

Gleichzeitig wird angemahnt, dass die musikalische und stimmliche Ausbildung angehender Musiklehrer*innen nicht zu „spezialisiert“ erfolgen sollte, denn dies behindere das für Schüler*innen besonders motivierende „natürliche“ Singen: „Eine zu große Spezialisierung von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen verhindert den Auftrag des voraussetzungsfreien Zugangs aller Kinder und Jugendlichen zum natürlichen und persönlichkeitsfördernden Singen.“ (2012_01_mub, S. 53) An einigen Stellen wird sogar benannt, dass das Singen erst durch die Ausbildung an den (Musik-)Hochschulen zum Problem werde und den Studierenden „das natürliche, freie Singen zum Teil ausgetrieben und [...] dann vor der Schulklasse wieder autodidaktisch mühsam tastend erlernt werden“ müsse (2015_04_mu, S. 17).

Parallel zur Konstruktion der Subjektpositionen der Schüler*innen werden auch Lehrpersonen an einigen Stellen im Material als „singunwillig“ bzw. „gehemmt“ beschrieben und Musikstudierende bzw. angehende Musiklehrkräfte in Typen von Singenden und Nicht-Singenden unterteilt:

Die Studentenschaft teilt sich in zwei Gruppen. Die einen haben in Musical-AGs, Chören, auch überregionalen Vokalensembles oder Orchestern gesungen und gespielt; sie verfügen über stimmliche Erfahrung, Literaturkenntnisse und musiktheoretisches Wissen. Die anderen haben ein Instrument im stillen Kämmerlein gelernt, sind jedoch im Umgang mit der Stimme seltsam unbeholfen. Sie haben weniger Praxis im gemeinsamen Musizieren und weisen Mängel in Blattspiel und -singen auf. Diese Lücken gilt es, an der Hochschule möglichst schnell zu schließen. (2017_01_mub, S. 61)

Um als stimmliche Vorbilder souverän agieren zu können, sollten Lehrpersonen Erfahrungen mit dem eigenen Singen haben und gern singen, denn: „Wer selbst nicht gern singt, wird kaum überzeugend zum Singen führen können“ (1998_16_muu, S. 22). Die Singenerfahrungen, -präferenzen und -fähigkeiten der angehenden Lehrpersonen werden allerdings zugleich als nachteilig beschrieben, wenn sie deren Zugang zum Singen im Sinne einer zu starren „stimmlichen Sozialisation“ (1992_10_muu, S. 7) einschränken:

Junge Lehrerinnen und Lehrer, die beides gelernt haben, Rockmusik machen und traditionelles Singen, und die beides gleichermaßen kompetent vertreten können, sind selten. Ältere Lehrkräfte haben es schwer, ihre musikalische Sozialisation nachträglich „anzureichern“, sie wollen es oft wohl auch nicht. (1992_10_muu, S. 8)

Die Beschränkungen der eigenen stimmlichen Sozialisation werden als schwer überwindbar dargestellt und es wird prognostiziert, dass diese Defizite einen Mangel an Authentizität beim Singenlehren im Musikunterricht bedingen können:

Noch immer ist das Gros der MusiklehrerInnen von der Kunstmusik geprägt und verfügt nur über geringe eigene Musiziererfahrung im Bereich der Pop- und Rockmusik. Noch so großes Interesse und die Bereitschaft dazuzulernen können nicht die aus einer anderen musikalischen Sozialisation stammenden Defizite kompensieren, so dass in Bezug auf andere als die traditionellen Singeweisen ein Mangel an Authentizität und Glaubwürdigkeit vorprogrammiert ist. (1998_16_muu, S. 22)

Die Lehrkräfte werden trotz dieser Einschränkungen explizit dazu aufgefordert, den Schüler*innen im Musikunterricht vielfältige Singstile anzubieten, „selbst wenn diese nicht dem eigenen musikalischen Geschmack [der Lehrpersonen] entsprechen“ (1994_09_gsz, S. 9):

Besinnen sich Musikpädagogen auf ihre „Bringeschuld“ [sic] Motivation, so wird u. a. die Vielfalt des Repertoires als eine der notwendigen Lösungsansätze bewußt. Auch wenn's mir leidtut, kann ich mich nicht schmolend in meine „klassische a-cappella-Ecke“ verkriechen. (1996_01_mub, S. 27)

Insgesamt wird die Selbst-Führung der Lehrkräfte zum Singen ambivalent konstruiert: Angehende Musiklehrer*innen sollten am besten schon zu Beginn ihrer Ausbildung vielfäl-

tige Sing-Erfahrungen und -fähigkeiten mitbringen. Zugleich wird eine zu starre stimmliche Sozialisation der Lehrkräfte kritisiert, die überwunden werden müsse, damit „die Schülerinnen und Schüler [...] sich freier entwickeln [können] und [...] nicht durch die stilistischen Präferenzen des Lehrers eingeengt [werden]“ (2015_07_muu, S. 56).

Den Musiklehrenden wird zusammenfassend die Subjektposition eines singenden Vorbilds zugewiesen. Diese Subjektposition umfasst u. a. die Attribute ‚kompetent‘, ‚professionell‘ und ‚stimmlich gut ausgebildet‘, jedoch ‚nicht zu spezialisiert‘. Gleichzeitig werden der Subjektposition der singenden Vorbilder die Attribute ‚animierend‘, ‚begeisternd‘ und ‚überzeugend‘, aber nicht ‚beliebig‘ oder gar ‚stimmsschädigend‘ zugewiesen. Die diskursiv nahegelegte Selbst-Führung der Musiklehrkräfte, gelesen als spezifische Form der Regierung im Sinne Foucaults (s. 3.3.3; 4.1.5), erfordert somit, dass die Lehrkräfte als *überzeugtes* und zugleich *überzeugendes stimmliches Vorbild* agieren, und zwar indem sie die Schüler*innen als stimmlich gute Vorbilder zum Singen animieren, sie jedoch nicht durch zu starre stilistische Vorgaben oder schwer erreichbare vokale Fähigkeiten in ihrem eigenen stimmlichen Ausdrucksbedürfnis einschränken.

Die Selbst-Führung der Musiklehrkräfte als Stimmvorbild erhält im Material auch deshalb ein besonderes Gewicht, weil davon ausgegangen wird, dass sich der Umgang der Lehrpersonen mit ihren (Sing-)Stimmen unmittelbar auf das stimmliche Handeln der Schüler*innen auswirkt, und zwar im guten wie im schlechten Sinne:

Unsere Stimme hat in allen Unterrichtsfächern zunächst die Funktion eines Kommunikations-Mediums. Bei einem Lehrer, der mit einer stimmlichen Behinderung spricht oder singt, kann der Schüler schon bald selbst ein unangenehmes Gefühl im Halse bekommen. Umgekehrt kann ein beispielhafter Gesang ein ausgesprochenes Wohlgefühl vermitteln und zum Singen inspirieren. (2000_05_mids, S. 50)

Diskursive Zuschreibungen an die Singstimme als Ausweis von Authentizität und als Medium unmittelbarer Kommunikation (s. 5.3.1) werden über diese und weitere Äußerungen zur „Überzeugungskraft“ der Lehrkraft durch die Stimme (1998_05_mub, S. 4) reproduziert und stabilisiert:

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)

Zugleich wird betont, dass das Animieren zum Singen, insbesondere von vermeintlich singegehemmten Schüler*innen, nur möglich sei, wenn die Musiklehrer*innen „unverstellt“ agierten:

Ein derart erweiterter Singe- und Liedbegriff erfordert eine erweiterte didaktisch-methodische Kompetenz auf Seiten der Lehrenden. Das bedeutet in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation des Singens, daß Lehrerinnen über Möglichkeiten der Animation im Sinne von „anregen“ und „ermuntern“ (lat. animare = Leben einhauchen, beseelen) verfügen müssen. Hemmungen und Ängste können nur durch jemanden abgebaut werden, der das Gegenteil – Lust und Freude am vokalen Ausdruck – ausstrahlt und „unverstellt seine Subjektivität einbringt“. (1996_07_mub, S. 40f.)

In einigen Äußerungen wird ein schmaler Grad zwischen Animation und Suggestion sichtbar, wenn das „Rollenverständnis des ‚anleitend Mitmachenden‘“ (1998_06_mub, S. 7) in eine Aufforderung an die Lehrpersonen mündet, potenziell *alle* Gruppen von Menschen in *jedlichen* Situationen zum Singen anzuregen:

Sie [die Lehrpersonen] müssen zunächst kein Experte für Chorleitung sein, denn in *jeder* Gruppe von Menschen verbirgt sich ein Chor, den man mit den hier beschriebenen Mitteln zum Klingen bringen kann. (2014_04_mu, S. 20; Hervorhebung i. O.)

Die Studierenden sind gezwungen, ihr Talent als charismatische Animatoren zu entfalten. Ich möchte, dass jeder Absolvent spontan eine Gruppe von wartenden Menschen an einem Bahnhof zum Singen bringen könnte. (2017_01_mub, S. 61)

Deutlich werden die suggestiven Zuschreibungen an den Gebrauch und den Einsatz der Singstimme auch in Schilderungen von panoptisch anmutenden Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnissen: „Kein anderes Medium als die Stimme verrät, ob das, was der Schüler ‚sagt‘, auch wirklich seine Vorstellung ist“ (2011_02_mub, S. 49). Allerdings werden nicht nur die Musiklehrkräfte als potenzielle Überwacher*innen der stimmlichen Äußerungen ihrer Schüler*innen konstruiert: Auch die Musiklehrer*innen befinden sich im Rahmen der diskursiven Wissensordnung in einer ständigen Beobachtungssituation durch die Schüler*innen. So wird den Schüler*innen u. a. 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 Lehrenden werden deshalb dazu aufgefordert, sich kontinuierlich selbst zu überprüfen, ob sie als stimmliche Vorbilder und Animatoren*innen den Schüler*innen gegenüber überzeugend und authentisch agieren:

Im übrigen lohnt es 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)

Insgesamt zielt die diskursive Strategie der Selbst-Führung der Lehrkräfte darauf ab, dass diese ihre Motivation zum Singen und ihr musikdidaktisches Handeln nach dem Leitbild eines singenden Vorbilds kontinuierlich beobachten und überprüfen sollen:

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)

Die Lehrkräfte sollen sich selbst somit als singende Subjekte entwerfen, die nach der *Überzeugung* handeln, dass das Singen für sie selbst und für die Schüler*innen per se und grund-

sätzlich förderlich ist. Im Rahmen der diskursiven Wissensordnung wird diese Überzeugung und die Aufforderung zu deren kontinuierlicher (Selbst-)Überprüfung allen theoretischen, musikdidaktischen Begründungen zum Singen im Musikunterricht vorangestellt:

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)

Das Interaktionsbündnis, zu dem die Leser*innen dieses Textabschnitts angerufen werden, erfordert ein Einverständnis mit dem Einnehmen einer Haltung als singendes Subjekt, und zwar noch bevor andere musikdidaktische Begründungen für das Singen im Musikunterricht geltend gemacht werden können. Wer sich weigert, „diese Haltung anzunehmen bzw. ‚seinem Selbst‘ diese Form zu geben“ (Langer et al., 2006, S. 295), schließt sich als Adressat*in dieses musikdidaktischen Textes aus, denn erst aus der *Haltung als singendes Subjekt* heraus – so die diskursive Anrufung – erschließe sich die Wichtigkeit des Singens im Musikunterricht. Die Anrufung des Textes zielt also nicht primär auf die Aufforderung zur Ausbildung von sängerischen Fähigkeiten oder zur argumentativen Begründung des Singens, 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). Diese Haltung zu sich selbst legt den Musiklehrkräften als Regierungspraktik gleichzeitig eine bestimmte Haltung gegenüber den Schüler*innen und gegenüber der Wichtigkeit des Singens im Musikunterricht nahe.

5.6 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden einige wesentliche Ergebnisse der diskursanalytischen Untersuchung gebündelt zusammengefasst und auf zweifache Weise kontextualisiert: Zum einen dient die folgende Darstellung einer bewussten Distanzierung von den beschriebenen diskursiven Wissensordnungen und Strategien, indem die Eigenlogiken dieser Zusammenhänge explizit hinterfragt und kritisiert werden. An diesem Punkt der Arbeit wird damit der methodologische Rahmen bewusst verlassen, der in weiten Teilen eine „reine Beschreibung“ (vgl. Foucault 1973/2015, S. 41) der diskursiven Praktiken nah an den Aussagen im musikdidaktischen Material vorgesehen hat. Die kritische Distanzierung zur diskursiven Praxis erfolgt zusätzlich über eine Kontextualisierung der Analyseergebnisse in Hinblick auf die Befunde von anderen diskursanalytischen und musikpädagogischen Untersuchungen, sodass Gemeinsamkeiten mit, aber auch Ergänzungen zu und Abweichungen von diesen Forschungsergebnissen sichtbar werden.

5.6.1 Wissensordnungen des Singens im Musikunterricht

Die Zeitschriftenartikel, die in dieser Forschungsarbeit als Untersuchungsmaterial dienten, werden mit dem Ziel geschrieben, Musiklehrenden Vorschläge zu machen, wie sie das Singen im Musikunterricht vermitteln können. Mit Hilfe der diskursanalytischen Untersuchung wurde in dieser Arbeit ein theoretisch-methodologisch begründeter Perspektivwechsel auf das Unterrichtsmaterial vollzogen: Die Artikel wurden in Hinblick darauf untersucht, wie sie zusammengenommen als Diskurs funktionieren, der ein Feld von Begriffen des Singens definiert, das Singen im Musikunterricht zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt und vor dem Hintergrund bestimmter gesellschaftlicher Entwicklungen verortet, spezifische Leitlinien des didaktischen Handelns im Musikunterricht legitimiert und Schüler*innen und Musiklehrkräften spezifische Subjektpositionen ermöglicht, die sie vor dem Hintergrund dieser Wissensordnungen einnehmen können.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde somit eine spezifische Definition von ‚Diskurs‘ theoretisch grundiert und in Hinblick auf den Forschungsgegenstand und ein konkretes Untersuchungsmaterial als Analyseinstrument methodologisch entwickelt. Leitend war dafür ein heuristisches Verständnis des Diskurs-Begriffs: *Diskurse* existieren nicht im Sinne von überzeitlichen, abstrakten und anonymen Regeln, ihre Funktionsweise ist vielmehr grundsätzlich abhängig vom sozialen Kontext, in dem sie geltend gemacht werden. Diskurse sind insofern als überindividuelle Mechanismen des In-Beziehung-Setzens von Äußerungen innerhalb von sozialen Kräftefeldern wirksam, durch die Bedeutungen zugewiesen, bewertet und legitimiert werden. Diskursive Wissensordnungen können somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass eine bestimmte (soziale, pädagogische, unterrichtliche etc.) Formierung der Wirklichkeit wahrgenommen und dementsprechend in ihr gehandelt werden kann. Die Untersuchung von musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen folgte deshalb dem Anspruch, das Feld des musikdidaktischen Handelns als von wirkmächtigen, jedoch zugleich kontingenten Wissensordnungen durchzogen sichtbar zu machen.

