

Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter

Impulse zur Qualitätsentwicklung

Dissertation zur Erlangung des Akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.) im Fachbereich Musikpädagogik

der Hochschule für Musik Würzburg

vorgelegt von Heike Henning

wohnhaf in 90451 Nürnberg, Schußleitenweg 64

Mai 2014

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	4
1 Einleitung	5
2 Singen mit Kindern zu Beginn des 21. Jahrhunderts	14
2.1 Professionalisierungstendenzen in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern.....	16
2.1.1 Singen in der Grundschule – aktuelle Entwicklungen	17
2.1.2 Didaktische Literatur zum Thema „Singen mit Kindern“	27
2.1.3 Etablierung der Kinderchorleitung im Hochschulwesen	34
2.2 Gesellschaftliche Veränderungen und ihre Folgen für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern.....	35
2.2.1 Diskontinuität und ihre Auswirkung.....	36
2.2.2 Veränderter Umgang mit Zeit.....	39
2.2.3 Mediale Beeinflussung	39
2.2.4 Veränderungen im Bereich kommunikativer Formen	43
2.3 Funktionen und Bedeutung des Singens	44
2.3.1 Singen als eigenständige Kommunikations- und Ausdrucksform	45
2.3.2 Singen als elementare musikalische Aktivität	48
2.3.3 Singen als gesundheitsförderndes Verhalten	49
2.3.4 Die soziale und persönlichkeitsbildende Funktion des Singens	51
2.3.5 Die Bedeutung des Singens für Kinder.....	52
3 Qualität als Konstrukt	58
3.1 Unterschiedliche Zugänge zum Qualitätsbegriff.....	59
3.1.1 Sprachlicher Zugang zum Qualitätsbegriff.....	60
3.1.2 Ausgewählte philosophische Zugänge zum Qualitätsbegriff.....	61
3.1.3 Betriebswirtschaftlicher Zugang zum Qualitätsbegriff.....	66
3.2 Qualität im Kontext von Unterrichtsforschung	71
3.2.1 Historische Entwicklung der Forschungsbereiche zur Unterrichtsqualität.....	72
3.2.2 Die Konzeptualisierung der Unterrichtsqualität	76

3.2.3	Das Angebots-Nutzungsmodell von Andreas Helmke	81
3.2.4	Klassifikationen von Unterrichtsqualitätsmerkmalen im Vergleich	85
3.3	Qualität im Kontext von Musikunterricht	91
3.3.1	Anwendung von Helmkes fachunspezifischen Unterrichtsqualitätsmerkmalen auf den Musikunterricht.....	98
3.3.2	Empirische Erfassung der Qualität von Musikunterricht.....	105
3.3.2.1	Ästhetische Erfahrungsräume als Qualitätsmerkmal guten Musikunterrichts.....	110
3.3.2.2	Die Vielfalt musikalischer Umgangsweisen als Qualitätsmerkmal von Musikunterricht	113
3.3.2.3	Organisationsqualität als Qualitätsmerkmal von Musikunterricht	114
4	Das theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern	116
4.1	Entwicklung des theoretischen Modells zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern	119
4.1.1	Kritische Auseinandersetzung mit dem Angebots-Nutzungsmodell von Helmke.....	119
4.1.2	Hervorhebung personaler Faktoren und des Aspekts der Koproduktion.....	124
4.1.3	Das Fünf-Faktoren Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern	126
4.2	Zielsetzungen für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern.....	133
4.2.1	Ziele ersten Grades: Humaner Umgang.....	137
4.2.2	Ziele zweiten Grades: Motivation, Interessenförderung und Erfüllung der Basic Needs	141
4.2.2.1	Motivation als Ziel und Bedingung vokalpädagogischer Praxis mit Kindern	141
4.2.2.2	Interessenförderung als Ziel vokalpädagogischer Praxis mit Kindern	151
4.2.2.3	Intrinsisch motiviertes Singen als Ziel vokalpädagogischer Praxis mit Kindern	154
4.2.2.4	Orientierung an den Basic Needs	156
4.2.3	Ziele dritten Grades: Leitende Prinzipien für die vokalpädagogische Praxis	158
4.2.3.1	Kindorientierung	159
4.2.3.2	Kindgemäßheit	161
4.2.3.3	Sachgemäßheit	165
4.2.3.4	Ganzheitlichkeit	166
4.2.3.5	Veranschaulichung	168
4.2.3.6	Motivierung.....	173
4.2.3.7	Fehlerfreundlichkeit	176
4.2.3.8	Zielklarheit	178
4.2.3.9	Vielfältigkeit	179

4.2.3.10 Integration	182
4.2.3.11 Nachhaltigkeit	183
4.2.4 Multikriteriale Zielbereiche	186
4.2.4.1 Persönlichkeitsbildender Zielbereich	190
4.2.4.2 Musikbezogener Zielbereich	192
4.2.4.3 Motivational-affektiver Zielbereich	193
4.2.4.4 Ästhetischer Zielbereich.....	194
4.2.4.5 Psychomotorischer Zielbereich.....	195
4.2.4.6 Ethisch-sozialer Zielbereich	195
4.3 Die Professionalität des Vokalpädagogen	197
5 Zusammenfassung.....	207
5.1 Acht Merkmale guter vokalpädagogischer Praxis mit Kindern.....	210
5.2 Qualitätsentwicklungsziele vokalpädagogischer Praxis mit Kindern im Grundschulalter.....	214
5.2.1 Qualifizierung der Vokalpädagogen	215
5.2.2 Verbesserung der Rahmenbedingungen	218
5.3 Perspektiven für weiterführende Forschungen	221
Literaturverzeichnis	224
Abbildungsverzeichnis.....	239
Tabellenverzeichnis	240

Danksagung

„Erfolg beruht nicht auf der Anerkennung durch andere. Er ist die Frucht dessen, was du mit Liebe gepflanzt hast. Ist die Zeit der Ernte gekommen, kannst du dir sagen: ‚Ich habe es geschafft‘.“

(Coelho 2013, S. 125)

Allen Personen, die sich mir im Rahmen vokalpädagogischer Praxis stimmlich und persönlich anvertraut haben, danke ich für die vielen gemeinsamen, bereichernden und klangschönen Erlebnisse und die geteilte Freude am Singen. Ihnen verdanke ich meine große Liebe zum Singen, zur menschlichen Stimme und zur (Vokal-)Musik. Besonders dankbar bin ich den Kindern, denn das gemeinsame Singen mit ihnen berührt und fasziniert mich in besonderer Weise.

Herzlich danken möchte ich auch allen, die mich während der Erstellung dieser Dissertation begleitet haben: Prof. Dr. Barbara Busch, die sich 2008 bereit erklärt hat, dieses für mich persönlich bedeutsame Thema zu betreuen, und mir von Anfang an dabei zur Seite stand. Prof. Dr. Maria Luise Schulten, die mir Mut machte, meiner wahren Forschungsfrage zu folgen sowie Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler, der mir mit wertvollen (Literatur-)Hinweisen und Ratschlägen weiterhalf und mich beim Entwurf des Modells zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern beraten hat. Ebenso danke ich jenen Menschen aus meinem persönlichen Umfeld, die mir immer wieder mit Rat und Tat, vor allem auch mit Ermutigungen zur Seite standen: Inken und Dr. med. Matthias Wepler, Patricia Heilig, Karin und Raimund Glücker, Tetyana Hoch, Kathrin Schönberger, Silke Schmid, Monika Petrich, Julienne Eisenberg, Dr. Sabine Werth, Dr. Stefan Warthmann, Dr. Regina Bojack-Weber, Dr. Antje Weber und Dr. Anette Brecht-Fischer.

Mein besonderer Dank gilt Kristina Glücker, die mich in dieser Zeit begleitet und auf vielfältige Weise unterstützt hat. Ebenso danke ich meinen Eltern, Inge und Prof. Dr. Hermann Henning, die mir die Arbeit an der Dissertation nicht zuletzt auch durch ihre finanzielle Unterstützung ermöglichten!

1 Einleitung

Das Thema der vorliegenden Dissertationsschrift resultierte aus meinem persönlichen Interesse am Singen und an der menschlichen Stimme sowie meiner langjährigen Praxis als Grund-, Haupt- und Hochschullehrerin, (Kinder-)Chorleiterin, Stimmbildnerin und Gesangspädagogin. Aus meinen praktischen Erfahrungen ergab sich das Bedürfnis, die vokalpädagogische Praxis, insbesondere mit Kindern, aus wissenschaftlicher Perspektive zu untersuchen. Das folgende persönliche (Schlüssel-)Erlebnis drängte die Frage in den Vordergrund, was gute vokalpädagogische Praxis überhaupt ausmacht: In dem Bestreben, meine Probenarbeit mit verschiedenen Chören zu optimieren, begann ich, einzelne Ziele konsequenter zu verfolgen. Nach einer auf klangliche Optimierung ausgerichteten Schulchorprobe fragte mich ein Mädchen, das bereits seit vier Jahren bei mir im Grundschulchor sang: „Frau Henning, singen wir nächstes Mal wieder *mehr*?“ Diese Frage überraschte mich, denn quantitativ gesehen hatten wir in dieser Probe nicht weniger gesungen als sonst. Der Unterschied bestand *lediglich* in der Tatsache, dass das Singen der Kinder sowie die einzelnen Probenschritte von mir stärker gelenkt worden waren und spezifischen Absichten unterstanden: Die ganze Probe war auf Zielsetzungen wie Klangsteigerung, Klangentwicklung, Erreichen des vermeintlich idealen Kinderstimmklangs, Methodenvielfalt sowie ausgewogene, alle Stimmbereiche betreffende Stimmbildung hin optimiert worden. Offensichtlich war dabei für das oben zitierte Kind eine bedeutsame Qualität des Singens verloren gegangen: vermutlich die des zweckfreien, unverbesserten, spontanen Singens. Rückblickend stellte ich fest, dass meine Schulchorproben zuvor Phasen aufwiesen, die nicht auf Leistungsmerkmale ausgerichtet waren und somit mehr Raum für zweckfreies Singen gelassen hatten. Aus dem skizzierten Probenerlebnis schließe ich, dass dieses *zweckfreie Singen*, das *Singen um seiner selbst willen*, eine Qualität ist, die zu einer guten Vokalpraxis mit Kindern gehört, zumindest aus Sicht dieses Mädchens und vermutlich auch vieler anderer Kinder. Die unterschiedlichen Funktionen, die das Singen für den Menschen hat (vgl. Kap. 2.3), zeigen, dass Singen weitaus mehr ist als eine Kompetenz, die sich in der Reproduktion von mündlich tradiertem Liedgut und Vokalkompositionen sowie der Produktion bestimmter Klangqualitäten erschöpft.

Zentrale Begriffe

Im Folgenden bezeichnet der Begriff *Vokalpädagoge* jene Person, die mit Kindern singt, Singprozesse initiiert, anleitet und begleitet.¹

Die *Vokalpädagogik* ist ein Teilbereich der Musikpädagogik. Gleichzeitig wird der Begriff zusammenfassend verwendet für das theoretische und praktische Bemühen, Menschen durch Singen und vokales Lernen zu bilden und zu bereichern. In dieses theoretische Bemühen reiht sich die vorliegende Arbeit ein.

Der Begriff *vokalpädagogische Praxis* bezeichnet dabei sämtliche vokalpädagogischen Angebote für Kinder, wie z. B. Initiativen zur Förderung des Singens in Schulen in und außerhalb des (Musik-)Unterrichts sowie in Kindertagesstätten und mit Kinderchören. Er umfasst alle Tätigkeiten und Vorgänge vokalen Musizierens in Gruppen mit Kindern. Ein Großteil der vokalpädagogischen Praxis findet im Kontext von Unterricht oder unterrichtsähnlichen Settings statt. Daher orientieren sich im Folgenden Analyse und Bewertung vokalpädagogischer Praxis vor allem an den Qualitätsmerkmalen, welche die Unterrichtsforschung eruiert hat. Die gesamte Arbeit bezieht sich auf die Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern *im Grundschulalter*, auch wenn im Folgenden überwiegend nur noch *von vokalpädagogischer Praxis mit Kindern* die Rede ist. Diese Verkürzung ist der besseren Lesbarkeit geschuldet.

Der Begriff *vokales Lernen* (lat. *vocalis* = stimmreich, tönend), wie er in dieser Arbeit verwendet wird, umfasst unterschiedliche Intentionen des Singens und subsumiert sämtliche Lernvorgänge, die durch den Gebrauch der Stimme und beim Singen stattfinden. Wird mit Kindern gesungen, lassen sich folgende drei grundlegende Intentionen des Singens unterscheiden (siehe Abb. 1 sowie Kap. 2.3):

Singen als ...	musikbezogenes Lernen (a)
	überfachliches Lernen (b)
	Selbstzweck (c)

Abb. 1: Grundlegende Intentionen des Singens mit Kindern (© H. Henning)

¹ Dieser Begriff eignet sich hierfür, da er keine feststehende und geschützte Berufsbezeichnung ist, von musikstilistischen Richtungen unabhängig gesehen werden kann und kontextübergreifend zu verwenden ist. Zur Vereinfachung wird bei diesem und ähnlichen Begriffen ausschließlich die männliche Form verwendet, gemeint sind jedoch immer beide Geschlechter.

Singen kann zu musikbezogenem Lernen ermöglichen (a), Lernen in anderen Bereichen unterstützen (b) oder nicht auf Lernen abzielen (c).² Die kontextspezifische Gewichtung der drei grundlegenden Intentionen des Singens ist für die Ausrichtung und Gestaltung vokalpädagogischer Praxis mit Kindern entscheidend. Der Begriff *vokales Lernen*, so wie er in dieser Arbeit verwendet wird, umfasst alle drei Intentionen. Er taucht in der Literatur unter anderem bei Gruhn auf, der *vokales Lernen* vom *auditorischen Lernen* abgrenzt, von welchem beispielsweise dann die Rede ist, wenn ein Hund einen sprachlichen Befehl versteht und sich entsprechend verhält (z. B. „Sitz!“). Mit vokalem Lernen bezeichnet Gruhn einen imitatorischen Vorgang, bei dem der gehörte Klang, d. h. die Aktivierung des auditorischen Areals, unmittelbar auf das motorische Areal einwirkt, welches die Stimmbandeinstellung im Kehlkopf so lange korrigiert, bis der selbstproduzierte Laut dem Gehörten entspricht. Beim audio-vokalen Lernen werden sensomotorische und auditorische Prozesse unmittelbar miteinander verknüpft (vgl. Gruhn 2008, 191 f.). Gruhn definiert und verwendet den Begriff jedoch hauptsächlich in Bezug auf neuronale Funktionen.

In dieser Arbeit bezeichnet das vokale Lernen eine stimmbezogene Lernform, die häufig das Singen selbst bzw. eine Erweiterung stimmlicher Möglichkeiten als Ziel hat, jedoch auch Lernprozesse sowohl in musikalischen als auch anderen Bereichen verfolgt oder unterstützt. Von musikalischen Tätigkeiten, so auch vom Singen, werden häufig Transfereffekte, wie z. B. kognitive Kompetenzen³ in anderen Bereichen (vgl. Schumacher 2006) oder soziale und psychomotorische Kompetenzen (vgl. Kranefeld und Krause 2011, S. 122 f.) erwartet. Vokales Lernen, so wie es hier verstanden wird, integriert jedoch musikalisches, motorisches, kognitives, emotionales, ästhetisches,

² Wenn Singen nicht auf Lernen abzielt, wird es um seiner selbst willen getan, im Sinne einer autotelischen Aktivität (vgl. Csikszentmihalyi 2000, S. 29 f.). Eine Tätigkeit wird als autotelisch (griech. *auto* = selbst und *telos* = Ziel, Absicht) bezeichnet, wenn sie vom Ausübenden zwar eine teils „beträchtliche Energieaufwendung verlangt [...], ihm aber wenig oder gar keine konventionellen Belohnungen [bringt]“ (Csikszentmihalyi 2000, S. 29 f.). Diese Tätigkeiten werden ausgeführt, weil sie als befriedigend empfunden werden (vgl. Csikszentmihalyi 2000, S. 34). Dennoch ist auch in Situationen, in denen Singen nicht vorrangig dem Lernen dient, davon auszugehen, dass zumindest aus neurobiologischer Sicht informell etwas gelernt wird (vgl. Spitzer 2007).

³ Gerade populäre Medien haben unter Bezugnahme auf den so genannten *Mozart-Effekt* von Leistungssteigerungen in Bezug auf nahezu alle intellektuellen Fähigkeiten berichtet (vgl. Schumacher 2006, S. 5). Dieser *Mozart-Effekt* ließ sich jedoch in Folgeuntersuchungen nicht bestätigen. Er beruht nach Schumacher nicht auf einer dauerhaften Steigerung der allgemeinen Intelligenz oder der Verbesserung kognitiver Fähigkeiten, sondern allein darauf, dass die Versuchspersonen durch das Hören der Musik kurzfristig in einen besonders leistungsbereiten Zustand versetzt werden (vgl. Schumacher 2006, S. 16).

soziales und ethisches Lernen (vgl. Kap. 4.2.4). Es geht somit über den Erwerb stimmlich-musikalischer Kompetenzen hinaus und bezieht sich auf die gesamte Persönlichkeit, denn laut Weber gilt, dass

„bei einem nur auf den Erwerb von instrumentellen Kenntnissen und Fertigkeiten eingeeengten Alltagsbegriff des Lernens [...] viele für die Erziehung und Bildung wichtige Bereiche und Formen des Lernens unberücksichtigt [bleiben]“ (Weber 1999, S. 38).

Grundlegend für sämtliche Überlegungen zur vokalpädagogischen Praxis mit Kindern ist die Prämisse, dass Lernen eine angeborene, menschliche Bestimmung und eine unbestrittene Notwendigkeit für gelingendes Leben ist. Lernend entwickelt der Mensch seine individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, alles, was in der jeweiligen Kultur nicht nur zum Überleben, sondern auch für ein gutes Leben gebraucht wird (vgl. Weber 1999, S. 38). Das Selbstzweckliche (Autotelische) des Singens kann als Teil eines guten Lebens verstanden und erlebt werden: Singen, weil es sich gut anfühlt und Freude macht, und Singen, um das zu lernen, was ein erfülltes Leben ermöglicht, sind zwei sich ergänzende Intentionen des Singens mit dem gemeinsamen, übergeordneten Ziel der Verwirklichung eines guten Lebens. Singen kann dazu beitragen, dass Kinder sich selbst verwirklichen und (Selbst-)Erfahrungen machen, die dem Aufbau von Lebenssinn dienen.

Problemstellung

Bedingt durch die Zunahme an vokalpädagogischen Angeboten für Kinder ist das aktive Musizieren mit der Stimme in schulischen und außerschulischen Kontexten derzeit von großer aktueller Relevanz. Dem Singen kommt in Musiklernprozessen eine grundlegende Bedeutung zu, laut Lehmann-Wermser ist es sogar die wichtigste Aktionsform des Musikunterrichts (vgl. Lehmann-Wermser 2008, S. 78). Die ermittelten Singfähigkeiten von Grundschulkindern implizieren nach Bojack-Weber einen dringenden Handlungsbedarf, die Situation des Singens an Grundschulen zu verbessern (vgl. Bojack-Weber 2012). Doch was macht gute vokalpädagogische Praxis angesichts zahlreicher heterogener Angebote aus? Wer diese Frage stellt, fragt nach der Qualität vokalpädagogischer Praxis und nach Kriterien, diese zu bestimmen. Gerade im Kontext der vielen Projekte und Initiativen zur Förderung des Singens in Schulen und Kin-

dergärten ist zunehmend die Forderung nach Qualitätssicherung zu vernehmen. Ministerien sowie andere Behörden und Institutionen müssen derzeit vielerorts entscheiden, ob und inwieweit Initiativen zur Förderung des Singens an Grundschulen weitergeführt werden. Somit weitet sich der Kreis derer, die mit der Frage konfrontiert sind, was gute vokalpädagogische Praxis mit Kindern ausmacht, auch auf Politiker und andere Entscheidungsträger aus. Eine Qualitätssicherung und -entwicklung kann jedoch erst erfolgen, wenn klar ist, was der Begriff Qualität in der vokalpädagogischen Praxis umfasst. Nach Geiger gehört Qualität zu den wichtigsten Gestaltungs- und Regulationsprinzipien sämtlicher gesellschaftlicher Bereiche (vgl. Geiger und Kotte 2008, S. 67). Ihre Bestimmung ist daher für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern von brisanter Notwendigkeit, denn täglich sind viele Musik- und Vokalpädagogen herausgefordert, vokalpädagogische Angebote für Kinder zu gestalten. Hierfür ziehen sie im alltäglichen Handeln selten allgemeine Theorien zu Rate, sondern handeln meist orientiert an ihren Individualkonzepten (vgl. Niessen 2006, S. 28), die sie in Bezug auf vokalpädagogische Praxis mit Kindern entwickelt haben.

Trotz der aktuellen Relevanz des Singens mit Kindern gibt es bislang keine theoretischen Überlegungen zur Qualitätsbestimmung in der vokalpädagogischen Praxis. Es fehlen grundlegende Reflexionen sowohl über den Zusammenhang als auch über die Wechselwirkungen einzelner qualitätsbildender Faktoren. Diesem Forschungsdesiderat wird mit dieser Arbeit begegnet. Dabei ist die Frage erkenntnisleitend, anhand welcher Merkmale sich Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter bestimmen lässt. Dies schließt eine Zielbestimmung ein, was vokalpädagogische Praxis mit Kindern im Grundschulalter leisten soll.

Zielsetzung

Zum einen ist es *Ziel* dieser Arbeit, den Qualitätsbegriff für die musikpädagogische Forschung fruchtbar zu machen und Merkmale zu bestimmen, welche die Qualität im Kontext vokalpädagogischer Theorie und Praxis charakterisieren. Zum anderen wird ein Modell entwickelt, in welchem diese Merkmale erfasst und aufeinander bezogen sind.

Methodische Vorgehensweise

Erkenntnistheoretisch wird ein theoretischer Begründungsansatz gewählt und eine konstruktivistische Perspektive eingenommen. Aus dieser wird der Begriff der Qualität für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern betrachtet und entfaltet. Auf die Erhebung konkreter empirischer Fakten und Daten wurde verzichtet, da diese Vorgehensweise die Integration nicht operationalisierbarer Merkmale ermöglicht und das komplexe Konstrukt der Qualität vokalpädagogischer Praxis für nachfolgende empirische Untersuchungen analysierbar macht, wenngleich in Begründungszusammenhängen auf empirische Studien verwiesen und zurückgegriffen wird. Heid beschreibt Qualität nicht nur als eine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, „sondern [auch als] [...] *Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes*“ (Heid 2000, S. 41). Qualität ist daher ein relativer und bereits von seiner Wortherkunft ambivalenter Begriff und ansatzweise Ergebnis subjektiver Zuschreibungen (vgl. Kap. 3.1.1). Dieser Ambivalenz wird in den vorliegenden Ausführungen Rechnung getragen und so wird zunächst die *Beschaffenheit* vokalpädagogischer Praxis beschrieben. Hierzu werden sämtliche Faktoren benannt und aufeinander bezogen, welche die Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern bestimmen (vgl. Kap. 4.1.3). Anschließend werden für diese einzelnen Faktoren Qualitätsmerkmale theoretisch begründet und erläutert. Des Weiteren werden fachunspezifische Qualitätsmerkmale, welche in der Lehr-/Lernforschung ermittelt wurden, auf die vokalpädagogische Praxis mit Kindern angewendet. Analog zu anderen pädagogischen Kontexten wird dabei *mehrebenenanalytisch* vorgegangen und Merkmale sowohl auf *Prozess-* als auch auf *Produktebene* bestimmt (vgl. Helmke 2010).⁴ Für alle Ebenen vokalpädagogischer Praxis mit Kindern werden theoretisch begründete Zielkriterien vorgestellt. Diese ermöglichen sowohl eine Orientierung als auch eine Bewertung vokalpädagogischer Praxis. Somit leistet diese Arbeit einen Beitrag zur *didaktischen Entwicklungsfor-*schung, die sich „als einen angewandten Bereich der Forschung [versteht], der durch theoretisch-erklärende Aussagen fundiert und gleichzeitig auf zielerreichendes Gestalten“ (Einsiedler 2010, S. 4) der Praxis gerichtet ist. Sie integriert intersubjektives Theoriewissen und handlungsleitendes Wissen, das auf empirischer Forschung beruht.

⁴ Im Erfahrungsaustausch mit Kollegen bestätigte sich, dass viele Vokalpädagogen Prozess- und Produktebene nicht gleichberechtigt wahrnehmen und bewerten. Viele orientieren sich vor allem an den Ergebnissen. Diese Produktorientierung wird durch entsprechende chorpädagogische Maßnahmen, wie z. B. Leistungssingen und Chorwettbewerbe, für die Chöre und vokale Ensembles Auszeichnungen erhalten, verstärkt.

Diese Integration ist für eine Handlungswissenschaft, wie es die Musikpädagogik ist, besonders bedeutsam, denn Forschungserkenntnisse sind lediglich in dem Maße in der Praxis wirksam, wie deren Transfer gelingt (vgl. Einsiedler 2010, S. 4). Die theoretisch-systematische Aufarbeitung des Qualitätsbegriffs in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern dient zum einen dem *theoretischen Erkenntnisgewinn*, zum anderen als Grundlage *evidenzbasierter Empfehlungen* für vokalpädagogisches Handeln. So kann das in dieser Arbeit entwickelte theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern als Instrument zur Erfassung von Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern dienen und Orientierung für deren Gestaltung geben. Darüber hinaus bildet es eine Reflexionsgrundlage zur Planung, Analyse und Bewertung vokalpädagogischer Angebote. Dieses leitende Orientierungswissen ist vor allem in Zeiten bedeutsam, in denen das Wissen um Ursachen, Mittel und Wirkungen zunimmt, während das Wissen um Ziele und Zwecke ständig abnimmt (vgl. Bastian und Kreutz 2003, S. 23). Mit der Ermittlung der Faktoren, welche die Qualität in der vokalpädagogischen Praxis charakterisieren, sind zugleich die Ansatzpunkte für eine Qualitätsentwicklung markiert.

Forschungsstand

Im deutschsprachigen Raum existieren bisher keine wissenschaftlichen Ausführungen zur Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern. Daher wird in dieser Arbeit auf die Standardliteratur allgemeiner Unterrichtsforschung zurückgegriffen und die größtenteils fachunspezifischen Forschungsergebnisse auf die vokalpädagogische Praxis mit Kindern im Grundschulalter angewendet. Ergebnisse von Forschungen zur Unterrichtsqualität werden häufig in Modellen zusammengefasst, welche die qualitätsbildenden Faktoren und deren Wechselbeziehungen verdeutlichen, so z. B. im Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Abb. 14) von Andreas Helmke (vgl. Helmke 2010, S. 73). Dieses bildet die Grundlage für das in dieser Arbeit entwickelte theoretische Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern im Grundschulalter.

Die Durchsicht zahlreicher Studien und Untersuchungen zur Unterrichtsqualität (vgl. z. B. Einsiedler 1997 sowie Helmke 2010) zeigt, dass es nur wenige fachdidaktische Überlegungen zur Unterrichtsqualität im Fach Musik gibt (vgl. Heß 2004). Im Vergleich zu anderen Fachdisziplinen fehlen spezifisch musikdidaktische Forschungen, welche an allgemeine Unterrichtsqualitätsforschungen anknüpfen, wie das beispielweise im Fach Mathematik der Fall ist (vgl. Kunter et al. 2009). Eine Ausnahme

bildet u. a. eine empirische Untersuchung der Universität Vechta, in welcher ein Modell zur allgemeinen Unterrichtsqualität fachspezifisch modifiziert und drei für den Musikunterricht wesentliche Kriterien, nämlich die Bereitstellung ästhetischer Erfahrungsräume, die Vielfalt musikalischer Umgangsweisen sowie die Organisationsqualität definiert und empirisch überprüft wurden (vgl. Bauer und Logemann 2011 sowie Kap. 3.3).⁵ Ebenso seien die Studien zur kognitiven Aktivierung im Musikunterricht als einem fachunspezifischen, in der Unterrichtsforschung ermittelten Unterrichtsqualitätsmerkmal (vgl. Gebauer 2013) erwähnt.

Ferner existieren Untersuchungen zu einzelnen qualitätsbildenden Faktoren (vgl. Kap. 4.1.3), so z. B. auf Prozessebene zu *Aspekten der Musiklehrperson*. Hierzu gibt es etwa Auseinandersetzungen mit Aspekten der Ausbildung (vgl. Greuel 2004) oder der Persönlichkeit der Musiklehrperson, wie dem Selbstbild von Musiklehrkräften (vgl. Kleinen 2004). Auch gibt es Abhandlungen zu *Lernmaterialien*, so z. B. die Studie von Jünger zu Schulbüchern im Musikunterricht (vgl. Jünger 2004), oder Überlegungen zur Qualität von Instrumentalschulen (vgl. Mahlert 2004). In empirischen Untersuchungen, wie beispielsweise in der formativen und summarischen Evaluation des Projektes *Singen macht Sinn* (SMS) in der Region Ostwestfalen-Lippe wurde auf der Produktebene die *Wirkung* dieser Initiative untersucht (vgl. Forge und Gembris 2012a). Zudem existiert eine empirische Studie zu den *Rahmenbedingungen* und deren Einfluss auf das Singen mit Kindern im Kindergarten (vgl. Brünger 2004). Der Deutsche Chorverband formulierte jüngst einen Kriterienkatalog für qualitatives Singen, z. B. die Standards für das kindgerechte Singen in Kindertagesstätten.⁶

Sämtlichen angeführten Untersuchungen ist gemein, dass sie *einzelne* Qualitätsaspekte untersuchen und beschreiben, häufig in Bezug auf konkrete Projekte. Es fehlt jedoch eine übergeordnete Beschreibung von Qualität, welche verschiedene Qualitätsaspekte vokalpädagogischer Praxis mit Kindern im Grundschulalter und deren Wechselbezüge aufzeigt. Der vorliegende theoretisch-systematische Beitrag zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern soll diese Lücke schließen.

⁵ Es besteht keine Einigung bezüglich der grundlegenden Fragen „Was macht guten Musikunterricht aus?“ (Prozess) und „Wozu soll Musikunterricht führen?“ (Produkt).

⁶ Diese Kriterien und Standards sind zu finden unter <http://die-carusos.de/nc/die-carusos/wir-wollen-sie/cid/59/did/130/sechash/63f7ef00/> (Stand 21.04.2014).

Aufbau der Arbeit

Um die Relevanz des Themas aufzuzeigen, wird in Kapitel 2 die vokalpädagogische Praxis mit Kindern im Grundschulalter zu Beginn des 21. Jahrhunderts beschrieben. Dabei werden erstens die aktuellen Entwicklungen im Bereich Singen mit Kindern aufgezeigt (vgl. Kap. 2.1), zweitens die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erläutert (vgl. Kap. 2.2), welche das Singen mit Kindern prägen und beeinflussen, und drittens die Funktionen des Singens für den Menschen dargestellt (vgl. Kap. 2.3). Diese Ausführungen geben zum einen Einblick in die Situation des Singens mit Kindern zu Beginn des 21. Jahrhunderts und zum anderen beschreiben sie die aktuelle Beschaffenheit vokalpädagogischer Praxis.

In Kapitel 3 erfolgt die Entfaltung des Qualitätsbegriffs, um die verschiedenen Aspekte in das Konstrukt Qualität vokalpädagogischer Praxis einbinden zu können. Es werden drei unterschiedliche Zugänge zum Qualitätsbegriff aufgezeigt und deren, für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern relevante, Aspekte herausgestellt (vgl. Kap. 3.1). Um an die bestehende Lehr-/Lernforschung und deren Forschungsergebnisse anknüpfen zu können, wird das Konstrukt Unterrichtsqualität erörtert, indem entsprechende Forschungsentwicklungen aufgeführt und Ergebnisse der aktuellen Lehr-/Lernforschung präsentiert werden (vgl. Kap. 3.2). Die dort ermittelten Unterrichtsqualitätsmerkmale werden anschließend auf den Musikunterricht angewendet und dessen Spezifität aufgezeigt (vgl. Kap. 3.3).

In Kapitel 4 wird das theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter entwickelt, vorgestellt und erläutert. Im Unterschied zu bisherigen Modellen in der Unterrichtsqualitätsforschung integriert es Zielvorstellungen vokalpädagogischer Praxis (vgl. Kap. 4.2). Da die Professionalität des Vokalpädagogen die Qualität vokalpädagogischer Praxis maßgeblich beeinflusst, wird diese durch die Definition vokalpädagogisch relevanter Kompetenzbereiche konzeptualisiert (vgl. Kap. 4.3).

In Kapitel 5 werden zentrale Ergebnisse dieser Arbeit in Form einer Merkmalsliste zusammengefasst (vgl. Kap. 5.1) und Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern dargestellt (vgl. Kap. 5.2). Abschließend werden Perspektiven für weiterführende Forschungen aufgezeigt (vgl. Kap. 5.3).

2 Singen mit Kindern zu Beginn des 21. Jahrhunderts

In diesem Kapitel werden aktuelle Entwicklungen innerhalb der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern aufgezeigt, welche als Professionalisierungsmerkmale wahrgenommen werden können (vgl. Kap. 2.1). Diese aktuellen Entwicklungen dokumentieren die Bedeutung und Notwendigkeit einer Qualitätsbestimmung. Des Weiteren werden zum einen gesellschaftliche Veränderungen beschrieben, welche die Situation des Singens mit Kindern zu beeinflussen scheinen (vgl. Kap. 2.2), zum anderen wird durch die Beschreibung und Klassifizierung einzelner Funktionen des Singens das Wesen des Singens (seine Beschaffenheit) dargestellt (vgl. Kap. 2.3).

Die vokalpädagogische Praxis mit Kindern erlebt seit Ende des 20. Jahrhunderts einen neuen Aufschwung im deutschsprachigen Raum. In weiten Teilen der Bundesrepublik Deutschland wurden Projekte zur Förderung des Singens an Grundschulen und Kindergärten ins Leben gerufen (vgl. Kap. 2.1.1).⁷ Zudem existiert mittlerweile eine umfangreiche Fachliteratur, die Überlegungen zur Didaktik des Singens und zur Stimm- bildung mit Kindern enthält (vgl. Kap. 2.1.2). An deutschen Musikhochschulen und Universitäten wurden Professuren für Kinderchorleitung und Studiengänge zum Singen mit Kindern eingerichtet (vgl. Kap. 2.1.3). Zahlreiche Institutionen, wie Bundes- und Landesakademien für Musik, bieten Fort- und Weiterbildungen für musikpädagogisch Tätige an, um Kenntnisse, Fertigkeiten und methodisches Know-how für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern zu vermitteln. Diese Entwicklungen belegen eine neue „didaktische Relevanz“ (Kranefeld und Krause 2011, S. 119) des Singens mit Kindern. Sie verbindet die Grundannahme, dass das Singen mit Kindern eine speziell auf die Besonderheiten und Bedürfnisse von Kindern zugeschnittene Art der Vermittlung erfordert.

Inhaltlich unterliegen die Veränderungen in der Vokalpädagogik seit den 1980er Jahren einer Dynamik, die an die „Entdeckung des Kindes“⁸, mithin an reformpädagogische Bestrebungen des frühen 20. Jahrhunderts, erinnern lässt: Das Kind wird ver-

⁷ Eine synoptische Übersicht über einige dieser Projekte findet sich unter <http://www.jedem-kind-seine-stimme.de/cms/upload/pdf/Synopse.pdf> (Stand 21. 04.2014). Für die Bildungsinitiative *Die Carusos* siehe unter <http://die-carusos.de/> (Stand 21. 04.2014).