Eine wesentliche Erkenntnis dieser Forschungsarbeit liegt darin, zeigen zu können, dass solche diskursiven Wissensordnungen und Praktiken nicht nur im (z. B. teilnehmend beobachteten) Handeln im Musikunterricht, sondern auch im Schreiben über dieses Handeln wirksam sind. Zudem konnte herausgearbeitet werden, dass das musikdidaktische Schreiben über das Singen von unterschiedlichen Wissensordnungen und Strategien durchzogen ist, welche in Widerstreit zueinander treten und verschiedene didaktische Handlungsoptionen eröffnen können.

In der vorgelegten Analyse stand deshalb im Vordergrund, die Brüche und Widersprüche der diskursiven Wissensordnungen offenzulegen, indem die Aufmerksamkeit z. B. darauf gelenkt wird, dass die diskursive Trennung zwischen natürlichem Singen und künstlerischem Gesang verbirgt, dass auch das vermeintlich natürliche Singen eine diskursive Konstruktion darstellt, die mit bestimmten Ein- und Ausschlüssen von Bedeutung einhergeht. Das Hinweisen auf diese Brüche und Widersprüche innerhalb der diskursiven Ordnungen erfolgte mit der Absicht, die diskursiven Konstruktionsweisen ihrer Selbstverständlichkeit zu berauben und so einer kritischen Infragestellung zugänglich zu machen.

Ein Beispiel für die Verschränkung von diskursiven Wissensordnungen, Strategien und Regierungspraktiken und für die daraus resultierende diskursive Begrenzung der Wahrnehmung von Wirklichkeit ist die Konstituierung eines Bedeutungsfeldes, welches sich zwischen den Begriffen Singen, Nicht-Singen und Singentwicklung aufspannt. Die Begriffe Singen und Nicht-Singen werden dabei, u. a. über diskursive Strategien der Ontologisierung und Naturalisierung, wechselseitig stabilisiert: Während Singen als selbstverständliches, überzeitliches menschliches Grundbedürfnis positiv aufgeladen wird, erscheint Nicht-Singen demgegenüber lediglich als Zwischenstadium des Nicht-mehr- bzw. Noch-nicht-Singens, welches durch musikpädagogische Unterstützung überwunden werden soll. Die diskursiven Strategien umfassen dabei mehr als nur die wiederholte Zuweisung von semantischen Attributen an die Begriffe Singen und Nicht-Singen: Insgesamt zeichnet sich z. B. die diskursive Konstruktion des natürlichen Singens durch eine wiederholte Verknüpfung von begrifflichen Abgrenzungen, musikpädagogischen Legitimierungen und konkreten Handlungsaufforderungen aus.

In ähnlicher Weise beschreibt Liz Garnett im Rahmen ihrer Studie zum Chorsingen als „Bodily Regime“ zwei diskursive Wissensordnungen, die in den von ihr untersuchten Chorleitungshandbüchern wirksam sind: Zum einen eine Wissensordnung des vermeintlich universalen Charakters des (gemeinsamen) Singens, zum anderen eine Wissensordnung der natürlichen Singstimme, welche Parallelen zu den Ergebnissen dieser Arbeit aufweisen. Die Funktionsweise der diskursiven Wissensordnung des universalen Charakters des (chorischen) Singens bestimmt Garnett wie folgt:

The discourse of the universal operates by a rhetorical sleight of hand that simultaneously posits a broad, encompassing definition and a delimiting set of conditions upon it: choral music is simultaneously any corporate act of vocalization and a specified list of repertoires and practices. This elision of whole and part serves to disguise the contingency of the category, and render invisible those practices that fall outside the smaller but inside the larger definition. (Garnett, 2005, S. 258; Hervorhebung A. G.)

Mit Blick auf die Erkenntnisse der hier vorgelegten Forschungsarbeit ist insbesondere beachtenswert, dass Garnett in ihrer Analyse die widersprüchlichen diskursiven Strategien *innerhalb* der Wissensordnungen herausstellt: So umfasst die diskursive Wissensordnung des universalen Singens sowohl eine Beschreibung des Singens als allen Menschen zu allen Zeiten gemeinsame Tätigkeit (z. B. als Mittel des authentischen Ausdrucks) als auch eine Aufzählung von und damit Begrenzung dieses universalen Singens auf einige spezifische Singstile und -techniken. Aus dieser diskursiv konstruierten ‚Universalität‘ des Singens werden zugleich bestimmte Stile ausgeschlossen, indem sie als Abweichung von dieser Definition des Singens markiert werden, was v. a. Pop- und Rock-Singstile betrifft:

[N]otwithstanding the universalised definition of choral singing as the natural expression of shared humanity, styles of singing associated with some other repertoires are explicitly excluded, especially those associated with pop and rock. (Garnett, 2005, S. 260)

Diese diskursive Strategie lässt sich auch innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriften nachweisen, indem z. B. ein zumeist nicht näher bestimmtes ‚normales‘ Singen explizit von

‚Vorstufen‘ oder ‚alternativen Formen‘ des Singens abgegrenzt wird. Diese ‚alternativen Formen‘ des Umgangs mit der Stimme werden im Material häufig mit populären und/oder folkloristisch markierten Gesangsstilen gleichgesetzt.

Auch Olivier Blanchard kommt zu der Einschätzung, dass das Singen im Musikunterricht durch verschiedene diskursive Strategien in seiner kulturell spezifischen Konstitution verborgen und als universal präsentiert werden kann (vgl. Blanchard, 2019, S. 287). Blanchard arbeitet heraus, dass eine im Musikunterricht perpetuierte Vorstellung des Singens u. a. über die Merkmale ‚saubere Intonation‘, ‚aufrechte (Körper-)haltung‘ und ‚deutliche Artikulation‘ hegemonisiert und damit auf ein bestimmtes, nämlich das häufig als ‚klassisch‘ bezeichnete chorische Singen verengt wird (vgl. Blanchard, 2019, S. 267). Eine ähnliche diskursive Engführung lässt sich auch in den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit festmachen: Das möglichst vielfältige Singen im Musikunterricht wird zwar als didaktische Leitlinie postuliert (s. 5.3.3). Gleichzeitig wird diese Orientierung an vielfältigen Singstilen diskursiv begrenzt, und zwar durch die wiederholte Betonung der Wichtigkeit des sauberen Singens und einer aufrechten sängerischen Haltung für das erfolgreiche Erlernen (potenziell) *aller* Singstile. Insgesamt kommt Blanchard in Hinblick auf die hegemoniale Konstruktion des Singens im Musikunterricht zu dem Schluss:

Das 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; Hervorhebung i. O.)

Dieses Forschungsergebnis verstärkt einen empirischen Befund der hier vorgelegten Analyse: Durch die wiederholte Behauptung von vermeintlich universalen Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Singweisen wird verdeckt, dass diese Gemeinsamkeiten gar nicht für alle Singweisen gelten, deren Erprobung im Musikunterricht grundsätzlich möglich wäre. Damit werden alle von dieser Definition des vermeintlich ‚universalen‘ Singens abweichenden Singstile, die z. B. keine saubere Melodieführung oder keine präzise Artikulation erfordern, als für den Unterricht unangemessen ausgeschlossen.⁷⁶

Auch der von Garnett beschriebene Diskurs der natürlichen Singstimme weist Parallelen zu den am musikdidaktischen Material analysierten diskursiven Ordnungen auf:

The discourse of the natural [...] operates by bringing into play contradictory meanings of the natural as authentic and as inchoate: the singer's voice is simultaneously *an inherent attribute*

76 Ergänzend dazu konnte ich bei der diskursanalytischen Untersuchung von Fotografien in musikdidaktischen Zeitschriften eine weitere, wenngleich etwas anders funktionierende Strategie der diskursiven Universalisierung des Singens herausarbeiten: „Die fotografischen Bilder [in den Zeitschriftenartikeln] erzeugen [...] eine Ambivalenz, indem das Singen einerseits als informelle, auch jenseits von Schule alltägliche musikalische Erfahrung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dargestellt wird. Andererseits konstruieren fotografische Bilder von spezialisierten Gesangsübungen und Choraufstellungen Singen auch als Tätigkeit, für die spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt und erworben werden müssen. Indem beide Motive in Themenheften und Artikeln im Zusammenhang erscheinen, wird über die fotografischen Bilder eine Kontinuität des Unterrichtsgegenstands ‚Singen‘ zwischen alltäglicher Erfahrung und spezialisierter Tätigkeit erzeugt“ (Günster, 2019, S. 16).

endowed by our evolutionary inheritance and defective raw material in need of training. (Garnett, 2005, S. 258; Hervorhebung A. G.)

Diese Doppelbestimmung gilt auch für die diskursive Konstruktion der natürlichen Singstimme im musikdidaktischen Material: Die Konstruktion umfasst ein Spannungsverhältnis der Singstimme zwischen einem Medium des unmittelbaren (musikalischen) Ausdrucks, einem angeborenen, immer schon vorhandenen Instrument und einem fehleranfälligen Rohmaterial, das musikpädagogisch professionell geformt und trainiert werden muss (s. 5.3.1).

5.6.2 Subjektpositionen der Schüler*innen

In Hinblick auf die Subjektpositionen der Schüler*innen konnte gezeigt werden, dass diese Subjektpositionen in der Regel essenzialisierend und binär konstruiert werden: (Gut) Singende Schüler*innen werden als selbstverständliche Norm postuliert, während nicht (gut) singende Schüler*innen als Abweichung von dieser Norm benannt werden. Für das Verständnis der Funktionsweise dieser diskursiven Strategie ist wichtig zu betonen, dass die (gut) singenden Subjekte zwar als selbstverständliche Norm der binären Ordnung vorausgesetzt werden. Allerdings werden diese singenden Subjekte in vielen Äußerungen erst durch die Abgrenzung von den negativ bestimmten, nicht (gut) singenden Subjekten konstruiert. Die (gut) Singenden sind somit ebenso ein Produkt der diskursiven Konstruktion wie die Nicht-(gut-)Singenden und stellen mitnichten eine kontextunabhängige, allgemein gültige Norm dar.

Eine Unterscheidung zwischen Singenden und Nicht-Singenden in musikdidaktischen Texten ist grundsätzlich nicht problematisch, sondern in gewisser Weise sinnvoll und teils sogar notwendig, um konkrete didaktische Vorschläge für das Handeln im Musikunterricht unterbreiten zu können. Aus diskursanalytischer Perspektive ist die Art und Weise, *wie* diese Unterscheidungen wiederholt getroffen werden, allerdings kritisch zu hinterfragen, und zwar in mehrfacher Hinsicht: In Hinblick auf die *Form* der Differenzierung (die als binäre Gegenüberstellung funktioniert), die *essenzialisierende Personalisierung* der Differenz (die diskursiv nahelegt, dass Individuen lediglich als Verkörperungen von jeweils einer Seite der Gegenüberstellung wahrgenommen werden), und das *Geltendmachen* dieser Gegenüberstellung im Zusammenhang mit den Möglichkeiten musikpädagogischer Förderung im Unterricht.⁷⁷ Wie in der Analyse gezeigt werden konnte, wird die Wahrnehmung von Schüler*innen mit ihren jeweiligen individuellen Singerfahrungen und -fähigkeiten erschwert, indem sie diskursiv als Typen gegenübergestellt werden. Insgesamt zielt die Funktionsweise dieser diskursiven Strategie rund um das Ziel der individuellen Förderung darauf ab, die (gut) Singenden als Unmarkierte, als selbstverständliche Norm, zu konstruieren und zugleich die Nicht-(gut-)Singenden als Markierte, als Abweichung von dieser Norm, zu kategorisieren und als Individuen unsichtbar zu machen. Diesen diskursiven Mechanismus

⁷⁷ Zu den vielfältigen diskursiven Wirkungsweisen von Differenzierungen, insbesondere mit Bezug zu rassistisch und sexistisch geprägten gesellschaftlichen Debatten, vgl. Hark und Villa, 2017, v. a. S. 12ff.

beschreibt die Autorin und Journalistin Kübra Gümüşay in ihrem Essay *Sprache und Sein* wie folgt:

Die Unbenannten wollen die Benannten verstehen – nicht als Einzelne, sondern im Kollektiv. Sie analysieren sie. Inspizieren sie. Kategorisieren sie. Katalogisieren sie. Versehen sie schließlich mit einem Kollektivnamen und einer Definition, die sie auf die Merkmale und Eigenschaften reduziert, die den Unbenannten an ihnen bemerkenswert erscheinen. [...] Jede ihrer Äußerungen, jede ihrer Handlungen wird auf das Kollektiv zurückgeführt, Individualität wird ihnen nicht zugestanden. (Gümüşay, 2020, S. 54f.)

Insgesamt werden so die Möglichkeiten der individuellen Förderung des Singens durch die binäre Einteilung von Schüler*innen sowie zusätzlich durch die Stigmatisierung von sogenannten „Brummern“ diskursiv verengt (s. 5.4.2).

Die diskursive Wissensordnung, welche über die binäre Trennung zwischen Singenden und Nicht-Singenden funktioniert, wird durch die Zuweisung von vergeschlechtlichten Subjektpositionen stabilisiert und in ihrer Wirkungsweise verstärkt: Wie in der Analyse deutlich geworden ist, wird die Subjektposition der nicht (gut) singenden Jungen* in mehrfacher Hinsicht als problematisch, damit aber auch als besonders zuwendungsbedürftig konstruiert. Dieses Forschungsergebnis weist Parallelen zu Ergebnissen weiterer Studien auf: Olivier Blanchard geht in seiner bereits erwähnten ethnographischen Untersuchung zur Hegemonie im Musikunterricht ausführlich auf spezifische Geschlechterkonstruktionen im Zusammenhang mit dem Singen ein (vgl. Blanchard, 2019, S. 268ff.) und legt den Fokus seiner Analyse darauf, „zu zeigen, wie die sozialen Geschlechter ‚Junge‘ und ‚Mädchen‘ und damit verbundene Zuschreibungen im schulischen Musikunterricht, insbesondere beim Singen, hergestellt werden“ (Blanchard, 2019, S. 274). Anhand der von ihm protokollierten Unterrichtsstunden arbeitet Blanchard diese Geschlechterkonstruktionen in Form von stereotypen Subjektpositionen der Mädchen* und Jungen* heraus und hebt dabei hervor, dass Jungen* im Musikunterricht insgesamt als schlechte(re) Sänger konstruiert werden. Die Adressierungen der Jungen* durch die Musiklehrkräfte im beobachteten Musikunterricht verweisen jedoch darauf, dass diese Subjektposition den Jungen* eine ambivalente Anerkennung ermöglicht: Zwar werden die Jungen* über die Äußerungen der Lehrkräfte als schlechte(re) Sänger positioniert und erfahren damit eine Abwertung. Gleichzeitig zeigt sich in den Feldprotokollen und Interviews aber auch, dass diese Positionierung den Jungen* eine besondere Form der positiven Anerkennung ermöglicht: Die Jungen* erfahren eine besondere pädagogische Aufmerksamkeit, denn ihre Stimmen werden – im Unterschied zu denen der Mädchen* – von den Lehrkräften als besonders entwicklungsbedürftig wahrgenommen und die Stimmförderung der Jungen* im Unterricht dementsprechend häufig öffentlich inszeniert (vgl. Blanchard, 2019, S. 276). Gleichzeitig formulieren die männlichen Schüler in den Interviews explizit, dass sie aufgrund der Tatsache, dass sie (wiederum im Unterschied zu den Mädchen*) in den Stimmbruch kommen können, durch die Lehrkraft „einen *riesen* Bonus“ in der Bewertung ihrer stimmlichen Leistung bekommen können (vgl. Blanchard, 2019, S. 277; Hervorhebung i. O.). Die vergeschlechtlichte Subjektposition der Jungen* als schlechte(re) Sänger, die auch in den musikdidaktischen Hand-

reichungen konstruiert wird, entfaltet somit vielfältige ambivalente Anerkennungsdynamiken, die über eine reine Benachteiligung der Jungen* hinausgehen.

Auch Andreas Lehmann-Wermser thematisiert in seinem Aufsatz „Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik“ empirische Forschungsergebnisse, die den Schluss nahelegen, dass „geschlechtsspezifische Muster in vielen Dimensionen von Schule und Erziehung wirksam werden“ und dass gleichzeitig „ein einfaches Muster, das die Benachteiligung allein des einen oder anderen Geschlechtes belegen will, der Vielschichtigkeit jugendlicher Entwicklung nicht gerecht wird“ (Lehmann-Wermser, 2002, S. 16). Lehmann-Wermser plädiert mit Blick auf diese Forschungsergebnisse für eine (weitere) „Geschlechterdebatte“ (Lehmann-Wermser, 2002, S. 9) in der Musikpädagogik, deren Ziel es sein müsse, „die Jungen wiederzufinden ohne die Mädchen zu verlieren“ (Lehmann-Wermser, 2002, S. 18). Am Beispiel der musikdidaktischen Debatten über Zensurengebung im Fach Musik betont Lehmann-Wermser, dass nicht nur „in Musikentstehung, -ausübung und -rezeption“, sondern auch in musikdidaktischen Zusammenhängen „mächtige geschlechtsspezifische Mechanismen am Werk [sind]“ (Lehmann-Wermser, 2002, S. 17), die gleichermaßen zu einer Konstruktion von stereotypen Jungen- und Mädchenbildern führten. Gleichzeitig macht Lehmann-Wermser deutlich, dass diese Mechanismen im derzeitigen musikpädagogischen Diskurs eher zugunsten der (Förderung von) Mädchen im Musikunterricht thematisiert würden und resümiert:

Worin die Schwächen *und Stärken* der Mädchen liegen, das ist relativ klar. Grundlagen- und Unterrichtsforschung, oft in Alltagsüberzeugungen von Lehrenden übersetzt, haben eine Fülle von Erkenntnissen gewonnen, die unterrichtspraktisch übernommen werden können. Was Mädchen aus dem Musikunterricht mitnehmen könnten, dazu gibt es Überlegungen, Zielsetzungen und Vorschläge für den Weg dorthin. Was aber sollen die Jungen mitnehmen? Was sind ihre spezifischen Defizite? [...] *Wer* spricht die Jungen in ihrer Findung in (veränderten) Männerrollen an? Die Jungen sind in der Debatte verloren gegangen. (Lehmann-Wermser, 2002, S. 6f.; Hervorhebung i. O.)

Interessant ist, dass Lehmann-Wermser an anderer Stelle im Aufsatz präzisiert, in welcher Weise Jungen in musikdidaktischen Zusammenhängen im Unterschied zu Mädchen in den Blick gerieten:

Kein Zweifel, es gibt Bereiche, in denen eine spezielle Beachtung der Mädchen und ihrer Bedürfnisse, Fähigkeiten und Grenzen auch im Musikunterricht angebracht ist. Ebenso fraglos scheint mir aber zu sein, dass gleiches auch für die Jungen gilt. Die Grenzen der Jungen sind offensichtlich, wenn auch vielleicht nicht allen bewusst. Ihre Bedürfnisse sind weniger offensichtlich, über ihre geschlechtsspezifischen Fähigkeiten könnte man mit Lehrkräften trefflich ins Gespräch kommen. Die Anliegen der Mädchen sind immerhin artikuliert worden, werden sicherlich von einem Teil der Lehrkräfte unterrichtlich berücksichtigt. Die Jungen sind aus dieser Debatte verschwunden. (Lehmann-Wermser, 2002, S. 9)

Lehmann-Wermser betont hier, dass Jungen im Musikunterricht von den Lehrkräften insbesondere in Hinblick auf ihre „Grenzen“ und (mangelnden?) „geschlechtsspezifischen Fähigkeiten“, im Unterschied zu den Mädchen nicht jedoch in Hinblick auf ihre „Bedürfnisse“ wahrgenommen würden. Zu Recht fordert Lehmann-Wermser deshalb von den

Musiklehrkräften, „stärker als bislang üblich die eigene Wahrnehmung und das eigene Verhalten [z. B. in Hinblick auf Aufgabenstellungen und Leistungsbewertungen] auf geschlechtsspezifische Muster zu befragen“ (Lehmann-Wermser, 2002, S. 18) und zu verändern.

In Hinblick auf den musikpädagogischen Umgang mit dem Phänomen der „missing (singing) males“ (vgl. Hall, 2005) und Forderungen nach speziellen Förderkonzepten für Jungen im Musikunterricht ist mit Blick auf die diskursanalytischen Forschungsergebnisse in dieser Arbeit allerdings Vorsicht geboten: Denn in der Analyse des Unterrichtsmaterials zeigt sich, dass gerade durch die Thematisierung und Problematisierung der vermeintlich geschlechtsspezifischen stimmlichen *Defizite* von Jungen* (prominent am Beispiel des Stimmbruchs) die Lehrenden zu einer besonderen fördernden Zuwendung aufgerufen werden. Diskursanalytisch zeigt sich: Indem Jungen* in Hinblick auf das Singen als defizitär konstruiert werden, kann die pädagogische Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse der Jungen* und eine besondere Zuwendung von Seiten der Musiklehrkräfte legitimiert werden.

Insbesondere in Hinblick auf das Singen im Musikunterricht kehrt sich die Kritik von Lehmann-Wermser, „die Musikdidaktik und mit ihr der Musikunterricht nehmen die geschlechtsspezifischen Formen musikbezogener Erfahrung kaum zur Kenntnis und können Differenzen weder thematisieren noch produktiv machen“ (Lehmann-Wermser, 2002, S. 16) also in ihr Gegenteil um: In der hier vorgelegten Diskursanalyse wird deutlich, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in musikbezogenen Singerfahrungen keine gegebenen Tatsachen sind, sondern im Unterrichtsmaterial als *Differenzerfahrungen* von Mädchen* und Jungen* auf spezifische Weise konstruiert, wiederholt und musikpädagogisch relevant gemacht werden. Der Stimmbruch wird im Unterrichtsmaterial z. B. als biologisch determinierte Umbruchphase der Jungen*, viel seltener jedoch auch der Mädchen*, thematisiert. Die Singunlust, aber auch die Singdefizite der Jungen* werden somit kausal mit einer biologischen Ursache verknüpft und dadurch in ihrer besonderen Förderungswürdigkeit begründet.⁷⁸

Zu einem ähnlichen Untersuchungsergebnis kommt auch die Erziehungswissenschaftlerin und Geschlechterforscherin Susann Fegter, die von einer medial (re-)produzierten „doppelten Krise der Jungen“ spricht, in der eine Vernachlässigung von Jungen durch Eltern und Pädagog*innen diskursiv konstruiert und spezifische Anerkennungsdynamiken ermöglicht werden:

Jungen werden im Zuge der Äußerungen [...] nicht nur von Mädchen, sondern als männliche *Kinder* auch beständig von *Erwachsenen* unterschieden und zwar entlang einer Bedürftigkeit nach erzieherischer Unterstützung, Wertschätzung sowie Gerechtigkeit. Erst innerhalb dieser generationalen Ordnung wird der Vernachlässigungsvorwurf möglich, der Jungen nicht nur

78 Auch Lehmann-Wermser interpretiert einige Forschungsergebnisse zu geschlechtsspezifischen Leistungszuschreibungen von Lehrkräften an Schüler*innen im Sinne dieser biologischen Determiniertheit, indem er schreibt: „Die Überlegenheit der Mädchen im Bereich des Singens erklärt sich aus der Tatsache, dass die betroffenen Jahrgänge auch Jungen im Stimmbruch einschlossen“ (Lehmann-Wermser, 2002, S. 4). Es ist nicht ganz klar, ob Lehmann-Wermser an dieser Stelle eine Interpretation der Forschenden aus der Studie wiedergibt oder ob er die empirischen Daten selbst in dieser Weise interpretiert. In jedem Fall wird auch an dieser Stelle eine kausale Verknüpfung von Singdefiziten mit biologisch determinierten, geschlechtsspezifischen ‚Tatsachen‘ vorgenommen.

als *Scheiternde* sondern auch als unzulässig *Leidende* positioniert und Erwachsenen eine Haltung der Sorge und Wiedergutmachung nahelegt, die sich exklusiv auf Jungen und auf die Anerkennung einer Jungenmännlichkeit richtet, die – wie dargestellt – um traditionale [sic!] Männlichkeitsnormen kreist. Die doppelte Krisenkonstruktion ist also konstitutiv an ein Verständnis des Verhältnisses von Erwachsenen und Kindern als Erziehungsverhältnis gebunden und innerhalb dieser Ordnung oder besser mittels dieser Ordnung wird Zustimmung für jene ungleiche Aufmerksamkeitsordnung und jenes Verständnis vom Junge-Sein mobilisiert, das oben beschrieben wurde. (Fegter, 2015, S. 341f.; Hervorhebung i. O.)

Vor dem Hintergrund dieser diskursiven Konstruktion müsste die musikdidaktische Leitlinie, die Lehmann-Wermser in seinem Text zum „Verschwinden der Jungen“ postuliert, für das Singen im Musikunterricht entsprechend umformuliert werden: Ein Unterricht, der *Jungen** in der Phase des Stimmbruchs bewusst fördern will, ist gut; besser ist einer, der auch die Schwächen der *Mädchen** im Blick behält und ausgleicht (vgl. Lehmann-Wermser, 2002, S. 17; Hervorhebung A. G.). (Musik-)Pädagogisch nachhaltiger wäre m. E. allerdings eine gezielte, ggf. auch didaktisch initiierte, Infragestellung der binär konstruierten, vergeschlechtlichten Subjektpositionen in Hinblick auf das Singen im Musikunterricht.

5.6.3 Subjektpositionen der Musiklehrkräfte

Die Subjektpositionen der Musiklehrkräfte werden durch verschiedene Regierungspraktiken konturiert, die sich insgesamt unter einer Doppelbestimmung von Führung zusammenfassen lassen: Die Musiklehrkräfte werden dazu aufgefordert, ihre Schüler*innen durch Zuwendung, nicht durch impliziten oder expliziten Zwang, zum Singen zu führen. Gleichzeitig sollen die Musiklehrkräfte auch an ihrer Selbstführung als singende Subjekte arbeiten, um als stimmliche bzw. singende Vorbilder für ihre Schüler*innen fungieren zu können.

Ein Beispiel für die musikpädagogische Führung der Schüler*innen durch die Lehrkräfte ist die diskursive Unterscheidung zwischen Disziplin und Disziplinierung durch das Singen: In der Analyse konnte gezeigt werden, dass *Disziplin* zwar als positiver Lerneffekt des (Chor-)Singens betont wird, gleichzeitig aber eine *Disziplinierung* der Schüler*innen durch die Lehrpersonen abgelehnt wird. Stattdessen sollen die Musiklehrkräfte ihre Schüler*innen durch besondere pädagogische Zuwendung zum Singen führen.⁷⁹

Diese pädagogische Führung durch Zuwendung wird u. a. durch eine diskursive Strategie legitimiert, die das Singen als selbstverständliches, elementares Ausdrucksbedürfnis von psychisch und physisch gesunden Menschen konstruiert, während das Nicht-Singen mit einer psychischen oder physischen Hemmung gleichgesetzt wird, auf deren Abbau das Handeln der Lehrpersonen abzielen soll. Singen wird im musikdidaktischen Material als Teil der „menschlichen Grundbedürfnisse[,] und -fähigkeiten“ (2006_03_mub, S. 10) postuliert, welche als Bedingungen des musikpädagogischen Handelns vorausgesetzt werden:

79 Die Diskursforscherinnen Antje Langer und Sophia Richter kommen in ihrer Studie (2015) zu einem ähnlichen Ergebnis in Hinblick auf „Disziplin ohne Disziplinierung“ in pädagogischen und schulischen Kontexten: Während *Disziplin* diskursiv positiv besetzt wird (als Anstrengung, Leistung und Lernmotivation ‚von innen‘), wird *Disziplinierung* diskursiv negativ konstruiert (als zwar notwendige, aber repressive Fremd-Disziplinierung ‚von außen‘) (Langer & Richter, 2015).

Singen wird dadurch in doppelter Weise als menschliches *Bedürfnis* konstruiert, welches sich im positiven Sinn im vermeintlich natürlichen (kindlichen) ‚Drang‘ oder der Lust zu singen äußert – oder im negativen Sinn in der Hemmung oder Scheu zu singen, d. h. als Blockade eines inneren Bedürfnisses. Singen wird gleichzeitig als menschliche *Fähigkeit* konstruiert, indem die Singstimme als jedem Menschen grundsätzlich verfügbares Instrument vorausgesetzt und das Konzept einer stufenweisen Singentwicklung mit der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen verknüpft wird.

Die diskursive Konstruktion des Singens als Grundbedürfnis und Grundfähigkeit aller Menschen fungiert insgesamt als legitimatorische Basis, um zu begründen, weshalb alle Menschen singen können und singen wollen (sollen). Auffällig ist, dass die singenden Subjekte damit zugleich als sozial und biologisch stark determiniert entworfen werden: Denn innerhalb der Logik der diskursiven Ordnungen findet die erwünschte, vermeintlich natürliche Singentwicklung im Rahmen eines engen Zeitfensters statt (frühe Singerfahrungen können nicht nachgeholt oder ersetzt werden) und die familiäre Singsozialisation entscheidet in vielen Fällen über das spätere ‚Schicksal‘ der Schüler*innen als singende bzw. nicht singende Subjekte.

Nicht nur die Führung der Schüler*innen wird in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln ambivalent konstruiert, sondern auch die Selbst-Führung der Musiklehrkräfte: Die Lehrpersonen sollen ihre Schüler*innen zum Singen motivieren, indem sie sich selbst als überzeugte Singende präsentieren und das Singen als stimmliche Vorbilder anleiten. Dabei sollen Musiklehrer*innen am besten schon zu Beginn ihrer Ausbildung vielfältige Erfahrungen und Fähigkeiten in Hinblick auf das Singen mitbringen, während gleichzeitig vor den Gefahren einer möglicherweise zu engen stimmlichen Sozialisation der Lehrkräfte gewarnt wird, da diese das vorurteilsfreie Entdecken von verschiedenen Singstile und die freie Entwicklung der stimmlichen Fähigkeiten der Schüler*innen einschränken könnte. Die diskursive Aufforderung zur Selbst-Führung der Musiklehrkräfte erfordert von diesen, als überzeugtes und kompetentes stimmliches Vorbild zu agieren, die Schüler*innen in ihrem eigenen Ausdrucksbedürfnis gleichzeitig jedoch nicht einzuschränken. Die Selbst-Führung der Musiklehrkräfte, die über die Aussagen in den Zeitschriftenartikeln (re-)produziert wird, erweist sich damit als komplexe Verschränkung von unterschiedlichen Regierungspraktiken, die auf eine wachsame Kontrolle der stimmlichen Äußerungen der Schüler*innen und auf eine ebenso wachsame kontinuierliche Überprüfung der eigenen Motivation und Haltung zum Singen abzielen.