⁸ „Die Entdeckung des Kindes“ so lautet der Titel des zentralen pädagogischen Werkes Maria Montessoris. Hier postuliert Montessori ein Bild vom Kind als unverwechselbares Individuum, das nach seinen Fähigkeiten in eigenem Tempo gefördert werden soll (vgl. Montessori und Oswald 1994).

stärkt als Individuum mit spezifischen Eigenheiten und Unterschieden zum Erwachsenen wahrgenommen. Fachleute (Vokalpädagogen, Chorleiter, Stimmbildner) richten ihre Arbeit zunehmend auf Kinder hin aus und passen sie deren Bedürfnissen an. Analog dazu findet sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts vermehrt vokalpädagogische Fachliteratur, die das Singen mit Kindern und die Stimme des Kindes berücksichtigt oder sich sogar ausschließlich dieser Zielgruppe widmet (vgl. Kap. 2.1.2).⁹

Diese Veränderungen können in der Vokalpädagogik in Anlehnung an Ellen Keys¹⁰ Monographie mit dem Titel „Das Jahrhundert des Kindes“¹¹ als Hinwendung zum Kind gedeutet werden (vgl. Key 2006). Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts herrscht in der Pädagogik eine Aufbruchsstimmung, die aufgrund einer veränderten Sichtweise in Bezug auf Kinder zu einer Erziehungsreform führt. Reformideen und Reformschulen existierten bereits, aber das Bewusstsein eines wachsenden Teils der Erzieher, dass die überlieferten Methoden und Umgangsformen den gesellschaftlichen Forderungen und den geistigen Ansprüchen der Moderne nicht mehr genügen, kennzeichnet diese pädagogische Bewegung. Themen dieser Reform sind u. a. die Förderung der Individualität und Selbständigkeit der Kinder, das Verständnis für die entwicklungspsychologisch relevanten Lebensphänomene sowie der Respekt vor ihrer Individualität (vgl. Flitner 2007, S. 9). So entstand eine andere Auffassung vom Lehren und Lernen, weg von vorgefassten Lernvorgängen, die gestückelt und auf Stunden verteilt von vielen Kindern im Gleichschritt vollzogen wurden.¹² Unterricht sollte stattdessen ganzheitlich sein und, anders als in den sich positivistisch entwickelnden Einzelwissenschaften, Lebens- und Sinnzusammenhänge verdeutlichen. Die frühen Reformpädagogen entwickelten aus diesen Gedanken heraus Unterrichtsformen, die auf das Erleben und die Verarbeitungsprozesse von Kindern besser eingestellt sein sollten als der fachlich systematisierte Unterricht. Sie strebten nach humanerem Wis-

⁹ In vielen Stimmbildungsbüchern wird auf die Kinderstimme nicht explizit eingegangen (vgl. beispielsweise Horstmann 1996 oder Guglhör 2006). Die vokalpädagogische Fachliteratur seit den 1990er Jahren, auf die hier Bezug genommen wurde, wendet sich ausschließlich dem Singen mit Kindern und der Stimmbildung der Kinderstimme zu.

¹⁰ Ellen Key (1849-1926) war eine schwedische Pädagogin, Frauenrechtlerin und Schriftstellerin.

¹¹ Im Zentrum der gleichnamigen Monographie steht neben Themen wie Familie, Schule und Erziehung das „Recht des Kindes“; hier greift Key Gedanken Rousseaus auf (vgl. Key 2006).

¹² Edelstein bezeichnet diesen hier beschriebenen Lehrstil in seinem Aufsatz zur offenen Gesellschaft als Lehr- und Lernsituation „ohne Rücksicht auf die organischen, kognitiven und motivationalen Dispositionen der lernenden Kinder und auf die Erfordernisse des Gegenstands“ (Edelstein 1995, S. 65).

sen, das aus dem Denken in Zusammenhängen und Lebensvollzügen, eben aus „Ganzheiten“, erwächst. Dabei galt es, den Körper und die Sinne zu aktivieren, da sich die größten Lernleistungen des Menschen in den ersten Lebensjahren über das Sinnessystem vollziehen (vgl. Flitner 2007, S. 9–11).¹³

Richten sich also pädagogische Bemühungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkt auf das Kind hin aus, scheint in der Vokalpädagogik eine solche Entwicklung erst ab den 1990er Jahren in Gang gekommen zu sein.¹⁴ Es ist festzustellen, dass sich das Singen mit Kindern gegen Ende des 20. Jahrhunderts zu einem *eigenständigen Bereich der Vokalpädagogik* geformt hat. In diesem Bereich sind Professionalisierungstendenzen erkennbar, die sich auf drei Ebenen spiegeln: dem Singen mit Kindern in Kindergarten und Grundschule (vgl. Kap. 2.1.1), der Zunahme an spezifischer Fachliteratur (vgl. Kap. 2.1.2) sowie an Entwicklungen im Hochschulwesen (vgl. Kap. 2.1.3).

2.1 Professionalisierungstendenzen in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern

Die derzeitigen Entwicklungen, die sich im Kontext vokalpädagogischer Praxis mit Kindern vollziehen, können aus sozialwissenschaftlicher Sicht in Bezug gesetzt werden mit dem Begriff der Professionalisierung. Nach Dewe, Ferchhoff und Radtke bezeichnet der Begriff Professionalisierung „das Hervorbringen einer Handlungsstruktur [...], die es ermögl[i]cht, Praxisprobleme stellvertretend wissenschaftlich reflektiert zu bearbeiten“ (Alisch 1990, S. 55):

„Professionalisierung zielt also auf die Ausbildung und Entwicklung einer spezifischen Handlungskompetenz bei einer Person oder Personengruppe, auf eine Handlungskompetenz, die von der Struktur der jeweiligen professionellen Handlung erfordert wird.“ (Dewe et al. 1992, S. 7)

¹³ Hier ist besonders Maria Montessori zu erwähnen, die das Lernen der Kinder von ihren Sinnestätigkeiten her gefördert und selbst die abstrakten Operationen des Rechnens, des Lesens und Schreibens von den Körpererfahrungen aus entwickelt hat. Das von ihr konzipierte Material wird außerhalb der eigentlichen Montessori-Einrichtungen verstärkt dort verwendet, wo Kinder besondere Schwierigkeiten mit dem abstrakten Lernen zeigen (z. B. in der Heil- und Sonderpädagogik).

¹⁴ Grundsätzlich ist jedoch für den Bereich der Vokalpädagogik kritisch zu hinterfragen, ob die Hinwendung zum Kind auch wirklich das Kind mit seinen musikalischen, seelischen und körperlichen Bedürfnissen im Fokus hat oder eher fachimmanente Interessen, wie z. B. das Erreichen eines besseren, differenzierteren, kultivierteren und umfangreicheren Stimmklangs oder die Nachwuchssicherung für bestehende Chöre oder das „Heranbilden“ von künftigem Konzertpublikum verfolgt.

Sowohl die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Rahmen der Initiativen zur Förderung des Singens mit Kindern, welche zum Teil wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden und werden (vgl. z. B. Forge und Gembris 2012a), als auch die Entwicklung entsprechender Studiengänge, die Vokalpädagogen gezielt auf das Singen mit Kindern vorbereiten, sowie die entsprechende fachspezifische Literatur zielen darauf ab, diese Handlungskompetenzen zu entwickeln. Des Weiteren ist laut Winkler Professionalisierung ein Prozess, der sich in der Regel über einen längeren Zeitraum erstreckt, wie z. B. den der Berufsausbildung, und auf die Bearbeitung, Bewältigung sowie Lösung von Praxisaufgaben oder -problemen zielt (vgl. Winkler 1997, S. 1204). Dies trifft ebenfalls auf die erwähnten Entwicklungen in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern seit den 1990er Jahren zu, denn die zunehmenden Weiterbildungs- und Studienmöglichkeiten sollen künftigen und praktizierenden Vokalpädagogen entsprechende Kompetenzen vermitteln. Zudem weist die vokalpädagogische Praxis mit Kindern zahlreiche *Merkmale* auf, die nach Winkler für professionelle Tätigkeiten zutreffen (vgl. Winkler 1997, S. 1205): Es existiert ein *hoher Autonomiespielraum*, für den *wissenschaftliche bzw. künstlerische Standards* gelten, und vokalpädagogische Praxis wird durch *hochrangige künstlerische Fähigkeiten* gestützt. Auch gibt es verschiedene *verbandliche Organisationen* wie beispielsweise die Stiftung „Singen mit Kindern“ des Bundeslandes Baden-Württemberg oder den „Deutschen Chorverband“, welche sich ausschließlich oder zunehmend diesem Praxisfeld innerhalb der Vokalpädagogik zuwenden.

2.1.1 Singen in der Grundschule – aktuelle Entwicklungen

Initiativen und Stiftungen fördern das Singen mit Kindern in diversen Kontexten. So wurden seit Anfang des 21. Jahrhunderts zahlreiche Projekte zur Förderung des Singens vor allem an Grundschulen ins Leben gerufen, wie beispielsweise *Jedem Kind seine Stimme* (JEKISS/Münster, bzw. JeKiSti/Neuss), *Singen macht Sinn* (SMS/Detmold), *Chor:klasse!* (Niedersachsen), *Primacanta* (Frankfurt), *Toni in der Schule* (Chorverband NRW) und *SingPause* (Düsseldorf), denen Projekte zur Musikalisierung innerhalb des Kindergartens folgten, wie z. B. die Initiativen *Die Carusos* und *Felix* des Deutschen Chorverbands (DCV) oder *Singende Kindergärten* der Drogeriemarktkette *dm*. Darüber hinaus gibt es Netzwerke, welche das Singen von Menschen aller Altersgruppen fördern möchten, wie z. B. das Internationale Netzwerk zur Förderung

der Alltagskultur des Singens e. V. *Il canto del mondo*¹⁵ sowie Stiftungen, die sich der Förderung des Singens mit Kindern verschrieben haben, wie z. B. die Stiftung *Singen mit Kindern*¹⁶ in Baden-Württemberg. Im Folgenden werden deren Legitimationsansätze und Ziele beschrieben.

Die Stiftung *Singen mit Kindern* ging den eingangs erwähnten Initiativen an Schulen zeitlich voraus und kann als Keimzelle dieser Entwicklung angesehen werden, denn einzelne Aktivitäten der Stiftung haben „an vielen Orten in Deutschland oder in den europäischen Nachbarländern Beachtung und Nachahmung gefunden“ (Landesmusikrat Baden-Württemberg und Stiftung "Singen mit Kindern" 2012). Sie ging aus dem *Bündnis für das verstärkte Singen mit Kindern* hervor, zu dem sich im Mai 2000 in Stuttgart Vertreter aus Politik und Gesellschaft sowie aus dem gesamten Musikleben zusammengeschlossen haben, wie z. B. Musikverbände, das Sozial- und Kultusministerium sowie Kirchen und Elternngremien (vgl. Landesmusikrat Baden-Württemberg und Stiftung "Singen mit Kindern" 2012). Basierend auf der Prämisse, dass Kunst und Kultur eine besondere Bedeutung für das Leben und die Humanität in der Gesellschaft haben, ist es das Anliegen der Stiftung, das Singen (mit Kindern) zu fördern, da Singen „die natürlichste Form des persönlichen und des kulturellen Ausdrucks“ (Landesmusikrat Baden-Württemberg und Stiftung "Singen mit Kindern" 2012, S. 26) darstellt.¹⁷

Die zahlreichen Programme zur Förderung des Singens im Primar- und Vorschulbereich stehen mitunter im Zusammenhang mit dem musikpädagogischen Trend des Klassenmusizierens, bei dem alle Schüler einer Klasse ein Instrument erlernen oder ihre Singstimme entwickeln. Aktives Musizieren wird bundesweit wieder vermehrt in den Mittelpunkt des schulischen Musikunterrichts gestellt (vgl. Bähr 2009, S. 160). Diverse Initiativen, wie z. B. *JEKI - Jedem Kind ein Instrument* im Ruhrgebiet, streben das praktische Musizieren möglichst vieler (Grundschul-)Kinder an. Chorklassen, also Klassen mit dem Schwerpunkt Singen und Stimmbildung, haben einen klaren wirtschaftlichen und organisatorischen Vorteil gegenüber anderen Formen des Klassen-

¹⁵ Näheres zu diesem Netzwerk unter <http://www.il-canto-del-mondo.de/> (Stand 21.04.2014).

¹⁶ Ausführliche Informationen zu dieser Stiftung finden sich unter <http://www.singen-mit-kindern.de/> (Stand 21.04.2014).

¹⁷ Die Stiftung widmet sich daher der frühkindlichen vokalen Musikerziehung in verschiedenen Bereichen wie z. B. in den Familien, in Kinderbetreuungseinrichtungen, Schulen und in kirchlichen Bereichen. Dabei kooperiert sie eng mit dem *Arbeitskreis Medizin und Musik* und pflegt den Austausch mit medizinischen Fachkräften.

musizierens, da bei diesem Konzept mit dem körpereigenen Instrument Stimme gearbeitet wird. Somit gestaltet sich die Finanzierung deutlich einfacher und ihre Einrichtung kann meist relativ unmittelbar geschehen. Die erwähnten Initiativen zur Förderung des Singens beziehen sich jedoch nicht ausschließlich auf Klassen mit musikalischem Schwerpunkt und beinhalten auch nicht in jedem Fall ein in sich geschlossenes, aufbauendes Konzept. Sie verfolgen nicht nur Ziele schulischen Musikunterrichts, sondern dienen auch der Neuverwurzelung des Singens in der Gesellschaft (vgl. z. B. die Initiativen des Netzwerkes *Il canto del mondo* oder *Klasse-wir-singen*).¹⁸ Dies kann am nachhaltigsten über die Kinder als Partizipanten einer zukünftigen Gesellschaft erreicht werden, denn laut Kahl ist „Kindheit [...] ein Garten, in dem sich die Gesellschaft erneuert“ (Kahl 1995, S. 80).

Die in den letzten Jahren zu einem ähnlichen Zeitpunkt durchgeführten, teilweise wissenschaftlich begleiteten Projekte liefen in der Regel mindestens drei Jahre. Dabei wurden sie regional initiiert und häufig autonom durchgeführt, da diese Regionalisierung dem föderalistischen Bildungssystem entsprach und die jeweilige Anpassung an örtliche Gegebenheiten erleichterte. Ebenso erwuchs durch den großen Anteil lokaler und privater Sponsoren die Verwurzelung in einzelnen Regionen:

„Es geht nicht darum, ein Einheitsmodell der Förderung des Singens anzustreben oder einen bestimmten Ansatz auszuwählen, sondern den lokalen Kräften und Gegebenheiten zu folgen und anschlussfähige, eingebettete Projekte zu entwickeln und zu etablieren.“ (Spychiger 2009, S. 58)

Die Initiatoren und Träger erhoffen sich weiterhin eine nachhaltige positive Auswirkung auf die musikalische Bildung sowie günstige Veränderungen des vielerorts als defizitär empfundenen Zustandes des Faches Musik in der Primarstufe:

„Die Entstehung von Singe- und Musikprojekten zur Verbesserung der Situation der Musikvermittlung kann als eine Art Selbstheilungsversuch von unten gesehen werden. [...] [Es besteht] ein großer Anpassungs- und Modernisierungsbedarf [...] in der schulmusikalischen Ausbildung von Lehrkräften.“ (Spychiger 2009, S. 58)

¹⁸ Häufig wird in vokalpädagogischen Fachkreisen der Verlust des Singens beklagt (vgl. Adamek 2008, S. 15 sowie Hoos de Jokisch 2003). Es lässt sich feststellen, dass das Singen im Musikunterricht zeitweise seine zentrale Stellung verloren hat und dass aktives Singen im Alltag vieler Menschen nicht mehr verortet ist (vgl. Bojack 2008, S. 8–10). Die Neuverwurzelung des Singens begründet sich aus diesem Zusammenhang heraus.

Der Musikunterricht soll durch die Initiativen qualitativ aufgewertet oder ergänzt werden. Hierzu werden zum einen die Lehrpersonen vor Ort fortgebildet, zum anderen unterstützen ausgebildete Vokal- und Musikpädagogen die Lehrenden an den jeweiligen Schulen. So gibt es Initiativen wie z. B. *SMS* und *JeKiSti*, in deren Rahmen Tandemunterricht praktiziert wird, das heißt ein gemeinsames Unterrichten von je einem Vokalpädagogen und einer Grundschullehrkraft. Andere Förderprogramme, etwa *SingPause*, *Toni in der Schule* und *JEKISS* verzichten auf das gemeinsame Unterrichten. Während bei der Initiative *SingPause* ausgebildete Sänger zweimal pro Woche für je 20 Minuten mit den Kindern singen, leitet bei *JEKISS* eine speziell musikpädagogisch ausgebildete Lehrkraft den Grundschulchor und vermittelt im Anschluss daran allen Lehrkräften der Grundschule Grundkenntnisse des Singens sowie ein ausgewähltes Liedrepertoire. Zudem gibt es Initiativen, wie z. B. *Chor:klasse!* und *Primacanta*, die sowohl Tandemunterricht für fachfremde Lehrkräfte vorsehen als auch die Vermittlung der Inhalte durch „fachnahe“ Grundschullehrkräfte bzw. Fachlehrkräfte. Bei *Primacanta* bekommt die betreffende (musikausgebildete) Grundschullehrkraft vier Supervisionen bzw. Unterrichtshospitationen eines „Coachs“ pro Schuljahr (vgl. Stadt Neuss und Musikschule Neuss 2009).

Die musik- und vokalpädagogischen *Zielsetzungen* der einzelnen Initiativen sind weitgehend vergleichbar: So streben alle nach der Förderung eines physiologisch richtigen Singens und der Vermittlung eines dem Entwicklungsstand der Kinderstimme angemessenen Liedrepertoires (vgl. Spychiger 2009, S. 60). In vielen Projekten, so z. B. bei *Chor:klasse!*, *Primacanta* oder *SingPause* wird zudem mit der relativen Solmisation¹⁹ gearbeitet. Diese schult die Tonbeziehungsvorstellung und führt die Kinder zu einer wachsenden Autonomie bezüglich des Notentextes, so dass die Schüler befähigt werden, sich Lieder rhythmisch und melodisch korrekt zu „ersingen“²⁰. Dies ist vor allem dann ein Ziel, wenn innerhalb dieser Initiative die Ausbildung musikalischer Kompetenzen im Vordergrund steht, wie z. B. bei *Primacanta*. Gemäß den Prinzipien der elementaren Musikpädagogik integrieren alle Konzepte zur Förderung des Singens in der Grundschule Bewegung und Körperwahrnehmung. Die Kinder sollen durch methodisch vielseitige Singangebote mehr Freude am Musizieren gewinnen. Außerdem

¹⁹ Die relative Solmisation ist eine Lehrmethode, die mit Hilfe von Silben und Handzeichen Tonbeziehungen bezeichnet und verdeutlicht (vgl. Schullz 2008, S. 8).

²⁰ Der Terminus Ersingen bezeichnet in der vokalpädagogischen Praxis und in dieser Arbeit den Vorgang, eine unbekannte Melodie nach Noten zu singen.

zielen die Initiativen alle ausdrücklich auf die Förderung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Schichten.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Initiativen beschrieben, um die Entwicklung des Singens in der Grundschule anhand dieser unterschiedlichen Beispiele zu dokumentieren: *Singen macht Sinn* steht beispielhaft für ein umfassendes, außerschulisch initiiertes Projekt (a). Demgegenüber stellt *Chor:klasse!* eine variable Konzeption zur Errichtung einer in der Regel innerschulisch initiierten Chorklasse dar (b).

a) Die Initiative *Singen macht Sinn (SMS)* war ein Förderprojekt für das Singen von Grundschulkindern in der Region Ostwestfalen-Lippe, dessen Schwerpunkt allerdings nicht nur auf dem Singen mit Kindern selbst, sondern zudem auf der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften lag. Der Unterricht an den Schulen war daher nur einer der Bestandteile des Projekts, welches von 2009 bis 2011 in ausgewählten Schulen und Studienseminaren der Region Ostwestfalen-Lippe durchgeführt wurde. Hauptintention dieser Initiative war es, „Grundschulkindern und Neigungslehrern des Fachs Musik einen Zugang zum Singen zu ermöglichen, die Freude am Singen zu vermitteln und vielfältige Singenlässe in den Schulen zu schaffen“ (Forge und Gembris 2012b, S. 2). *SMS* entstand in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen: der Hochschule für Musik Detmold, den Universitäten Bielefeld und Paderborn, der Bezirksregierung Detmold sowie Schulen, Musikschulen und Studienseminaren. Das Institut für Begabungsforschung in der Musik der Universität Paderborn begleitete und evaluierte das Projekt *SMS* wissenschaftlich. Finanziell wurde es von der Familie-Osthushenrich-Stiftung und der Landesregierung Nordrhein-Westfalen gefördert. Das Projekt startete im Schuljahr 2008/2009 mit sieben Schulen, jährlich kamen sieben weitere hinzu. Im Schuljahr 2010/2011 waren demnach 21 von 500 Grund- und Förderschulen in Ostwestfalen-Lippe beteiligt. Das Konzept basierte auf vier Säulen, die für verschiedene Zielgruppen konzipiert wurden: dem Unterricht an Grund- und Förderschulen (Säule 1) sowie den drei Angeboten Wahlmodul „Basiskompetenz Stimme“ für Lehramtsanwärter (Säule 2), dem Masterstudiengang „Singen mit Kindern“ für Studierende mit bereits abgeschlossenem Musikstudium (Säule 3) und dem Wahlmodul „Basiskompetenz Stimme“ für Lehramts-Studierende (Säule 4).

Säule	Förderprogramm	Zielgruppe
1	Singen in Grund- und Förderschulen	Schüler und fachfremde Musiklehrer
2	Modul „Basiskompetenz Stimme“	Lehramtsanwärter ohne Musikstudium
3	Masterstudiengang „Singen mit Kindern“	Studenten mit Musikstudium
4	Modul „Basiskompetenz Stimme“	Lehramtsstudenten ohne Musikstudium

Tab. 1: Übersicht über die Förderprogramme von SMS (aus Forge und Gembris 2012b, S. 2)

SMS zielte in Säule 3 auf die Ausbildung einzelner musikpädagogischer Fachlehrkräfte, in Säule 1 auf eine exemplarische Versorgung der Schulen und in den Säulen 2 und 4 auf eine flächendeckende Wirkung. Ende des Jahres 2011 hatten rund 500 angehende Lehrkräfte das Wahlmodul „Basiskompetenz Stimme“ absolviert. Theoretisch hat somit nun jede Schule die Chance auf eine zumindest im Ansatz stimmlich ausgebildete Lehrkraft. Damit wollte das Projekt *SMS* alle unmittelbar am musikalischen Bildungsprozess Beteiligten erreichen. In ihrem gemeinsamen Tagungsbericht mit dem Titel „Singen in der Grundschule“ definierten die Initiatoren folgendes Projektziel:

„Singen, sich bewegen und gemeinsam musizieren – das soll im gesamten Schulalltag heutiger und zukünftiger Schüler wieder eine stärkere Rolle spielen und fachgerecht umgesetzt werden. Um dieses Globalziel zu erreichen, setzt *SMS* mit seinen vier Säulen an unterschiedlichen Punkten an.“ (Stadt Neuss und Musikschule Neuss 2009, S. 43)

Die *erste Säule*²¹ „Singen in Grund- und Förderschulen“ stellte die Arbeit mit den Schülern und Lehrpersonen in der Schule in den Mittelpunkt. Die Schulen erhielten zwei Stunden pro Woche Unterstützung von Vokalpädagogen. Es wurde in zumeist zwei bis drei ausgewählten Klassen der Schule ein Tandem-Musikunterricht²² mit dem Schwerpunkt Singen angeboten. Zusätzlich war eine individuelle Differenzierung in den Schulen, z. B. Ausweitung auf weitere Klassen, Einführung von Schulsingen oder Fortbildungswochenenden für das gesamte Kollegium möglich. Außerdem hatten die beteiligten Musiklehrenden die Option, das Wahlmodul „Basiskompetenz Stimme“

²¹ Zu Säule 1 gehören folgende Inhalte: stimmliche Entwicklung, metrisch-rhythmische Schulung, Aufbau eines altersgerechten Liedrepertoires, Steigerung des musikalisch-kreativen Entwicklungspotentials, Hörfähigkeit und Konzentration, Tanz und Bewegung, Agieren und Reagieren in der Gruppe sowie Musizieren mit elementarem Instrumentarium.

²² Darunter wird das gemeinsame Unterrichten von zwei zusammenarbeitenden Lehrpersonen verstanden. Im Rahmen dieser Initiative ist die Kombination einer Grundschullehrkraft und einer vokalpädagogischen Fachkraft gemeint.

von SMS an einem der Studienseminare oder an den Universitäten Bielefeld und Paderborn zu besuchen (siehe Säulen 2 und 4). Es bewarben sich pro Jahr rund 80 Schulen um die Projektteilnahme, von denen allerdings nur sieben pro Jahr zugelassen wurden.

Die *zweite Säule* war für Lehramtsanwärter gedacht und bestand aus einem an den staatlichen Seminaren für Lehrerbildung eingerichteten Wahlmodul „Basiskompetenz Stimme“. Ziel dieses Moduls war es, den Stimmklang und die stimmlichen Fähigkeiten der Teilnehmer zu entwickeln. Des Weiteren sollten sie nach Angaben der Initiatoren²³ Kompetenzen in den Bereichen Didaktik des Singens mit Kindern, elementare Singgruppen-Anleitung²⁴ und in klingender Musiktheorie²⁵ erwerben. Dieses Modul erstreckte sich mit wöchentlich 90 Minuten über ein Jahr. Die freiwillige Teilnahme wurde, wenn sie konstant und engagiert erfolgte, mit einem Zertifikat honoriert. In den Studienseminaren in Bielefeld, Detmold, Minden und Paderborn fanden 2009/10 jeweils zwei Kurse mit insgesamt 100 Teilnehmenden statt.

Die *dritte Säule* des Konzeptes bildete die Einrichtung des Masterstudienganges „Singen mit Kindern“ an der Hochschule für Musik Detmold, in dessen Rahmen sich Musiker mit abgeschlossenem Bachelor- oder Diplommusikstudium auf die Vokalpraxis mit Kindern spezialisieren. Studieninhalte sind Didaktik des Singens mit Kindern, Lehrpraxis Kinderchor und Vermittlung musikalisch-künstlerischer Kompetenzen. Der Studiengang dauert zwei Semester (Vollzeitstudium) und schließt mit einer Masterarbeit ab. Laut Aussage der Projektinitiatoren hatten vier Studierende im Sommer 2011 den Studiengang abgeschlossen. Es wird erwartet, dass die Anzahl der Studierenden steigt, sobald die ersten Bachelor-Absolventen-Jahrgänge deutschlandweit vor der Wahl eines Masterstudienganges stehen.

²³ Diese Angaben entstammen einer Power-Point-Präsentation zur Projektvorstellung, welche mir Stefan Simon, Projektleiter der Initiative, im Jahr 2009 zur Verfügung gestellt hat.

²⁴ Die „elementare Singgruppen-Anleitung“ wird in der vokalpädagogischen Arbeit mit Kindern oft auch als gestische Singleitung bezeichnet. Hierunter wird das gestische Anleiten der singenden Kinder verstanden, welches anstelle einer in der allgemeinen Chorleitung üblichen differenzierten Schlagtechnik eingesetzt wird. Die Gesten können textunterstützend, textabbildend oder frei gewählt sein, je nach persönlicher Präferenz oder Eignung in Bezug auf das betreffende Lied.

²⁵ Als „klingende Musiktheorie“ wird ein musizierender Zugang zur Musiktheorie bezeichnet, der die häufig als „trocken“ empfundene Theorie in einen „klingenden“, aktiv musizierenden Kontext rückt. Aus diesem Grund werden hierfür meistens die relative Solmisation und eine Rhythmussprache (in der Regel Gordon oder Kodály) verwendet. Theorie wird nicht abstrakt erklärt und schriftlich vertieft, sondern über aktives, sinnliches Handeln erfahren.

Das Wahlmodul „Basiskompetenz Stimme“ wurde auch für Studierende der Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule angeboten und bildete die *vierte Säule* des Konzeptes der Initiative *SMS*. In diesem Modul wurden dieselben Inhalte vermittelt wie in der zweiten Säule. Seit dem Sommersemester 2009 wird es an der Universität Paderborn, seit dem Wintersemester 2009/2010 auch an der Universität Bielefeld angeboten. Das Wahlmodul ist nach Ablauf der Projektzeit in das offizielle Studienangebot der Universitäten und der Schulseminare implementiert worden.

b) *Chor:klasse!*, so lautet der Titel eines unterrichtspraktischen Programms für Chorklassen²⁶ an Grundschulen. Es wurde von den Grundschullehrerinnen Petra Jacobsen und Silke Zieske in Zusammenarbeit mit der Vokalpädagogin Silja Stegemeier auf Initiative der Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover entwickelt. Das besondere Merkmal dieses Programms ist seine Flexibilität, da es im Unterschied zu anderen Projekten weder regional begrenzt noch von finanzieller Unterstützung abhängig ist. Die Idee, Chorklassen in niedersächsischen Grundschulen einzurichten, entstand im Jahr 2002 und führte zur Entwicklung des Programms, welches zu Beginn der vierjährigen Pilotphase im Schuljahr 2003/2004 von den beteiligten Grundschulen ihrer jeweiligen besonderen Situation angepasst wurde. Es ist zeitlich unbegrenzt, da es unabhängig von Fördergeldern läuft. Mittlerweile nehmen ca. 70 Schulen in Niedersachsen daran teil; auch in anderen Bundesländern gibt es Chorklassen, die sich an diesem Konzept orientieren. Die Projektziele werden von den Initiatoren folgendermaßen definiert:

„Bezogen auf die Schüler ist es Ziel von *Chor:klasse!*, deren sängerische, allgemeinmusikalische und soziale Kompetenz zu fördern. Für die Schule soll das Projekt eine Schärfung des Profils und eine Verbesserung der Schulgemeinschaft ermöglichen, da die Schule als Ganzes einbezogen ist. Über die Chorklasse hinaus kann eine Bewusstseinschärfung für den Wert des Singens und den sachgemäßen Umgang mit der Kinderstimme im ganzen Kollegium angestoßen werden. Die direkt beteiligten Lehrer sollen durch den roten Faden, der ihnen an die Hand

²⁶ Bei dem Terminus Chorklasse handelt es sich nicht um einen geschützten Begriff. Er wird in verschiedenen Zusammenhängen angewandt (vgl. Kruckenberg 2005, S. 7 f.). Hier soll er als eine Form des Klassenmusizierens verstanden werden, bei der das Singen im Mittelpunkt des Musikunterrichts steht.

gegeben wird, statt musikpädagogischer ‚Großbaustelle‘ mehr Spaß im Musikunterricht durch begeisterte Kinder haben. Durch regelmäßige öffentliche Auftritte (z. B. in Kindergärten, Altenheimen usw.) wird eine Stärkung der Verbindung zwischen Schule und Stadtteil möglich gemacht.“ (Stadt Neuss und Musikschule Neuss 2009, S. 24 f.)

Das Programm *Chor:klasse!* sieht vor, dass der Entschluss zur Bildung einer Chorklasse von der jeweiligen Schule unter Zustimmung von Schulleitung, Musiklehrern und Gesamtkonferenz ausgeht. Gewünscht ist die Einrichtung ab der ersten Klassenstufe. Die Eltern werden vor der Einschulung umfassend informiert und können anschließend ihr Kind für die Chorklasse anmelden. Die Teilnahme ist für die gesamte Grundschulzeit verpflichtend. Der Chorklassenunterricht umfasst drei bis vier Stunden pro Woche und findet meist im Regelunterricht statt. Aufgrund unterschiedlicher Gegebenheiten und Möglichkeiten der jeweiligen Grundschulen werden wahlweise verschiedene Organisationsmodelle vorgeschlagen:

- zwei oder drei Stunden Chorklassenunterricht und eine Stunde Chor (klassenübergreifend oder im Klassenverband), durchgeführt von der Klassen- bzw. Musiklehrkraft
- eine Stunde Musikunterricht durch die Klassenlehrkraft und zwei Stunden Chor durch die Musiklehrkraft sowie eine Stunde Stimmbildung durch eine Honorarkraft
- zwei Stunden Chorklassenunterricht und eine Stunde Chor durch die Musiklehrkraft mit integrierter Stimmbildung durch die Honorarkraft

Die Umsetzung des Konzeptes ist von der Klassenlehrer-Fachlehrer-Besetzung abhängig. In der Grundkonzeption ist vorgesehen, dass der Klassenlehrer auch Fachlehrer für Musik ist. Bei dieser Variante ist die Chorklasse ein fester Klassenverband. Die erweiterte Konzeption bietet Variationsmöglichkeiten für den Fall, dass der Fachlehrer nicht der Klassenlehrer ist. Hier entsteht die Chorklasse entweder ebenfalls als fester Klassenverband oder klassenübergreifend durch Zusammenlegung während der Musikstunden oder innerhalb der Betreuungs- oder AG-Zeit. Grundsätzlich gelten für den Chorklassenunterricht – wie für jeden regulären Musikunterricht – die Vorgaben der aktuellen Lehrpläne. Die Konzeption *Chor:klasse!* skizziert jedoch besondere Kom-

petenzen im Chorklassenunterricht. Diese beziehen sich auf die Bereiche Stimmbildung, Chorsingen sowie Musiktheorie bzw. Musikhören. Übergeordnetes Ziel ist eine kontinuierliche Qualitätssteigerung im Bereich des Singens.

Die zahlreichen Initiativen zur Förderung des Singens mit Kindern belegen zum einen die Bedeutung, die dem Singen derzeit zugesprochen wird, zum anderen lassen sie sich als eine Reaktion auf die prekär empfundene Situation des Singens in der Gesellschaft verstehen, die gekennzeichnet war durch einen Verlust von Singpraxis, der sich unterschiedlich, bisher jedoch nur hypothetisch, begründen lässt (vgl. Henning 2012). Ebenso zeigen diese Projekte und Initiativen, dass „das gesellschaftliche Klima zur Förderung von Sing- und Musikprojekten im öffentlichen Bildungswesen [...] in den letzten Jahren merklich besser geworden [ist]“ (Spychiger 2009, S. 58).

Aus meiner Sicht ist diese Entwicklung vor dem Hintergrund der anthropologischen Bedeutung des Singens (vgl. Kap. 2.3) zu begrüßen und weiter zu fördern. Die angesprochenen Projekte zur Förderung des Singens oder Musizierens finden zahlreiche Nachahmer, wie sich am Beispiel *Jedem Kind ein Instrument* zeigt (siehe Abb. 2). Durch eine Verbreitung dieser und ähnlicher Projekte kann erreicht werden, dass immer mehr Kinder eine musikalische Förderung bekommen. Außerdem werden dabei vokalpädagogische Experten in Schulen gebracht bzw. Erzieher und Lehrpersonen für das Singen mit Kindern qualifiziert, was die Qualität vokalpädagogischer Praxis nachhaltig verbessern dürfte. Die im Rahmen dieser Initiativen stattfindende Berührung von schulischer- und außerschulischer Musikpädagogik birgt meines Erachtens Chancen für alle Beteiligten.

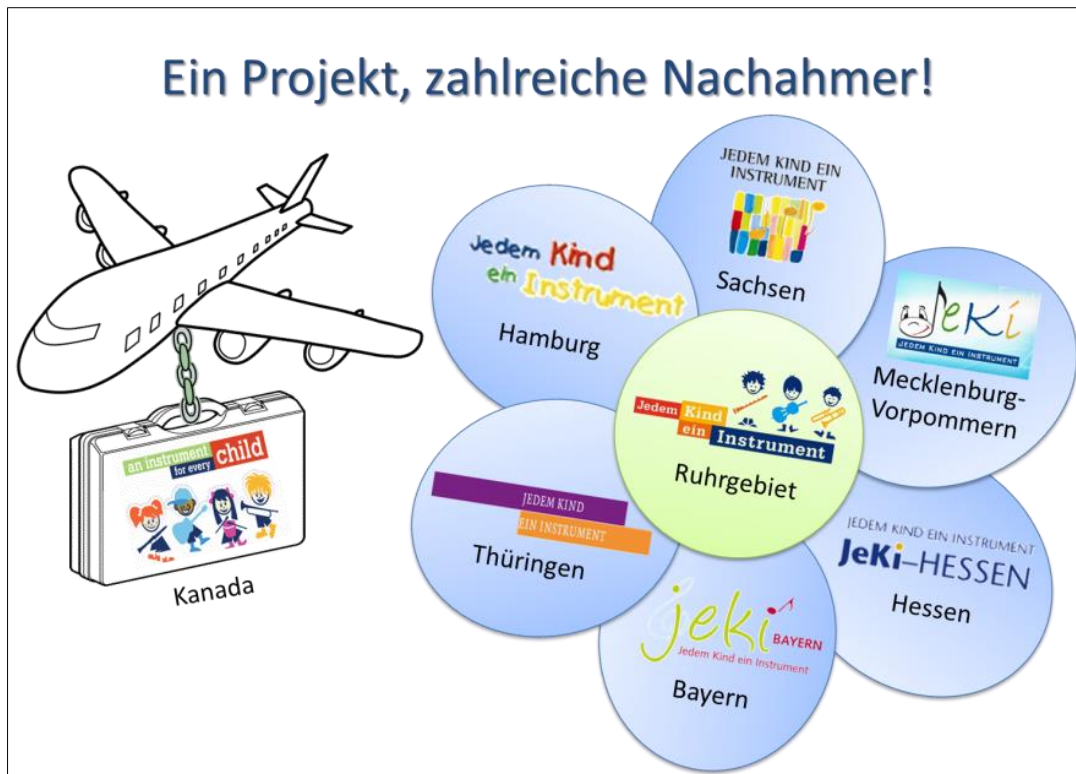


Abb. 2: Multiplikationswirkung am Beispiel der Initiative *Jedem Kind ein Instrument* (© H. Henning)

2.1.2 Didaktische Literatur zum Thema „Singen mit Kindern“

Als ein weiteres Professionalisierungsphänomen im Bereich der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern kann die steigende Anzahl vokalpädagogischer Fachliteratur zu Beginn des 21. Jahrhunderts gewertet werden. In Abbildung 3 sind einige Veröffentlichungen bibliographisch erfasst, die sich thematisch unmittelbar dem Singen mit Kindern zuwenden.²⁷ Dabei lässt sich jede der genannten Publikationen einem von drei Schwerpunkten zuordnen, die nachfolgend bezüglich ihrer Inhalte und Methoden erläutert werden: Literatur mit Schwerpunkt Kinderstimmbildung (a), Literatur mit Schwerpunkt Kinderchorleitung (b), Literatur mit Schwerpunkt Singen im Kontext Schule und/oder Kindergarten (c).

²⁷ Hierbei handelt es sich um eine Auswahl einschlägiger deutschsprachiger Publikationen für diesen Zeitraum, die sich ausschließlich dem Singen mit Kindern oder der Stimmbildung mit Kindern zuwenden.

1954	Nitsche, Paul: Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme, Mainz (a)
1992	Küntzel, Gottfried: Singen in der Grundschule, Altenmedingen (c)
1993	Münden, Gerd-Peter: Kinderchorleitung, München (b)
1996	Göttl, Robert: Singen mit Kindern, Regensburg (b)
1997	Mohr, Andreas: Handbuch der Kinderstimmgebung, Mainz (a)
2001	Pachner, Reiner: Vokalpädagogik, Kassel (c)
2002	Trüün, Friedhilde: Sing Sang Song, Stuttgart (a)
2003	Chilla, Karl Peter: Handbuch der Kinderchorleitung, Mainz (b)
2004	Mohr, Andreas: Praxis Kinderstimmgebung, Mainz (a)
2004	Romanoff, Lena und Jacob, Jürgen: Stars und Sternchen, Frankfurt am Main (a)
2006	Schmidt-Gaden, Gerhard: Wege der Stimmgebung: Für Kinder und Erwachsene, Frankfurt am Main (a)
2006	Hefele, Michaela und YemenDzakis, Mirka: Jedes Kind kann singen, Kassel (c)
2007	Wieblitz, Christiane: Lebendiger Kinderchor, Boppard am Rhein (b)
2007	Jacobsen, Petra et al.: Chor:klasse!, Kirchlinteln (c)
2007	Stiftung „Singen mit Kindern“: Singen im Kindergarten, Innsbruck (c)
2008	Baumann, Tjark: natürlich singen!, Boppard (c)
2008	Mohr, Andreas: Lieder, Spiele, Kanons, Mainz (c)
2008	Arnold-Joppich, Heike (Hg.): Toni im Kindergarten, Duisburg (c)
2008	Deutscher Chorverband: Felix Handbuch, Mainz (c)
2008	Ernst, Manfred: Praxis Singen mit Kindern, Innsbruck (b)
2008	Schnitzer, Ralf: Singen ist klasse, Mainz (c)
2008	Trüün, Friedhilde: Sing Sang Song, Leinfelden-Echterdingen (a)
2010	Friedrich, Gerhard und de Galgóczy, Viola: Mit Kindern Stimme und Gesang entdecken, Weinheim und Basel (b)
2010	Fischer, Renate: Singen Bewegen Sprechen, Mainz (c)

Abb. 3: Chronologische Darstellung ausgewählter einschlägiger Literatur von 1950 bis 2010 (© H. Henning)

a) Literatur mit Schwerpunkt Kinderstimmgebung

Sieben der 24 Veröffentlichungen können dem Schwerpunkt Kinderstimmgebung zugeordnet werden (vgl. Nitsche 2001, Mohr 1997, Trüün 2002, Mohr 2004, Romanoff et al. 2004, Schmidt-Gaden 2009 sowie Trüün 2009)²⁸. Sie lassen sich sowohl nach dem Alter der Zielgruppe als auch nach der Ausrichtung an verschiedenen Zielen wie Breitenmusikalisierung oder chorische Expertise systematisieren. Innerhalb dieses Schwerpunkts der Kinderstimmgebung können wiederum verschiedene inhaltliche

²⁸ Die Jahreszahlen der hier angegebenen Kurzbelege entsprechen der mir vorliegenden Auflage der jeweiligen Publikation und stimmen daher nicht immer mit dem in der Abbildung angegebenen Erscheinungsjahr überein.

Bereiche definiert werden, wie Atmung, Haltung, Lockerung und Stimme. Jeder Bereich lässt sich seinerseits weiter untergliedern: So steht beispielsweise der Bereich „Stimme“ für den klingenden Bereich der Stimmbildung, in dem einzelne Stimmfunktionen wie Resonanz, Vokalbildung, Höhe etc. trainiert und fokussiert werden.

In der Kinderstimmbildung existieren, ähnlich wie bei der Ausbildung und Pflege der Erwachsenenstimme, unterschiedliche Auffassungen über die Gewichtung und die Anordnung der einzelnen stimmbildnerischen Bereiche. Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass (Kinder-)Stimmbildung, unabhängig davon, ob chorisch oder einzeln durchgeführt, sich in der Regel wie folgt aufbaut: Lockerung des Körpers, Bewusstwerdung und Aufrichtung der Körperhaltung (sängerische Haltung), Atem(funktions)übungen, Stimmübungen.

Eine Differenzierung der Literatur zur Kinderstimmbildung ist neben der inhaltlichen auch hinsichtlich der methodischen Perspektive möglich: Hierbei kristallisieren sich vier Kategorien der Unterteilung heraus: Stimmspiele/Stimmexplorationen, Stimmbildung am Lied, Stimmbildung in Geschichten/Bildern und isolierte Stimmbildung²⁹. Diese werden im Folgenden anhand jeweils eines Beispiels erläutert:

Mit *Stimmspielen/Stimmexplorationen* sind Spiele gemeint, die den Umgang mit der Sing- und Sprechfunktion der eigenen Stimme fördern und dadurch deren Wahrnehmung und Fähigkeiten verbessern. Je nach Absicht und Komplexität wirken diese Spiele somit stimmbildend oder stimmfördernd. Keine der in der vorangegangenen Auflistung (siehe Abb. 3) aufgeführten Publikationen widmet sich ausschließlich dieser Form der Stimmbildung, jedoch finden sich Hinweise und Vorschläge zu Stimmspielen in einigen Veröffentlichungen aus dem Bereich Schule („Breiten-/Basismusikalisierung“) und Kinderchor. Beispiele hierfür sind die Publikationen des ChorVerbands NRW „Toni im Kindergarten“³⁰ (vgl. ChorVerband NRW e.V. und Arnold-Joppich 2008) und Christiane Wieblitz’ „Lebendiger Kinderchor“ (vgl. Wieblitz 2007).

Unter *Stimmbildung am Lied* wird eine in die Liedvermittlung oder ins Singen integrierte Stimmbildung verstanden. Das heißt, Lieder, die gesungen werden, werden

²⁹ Diese isolierte Stimmbildung entspricht am wenigsten einem spielerischen Ansatz und ähnelt der konventionellen Stimmbildung im Erwachsenenbereich.

³⁰ In dieser Publikation differenziert Heike Arnold-Joppich in ihrem Beitrag „Sing- und Stimmspielen“ situative Stimmspiele und gelenkte Stimmspiele. Letztere beziehen sich auf geplante, inszenierte und gewollte Stimmaktionen, erstere auf solche, die vom Kind spontan getätigt und von der Erzieherin aufgegriffen und variiert oder nachgeahmt werden.

gleichzeitig zur Stimmbildung genutzt bzw. gezielt für bestimmte Stimmbildungsbereiche eingesetzt. Als Literaturbeispiel kann hier „Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme“ von Paul Nitsche genannt werden (vgl. Nitsche 2001). Nitsche beschreibt im ersten Teil die Theorie der Kinderstimme und widmet sich im zweiten Teil der Stimmbildung am Lied. Hier zeigt er den methodischen Umgang mit einzelnen Übungsbereichen der stimmbildnerischen Arbeit, wie Vokale, Diphthonge, Vollklinger, Lagenausgleich etc., auf Kinderlieder bezogen auf.

Die *Einbindung von stimmbildnerischen Übungen in Geschichten* oder das *Verknüpfen dieser Übungen mit Bildern* stellen weitere methodische Ansätze dar. Bei ersterem verdeckt die Erzählhandlung die stimmbildnerische Absicht für die Kinder und stellt die Übungen in einen spielerischen Kontext. Beispielhaft hierfür stehen die beiden Stimmbildungspublikationen „Sing Sang Song“ von Friedhilde Trüün (vgl. Trüün 2002 sowie Trüün 2008). Dieser methodische Ansatz eignet sich vorwiegend für Kinder im Alter von 4-9 Jahren. Das Verknüpfen von Übungen mit Bildern ist in der vokalpädagogischen Praxis keine ausschließlich auf Kinder bezogene Methode. Seit jeher benutzen Sänger und Gesangspädagogen bildhafte Vorstellungen, um die Techniken des Gesangs zu beschreiben und zu verbessern (vgl. Baumann 2013, S. 3 sowie Schmid 2010). Ihr Einsatz kann beispielsweise helfen, die einzelnen Stimm- und Atemvorgänge zu veranschaulichen sowie spielerisch und intuitiv eine sängerische Haltung einzunehmen.

Unter *isolierter Stimmbildung* wird ein stimmbildnerischer Ansatz verstanden, der einzelne stimm- und atemtechnische Bereiche vorbereitend oder ergänzend zur Literaturerarbeitung schult.³¹

b) Literatur mit Schwerpunkt Kinderchorleitung

Die ersten der insgesamt sechs Publikationen mit dem Schwerpunkt Kinderchorleitung (vgl. Münden 1993, Göstl 1996, Chilla 2003, Wieblitz 2007, Ernst 2008, Friedrich und Galgóczy 2010) wurden in den 1990er Jahren von zwei Kirchenmusikern, Gerd-Peter Münden und Robert Göstl, verfasst (vgl. Münden 1993 sowie Göstl 1996). Dass der

³¹ Diesen Ansatz erläutert Andreas Mohr in seinem „Handbuch der Kinderstimmbildung“. Nach einem erklärenden Teil zur Physiologie und zu den Fähigkeiten der Kinderstimme wendet er sich den einzelnen stimmbildnerischen Bereichen in eigens für Kinderstimmen entwickelten Übungen zu. Seine späteren Publikationen wie z. B. „Praxis der Kinderstimmbildung“ sind eher als Materialsammlung zu verstehen und größtenteils der Kategorie *Stimmbildung am Lied* zuzuordnen. Besonders diese Bücher setzen einen autonomen und wissenden Umgang mit stimmbildnerischen Übungen voraus.

erste veröffentlichte Entwurf einer „Methodik der Kinderchorarbeit“ aus kirchenmusikalischen Reihen stammt, erklärt Münden in seiner Veröffentlichung selbst:

„Die Knabenchortradition, die heute noch in einigen etablierten Chören lebendig ist, stammt aus einer Zeit, in der Kinder kleine Erwachsene zu sein hatten. Aus dieser Geisteshaltung heraus wurde mit und für Erwachsene musiziert. Das hatte, parallel zur allgemeinen Pädagogik, auch Auswirkungen auf die Probenarbeit der Chöre. So wie die neuere Pädagogik darauf ausgerichtet ist, Kinder als eigene Individuen zu akzeptieren und zu fördern, hat sich auch der Anspruch an eine gemeindliche Kinderchorarbeit, die Traditionschöre (z. B. Thomaner) ausgenommen, gewandelt. Wer mit seinem Kinderchor so probt wie mit der Kantorei, wird Kinder kaum dazu bewegen können, über längere Zeit im Kinderchor mitzusingen.“ (Münden 1993, S. 7)

Münden konstatiert, dass es eine traditionelle Auffassung von Kinderchorleitung gibt, und plädiert dafür, diese zu überdenken und zu verändern. Hierfür haben die genannten Autoren ihre methodischen Überlegungen zu zeitgemäßer Kinderchorleitung verfasst. Wie auch die weiteren Publikationen mit dem Schwerpunkt Kinderchorleitung wenden sie sich dem Gesamtphänomen „Kinderchor“ zu und beschreiben neben stimmlichen und stimmbildnerischen auch organisatorische, probengestalterische und methodische Aspekte. Gegenüber den Veröffentlichungen mit dem Schwerpunkt Kinderstimm- bildung ist bei diesen beiden Autoren erstmals der Aspekt der Ganzheitlichkeit zu erkennen: zum einen bezüglich der Auseinandersetzung mit der Komplexität des Singens mit Kindern als Ganzheit mittels einer umfassenderen Betrachtung über den stimm- bildnerischen Aspekt hinaus, zum anderen in ihren methodischen Ansätzen. So wollen die Autoren „den Kindern in ihrer Entwicklung und Persönlichkeit gerecht werden“ (Eisenberg 2010, S. 37). Dies zeigt sich bei Münden im Kapitel „Entwicklungspsy- chologische Erkenntnisse als Schlüssel zu einer altersgerechten Pädagogik“, in welchem er künftigen Kinderchorleitern „fundiertes Wissen über kindliches Denken und Lernen vermitteln [will]“ (Eisenberg 2010, S. 37). Insbesondere bei Göstl lässt sich die Überzeugung erkennen, dass Kinderchorarbeit weit mehr als musikalische und stimmbildnerische Arbeit beinhaltet und dass im Rahmen von Kinderchorleitung Kin- der zu selbstständigen, eigenverantwortlichen Chorsängern ausgebildet werden sollen (vgl. Eisenberg 2010, S. 43). Auch in den weiteren Publikationen, die dem Schwer-

punkt Kinderchorleitung zuzuordnen sind, zeichnet sich eine Schwerpunktverschiebung ab: weg von der Frage nach dem besten Training für Kinderstimmen hin zur Vermittlung positiver, ästhetischer Erfahrungen mit der Stimme (vgl. Chilla 2003, Wieblitz 2007, Ernst 2008 sowie Friedrich und Galgóczy 2010).

c) *Literatur mit dem Schwerpunkt Singen im Kontext Schule und/oder Kindergarten*

Zu diesem Schwerpunkt zählen jene elf Publikationen, die sich explizit auf das Singen im Kindergarten und/oder in der Schule beziehen (vgl. Küntzel 1984, Pachner 2001, Hefele und YemenDzakis 2006, Jacobsen et al. 2007, Stiftung "Singen mit Kindern" 2007, Baumann 2008, Mohr 2008, ChorVerband NRW e.V. und Arnold-Joppich 2008, Deutscher Chorverband 2008, Schnitzer 2008 sowie Fischer 2010). Anders als in den zuvor erläuterten Schwerpunktbereichen *Kinderstimmbildung* (a) und *Kinderchorleitung* (b), die hinsichtlich ihrer Intentionen, Inhalte und Ziele durchaus harmonieren, lässt sich der dritte Schwerpunkt über die institutionelle Bestimmung hinaus kaum vergleichen. Dies ergibt sich mitunter aus den heterogenen Zielsetzungen von Kindergarten und Schule.

Bei der Publikation *Singen in der Grundschule* von Gottfried Küntzel (1992) handelt es sich um eine erweiterte Fassung seines Beitrags zum Lernfeld Singen im Musikunterricht im *Handbuch Musik Grundschule* (vgl. Küntzel 1984). Er bezieht sich also explizit auf das Singen im Hinblick auf dessen Bedeutung und Funktion im Musikunterricht. Nach einer vom Autor selbst als „Lagebericht“ bezeichneten theoretischen Einleitung, in der er Überlegungen zum Singen in der Grundschule anstellt und die Folgen der Nachkriegszeit für die Selbstverständlichkeit des Singens in der Schule aufzeigt, folgen Überlegungen zum Subjekt (Schüler) - Objekt (Lied) - Verhältnis. In diesen theoretischen Ausführungen ist deutlich erkennbar, wie sich der jeweilige Zeitgeist und die gesellschaftlichen Belange in didaktischen Überlegungen und Prinzipien spiegeln. Hier scheint es darum zu gehen, Singen im Musikunterricht grundsätzlich wieder zu rechtfertigen.³²

Knapp ein Jahrzehnt später, im Jahr 2001, erscheint das Buch *Vokalpädagogik* von Rainer Pachner, das als ein vokalpädagogisches Gesamtkonzept für den Kontext

³² Ergänzend stellt der Autor Ergebnisse einzelner Befragungen zu Liedpräferenzen vor, die er selbst durchgeführt hat, und nennt einige Unterrichtsbeispiele und methodische Überlegungen. Unklar bleibt die Intention des Buches, lediglich die Leserzielgruppe (Musiklehrende und Lehramtsstudierende) ist klar benannt. Der Untertitel bringt zumindest theoretisch etwas Klarheit: Analysen, Didaktische Leitlinien und Hinweise für die Praxis.

Schule (Sekundarstufe) verstanden werden kann (vgl. Pachner 2001). Pachner möchte gesangspädagogische Erkenntnisse in die musikpädagogische Arbeit integrieren (vgl. Pachner 2001, S. 8). Hierfür wählt er im Kontext Singen mit Kindern auch als Erster den Begriff Vokalpädagogik, den er wie folgt erläutert: „Vokalpädagogik ist ein Teilbereich der Musikpädagogik, ihr Schwerpunkt die Vermittlung des Vokalen auf der Grundlage methodischer und didaktischer Kenntnisse und Fähigkeiten.“ (Pachner 2001, S. 8) Als einen möglichen Grund für die heutige Krise des Singens sieht Pachner das Auseinanderdriften der Disziplinen Gesangspädagogik und Musikerziehung, die er wieder stärker aufeinander beziehen möchte. Ausgangspunkt hierfür ist seine Überzeugung, dass vokale Arbeit Bestandteil von Werterziehung ist und somit als pädagogische Kategorie verstanden und sowohl inhaltlich als auch zeitlich (wieder) verstärkt in den schulischen Musikunterricht integriert werden sollte (vgl. Pachner 2001, S. 25–27).

In den Publikationen, die als Gesamtkonzept für das vokale Musizieren in Kindergärten³³ angesehen werden können, orientieren sich die jeweiligen Autoren an den Prinzipien der elementaren Musikpädagogik³⁴. Hingegen zeigen die Publikationen, die sich überwiegend für den Gebrauch in der Sekundarstufe eignen, eine stärkere Orientierung an stimmbildnerischen oder gesangspädagogischen Zielen³⁵. Die bisher einzige Konzeption für Grundschulen *Chor:klasse!* verfolgt ebenfalls stimmbildnerische Ziele, orientiert sich aber methodisch an den Prinzipien der elementaren Musikpädagogik (vgl. Jacobsen et al. 2007).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Anzahl der fachdidaktischen Publikationen seit den 1990er Jahren stetig zugenommen hat und sich deren Akzente und Schwerpunkte verschoben haben. Bereits in den 1990er Jahren wird eine deutliche Hinwendung zum Kind in der chorpädagogischen Literatur sichtbar. War anfangs vor allem die Stimm- und Sprechbildung mit Kindern im Fokus der Vokalpädagogen, weitete sich die zunächst methodisch-inhaltliche Auseinandersetzung mit vokalpädagogischer Praxis

³³ Beispiele hierfür sind z. B. „Toni im Kindergarten“, herausgegeben vom Deutschen Chorverband (vgl. Chorverband NRW e.V. und Arnold-Joppich 2008) oder „Lieder, Spiele, Kanons“ von Andreas Mohr (vgl. Mohr 2008).

³⁴ Die elementare Musikpädagogik ist spiel-, körper- und bewegungsorientiert, experimentell, kreativ, prozessorientiert, intermedial und offen (vgl. Dartsch 2010, S. 250).

³⁵ Hierzu zählen „Singen ist Klasse“ von Ralf Schnitzer (vgl. Schnitzer 2008) und „natürlich singen!“ von Tjark Baumann (vgl. Baumann 2008).

mit Kindern zunehmend auch auf andere Bereiche wie z. B. Probenmethodik des Singens mit Kindern aus. Mittlerweile existiert umfangreiches didaktisches Material zu allen Bereichen des Singens mit Kindern. Es ist zu erwarten, dass weitere Publikationen mit dem Schwerpunkt Singen im Kontext Schule und/oder Kindergarten folgen. Diese prognostizierte Tendenz begründet sich sowohl in der aktuell weiter steigenden Bedeutung aktiven Musizierens im schulischen Musikunterricht als auch in der positiven Resonanz, welche die Initiativen zur Förderung des Singens in Grundschulen und Kindergärten bislang erfahren haben. Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern können nach wie vor als randständig betrachtet werden und es existieren bisher keine Analysen vokalpädagogischer Fachliteratur. Doch auch hier lassen die wissenschaftlichen Evaluationen und Begleitungen diverser vokalpädagogischer Initiativen zur Förderung des Singens eine positive Veränderung erwarten.

2.1.3 Etablierung der Kinderchorleitung im Hochschulwesen

Ein weiteres signifikantes Merkmal der Professionalisierung im Bereich vokalpädagogischer Praxis mit Kindern ist die Etablierung der Kinderchorleitung im Hochschulwesen. Das Studienfach Kinderchorleitung existierte im Bereich der Hochschulausbildung in der BRD zunächst nur als Teilbereich anderer Fächer. Erst seit den 1990er Jahren etablierte es sich zunehmend als selbständiges Fach in verschiedenen Studiengängen wie z. B. im Bereich der Kirchenmusik oder der elementaren Musikpädagogik. Sowohl im Hinblick auf neue Studiengänge als auch zur Verbesserung der erforderlichen Kompetenzen im Bereich Kinderchorleitung wurden neben Lehraufträgen nun auch Professuren speziell für Kinderchorleitung, Chorpädagogik oder Singen mit Kindern eingerichtet. So wurde 2008 die erste nebenberufliche Professur für Kinderchorleitung an der Folkwang-Hochschule Essen angesiedelt. Noch im selben Jahr erfolgte an der Hochschule für Musik Köln (zunächst für die Kirchenmusik) die Besetzung einer halben Stiftungsprofessur Kinderchorleitung, deren Träger das Erzbistum Köln ist. Die andere Hälfte der Stiftungsprofessur wurde ebenfalls 2008 als halbe Professur für Chorpädagogik an die Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf angegliedert. Mit der Neukonzeption eines Masterstudiengangs einhergehend erfolgte 2009 die Einrichtung einer halben Professur für Kinder- und Jugendchorleitung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Ein weiterer Masterstudiengang wurde an der

Hochschule für Musik Detmold eingerichtet. 2009 erfolgte die erste Berufung auf eine volle Professur „Singen mit Kindern“ an der Fachhochschule Osnabrück, die unmittelbar zuvor einen neuen Bachelorstudiengang „Vokalpädagogik“ eingerichtet hatte.

An den aufgezeigten Entwicklungen innerhalb der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern lassen sich Merkmale einer zunehmenden Professionalisierung nachweisen. Zudem belegen sie eine Konjunktur des Singens mit Kindern und die gesonderte Ausrichtung der Vokalpädagogik auf die Zielgruppe Kind.

2.2 Gesellschaftliche Veränderungen und ihre Folgen für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern

Im Folgenden werden gesellschaftliche Phänomene erläutert, die auf das Singen mit Kindern einwirken und es im historischen Vergleich verändert haben. Dabei werden zentrale Faktoren beschrieben, welche die Lebensverläufe heutiger Kinder prägen und welche sich hypothetisch auf die vokalpädagogische Praxis auswirken bzw. diese verändert haben. Denn laut dem Pädagogen Ferchhoff haben sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Lebenswirklichkeit heutiger Kinder im Vergleich zu früheren Generationen verändert:

„[D]ie sozialwissenschaftlichen Befunde und auch die alltäglichen und medienvermittelten Beobachtungen, Wissensbestände und Selbstzeugnisse zur Kindheit [lassen] keinen Zweifel aufkommen, daß die Lebenswirklichkeit heutiger Kinder [...] anders ist als noch vor einigen Jahrzehnten.“ (Ferchhoff 1999, S. 34)

Dabei ändern sich sowohl die Kindheit als solche als auch die Vorstellungen von Kindern und von Kindheit. Kinder werden – verglichen zu früher – stärker als „Subjekte ihrer Selbst“ (Ferchhoff 1999, S. 35) gesehen und so werden ihnen „bürgerliche, politische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Rechte zugesprochen und Partizipationschancen ermöglicht“ (Ferchhoff 1999, S. 34 f.). Diese gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen wirken sich auch auf das vokalpädagogische Handeln aus, welches sich im 21. Jahrhundert verstärkt am Kind orientiert (vgl. Kap. 4.2.3.1 sowie Kap. 4.2.3.2). Vokales Lernen geschieht folglich in sozialen Kontexten, die sich auf die stimmliche Entwicklung der Kinder auswirken (vgl. Hermann-Röttgen 2007).

Die Reflexion des gesellschaftlichen Kontextes ist für die Beschreibung von Qualitätsmerkmalen in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern bedeutsam, da der Kontext auf die Qualität einwirkt (vgl. Kap. 4.1.3):

„Unterrichtsgestaltung und -erfolg hängen ganz wesentlich vom vorgefundenen Kontext ab: vom historischen und kulturellen Kontext, vom regionalen, kommunalen und schulischen Kontext.“ (Helmke 2010, S. 86)

Daher werden im Folgenden ausgewählte gesellschaftliche und kulturelle Aspekte skizziert, welche die vokalpädagogische Praxis mit Kindern seit den 1960er Jahren verändert haben könnten. Die vorgestellten Aspekte *Diskontinuität* (vgl. Kap. 2.2.1), *veränderter Umgang mit Zeit* (vgl. Kap. 2.2.2), *Medien* (vgl. Kap. 2.2.3) und *andere Kommunikationsformen* (vgl. Kap. 2.2.4) entstammen der Kindheitsforschung und werden auf die vokalpädagogische Praxis mit Kindern zu Beginn des 21. Jahrhunderts bezogen (vgl. Harms und Preissing 1988, Timmermann und Melzer 1993, Herlth 2000, Fölling-Albers 2005 sowie Nave-Herz 2002).

2.2.1 Diskontinuität und ihre Auswirkung

Die Lebensumstände, in die Kinder heute hineingeboren werden, haben weniger vorhersehbare Konsequenzen als in früheren Generationen. Diese lebten teils über Jahrhunderte hinweg in denselben Häusern, die innerhalb der Familie weitervererbt wurden. Sie pflegten Freundschaften, die sich von Generation zu Generation fortsetzten und gaben ihr Arbeitswissen an Nachkommen weiter (vgl. van den Berg 1960, S. 42). Diese Kontinuität in den Familien- und Lebensstrukturen lässt sich heute nicht mehr feststellen. Es zeigt sich vielmehr eine *Diskontinuität* in verschiedenen Lebensbereichen wie z. B. in den *veränderten Familien- und Beziehungsstrukturen* (vgl. Timmermann und Melzer 1993, S. 37). So entwickelte sich in der mitteleuropäischen Gesellschaft eine *Tendenz zur Kleinfamilie*, in der Kinder häufig ohne oder mit nur wenigen Geschwistern aufwachsen (vgl. Timmermann und Melzer 1993, S. 40):

„Die größtmäßig geschrumpften [...] sowie die räumlich zunehmend segmentierten Verwandtschaften verweisen Kinder heute stärker als früher auf die Sozialkontakte mit ihren Eltern, Freunden und Betreuungspersonen [...], letzteres insbesondere im Fall berufstätiger Eltern.“ (Timmermann und Melzer 1993, S. 41)

Durch die zunehmende Berufstätigkeit beider Eltern (vgl. Timmermann und Melzer 1993, S. 38 sowie Rolff und Zimmermann 2001, S. 21 f.) haben demnach zum einen die Beziehungen zu Gleichaltrigen an Bedeutung gewonnen, zum anderen ist die Prägung der Kinder durch Betreuungspersonen gestiegen:

„Interaktionen der Kinder finden weniger häufig spontan außerhäuslich und außerinstitutionell [...] sondern vermehrt im Haus und organisiert bzw. vorstrukturiert (pädagogisiert) in institutionalisierten Erziehungsarrangements statt.“ (Timmermann und Melzer 1993, S. 41)

Es ist davon auszugehen, dass sich diese veränderten Familienstrukturen auf die vokalpädagogische Praxis in zweierlei Weise auswirken: Zunächst erklärt sich dadurch, warum sich das Singen verstärkt aus dem häuslichen Bereich heraus verlagert. Zum einen bedingt die vermehrte Abwesenheit beider Eltern, dass für das gemeinsame Singen weniger Zeit, Raum und Muße bleibt und dadurch das Liedgut und das gemeinschaftliche Singen außerhalb der Familien weitergegeben und gepflegt werden muss.³⁶ Zum anderen bringt die Tendenz zur Kleinfamilie mit sich, dass Kinder heute weniger Möglichkeiten haben, kulturelle Werte und Gewohnheiten ihrer Großeltern kennen zu lernen. Dadurch, dass Menschen verstärkt Heimatstädte und -länder aus beruflichen oder auch privaten Gründen verlassen, leben Großeltern häufig in größerer (lokaler) Distanz zu ihren Enkeln. Regelmäßiges gemeinsames Singen zwischen den Generationen und die generationenübergreifende Tradierung von Liedgut wird dadurch erschwert. Darauf wurde in der vokalpädagogischen Praxis mit speziellen Singangeboten reagiert, um Großeltern und deren Enkel gezielt zum gemeinsamen Singen zu animieren.³⁷ In Kleinfamilien hat der Verlust des Singens in der Elterngeneration den Verlust des häuslichen Singens allgemein zur Folge, da es nicht von den Großeltern

³⁶ Gespräche, welche ich mit Kirchenchormitgliedern führte, bestätigen, dass eine große Anzahl derer, die in den 1930er Jahren geboren sind, gemeinsam mit ihrer Mutter sangen, während diese Tätigkeiten im Haushalt verrichtete (stricken, Geschirr spülen etc.).

³⁷ Auch ich habe offene Singangebote dieser Art durchgeführt und dabei zwei unterschiedliche Ziele verfolgt: Zum einen ging es mir darum, dass Kinder, deren Eltern keinen Bezug zum Singen haben, andere familiäre Bezugspersonen erleben, die mit ihnen singen. Zum anderen sollten ältere Volkslieder und neuere Kinderlieder mit beiden Generationen zusammen gesungen werden, damit unterschiedliche Gewohnheiten gemeinsam erlebt werden konnten. Noch immer werden generationenübergreifende Singprojekte in dieser Art angeboten siehe beispielsweise <http://www.musikinbayern.de/Kurse-c698/O-Ma-Ki-Opa-Mama-Kind---singen-miteinander-e693967.php>. (Stand 21.04.2014).

übernommen werden kann.³⁸ In vielen Familien wird mittlerweile kaum oder gar nicht mehr gesungen³⁹ und damit fehlt ein zentrales soziales Fundament des Singens (vgl. Bojack-Weber 2012, S. 92). Gesungen wird vorwiegend außerhalb der Familien, in Schulen, Kirchen und Vereinen. Diese Verlagerung der Weitergabe von Wissen, Handwerk und Kulturtechniken findet sich auch in anderen Bereichen wie z. B. bei der Weitergabe des Arbeitswissens.

Durch die Diskontinuität, welche Kinder in ihren Familien und in ihrem Lebensumfeld erfahren, steigt die Bedeutung der sozialen Funktion des Singens. Anstelle des Singens in der Familie tritt das Singen mit Gleichaltrigen bzw. mit der jeweiligen Peer-Group. Vokalpädagogische Praxis kann hier, bei entsprechender Gestaltung passender Angebote, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Identität der Kinder und Jugendlichen erfüllen. Einhergehend mit dem Schwinden einer langfristigen Vereinsbindung nimmt die Wichtigkeit schulischer Vokalpraxis zu. So konnte die Bedeutung der Schulchöre für eine lebenslange Bindung ans Singen empirisch durch eine aktuelle soziodemographische Studie unter deutschsprachigen Chorsängern zu den musikalischen und sozialen Voraussetzungen des Singens belegt werden (vgl. Kreutz und Brünger 2012). Dort zeigt sich, dass die Erfahrungen im Schulchor entscheidenden Einfluss auf das nachhaltige Interesse am Chorsingen haben, da die meisten langjährigen Chorsänger ihre ersten und grundlegenden Erfahrungen in einem Schulchor machten (vgl. Kreutz und Brünger 2012). Schulchöre haben den Vorteil, dass sie zeitlich und örtlich auf die schulischen Verpflichtungen der Kinder abgestimmt sind und dadurch weniger mit anderen Freizeitangeboten konkurrieren müssen. Außerdem weist die Schule eine Kontinuität auf, die sich günstig auf das gemeinsame Singen auswirken kann und der Diskontinuität anderer Strukturen entgegensteht.

³⁸ Daher greifen sogenannte Singpatenprogramme häufig auf die Großeltern zurück, da das Singen in dieser Generation oft besser verankert ist. Siehe beispielsweise <http://www.wippermann-stiftung.de/singpaten-aufruf.jsp> (Stand 21.04.2014).

³⁹ In einer Untersuchung zur Singfähigkeit von Grundschulkindern gaben 51 % der befragten Kinder an, dass in ihrer Familie nie oder selten musiziert wird. 26,5 % der Befragten gaben an, manchmal zu musizieren und lediglich 21,8 % der Kinder gaben an, häufig oder oft zu musizieren (vgl. Bojack-Weber 2012, S. 92).