Liz Garnett weist in ihrer Untersuchung zu Regierungspraktiken des Singens in Chorleitungshandbüchern darauf hin, dass das Handeln der Chorleiter*innen nicht nur auf die Überprüfung des musikalischen Verhaltens der Chormitglieder abzielt, sondern die Singenden gleichzeitig in Hinblick auf ihre körperlichen, affektiven und moralischen Äußerungsweisen zu beeinflussen sucht, um sie zu ‚guten Sänger*innen‘ zu machen (vgl. Garnett, 2005, S. 264ff.). Diese Einflussnahme soll jedoch nicht über Zwang, sondern über Einfühlungsvermögen geschehen, und sie verlangt von den Chorleiter*innen eine ebenso strikte Disziplinierung ihres Willens wie von den Chorsänger*innen (vgl. Garnett, 2005, S. 267).

In der schon erwähnten ethnographischen Arbeit zu hegemonialen Wissensordnungen im Musikunterricht kann Olivier Blanchard zeigen, „dass das Singen innerhalb des hege-

monialen Musizierens einen Moment des Zwangs bilden und auch Nährboden für ein Machtspiel zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen sein kann“ (Blanchard, 2019, S. 223). Anhand von teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen und Äußerungen von Musiklehrpersonen in Interviews arbeitet Blanchard heraus, „dass die Lehrpersonen von ihrer institutionell legitimierten Macht Gebrauch machen“ (Blanchard, 2019, S. 249) und „den Schüler_innen das Singen *als ihre persönliche Präferenz* aufzwingen“ (Blanchard, 2019, S. 278; Hervorhebung A. G.), die Schüler*innen sich diesem Zwang jedoch auch widersetzen können, indem sie das Singen im Musikunterricht mehr oder weniger offensichtlich verweigern.

Ergänzend zu den ethnographischen Ergebnissen von Blanchard weisen die in dieser Arbeit beschriebenen Regierungspraktiken von Musiklehrkräften und Schüler*innen auf eine weitere Ebene von diskursiv regulierten Machteffekten im Musikunterricht hin: Der hohe Stellenwert des Singens im Musikunterricht, der für die von Blanchard befragten Lehrpersonen in den Interviews als „persönliche Präferenz“ (s. o.) selbstverständlich erscheint, lässt sich möglicherweise auch als Effekt der diskursiven Wissensordnungen und Subjektpositionen in musikdidaktischen Handreichungen deuten: Denn in den Handreichungen wird die Aufforderung zum Singen im Musikunterricht nicht (nur) mit musikdidaktischer Nützlichkeit begründet. Vielmehr wird das Singen den Lehrenden in Form einer gouvernementalen Strategie als Königsweg zu einer persönlichen bzw. stimmlichen Entfaltung der Schüler*innen nahegelegt. Um diese Hypothese zu belegen, wären weitere musikpädagogische Studien zu den wechselseitigen Effekten von Wissensordnungen des Singens in musikdidaktischen Texten, im teilnehmend beobachteten Unterrichtsgeschehen und in Interviewäußerungen nötig, die z. B. einen diskursanalytischen mit einem ethnographischen Ansatz kombinieren (u. a. Langer & Richter, 2015; Ott, 2015; Macgilchrist, 2015).

Die (angehenden) Musiklehrkräfte werden durch die Zeitschriftenartikel insgesamt angerufen, ein bestimmtes Interaktionsbündnis mit diesen musikdidaktischen Texten einzugehen, nämlich zu sich selbst die Haltung eines (potenziell) singenden Subjekts einzunehmen und ihr Handeln im Musikunterricht entsprechend an dieser Grundhaltung auszurichten. Das bedeutet nicht, dass die Musiklehrkräfte als Adressat*innen der Texte *gezwungen* sind, dieses spezifische Selbstverhältnis einzugehen. Allerdings konnte in der Analyse gezeigt werden, dass die Möglichkeiten, der Anrufung als singendes Subjekt zu widerstehen bzw. zu widersprechen, diskursiv auf spezifische Weise begrenzt werden, indem z. B. nicht singende Subjekte nur als Noch-nicht- bzw. Nicht-mehr-Singende gefasst werden und das Singenlernen an vielen Stellen mit der Förderung der vermeintlich normalen Entwicklung von Kindern gleichgesetzt wird.

Das Ziel der diskursiven Bedeutungsproduktion im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriften ist die sozial regulierte und regulierende Produktion und Transformation von Lehrer*innen und Schüler*innen zu singenden Subjekten. Das Ziel dieser diskursiven Produktion wird von den diskursiven Praktiken zugleich verborgen, indem das Singen bzw. der Umgang mit der Stimme als von Natur aus gegebene bzw. zu entwickelnde Grundfähigkeit aller Menschen konstruiert wird. Die Produktion von singenden Subjekten wird von den diskursiven Praktiken damit als *Wirkung* der diskursiven Wissensordnungen verborgen und gleichzeitig als *Bedingung* des musikpädagogischen Handelns postuliert. Das musikdidakti-

sche Schreiben greift also nicht auf die ‚Tatsache‘ Singen bzw. den Umgang mit der Stimme zurück, sondern konstruiert diesen Gegenstand auf spezifische Art und Weise hinsichtlich der Vermittlung des Singens im allgemeinbildenden Musikunterricht.

6 Schlussfolgerungen

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wie das musikdidaktische Schreiben über das Singen im Musikunterricht als Diskurs funktioniert, wurde eine diskursanalytische Untersuchung angelegt, welche sich auf die Beschreibung von diskursiven Ordnungen und Praktiken im Rahmen von musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln konzentriert. Untersucht wurde ein Korpus von 103 Artikeln aus unterschiedlichen musikdidaktischen Zeitschriften im Zeitraum von 1990 bis 2017, insgesamt knapp 380 Seiten Text- und Bildmaterial.

Das Hauptergebnis dieser Untersuchung ist, dass sich das musikdidaktische Schreiben über die Vermittlung des Singens im Musikunterricht als machtvolle Praxis der Produktion und Regulierung von singenden Subjekten analysieren lässt. Diese Produktion und Regulierung funktioniert über die gleichzeitige Ermöglichung von diskursiven Wissensordnungen und Subjektpositionen sowie von diskursiven Strategien und Regierungspraktiken.

Im Fazit (6.1) werden einige übergreifende Ergebnisse dieser Forschungsarbeit aufgegriffen und in ein musikdidaktisches Gesamtbild des Lehrens und Lernens im Musikunterricht eingeordnet. Abschließend wird der Erkenntnisgewinn einer diskursanalytischen Kritik am musikpädagogischen Gegenstand ‚Singen‘ reflektiert. Im Ausblick (6.2) werden die Desiderate der vorgelegten Arbeit und weiterführende Fragestellungen für musikpädagogische Forschungsvorhaben skizziert. Die Forschungsergebnisse erlauben zugleich Überlegungen zur Möglichkeit eines kritischen Umgangs mit den diskursiven Ordnungen und Praktiken im Rahmen der Musiklehrer*innenbildung, die abschließend entwickelt werden.

6.1 Fazit

Fragt man abschließend nach dem grundsätzlichen Erkenntnisgewinn von diskursanalytischen Ansätzen für musikpädagogische Gegenstände und Problemstellungen, so zeigt sich mit Blick auf die hier vorgelegte Untersuchung, dass die Stärke von Diskursanalysen in der theoretisch fundierten und methodologisch reflektierten Analyse von diskursiven Praktiken liegt, welche zugleich eine Beschreibung der diskursiven Beziehungen zwischen Aussagen sowie deren Kritik ermöglicht. Für diskursanalytisch ausgerichtete, musikpädagogische Forschungsarbeiten stellt dieser doppelte Anspruch – eine diskursive Praxis in ihren jeweiligen Funktionsweisen möglichst genau zu analysieren und gleichzeitig Möglichkeiten ihrer Veränderung aufzuzeigen – eine forschungspraktische Herausforderung, zugleich aber auch ein Gütekriterium dar. Denn insgesamt wird mit Hilfe einer solchen doppelten Untersuchungsperspektive und mit Blick auf die Forschungsergebnisse dieser Arbeit nicht nur die Komplexität und Kontingenz der musikdidaktischen Wissensproduktion über das Singen deutlich. Vielmehr wird es möglich, die über die diskursive Praxis hergestellten Ordnungen des musikdidaktisch Sag-, Denk- und Vermittelbaren und damit die Konstruktion einer spezifischen musikpädagogischen Wirklichkeit des Singens im Musikunterricht zu kritisieren und Möglichkeiten ihrer Veränderung aufzuzeigen.

Eine Stärke der diskursanalytischen Forschungsperspektive ist es, diese musikpädagogische Wirklichkeit als Ergebnis eines komplexen Konstruktionsprozesses sichtbar zu ma-

chen und dadurch die vermeintliche Eindeutigkeit des machtvollen Blicks in Frage zu stellen, der über die Äußerungen in den Zeitschriftenartikeln auf die singenden Subjekte im Musikunterricht geworfen wird. In der empirischen Analyse konnte konkret herausgearbeitet werden, auf welche Weise diskursive Praktiken bestimmte Zusammenhänge deutlich „sehen lassen“ und zugleich für andere „blind machen“ (vgl. Landwehr, 2018, S. 24).

Für diese Arbeit war die diskurstheoretische Annahme leitend, dass didaktische Konzepte des Singenlernens und -lehrens nicht nur auf Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen der musikpädagogischen *scientific community* oder in Form von subjektiven Theorien von einzelnen Lehrenden entwickelt werden. Eine Hypothese der hier durchgeführten Diskursanalyse war, dass diese didaktischen Konzepte auch über diskursive Praktiken konstruiert werden, in diesem Fall: in Form von wiederholt vollzogenen, unterschiedlich kontextualisierten Sprechakten, in denen postuliert und ausgehandelt wird, was in Hinblick auf das Singen als musikdidaktisch wissens- und bedenkenswert gilt. Vor diesem Hintergrund wurden die musikdidaktischen Zeitschriften gelesen als „Diskursbeteiligte, die an der Herstellung dessen mitarbeiten, was in einer gegebenen sozialen Konfiguration als wissenswert gilt“ (Macgilchrist, 2015, S. 196).

In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel sich insbesondere dadurch auszeichnen, dass sie über spezifische diskursive Strategien und Regierungspraktiken ein Wissen über die singenden Subjekte im Musikunterricht produzieren, welches bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, insbesondere auf Seiten der Musiklehrkräfte, nahelegt. Mit Hilfe der diskursanalytischen Untersuchung wurden die Zeitschriftenartikel in dieser Arbeit somit nicht nur als Anleitungen zum Singen, sondern als Anleitungen zur Produktion von singenden Subjekten lesbar gemacht.

Eine zentrale Erkenntnis der hier vorgelegten Arbeit ist, dass musikdidaktische Zeitschriftenartikel nicht nur ein bestimmtes Wissen über das Singen zur Verfügung stellen, welches sich als mehr oder weniger gut begründet bzw. als mehr oder weniger hilfreich für die Unterrichtspraxis erweisen kann. Die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel fungieren darüber hinaus auch als didaktische Programme, welche über die Vermittlung von musikdidaktischem (Fach-)Wissen über das Singen, über die Beschreibung von Unterrichtserfahrungen und über die Ausführungen zu musikalischen Übungen darauf abzielen, Einfluss auf das Handeln der Musiklehrkräfte im Unterricht zu nehmen. Diese Funktion ist zwar in Hinblick auf die Textsorte der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel insgesamt wenig überraschend. Allerdings konnte erst eine genaue Analyse des Materials zeigen, auf welcher komplexen Art und Weise deskriptive und normative Aussagen über das Singen im Musikunterricht miteinander verschränkt sind und dadurch u. a. als Regierungspraktiken der Selbst-Führung der Musiklehrkräfte wirksam werden können.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Arbeit liegt in der diskurstheoretisch begründeten und empirisch ausgearbeiteten Perspektive auf Subjekte als zugleich Produkte und Produzent*innen von diskursiven Ordnungen und Praktiken. In der Analyse konnte gezeigt werden, dass Musiklehrkräfte und Schüler*innen in Hinblick auf das Singen im Musikunterricht in mehrfacher Hinsicht den gleichen diskursiven Ordnungen und Strategien unterworfen sind, z. B. wenn es um die Aufforderung und Befähigung zu einem ‚unmittelbaren‘

Ausdruck mittels der eigenen Singstimme geht. Für die Musiklehrkräfte, die gleichzeitig Adressat*innen der Zeitschriftenartikel und Akteur*innen im Musikunterricht sind, werden zusätzlich spezifische Regierungspraktiken wirksam, die sie dazu auffordern, sich selbst als singende Subjekte zu entwerfen und dementsprechend im Musikunterricht und mit den Schüler*innen zu handeln. Die Zielrichtung der diskursiven Produktion, singende Subjekte zu produzieren, umfasst deshalb für die durch die Zeitschriftenartikel adressierten Musiklehrkräfte eine doppelte Anrufung der Selbst- und Fremdführung: Die Lehrkräfte werden aufgerufen, sich selbst als singende Subjekte zu entwerfen und dementsprechend im Musikunterricht zu handeln. Zugleich werden die Lehrkräfte dazu aufgerufen, ihre Schüler*innen als (potenziell) singende Subjekte wahrzunehmen und ihr pädagogisches Handeln auf dieses implizite, jedoch wirkmächtige Leitbild abzustimmen.

Singende Subjekte produzieren ist somit die Zielrichtung der diskursiven Wissensordnungen und Regierungspraktiken, die in der hier durchgeführten diskursanalytischen Untersuchung der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel beschrieben werden konnten. In der Einleitung zu dieser Arbeit wurde die analytisch leitende Frage formuliert: Welche musikdidaktischen ‚Welten‘ erschaffen und begrenzen die Wissensordnungen in den Zeitschriften und welche Möglichkeiten, ein singendes Subjekt zu sein, werden innerhalb dieser ‚Welten‘ konstruiert? Diese Frage soll vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse und in Hinblick auf ein musikdidaktisches Gesamtbild des Lehrens und Lernens im Musikunterricht abschließend beantwortet werden.

Die diskursiv konstruierten Ordnungen des Singens und der singenden Subjekte haben weitreichende Konsequenzen für das Gesamtbild des Lehrens und Lernens innerhalb der musikdidaktischen ‚Unterrichtswelt‘, die durch die diskursiven Praktiken innerhalb der Zeitschriften entworfen und begrenzt wird. Ein prägnantes Beispiel dafür ist der im Material häufig wiederholte Anspruch, dass Musiklehrende das Singen im Musikunterricht in Form von unterschiedlichen ‚Angeboten‘ vermitteln sollen. Auch wenn in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln nicht explizit auf das „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht“ nach Andreas Helmke (2015) verwiesen wird, soll an dieser Stelle ein kurzer, vergleichender Blick aus allgemeindidaktischer Perspektive auf die Ordnungen des Lehrens und Lernens geworfen werden, welche mit Hilfe der diskursanalytischen Untersuchung sichtbar gemacht wurden. Die Kontextualisierung der diskursanalytischen Ergebnisse vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells kann an dieser Stelle keinesfalls voll umfänglich geschehen. Ebenso erfolgt mit dieser Bezugnahme keine Bewertung oder kritische Diskussion des Modells selbst (vgl. dazu u. a. Kohler & Wacker, 2013). Vielmehr soll durch diese Bezugnahme exemplarisch gezeigt werden, inwiefern die Analyseergebnisse dieser diskursanalytischen Arbeit für weiterführende musikdidaktische Überlegungen genutzt werden können.