2.2.2 Veränderter Umgang mit Zeit

Weitere Phänomene gesellschaftlicher Veränderung lassen sich unter dem Begriff *Zeitaspekte* subsumieren: Der Tagesablauf der Kinder folgt einem bestimmten Zeitrhythmus, der durch die *organisierten Sozialräume*, in denen die Kinder leben, vorgegeben ist, wie z. B. Institutionen und vorstrukturierte pädagogische Angebote. Auch ist die *Freizeit* von Familien heutzutage sehr durchorganisiert. Kinder leben „nach Plan“, weniger nach ihren Bedürfnissen (vgl. Hermann-Röttgen 2007, S. 165–167). Dies verdeutlicht sich bereits in dem Wort Freizeitgestaltung, welches ausdrückt, dass Freizeit „gestaltet“ wird. Kinder spielen seltener frei miteinander, stattdessen werden verschiedene Angebote, wie z. B. Bewegungs- und musische Angebote sowie gemeinsame Treffen mit anderen Kindern organisiert. Damit geht einher, dass die Kinder unabhängig von ihrer momentanen Stimmung oder ihrem derzeitigen Bedürfnis zu einem bestimmten Zeitpunkt singen und spielen *sollen* (vgl. Hermann-Röttgen 2007, S. 165–167 und Rosenberger 2005, S. 68). Daher ist die Motivierung der Kinder ein zentraler Aspekt der vokalpädagogischen Praxis. Wenn Kinder beim Singen Freude empfinden, fördert diese positive Erlebensqualität die intrinsische Motivation. Dies kann wiederum ein Trost dafür sein, dass andere kindliche Bedürfnisse für die Zeit des gemeinsamen Singens zurückgestellt werden müssen. Beispielsweise kann ein unerfülltes Bewegungsbedürfnis der Kinder Ursache für Unlust und störendes Verhalten beim Singen sein (vgl. Hermann-Röttgen 2007). Bewegungsangebote als fester Bestandteil vokalpädagogischer Praxis mit Kindern sind grundsätzlich sinnvoll, da Kinder ein ausgeprägtes Bewegungsbedürfnis haben (vgl. Kap. 4.2.3.2).

2.2.3 Mediale Beeinflussung

Neben dem veränderten Umgang mit Zeit und den damit einhergehenden Auswirkungen auf die Lebensgestaltung haben Kinder heute Zugang zu diversen Medien. Laut Rosenberger geschieht Weltaneignung verstärkt durch *Medien*, welche mittlerweile wichtige Faktoren für die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen sind (vgl. Rosenberger 2005, S. 68). Nach Kübler haben Kinder durch die Medien „ein ungleich größeres und inkonsistenteres Pensum an Erfahrungsmöglichkeiten, Verführungen und Illusionswelten zu bewältigen als die Generationen davor“ (Kübler 1994, S. 442). Dies gilt auch für deren Hörerfahrungen und so haben Kinder heute pluralistischere Hörgewohnheiten. Sie kommen mit einer Fülle unterschiedlicher Gesangsrichtungen

vom deutschen Volkslied bis zum tibetischen Obertonsingen oder mit stilistisch variablen Bereichen wie z. B. Jazz, Rock, Pop, Rap, Metal, Klassik etc. interkulturell in Berührung. Mit Richter ist festzustellen:

„In den letzten beiden Jahrzehnten hat die Vielfalt der musikalischen Stile und Genres mit Klassik, Rock/Pop/Jazz und insbesondere Musical/Chanson eine deutliche Ausweitung erfahren, so dass auch bei der Betrachtung der Singstimme und des Chorgesangs der jeweilige Gesangsstil berücksichtigt werden muss.“
(Richter 2013, S. 98 f.)

Wurde Musik in früheren Generationen vor allem aktiv erlebt, reproduziert oder produziert, wird sie heute überwiegend durch Medien übermittelt. Studien zeigen, dass Musik unter den favorisierten Freizeitbeschäftigungen den ersten Platz belegt.⁴⁰ Dabei ist aber nicht aktives Musizieren gemeint, sondern ein rezeptiver Zugang (vgl. Bojack-Weber 2012, S. 91). Die Mediatisierung des Kinderzimmers und der Lebenswelt heutiger Kinder führt nach Bojack-Weber zu einem hohen passiven Musikkonsum und geht einher mit einer Reduktion der Eigentätigkeit (vgl. Bojack-Weber 2012, S. 91).⁴¹ Diese Reduktion der durch Eigentätigkeit gewonnenen Primärerfahrung betrifft nach Zimmermann auch andere Wissens- und Lernbereiche:

„Immer mehr Kinder eignen sich die äußere Realität in zunehmendem Maße konsumierend und mediatisiert an und immer weniger durch in Eigentätigkeit gewonnene Primärerfahrungen.“ (Timmermann und Melzer 1993, S. 41)

Nach Richter besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der erhöhten Medienutzung und der Reduktion aktiver Stimmausübung:

„Die aktive Stimmbildung von Kindesbeinen an findet heute in Deutschland wie in anderen Ländern nicht mehr in ausreichendem Maße statt. Hierzu tragen gesellschaftliche Veränderungen der Kommunikationsformen bei.“ (Richter 2013, S. 182 f.)

Brünger spricht von einem „Trend zu medienvermitteltem Singen“ (Brünger 2013, S. 122). Dieser Trend wirkt sich laut einer 1993 durchgeführten Untersuchung über

⁴⁰ Vgl. <http://de.statista.com/statistik/diagramm/studie/86055/umfrage/freizeitaktivitaeten/> (Stand 21.04.2014).

⁴¹ Laut aktueller Statistiken verbringen Kinder und Jugendliche bis zu vier Stunden am Tag mit Musik (vgl. Hurrelmann und Albert 2006).

Singstimmpräferenzen wie folgt auf die Wahrnehmung und Bewertung von Singstimmen aus. Es gibt

„deutliche Hinweise darauf, dass Kinder- und Jugendliche sich erstens mehrheitlich an der Intonations- und Artikulationsweise populärer Stimmen orientieren, dass zweitens der Umgang mit der eigenen Singstimme in der Regel nicht mehr durch stimmliche Interaktionen zwischen Eltern und Kleinkindern vermittelt wird und dass drittens die Akzeptanz von unbegleiteten Singstimmen sich zugunsten eines Gesamtklangs von Singstimme nebst instrumentalem Arrangement verändert hat“ (Brünger 2013, S. 121 f.).

Dass die entsprechenden Hörgewohnheiten Einfluss auf Stimmideale nehmen, lässt sich durch eine Vielzahl der im Internet abrufbaren Videoclips belegen, in denen Kinder den Gesang und das Verhalten ihrer Idole⁴² imitieren. Diese sind jedoch gerade für Kinderstimmen als Stimmvorbilder oft ungeeignet, da der Stimmklang häufig gepresst, überluftet oder forciert ist. Zudem singen sie oft in für Kinder ungünstigen Lagen. Der Vergleich der kindlichen Stimmproduktion mit den medialen Klangerscheinungen ist zudem problematisch, da das bei der Aufnahme bearbeitete „Stimmdesign“ den Spontangesang der Kinder für diese selbst oft unzulänglich wirken lässt. Dies birgt die Gefahr, dass sie das unbekümmerte, spontane Singen verlieren: „Stimme klingt nicht mehr von selbst aus dem Inneren der Menschen, sondern wird im besten Fall an diese herangetragen.“ (Hermann-Röttgen 2007, S. 170)

So ist festzustellen, dass die Medien einerseits zum passiven Musikkonsum beigetragen haben, andererseits aber auch die Aktivierung des eigenen Singens durch entsprechende Formate, wie z. B. die Fernsehsendung „Deutschland sucht den Superstar“ stützen. Mittlerweile existieren zahlreiche Talentshows, welche Kinder und Jugendliche zum Singen motivieren (vgl. Richter 2013, S. 98). Jedoch ist kritisch anzumerken, dass diese Medien nicht vordergründig auf den Erhalt einer Sing-Kultur zielen, sondern überwiegend der Unterhaltung dienen.⁴³ Neben diesen Fernsehformaten existieren auch zahlreiche Computerspiele, wie z. B. *Sing Star*, die unmittelbar zum Singen auffordern.

⁴² In ihrer Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern hat Regina Bojack-Weber ermittelt, welche Sänger und Sängerinnen Kinder besonders schätzen (vgl. Bojack-Weber 2012, S. 98 f.).

⁴³ Problematisch ist die Art und Weise des Feedbacks, welches immer wieder auch abwertend und diffamierend erfolgt und dazu führt, dass Kinder und Jugendliche aufgrund verletzender Kommentare weinend die Bühne verlassen.

Bedingt durch den Trend zum medienvermittelten Singen, der sich auch in Kindergarten und Schule bemerkbar macht, wandelt sich auch das gesungene Liedrepertoire: Gesungen wird, was medial verfügbar ist. Die rasante Vergrößerung des Kindermusikmarktes und die zunehmende Beliebtheit von Kinderliedermachern beeinflussen somit das Liedrepertoire.⁴⁴ So spiegelt sich der gesellschaftliche Wandel, der sich seit Jahrzehnten in Richtung Multikulturalität, Globalisierung, Säkularisierung und Individualität bewegt, im Liedgut und in der Singpraxis wider (vgl. Stadler Elmer 2008, S. 160). Ein Vergleich zwischen den aufgestellten Ranglisten in den Studien von Gottfried Küntzel (1984)⁴⁵ und Peter Brünger (2003) zeigt klare Unterschiede sowohl im Inhalt des Liedrepertoires als auch bezüglich des Varianzgrades an Nennungen verschiedener präferierter Liedtitel sowie deren kumulierter Häufigkeiten (vgl. Küntzel 1984 sowie Brünger 2003). Hier lässt sich feststellen, dass in den 1980er Jahren der Schwerpunkt auf volkstümlichen Liedern des 19. Jahrhunderts lag, wohingegen Anfang des 21. Jahrhunderts neuere Kinderlieder bevorzugt wurden (vgl. Brünger 2003, S. 96 f.).

Die Medien und der Medienkonsum haben einen starken Einfluss auf die vokalpädagogische Praxis, da die Vorkenntnisse der Kinder, ihre Präferenzen und ihre musikalische Identität davon beeinflusst werden.⁴⁶ Mit Kübler ist festzustellen, dass es daher die vordringliche pädagogische Aufgabe sein muss,

„gegenständliche Erfahrungsfelder für die Kinder zu erhalten, zu bestärken und sie als konkurrenzfähig [zum passiven, inaktiven Musikkonsum; Anm. v. HH] zu vergegenwärtigen. Das kann und darf aber nicht – wie von retrospektiven Pädagogen verlangt – nur um ihrer selbst willen geschehen oder gar als irrationales Bollwerk gegen die beargwöhnte Mediatisierung. Vielmehr sind sie für die Erfahrungschancen der Kinder zu prüfen und abzuwägen, was der eine und was der

⁴⁴ Diese wachsende Beliebtheit spiegelt sich im Anteil des Kindermusikmarktes am Gesamtumsatz der Musikindustrie wider, der in den Jahren 1994-1998 4,1 % betrug und somit größer war als die Bereiche Jazz und Volksmusik zusammen (vgl. Dolak 1998, S. 80).

⁴⁵ Küntzel befragte im Schuljahr 1979/80 in der Region Nordostniedersachsen Grundschullehrkräfte, um deren Liedrepertoire im Unterricht zu erfassen. Er ermittelte darunter einen Schwerpunkt auf Volkslieder und volkstümliche Lieder des 19. Jahrhunderts (vgl. Küntzel 1984, S. 22 f.).

⁴⁶ Der Kindermusikmarkt richtet sich bereits an die Zielgruppe der Kinder ab dem Alter von zwei Jahren und nimmt daher bereits sehr früh Einfluss auf kulturelle Standards. Sowohl diesen Aspekt als auch die Entwicklung des Kindermusikmarktes thematisiert Andreas Donauer, Gründer und Mitglied der Kindermusikband *DONIKKL und die Weißwürschtl*, in seiner Examensarbeit „Die neuen Stars im Kinderzimmer“ (vgl. Donauer 2001).

andere Modus zu leisten vermag. Und keiner darf aus ihrer Erfahrung per se ausgeschlossen werden.“ (Kübler 1994, S. 441)

Für eine gesunde Entwicklung der Kinderstimme ist ein physiologisch korrektes, der Singlage der Kinder entsprechendes Singen förderlich (vgl. Kap. 2.3). Durch das eigene Singen können die Zugangsmöglichkeiten zu ästhetischen Bildungsprozessen erweitert werden (vgl. Schmid 2013, S. 356), durch welche Kinder zu eigenen Wertmaßstäben und zur Urteilsfähigkeit gegenüber Musikangeboten aller Art finden (vgl. Kap. 4.2.4.4).

2.2.4 Veränderungen im Bereich kommunikativer Formen

Nach Brünger kann die Entwicklung der modernen Kommunikationsmittel zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts als eine entscheidende Ursache für eine grundlegende Veränderung der Singkultur gesehen werden (vgl. Brünger 2013, S. 121). Die heutige Gesellschaft wird als Kommunikationsgesellschaft bezeichnet.⁴⁷ Die Vielzahl neuartiger Kommunikationstechnologien ist bereits Kindern zugänglich. Hierunter zählen vor allem Medien wie Computer und Mobiltelefone, die unter anderem Kommunikationsformen wie chatten, twittern, skype, smsen und mailen ermöglichen. Sie können dazu führen, dass Kommunikation zunehmend indirekt betrieben wird, da diese Medien unmittelbare sprachliche Kommunikation ersetzen und zu einer Reduktion des Gebrauchs der Stimme führen (vgl. Hermann-Röttgen 2007, S. 167).

Hinzu kommt, dass die in Kapitel 2.2.1 beschriebene, veränderte familiäre Situation ebenfalls dazu beiträgt, dass Kinder weniger Zeit mit ihren Eltern verbringen, wodurch sich weniger Möglichkeiten für „stimmungsvolle“ (Hermann-Röttgen 2007, S. 166) Gespräche ergeben, was sich negativ auf die Kinderstimme auswirken kann. Aus Sicht von Fachleuten besteht ein Zusammenhang zwischen der Zunahme kindlicher Stimmstörungen und der indirekten Kommunikation durch Medien sowie dem damit verbundenen zunehmenden Mangel an Gesprächen und persönlicher Zuwendung. Die Gesundheitswissenschaftlerin und Logopädin Marion Hermann-Röttgen führt Stimmstörungen auch auf fehlende Resonanz zurück: „Um [...] mit guter Resonanz sprechen zu können, muss Kommunikation einfach, leicht und erwünscht sein.“

⁴⁷ Vgl. Schuster 2005 unter <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/sprachlos-in-der-kommunikationsgesellschaft/367.html> (Stand 21.04.2014).

(Hermann-Röttgen 2007, S. 167)⁴⁸ Sie stellt außerdem fest, dass Kinder heute überwiegend erwünscht und Teil der Selbstverwirklichung der Eltern sind, was in manchen Fällen zur Bemutterung und Überbehütung führt. Diese Überbehütung kann die Entwicklung der Kinderstimme beeinträchtigen und ihre Retardierung bedingen.⁴⁹

Zusätzlich zu den Kommunikationsformen hat sich auch der Stellenwert des Singens in der Gesellschaft verändert: Singen ist nicht mehr selbstverständliche Alltagspraxis und wird damit überwiegend als Kunst- und nicht mehr als Kommunikationsform verstanden. Die persönlichen oder alltagsempirischen Erfahrungen von Chorleitern zeigen, dass heutige Generationen über einen geringeren aktiven Liedschatz verfügen als frühere. Aktiv bedeutet hier, Lieder durch eigenes Singen kennen gelernt zu haben und wiedergeben zu können. Während das häusliche Singen für frühere Generationen die einzige Möglichkeit darstellte, Musik zu erleben, hat sich dieser Umstand mit der technischen Entwicklung gravierend geändert (vgl. Kap. 2.2.3).

Einhergehend mit den hier skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen haben sich die Bedingungen für das Singen mit Kindern verändert. Die Initiativen zur Förderung des Singens in Kindertagesstätten und Grundschulen stehen in engem Zusammenhang mit diesen Phänomenen und können teilweise als Reaktion bzw. Folge dieser gesellschaftlichen Veränderungen angesehen werden. Vokalpädagogen müssen sich dieser im Vergleich zu ihrer eigenen Kindheit veränderten Situation bewusst sein, um Angebote adäquat gestalten zu können.

2.3 Funktionen und Bedeutung des Singens

Diverse Forschungen belegen die Relevanz des Singens für die positive Entwicklung des Menschen insbesondere im Kindesalter. So betonen einige Ansätze pädagogisch-psychologische Funktionen des Singens (vgl. Pachner 2001 sowie Adamek 2008), andere die positiven neurobiologischen Auswirkungen (vgl. Altenmüller und Grossbach 2003b), wieder andere fokussieren die mit dem Singen zusammenhängende Förderung

⁴⁸ Resonanz bezieht sich hierbei sowohl auf die Schwingungsräume der menschlichen Stimme als auch auf die eigentliche Wortbedeutung des Mitschwingens zweier oder mehrerer Kommunikationspartner.

⁴⁹ Die retardierte Sprechstimme gehört zu den am häufigsten auftretenden kindlichen Stimmstörungen, weitere sind Heiserkeit, Stimmlippenknötchen sowie kindliche Modulationsstörungen. Lang anhaltende kindliche Stimmstörungen führen häufig zu Stimmstörungen im Erwachsenenalter und sollten deshalb von Pädagogen erkannt und benannt werden können.

der Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten (vgl. Rosbach 2005) oder beleuchten kulturelle und soziale Funktionen des Singens (vgl. Kopiez und Brink 1998 sowie Stadler Elmer 2008).

Im Folgenden werden zum einen Funktionen des Singens und zum anderen die Bedeutung des Singens für Kinder aus pädagogischer Sicht beschrieben, da diese Funktionen und die dem Singen zugeschriebene pädagogische Bedeutung für die Qualitätsbeschreibung, insbesondere für entsprechende Zielsetzungen in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern, essentiell sind.

2.3.1 Singen als eigenständige Kommunikations- und Ausdrucksform

„Singen ist eine universelle, biologisch angelegte Fähigkeit, die sich gleichzeitig mit dem Sprechen entwickelt. Es ist der früheste sprachmusikalische Ausdruck des Menschen.“ (Stadler Elmer 2008, S. 144) Diese Aussage Stadler Elmers ist dahingehend zu verstehen, dass Vokalisationen die ersten gemeinsamen Wurzeln von Sprache und Musik sind und als früheste Form des Singens bereits alle wichtigen Eigenschaften von Musik wie Tonhöhe, Zeitstruktur, Vokale, Konsonanten und Klangfarbe enthalten. So besitzt der Mensch als einziges Lebewesen zwei lautliche Kommunikationssysteme: *Sprache und Gesang*. Während sprachliche Kommunikation durch die Möglichkeit der Informationsübermittlung einen evolutionären Vorteil darstellt, ist bis heute umstritten, warum sich das Singen als weiteres Kommunikationssystem entwickelte oder erhielt (vgl. Altenmüller und Grossbach 2003a, S. 35). Nach Altenmüller betonen anthropologische Theorien zur Bedeutung des Singens als eigenständige Kommunikations- und Ausdrucksform den Gemeinschaft stiftenden Aspekt des Singens, ebenso die enge Verbindung von Singen und emotionalem Ausdruck, welche dem Menschen einen evolutionären Vorteil brachte (vgl. Altenmüller und Grossbach 2003a, S. 37).

Morphologische Untersuchungen an Schädeln zeigen, dass dieselbe stimmliche Fähigkeit des Menschen bereits seit 300 000 Jahren (seit dem *Homo heidelbergensis*) besteht. Demgegenüber sind die ältesten Instrumentenfunde nur rund 35 000 Jahre alt und stellen somit eine kulturelle Neuerung dar. Hieraus lässt sich schließen, dass die primäre und unmittelbare Äußerung des Menschen das Singen und Sprechen ist, während das Spiel auf Melodie-Instrumenten eine Form des Werkzeuggebrauchs ist,

um den Gesang zu imitieren oder zu begleiten (vgl. Lehmann 2008, S. 10 f. sowie Gembris 2008, S. 11):⁵⁰

„In der Entwicklung der Menschheit als Gattung (Phylogenese) stellt der Gesang sicher die primäre musikalische Ausdrucksform dar, die der Entwicklung von Instrumenten vorangegangen ist und unabhängig von diesen verfügbar war und ist.“
(vgl. Gembris 2008, S. 11)

Diese Überzeugung ist bereits Jahrhunderte alt, was die folgende Einschätzung Georg Philip Telemanns verdeutlicht:

„Singen ist das Fundament zur Music in allen Dingen. Wer die Composition ergreift, muß in seinen Sätzen singen. Wer auf Instrumenten spielt, muß des Singens kundig seyn.“ (Telemann 1981)

Zahlreiche Theorien und Hypothesen gehen davon aus, dass Singen nicht nur eine eigene Kommunikationsform, sondern auch die Urform bzw. Ursprache des Menschen sei. Die These, dass der Mensch sang, bevor er sprach, wird in neuesten wissenschaftlichen Theorien explizit formuliert (vgl. Lehmann 2008, S. 11). So besagt z. B. die Theorie von Steven Brown, dass es einen gemeinsamen Vorläufer von Sprache und Musik gab, bei dem die Tonhöhe der Bedeutungsträger war. Diesen Vorläufer nennt Brown *Musilanguage*. Er argumentiert auf Basis struktureller Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache (vgl. Brown 2000). Die Biologen Mario Vaneechoutte und John R. Skoyles gehen sogar noch darüber hinaus und stellen die Hypothese auf, dass der Mensch sprechen kann, weil er zu singen vermag (vgl. Lehmann 2008, S. 12). Vaneechoutte und Skoyles gehen davon aus, dass musikalischen Fähigkeiten wie Melodiebildung, Sequenzierung und Phrasierung der emotionalen Paar- und Gruppenbildung dienen, somit eine soziale Funktion haben, in der Evolution primär entstanden sind und dann sekundär die Sprache ermöglichten. Hierfür spricht die Tatsache, dass der Vokalapparat des Menschen beim Sprechen nicht voll ausgenutzt wird. Dies betrifft den Tonumfang seiner Stimme, die präzise Steuerung bezüglich der Intonation und die Fähigkeit zur Atemkontrolle.⁵¹ Auch nach Gembris hat die Kommunikations- und Ausdrucksform Singen soziale Funktionen:

⁵⁰ Eine Ausnahme bildet der Gebrauch von Rhythmusinstrumenten (vgl. Lehmann 2008, S. 9–11).

⁵¹ Vgl. http://cfpm.org/jom-emit/1998/vol2/vaneechoutte_m&skoyles_jr.html (Stand 21.04.2014).

„Singen als Ausdruck von Gefühl, Gedanken und Identität, als Bewältigung und soziale Aktivität, die Fühlen und Denken synchronisiert und Gemeinschaftsgefühl, Nähe und Zugehörigkeitsgefühl erzeugt, ist ein Kommunikationsmedium, das von frühester Kindheit bis in die letzten Lebensphasen des Menschen eine besondere Rolle spielt.“ (Gembris 2008, S. 12)

Die Stimme ist für den Menschen von Geburt an ein wichtiges Kommunikationsmittel, um Wirkungen zu erzielen, und dem emotionalen Befinden Ausdruck zu geben. Nach Altenmüller ist

„Singen weltweit und in jedem Alter an emotionalen Ausdruck gebunden: Emotionen sind evolutionär von höchster Bedeutung und schon lange vor dem Auftreten der Sprache fester Bestandteil des Wahrnehmungs- und Verhaltensrepertoires der Wirbeltiere“ (Altenmüller und Grossbach 2003a, S. 37).

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die folgende Beschreibung des Musikers Yehudi Menuhin deuten, da Menschen beim Singen über den Klangausdruck ihrer Stimme jenseits von Sprache und unabhängig von Kultur miteinander in Kontakt treten können:

„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 – mit all unseren Erfahrungen, Empfindungen und Hoffnungen.“ (Menuhin 1999)

Am Lebensende kann Singen eine der letzten Brücken menschlicher Kommunikation sein, selbst wenn die Sprachfähigkeit bereits verloren gegangen sein sollte (vgl. Gembris 2008, S. 12). Dem Singen kommt demnach eine die Sprache ergänzende Bedeutung zu.

Liedsammlungen zur Sprachförderung (vgl. Schmidt 2008) zeigen, dass die sprachfördernde Wirkung des Singens in der Praxis weithin bekannt ist. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Struktur musikalischer Rhythmen auf den Erwerb sequenzieller Sprachpattern und somit auf das Sprechen allgemein günstig auswirkt (vgl. Gruhn 2008).

2.3.2 Singen als elementare musikalische Aktivität

Eine weitere Seite des Singens beleuchten Gembris und Forge: „Singen ist zweifellos die elementarste Form des musikalischen Ausdrucks.“ (Forge und Gembris 2012a, S. 11) Auch von Stadler Elmer wird Singen als elementare körperlich-sinnliche Erfahrung zusammen mit dem Hören und Bewegen zu den elementarsten musikalischen Aktivitäten gezählt (vgl. Stadler Elmer 2008, S. 144). Es bildet den Ausgangspunkt für alles weitere Musizieren, denn

„[i]n der Entwicklung des Individuums 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 [sic!] Kompetenzen bereits vorhanden, bevor irgendein Musikinstrument gelernt werden kann.“ (Gembris 2008, S. 11)

Nach Gembris bedeutet das, dass sich das Instrumentalspiel häufig – bewusst oder unbewusst – an den beim Singen erworbenen und darin zum Ausdruck gebrachten musikalischen (Ausdrucks-, Klang- und Gestaltungs-)Vorstellungen und Ausdrucksmustern orientiert, so z. B. bei der Phrasengestaltung. Dabei ist die Sanglichkeit das zentrale Kriterium (vgl. Gembris 2008, S. 11).

Die elementaren Musizierformen (Singen, Hören und Bewegen) können als Vorläufer von später kultivierten Tätigkeiten, wie z. B. Instrumentalmusik, Tanz, Komposition usw., gesehen werden und das Tor zu diesen bilden. Sie sind in Ansätzen und in ihren Funktionen als Emotionsregulation, Selbstaussdruck oder Kommunikation bereits in den ersten Lebensmonaten vorhanden. Da die Entwicklung musikbezogener Fähigkeiten in enger Verbindung mit anderen Bereichen verläuft, wie etwa mit der Entwicklung von Sprache, Emotionen, sozialen Beziehungen, Wahrnehmung, symbolischem Denken und der Entstehung von kultureller Identität (vgl. Stadler Elmer 2008, S. 160–161), kann von einer Wechselbeziehung zwischen dem aktiven Singen und diesen Bereichen ausgegangen werden. Mit Richter kann gefolgert werden, dass „Singen mit Kindern [...] für die Sprachförderung aus wissenschaftlicher Sicht empfohlen [wird]“ (Richter 2013, S. 98). Die positive Wirkung des Singens auf die Sprachentwicklung geht aus Studien von Rinta und Welch sowie Jentschke und Koelsch hervor (vgl. Rinta und Welch 2008 sowie Jentschke und Koelsch 2007, S. 83).

2.3.3 Singen als gesundheitsförderndes Verhalten

Die gesundheitsfördernde Wirkung des Singens konnte in verschiedenen wissenschaftlichen Studien nachgewiesen werden (vgl. Clift und Hancox 2001, Kreutz et al. 2004, Adamek 2008 sowie Clift und Hancox 2010). Singen gilt sowohl als *emotionale Bewältigungsstrategie* wie auch als *gesundheitsförderndes Verhalten*, denn es vermag die innere Balance zu stabilisieren oder wiederherzustellen. Alle in der empirischen Studie von Adamek ermittelten Befunde

„unterstützen die hypothetisch gesetzte Annahme, daß der Fähigkeit zu singen und dieses Verhalten als Bewältigungsstrategie zu Regulation der Emotionen einzusetzen eine fundamentale psychophysische Funktion zukommt und ihr Vorhandensein zu Vorteilen bezüglich der physischen und psychischen Gesundheit führt“ (Adamek 2008, S. 202).

Der physiologische Prozess Singen hängt unmittelbar mit psychischen Befindlichkeiten zusammen: Aktives Singen wirkt reziprok auf die seelische Verfassung, welche wiederum das Singen optimieren oder behindern kann. Eine positive Gestimmtheit animiert zum Singen oder Summen und wird dadurch zum klingenden Ausdruck von Freude und Gelöstheit. Ebenso kann Singen Trost spenden und Emotionen regulieren (vgl. Pachner 2001, S. 19). So ließ sich bei Menschen, die regelmäßig singen, im Vergleich zu Nicht-Sängern eine höhere emotionale Stabilität und Gelassenheit sowie eine geringere (negativ-)emotionale Erregbarkeit feststellen. Menschen, die regelmäßig singen, sind ausgeglichener, können besser mit Spannungs- und Konfliktsituationen umgehen und finden leichter zu einem emotionalen Gleichgewicht zurück (vgl. Adamek 2008, S. 197). Eine Studie von Clift und Hancox belegt, dass Singen die Stimmung heben und Spannungen sowie Stress abbauen kann (vgl. Clift und Hancox 2001, S. 248 f.). Überdies kann Singen Freude bereiten, was vielen Menschen aus eigener Erfahrung vertraut, aber auch empirisch nachweisbar ist: Anhand der physiologischen Wirkung des Singens wie z. B. der hormonellen Reaktionen lässt sich messen, ob und wie der menschliche Körper auf das Singen reagiert. So konnte nachgewiesen werden, dass bei Menschen, die aktiv singen, die Abwehrkraft des Immunsystems steigt (vgl. Kreutz et al. 2004) und Singen unmittelbar zur vermehrten Ausschüttung von Endorphinen, den sogenannten Glückshormonen, führt (vgl. Biegl 2006 sowie MacDonald

et al. 2013). Empirische Studien belegen zudem die Erhöhung der psychischen und physischen Leistungsfähigkeit durch Singen (vgl. Adamek 2008, S. 197).

Die psychologische Kraft gemeinsamen Singens ist groß, da sich Psyche und Physis in keinem anderen Bereich des Musizierens so unmittelbar nah sind wie beim Singen (vgl. Pachner 2001, S. 19 f.). So ist die gesamte Skala menschlicher Gefühlsregungen vokal zu erschließen und darzustellen. Beim Singen zeigen sich Persönlichkeitsaspekte und Empfindungen am Klang der Stimme. Singen ist daher eine Form des Selbstaudrucks und kann als Ventil für Gefühle fungieren, wodurch es auf den Menschen häufig befreiend und heilsam wirkt.⁵²

Singen weist auf Bewegtheit hin: Emotionen, die stimmlich hörbar werden, sind Ausdruck innerer Bewegtheit. Der Stimmklang selbst resultiert aus der Bewegtheit der Stimmbänder. Diese innere Einheit von Bewegung und Klang beim Singen lässt sich bis in therapeutische Bereiche hinein positiv für den Menschen nutzen.

Die Verbindung von Singen und Heilung lässt sich laut dem Musiktherapeuten Bossinger bis in die Anfänge der Menschheitsgeschichte zurückverfolgen: Bereits in der Zeit der Jäger- und Sammlerkulturen spielte Gesang in Verbindung mit Tanz eine zentrale Rolle bei Heilungszeremonien. Diese Praktiken haben sich in manchen Regionen der Erde bis in die heutige Zeit erhalten. Dabei dient der Gesang entweder dazu, die Trance zu induzieren oder direkt die heilende Wirkung hervorzurufen (vgl. Bossinger 2005, S. 81 f.). Dass dem Singen alltagspraktisch eine schmerzbefreiende Wirkung zugeschrieben wird, spiegelt sich auch in zahlreichen Volks- und Kinderliedern wie z. B. in „Heile, heile Segen“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Singen zur Gesunderhaltung (Salutogenese) des Menschen beitragen und dessen Widerstandskraft (Resilienz) erhöhen kann.

⁵² Nach der Studie von Adamek verwirklichen sich diese positiven Wirkungen des Singens vor allem in einem Freiraum von Freiwilligkeit und Begeisterung (vgl. Adamek 2008, S. 205). Siehe hierzu auch http://www.il-canto-del-mondo.de/yehudi_menuhin.html, (Stand 21.04.2014). Die Ergebnisse seiner Studie deuten sogar signifikant darauf hin, dass sich „verordnetes Singen“ kontraproduktiv auf die Fähigkeit, Singen als Bewältigungsstrategie zu nutzen, auswirkt und diese nachhaltig beeinträchtigt (vgl. Adamek 2008, S. 205).

2.3.4 Die soziale und persönlichkeitsbildende Funktion des Singens

Anthropologische Theorien betonen den Gemeinschaft stiftenden Aspekt des Singens, denn Singen kann eine Form der Selbst- und Gemeinschaftserfahrung sein. Die klaren rhythmischen Strukturen der Lieder unterstreichen die Verhaltenssynchronisation in Gruppen, u. a. bei Arbeitsliedern, wie beispielsweise Ernteliedern, und Kriegsliedern, wie z. B. Marschliedern (vgl. Altenmüller et al. 2007). Im Folgenden sind einige Positionen aufgeführt, welche diese, dem Singen zugeschriebene Funktion aus unterschiedlicher Perspektive stützen:

Aus Sicht des Musikpädagogen Rainer Pachner ist das Singen eine wirkungsvolle Form, Verbundenheit mit anderen Menschen zu erleben und ein Gemeinschaftsgefühl hervorzurufen, denn nach Pachner wirkt Singen der Vereinsamung entgegen, indem es ein Identitäts- oder Wir-Gefühl erzeugen oder stärken kann (vgl. Pachner 2001, S. 20).

Nach Ansicht des Neurobiologen Gerald Hüther kann gemeinsames freies und lustvolles Singen zu sozialen Resonanzphänomenen führen, welche die Bereitschaft erhöhen, zusammen mit anderen Menschen nach Problemlösungen zu suchen. Gemeinsames Singen aktiviert die Fähigkeit zur „Einstimmung“ auf die Anderen und schafft dadurch eine Grundlage für den Erwerb sozialer Kompetenzen wie z. B. Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Selbstdisziplin und Verantwortungsgefühl.

Die soziale Funktion des Singens korrespondiert mit dem angeborenen Bedürfnis des Menschen nach sozialer Eingebundenheit und kann überdies ebenfalls zu einem gesteigerten Wohlbefinden beitragen (vgl. Kap. 2.3.3).⁵³

Darüber hinaus kann Singen die Persönlichkeitsentwicklung günstig beeinflussen und laut Hüther Selbstreferenz, Selbstkontrolle, Selbststeuerung und Selbstkorrektur fördern.⁵⁴ Die alltagsempirische Erfahrung vieler Menschen, dass sich im und durch

⁵³ Das Gefühl des Eingebundenseins und der Zugehörigkeit ist ein angeborenes Grundbedürfnis jedes Menschen (vgl. Kap 4.2.2). Es kann durch das gemeinsame Singen befriedigt werden, welches das Wohlfühl der Menschen steigern und zugleich eine soziale Funktion erfüllen kann. Dieser Zusammenhang wird auch von Befunden des Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi gestützt, welcher herausfand, dass Menschen dazu tendieren, die Aufmerksamkeit stärker auf Symptome von Krankheiten zu richten, wenn sie alleine sind (vgl. Csikszentmihalyi 1997, S. 42).

⁵⁴ Diese Angaben stützen sich auf Aussagen Gerald Hüthers, welche er in seinem Internettext *Singen ist „Kraftfutter“ für Kindergehirne. Die Bedeutung des Singens für die Hirnentwicklung* formuliert (vgl. <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/singen-gerald-huether/index.php> (Stand 21.04.2014)).

das Singen und Musizieren die eigene Friedfertigkeit, persönliche Zufriedenheit, Lebendigkeit und das gewonnene Zutrauen ins eigene Leben verbessern, wird durch die Aussage des Musikers Menuhin gestützt, der die persönlichkeitsfördernde Wirkung des Singens in der Aussage zum Ausdruck bringt, dass das Singen den Menschen „von innen heraus, in seiner Alltäglichkeit befähigen“ (Menuhin 1999) kann.

Da die Stimme in besonderem Maße Ausdruck von Persönlichkeit und Individualität ist, hat deren Weiterentwicklung immer auch eine persönlichkeitsbildende Komponente. Durch solistische und chorische Auftritte kann das Selbstbewusstsein der Sänger gestärkt und deren Toleranz und Gemeinschaftssinn gefördert werden. In einer Studie zu den positiven Transfereffekten des Musizierens ließ sich nachweisen, dass Musizieren das Sozialverhalten fördert, wenn dies entsprechend von der Lehrperson intendiert wird (vgl. Bastian 2001). Ebenfalls konnte nachgewiesen werden, dass das Singen die Persönlichkeit und Identität sowie die Glücks- und Gemeinschaftsfähigkeit günstig beeinflussen kann (vgl. Blank und Adamek 2010, S. 11).

Alle bis hier erläuterten und aufgeführten Funktionen des Singens unterstreichen dessen essentielle Bedeutung für den Menschen:

„Singen ist [...] als ein Existential des Menschen belegbar [und] fördert seine Entfaltung auf allen Ebenen. Singen ist in seiner besonderen Funktion für den Menschen durch nichts anderes ersetzbar.“ (Adamek 2008, S. 197)

2.3.5 Die Bedeutung des Singens für Kinder

In den vorangegangenen Ausführungen wurde die Bedeutung des Singens für den Menschen durch das Aufzeigen der verschiedenen Funktionen des Singens verdeutlicht. Im Folgenden werden Aspekte ergänzt, die sich explizit auf die Zielgruppe Kind beziehen. Empirische Untersuchungen belegen zum einen die positive Wirkung des Singens auf die Entwicklung der Kinder (vgl. Blank und Adamek 2010), zum anderen ist nachgewiesen, dass die entwicklungsbedingte optimale Zeit für die Erweiterung vokaler Fähigkeiten sowie für den Liederwerb das Grundschulalter ist (vgl. Gembris 2008, S. 21–25). Daher ist das Singen sowohl für die Entwicklung der Kinder als auch für die Steigerung deren Singfähigkeit förderlich und bedeutsam. Nachfolgend werden (musik-)pädagogische, neurowissenschaftliche und historische Begründungsansätze für die Bedeutung des Singens für Kinder skizziert.

Eine Untersuchung zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern zeigt, dass Kinder, die viel singen, deutliche Entwicklungsvorteile gegenüber wenig singenden Kindern haben. Ebenso werden viel singende Kinder eher als regelschulfähig eingestuft (vgl. Blank und Adamek 2010, S. 13).

Die musikpädagogische Begleitforschung zur Initiative *Jedem Kind seine Stimme* der Musikschule Neuss zur Förderung des Singens in der Grundschule bestätigt zahlreiche positive Auswirkungen des Singens auf unterschiedlichen Ebenen bei den Schülern: Lehrer und Vokalpädagogen berichteten beispielsweise in Bezug auf die Individualebene der Kinder, dass sie eine positive Entwicklung des Selbstbewusstseins und der Persönlichkeit der Kinder wahrnehmen konnten. Dies wurde auf den erlebten und durch Applaus vermittelten Erfolg bei Aufführungen zurückgeführt. Zudem geben 14 % der befragten Eltern an, dass das Kind aufgrund des Projekts lieber zur Schule gehe, sich sprachlich verbessert habe und konzentrierter sei (vgl. Barz und Kosubek 2012, S. 67–69).

Aus neurowissenschaftlicher Perspektive sind für Kinder Tätigkeiten förderlich, welche die Aneignung von Fertigkeiten und Kompetenzen ermöglichen, die sie befähigen, sich mit der Welt in Beziehung zu setzen und sich dabei selbst Wissen anzueignen und eigene Erfahrungen zu sammeln.⁵⁵ Dem Singen schreibt Hüther in seiner Funktion als Leiter der Zentralstelle für neurobiologische Präventionsforschung an den Universitäten Göttingen und Mannheim-Heidelberg in diesem Zusammenhang die Verbesserung der Beziehungsfähigkeit sowohl zu sich selbst, als auch zu anderen Menschen, zur Natur und zur Kultur zu: Wenn Kinder gleichzeitig mit sich selbst, mit anderen Menschen und ihrer Umgebung singend in Beziehung treten, stellen sich in ihrem Gehirn Verbindungen zwischen den dabei gleichzeitig aktivierten neuronalen Netzwerken her. Diese erhöhen das Ausmaß der Konnektivität, welche laut Hüther in einer von Effizienzdenken, Reizüberflutung, Verunsicherung und Anstrengung geprägten Lebenswelt bedroht sei.⁵⁶ Deshalb plädiert Hüther für ein *gemeinsames, unbekümmertes und zweckfreies Singen*:

⁵⁵ Vgl. <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/singen-gerald-huether/index.php> (Stand 21.04.2014).

⁵⁶ Vgl. <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/singen-gerald-huether/index.php> (Stand 21.04.2014).

„Aus neurowissenschaftlicher Sicht spricht alles dafür, dass [...] das unbekümmerte, absichtslose Singen [...] den größten Nutzeffekt für die Entwicklung von Kindergehirnen hat. Und wer seine Singfähigkeit in der Kindheit entfalten konnte, der kann diese Effekte später über den ganzen Lebensbogen bis ins Alter nutzen. Denn Singen fördert in jeder Lebensphase die Potentialentfaltung des Gehirns.“⁵⁷

Die Bedeutung des Singens für Kinder lässt sich auch aus historisch-pädagogischer Perspektive begründen: Bereits in erziehungswissenschaftlichen Schriften bedeutender Pädagogen wurde die Wichtigkeit des Singens für Kinder immer wieder hervorgehoben.

So vertritt Jean-Jaques Rousseau in seinem Roman *Emil oder Über die Erziehung*, welcher 1762 erschienen ist, die Vorstellung, dass Kinder auf ihre Art denken, handeln und fühlen (vgl. Schmidts 1998, S. 69). Kinder erfassen ihre Umwelt über die Sinne, welche Rousseau als „Werkzeuge des Geistes“ (vgl. Schmidts 1998, S. 111) bezeichnet. Laut Rousseau lernt der Mensch das Denken über die Nutzung der Sinne:

„Unsere ersten Philosophielehrer sind unsere Füße, unsere Hände, unsere Augen [...]. Um denken zu lernen, müssen wir also unsere Glieder, unsere Sinne und unsere Organe üben, denn sie sind die Werkzeuge des Geistes.“ (Schmidts 1998, S. 111)

Mit Ribke ist festzustellen, dass Rousseau das Wesen der Kindheit in einer „nicht-begrifflichen, sinnlichen Erfassung der Umwelt“ (Ribke 1995, S. 18) versteht:

„Da der Mensch alles, was er begreift, nur durch die Sinne begreift, so ist die erste Vernunft des Menschen eine sinnhafte Vernunft; sie bildet die Grundlage einer intellektuellen Vernunft.“ (Schmidts 1998, S. 111)

Rousseau sieht trotz seines grundsätzlichen Plädoyers für das „Geschehen lassen“ des inneren, natürlichen Reifungsvorgangs durchaus Übungen zur Optimierung der Sinnesfunktionen vor (vgl. Ribke 1995, S. 19), denn „wir können weder tasten noch sehen

⁵⁷ Dieses Zitat entstammt dem Internettext *Singen ist „Kraftfutter“ für Kindergehirne. Die Bedeutung des Singens für die Hirnentwicklung*. <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/singen-gerald-huether/index.php>. (Stand 21.04.2014). Hier wird die Bedeutung der Selbstwecklichkeit des Singens aus neurowissenschaftlicher Sicht betont und erläutert.

oder hören, wenn wir es nicht gelernt haben“ (Schmidts 1998, S. 119). In diesen Kontext stellt Rousseau seine Überlegungen zum Umgang mit der Stimme und plädiert für deren Schulung:

„Macht seine Stimme rein, gleichmäßig, biegsam, klingend; sein Ohr empfänglich für Takt und Harmonie, aber nichts mehr. Nachahmende und theatralische Musik paßt nicht für sein Alter. Mir wäre es sogar lieber, wenn er keine Wörter sänge. Will er aber singen, würde ich versuchen, einige Lieder für ihn zu machen, die seinem Alter angemessen und genauso einfach wären wie seine Gedanken. Da ich es nicht eilig habe, ihm das Lesen beizubringen, so kann man sich vorstellen, daß ich mich ebensowenig beeile, ihn Notenlesen zu lehren. Halten wir jede geistige Überanstrengung fern und beeilen wir uns nicht, seinen Geist an konventionelle Zeichen zu fesseln.“ (Schmidts 1998, S. 139)

Rousseau empfiehlt zum einen die Arbeit an der Stimme, zum anderen die Schulung des Gehörs.

„Wir haben ein Organ, das dem Gehör entspricht: die Stimme. Für das Sehen haben wir keines: wir können die Farben nicht so wiedergeben wie die Töne. Damit haben wir ein weiteres Mittel, das Gehör zu pflegen, indem wir das aktive und das passive Organ gegenseitig ausbilden.“ (Schmidts 1998, S. 138)

Die ausgewählten Lieder sollen kindgerecht sein, was Rousseau vor allem auf den Inhalt und die klangliche Darbietung bezieht. Er empfiehlt Lehrpersonen, Lieder für den jeweiligen Anlass und die jeweiligen Kinder selbst zu komponieren, denn die in vielen Liedern repräsentierte Erwachsenenwelt ist aus seiner Sicht für das Kind und die Kinderstimme unangemessen. Für die Schulung des Gehörs rät Rousseau die Verwendung von Solmisation, die sich als relatives System zur Transposition anbietet:

„Nichts ist natürlicher, als transponierend zu solmisieren. Aber das ist schon zuviel über die Musik! Lehrt sie, wie ihr wollt, nur muß sie immer ein Vergnügen bleiben.“ (Schmidts 1998, S. 140)

Rousseau nennt hier noch einen weiteren wichtigen *motivationalen* Faktor: den Aspekt des Vergnügens. Das Vergnügen und die Freude an der Musik stellen für Rousseau ein Leitziel musikalischer Bildung dar, welchem er das methodische Vorgehen unterordnet.

Rousseau unterscheidet „drei Arten von Stimmen“, die beim Erwachsenen zusammenwirken: die Sprechstimme, die Singstimme und eine „pathetische oder akzentuierte Stimme, die dem Ausdruck der Leidenschaft dient und den Gesang und das Wort beseelt“ (Schmidts 1998, S. 138). An dieser Stelle des Romans *Emil oder Über die Erziehung* klingt die Problematik der Imitation von Erwachsenenstimmen an, die bis heute eine Herausforderung für die Vokalpädagogik geblieben ist.⁵⁸

In Rousseaus Ausführungen zum Singen spiegelt sich seine pädagogische Grundanschauung wider: Das Kind steht mit seinen Bedürfnissen, seiner geistigen, körperlichen und stimmlichen Entwicklung im Mittelpunkt (vgl. Schmidts 1998, S. 539) und das Kind soll seiner Natur gemäß gefördert werden und sich entsprechend seiner Anlagen entwickeln (vgl. Schmidts 1998, S. 9). Singen gehört zur Natur des Menschen und soll gefördert werden. Eine rationale und reflexive Durchdringung wird in Bezug auf das Singen nicht explizit gefordert.

Anders bei Goethe, der ebenfalls von der Bedeutung des Singens überzeugt ist, wenn er zu Beginn des 19. Jahrhunderts in *Wilhelm Meisters Wanderjahre* eine Zukunftsgesellschaft folgendermaßen beschreibt:

„[B]ei uns ist der Gesang die erste Stufe der Bildung, alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt. Der einfachste Genuß, so wie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingepägt, ja selbst was wir überliefern von Glaubens- und Sittenbekenntnis, wird auf dem Wege des Gesanges mitgeteilt; andere Vorteile zu selbsttätigen Zwecken verschwistern sich sogleich: denn indem wir die Kinder üben, Töne, welche sie hervorbringen, mit Zeichen auf die Tafel schreiben zu lernen und nach Anlaß dieser Zeichen sodann in ihrer Kehle wiederzufinden, ferner den Text darunterzufügen, so üben sie zugleich Hand, Ohr und Auge und gelangen schneller zum Recht- und Schönschreiben, als man denkt, und da dieses alles zuletzt nach reinen Maßen, nach genau bestimmten Zahlen ausgeübt und nachgebildet werden muß, so fassen sie den hohen Wert der Meß- und Rechenkunst viel geschwinder als auf jede andere Weise. Deshalb haben wir denn unter allem Denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung

⁵⁸ Diese Problematik, die sich für Kinderstimmen aus der Nachahmung von Erwachsenenstimmen ergibt, hat sich aus meiner Sicht durch den großen Einfluss und die Verbreitung der Medien eher verstärkt (vgl. Kap. 2.2.3).

gewählt, denn von ihr laufen gleichgebahte Wege nach allen Seiten.“ (Goethe 1961, S. 124)⁵⁹

In Goethes Beschreibung wird deutlich, dass er Singen als eine zu erlernende Kulturtechnik versteht. Das reflexive und kognitive Element des zu singenden Textes in Kombination mit Klang, Melodie und Ausdruck soll den Menschen bilden. Seine Beschreibung des Singens als Kulturtechnik beinhaltet jedoch bereits die drei unterschiedlichen Intentionen des Singens: Singen als Genuss und Selbstzweck sowie Singen als Methode fachlichen und überfachlichen Lernens (vgl. Abb. 1). Dieser Textausschnitt verdeutlicht, dass die Einprägung von Wissensstoff durch Singen eine alte „Methode“ ist, die jedoch bis heute noch Verwendung findet. Die Verbindung der (Lern-)Inhalte mit Melodien, Rhythmen, musikalischen Formen und Körperbewegungen sowie die emotionale Verknüpfung mit dem Singen tragen dazu bei, Wissen nachhaltig zu verankern.⁶⁰ Singen ist dabei eine Form der praktischen, aktiven Auseinandersetzung mit diesen Inhalten. Da es häufig spielerisch, d.h. verbunden mit Spiel- und anderen Aktionsformen sowie bewegungsorientiert geschieht, hat es zugleich eine lernmotivierende Wirkung.

Die Bedeutung des Singens für Kinder ist derzeit unumstritten und zeigt sich z. B. auch in den bereits erläuterten Initiativen zur Förderung des Singens (vgl. Kapitel 2.1.1). Die Aussagen der Initiatoren bzgl. dessen, was mit diesen Projekten erreicht werden soll und die Begründungen dafür, warum das Singen mit Kindern gefördert werden soll, unterscheiden sich. Es lassen sich musikbezogene und nicht-musikbezogene Begründungsmuster finden. So stehen beispielsweise bei dem Projekt *Primacanta* außermusikalische Effekte weniger im Mittelpunkt der Überlegungen, wohingegen bei *JE-KISS (Jedem Kind seine Stimme – Singende Grundschulen in Münster)* vielfältige nicht-musikbezogene Begründungsmuster, wie z. B. Gemeinschaftsbildung, vordergründig genannt werden (vgl. Kranefeld und Krause 2011, S. 121–124). Diese Divergenzen lassen sich auf die dargestellten zahlreichen unterschiedlichen und vielseitigen Funktionen und Bedeutungen des Singens zurückführen (vgl. Kap. 2.3). Mit Gembris

⁵⁹ Nach Goethes Beschreibung in *Wilhelm Meisters Wanderjahre* sangen die Knaben in dem von dem Schweizer Pädagogen Heinrich Pestalozzi entwickelten pädagogischen Modellinstitut in Everton zu allen Tätigkeiten, die sie ausübten, passende Lieder (vgl. Goethe 1961, S. 124).

⁶⁰ Ein Beispiel hierfür aus der Praxis findet sich auf Seite 140, Fußnote 123.

kann jedoch aufgrund der dargestellten Bedeutung des Singens für den Menschen festgestellt werden, dass die Förderung und Entwicklung vokalpädagogischer Praxis wegen ihrer ontogenetischen, sozialen und kulturellen Bedeutung nicht nur als ein musik- oder vokalpädagogisches, sondern als ein allgemeines kulturpolitisches Ziel gelten müsste (vgl. Gembris 2008, S. 33). Die Wichtigkeit des Singens und sein Bildungswert (vgl. Bojack 2008) münden unmittelbar in die Frage, was gute vokalpädagogische Praxis mit Kindern ausmacht und wie deren Qualität gefördert werden kann.

3 Qualität als Konstrukt

Qualität gehört nach Geiger zu den wichtigsten Gestaltungs- und Regulationsprinzipien sämtlicher gesellschaftlicher Bereiche und beschäftigt die Menschheit schon seit mindestens drei Jahrtausenden (vgl. Geiger und Kotte 2008, S. 67). Nach Zollondz kann der *Kodex Hammurapi* als älteste Qualitätsforderung bei Dienstleistungen und Produkten bezeichnet werden. Hierbei handelt es sich um eine Sammlung von Gesetzen und Erlassen des babylonischen Königs Hammurapi (1728 – 1686 v. Chr.). Dieser älteste vollständig überlieferte Gesetzeskodex wurde im Irak 1901/02 ausgegraben und befindet sich heute im Louvre in Paris. Der Kodex Hammurapi enthält keine religiösen Gesetze, sondern formale Vorschriften beispielsweise für Gerichtsverhandlungen, Gesetze über Eigentumsrechte, Darlehen etc. (vgl. Zollondz 2002).

Entgegen seiner ursprünglichen Bedeutung, in welcher der Begriff Qualität sowohl die Beschaffenheit als auch die Güte von etwas bezeichnet, wird er alltagssprachlich überwiegend als Synonym für letztere verwendet (vgl. Geiger und Kotte 2008, S. 67).

Für eine Qualitätsbestimmung in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern sind jedoch beide Aspekte zu berücksichtigen. Im Folgenden werden ausgewählte Zugänge zum Qualitätsbegriff dargestellt, in denen sich verschiedene Dimensionen von Qualität verdeutlichen, welche für deren Bestimmung in der vokalpädagogischen Praxis relevant sind. Zunächst wird der Qualitätsbegriff von seinem sprachlichen Ursprung her beleuchtet, dann folgen philosophische und betriebswirtschaftliche Betrachtungen von Qualität. Obwohl die Betriebswirtschaft mit völlig anderen „Produkten“ umgeht als die Erziehungswissenschaft, gibt es dennoch Übertragungsansätze von Qualitätsmanagementsystemen wie z. B. *Total Quality Management* für Schulen (vgl. Haindl

2003). Dies ist darauf zurückzuführen, dass ähnliche Zielrichtungen verfolgt werden. In beiden Fällen geht es um Erfolg und um die Optimierung von Produkten. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht stellt die Qualität von Bildung einen Wettbewerbsvorteil dar, der für die Existenzsicherung einer Nation im Kontext wirtschaftlicher Globalisierungs- und lebensanspruchsbezogener Universalisierungsprozesse sehr wesentlich ist (vgl. Fend 2000, S. 55). Zudem kann die heutige westeuropäische Gesellschaft als Wissensgesellschaft bezeichnet werden, in der Vorteile in der Wissensproduktion und -anwendung wirtschaftlichen Wohlstand sichern. So wurde seit den Ergebnissen jüngster Leistungsvergleichsstudien wie z. B. Pisa (vgl. Baumert 2001) der Ruf nach Qualität von Bildung an deutschen Schulen lauter.

Um an die aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschungstradition anknüpfen zu können, folgt eine Deskription der Forschungsentwicklung und des Forschungsstandes der fachübergreifenden (vgl. Kap. 3.2) sowie fachspezifischen Lehr-/Lernforschung (vgl. Kap. 3.3). Darauf aufbauend und nachfolgend wird die Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern mehrebenenanalytisch⁶¹ differenziert beschrieben.

3.1 Unterschiedliche Zugänge zum Qualitätsbegriff

In den im Folgenden skizzierten Zugängen zum Qualitätsbegriff zeigen sich unterschiedliche Dimensionen von Qualität. Der sprachliche Zugang verdeutlicht und erklärt die Ambivalenz des Qualitätsbegriffes, welche sich auch im alltäglichen Sprachgebrauch spiegelt. Er ist daher für eine Qualitätsbestimmung unerlässlich. Im philosophischen Zugang zeigen sich grundlegende, das heißt kontextübergreifende Dimensionen des Qualitätsbegriffes, die für die Qualitätsbestimmung in der vokalpädagogischen Praxis hilfreich sind. Des Weiteren wird der Begriff Qualität aus betriebswirtschaftlicher Sicht beschrieben. Diese Ausführungen bilden die Basis für die folgenden Impulse zur Qualitätsförderung in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern (vgl. Kapitel 5.2).

⁶¹ Mehrebenenanalytisch bedeutet, dass verschiedene Ebenen, so z. B. Merkmale auf der Individual-ebene sowie auf der Schulebene, einbezogen werden (vgl. Helmke 2010).

3.1.1 Sprachlicher Zugang zum Qualitätsbegriff

Der Begriff Qualität stammt aus der lateinischen Sprache, in der es das Gegensatzpaar *quantitas* und *qualitas*, zu Deutsch Quantität und Qualität, gibt. Dabei bezeichnet Quantität die Menge und äußere Bestimmtheit von etwas, das durch Merkmale wie Größe, Menge, Anzahl und Intensität charakterisiert wird. Qualität hingegen meint die Beschaffenheit, die innere Bestimmtheit einer Erscheinung, wodurch diese von anderen abgrenzbar ist (vgl. Zollondz 2002, S. 9). Quantitativ bedeutet die Masse betreffend und entspricht dem lateinischen *quantus* = groß, während qualitativ die Beschaffenheit oder Eigenschaft des betrachteten Objektes beschreibt und dem lateinischen *qualis* = *wie beschaffen*, entspricht. Jedoch weist die Wortherkunft auf eine Ambivalenz des Qualitätsbegriffs hin, denn das lateinische Adjektiv *qualis* fragt nach der Art und Weise der Beschaffenheit, während *qualitas* sich sowohl auf die Eigenschaftlichkeit als auch auf ein Verhältnis zwischen Dingen und Prozessen bezieht. Qualität hat also substantielle und prozessuale Dimensionen (vgl. Zollondz 2002, S. 9).

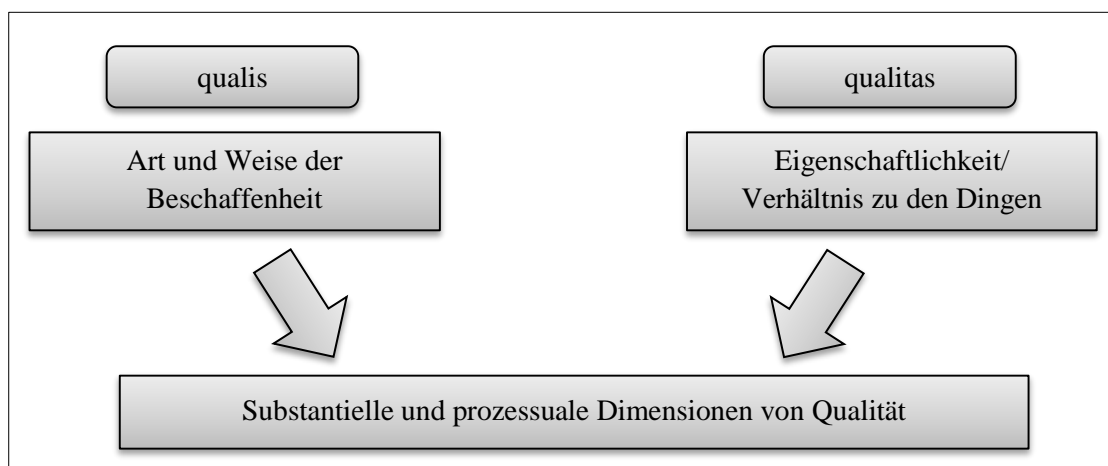


Abb. 4: Die (sprachliche) Ambivalenz des Qualitätsbegriffs (vgl. Zollondz 2002, S. 9)

Abbildung 5 gibt einen Überblick über den sprachlichen Gebrauch der Wortfamilie Qualität im Deutschen. Die Abgrenzung zwischen den einzelnen Wörtern trägt zur Klärung der jeweiligen Bedeutung auf sprachlicher Ebene bei. So bezeichnet das Verb *qualifizieren* das „Befähigen“ zu etwas. Wörtlich übersetzt bedeutet qualifizieren (von lateinisch *facere* = machen, tun) „in einer Art und Weise beschaffen machen“. *Qualifiziert* ist jemand, der zu etwas befähigt ist. Diese Befähigung wird häufig als *Qualifikation* bezeichnet, wohingegen der Prozess als *Qualifizierung* beschrieben werden

kann. Das Gegenteil hierzu ist das Verb *disqualifizieren*, welches das Aberkennen einer Befähigung oder das Ausschließen von einer Sache, wie z. B. von einem Wettkampf, bezeichnet. *Disqualifizierung* wiederum ist das Gegenteil von *Qualifizierung* und bedeutet, dass einem die Befähigung zu etwas aberkannt wird. Des Weiteren kann jemand *unqualifiziert* sein oder *unqualifiziert* handeln. Als unqualifizierte Äußerungen werden meist unsachliche Äußerungen bezeichnet (vgl. Zollondz 2002, S. 156–157).

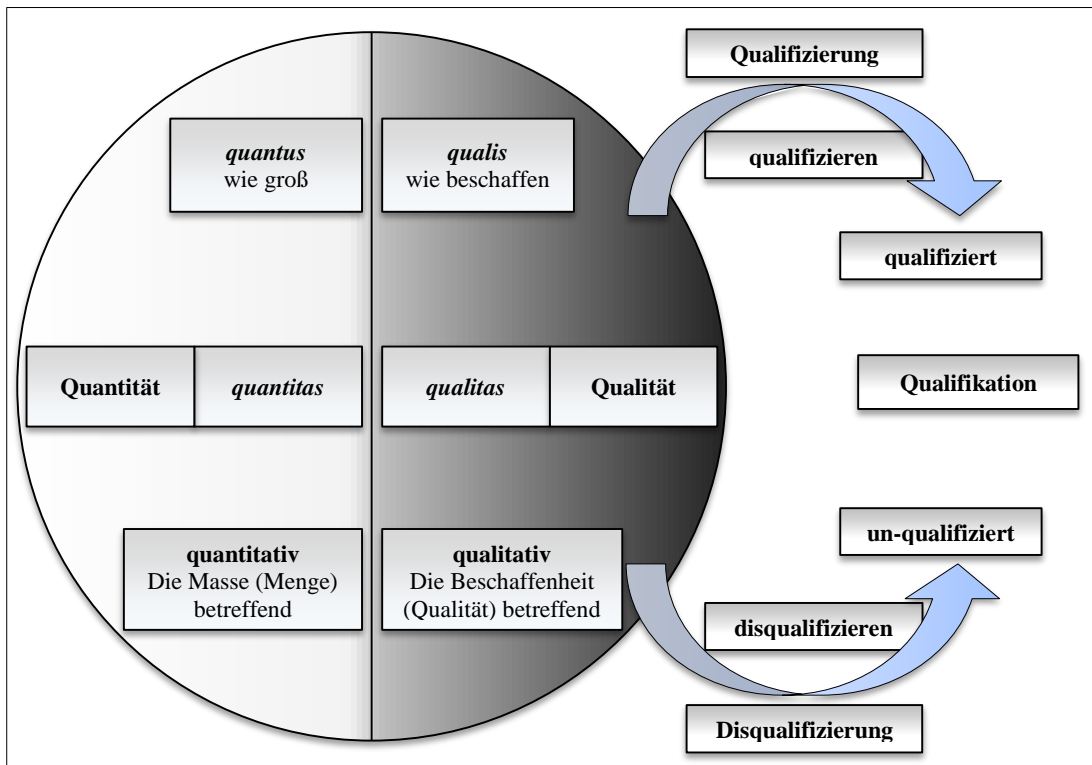


Abb. 5: Die Wortfamilie *Qualität* im deutschen Sprachgebrauch nach Zollondz 2002

Der Ambivalenz des Qualitätsbegriffs muss eine Qualitätsbeschreibung Rechnung tragen, denn Qualität wird nicht nur als eine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes verstanden, sondern auch als „*Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes*“ (Heid 2000, S. 41).

3.1.2 Ausgewählte philosophische Zugänge zum Qualitätsbegriff

Einige philosophische Schriften bezeugen, dass sich Menschen schon seit jeher um ein Verständnis sowie eine Definition von Qualität bemüht haben und dass Qualität somit kein Ergebnis modernen Denkens ist. Die philosophischen Ansätze verdeutlichen durch ihre Historizität, die bis auf Jahrhunderte vor Christus zurückreicht, den Wandel,

den der Begriff Qualität im Laufe der Zeit erfuhr. Darüber repräsentiert die Philosophie als Wissenschaft

„das systematische Streben des Menschen nach Erkenntnis des Wesens und der Zusammenhänge der Dinge, seiner selbst und der gültigen Prinzipien ethischen Handelns“ (Meyers Lexikonredaktion 1996, S. 2626).

Für die Beschreibung der Qualität in der vokalpädagogischen Praxis ist daher der Einbezug philosophischer Ansätze durch deren logischen Denkansatz, verbunden mit den darin enthaltenen ethischen Perspektiven, nicht nur gewinnbringend, sondern auch notwendig. Denn Pädagogik kann laut dem Philosophen Jacques Maritain als ein Teilbereich der Philosophie angesehen werden (vgl. Rutt 1966). Daraus folgt nach Schmidts, dass jede „vergangene, gegenwärtige und zukünftige Pädagogik [...] auf einer philosophischen Konzeption [steht]“ (Schmidts 1998, S. 536) und dass eine neue Pädagogik nur möglich sei, „wenn eine neue philosophische Konzeption bereits vorhanden ist und der pädagogischen Reform als Fundament dient“ (Schmidts 1998, S. 536). Im Folgenden werden ausgewählte Ansätze vorgestellt, in denen für die vokalpädagogische Praxis relevante Dimensionen von Qualität enthalten und beschrieben sind.⁶²

Normative, situative und ethische Aspekte von Qualität

Qualität wird normativ und situativ definiert. Dies zeigt sich beispielsweise bei *Laotse* (4. Jahrhundert vor Christus), der im *Tao-T-King*⁶³ „einen situativ-ergebnisorientierten normativen Qualitätsbegriff“ (Zollondz 2002, S. 8) vertritt. Nach Zollondz ordnet er diesem „die Aussage Qualität ist Güte unter, um dann in ausgewählten – wohl im universellen Sinn typischen – Situationen darzulegen, wie sie jeweils zu bewerten sind: Wohnen, Denken, Schenken, Reden, Walten, Wirken, Bewegen“ (Zollondz 2002, S. 8 f.). Methodisch wird dabei intuitiv am Phänomen angesetzt und versucht, dessen Kern zu erfassen (vgl. Zollondz 2002, S. 8). Hierbei werden für die jeweilige Situation Qualitätskriterien genannt, welche dazu dienen, die Qualität in der jeweiligen Situation zu bestimmen.

⁶² Eine Darstellung sämtlicher Ansätze würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Ich hoffe, die für diese Arbeit wichtigsten und sinnvollsten Ansätze getroffen zu haben.

⁶³ Das *Tao-T-King* ist eine Sammlung von Spruchkapiteln, die dem Weisen Laotse zugeschrieben werden. Es gilt als Gründungsschrift des Daoismus (vgl. Wilhelm 2010).

 Laotse (4. Jh. V. Chr.) Qualität ist Güte:	Beim Wohnen	zeigt sie sich am Platze
	Beim Denken	zeigt sie sich in der Tiefe
	Beim Schenken	zeigt sie sich in der Liebe
	Beim Reden	zeigt sie sich in der Wahrheit
	Beim Walten	zeigt sie sich in der Ordnung
	Beim Wirken	zeigt sie sich in der Fähigkeit
	Beim Bewegen	zeigt sie sich in der rechten Zeit

Abb. 6: Qualität bei Laotse (vgl. Wilhelm 2010, S. 41)

In dieser Auffassung entspricht Qualität einer Güte, deren Ausmaß sich in der Ausprägung bestimmter Eigenschaften zeigt. Es werden Bezugsnormen in Form von Gütekriterien gesetzt: Zum Beispiel zeigt sich die Qualität einer Rede an ihrem Wahrheitsgehalt. Er als „geistiger Vordenker, Weiser und Führer“ definiert autokratisch diese Qualitätsnormen. So ist beispielsweise die Wertigkeit eines Geschenkes nicht an dessen finanzieller und ideeller Bedeutung zu bemessen, sondern an der Intention des Schenkens. Das entscheidende Kriterium ist, ob aus Liebe geschenkt wird.⁶⁴ In dieser Normsetzung wird zugleich die heute noch in sämtlichen Qualitätsdiskursen aktuelle *ethisch-moralische Dimension* von Qualität deutlich. Sollen ethische Dimensionen auch bei Lehr-/Lernprozessen berücksichtigt sein, so muss gefragt werden, welche Methoden und Maßnahmen erlaubt sind, um den Lernerfolg zu maximieren.

Der Qualitätsentwicklungsaspekt

Etwa zeitgleich mit dem Erscheinen des Begriffs Qualität in der medizinischen Literatur wird dieser bei *Platon* (*428 v. Chr.) erstmals als philosophischer Terminus belegt und von Blasche folgendermaßen exemplifizierend erläutert: „Wie z. B. die Wärme von einem warmen Gegenstand, so ist grundsätzlich die allgemeine Beschaffenheit vom einzelnen qualitativ bestimmten zu unterscheiden.“ (Blasche 1989, S. 1749) Blasche betont, dass zuerst eine Begriffsbestimmung vorgenommen werden

⁶⁴ Hier wird eine durchaus nachvollziehbare Setzung gemacht, die sich auch in verschiedenen anderen Kulturen findet. In Bezug auf die Bedeutung des materiellen Wertes für die Qualität einer Schenkung urteilt Jesus ähnlich, indem er zwei kleine Münzen einer armen Witwe wertvoller gewichtet als größere Gaben reicher Männer (Lk 21, 1-4).

muss, um zu beurteilen, wie etwas beschaffen ist: „So kann man nicht wissen, ob Tugend lehrbar ist, ohne zuvor zu bestimmen, was Tugend ist.“ (Blasche 1989, S. 1749) Laut Zollondz benennen sowohl Platon als auch *Sokrates* (*469 v. Chr.) einen wesentlichen Aspekt von Qualität: *Qualität ist lehr- und entwickelbar* und nicht unbedingt von vornherein determiniert. So könne Qualität im Laufe einer Entwicklung erworben und gesteigert werden. Die Entwicklung von Qualität sei Lebensaufgabe des Menschen und mache gutes Leben aus bzw. führe dazu (vgl. Zollondz 2002, S. 11). Alle Qualitätsentwicklung fußt auf dieser Überzeugung und dient der Verbesserung von Lebensqualität als übergeordnetem Kriterium. Diese Betrachtungsweise impliziert zugleich normative Dimensionen von Qualität, denn „gut“ ist eine Wertung, für die es Bezugsnormen braucht.