Im Material ist häufig die Rede davon, dass in Hinblick auf das Singen im Musikunterricht von Seiten der Lehrkräfte „Angebote statt Anweisungen“ (1998_17_muu, S. 26) bzw. verschiedene „Dazulernangebote“ (2000_04_mids, S. 11) gemacht werden sollen. Dieser Anspruch weist auf den ersten Blick Parallelen zum Grundgedanken des Angebots-Nutzungs-Modells nach Helmke auf: Unterricht wird nach diesem Modell als Lern-Angebot der Lehrkräfte verstanden, welches die Schüler*innen in Form von Lernaktivitä-

ten nutzen können bzw. sollen, wobei die Wirkungen bzw. „Erträge“ dieser Lernaktivitäten auf Schüler*innenseite nicht zwangsläufig mit den von den Lehrkräften angestrebten Lernzielen übereinstimmen müssen (vgl. Helmke, 2015, S. 71).

In Hinblick auf die in dieser Arbeit analysierten Wissensordnungen und Regierungspraktiken wird zunächst deutlich, dass die Musiklehrkräfte den Schüler*innen mit dem Singen – etwas zugespitzt formuliert – ein ‚Angebot‘ machen sollen, dass die Schüler*innen gar nicht ablehnen können: Die Schüler*innen sollen zwar in gewissem Maße mitentscheiden dürfen, *wie* sie Singen lernen wollen. *Dass* sie im Musikunterricht Singen lernen sollen, steht dagegen nicht zur Diskussion – denn Singen wird im Rahmen der Zeitschriftenartikel, wie gezeigt werden konnte, sowohl als allgemeines, anthropologisch begründetes Erziehungsziel (gesunde Entwicklung des Menschen) wie auch als Grundlage und Intensivierung musikalischer Erfahrungen (Stimme als ursprüngliches Musikinstrument) konstruiert.

Im Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke spielt u. a. die Wechselwirkung der Rahmenbedingungen „Familie“ und „Lernpotenzial“ eine wichtige Rolle für die Erklärung des Lernerfolgs (vgl. Helmke, 2015, S. 71). In den Analyseergebnissen zum Singen zeigt sich diesbezüglich eine systematische Verengung dieser Rahmenbedingungen des Lernens im Musikunterricht: Im Untersuchungsmaterial wird eine als natürlich konstruierte Entwicklung der Singstimme mit einer idealtypischen Singsozialisation in der (frühen) Kindheit verknüpft. Insbesondere die vermeintlich selbstverständlichen, alltäglichen Singsituationen in der Familie werden dabei als besonders wichtig eingestuft bzw. ihr Fehlen beklagt oder gar als Form der Vernachlässigung gebrandmarkt. Die im Material beschriebenen familiären Singsituationen werden als ideale Bedingungen für das Singenlernen in der (frühen) Kindheit konstruiert, wobei auffällig ist, dass die Qualität dieser Singsituationen nicht näher definiert und das frühe, regelmäßige Singen in der Familie in vielen Fällen per se als ‚gutes Singen‘ vorausgesetzt wird. In diesem Zusammenhang werden im Material auch stereotyp verengte Vorstellungen von erwünschten Familiensingsituationen reproduziert: So werde ‚gutes Singenlernen‘ u. a. durch von der Mutter (!) gesungene Schlaflieder frühzeitig und quasi von selbst angeregt, während das selbstständige Mitsingen zu abgespielten Aufnahmen, vor allem von Popmusik (!), als ‚schlechtes Singenlernen‘ abgewertet wird.

Unter dem Faktor „Lernpotenzial“ fasst Helmke in seinem Modell u. a. Vorkenntnisse, Lernmotivation und Selbstvertrauen der Schüler*innen zusammen. Im musikdidaktischen Untersuchungsmaterial zeigt sich auch in dieser Hinsicht eine diskursiv konstruierte Begrenzung dieser Rahmenbedingungen: Zwar wird die individuelle Förderung von Schüler*innen im Musikunterricht grundsätzlich als pädagogischer Leitwert propagiert. Bezogen auf das Singenlernen zeigt sich jedoch die diskursive Konstruktion einer binären Kategorisierung der Schüler*innen: Das Lernpotenzial der ‚nicht gut singenden‘ Schüler*innen wird in der Regel aus einer defizitorientierten Perspektive beschrieben – und zwar nicht nur in Hinblick auf die sängerischen, sondern auch die allgemeinen musikalischen Fähigkeiten und Erfahrungen dieser Schüler*innen. Demgegenüber werden die ‚gut singenden‘ Schüler*innen durchweg auch als musikalisch kompetent und im Musikunterricht engagiert beschrieben. Die Einschätzung des Lernpotenzials der Schüler*innen in Hinblick auf das Singen wird somit im musikdidaktischen Material über diskursive Ordnungen und Subjektpositionen auf gegenstandsspezifische Weise reguliert.

Abschließend bleibt noch zu fragen, auf welchen „Lernertrag“ die Bemühungen der Musiklehrenden um das Singen im Musikunterricht laut der Aussagen im musikdidaktischen Material abzielen sollen. Helmke führt unter dem „Lernertrag“ im Angebots-Nutzungs-Modell fachliche und fachübergreifende Kompetenzen sowie „erzieherische Wirkungen der Schule“ auf (vgl. Helmke, 2015, S. 71). Mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit liegt die Vermutung nahe, dass es beim Singenlernen – so, wie es im Rahmen der musikdidaktischen Artikel korpusübergreifend konstruiert wird – weniger um die Förderung von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen, sondern vielmehr um erzieherische Wirkungen geht: Die musikdidaktischen Ziele des Singenlernens im Musikunterricht werden im Verlauf des Untersuchungszeitraums (1990–2017) zunehmend seltener mit sängerischen Fähigkeiten im engeren Sinne (z. B. Intonation, Atemführung, Körperhaltung) oder mit der Erarbeitung eines Liedrepertoires in Zusammenhang gebracht. Gleichwohl konnte gezeigt werden, dass die Betonung der Wichtigkeit dieser Fähigkeiten und Kenntnisse nicht einfach verschwindet, sondern ihre grundsätzliche Bedeutung für das musikpädagogisch wünschenswerte Singenlernen weiterhin (mehr oder weniger) implizit reproduziert wird.

Insgesamt zeigt sich in den Analysen des musikdidaktischen Materials, dass sich die Thematisierung des Singens im Musikunterricht im Zeitraum von 1990 bis 2017 verschiebt, und zwar von einer *Problematisierung des Könnens bzw. Nichtkönnens* (mit Bezug auf stimmliche Fähigkeiten, den Erwerb eines vielfältigen Liedrepertoires etc.) hin zu einer *Regulierung des Wollens bzw. Nichtwollens*: Singenlernen im Musikunterricht fokussiert sich im Rahmen des untersuchten Materials zunehmend auf die Herausbildung und Förderung einer *Haltung* der Schüler*innen und Musiklehrkräfte, die zugleich als *vom Singen überzeugte* und *singend überzeugende* Subjekte entworfen werden – auf diese doppelte Subjektivierungsfigur zielt die diskursive Produktion als singende Subjekte. Die Aufforderung zur Selbst-Führung als *vom Singen überzeugtes* und zugleich *singend überzeugendes Subjekt* umfasst dabei unterschiedliche diskursive Strategien, die im Rahmen dieser Untersuchung herausgearbeitet wurden. Wirkmächtig sind diese diskursiven Strategien vor allem deshalb, weil sie – ganz im Sinne der Foucault’schen Bestimmung von Machteffekten – zugleich auf mehrere Ebenen des Handelns der singenden Subjekte einwirken, u. a. auf die Einstellungen zum Singen, die Wahrnehmung von (anderen) singenden Subjekten und auf das Einüben von inkorporierten Praktiken des Singens (aufrechte Haltung, Atemführung etc.). Zusammengenommen sollten diese diskursiven Strategien, insbesondere im Rahmen des schulischen Musikunterrichts, in ihrer Wirkungsweise nicht unterschätzt werden.

An dieser Stelle soll abschließend noch einmal die Frage nach dem Erkenntnisgewinn einer diskursanalytischen Kritik am Gegenstand ‚Singen‘ zusammenfassend aufgegriffen werden. Langer, Nonhoff und Reisigl (2019) unterscheiden zwischen drei Kritikverständnissen innerhalb der Diskursforschung: Zum einen könne Kritik „ethisch verstanden werden als eine Haltung, die den ‚natürlichen‘ Normen, der Alternativlosigkeit und dem zu meist dichotomen Denken misstraut“ (Langer et al., 2019, S. 9). Diese Haltung teilen diskursanalytische mit einigen ideologiekritischen Ansätzen, welche die vermeintliche Selbstverständlichkeit, Natürlichkeit oder allgemeingültige Logik von (diskursiven) normativen Ordnungen in Frage stellen. Eine solche skeptische Haltung gegenüber dem vielfach be-

haupteten ‚Natürlichen‘ und ‚Normalen‘ des Singens als gesellschaftliche Praxis motivierte mich zu Beginn meiner Forschungsarbeit, mich näher mit dem Untersuchungsmaterial auseinanderzusetzen. Gleichzeitig wollte ich mich mit einer im engeren Sinne ethisch motivierten Lesart des Materials nicht begnügen, sondern analytisch aufzeigen, wie die Aussagen über das Singen in ihrem diskursiven Zusammenspiel funktionieren. Die Kritik sollte aus der genauen Analyse der konkreten diskursiven Praxis entwickelt werden, und zwar indem sie die spezifischen Ein- und Ausschlüsse der diskursiven Sinnproduktion aufzeigt und als Ansatzpunkt einer immanenten Kritik nutzt (vgl. Langer et al., 2019, S. 9). In der Darstellung der Analyse legte ich deshalb Wert darauf, das Schreiben über das Singen im Musikunterricht nicht als einheitlichen, in sich stimmigen Diskurs aufzufassen, sondern auf die vielfachen Widersprüche und Brüche innerhalb der diskursiven Praxis hinzuweisen und zu zeigen, dass die Einheit ‚des‘ Diskurses über das Singen auf spezifische Weise von diesem konstruiert wird: In der Analyse wird deutlich, dass die diskursiven Aussagen sich weniger auf die Formierung eines wissenschaftlich fundierten und argumentativ begründbaren Wissens über das Singenlehren und -lernen richten, sondern vielmehr auf die Regulierung eines überindividuellen Willens zum Singen, der gleichzeitig als diskursive Konstruktion unsichtbar gemacht wird. Zugespitzt formuliert lässt sich die Spezifik der diskursiven Praxis rund um das Singen im Musikunterricht darin bestimmen, dass weniger das theoriegeleitete Lehren und Lernen des Singens im Mittelpunkt steht, sondern vielmehr die Produktion einer bestimmten, in den meisten Fällen uneingeschränkt emphatischen Haltung zum Singen. Dieser Befund kann als Ansatzpunkt für weitere (kritische) musikdidaktische Untersuchungen zum Singen im Musikunterricht und zur Funktion von musikdidaktischen Zeitschriften dienen.

Langer, Nonhoff und Reisigl benennen darüber hinaus noch einen dritten Aspekt einer diskursanalytischen Kritik, der von den Forschenden verlange, „den eigenen Modus der Kritik zu reflektieren“ (Langer et al., 2019, S. 10). Denn jede Form der Kritik sei nicht nur historisch, politisch und sozial situiert, sondern hänge auch vom Standpunkt und den Vorannahmen der Forschenden mit Blick auf den jeweiligen Gegenstand ab. Eine machtanalytisch interessierte Diskursforschung stellt sich somit einem doppelten kritischen Anspruch: Es geht nicht nur um eine Kritik an diskursiven Praktiken und Ordnungen, sondern immer auch um „eine grundsätzlich vernunft- und erkenntniskritische Haltung, die auch selbstreflexiv gegen die eigenen Geltungsansprüche gewendet werden kann“ (Rolle, 2018, S. 436). Dem Anspruch einer solchen erkenntniskritischen Haltung folgend, wurde der Reflexion der Vorannahmen und des forschenden Standpunkts in dieser Arbeit ausführlich Raum gegeben (s. 4.2). Gleichzeitig möchte ich mit Verweis auf die interpretative Analytik in der Lesart von Dreyfus und Rabinow (s. 4.1.2) noch einmal betonen, dass die Stärke einer diskurstheoretisch fundierten Erkenntniskritik gerade darin liegen kann, die empirische Analyse des Materials und die Reflexion des forschenden Standpunkts im Verlauf des Forschungsprozesses in angemessener Weise miteinander zu verbinden und in der Ergebnisdarstellung nachvollziehbar darzulegen. Die interdisziplinäre Diskursforschung ist ihrem Selbstverständnis nach offen für die Exploration verschiedener, auch innovativer Modi und Formen diskursanalytischen Schreibens und setzt damit den diskurstheoretischen Anspruch um, dass „wissenschaftliches Schreiben [...] eben nicht ‚die‘ wissenschaftliche Ratio-

nalität [realisiert], sondern [...] eine vielgestaltige Praxis [ist], in der Texte und Kontexte immer wieder aufs Neue zur Passung gebracht werden müssen“ (Angermüller, 2014b, S. 653).⁸⁰

6.2 Ausblick

Im Fazit wurde zusammenfassend dargelegt, auf welche Weise diskursive Wissensordnungen, Subjektpositionen, Strategien und Regierungspraktiken bei der Produktion von singenden Subjekten zusammenwirken, und ausgeführt, welche (musik-)didaktischen Konsequenzen damit übergreifend verbunden sind. Abschließend muss auf einige Desiderate dieser Forschungsarbeit hingewiesen werden, welche als Anregung für weitere musikpädagogische Studien dienen können. Eine eindeutige Beschränkung der Reichweite der Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit liegt darin, dass musikdidaktische Wissensordnungen nur in Hinblick auf das Singen im Musikunterricht und nur anhand von schulbezogenen musikdidaktischen Zeitschriften(artikeln) untersucht wurden. Diese Einschränkung des Untersuchungsmaterials erfolgte vor allem aus forschungspragmatischen Gründen, um die Auswahl der Zeitschriften(artikel) über einen langen Zeitraum sinnvoll eingrenzen und dadurch eine intensive qualitative Analyse aller ausgewählten Texte gewährleisten zu können. In weiteren Forschungsarbeiten könnten jedoch die Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu diskursiven Aussagen über das Singen, insbesondere im Rahmen der Gesangs- und Instrumentalpädagogik sowie der Elementaren Musikpädagogik untersucht werden.

Insbesondere die Analytik von Regierungspraktiken und Subjektpositionen erwies sich für die hier untersuchte Materialsorte, die musikdidaktischen Zeitschriften, als gewinnbringend. Weitere diskursanalytische Untersuchungen zur Thematisierung von anderen Unterrichtsgegenständen, Musikstilen und Umgangsweisen mit Musik im Rahmen von musikdidaktischen Zeitschriften wären in diesem Zusammenhang hilfreich für vergleichende Perspektiven. Basierend auf den hier vorgelegten Ergebnissen ließe sich u. a. fragen, ob Musiklehrende als Subjekte anders angerufen werden, wenn es z. B. um die Vermittlung von Bandarbeit oder Gehörbildung im Musikunterricht geht und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur hier dargestellten Anrufung als singende Subjekte in einer vergleichenden Analyse sichtbar werden.