Verschiedene Formen von Qualität

Nach Zollondz werden die bisherigen Qualitätsdimensionen durch *Aristoteles* (*384 v. Chr.) erweitert, indem dieser den Begriff der Qualität in seinen Katalog der zehn Kategorien *Substanz, Quantität, Verhältnis, Qualität, Wo, Tun, Leiden, Haben, Wann* und *Lage* aufnimmt. Diese seien Aussageklassen möglicher Eigenschaften von Individuen oder Dingen. Eine Kategorie, beispielsweise die *Qualität*, sei eine der zehn möglichen Arten von Aussagen über einen realen Gegenstand. Aristoteles bestimme diese in seiner Kategorienschrift als abstrakte Eigenschaft, die einem oder mehreren qualitativ bestimmten Konkreten zukommt. Dabei werden vier sogenannte *Prädikabilien* unterschieden, zu denen die Haltung/der Zustand, die Veranlagung (das natürliche Vermögen oder Unvermögen etwas zu tun), die Sinneseindrücke sowie die Form/Gestalt zu zählen sei. Es werden nach Zollondz quasi Subkategorien der Qualität ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne klare Abgrenzung voneinander genannt (vgl. Zollondz 2002, S. 9 f.).

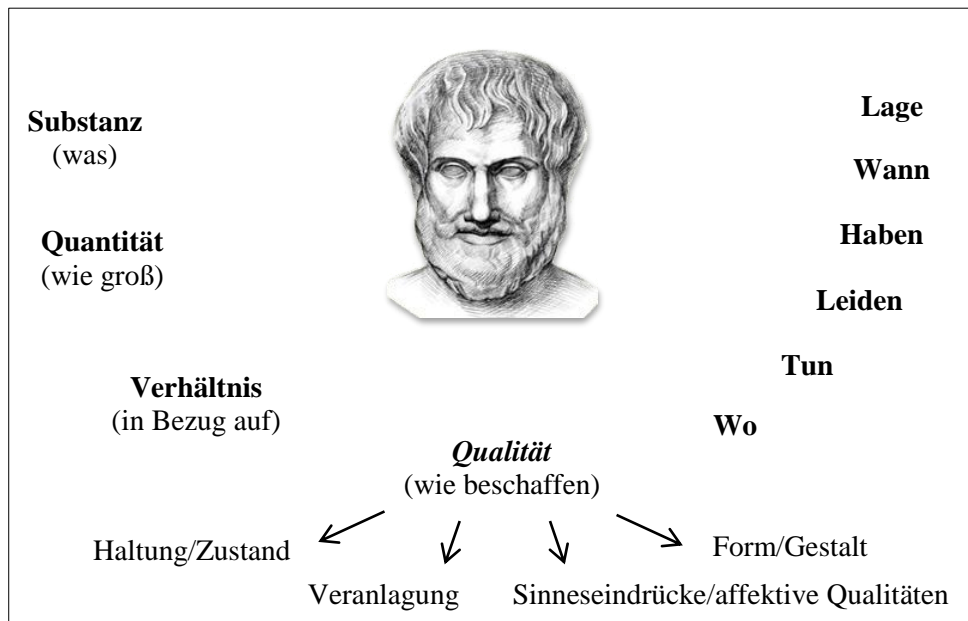


Abb. 7: Die zehn Kategorien des Aristoteles (vgl. Zollondz 2002, S. 9 f.)

Bei Aristoteles stellt die Qualität eine Aussage über eine Sache oder einen Gegenstand dar. Diese beschreibt verschiedene beeinflussbare, feststehende, subjektive und objektive Qualitätsmerkmale.⁶⁵

Zollondz konstatiert, dass nachfolgende philosophische Traditionen des Mittelalters und der Neuzeit *primäre* von *sekundären* sowie *objektive* von *subjektiven* Qualitäten unterscheiden. Dieser Ansatz, der bereits bei Aristoteles in den Prädikabilien erscheint, setzt sich auch bei Galilei (*1564), Descartes (*1596) und Newton (*1643) durch. Als objektive Qualitäten werden Eigenschaften wie die Größe, die Figur und die Bewegung eines Gegenstandes angesehen. Subjektive Qualitäten hingegen stehen in Bezug zur menschlichen Sinnlichkeit und können daher, wie zum Beispiel Klänge und Farben, durch subjektive Wahrnehmung unterschiedlich erfasst werden.⁶⁶ In diesen philosophischen Ansätzen findet sich, wie indirekt bereits bei Aristoteles, nach Zollondz eine Kategorisierung von Qualität, bei der es objektive (die Beschaffenheit betreffende) und subjektive (durch die Wahrnehmung eventuell abweichende) Qualitäten gibt (vgl. Zollondz 2002, S. 9 f.).

⁶⁵ Auch Immanuel Kant hat in Anlehnung an Aristoteles die Kategorie Qualität als eine von zehn in seine Lehre aufgenommen (vgl. Zollondz 2002).

⁶⁶ Galilei ist der Auffassung, dass die Sinnesqualitäten nicht konzeptuell mit einer materiellen Substanz verbunden sind, sondern ausschließlich im menschlichen Bewusstsein entstehen (vgl. Blasche 1989, S. 1768).

Diese philosophischen Ansätze schreiben der Qualität *festliegende und gestaltbare, objektive und subjektive, situative und normative* Dimensionen zu. Eine Beschreibung der Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern muss diese unterschiedlichen Dimensionen berücksichtigen, um der Komplexität der Qualität gerecht zu werden. Ein festliegendes Qualitätsmerkmal vokalpädagogischer Praxis mit Kindern ist beispielsweise die stimmliche und musikalische Voraussetzung der einzelnen Kinder sowie ihre bisherige musikalische Sozialisation. Gestaltbar ist zum Beispiel das Ausmaß der stimmlichen und musikalischen Betreuung. Die subjektive Qualitätsdimension zeigt sich in der perspektivisch unterschiedlichen Bewertung und Wahrnehmung von Qualitätskriterien durch die Vokalpädagogen, die Kinder, deren Eltern und andere Beobachter. Objektiv hingegen sind operationalisierbare Gütekriterien wie etwa die rhythmische Präzision. Die normative Dimension vokalpädagogischer Arbeit mit Kindern spiegelt sich in deren Zielsetzung. Ihre Situativität wird in der unterschiedlichen Bewertung verdeutlicht, die das gleiche chorische Ergebnis erfährt, wenn es einerseits beispielsweise von einem Chor unter Einbezug autistischer Kinder erbracht wird, andererseits von einem professionellen Kinderchor, dessen Kinder stimmlich individuell gefördert sind.

3.1.3 Betriebswirtschaftlicher Zugang zum Qualitätsbegriff

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist die Entwicklung der Qualität zur Aufgabe sämtlicher Branchen und Betriebe geworden. Im Zuge dessen entstanden diverse Qualitätsmanagementsysteme, die auf einen langfristigen Unternehmenserfolg zielen. Dass der Begriff Qualität auch in betriebswirtschaftlichen Kontexten unterschiedlich benutzt wird, zeigt eine Umfrage unter Fachleuten des Qualitätsmanagements, die nach ihrem Qualitätsverständnis gefragt wurden (vgl. Geiger und Kotte 2008, S. 68).⁶⁷ In den Antworten spiegeln sich unterschiedliche Bedeutungsebenen des Qualitätsbegriffs, der sich sowohl auf Produkte und Dienstleistungen als auch auf alle zu einer Sache zugehörigen Leistungsmerkmale und deren Zusammenwirken beziehen kann (vgl. Kamiske und Brauer 2012, S. 69).

⁶⁷ So antworteten diese innerhalb der folgenden Kategorien: Erfüllung der beschaffenheitsbezogenen Forderungen, Qualitätsmanagement und Erklärung durch Benennung anderer Begriffe, wie beispielsweise Güte, Gebrauchstauglichkeit, Funktionsfähigkeit, Zweckneigung, Erfüllungsgrad, Anspruchs-kategorie, Beschaffenheit oder Zustand (vgl. Geiger und Kotte 2008, S. 68).

Das Alltagsverständnis von Qualität ist mitunter stark geprägt durch die Institutionen des Verbraucherschutzes und der Verbraucherberatung⁶⁸, in deren Verständnis sich Qualität als Relation zwischen geforderter und realisierter Beschaffenheit definieren lässt (siehe Abb. 8). Die Qualität hängt dabei vom Grad der Erfüllung definierter Anforderungen ab und ist „ein objektivierter Maßstab dafür, wie gut oder schlecht eine betrachtete Einheit die Forderung an ihre Beschaffenheit erfüllt“ (Geiger und Kotte 2008, S. 67).

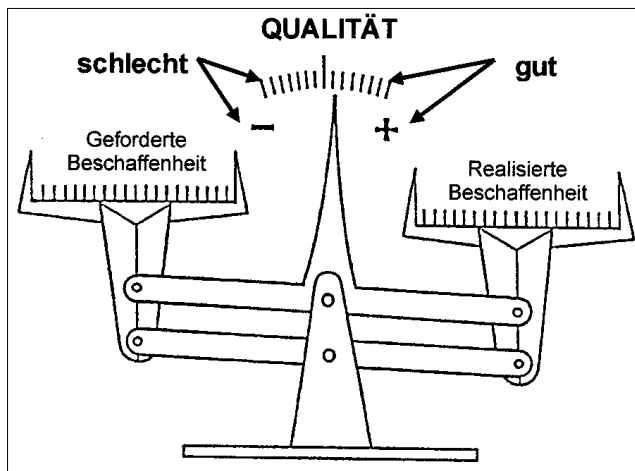


Abb. 8: Qualität als Relation zwischen geforderter und realisierter Beschaffenheit (aus Geiger und Kotte 2008, S. 71)

In dieser Betrachtungsweise wird der Qualitätsbegriff als Relation von Ideal und Realität gesehen.⁶⁹ Normungsbestrebungen führten zu einer Definition des Qualitätsbegriffs in der internationalen Norm⁷⁰: „Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produktes, Systems oder Prozesses zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Parteien.“ (Kamiske und Brauer 2012, S. 69) So umfasst Qualität aus betriebswirtschaftlicher Sicht durch Kriterien operationalisierbare Aspekte – sie ist *Ziel* und nie endender *Prozess* in einem (vgl. Kamiske und

⁶⁸ So vergibt die Stiftung Warentest beispielsweise für Produkte Qualitätsurteile, die auf einer Skala von *sehr gut* bis *nicht zufriedenstellend* liegen. In dieser Praxis wird deutlich, dass es bezogen auf qualitätsrelevante Merkmalsgruppen sowohl eine gute als auch eine schlechte Qualität gibt (vgl. Geiger und Kotte 2008, S. 70).

⁶⁹ Diese Einstellung findet sich auch in philosophischen Ansätzen des Idealismus wieder, wie z. B. bei Friedrich Wilhelm Joseph Schelling und bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

⁷⁰ Für das Qualitätsmanagement existiert eine internationale Norm, welche in die deutsche Sprache übersetzt DIN EN ISO 9000 ff. heißt. DIN ist das Symbol für die in Deutschland gültigen Normen, EN steht für Europa-Norm und ISO für International Standardization Organization (vgl. Kamiske und Umbreit 2006, S. 11).

Brauer 2012, S. 68 f.) und stellt eine Denkeinheit dar, die über technische Komponenten⁷¹ hinausgeht und von einer bestimmten Geisteshaltung⁷² bestimmt wird (vgl. Kamiske und Brauer 2012, S. 7). Betrachtet man den Begriff Qualität in betriebswirtschaftlichen Kontexten, lässt sich eine Entwicklung feststellen von der Produktqualität⁷³ hin zu einem umfassenderen Verständnis, welches weitere Ebenen einschließt. Dazu gehören die Bereiche Prozess-, Dienstleistungs-, Verhaltens-, Unternehmens- und Lebensqualität. Letztere ist das höchste Ziel des Qualitätsmanagements, nämlich einen Beitrag zur Verbesserung aller Lebensumstände zu leisten (vgl. Kamiske und Umbreit 2006, S. 17).

Auf den Qualitätsbegriff bezogen gibt es nach Kamiske mehrere Sichtweisen: Aus *transzendenter Sicht* ist Qualität absolut und universell erkennbar, jedoch nicht präzise zu definieren, da sie durch Erfahrung evident wird. Aus *produktbezogener Sicht* ist Qualität präzise und messbar. Qualitätsunterschiede werden durch Eigenschaften oder Bestandteile eines Produkts bestimmt und auch quantifizierbar. Aus *anwenderbezogener Sicht* entsteht Qualität subjektiv durch den Bewertenden und ist nicht produktimmanent. Verschiedene Nutzer haben unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse und bewerten daher Produkte, die ihre Bedürfnisse am besten befriedigen als qualitativ am hochwertigsten. Aus *prozessbezogener Sicht* entsteht Qualität durch die konstant und korrekt ausgeführte Herstellung eines Produkts, wodurch die Einhaltung der Produktanforderungen garantiert wird. Bei der *Preis-Nutzen bezogenen Sicht* wird Qualität durch das Verhältnis von Kosten, Preis und Nutzen ausgedrückt. Ein Qualitätsprodukt erfüllt eine bestimmte Leistung zu einem akzeptablen Preis. Werden diese unterschiedlichen Sichtweisen verknüpft, ist es möglich, der Qualität in umfassender Weise Rechnung zu tragen. Bezieht man sich jedoch nur auf einzelne Qualitätsaspekte, ist es erforderlich, sich auf eine gemeinsame Sichtweise zu einigen (vgl. Kamiske und Brauer 2003, S. 168 f.).

⁷¹ Mit *technische Komponenten* sind ausgereifte Produkte, qualitätsfähige Prozesse und die Anwendung von Qualitätstechniken gemeint (vgl. Kamiske und Umbreit 2006, S. 25).

⁷² Eine entsprechende Geisteshaltung bildet sich laut Kamiske durch „qualitätsorientiertes Management, lebenslanges Lernen, Motivation zur Qualitätsarbeit in allen Ebenen und Ehrlichkeit beim Umgang mit Fehlern“ (Kamiske und Umbreit 2006, S. 25).

⁷³ Diese kann weiter ausdifferenziert werden, so zerlegen z. B. die *acht Dimensionen der Produktqualität* den Qualitätsbegriff in die Einheiten Gebrauchsnutzen, Ausstattung, Zuverlässigkeit, Normgerechtigkeit, Haltbarkeit, Kundendienst, Ästhetik und Qualitätsimage.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde v. a. in den USA versucht, Qualität auf statistischem Wege zu erfassen, mit der Folge, dass Qualität als theoretisch-empirischer Begriff verortet werden konnte und zunehmend zur Managementaufgabe⁷⁴ wurde (vgl. Zollondz 2002, S. 348). Es existieren mittlerweile zahlreiche verschiedene Qualitätsmanagementkonzepte, die als eigenständige Systeme aufgefasst werden können, so z. B. Benchmarking oder Six Sigma (vgl. Zollondz 2002, S. 316 f.). Qualitätsmanagementsysteme (QMS) legen eigene gesetzeskonforme Standards fest, schaffen Sicherheit, bieten Kontrollmöglichkeiten, helfen Fehler zu vermeiden, organisieren Abläufe effizient und effektiv und berücksichtigen sämtliche Anforderungen. Das Total Quality Management⁷⁵ (kurz TQM) wird laut Hummel und Malorny als weitreichendster Ansatz angesehen.⁷⁶ Beim TQM steht jeder Buchstabe für einen Grundpfeiler dieses Managements: „T“ steht für *Total* und bezeichnet eine ganzheitliche Denkweise, welche sich von isolierten Funktionsbereichen löst. „Q“ steht für *Quality*, d. h. für die Qualität der Arbeit, der Prozesse, des Unternehmens und daraus erwachsend der Produkte. „M“ steht für *Management* und beinhaltet, dass Qualität als Führungsaufgabe verstanden wird (vgl. Hummel und Malorny 2011, S. 7).

⁷⁴ Der Begriff Qualitätsmanagement ersetzte nach DIN EN ISO 8402 den bisherigen Oberbegriff Qualitätssicherung [ISO 95] und umfasst alle Maßnahmen zur Verbesserung von Produkten, Prozessen oder Leistungen jeglicher Art. Seit Dezember 2000 stellt nun die internationale Norm DIN EN ISO 9000 in ihrer jeweils neuesten Ausgabe die gültige Verständigungsnorm dar, um die Terminologie im Bereich des Qualitätsmanagements zu klären (vgl. DIN EN ISO 9000:2000). In dieser grundlegenden internationalen Norm wird Qualitätsmanagement definiert als aufeinander abgestimmte Tätigkeiten zur Leitung und Lenkung einer Organisation bezüglich Qualität. Dazu gehören die Festlegung der Qualitätspolitik und der Qualitätsziele, die Qualitätsplanung, die Qualitätslenkung, die Qualitätssicherung und die Qualitätsverbesserung (vgl. Kamiske und Umbreit 2006, S. 11). Die Grundsätze des Qualitätsmanagements nach DIN EN ISO 9000:2000 sind Kundenorientierung, qualitätsbewusste Führung, Einbeziehung der Mitarbeiter, Prozessorientierung, systemorientierter Managementansatz, stabiles Kunden-Lieferanten-Verhältnis, treffsichere Entscheidungsfindung sowie ständige Verbesserungsbemühungen (vgl. Kamiske und Umbreit 2006, S. 21 f.).

⁷⁵ Die deutsche Fassung DIN EN ISO 8402 der international gültigen Norm übersetzt Total Quality Management mit *Umfassendes Qualitätsmanagement*: „Auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellen der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt.“ (ISO 95 zitiert nach Kamiske und Brauer 2003, S. 322)

⁷⁶ Inhaltlich ist der Begriff *Total Quality* auf Ishikawa zurückzuführen, dessen Konzept den Namen Company Wide Quality Control (CWQC) trug und aus dem das Total Quality Management inhaltlich hervorging (vgl. Zollondz 2002, S. 348).

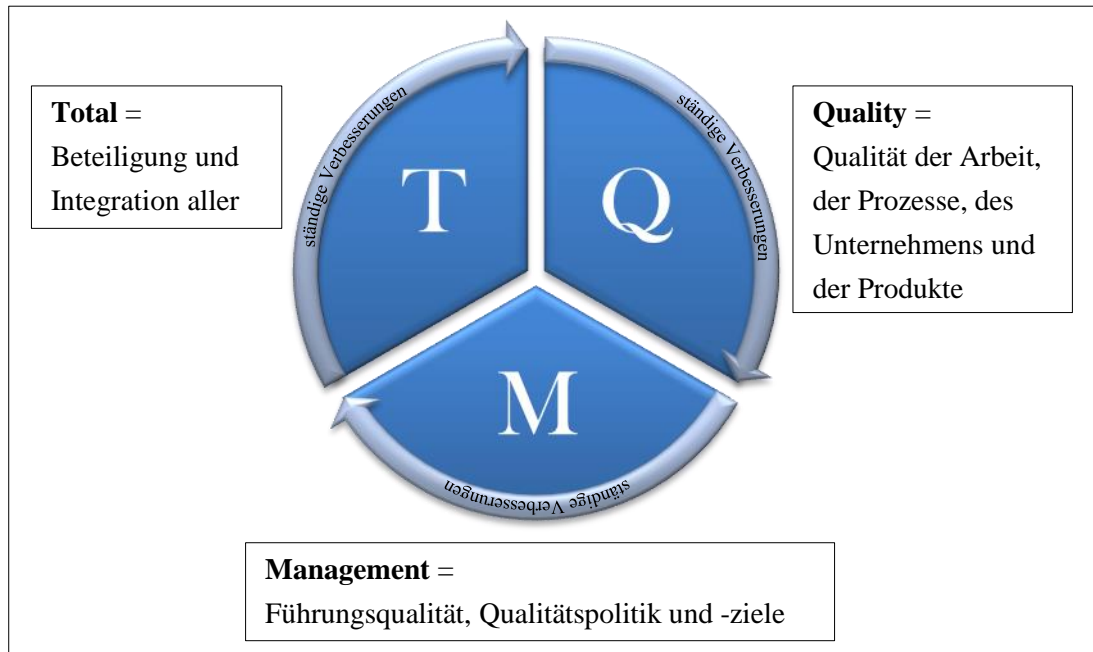


Abb. 9: Grundpfeiler des Total Quality Managements (nach Kamiske und Umbreit 2006, S. 12)

Total Quality Management zielt auf eine *stetige Qualitätsverbesserung*, deren Prozess zielgerichtet und überschaubar zu gestalten ist. Dazu werden Verbesserungsprogramme geplant und durchgeführt. Dies erfolgt nach dem Prinzip des PDCA-Zyklus (siehe Abb. 10) wobei P für *plan* (planen), D für *do* (tun), C für *check* (kontrollieren, prüfen) und A für *act* (handeln) steht. Die dadurch zu erreichende ständige Qualitätsverbesserung ist, entsprechend dem japanischen *Kaizen*⁷⁷-Prinzip, ein deklariertes Ziel von Total Quality Management (vgl. Kamiske und Umbreit 2006, S. 123–127).

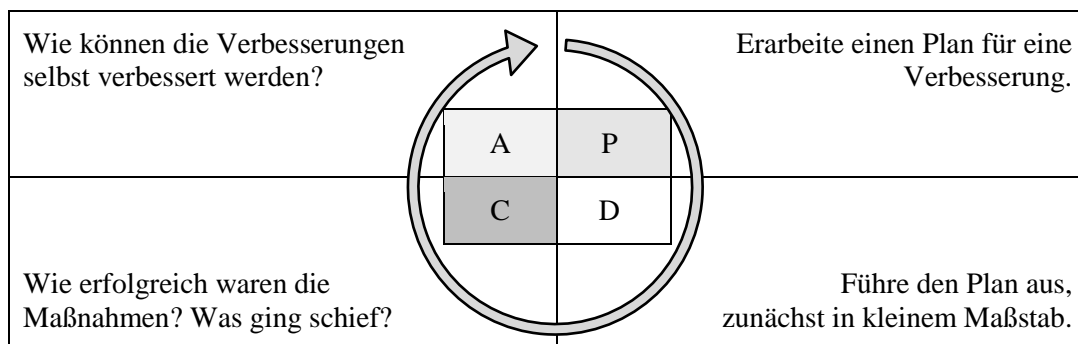


Abb. 10: PDCA-Zyklus (aus Kamiske und Umbreit 2006, S. 127)

⁷⁷ „Kaizen“ ist ein japanischer ziel- und prozessorientierter Begriff für permanente Verbesserung und beinhaltet das ständige Streben nach Perfektion. Mit diesem Begriff wird keine Methode sondern eine Einstellung oder Denkweise bezeichnet. Der amerikanische Wissenschaftler und Pionier im Bereich des Qualitätsmanagements William Edwards Deming veranschaulichte die Kaizen-Geisteshaltung durch den obig beschriebenen Plan-Do-Check-Act-Zyklus (PDCA-Zyklus oder auch Deming-Kreis genannt), welcher ein systematisches Anwendungsmodell für die ständige Verbesserung sowie für die Problemlösung darstellt (vgl. Kamiske und Brauer 2003, S. 95).

Für die Qualitätsbeschreibung in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern sind vor allem folgende Aspekte aus der Auseinandersetzung mit dem betriebswirtschaftlichen Qualitätsverständnis hervorzuheben:

- Das Wohlergehen, die Zufriedenheit und das Engagement sämtlicher beteiligter Personen sind Teil der Qualität und bestimmen diese maßgeblich mit.
- Qualität entsteht auf mehreren Ebenen, die alle berücksichtigt und entwickelt werden müssen.
- Eine ausschließliche Produktorientierung ist aus ethischen Gründen obsolet.
- Die Entwicklung von Qualität erfordert eine verstärkte Prozessorientierung.
- Qualität lässt sich nur teilweise *summarisch* erfassen: Je mehr Qualitätskriterien in hohem Maße erfüllt sind, desto höher ist die Qualität insgesamt. Jedoch können einzelne Ziele miteinander konkurrieren, was eine kontextspezifische, situationsbezogene, subjektive Festlegung von Prioritäten erfordert.

3.2 Qualität im Kontext von Unterrichtsforschung

Die verschiedenen Zugänge zum Qualitätsbegriff verdeutlichen, dass Qualität vielschichtig, mehrdimensional und kontextabhängig ist. Im folgenden Kapitel werden daher die Forschungsbereiche zur Qualität in pädagogischen Kontexten vorgestellt, indem die Entwicklung einzelner Forschungsparadigmen (vgl. Kap. 3.2.1) hin zur Konzeptualisierung der Unterrichtsqualität (vgl. Kap. 3.2.2) aufgezeigt wird. Unterrichtsqualitätsmerkmale wurden nach ihrer empirischen Ermittlung zum einen in Modelle integriert, die Unterrichtsqualität mit anderen, auf den Lernprozess einwirkenden Faktoren verbinden. Repräsentativ wird hier das Angebots-Nutzungsmodell von Andreas Helmke vorgestellt (vgl. Kap. 3.2.3), da es erstens den Ausgangspunkt markiert für die Entwicklung eines theoretischen Modells zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern und zweitens die Grundlage bildet für die jüngste vorgestellte musikunterrichtsbezogene Qualitätsforschung (vgl. Kap. 3.3). Zum anderen wurden Unterrichtsqualitätsmerkmale klassifiziert und in Listen zusammengefasst (vgl. Kap. 3.2.4).

3.2.1 Historische Entwicklung der Forschungsbereiche zur Unterrichtsqualität

Die Unterrichtsqualitätsforschung entwickelte sich aus der Erziehungs- und Unterrichtsstilforschung. Diese Entwicklung verlief nicht linear bzw. kontinuierlich, sondern in mehreren wichtigen Forschungsbereichen, beispielsweise zu Merkmalen effektiven Lehrerverhaltens, zur Klassenführung oder zu Lehrmethoden. Die frühe Unterrichtsstilforschung zielte auf die Ermittlung von Aspekten, die Schüler zu einem humanen, demokratischen Zusammenleben befähigen und eine soziale Einstellung fördern, wohingegen die heutige Unterrichtsqualitäts- und Lehrerprofessionalitätsforschung nach Merkmalen sucht, die sich positiv auf Schulleistungen auswirken. Diese umfassen nicht nur kognitive, sondern auch affektive Ziele wie beispielsweise Lernfreude und Selbstkonzeptentwicklung (vgl. Einsiedler 2000, S. 109 f.).

Als ein Beispiel für die frühe Erziehungsstilforschung können die experimentellen Untersuchungen von Lewin, Lippitt und White (1939) gelten (vgl. Lewin und White 1939). In diesen sollte gezeigt werden, wie ein autoritärer Führungsstil mit Verhaltensmerkmalen von Totalitarismus zusammenhing und wie ein demokratischer Führungsstil entsprechend demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen fördere (vgl. Einsiedler 2000). Untersucht wurde das Verhalten von Jugendlichen in verschiedenen Freizeitgruppen, in denen drei unterschiedliche „Klimakonzepte“ praktiziert wurden. Der Führungsstil dieser Gruppen variierte zwischen autoritär, demokratisch und führungslos und zeichnete sich unter anderem durch Merkmale wie Anordnungen, Befehle oder partnerschaftliches Verhalten aus. In den Experimenten wurden die Verhaltensmuster der Jugendlichen beobachtet, analysiert und kategorisiert. Dabei zeigte sich, dass ein autoritärer Führungsstil zu eher reaktivem, wenig spontanem, unterwürfigem, bisweilen aggressivem Verhalten führte, wohingegen ein demokratischer Führungsstil Initiative, Spontaneität, Selbstständigkeit und konstruktives Verhalten hervorbrachte (siehe Tab. 2). Bemerkenswert war, dass sich die Gruppen in Bezug auf Leistung an unterschiedlichen Maßstäben orientierten: So war für die autoritär geführte Gruppe Leistung eher an Quantität und für die demokratisch geführte Gruppe eher an Qualität gekoppelt. Die dritte Gruppe, die ohne Führung blieb, äußerte sich enttäuscht über diese Situation und zeigte nur geringen Leistungserfolg (vgl. Einsiedler 2000).

Führungsstil	autoritär	demokratisch	laisser-faire
Merkmale	Anordnungen, Befehle, keine Mitbestimmung	gemeinsame Planungen, Gruppenentscheidungen, partnerschaftliches Verhalten	sich selbst überlassen
Verhalten	reaktiv, wenig spontan, unterwürfig, aggressiv, Leistung quantitativ orientiert	initiativ, spontan, selbstständig, konstruktiv, Leistung qualitativ orientiert	Äußerungen der Enttäuschung über die Situation, geringer Leistungserfolg

Tab. 2: "Klimakonzepte" nach Lewin, Lippitt, White (1939) (aus Einsiedler 2000)

Ähnliche Forschungen (siehe Tab. 3), die von Anderson, Brewer und Reed 1946 durchgeführt wurden, unterschieden einen dominativen von einem sozialintegrativen Stil (vgl. Anderson et al. 1946).⁷⁸ An diesen Untersuchungsansätzen wird mittlerweile kritisiert, dass die Typologien von Führungsstilen zu pauschal und zu wenig nachvollziehbar seien, da operationalisierbare Variablen fehlen (vgl. Einsiedler 2000, S. 110 f.).

Stilkonzept	dominativ	sozialintegrativ
Merkmale	Befehle, Aufforderungen, Zu-rechtweisungen	freundschaftliche Atmosphäre durch Lob, Anerkennung
Verhalten	Widerstand, Passivität, dominantes Verhalten der Schüler	eigene Vorschläge, Spontaneität, Hilfsbereitschaft

Tab. 3: Stilkonzeptforschung nach Anderson, Brewer, Reed (1946) (aus Einsiedler 2000)

Im Wesentlichen waren bisher drei Forschungsparadigmen vorherrschend: Das *Persönlichkeitsparadigma*, das *Prozess-Produkt-Paradigma* und das *Expertenparadigma*:

⁷⁸ Der Begriff sozialintegrativ ist infolge dieser Untersuchung in der deutschsprachigen Pädagogik zu einer gängigen Bezeichnung für gewünschtes Lehrerverhalten geworden (vgl. Einsiedler 2000, S. 110 f.).

Gemäß der Forschungstradition wurde im *Persönlichkeitsparadigma* zunächst die Lehrerprofessionalität betrachtet. Es umfasst die Suche nach geeigneten Persönlichkeits- und Charaktermerkmalen von Lehrpersonen.⁷⁹ Ein Beispiel hierfür sind die Wesensbilder von Döhring (1931), in denen die Notwendigkeit eines sittlichen Charakters, eines vorbildlichen Lebenswandels sowie die positiven Persönlichkeitseigenschaften Fleiß und Geduld für Pädagogen beschrieben werden (vgl. Döhring 1931). Im Rahmen dieses Paradigmas werden Tugenden und persönliche Eigenschaften ermittelt, von welchen in pädagogischen Berufen eine positive Wirkung ausgeht. Das Persönlichkeitsparadigma wurde in der Unterrichtsqualitätsforschung von anderen Forschungsparadigmen abgelöst. Dies war vor allem dadurch bedingt, dass entsprechende Studien, in denen bestimmte Merkmale von Lehrerpersönlichkeit isoliert betrachtet wurden, widersprüchliche Effekte zeigten. Identische Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers können sich unter spezifischen Bedingungen unterschiedlich auswirken (vgl. Anderson 1954 sowie Kleinen und Rosenbrock 2002). Es erwies sich als unmöglich, aus den Erkenntnissen des Persönlichkeitsparadigmas ein allgemeingültiges Profil „guter“ Lehrpersonen abzuleiten.

Das das Persönlichkeitsparadigma ablösende *Prozess-Produkt-Paradigma* bezeichnet die Suche nach verallgemeinerbaren Zusammenhängen zwischen zunächst fachübergreifenden Prozessmerkmalen des Unterrichts wie z. B. einzelnen Verhaltensweisen des Lehrers und der Wirkung von Unterricht. Innerhalb dieses Forschungsparadigmas gelang es, die Effizienz bestimmter methodischer Vorgehensweisen darzustellen und lern- und leistungsrelevante Merkmale von Unterricht zu ermitteln. Untersuchungen zur Einbettung des Unterrichts in die jeweilige Institution und deren spezifische Gegebenheiten (Schulqualität) sowie zur Interaktion in Klassensituationen erweiterten den Forschungsansatz (vgl. Fend 1977). Fortschritte der pädagogischen Psychologie führten laut Helmke zu einer erheblichen Differenzierung des Prozess-Produkt-Paradigmas:

⁷⁹ Auch in der Musikpädagogik lässt sich dieses Paradigma erkennen. So gilt seit den 1920er Jahren der Künstlerpädagoge als Idealbild der Musiklehrerpersönlichkeit (vgl. Hofmann 2011, S. 96 f.). Heinrich Martens beschrieb 1954 den künstlerischen Menschen, „der mit begeisterter Hingabe und in stetem Wachstum sein Gottesgeschenk zur Reife aufbauen wird“ (Martens 1954, S. 507). Dies wurde als Voraussetzung dafür erachtet, dass diese Lehrperson „die ihm anvertraute Jugend in seinen Bann ziehen, sie lenken und führen“ (Martens 1954, S. 507) kann. An dieser Stelle soll weder genauer auf die historische Entwicklung dieses Paradigmas noch auf das Persönlichkeitsparadigma in der Musikpädagogik eingegangen werden. Die Ausführungen dienen lediglich der Darstellung des Persönlichkeitsparadigmas.

„Dies betrifft zum einen die Anreicherung des elementaren Prozess-Produkt-Paradigmas um vermittelnde und interpretative Prozesse (mediating processes) auf Schülerseite und zum anderen die Berücksichtigung komplexerer Wirkbeziehungen (z. B. auch nichtlineare Effekte, Wechselwirkungen und bedingte Effekte).“ (Helmke 2010, S. 48)

Das *Expertenparadigma* ist ein auf die Kompetenzen der Lehrperson gerichteter Forschungsansatz, der jedoch nicht auf Temperaments- und Persönlichkeitsaspekte eingeht, sondern auf *berufsbezogenes (professionelles) Wissen und Können*. Innerhalb dieses Forschungsansatzes wird z. B. nach schul- und unterrichtsrelevanten Werten, nach subjektiven und intuitiven Theorien zu Lehr- und Lernkonzepten, nach Zielen, Orientierungen und nach der Bereitschaft zur Selbstreflexion sowie nach dem berufsbezogenen Selbstkonzept gefragt (vgl. Helmke 2010, S. 49). Die Bezeichnungen *expert teacher* oder *teaching expertise* stammen aus dem angloamerikanischen Raum und wurden durch die gleichnamige Schrift *Lehrer als Experten* von Rainer Bromme in die deutschsprachige Forschung eingeführt (vgl. Hofmann 2011). Bromme konnte nachweisen, dass Lehrer-Experten den Nichtexperten in einigen unterrichtsrelevanten Fähigkeiten überlegen waren, so z. B. in der Erfassung von komplexen Unterrichtssituationen, durch Kenntnis von Handlungsalternativen oder durch eine hohe Flexibilität in der Anwendung von Unterrichtsmethoden (vgl. Bromme 1992). Sein Forschungsansatz basiert auf dem *Experten-Novizen-Paradigma* der Kognitionspsychologie, welches besagt, dass Experten in einem Spezialgebiet zielgerichtet handeln, über spezielles Wissen in diesem Bereich verfügen und Probleme besser lösen können als Novizen. Experten haben einen Wissensvorsprung, treffen hervorragende Problemlöseentscheidungen und nehmen Problemreize besser wahr (vgl. Gruber und Mandl 1996, S. 585). Wie mit dem Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (vgl. Helmke 2010) gezeigt werden kann, ist es jedoch unmöglich, einen „reinen Effekt“ der Lehrperson zu isolieren.