Eine wichtige Ergänzung zu den in dieser Arbeit untersuchten korpusübergreifenden diskursiven Praktiken und Wissensordnungen innerhalb der Zeitschriftenartikel wären weitere Forschungen zu den unterschiedlichen Rezeptionshaltungen von (angehenden) Musiklehrenden. Im Rahmen dieser Arbeit konnten keine Aussagen darüber getroffen werden, wie Musiklehrende die hier untersuchten Zeitschriften(artikel) nutzen und wie sie das darin vermittelte musikdidaktische Wissen über das Singen in ein Verhältnis zu ihrem eigenen Unterrichtshandeln setzen. In diesem Zusammenhang wäre eine weitere lohnenswerte Forschungsfrage, auf welche Weise Musiklehrende die musikdidaktischen Zeitschrif-

80 Dieser Anspruch hat mich darin bestärkt, die Verbindung von Analyse und Kritik in meinem eigenen Schreiben in Hinblick auf andere Fragestellungen und Gegenstände weiter auszuloten (vgl. Grenz & Günster, 2022; Bergold-Caldwell et al., 2022).

ten rezipieren (z. B. ob sie sie zusammenhängend lesen oder eher als ‚Steinbruch‘ für einzelne, konkrete unterrichtspraktische Umsetzungsmöglichkeiten nutzen) und wie die jeweiligen Rezeptionsweisen u. U. mit dem Professionsverständnis der Lehrenden zusammenhängen.

Damit verbunden muss auf eine weitere wesentliche Beschränkung der hier vorgelegten diskursanalytischen Forschungsergebnisse hingewiesen werden, die in den erkenntnistheoretischen Prämissen dieser Arbeit begründet liegt: Keinesfalls darf von den Analysen der Aussagen und Wissensordnungen innerhalb der musikdidaktischen Artikel direkt auf das Verhalten von Lehrpersonen im Musikunterricht geschlossen werden. Auch wenn post-strukturalistische Theoreiansätze das enge Beziehungsgefüge zwischen Sprache, Handeln und Wirklichkeit betonen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich z. B. bestimmte Begriffe des Singens unmittelbar auf das Handeln von Lehrpersonen auswirken. Eine solche instrumentelle Vorstellung von Sprache fällt hinter die in dieser Arbeit dargestellten diskurstheoretischen Grundannahmen zurück und greift in Hinblick auf die komplexen Wechselwirkungen von Wahrnehmen, Denken und Handeln zu kurz.

Allerdings erscheint es ebenso wenig sinnvoll, die diskursanalytische Beschreibung von sich wiederholenden Aussagen über das Singen in den Zeitschriften als reine Sprachkritik aufzufassen, die mit der Wahrnehmung von (Unterrichts-)Wirklichkeit nichts oder nur entfernt etwas zu tun hat. Denn die Wirkung der in dieser Arbeit beschriebenen Wissensordnungen, Subjektpositionen, diskursiven Strategien und Regierungspraktiken, die sich über einen Zeitraum von über 25 Jahren in den musikdidaktischen Zeitschriften beobachten lassen, sollte nicht unterschätzt werden – zumal gezeigt werden konnte, dass sich einige Elemente dieser diskursiven Wissensproduktion auch in ethnographischen Beschreibungen des Singens im Musikunterricht (vgl. Blanchard, 2019) und in Interviewäußerungen von Musiklehrkräften (vgl. Kranefeld & Krause, 2011) wiederfinden. Dennoch: Inwiefern sich die diskursive Praxis der Bedeutungsproduktion über das Singen innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel z. B. mit teilnehmend beobachtbaren Praktiken der Vermittlung des Singens im Musikunterricht in ein Verhältnis setzen lässt, müsste in weiterführenden Studien zum Singen im Musikunterricht untersucht werden.

Mit Blick auf das Handeln von Lehrenden im Musikunterricht bzw. auf die Reflexion dieses Handelns stellt sich abschließend die musikdidaktisch relevante Frage: Unter welchen Bedingungen und auf welche Weise ist ein verändertes Denken und ein abweichendes, vielleicht sogar widerständiges Handeln von Musiklehrenden vor dem Hintergrund der Wirkmächtigkeit der diskursiven Ordnungen und Praktiken rund um den Unterrichtsgegenstand ‚Singen‘ möglich? Zu dieser Frage sollen abschließend einige Antworten skizziert werden.

Im Anschluss an die Subjektverständnisse von Michel Foucault und Judith Butler wurde in dieser Arbeit argumentiert, dass die singenden Subjekte den analysierten diskursiven Wissensordnungen nur auf den ersten Blick umfassend unterworfen sind. Denn die Form dieser ‚Unterwerfung‘ kann nur dann als absolut gelten, wenn Diskurse als determinierende Systeme und Subjekte demgegenüber als von diesen Systemen entweder gänzlich abhängige oder im Gegenteil völlig unabhängige Akteur*innen gedacht werden. Der diskursanalytische Ansatz, der in dieser Arbeit entwickelt wurde, versucht diese Dichotomie eines ‚star-

ken' Diskurs- und Subjektbegriffs zu unterlaufen, indem Diskurse als dynamische, sozial konstituierte Kräftefelder verstanden werden, welche die Bedingungen herstellen, unter denen Menschen in bestimmten Kontexten als Subjekte anerkannt werden (können). Vor dem Hintergrund dieses Subjektverständnisses konnte in der Analyse der Zeitschriftenartikel herausgearbeitet werden, dass die Produktion von singenden Subjekten stets ambivalente Anerkennungsdynamiken zwischen Freiheit und Regierung ermöglicht. Diese diskurstheoretische Annahme zur wechselseitigen Konstituierung von Subjektpositionen und Machttechniken hat wiederum Konsequenzen für die Möglichkeiten der Intervention in die diskursiven Bedeutungszusammenhänge:

Wenn man das Subjekt nur als starkes Subjekt zu denken bereit ist, muss auch jeder Widerstand ein heroischer Widerstand sein, in dem das Subjekt in Nonkonformität, Verweigerung und Gegenfeuer einen Pfahl in den Fluss der Zeit treibt. Aber jenseits dieses heroischen Widerstands gibt es die vielfältigen Formen der Nicht-Teilnahme, des subversiven Gebrauchs, der listigen Umkehr und des ironischen Bruchs. (Wrana, 2006, S. 51)

Laut Wrana geht es also darum, die jeweiligen diskursiv geprägten, aber nicht vollständig determinierten Handlungsspielräume in ihrer Reichweite immer wieder neu auszuloten, ihre Grenzen in Frage zu stellen und die von ihnen ausgeschlossenen Handlungsoptionen subversiv in die diskursive Praxis der Wissensproduktion einzubringen.

Die diskursanalytische Perspektive, die in dieser Arbeit theoretisch eröffnet und empirisch konkretisiert wurde, soll deshalb dazu auffordern, das eigene Sprach- und Unterrichtshandeln vor dem Hintergrund der hier analysierten Wissensproduktion im Rahmen der musikdidaktischen Zeitschriften kritisch zu befragen. Vor diesem Hintergrund habe ich als kritische Erziehungswissenschaftlerin und zugleich begeisterte (Ensemble-)Sängerin im Umgang mit dem Material häufig eine irritierende Erfahrung gemacht: Eine forschungsbedingte Skepsis gegenüber den von mir analysierten diskursiven Bedeutungskonstruktionen führte für mich nicht immer automatisch zu einer konkreten Vorstellung davon, wie ein anderes Schreiben oder Sprechen über das Singen und seine Vermittlung im Musikunterricht möglich sein könnte. Aus meiner Sicht ergibt sich aus dieser Problematik die Herausforderung, das eigene Handeln als Musiklehrer*in, insbesondere in Hinblick auf den Gegenstand ‚Singen‘, kontinuierlich reflexiv zu befragen. Insbesondere gilt es, das eigene (Sprach-)Handeln selbstkritisch auf eingeschliffene Formulierungen, eingeübte Routinen und blinde Flecken hin zu überprüfen: Wie trage ich durch mein Sprechen und Handeln dazu bei, dass bestimmte Bedeutungszuweisungen als Wissensordnungen verfestigt und stabilisiert werden? Welche Subjektpositionen können Schüler*innen im Rahmen des Singens in meinem Musikunterricht einnehmen? Welche dieser Subjektpositionen nehme ich durch mein Denken und Handeln selbst als Lehrperson ein?

Die diskursiven Wissensordnungen und Subjektpositionen, die in dieser Arbeit beschrieben wurden, legen über Ein- und Ausschlüsse von Bedeutung und über Zuschreibungen von Eigenschaften und Fähigkeiten u. a. fest, auf welche Weisen Schüler*innen in ihrer Individualität wahrgenommen und in welcher Hinsicht sie als (nicht) singende Subjekte im Kontext des Musikunterrichts benachteiligt oder privilegiert werden können. Die diskursiven Wissensordnungen legen allerdings nicht fest, wie die Lehrpersonen sich zu

diesen Vorstellungen und Annahmen positionieren und verhalten (können). Das Verständnis von diskursiven Wissensordnungen als wirkmächtige und zugleich kontingente Konturierungen der Wahrnehmung von (Unterrichts-)Wirklichkeit, welches in dieser Arbeit dargelegt wurde, lässt somit Spielraum für ein professionelles Lehrer*innenhandeln, welches kontinuierlich danach strebt, ein kritisches Verhältnis zu den eigenen handlungsleitenden Normen einzunehmen. Ein solches Lehrer*innenhandeln kann nicht losgelöst oder jenseits von den (kritisierten) diskursiven Ordnungen und Positionen stattfinden, die es strukturieren und bedingen. Allerdings besteht durchaus der ethisch begründete Anspruch, dass die Lehrpersonen ihr eigenes musikdidaktisches Sprechen, Denken und Handeln vor dem Hintergrund der diskursiven Denk- und Handlungsaufforderungen reflektieren und verändern.

Mögliche Veränderungen, z. B. im eigenen Sprachhandeln, können dabei zunächst unspektakulär erscheinen: „Singen *kann* Mittel des Ausdrucks von tiefen Gefühlen sein.“, „Das Entdecken der eigenen Singstimme *kann* als befreiend oder beglückend erlebt werden.“, „Singen *kann* zu prägenden und bereichernden musikalischen Erfahrungen beitragen.“ – Vor dem Hintergrund des analysierten Sprachhandelns im Rahmen der didaktischen Zeitschriften wäre vielleicht schon viel gewonnen, wenn Singen im Musikunterricht nicht als exklusives Mittel der Erfüllung eines musikalischen und/oder menschlichen Grundbedürfnisses verstanden würde. Denn, wie gezeigt werden konnte, liegt diesem Anspruch immer schon eine ganz bestimmte Vorstellung dessen zugrunde, was es bedeutet, ‚ein Mensch‘ zu sein. Singen sollte zudem, zumindest im Rahmen des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen, nicht als Grundlage jeglicher vertiefter musikalischer Erfahrung bzw. als deren Intensivierung propagiert werden. Denn auch dieser Norm liegt eine begrenzende Vorstellung von musikalischer Erfahrung zugrunde, die andere Umgangsweisen mit Musik von vornherein als weniger wertvoll einordnet. Wenn man die in dieser Arbeit analysierten diskursiven Machtbeziehungen insbesondere auf *Anerkennungsverhältnisse* zwischen Lehrenden und Schüler*innen bezieht, ließe sich das musikdidaktische Denken und Handeln vielleicht schon dadurch verändern, dass den Lehrenden und Schüler*innen bezogen auf das Singen weniger Erfahrungen, Einstellungen und Gefühle vorgeschrieben bzw. abgesprochen werden. Damit könnte der in der Analyse angesprochenen ‚Regierung des Wollens‘, welche eine zentrale Strategie innerhalb der diskursiven Produktion von singenden Subjekten darstellt, widersprochen werden, um so neue musikpädagogische Erfahrungs- und Begegnungsräume zwischen Lehrenden und Schüler*innen zu eröffnen.

Eine grundlegende diskurstheoretische Annahme ist, dass diskursive Wissensordnungen weniger durch absichtliche Handlungen und bewusste Entscheidungen, sondern vielmehr durch in ihrer Selbstverständlichkeit nicht näher hinterfragte Denk- und Handlungsweisen reproduziert werden. Diese Funktion von diskursiven Wissensordnungen bietet zugleich die Chance, aber auch die Herausforderung ihrer kritischen Infragestellung: Die Chance liegt darin, dass bei einer diskursanalytischen Beschreibung von überindividuellen Ordnungen und Praktiken der Fokus nicht auf den Ansichten oder Absichten von einzelnen Autor*innen oder dem individuellen Handeln von Musiklehrkräften liegt. Eine Kritik an diskursiven Ordnungen und Praktiken gilt deshalb auch nicht in erster Linie den bewussten Handlungen z. B. von Lehrenden im Musikunterricht, sondern den (mehr oder weniger)

unbewusst reproduzierten Bedeutungszusammenhängen, die im Rahmen der Analyse in ihrer Kontingenz sichtbar werden. Aus dieser Perspektive geraten eher die überindividuellen, strukturellen Bedingungen, Rahmungen und Praktiken in den Blick, die das Handlungsfeld aller Akteur*innen rund um den schulischen Musikunterricht (Lehrende, Schüler*innen, aber auch Fachleiter*innen und Forschende) auf bestimmte Weise prägen.

Aus den Forschungsergebnissen dieser Arbeit lässt sich deshalb insgesamt die Notwendigkeit ableiten, die musikdidaktischen Zeitschriftenartikel im Rahmen der Lehrer*innenbildung in der universitären und schulischen Ausbildung zu thematisieren, mit dem Ziel einer kritisch-selbstreflexiven Lehrendenhaltung. Die Zeitschriftenartikel sollten nicht nur als Ressource für die Planung von Singeinheiten im Musikunterricht herangezogen werden, sondern auch genutzt werden, um die dort wiederholt vermittelten Bedeutungskonstruktionen aus diskursanalytischer Perspektive kritisch zu hinterfragen.

Aus dieser Perspektive kann dann z. B. der Umgang mit ethnisch, historisch oder stilistisch als ‚besonders‘ markierten Singpraktiken problematisiert werden: In welchen Zusammenhängen, in welcher Form und zu welchem Zweck werden in den Zeitschriftenartikeln ‚besondere‘ Singpraktiken vom vermeintlich ‚normalen‘ Singen abgegrenzt? Und dient diese Abgrenzung einer informierten und reflektierten musikdidaktischen Beschäftigung mit diesen ‚besonderen‘ Singpraktiken – oder erfüllt das Benennen dieser ‚besonderen‘ Singpraktiken die strategische Funktion, den Geltungsanspruch eines unmarkierten, ‚normalen‘ Singens als Ideal zu verstärken? Diese machtanalytisch sensibilisierten Fragen gilt es aus diskursanalytischer Perspektive an (musik-)didaktische Aufsätze und Unterrichtsmaterialien zu stellen. Eine solche kritische Reflexion der Wissensordnungen und Regierungspraktiken (nicht nur) in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln könnte dann auch einen wichtigen Beitrag zu einer sich selbst reflektierenden Lehrer*innenbildung (Häcker, 2012; 2019) in der Musikpädagogik leisten.