Nachdem die Merkmale der Lehrperson in der Unterrichtsforschung für kurze Zeit ausgeblendet worden waren, wird die Lehrerpersönlichkeit seit den 1980er Jahren wieder als Bedingungsfaktor unterrichtlichen Handelns berücksichtigt (vgl. Helmke 2010, S. 113). Darüber hinaus bleibt auch das Prozess-Produkt-Paradigma in seiner erweiterten Form aktuell. Die sich wechselseitig ergänzenden Ansätze des Experten- und des Prozess-Produkt-Paradigmas werden im *Erweiterten Ansatz zur Lehrerpersönlichkeit* zusammengefasst (vgl. Helmke 2010, S. 49). Sowohl die Untersuchungen zu den

Erziehungsstilen als auch spätere Forschungen zur Unterrichtsqualität zeigen vorrangig den Einfluss der *Lehrperson* auf die Qualität des Unterrichts. Wissenschaftliche Studien wie z. B. die große Metastudie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie belegen diesen mittlerweile empirisch (vgl. Zoubek und Gaile 2011, S. 5). So erwiesen sich personale Faktoren, wie Einstellungen und Haltungen sowie unterrichtliche Verhaltensweisen, für erfolgreiche Lernprozesse in dieser Metastudie als wesentlicher im Vergleich zu strukturellen (vgl. Steffens 2011, S. 26). Derzeit existieren zwei sich ergänzende und überschneidende Forschungsrichtungen, eine mit dem Fokus auf die Lehrerprofessionalität und eine andere, deren Augenmerk auf Unterrichtsqualität gerichtet ist.

3.2.2 Die Konzeptualisierung der Unterrichtsqualität

Der Begriff Unterrichtsqualität stammt aus der amerikanischen Unterrichtsforschung und wurde in der Vergangenheit immer wieder neu konzeptualisiert (vgl. Einsiedler 1997). Nach Einsiedler bezeichnet er Merkmale, die sich im Wesentlichen auf einige Lehrerverhaltensweisen, Lehrerkompetenzen und Unterrichtsvariablen sowie auf bestimmte Wirkungen des Unterrichts beziehen:

„Unter Unterrichtsqualität versteht man ein Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als Bedingungsseite (*Prozessqualität*) auf Unterrichts- und Erziehungsziele (Kriterienseite oder *Produktqualität*) positiv auswirken, wobei die Kriterien überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt sind und der Zusammenhang von Merkmalen und Zielerreichung auf empirischer Evidenz beruht.“ (Einsiedler 2000, S. 195)

In der Unterrichtsqualitätsforschung wird die Frage fokussiert, in welchem Umfang Unterrichtsqualität im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren, wie z. B. familiärer Hintergrund, Eingangsvoraussetzungen der Schüler etc., zum Erreichen von Kenntnissen und Fertigkeiten beiträgt und welche Unterrichtsmerkmale dabei besonders entscheidend sind. So werden einzelne Merkmale ermittelt, welche eine hohe Unterrichtsqualität charakterisieren. Dabei gilt es, Wechselwirkungen zwischen einzelnen Variablen der Unterrichtsqualität sowie optimale Kombinationen auszumachen und herauszufinden, ob und wie Defizite in einem Bereich durch Stärken in anderen Bereichen substituiert oder kompensiert werden (vgl. Einsiedler 1997, S. 225 f.).

In der Lehr-/Lernforschung wurden zunächst allgemeine, fachunspezifische Unterrichtsqualitätsmerkmale überwiegend anhand kognitiver Outputs⁸⁰ ermittelt. Helmke und Weinert (1997) stellten jedoch fest, dass diese Unterrichtsqualitätsmerkmale nur für bestimmte Fächer gelten bzw. je nach Fach unterschiedlich wirken (vgl. Helmke und Weinert 1997).⁸¹ Dies verdeutlicht, dass fachspezifische Unterrichtsqualitätsmerkmale ergänzt werden müssen, denn fachdidaktische Spezifika fordern entweder eine veränderte Gewichtung oder andere Unterrichtsqualitätsmerkmale. Daher werden mittlerweile zunehmend fachspezifische und fachdidaktische Besonderheiten entsprechender Lehr- und Lernsituationen untersucht (vgl. Bauer 2011, S. 51).

Die folgende Abbildung gibt einen graphischen Überblick über zentrale Studien zur Unterrichtsqualität in chronologischer Reihenfolge:

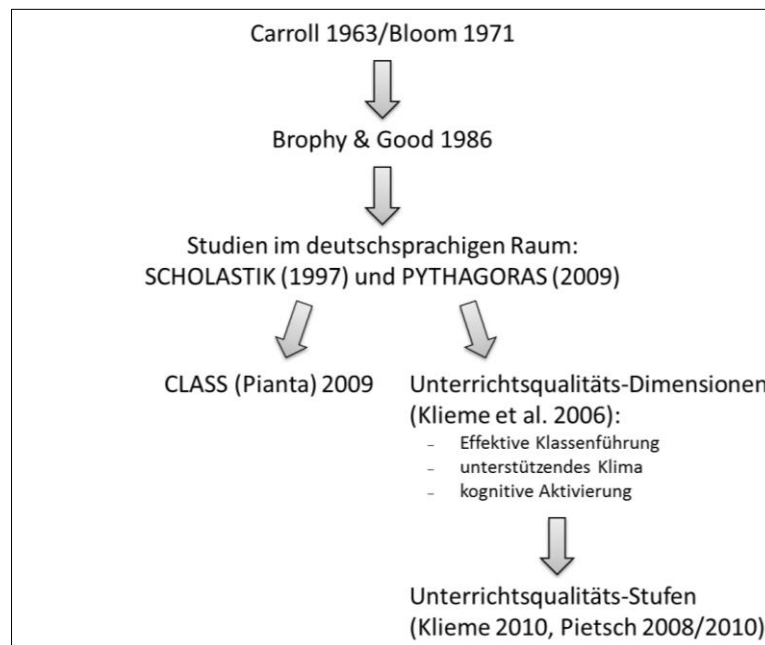


Abb. 11: Entwicklungslinien der Unterrichtsqualitätsforschung (aus Einsiedler 2012, S. 21)

⁸⁰ In der empirischen Schulforschung, so z. B. bei Hartmut Ditton, werden Input- und Outputfaktoren unterschieden (vgl. Ditton 2000, S. 79). Inputfaktoren sind bei Dittons Modellierung schulischer Qualität beispielsweise strukturelle Bedingungen sowie finanzielle, materielle und personelle Ressourcen. Die Outputfaktoren werden in *Outputs* als kurzfristige Wirkungen, wie z. B. Leistungen, Einstellungen und Haltungen sowie *Outcomes* als langfristige Wirkungen, wie beispielsweise beruflicher Erfolg sowie gesellschaftliche und soziale Teilhabe unterschieden (vgl. Gerecht 2010, S. 70).

⁸¹ In dieser Studie stellten Helmke und Weinert fest, dass bestimmte Unterrichtsqualitätsmerkmale für den Mathematik-, nicht aber für den Deutschunterricht im Bereich Rechtschreiben zuträfen. Dieser fachspezifische Unterschied ist darauf zurückzuführen, dass beim Rechtschreiben das individuelle Üben von Texten und Wörtern im Vordergrund steht. Daher haben Unterrichtsqualitätsmerkmale wie z. B. Strukturiertheit und Klarheit in dieser Situation weniger Bedeutung.

Erste Konzepte zur Unterrichtsqualität stammen von Carroll 1963 und Bloom 1971. Dabei handelt es sich nicht um empirische Studien, sondern um Beiträge zur Theorieentwicklung. Carroll verglich zunächst Unterrichtsquantität, Unterrichtsqualität und Lernvoraussetzungen der Schüler und definierte *Verständlichkeit*, *Sequenzierung* und *Adaptivität* als Unterrichtsqualitätsmerkmale (vgl. Carroll 1963). Bloom (vgl. Bloom 1973)⁸² stellte dann die Unterrichtsqualität den Eingangsvoraussetzungen der Schüler gegenüber und schätzte auf der Grundlage damals vorliegender Studien die Varianzaufklärung des Lernerfolgs wie folgt: kognitive Voraussetzungen 50 %, affektiv-motivationale Lernvoraussetzungen 25 %, Unterrichtsqualität 25 % (vgl. Einsiedler 2000, S. 117). 1976 legte Bloom eine Theorie des Unterrichts und der Unterrichtsqualität vor, in der er nicht nur kognitive, sondern auch affektive Ziele wie Interessen, Einstellungen und Motivation analysierte (vgl. Einsiedler 2000, S. 118). Er schlüsselte die Unterrichtsqualität in die Einzelmerkmale *Strukturierungshinweise*, *Aktivierung*, *Verstärkung* und *diagnostische Kompetenz* auf und verwies als einer der ersten auf die Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Schulleistung.

Die ersten Konzepte zur Unterrichtsqualität nahmen wenig Bezug auf die Erziehungs- und Unterrichtsstilforschung (vgl. Kap. 3.2.1). Im Gegensatz zu Zielvariablen, wie z. B. Selbstständigkeit und Sozialfähigkeiten, hatte die frühere Unterrichtsqualitätsforschung vor allem das Erreichen kognitiver Lernergebnisse im Fokus.

In den 1970er Jahren wurde Unterrichtsqualität auf eine Reihe weiterer Merkmale ausgedehnt, wie z. B. *Klarheit*, *Feedback*, *angepasste Aufgabenschwierigkeiten* und *Lernschritte* (Pacing), *Motivieren*, *Aufmerksamkeitssteuerung*, *Wissensstrukturierung*, *Lernen lernen* und die *Organisation des Curriculums*. Eine erste systematische Darstellung der bis zum damaligen Zeitpunkt vorliegenden Einzelstudien zur Unterrichtsqualität veröffentlichten Brophy und Good 1986 (vgl. Brophy und Good 1986).

Das CLASS⁸³-Instrument von Pianta und Hamre (siehe Abb. 12) brachte weitere Impulse in die Unterrichtsqualitätsforschung (vgl. Pianta und Hamre 2009). Darin werden drei durch Faktorenanalysen und Wirkungsstudien unterscheidbare und empirisch

⁸² Der Beitrag von Bloom ist 1971 auf Englisch und 1973 auf Deutsch erschienen, daher weicht die im Text genannte Jahreszahl von der des entsprechenden Kurzbeleges ab.

⁸³ Class steht für *Classroom Assessment Scoring System* und wurde von Pianta et al. an der Universität von Virginia entwickelt. Das Instrument knüpft an die Aufstellung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen z. B. nach Brophy (vgl. Brophy 1999) an und umfasst 33 Items mit 7er-Skalen beispielsweise zur Autonomieermöglichung, zu positiven Sozialbeziehungen und zu respektvollem Verhalten.

gesicherte Qualitätsbereiche aufgeführt: *Emotional Supports*⁸⁴, *Classroom Organization* und *Instructional Supports*.

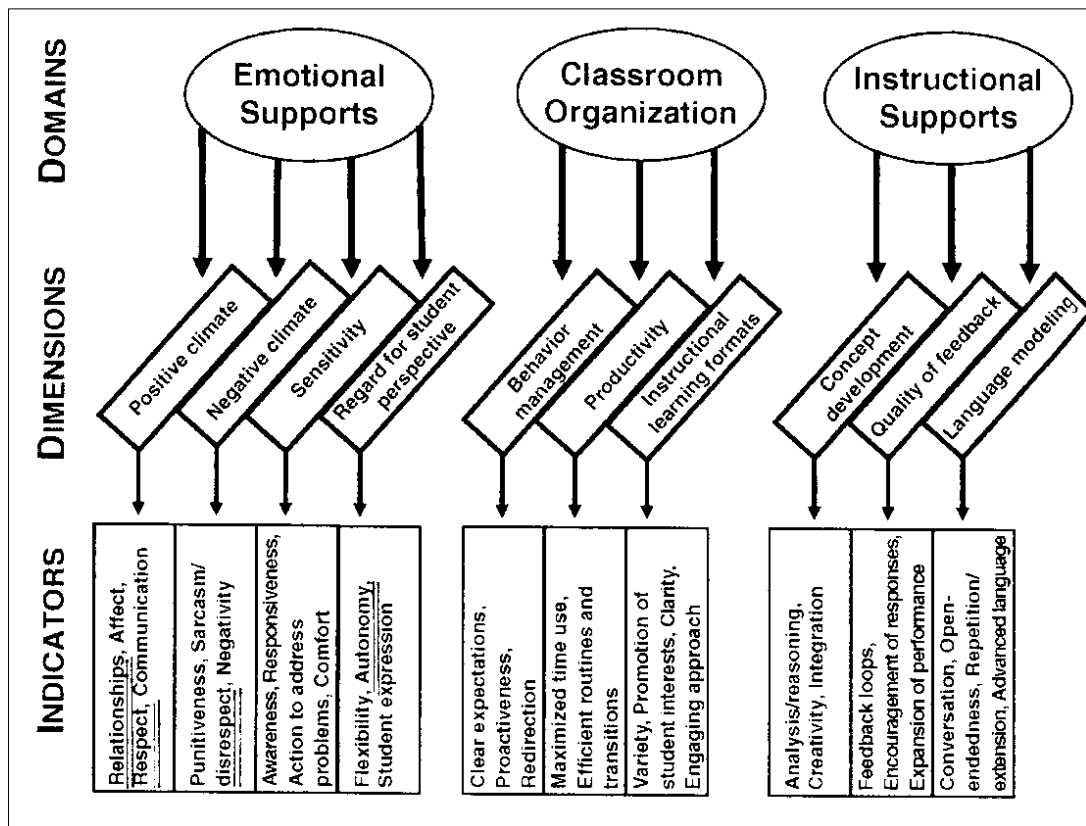


Abb. 12: The CLASS-Instrument conceptual framework for classroom interactions (aus Hamre et al. 2007)

Die in Abbildung 11 dargestellte zweite Entwicklungslinie führte zu einer Dimensionierung der Qualitätsmerkmale in den Untersuchungen von Pianta und Hamre (vgl. Pianta und Hamre 2009) und von Klieme et al. (vgl. Klieme et al. 2006a). Beide Forschergruppen ermittelten jeweils drei grundlegende Qualitätsmerkmale, welche große Übereinstimmungen zeigen (siehe Tab. 4):

⁸⁴ *Emotional Support* geht auf die Bindungstheorie von Ainsworth (vgl. Ainsworth et al. 1978) sowie auf die Motivationstheorie von Deci und Ryan (vgl. Deci und Ryan 1993) zurück. In diesen Theorien wird die grundlegende Bedeutung von sozial-emotionaler Sicherheit sowie von Autonomie- und Kompetenzerleben betont (vgl. Kap. 4.2.2).

Dimensionen nach Pianta und Hamre 2009	Dimensionen nach Klieme et al. 2006
1. Emotionale Unterstützung z. B. positive Lehrer-Schüler-Beziehungen, Bezug auf Gefühle, Respekt	1. Unterstützendes Klima z. B. Akzeptanz, Respekt gegenüber Schülern, Feedback mit konkreten Hilfen
2. Classroom Organisation z. B. wirksame Routinen und Übergänge, Zeitnutzung	2. Classroom Management z. B. Regelvorgaben und Störungsprävention
3. Unterrichtliche Unterstützung z. B. Ermutigung zum Analysieren, zum Schlussfolgern, offene Problemaufgaben	3. Kognitive Aktivierung z. B. hohes kognitives Niveau, Konzeptentwicklung, Ermutigung zum Vergleichen und Schlussfolgern

Tab. 4: Vergleich der Dimensionen von Unterrichtsqualität nach Pianta und Hamre (2009) und Klieme et al. (2006) (aus Einsiedler 2011)

Aufbauend auf diesen drei empirisch ermittelten Bereichen wurden die Unterrichtsqualitätsmerkmale in eine Rangfolge eingestuft, bei der die Klassenführung ein Basis-Qualitätsmerkmal ist, das die Voraussetzung für höhere Merkmale wie unterstützendes Klima und kognitive Aktivierung bildet. Diese Einstufung wurde von Marcus Pietsch mit Klassifikationsmethoden zu folgendem vierstufigen Modell erweitert (vgl. Pietsch et al. 2010):

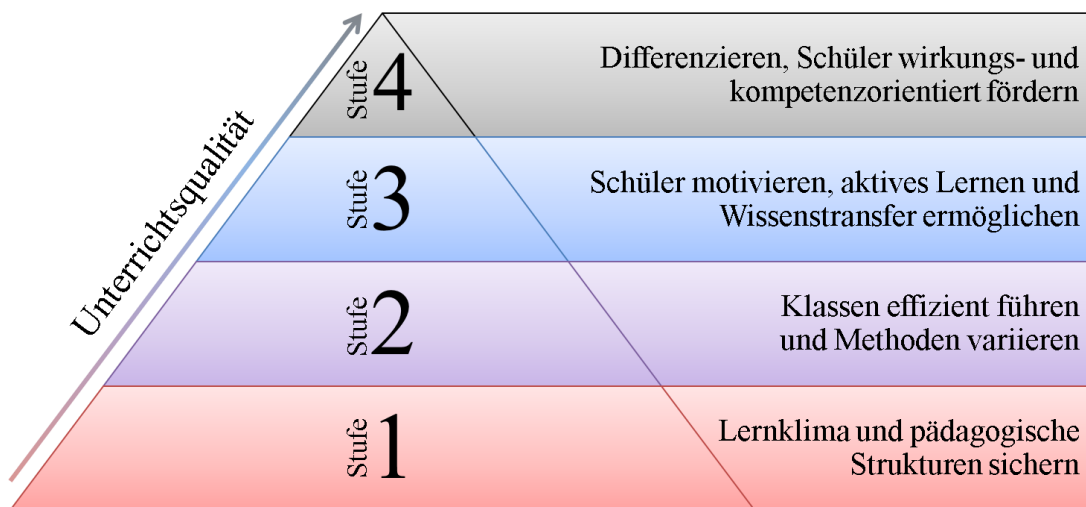


Abb. 13: Stufen der Unterrichtsqualität nach Pietsch (vgl. Pietsch et al. 2010)

Dem übergeordneten Merkmal Lernklima⁸⁵ kommt die größte Bedeutung zu, gefolgt von *Klassenführung*, *Motivation* und *Differenzierung*. Die Voraussetzung für das Erreichen der jeweils höheren Stufe ist das Erreichen aller darunterliegenden Qualitätsstufen (vgl. Pietsch et al. 2010, S. 2). Die grundlegenden Merkmale von Stufe 1 sind

⁸⁵ Als beispielhaftes Merkmal für ein positives Lernklima kann der *wertschätzende und respektvolle Umgang* zwischen Lehrkraft und Schülern genannt werden.

eine unverzichtbare Voraussetzung für das Gelingen von Unterricht. So garantiert Unterricht der ersten Qualitätsstufe sämtliche für erfolgreiches und anspruchsvolles Lernen notwendigen Grundstrukturen, wohingegen Unterricht der zweiten Qualitätsstufe darüber hinaus Methodenvielfalt und eine effiziente Klassenführung aufweist. Im Unterricht der dritten Qualitätsstufe gelingt zudem die Motivierung der Schüler auf vielfältige Art und Weise. Dabei ist der Unterricht schülerorientiert und die Kinder bekommen Gelegenheit, diesen mitzubestimmen. Zudem werden sie zu aktivem und selbstständigem Lernen befähigt. Unterricht der vierten und höchsten Qualitätsstufe weist eine hohe Schülerorientierung, Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens auf. Dabei liegt der Fokus auf *nachhaltigem Kompetenzerwerb*, welcher durch den Einbezug überfachlicher Zusammenhänge sowie die Nutzung transparenter Diagnose- und Feedbackverfahren charakterisiert ist (vgl. Pietsch et al. 2010).

3.2.3 Das Angebots-Nutzungsmodell von Andreas Helmke

Die empirische Ermittlung einzelner Unterrichtsqualitätsmerkmale begründete die Notwendigkeit, diese mit anderen den Lernerfolg bedingenden Faktoren zusammenzuführen. So entstanden Modelle, die den Zusammenhang von Lehrerprofessionalität, Schul- und Unterrichtsqualität sowie unterrichtlichen Wirkungen in Form fachlicher und überfachlicher Kompetenzen abbilden. Im Rahmen dieser Modelle ist nach Bauer die Komplexität des Gegenstands Unterricht soweit reduziert, „dass Hinweise und Eingriffsmöglichkeiten empirisch überprüft und praktisch genutzt werden können.“ (Bauer 2011, S. 51)

Das Angebots-Nutzungsmodell von Andreas Helmke (siehe Abb. 14) ist ein mehrebenenanalytisches Modell der Wirkungsweise von Unterricht, welches einzelne Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassenderes Modell von Zielkriterien und Wirkungsweise des Unterrichts integriert. Dabei werden sowohl die komplexen Wirkungen der Kontextbedingungen berücksichtigt als auch die Nutzungs- und Verarbeitungsprozesse der Schüler und die Merkmale der Lehrperson (vgl. Helmke 2010, S. 73).

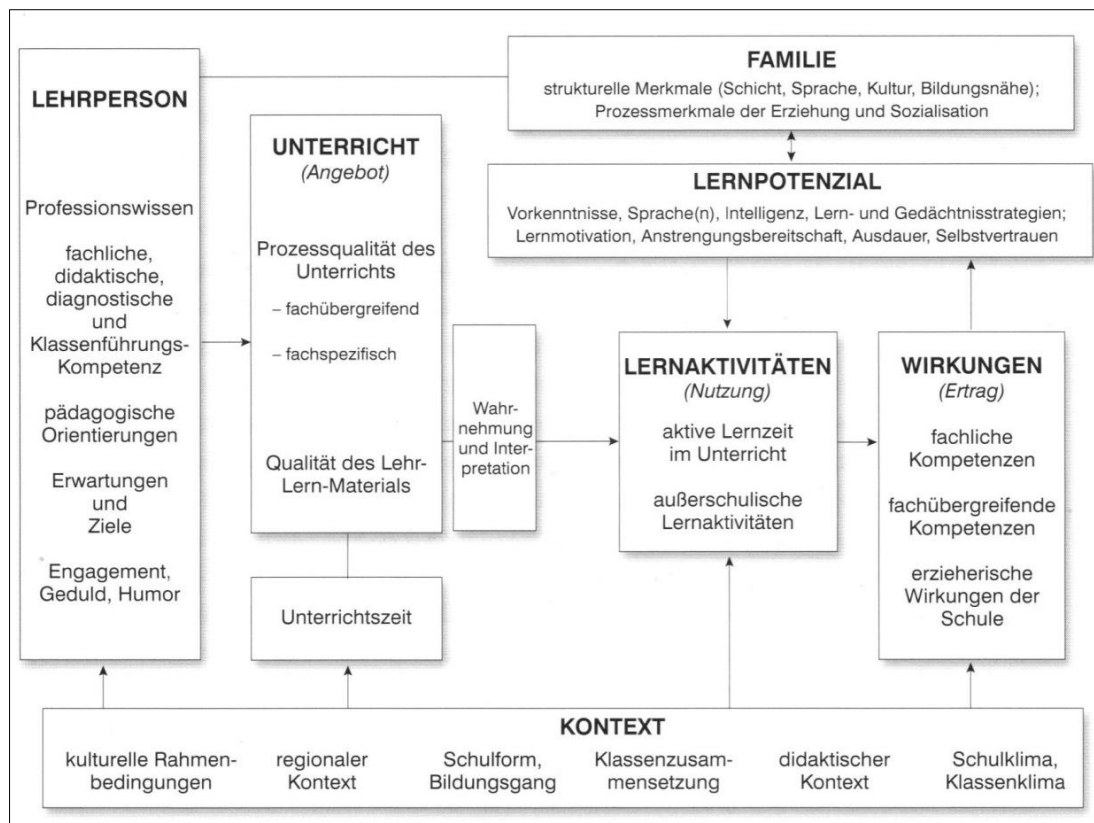


Abb. 14: Das Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (aus Helmke 2010, S. 73)

Kerngedanke von Helmkes empirisch abgesichertem Modell ist, dass Unterricht ein Angebot darstellt, dessen Wirksamkeit von der Nutzung durch den Schüler abhängt. In dem Modell wird die Subjektivität des Lernenden unterstrichen, welcher als Koproduzent von Bildung verstanden wird. Das Erreichen von Lehr- und Lernzielen ist multipel determiniert und der Erfolg oder Misserfolg einzelner Schüler oder einer Schulklasse multikausal bedingt. So bildet das Modell das komplexe Zusammenwirken und die Wechselwirkungen zentraler, Lernerfolg bedingender Einflussgrößen ab, wie z. B. die Qualifikation der Lehrperson oder die Qualität der Lehr- und Lernprozesse.

Helmkes Modell beansprucht nicht, dass aus ihm direkte Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung zu ziehen sind:

„Die Forschung liefert keine stromlinienförmig umsetzbaren Handlungsanweisungen für den Unterricht, [...] sondern ermöglicht eine Sensibilisierung der Lehrenden für wichtige Einflüsse auf das Unterrichtsgeschehen.“ (Helmke 2010, S. 75)

Im Angebots-Nutzungsmodell von Helmke sind acht wesentliche Faktoren benannt, die auf die Unterrichtsqualität einwirken: Dies sind *Merkmale der Lehrperson, des*

Kontextes und des Unterrichts, sowie bezogen auf den Schüler Merkmale der Familie, das individuelle Lernpotential, Mediationsprozesse⁸⁶, Lernaktivitäten sowie die unterrichtlichen Wirkungen.

Dabei liegen dem Modell die Grundprinzipien Angebot und Nutzung (a), Lehrperson und -expertise (b), Prozessqualität des Unterrichts (c), Unterrichtsquantität (d), Qualität des Lehr-/Lernmaterials (e), Familie und Lernpotential (f), Mediationsprozesse (g), Wirkungen (h) und die Rolle des Kontextes (i) zugrunde, welche im Folgenden beschrieben werden:

a) *Angebot und Nutzung*

Unterricht repräsentiert in seiner Gesamtheit ein *Angebot*, das nicht notwendigerweise direkt zu den intendierten Wirkungen führt. Die Wirksamkeit des Lernens hängt nach Helmke zum einen davon ab,

„ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülerinnen und Schülern überhaupt *wahrgenommen* und wie sie *interpretiert* werden [und zum anderen davon,] ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen [...] Prozessen sie auf Schülerseite führen.“ (Helmke 2010, S. 74)

Helmke versteht „Unterricht [...] lediglich [als] ein Angebot; ob und wie effizient dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischen liegender Faktoren ab“ (Helmke 2010, S. 74). Diese Faktoren wie z. B. Mediationsprozesse, Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts sowie aktive Lernprozesse sind ihrerseits abhängig von den Vorkenntnissen, den Lernstrategien und der Lernmotivation der Schüler, von deren individuellen Eingangsbedingungen sowie vom Klassenkontext.

b) *Lehrperson und -expertise*

Da die Lehrperson den Unterricht durchführt, beeinflussen ihre *Persönlichkeit* und *Expertise* maßgeblich das Unterrichtsangebot. Dabei sind die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachpraktischen Kompetenzen von primärer Bedeutung, ergänzt um die Expertise in den Bereichen Klassenführung und Diagnostik (vgl. Helmke 2010, S. 78 f.).

⁸⁶ Die Mediationsprozesse sind im Angebots-Nutzungsmodell durch den Block Wahrnehmung und Interpretation repräsentiert.

c) *Prozessqualität des Unterrichts*

Die Unterrichtsqualität verdeutlicht sich an den Merkmalen, welche Unterrichtserfolg begünstigen (vgl. Helmke 2010, S. 78 f.). Dabei wurden bisher hauptsächlich Lehrer-Schüler-Interaktionen untersucht.

d) *Unterrichtsquantität*

Das Unterrichtsangebot unterliegt zeitlichen Faktoren. Entscheidend für den Unterrichtserfolg ist die tatsächlich für Lernprozesse genutzte Unterrichtszeit, im Modell als *aktive Lernzeit* benannt. Hierunter ist die Aufmerksamkeitsdauer eines Schülers während des Unterrichts zu verstehen. Studien zeigen, dass der Zusammenhang zwischen tatsächlicher Unterrichtszeit und Leistungszuwachs zunächst positiv linear verläuft. Ab einer bestimmten Grenze führt zusätzliche Unterrichtszeit jedoch nur noch zu minimalen Verbesserungen auf der Leistungsseite (vgl. Helmke 2010, S. 80 f.). Dies lässt sich durch die begrenzte Aufnahmekapazität der Schüler erklären. Entscheidend für unterrichtliche Wirkungen ist z. B. auch, wie viel Zeit grundsätzlich zur Verfügung steht oder zu welchem Zeitpunkt ein Angebot stattfindet.

e) *Qualität des Lehr-/Lernmaterials*

Die didaktische Qualität und der Anregungsgehalt der ausgewählten Lehr- und Lernmaterialien beeinflussen den Lehrstil und das Lernverhalten und wirken dadurch auf die Unterrichtsqualität ein (vgl. Helmke 2010, S. 82).

f) *Familie und Lernpotential*

Die individuellen kognitiven, motivationalen und volitionalen Lernvoraussetzungen wie Intelligenz, Vorkenntnisniveau, Lernstrategien, Fähigkeitsselbstkonzept, Leistungsangst, Lernmotivation und Lernemotion bedingen das Lernen. Mit welcher Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft und welchem Selbstvertrauen ein Schüler am Unterricht teilnimmt, ob und in welchem Maße er über Lern- und Gedächtnisstrategien verfügt, hängt wesentlich von ihm selbst ab. Darüber hinaus beeinflusst das Elternhaus aus verhaltensgenetischer und sozialisationstheoretischer Sicht das Lernpotential (vgl. Helmke 2010, S. 82).

g) *Mediationsprozesse*

Das von der Lehrkraft initiierte Unterrichtsangebot führt nicht unmittelbar zu intendierten tatsächlichen Lernerfolgen auf Schülerseite. *Individuelle Verarbeitungsprozesse* sind für die unterrichtliche Wirkung mitverantwortlich. Darunter werden zum

einen der Prozess der *Wahrnehmung* und *Interpretation* des Unterrichtsangebots sowie des Lehrerverhaltens, zum anderen Lern- und Denkprozesse (Kognitionen), Motivation und Emotionen verstanden (vgl. Helmke 2010, S. 82–84).

h) *Wirkungen*

Unterricht hat beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen, die über das fachliche Lernen und den Wissensaufbau hinausgehen. Die Beurteilung des Unterrichts hängt entscheidend von den zugrunde liegenden Zielkriterien ab (vgl. Helmke 2010, S. 84).

i) *Die Rolle des Kontextes*

Der jeweilige Kontext, wie z. B. der kulturelle, schulische oder didaktische Kontext, hat Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und den Unterrichtserfolg. Von großer Bedeutung ist der Klassenkontext⁸⁷, der in einem dynamischen Verhältnis zur Unterrichtsqualität steht. Dies begründet sich dadurch, dass Unterricht an der Leistungsbereitschaft, den Lernvoraussetzungen und Motivationen sowie der sozialen Zusammensetzung der jeweiligen Klasse oder Gruppe zu orientieren ist (vgl. Helmke 2010, S. 86 f.).

3.2.4 Klassifikationen von Unterrichtsqualitätsmerkmalen im Vergleich

Um die wesentlichen Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung übersichtlich abzubilden, wurden wirksame Faktoren und Unterrichtsqualitätsmerkmale in Listen und Katalogen zusammengefasst. Diese Merkmalslisten klassifizieren umfassend die Ergebnisse der Unterrichtsqualitätsforschung und dienen Lehrpersonen als Steuerungswissen zur Diagnose und Verbesserung von Unterricht (vgl. Helmke 2010, S. 169). Die aufgelisteten Merkmale sind empirisch erforschte Unterrichtsausprägungen, die zu kognitiven, affektiven und sozialen Lernergebnissen beitragen. Diese Listen haben des Weiteren den Vorteil, dass sie im Gegensatz zu aus der Unterrichtspraxis gewonnenen didaktischen Erkenntnissen einen klaren Bezug zu empirischen Studien aufweisen.

Im Folgenden werden die drei in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur am häufigsten rezipierten Merkmalslisten von Andreas Helmke (2010), Hilbert Meyer

⁸⁷ In außerschulischen Bereichen ist die Gruppenzusammensetzung gemeint.

(2004) und Jere Brophy (2000) skizziert.⁸⁸ Sie zeigen eine große Übereinstimmung, insbesondere die beiden „Dekaloge“ von Helmke und Meyer weisen lediglich wenige unterschiedliche Akzentuierungen auf. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Anwendung von Helmkes Klassifikation von Unterrichtsqualitätsmerkmalen für den Musikunterricht erläutert (vgl. Kap. 3.3) und anschließend werden die genannten Merkmale auf die vokalpädagogische Praxis mit Kindern im Grundschulalter bezogen und angewendet.

Andreas Helmke klassifiziert die aus seiner Sicht wichtigsten zehn fachübergreifenden unterrichtsrelevanten Qualitätsbereiche wie folgt (vgl. Helmke 2010, S. 168): *Klassenführung (1)*, *Klarheit und Strukturiertheit (2)*, *Konsolidierung und Sicherung (3)*, *Aktivierung (4)*, *Motivierung (5)*, *lernförderliches Klima (6)*, *Schülerorientierung (7)*, *Kompetenzorientierung (8)*, *Umgang mit Heterogenität (9)* und *Angebotsvariation (10)*. Die Merkmale 2 bis 4 beziehen sich direkt auf die *Förderung der Informationsverarbeitung*, wohingegen die Merkmale 5 bis 7 vorwiegend auf die *Förderung der Lernbereitschaft* und somit nur indirekt auf den Lernerfolg zielen (vgl. Helmke 2010, S. 169). Die Relevanz fachübergreifender Unterrichtsqualitätsmerkmale für den Musikunterricht wird nachfolgend anhand dieser Klassifikation diskutiert (vgl. Kap. 3.3.1).

Hilbert Meyer nennt für guten Unterricht die zehn Merkmale *klare Strukturierung des Unterrichts (1)*, *hoher Anteil echter Lernzeit (2)*, *lernförderliches Klima (3)*, *inhaltliche Klarheit (4)*, *sinnstiftendes Kommunizieren (5)*, *Methodenvielfalt (6)*, *individuelles Fördern (7)*, *intelligentes Üben (8)*, *transparente Leistungserwartungen (9)*, *vorbereitete Umgebung (10)* (vgl. Meyer 2010, S. 17 f.). Meyers Kriterien entsprechen folgenden fünf Konstruktionsregeln: Erstens sind alle zehn Merkmale beobachtbar und haben eine „innere, hermeneutisch zu erschließende Seite“ (Meyer 2010, S. 18). Zweitens ist keines der Merkmale ausschließlich lehrer- oder schülerzentriert, sondern für alle am Unterricht Beteiligten zutreffend. Die Merkmale sind drittens so definiert, dass sie für verschiedene Unterrichtsformen gelten. Darüber hinaus sind sie fächerübergreifend sowie fünftens gleichberechtigt und repräsentieren einzelne Bausteine guten Unterrichts.

⁸⁸ Die Auswahl fiel auf diese drei Listen, da Helmke und Meyer im Rahmen von Lehrerbildungen in Deutschland am häufigsten rezipiert werden. Brophys Merkmalsliste ist international von großer Bedeutung, so beziehen sich auch Helmke und Meyer auf seine Ausführungen.