Literatur

- Adorno, T. W. (1956/1991). Kritik des Musikanten. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (S. 62–101). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung (VSA).
- Angermüller, J. (2014a). 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>
- Angermüller, J. (2014b). Zum wissenschaftlichen Schreiben in der Diskursforschung. 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. 650–654). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.650>
- Angermüller, J. & Schwab, V. (2014). Zu Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen in der Diskursforschung. 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. 645–649). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.645>
- Angermüller, J. & van Dyk, S. (Hrsg.) (2010). *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Campus.
- Antwerpen, S. (2014). *Singen in der Schule. Ästhetische Bildungspotentiale des Singens und des Gesangs*. Waxmann.
- Arnold, M. (2012). Erzählen. Die ethisch-politische Funktion narrativer Diskurse. In M. Arnold, G. Dressel & W. Viehöver (Hrsg.), *Erzählungen im Öffentlichen. Über die Wirkung narrativer Diskurse* (S. 17–64). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93256-9_2
- Arnold-Joppich, H., Baumann, L., Simon, S. & Tiemann, W. (2011). *Singen in der Grundschule. Ein Lehr- und Übungsbuch für die Praxis*. Helbling.
- Bergold-Caldwell, D., Grenz, F., Günster, A. & Kourabas, V. (2022). Wessen Normalität und welche Verhältnisse? Intersektionale Perspektiven auf Systemrelevanz, (Sorge-)Arbeit und Leben in (post-)pandemischen Zeiten – Ein Schreibgespräch. In A. Langer, C. Mahs, C. Thon & J. Windheuser (Hrsg.), *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie. Analyse und Kritik fragwürdiger Normalitäten* (S. 131–149). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ngx5q9.11>
- Beyer, S. (2000). Das Jaulen der Trauerklöße. *Der Spiegel*, 52, 72–74.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2015). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 263–282). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_14
- 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.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 111–123). Waxmann.

- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Diaz-Bone, R. (2006). Die interpretative Analytik als methodologische Position. In B. Kerchner & S. Schneider (Hrsg.), *Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung* (S. 68–84). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90475-7_3
- 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.
- Dyllick, N. (2019). *Vokalpraxis in der Schule aus der Perspektive einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Dohr.
- Ernst, M. (2008). *Praxis Singen mit Kindern: Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren*. Helbling.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315834368>
- Feak, C. B. & Swales, J. M. (2009). *Telling a Research Story. Writing a Literature Review* (2. Aufl.). University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.309338>
- Fegter, S. (2015). Die doppelte Krise der Jungen. (Neu-)Ordnungen von Geschlecht und Männlichkeit im Modus generationaler Aufmerksamkeit und Sorge. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 325–345). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_17
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_1
- Feustel, R. (2015). *Die Kunst des Verschiebens. Dekonstruktion für Einsteiger*. Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846700037>
- Feustel, R., Keller, R., Schrage, D., Wedl, J., Wrana, D. & van Dyk, S. (2014). Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Herausforderung, Gratwanderung, Kontroverse. 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. 482–506). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.482>
- Forge, S. & Gembris, H. (2012). *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“*. Lit.
- Foucault, M. (1969/2018). *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft* (23. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (1971/2017). *Die Ordnung der Dinge* (24. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (1973/2015). *Archäologie des Wissens* (17. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976/2017). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (20. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977/2019). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1* (22. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Merve.
- Foucault, M. (2003). *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits – Band III. 1976-1979*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006a). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesungen am Collège de France 1977/1978*. Suhrkamp.

- Foucault, M. (2006b). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2019a). *Analytik der Macht* (8. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2019b). 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.
- Garnett, L. (2005). Choral Singing as Bodily Regime. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 36(2), 249–269.
- Garnett, L. (2016). *Choral Conducting and the Construction of Meaning. Gesture, Voice, Identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315095714>
- Gasteiger, L. & Schneider, W. (2014a). Die Modernisierung der Hochschule im Spannungsfeld von politischer Steuerung und Autonomie. Interpretativ-rekonstruktive Diskursforschung und Grounded Theory Methodologie. In J. Angermüller, Johannes, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Praxis der Diskursanalyse* (S. 140–163). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.828>
- Gasteiger, L. & Schneider, W. (2014b). Diskursanalyse und die Verwendung von CAQDA-Software. Zur Herausforderung der Instrumentalisierung von technischen Programmen. In J. Angermüller, Johannes, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Praxis der Diskursanalyse* (S. 164–184). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.852>
- Gehring, P. (2004). *Foucault – Die Philosophie im Archiv*. Campus.
- Gembris, H. (2017). Entwicklungspsychologische Befunde zum Singen. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch* (2., verbesserte Aufl.) (S. 11–34). Wißner.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wolke.
- Gümüşay, K. (2020). *Sprache und Sein*. Hanser.
- Grenz, F. & Günster, A. (2022). Who is relevant? And to Which System? The Re/Production of Power Relations during the Debate about ‘System-Relevant’ Professions from a Discourse Analytical Perspective. In A. Kupfer & C. Stutz (Hrsg.), *Covid, Crisis, Care, and Change? International Gender Perspectives on Re/Production, State and Feminist Transitions*. (S. 45–58). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2crj1g3.5>
- 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
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. (S. 263–289). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.
- Hall, C. (2005). Gender and boys’ singing in early childhood. *British Journal of Music Education* 22, 5–20. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005960>
- Hark, S. & Villa, P.-I. (2017). *Unterscheiden und Herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436530>
- Helmholz, B. (1996). *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*. Die Blaue Eule.

- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet* (7., aktualisierte Aufl.). Kallmeyer.
- Henning, H. (2016). *Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter. Impulse zur Qualitätsentwicklung*. Dissertation, Hochschule für Musik Würzburg. urn:nbn:de:bvb:20-opus-130221
- Höhne, T. & Karcher, M. (2015). Bildung, Bevölkerung und politische Steuerung. In S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 347–361). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_18
- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forscher Gilde“. Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenausbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 45–58). Waxmann.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (7., vollständig überarbeitete Aufl.). Unrast.
- Kaiser, H. J. (1989). Der Wissenschaftscharakter der Musikpädagogik im Spiegel musikpädagogischer Zeitschriften. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Gesellschaft Musikpädagogik 1986* (S. 83–95). Schott.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92085-6>
- Kertz-Welzel, A. (2016). Daring to Question: A Philosophical Critique of Community Music. *Philosophy of Music Education Review* 24(2), 113–130. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.24.2.01>
- Klusen, E. (1974). *Zur Situation des Singens in der Bundesrepublik Deutschland*. 2 Bände. Gerig.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule* 105(3), 242–258.
- Koller, H.-C. & Lüders, J. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen [sic!] 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
- 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.
- Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse* (2., aktualisierte Aufl.). Campus.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409329>
- 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). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_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
- Langer, A. & Richter, S. (2015). Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Ethnographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik. In S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 211–229). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_11
- Langer, A. & Wrana, D. (2005). *Diskursverstrickung und diskursive Kämpfe – Nationalsozialismus und Erwachsenenbildung. Methodologische Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken. Überarbeiteter Vortrag vom Workshop „Praxis: Diskursanalyse“ an der Universität Augsburg (15.07.2005)*, S. 1–13. <http://www.die-bonn.de/id/8685>

- Langer, A. & Wrana, D. (2010). Diskursforschung und Diskursanalyse. In Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl., S. 335–349). Juventa.
- Lehmann-Wermser, A. (2002). Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–21. <https://www.zfkm.org/02-lehmannw.pdf>
- Lehmann-Wermser, A. (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Wißner.
- Lehmann-Wermser, A. (2017). Singen im Unterricht zeitenübergreifend. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch* (2., verbesserte Aufl., S. 78–92). Wißner.
- Lehmann-Wermser, A. & Niessen, A. (2004). „Deshalb weisen wir nochmals daraufhin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind...“. Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung. In B. Hofmann (Hrsg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (S. 31–49). Die Blaue Eule.
- Macgilchrist, F. (2015). Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 193–209). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_10
- Mantie, R. (2012). Striking Up the Band: Music Education Through a Foucaultian Lens. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 11(1), 99–123.
- Mantie, R. (2013). A Comparison of “Popular Music Pedagogy” Discourses. *Journal of Research in Music Education* 61(3), 334–352. <https://doi.org/10.1177/0022429413497235>
- Maurer, S. & Weber, S. (2006). Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In S. Maurer & S. Weber (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 9–36). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_1
- Neus, I. (2017). *Singen. Zentrale Begriffe, psychosoziale Wirkfunktionen und musikpädagogische Handlungsfelder. Eine interdisziplinäre Untersuchung*. Lit.
- Niessen, A. (2017). Anmerkungen zum Singen aus sozialisationstheoretischer Perspektive. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch* (2., verbesserte Aufl., S. 35–49). Wißner.
- Niessen, A. (2020). Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37–51). <https://zfkm.org/wsm20-tagungsband2019.pdf>
- Nimczik, O. (2002). Gedanken zum Singen in der Schule. *Musik & Bildung* 3, 4–7.
- Nimczik, O. & Bäßler, H. (2016). Wider die Mumifizierung. Zeitschriften müssen sich wandeln. Ortwin Nimczik im Gespräch mit Hans Bäßler. *Musik & Bildung* 3, 56–57.
- Nonhoff, M. (2019). Diskursanalyse und/als Kritik. In A. Langer, M. Nonhoff & M. Reisl (Hrsg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 15–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_2
- Ott, M. (2015). Praktiken der Aktivierung als komplexes Phänomen untersuchen. Zur Arbeit an einer machtanalytischen Ethnographie. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 231–248). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_12
- Pongratz, L. A. (1990). Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 66, 289–308. <https://doi.org/10.30965/25890581-06603004>

- Pongratz, L. A., Wimmer, M., Nieke, W. & Masschelein, J. (Hrsg.) (2004). *Nach Foucault. Diskurs- und Machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80625-3>
- Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(6), 775–789.
- Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8>
- 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.
- Rolle, C., Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2017). Mapping the methodological field of discourse analysis in music education research. A review study, part I. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 153–164). Waxmann.
- Rose, N. (2018). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Rothe, D. (2015). „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit – Bildungsgerechtigkeit. Zur ambivalenten Produktivität einer begrifflichen Transformation. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 363–384). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_19
- Scharl, K. & Wrana, D. (2014). Wahrheitspolitik(en) zu ‚Bologna‘ in einer Podiumsdiskussion. Eine praxeologisch-poststrukturalistische Figurationsanalyse. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Praxis der Diskursanalyse* (S. 350–378). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.1038>
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Schott.
- 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
- Segler, H. & Abraham, L. U. (1966). *Musik als Schulfach*. Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag.
- Seibt, O. & Hamsch, S. F. (2017). Warum die Musikethnologie die Suche nach dem singenden Menschen mittlerweile eingestellt hat. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch* (2., verbesserte Aufl., S. 50–64). Wißner.
- Solnit, R. (2020). *Unziemliches Verhalten. Wie ich Feministin wurde*. Hoffmann und Campe.
- Spychiger, M. (2018). Identität und Selbstkonzept. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 253–259). Waxmann.
- Stadler-Elmer, S. (2005). Entwicklung des Singens. In R. Oerter & T. H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (S. 123–152). Hogrefe.
- Steinbach, A. (2018). Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musiklernens. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 228–235). Waxmann.
- Suppan, W. (1996). Anthropologische Aspekte des Umgangs mit Musik. *Musik & Bildung*, 28(2), 5–9.
- Talbot, B. C. (2013). Discourse Analysis as Potential for Re-Visioning Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 12(1), 47–63.

- Traue, B., Pfahl, L. & Schürmann, L. (2019). Diskursanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 565–583). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_38
- Truschkat, I. & Bormann, I. (2013). Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. *Zeitschrift für Diskursforschung* 1, 88–111.
- Villa, P.-I. (2010). (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. Aufl., S. 146–157). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_18
- 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. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–18. http://www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–17. <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25. <http://www.zfkm.org/06-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2008). Vorwort. In M. Pfeffer, C. Rolle & J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 6–15). Lit.
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9–29. <https://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf>
- Vogt, J. (2018). Musikalische Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 31–37). Waxmann.
- Vormann-Sauer, M. (2008). *Der Ambitus der Kinderstimme. Physiologische Grundlagen und Umwelteinflüsse. Stimmumfang beim Singen, Rufen und Sprechen*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Wallbaum, C. (2017). Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch* (2., verbesserte Aufl., S. 93–110). Wißner.
- Weidner, V. (2015). *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Waxmann.
- 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.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana, & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Budrich. <https://doi.org/10.3224/86649486>
- Wrana, D. (2014a). Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. 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. 511–536). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.511>
- Wrana, D. (2014b). Zum Analysieren als diskursive Praxis. 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. 634–644). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.634>

- Wrana, D. (2014c). Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 175–198). Velbrück.
- Wrana, D. (2015a). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6
- Wrana, D. (2015b). Zur Lokation von Sinn. Das Subjekt als Bedingung und Gegenstand von Diskursanalyse und qualitativer Forschung. *Zeitschrift für Diskursforschung, Beiheft 1: Diskurs – Interpretation – Hermeneutik*, 14–42.
- Wrana, D. (Juni 2005). *Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften oder: Der reflexiven Diskursart auf der Spur...* Leicht korrigierte Fassung des Vortrags beim französisch-deutschen Kolloquium CEDITEC. <http://www.johannes-angermuller.net/deutsch/ADFA/wrana.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.253>
- Wrana, D., Langer, A., Schotte, J. & Schreck, B. (2001). *Verstrickungen: Volk – Bildung – Faschismus. Entwurf einer diskursanalytischen Studie*. <https://d-nb.info/968384390/34>
- Wrana, D., Ott, M., Jergus, K., Langer, A. & Koch, S. (2014). Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In J. Angermuller, 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>
- Wrana, D., Ziem, A., Reisigl, M., Nonhoff, M. & Angermuller, J. (2014). *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Suhrkamp.

Anhang

Dokumentenverzeichnis: kodierte Artikel aus dem Materialkorpus⁸¹

Dokumenten Kürzel	Vollständiger Dokumentname
1990_01_mids	Helm, H. (1990). Lebendiges Singen. Anregungen zur Liedgestaltung – Hinweise zum Liedgut. <i>Musik in der Schule 1</i> , 15.
1990_02_mids	Behrendt, W. (1990). Singen wurde zum Singerlebnis. Erfahrungen zur Arbeit an der Liedgestaltung in Kl. 8. <i>Musik in der Schule 1</i> , 16–17.
1990_03_mids	Lange, C. (1990). Zweistimmiger Liedgesang – wann und wie beginnen? <i>Musik in der Schule 2–3</i> , 55–59.
1990_04_mids	Gättschmann, I. (1990). Singen soll Spaß machen. Anregungen zur abwechslungsreichen und ausdrucksvollen Liedgestaltung. <i>Musik in der Schule 2–3</i> , 61–64.
1990_05_mub	Ochs, H. (1990). Stimm-Verderber aus Unwissenheit? <i>Musik und Bildung 9–10</i> , 497.
1991_01_mids	Otto, A. (1991). Volksmusik – ein „Stiefkind“ im Musikunterricht? <i>Musik in der Schule 2</i> , 124–125.
1991_02_mids	Noll, G. (1991). Volksmusik im Musikunterricht? Anmerkungen zu einem aktuellen didaktischen Problem. <i>Musik in der Schule 3</i> , 190–192.
1991_03_mids	Freitag, S. (1991). Volksmusik – ein „Stiefkind“ im Musikunterricht? <i>Musik in der Schule 4</i> , 238–239.
1991_04_mids	Bimberg, S. (1991). Volksmusik – ein „Stiefkind“ im Musikunterricht? <i>Musik in der Schule 4</i> , 239–240.
1991_05_mids	Ansohn, M. (1991). Wer will, darf mitsingen. Chor in der Grundschule – Anregungen für eine zeitgemäße Chorarbeit. <i>Musik in der Schule 5</i> , 276–279.
1991_06_mids	Fausser, P. (1991). Schulmusik und Volkslied – Ehe mit Dauerkrise? <i>Musik in der Schule 5</i> , 286–291.
1991_07_mids	Hoffmann, F. (1991). Kritische Distanz zum Liebgewordenen. <i>Musik in der Schule 6</i> , 383–384.
1991_08_mids	Lugert, W. D. (1991). Lied und Singen. <i>Musik in der Schule 6</i> , 384–386.
1992_01_mids	Ott, T. (1992). Noch einmal: Lied und Singen. <i>Musik in der Schule 2</i> , 94–95.
1992_02_mids	Lehmann, M. (1992). Unterschätzen wir die Stimmumfänge unserer Kinder? Ein altes Thema in unzeitgemäßer Behandlung. <i>Musik in der Schule 2</i> , 97–98.

81 Die Verweise im Haupttext erfolgen jeweils über das Dokumentenkürzel und die zugehörige Seitenzahl. Die hier angegebenen Seitenzahlen umfassen nur die kodierte Textpassagen; eventuell vorhandene Materialanhänge der Artikel (Arbeitsblätter usw.) wurden nicht berücksichtigt.

1992_03_mids	Ansohn, M. (1992). Überschätzen wir die kindliche Lust, sich führen zu lassen? – Entgegnung. <i>Musik in der Schule</i> 3, 147.
1992_04_mids	Vogt, H. (1992). Noch einmal: Singen unsere Kinder richtig? <i>Musik in der Schule</i> 5, 249.
1992_05_mids	am Mihr, G. (1992). Ist der Anfang erst getan – Wege zur Zweistimmigkeit. Praktische Tipps zur Chorarbeit in der Grundschule. <i>Musik in der Schule</i> 6, 289–290.
1992_06_mu	Wellner-Petsch, D. (1992). Experimenteller Umgang mit der Stimme. Zu Cathy Berberians Stripsody. <i>Musik und Unterricht</i> 16, 21–26.
1992_08_mu	Helms, S. (1992). Editorial. <i>Musik und Unterricht</i> 12, 3.
1992_09_mu	Reinfandt, K.-H. (1992). Warum „Stimmen“ – warum nicht „Singen“? <i>Musik und Unterricht</i> 12, 4–6.
1992_10_mu	Koperski, W. (1992). Stimmen. <i>Musik und Unterricht</i> 12, 7–8.
1992_11_mu	Jank, B. (1992). Improvisationsspiele mit Stimmbildung im Unterricht. <i>Musik und Unterricht</i> 12, 14–16.
1992_12_mu	Klußmann, M. (1992). Dhruwad, Kavatine und Rocksong. Eine phänomenologische Betrachtung sängerischer Haltungen. <i>Musik und Unterricht</i> 12, 17–23.
1992_13_mu	Brünger, P. (1992). Pop-Stimmen als neues Stimmideal. <i>Musik und Unterricht</i> 12, 36–37.
1993_01_mids	Freitag, S. (1993). Und wieder einmal die Frage: Wie steht es um die Leistungsbewertung 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.
1994_02_mids	Ernst, M. (1994). Mehrstimmige Chormusik im Klassenverband. Leichte Arrangements für gemischte Stimmen. <i>Musik in der Schule</i> 2, 62–63.
1994_03_mids	Maschke, H. (1994). Möglichkeiten der Liedeinführung in der Grundschule (I) unter weitgehendem Verzicht auf Vor- und Nachsingen. <i>Musik in der Schule</i> 3, 130–133.
1994_04_mids	Eichenlaub, K. (1994). „Viva, viva, la musica“. Über den Stellenwert des Kanonsingens bei der Hinführung zum mehrstimmigen vokalen Musizieren und im Choralltag – ein Plädoyer für das Kanonsingen. <i>Musik in der Schule</i> 4, 183–186.
1994_05_mub	Tiemann, W. (1994). Do, de, do, ich fühl' mich heute wundervoll! Ein Weg, Kinder durch besseres Körpergefühl zu lebendigem Singen zu führen. <i>Musik und Bildung</i> 2, 13–15.
1994_06_mub	Brünger, P. (1994). „School Kids on the Rap“. <i>Musik und Bildung</i> 2, 20–22.
1994_07_mub	Pachner, R. (1994). Chance und Herausforderung: Stimmbildung mit Kindern und Jugendlichen. <i>Musik und Bildung</i> 4, 2.

1994_09_gsz	Jank, B. (1994). Singen in der Grundschule. <i>Die Grundschulzeitschrift</i> 78, 6–11.
1995_01_mu	Gellrich, M. (1995). Förderung des musikalischen Ausdrucks durch die Arbeit mit Stimme und Gestik. <i>Musik und Unterricht</i> 34, 22–24.
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_01_mu	Lack, W. (1996). Atemlust und Singeswandel. Vokale Grunderfahrungen aktuellen Musikunterrichts. <i>Musik und Bildung</i> 3, 24–27.
1996_02_mids	Schütz, V. (1996). Singpraxis in Schwarzafrika: Eine Feier der zeitlosen Gegenwart. <i>Musik in der Schule</i> 4, 170–174.
1996_03_mids	Freitag, S. (1996). „Ostmeinung“ Singen? Anmerkungen zur Konferenz „Musikpädagogik in den neuen Bundesländern“. <i>Musik in der Schule</i> 4, 210.
1996_04_mids	Maschke, H. (1996). „Auf dem Berge Sinai...“ Sprechstücke in der Grundschule (1). <i>Musik in der Schule</i> 5, 235–238.
1996_05_mids	Feurich, H.-J. (1996). Richtigstellungen – Entgegnungen zu den Anmerkungen von Siegfried Freitag. <i>Musik in der Schule</i> 5, 263.
1996_06_mids	Hoffmann, S. (1996). „Zu fragen ist, was gesungen wird, wie und in welchem Ambiente.“ Überlegungen zum Singen in der Grundschule. <i>Musik in der Schule</i> 6, 288–291.
1996_07_mu	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_01_mids	Ernst, M. (1998). Liedvermittlung und Unterrichtsvorbereitung. <i>Musik in der Schule</i> 3, 134–136.
1998_03_mids	Hiltner-Hennenberg, B. (1998). Vollkommenes Stimmeideal. Wie sich die Ansichten über den Kunstgesang änderten. <i>Musik in der Schule</i> 5, 264–265.
1998_05_mu	Nimczik, O. (1998). Musik machen: Stimme. <i>Musik und Bildung</i> 3, 2–5.
1998_06_mu	Tiemann, W. (1998). Bewegtes Singen – bewegendes Singen. <i>Musik und Bildung</i> 3, 6–9.
1998_13_mu	Gies, S. (1998). Editorial. <i>Musik und Unterricht</i> 52, 2.
1998_14_mu	Gies, S. (1998). Singen im Musikunterricht. Eine Diskussion zwischen Schule und Hochschule, West und Ost. <i>Musik und Unterricht</i> 52, 3–7.
1998_15_mu	Pachner, R. (1998). Miteinander Singen. Neue Wege in der Stimmbildung mit Kindern und Jugendlichen. <i>Musik und Unterricht</i> 52, 14–20.
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_02_mids	Otto, A. (2000). Editorial. <i>Musik in der Schule</i> 3, 1.

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.
2000_06_gu	Hoffmann, S. (2000). Singen in der Grundschule – ein breites Feld für den vielfältigen und interessanten Umgang mit Liedern. <i>Grundschulunterricht</i> 5, Beiheft Musik, 39–42.
2000_08_mub	Diehr, A. (2000). Wir verstehen uns doch – oder? Gesang im interkulturellen Kontext. <i>Musik und Bildung</i> 5, 8–13.
2002_01_gsmu	Küntzel, B. (2002). Brauchen wir ein festgelegtes Liedrepertoire für die Grundschule? <i>Grundschule Musik</i> 22, 54–55.
2002_03_mub	Nimczik, O. (2002). Editorial. <i>Musik und Bildung</i> 3, 1.
2002_04_mub	Nimczik, O. (2002). Gedanken zum Singen in der Schule. <i>Musik und Bildung</i> 3, 4–7.
2002_05_mub	Hussong, U. & Sandhäger, M. (2002). Herr Löffel und Frau Gabel. Morgenstern-Lieder im Unterricht der Klassen 5/6. <i>Musik und Bildung</i> 3, 16–27.
2002_06_mub	Hellmons, M. (2002). Geister über den Wassern. Singen im Musikunterricht als Fenster zur Transzendenz. <i>Musik und Bildung</i> 3, 28–35.
2002_07_mub	Etzold, K.-J. (2002). Singen zwischen den Zeiten. Claudio Monteverdis „Marienvesper“ – singend nachvollzogen. <i>Musik und Bildung</i> 3, 36–43.
2005_01_mip	Jank, B. (2005). Singen im Musikunterricht. Ein ewig altes und neues Thema. <i>mip-Journal</i> 12, 6–11.
2006_02_mub	Nimczik, O. (2006). Editorial. <i>Musik und Bildung</i> 3, 1.
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.
2006_05_mub	Tiemann, W. (2006). Wellness für die Stimme. Anregungen zur sängerischen Sensibilisierung und zum mehrstimmigen Singen. <i>Musik und Bildung</i> 3, 18–21.
2006_06_mub	Schmidt-Oberländer, G. (2006). Step by step. Zehn Schritte: Aufbau von tonal-vokaler Kompetenz. <i>Musik und Bildung</i> 3, 24–27.
2006_07_mf	Holland-Moritz, T. (2006). „Wellness für die Seele“... Eine neue Singbewegung? <i>Musikforum</i> 4, 21–23.
2007_01_mub	Gehring, C. & Mascher, E. (2007). Die Stimme. <i>Musik und Bildung</i> 3, 40–43.

2007_02_mu	Bielefeldt, C. (2007). Der Mensch im Sound. Stimmklang in der populären Musik und im Gangsta-Rap. <i>Musik und Unterricht</i> 86, 12–27.
2007_05_gsz	Brünger, P. (2007). Editorial. <i>Die Grundschulzeitschrift</i> 208, o. A.
2007_06_gsz	Brünger, P. (2007). Singen und Stimme. <i>Die Grundschulzeitschrift</i> 208, 4–8.
2007_07_gsz	Schmitt, R. (2007). Kinderlieder heute und gestern. <i>Die Grundschulzeitschrift</i> 208, 10–13.
2007_08_gsz	Mohr, A. (2007). Die Bruststimmfalle. Wie gerät man hinein – wie kann man entkommen? <i>Die Grundschulzeitschrift</i> 208, 34–36.
2008_01_dmp	Laukemper, C. (2008). Chor-Musikklassen (CMK). Ein Konzept für Ganztagschulen in Hamburg mit erweitertem Musikunterricht. <i>Diskussion Musikpädagogik</i> 37, 39–43.
2008_03_mu	Krettenauer, T. (2008). Editorial. <i>Musik und Unterricht</i> 90, 1.
2008_04_mu	Baur, T. (2008). Schwarzer Sound: Faszination Gospel. <i>Musik und Unterricht</i> 90, 14–25.
2008_07_mu	von Adam-Schmidmeier, E. M. (2008). Höher, schneller, lauter! Didaktische Überlegungen zum Stimmideal quer durch die Jahrhunderte. <i>Musik und Unterricht</i> 90, 38–49.
2009_02_mu	Steiner, G. & Bojack, R. (2009). Stimmförderung auf neuen Wegen. <i>Musik und Unterricht</i> 97, 47–50.
2010_01_mub	Pachner, R. (2010). Primadonnen, Startenöre, Popidole. Eine Reise durch Stimmideale, Stimmfarben und ihre Wirkung. <i>Musik und Bildung</i> 1, 50–58.
2010_02_mub	Eisenberg, J. (2010). Sing mal wieder. <i>Musik und Bildung</i> 4, 70–74.
2011_01_dmp	Henning, H. (2011). Die „Entdeckung des Kindes“. <i>Diskussion Musikpädagogik</i> 51, 48–51.
2011_02_mub	Bäßler, H. & Schnitzer, R. (2011). Unterrichten in Gesangsklassen. <i>Musik und Bildung</i> 3, 46–49.
2012_01_mub	Nimczik, O. & Göstl, R. (2012). Singen in der Schule als existenzielles Kulturgut. <i>Musik und Bildung</i> 2, 52–53.
2012_02_mu	von Adam-Schmidmeier, E. M. (2012). Aus voller Kehle. <i>Musik und Unterricht</i> 107, 48–52.
2013_01_mub	Schimmelpfeng, R. & Stroh, W. M. (2013). Obertongesang. Erfahrungsorientierter Musik- und Akustikunterricht. <i>Musik und Bildung</i> 2, 17–21.
2014_02_mub	Gietz, T. (2014). Singen mit der Klasse. Praktische Übungen – auch für hartnäckige „Brummer“. <i>Musik und Bildung</i> 4, 20–23.
2014_03_mu	Küffner, R. (2014). Musik und Sprache. <i>Musik und Unterricht</i> 116, 50–57.
2014_04_mu	Terhag, J. (2014). Produktives Singen. <i>Musik und Unterricht</i> 117, 19–25.
2015_01_dmp	Neumann, F. (2015). Chartbreaker oder Volksgut. Was sollen wir in der Grundschule singen? <i>Diskussion Musikpädagogik</i> 67, 30–33.
2015_03_mu	Gerhardt, B. (2015). Editorial. <i>Musik und Unterricht</i> 121, 1.

2015_04_muu	Gerhardt, B. (2015). Singen – im Zentrum des Musikunterrichts. <i>Musik und Unterricht 121</i> , 16–17.
2015_05_muu	Roth, A. (2015). Ein Modell: Die Gesangsklasse mit Stimmbildungsunterricht. <i>Musik und Unterricht 121</i> , 18–22.
2015_07_muu	Kjelin, H. & Sadolin, C. (2015). Neue Gesangs-Technik aus Dänemark: „Complete Vocal Technique“. <i>Musik und Unterricht 121</i> , 55–57.
2016_01_mua	Oberschmidt, J. (2016). Es wird wieder gesungen!? Einige Anmerkungen zum Singen (und zum Gesang) im Musikunterricht. <i>Musikunterricht aktuell 4</i> , 8–16.
2017_01_mub	Nimczik, O. & Kohler, A. (2017). „Singen gehört ins Zentrum des Musikunterrichts“. <i>Musik und Bildung 1</i> , 60–61.
2017_03_mub	Egeler-Wittmann, S. (2017). Editorial. <i>Musik und Bildung 2</i> , 1.
2017_04_mub	Junker, J. (2017). Singen neu entdecken. „Clocks“ von Coldplay. <i>Musik und Bildung 2</i> , 6–11.
2017_05_mub	Gietz, T. (2017). Einführung in das mehrstimmige Singen. <i>Musik und Bildung 2</i> , 12–17.
2017_06_mub	Schneider, H. (2017). ...natürlich Gesangsklassen. <i>Musik und Bildung 2</i> , 58–59.