Brophy (2000) weist den folgenden Unterrichtsvariablen (siehe Tab. 5) eine Schlüsselfunktion zu:

Faktoren von Brophy	Übersetzung (Helmke)
A Supportive Classroom Climate	Unterstützendes Klima im Klassenzimmer
Opportunity to Learn	Lerngelegenheiten
Curricular Alignment	Orientierung am Lehrplan
Establishing Learning Orientations	Aufbau einer Lern- und Aufgabenorientierung
Coherent Content	Innerer Zusammenhang der Inhalte
Thoughtful Discourse	Vertiefendes Gespräch, verständnisorientierte Lehrer-Schüler-Interaktion ⁸⁹
Practice and Application Activities	Übung und Anwendung
Scaffolding Students' Task Engagement	Unterstützung der Lerntätigkeit
Strategy Teaching	Lehren von Strategien
Co-operative Learning	Kooperatives Lernen
Goal-oriented Assessment	Kriteriumsorientierte Beurteilung
Achievement Expectations	Leistungserwartungen

Tab. 5: Unterrichtsvariablen nach Brophy (vgl. Helmke 2005, S. 123)

Die drei vorgestellten Merkmalslisten stimmen inhaltlich weitgehend überein. Abweichungen resultieren daraus, dass die empirisch ermittelten Merkmale unterschiedlich zusammengefasst wurden und die Begrifflichkeiten für einzelne Merkmalsbündel variieren. So formuliert Herbert Gudjons bei inhaltlich weitgehender Übereinstimmung lediglich sieben Merkmale effektiven Unterrichts⁹⁰, da in seiner Auflistung einige Merkmalsgruppen zusammengefasst sind (vgl. Gudjons 2006, S. 42–49).

Eine Sonderstellung unter den Merkmalslisten nehmen John Hatties *138 Faktoren für und gegen Lernerfolg* ein. Terhart spricht in diesem Zusammenhang von einem „Meilenstein in der Debatte um die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens in der Schule“ (Terhart 2011, S. 277). Diese 138 Faktoren, die mehr oder weniger mit Lernerfolg zusammenhängen, wurden im Rahmen einer Meta-Meta-Analyse herausgearbeitet, in welcher 800 Einzel-Meta-Analysen einbezogen wurden, was eine Bilanzierung von insgesamt 52.637 Studien bedeutet. Sie beruht daher auf der

⁸⁹ Diese Übersetzung stammt von Wolfgang Einsiedler, der mich auf eine Fehlübersetzung Helmkes hinwies. Im Original heißt es „gutdurchdachter Unterrichtsplan“ (Helmke 2005, S. 123).

⁹⁰ Folgende sieben Merkmale effektiven Unterrichts werden dort benannt: klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses, deutliche Leistungserwartungen (1), effektiver Umgang mit der Lernzeit (2), Methodenvielfalt, funktionaler Wechsel der Arbeitsformen (3), gezieltes und sinnhaftes Üben (4), positives Unterrichtsklima, förderliche Arbeitsatmosphäre (5), Gesprächs- und Feedbackkultur, Metaunterricht und Metakognition (6), individuelle Diagnostik und Förderung aller Lernenden (7) (vgl. Gudjons 2006, S. 42–49).

größten Datenbasis bisheriger Unterrichtsforschung (vgl. Steffens 2011, S. 25). Mit Hilfe eines statistischen Verfahrens, bei dem die zentralen Ergebnisse einzelner Studien zu einem Forschungsbereich erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden konnten, wurden die Effektstärken der einzelnen Einflussfaktoren ermittelt und thematisch in die Gruppen *Schüler, Familie, Schule, Lehrer, Lehrpläne* und *Unterricht* geordnet. Unabhängig von dieser Gruppierung wurden zusätzlich alle 138 Einzelfaktoren nach der Stärke ihres Effekts auf den Lernerfolg in eine Rangreihenfolge gebracht. Die Einflussfaktoren wurden erst ab einem Effektstärke-Maß von $\geq .40$ beachtet (vgl. Steffens 2011, S. 25).⁹¹ Die Faktoren über dem Schwellenwert $d \geq .40$ (moderater Effekt) zeigen, dass die wichtigsten Faktoren zur Vorhersage von Lernerfolg dem Schüler selbst zuzuordnen sind. Es handelt sich dabei im Einzelnen um Vorwissen, kognitive Grundfähigkeiten, sozioökonomischer Status, Anregungsgehalt und Engagement des Elternhauses sowie schülerbezogene Persönlichkeitsmerkmale wie Konzentration, Motivation, Engagement, Selbstkonzept oder Leistungsangst. Außerdem werden Variablen berücksichtigt, welche die Lehr- und Lernstrategien betreffen, wie z. B. *Meta-cognition strategies, Feedback, Reciprocal teaching*. Strukturbezogene Einflussgrößen sind nach dieser Studie weniger entscheidend. Die Studie zeigt, dass Lehren und Lernen miteinander verzahnt sind und dass die Lehrkraft maßgeblich zum Gelingen von Lernprozessen beiträgt.

Grenzen von Qualitätsmodellen und von Merkmalslisten guten Unterrichts

Eine Einschränkung in den empirischen Studien der Lehr-/Lernforschung ergibt sich dadurch, dass die Qualität von Unterricht überwiegend an der messbaren Wirkung, mit Schwerpunkt beim kognitiven Lernerfolg, erhoben wird. Diese Forschungsausrichtung korreliert mit entsprechenden bildungspolitischen Bestrebungen, was Helmkes Einschätzung aktueller bildungspolitischer Entwicklungen unterstreicht:

„[Die] Bildungspolitik [hat] eine folgenreiche empirische Wende vollzogen. Die damit verbundene Orientierung auf nachweisbare Wirkungen ist nicht mehr rückgängig zu machen. Schule und Unterricht müssen sich daran messen lassen, welchen nachweislichen Ertrag sie [...] erzielt [sic!].“ (Helmke 2010, S. 16)

⁹¹ Dieser Schwellenwert markiert den Zeitpunkt, an dem der durchschnittliche Zuwachs eines Lernjahrs durch normalen Unterricht überschritten wird (vgl. Steffens 2011, S. 25).

Dabei bleibt jedoch meist unberücksichtigt, wie weitreichend die Wirkung von Unterricht ist, da dessen *Nachhaltigkeit* schwer zu messen ist. So wurden bei einigen empirischen Studien zwar Nacherhebungen (Follow-up-Untersuchungen) unternommen, meist jedoch bereits sechs Wochen nach den Vergleichs- und Leistungserhebungstests. Die in den Listen enthaltenen Qualitätsmerkmale sind also primär für einen *kurzfristig wirksamen, effektiven Unterricht* gültig. Eine wissenschaftliche Pädagogik muss jedoch neben empirisch gut abgesicherten Erkenntnissen zur Effektivierung von Lehr- und Lernprozessen auch die Folgen aktueller pädagogischer Auffassungen skeptisch-kritisch analysieren (vgl. Müller 2008, S. 323). Im aktuellen Unterrichtsqualitätsdiskurs geht es überwiegend um Output, bezogen auf fachliche Inhalte und neuerdings auf Kompetenzmodelle: „Höhere Qualität ist gleich größere Effizienz.“ (Müller 2008, S. 324) Dagegen wird nur wenig thematisiert, was die Qualität der *Prozesse* im Unterricht selbst betrifft: Welche Leitlinien einer humanen und pädagogisch wünschenswerten Prozessgestaltung werden verwirklicht? Unterliegt der Unterrichtsprozess einem ethischen Anspruch? Sind die Gestaltungsmerkmale des Unterrichts intrinsisch wertvoll, d. h. umfassen sie sinnhafte Tätigkeiten und Motivationen, die für sich selbst – ohne Blick auf die kognitiven Outputs – stehen können? Eine unterrichtliche Qualitätsverbesserung beinhaltet mehr als die Erhöhung der Wirksamkeit von Unterricht im Hinblick auf das Erreichen vorab festgelegter Kompetenzen. Die Formel „je besser die Zielerreichung, desto höher die Qualität“ greift zu kurz. Eine derartige verengte Auffassung von Qualität ist eine Reduktion des Bildungs- und Unterrichtsverständnisses (vgl. Müller 2008, S. 330). Unterrichtsqualität kann aus ethischen Gründen nicht ausschließlich im Sinne einer Zweck-Mittel-Rationalität verstanden und konzeptualisiert werden. Der Begriff Qualität muss verantwortliche Formen der Führung und des Umgangs untereinander einschließen. Dafür werden ethische Standards benötigt (vgl. Kap. 4.2.1).⁹² Die empirische Ausrichtung des Qualitätsverständnisses birgt zudem die Gefahr, dass die *persönliche Entwicklung einzelner Kinder*, die weitaus schwieriger messbar, aber weitreichender als der bloße Zuwachs von Handlungskompetenz und Wissen ist, nicht ausreichend berücksichtigt wird.

⁹² Dieser ethische Aspekt der Unterrichtsqualität wurde von Oser, Dick und Patry 1992 unter der Devise Effektivität und Verantwortung ausgeführt. Sie kritisieren die Einseitigkeit der Effektivitätsforschung und sehen diese im Widerspruch zu der langen Tradition moralischer Kategorien in der Pädagogik. So hat jedes Unterrichten moralische Implikationen und muss vor Wertvorstellungen bestehen können. Diese Wertvorstellungen sind unter anderem Humanität, die Achtung der Würde aller Beteiligten, Fairness, Fürsorge etc. (vgl. Einsiedler 2000, S. 110).

Bisherige Modelle zur Qualität von Unterricht stellen dessen Wirkung auf Schülerseite als Ergebnis der Veränderung einzelner Variablen wie z. B. Kompetenzen, Einstellungen, Interessen dar, ohne dabei zu berücksichtigen, wie diese unterschiedlichen Wirkungen untereinander zusammenhängen. Es fehlt eine entsprechende Unterrichtstheorie, welche diesen Zusammenhang umfassend erklärt, denn Lernen, als Teil eines Bildungsprozesses verstanden, zielt auf eine Veränderung der Gesamtpersönlichkeit und daher auf die *Integration* dieser einzelnen Variablen *in die Persönlichkeitsstruktur* des Lernenden. Bei der Qualitätsbestimmung von Unterricht müsste nach Bauer auch diese Integration in das Selbst berücksichtigt werden (vgl. Bauer 2011, S. 63).

Jede Merkmalsklassifikation ist zudem eine individuelle Konstruktion, deren Anzahl und Kategorienbezeichnungen teilweise „willkürlich und beliebig“ (Helmke 2010, S. 169) sind. So bezeichnen die Merkmale einzelne Bereiche der Unterrichtsqualität, die unter diesem Begriff subsumiert werden und inhaltlich zwar verwandte, aber heterogene Facetten und Forschungstraditionen enthalten. Sie entstammen keiner kohärenten didaktischen Theorie, sondern stellen in pragmatischer Weise Aspekte der Lernwirksamkeit zusammen, welche sich nicht aus einer einheitlichen Theorie ableiten lassen. Die Begründung der Wirksamkeit einzelner Merkmale bedarf folglich vielfältiger lern-, motivations-, sozial- und kognitionspsychologischer Theorien und Modelle (vgl. Helmke 2010, S. 170).

Die Kenntnis der Wirkungsweise dieser Merkmale ist zwar förderlich, für erfolgreichen Unterricht bedarf es jedoch deren kompetenter Umsetzung. Guter Unterricht bedeutet nicht die maximale Ausprägung aller Merkmale. Es geht vielmehr um Adaptivität: So müssen Lehrpersonen in Abhängigkeit von der Klassenzusammensetzung situationsangemessene Prioritäten setzen, dabei können einzelne Merkmale miteinander konkurrieren (vgl. Helmke 2010, S. 170). Der Einsatz von Merkmalslisten zur Bewertung von Unterricht in der Praxis kann daher problematisch sein, da pädagogische Prozesse keinen analytischen, instrumentellen Schemata folgen und Lehrende häufig situationsbedingt und intuitiv agieren müssen. Die Angemessenheit bestimmter Verhaltensweisen ist demnach nur situativ zu erfassen und zu bewerten. Nicht zuletzt bergen Merkmalslisten die Gefahr unangemessener Wertaussagen über Personen und ihr Handeln, da ein unreflektierter Umgang mit ihnen zu Über- und Fehlinterpretationen führen kann (vgl. Helmke 2010, S. 169).

Die in diesem Abschnitt erläuterten Vor- und Nachteile der Merkmalslisten und Qualitätsmodelle werden in Tabelle 6 zusammengefasst:

Möglichkeiten	Grenzen
Diagnose und Verbesserung von Unterricht	Einschränkung auf enge Effizienzmaße
Empirischer Bezug	Persönliche Entwicklung der Kinder nicht erfassbar
Orientierung für Lehrkräfte, Steuerungswissen	Wirkung der einzelnen Variablen im Zusammenhang unklar
Vergleichbarkeit von Unterricht	Integration in Gesamtpersönlichkeit/ Nachhaltigkeit
Qualitätssicherung	Inkonsistenz der Merkmalslisten durch individuelle Konstruktionen
	Keine einheitliche kohärente didaktische Theorie als Basis
	Grundsätzliche Wertaussagen über Lehrperson und Handeln sind problematisch
	Risiko der Fehlinterpretation, da Lehren häufig situationsbedingt geschieht
	Fachspezifische Aspekte fehlen

Tab. 6: Überblick über Möglichkeiten und Grenzen von Merkmalslisten zur Unterrichtsqualität (© H. Henning)

Kritisch anzumerken ist, dass die Beschränkung auf fachübergreifende Merkmale fachspezifische Aspekte vernachlässigt, welche jedoch wesentlich zur Unterrichtsqualität im einzelnen Fach beitragen. Daher folgen Überlegungen und Analysen zur Qualität im Kontext von Musikunterricht (vgl. Kap. 3.3).

3.3 Qualität im Kontext von Musikunterricht

Die meisten Modelle zur Unterrichtsqualität sind fachunspezifisch und zeigen ausschließlich allgemeine Qualitätsmerkmale von Unterricht auf. Fachspezifische Unterrichtsqualitätsmerkmale werden nicht oder nicht ausreichend abgebildet. Ihre Bestimmung ist jedoch wichtig, da es nach Klieme beim Lernen

„um den systematischen *Aufbau des Wissens* in der jeweiligen Domäne [geht], wobei fachsystematisch und -didaktisch strukturierte Lehr- und Lernaktivitäten dafür sorgen, dass die Prinzipien des jeweiligen Faches und seine grundlegenden Konzepte verstanden und ‚produktiv angeeignet‘ werden.“ (Klieme et al. 2006b, S. 128 f.; Hervorhebung H.H.)

In der Anwendung der zitierten, ursprünglich auf das Fach Mathematik bezogenen Definition fachspezifischen Lernens von Klieme auf musikbezogenes Lernen zeigt sich als wesentlicher Unterschied eine weniger zentrale Bedeutung des *Aufbaus von Wissen*. Verglichen mit mathematischem Lernen beinhaltet musikbezogenes Lernen auch „handwerkliche“ Aspekte, welche ein höheres Maß an motorischen Fertigkeiten erfordern als beispielsweise Rechenoperationen. In Anlehnung an Klieme bezeichnet musikunterrichtsbezogenes Lernen den *systematischen Aufbau spezifischer instrumentaler und vokaler Fertigkeiten und deren kognitive Durchdringung sowie den Erwerb musikspezifischen Fachwissens*.

Im Hinblick auf diesen Anspruch sind erhebliche Defizite in der musikunterrichtsbezogenen Forschung zu konstatieren, denn im Vergleich zu anderen Fächern gibt es für den Musikunterricht kaum empirische Erhebungen. Diese Ausgangslage ist von Knigge auch in Bezug auf die Formulierung von Bildungsstandards kritisch bewertet worden:

„Während die Arbeit an Bildungsstandards für die sogenannten Hauptfächer (Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache) kontinuierlich vorangetrieben wurde, zeichnete sich für das Fach Musik eine heterogene und eher problematische Situation ab.“ (Knigge und Lehmann-Wermser 2008, S. 60)

Einer spezifischen musikunterrichtlichen Qualitätsforschung fehlt somit die wissenschaftliche Basis. Dieses Forschungsdefizit ist laut Niessen et al. auch im Hinblick auf die Formulierung von Bildungsstandards problematisch:

„Während sich auf der einen Seite der musikpädagogische Diskurs in Skepsis und Ablehnung übt, werden jährlich neue Curricula auf Länderebene entworfen, für die die Idee von Bildungsstandards leitend ist. So ergibt sich die unglückliche Situation, dass am Kompetenz- und Standardbegriff orientierte Curricula für das Fach Musik erstellt werden müssen, für die aber die nötige Vorarbeit fehlt.“ (Niessen et al. 2008, S. 4)

Bildungsstandards schreiben keine unterrichtlichen Inhalte fest, sondern dienen der Erfassung und Überprüfung von Kompetenzen (vgl. Niessen et al. 2008, S. 3). Sie stehen also in engem Zusammenhang mit einer Kompetenzorientierung innerhalb des Musikunterrichts. Nach Weber ist die Diskussion um Kompetenzorientierung mit dem Wunsch nach qualitativem Musikunterricht verbunden, genauer mit der Frage, „was

guten (Musik-)Unterricht ausmacht oder wie guter (Musik-)Unterricht ‚funktionieren‘ könnte“ (Weber 2012, S. 51). Manche Musikpädagogen äußern Skepsis gegenüber Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. So wird zum einen bemängelt, dass sich relevante Ziele des Musikunterrichts, wie z. B. ästhetische Erfahrung, der Quantifizier- und Messbarkeit entziehen (vgl. Heß 2005, S. 84). Zum anderen wird eine Orientierung an Inhalten als gleichwertig und ergänzend zur Kompetenzorientierung gefordert (vgl. Weber 2012, S. 51).

Zur Definition von Bildungsstandards werden festgelegte und definierte Kompetenzanforderungen benötigt. Diese müssen sich jedoch auf Zielentscheidungen beziehen, um nicht willkürlich oder „bloße Expertenmeinung“ (Niessen et al. 2008, S. 6) zu sein. Mit Niessen et al. ist festzustellen, dass für das Fach Musik „kein Katalog selbstverständlich gültiger Unterrichtsziele [existiert]“ (Niessen et al. 2008, S. 6). Bestehende musikdidaktische Modelle, wie z. B. Michael Alts *Didaktik der Musik* (vgl. Alt 1980) oder das *Konzept des aufbauenden Musikunterrichts* (vgl. Bähr et al. 2009) sowie *die erfahrungerschließende Musikerziehung* (vgl. Nykrin 1978) weisen laut Feucht große Unterschiede bezüglich der geforderten Lehr-/Lernziele auf (vgl. Feucht 2011, S. 179). Nach Heß gilt es daher, für das Fach Musik Zielorientierungen neu zu klären, denn die „Kompetenz des Notenlesens [als Beispiel für die gesamte Problematik, H.H.] hat für Menschen, die nicht musizieren, einen geringen Eigenwert“ (Heß 2005, S. 91).⁹³ Handle es sich doch dabei um ein „Zeichensystem [...], das seine Funktion alleine in der Anwendung hat“ (Heß 2005, S. 95). Es erscheint unsinnig, den Erfolg von Musikunterricht an Kompetenzen zu messen, die kaum Eigenwert besitzen und nicht zur Anwendung kommen.

Um Kompetenzen messen und damit Unterrichtserfolg überprüfen zu können, werden Kompetenzstandards benötigt. Sie resultieren aus fachspezifischen Kompetenzmodellen, welche aber bisher weder „in der Musikpädagogik noch in der Musikpsychologie erstellt wurden“ (Niessen et al. 2008, S. 3). Dies könnte daran liegen, dass unter Musikpädagogen eine Skepsis gegenüber Kompetenzstandards zu vernehmen

⁹³ Dieser *Eigenwert* könnte ein *Gütekriterium* für die Inhalte des Faches Musik darstellen. Dann wäre es jedoch fatal, wenn das Fach Musik den Erwerb musikbezogener Grundkompetenzen, wie z. B. Singen, nicht gewährleistet und es innerhalb des Musikunterrichts häufig nicht gelingt, den Bezug zum (musikalischen) Lebensalltag der Kinder herzustellen. Das entspräche in etwa dem Fall, dass im Fach Mathematik die Kinder zwar Zahlen lernen, damit aber nicht rechnen würden und sie die Menge, welche die Zahl symbolisiert, nicht erfassen könnten. An diesem Vergleich lässt sich verdeutlichen, dass sich in sämtlichen Fächern erfolgreicher Unterricht in der richtigen Anwendung des Wissens zeigt.

ist, so auch bei Heß, welche die Entwicklung von Kompetenzstandards für das Fach Musik aufgrund der Spezifik musikbezogenen Lernens in Frage stellt:

„[Es ist] fraglich, ob die Entwicklung von Kompetenzstandards für das Fach Musik jenseits der Wissensabfrage leistbar – und wünschenswert – ist.“ (Heß 2005, S. 95)

In der Praxis kommt erschwerend hinzu, dass zentrale musikspezifische Kompetenzen häufig nicht kollektiv, d. h. in der Gruppe bzw. Klasse, zu überprüfen sind. Musikbezogene Lernprozesse sind komplex und schwierig zu dokumentieren.

Um die Qualität oder Effizienz von Musikunterricht empirisch bestimmen zu können, müssen entsprechende umfassende Kompetenzmodelle entworfen werden (vgl. Niessen et al. 2008).

Nicht nur auf Kompetenzebene, sondern auch auf inhaltlicher Ebene herrscht wenig Konsens über den Musikunterricht. Dieses Problem ist jedoch empirisch nicht zu lösen. So ist z. B. der Stellenwert neuer Medien und gegenwärtiger Musikstile zu klären. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für den Musikunterricht haben sich verändert. Musik ist heute vielfältig und omnipräsent, zudem häufig im Verbund mit Ton, Bild und anderen Medien. Sie ist nach Nimczik

„Bestandteil allgemeiner Existenz- und Ausdruckserfahrung innerhalb eines umfangreichen Spektrums, in dem Jugendliche ihre persönliche wie gesellschaftliche Identität suchen. Mit diesem Wandel hatte und hat besonders ein Musikunterricht zu kämpfen, der sich primär als kulturtradierende und -vermittelnde Institution versteht und sich dabei inhaltlich weitgehend auf die sogenannte ‚Kunstmusik‘ kapriziert.“ (Nimczik 2011, S. 5)

Daher ist der Musikunterricht davon abhängig, „welche Schülerinnen und Schüler, mit welchen biographischen Hintergründen, an welchen Orten, mit welchen sozio-kulturellen Kontexten“ (Nimczik 2011, S. 5) daran teilnehmen.

Diese fachimmanenten Differenzen spiegeln sich in den widersprüchlichen Zielvorgaben, welche für den Musikunterricht in jüngster Zeit formuliert wurden, z. B. vom Bundesfachausschuss Musikalische Bildung des Deutschen Musikrates 2005⁹⁴

⁹⁴ Siehe http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/DMR_Broschuere_Musik_bewegt_final.pdf (Stand 21.04.2014).

(vgl. Deutscher Musikrat 2005), oder von der Initiative „Bildung durch Persönlichkeit“ im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung (vgl. Kaiser et al. 2006). So stehen die Thesen des Deutschen Musikrates in signifikantem Gegensatz zur „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts“⁹⁵, welche durch einen vorgegebenen Werkkanon für eine gesicherte Kenntnis ausgewählter Meisterwerke abendländischer Kultur plädiert. Zur Gestaltung und Ausrichtung des Musikunterrichts sind aus Perspektive des Deutschen Musikrates jedoch folgende sieben Thesen leitend:

„Musikunterricht *muss*

1. Freude an Musik wecken durch
 - eigene wie auch gemeinsame Musizierpraxis (Singen, Tanzen, Instrumentalspiel),
 - vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen,
 - eigenes musikalisches Gestalten und Erfinden;
2. die Sensibilisierung und Differenzierung des Ohres und der anderen Sinnesvermögen fördern;
3. im Zusammenhang mit der sinnlich konkreten Erfahrung von Musik Wissen über deren Entstehung, Struktur und Nutzung vermitteln;
4. anregen, außerunterrichtliche und außerschulische Beschäftigung mit Musik zu erweitern und zu vertiefen;
5. die Vielgestaltigkeit der Musik, insbesondere in den Erscheinungsformen der Neuen Musik, der Populären Musik wie auch der Musik außereuropäischer Kulturen, mit ihren historischen Einschlüssen und in ihren aktuellen Gestaltungen erschließen;
6. die Vernetzung von Musik mit anderen Denk- und Tätigkeitsformen sichtbar machen;
7. die eigene Musikkultur in Geschichte und Gegenwart verstehen lernen [sic!]

(Deutscher Musikrat 2005, S. 11 f.; Hervorhebung H.H.)

Aus diesen Thesen lassen sich Zielsetzungen für den Musikunterricht ableiten, denn in ihnen sind Kernaufgaben des Musikunterrichts formuliert. Zudem sind sie auch auf

⁹⁵ Vgl. „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts“ der Konrad-Adenauer-Stiftung 2004, online abrufbar unter http://www.kas.de/wf/doc/kas_5929-544-1-30.pdf?120106140630 (Stand 21.04.2014).

die vokalpädagogische Praxis mit Kindern anzuwenden, da sie hierfür ebenfalls relevant sind: Sie betonen die Erlebensqualität von Musikunterricht, fordern sowohl eine nachhaltige Auseinandersetzung mit der Musizierpraxis und den Inhalten auch in außerunterrichtlichen Kontexten als auch die Vielgestaltigkeit der Musik. Für eine musikunterrichtsbezogene Wirkungsforschung sind sie jedoch zu ungenau formuliert und enthalten keine Kompetenzforderungen.

Einschränkungen für eine wirksame Unterrichtsqualitätsforschung ergeben sich auch aus situativen und musikunterrichtsbezogenen Aspekten, wie der besonderen Situation des Musikunterrichts und dessen Stellenwert im schulischen Fächerkanon. Die Situation des Musikunterrichts differiert bundesweit stark: Teilweise ist das Fach Musik, dessen Quantität⁹⁶ variiert, ordentliches Schul- bzw. Pflichtfach, teils ist es Bestandteil übergeordneter Lernbereiche oder Fächerverbünde (vgl. Nimczik 2011, S. 2). Musikunterricht entfällt häufig und wird selten von Experten durchgeführt, da es derer zu wenig gibt (vgl. Nimczik 2011 sowie Orgass in o.A. 2013, S. 32). Forschungen zur Qualität von Musikunterricht entsprechen somit häufig nicht den realen Erfordernissen (vgl. Rubenz 2010, S. 58), da es zunächst um dessen grundsätzliche Gewährleistung geht. Es könnte der Eindruck entstehen, dass die Frage nach Qualitätsmerkmalen nach- und anderen Zielen untergeordnet ist, so dass sich Musikpädagogen aufgrund existentiellerer Probleme dieser nicht widmen können. Mit Nimczik ist festzustellen:

„Grundlegendes Problem im Zusammenhang mit der Verankerung des Fachs Musik in der allgemein bildenden Schule bleibt der beständige Fachlehrermangel. Vor allem im Grund-, Sonder- und Hauptschulbereich ist aus diesem Grund eine Kontinuität des Musikunterrichts nicht gewährleistet.“ (Nimczik 2011, S. 3)

Im Gegensatz dazu kommt nach Meinung des Deutschen Musikrats der Musik im Lebensalltag der Kinder eine hohe Bedeutung zu:

„Musik ist im privaten wie im öffentlichen Leben in einer Weise gegenwärtig, wie dieses [sic!] von einer anderen gesellschaftlichen Tätigkeit kaum behauptet werden kann. [...] Musik [ermöglicht] den Menschen wesentliche Erfahrungen [...], die durch keine andere Tätigkeit gewonnen werden können. [...] Musik hören, Musik machen und etwas über Musik erfahren bereiten eine spezifische Freude, ein Vergnügen ganz besonderer Art und ein subjektiv als den ganzen

⁹⁶ Quantität bezieht sich hier auf die Anzahl der Stunden im Fächerkanon der Grundschulen.

Menschen durchdringend empfundenen Wohlbehagen; darüber hinaus stellen diese Tätigkeiten vielfach eine ganz besondere Nähe zu anderen Menschen her.“
(Deutscher Musikrat 2005, S. 10)

Dem Schulfach Musik hingegen wird innerhalb des schulischen Fächerkanons wenig Relevanz beigemessen. Diese Diskrepanz kann dazu führen, dass das Schulfach Musik als sowohl vom Leben als auch von der Lebenswelt Schule abgekoppelt empfunden wird.

Es ist davon auszugehen, dass die musikbezogenen (Vor-)Kenntnisse der Schüler heterogener sind als in anderen Fächern, da die musikbezogene Sozialisation überwiegend außerhalb der Schule und des Kindergartens stattfindet und daher sehr individuell verläuft. Hinzu kommt, dass Lehrpläne im Fach Musik weniger verbindlich gehandhabt werden als in anderen Fächern, was aus den bereits geschilderten Spezifika (Unterrichtsausfall, fachfremde Unterrichtslenkung, niedriges Deputat verbunden mit geringer schulischer Bedeutung) resultiert. Dies zeigt sich u. a. am Beispiel des Notenlesens: Manche Kinder lernen außerhalb der Schule ein Instrument und beherrschen die Notenschrift von Schulbeginn an, andere lernen diese in der gesamten Schullaufbahn nicht. Aus entsprechenden Studien schließt Heß, dass im Rahmen des Musikunterrichts „die beteiligten Lehrer ihr Ziel, die Kulturtechnik des Notenlesens zu vermitteln, nicht annähernd erreicht haben“ (Heß 2005, S. 90).

Für die Zielsetzung dieser Arbeit ist es nicht notwendig, die musikunterrichtsbezogenen Probleme weiter auszuführen. Die Bestandsaufnahme zeigt jedoch das musikunterrichtsbezogene Forschungsdesiderat, welches in anderen musikpädagogischen Kontexten, wie z. B. der vokalpädagogischen Praxis, noch größer ist: Für eine empirische Qualitätsforschung fehlen entsprechende Vorarbeiten.

Im Folgenden wird die Anwendung fachunspezifischer Qualitätsmerkmale auf den Musikunterricht bereits mit Blick auf die vokalpädagogische Praxis mit Kindern erläutert und anschließend werden Ergebnisse musikunterrichtsbezogener empirischer Qualitätsforschung beschrieben.

3.3.1 Anwendung von Helmkes fachunspezifischen Unterrichtsqualitätsmerkmalen auf den Musikunterricht

Grundsätzlich gelten fachunspezifische Unterrichtsqualitätsmerkmale auch für den Musikunterricht, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung. An dieser Stelle wird ihre Anwendung auf den Musikunterricht erläutert und zugleich aufgezeigt, wie sie in das theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern einfließen.

Als erstes und wichtigstes fachübergreifendes Unterrichtsqualitätsmerkmal nennt Helmke in Übereinstimmung mit den dargestellten wesentlichen Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts nach Pianta und Hamre sowie Klieme et al. die *Klassenführung* (vgl. Kap. 3.2.2.):

„Eine effiziente Klassenführung wird übereinstimmend als ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität angesehen, obwohl es in manchen Klassifikationen eher versteckt, das heißt als ein Teilaspekt einer anders benannten Kategorie auftaucht, so z. B. bei Meyer unter ‚klarer Strukturierung‘ und bei Brophy (2000) unter opportunity to learn.“ (Helmke 2010, S. 173)

Helmke bezeichnet die Klassenführung sogar als „*Inbegriff erfolgreichen Unterrichtens*“ (Helmke 2010, S. 173) und führt sie in Anlehnung an die Bildungsdirektion Zürich wie folgt näher aus: Klassenführung umfasse die bewusste Wahrnehmung der Führungsaufgabe, die Nutzung der Vielfalt einer Gruppe, die Bearbeitung von Problemen und Konflikten, die Reflektion der eigenen Führungspraxis, einen respektvollen Umgang, die Schaffung eines lernfreundlichen Klimas und gemeinsamer Erfolgserlebnisse sowie die Bewältigung und Prävention von Disziplinstörungen. Häufig wird Klassenführung auf Letzteres reduziert; dieser Aspekt ist jedoch lediglich ein Merkmal guter Klassenführung (vgl. Helmke 2010, S. 173).

Es ist demnach davon auszugehen, dass die Klassenführung auch das erstrangige Qualitätsmerkmal guten Musikunterrichts und guter vokalpädagogischer Praxis ist, da sie eine „unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts“ (Helmke 2010, S. 174) darstellt und Lernen entscheidend beeinflusst. Die Art und Weise der Führung und spezifische (Führungs-)Kompetenzen wirken auf den Unterrichtsprozess, das Klassenklima und die Unterrichtsatmosphäre ein und beeinflussen

dadurch die Motivation und die Lernaktivität der Kinder. Helmke hat das Wirkungsgeflecht der Klassenführung in einem theoretischen Rahmenmodell aufgezeigt (vgl. Helmke 2010, S. 177):

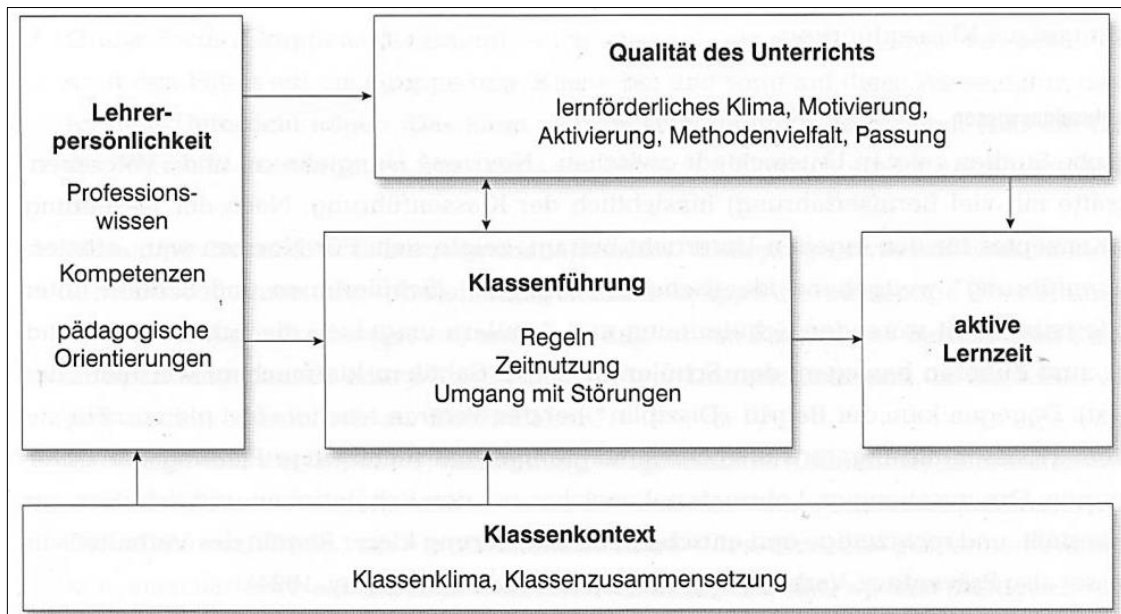


Abb. 15: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (aus Helmke 2010, S. 177)

Dieses Modell verdeutlicht, wie sich die Klassenführung und die Qualität des (Musik-)Unterrichts wechselseitig beeinflussen. Hinsichtlich des Musikunterrichts ist zu bedenken, dass das Unterrichtsangebot zunehmend von außerschulischen Bildungspartnern mitgestaltet wird, welche die zu Beginn dieses Kapitels erläuterte mangelnde musikbezogene Expertise von Grundschullehrenden ergänzen sollen. Diesen Bildungspartnern fehlen jedoch häufig Kompetenzen im Bereich Klassenführung, welche für das Gelingen von Unterricht maßgeblich sind. Innerhalb der Kooperationen zwischen Musikschullehrkräften und Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen, z. B. in Form des Tandemunterrichtes, sind Verantwortlichkeiten nicht überall ausreichend geklärt. Dies führt mitunter zu organisatorischen Problemen, welche laut Beckers die Unterrichtsdauer auf bis zu 25 Minuten reduzieren können (vgl. Beckers und Beckers 2008, S. 86).

An zweiter Stelle der fachunspezifischen Unterrichtsqualitätsmerkmale nennt Helmke *Klarheit und Strukturiertheit*, die bei Meyer am Anfang seiner Merkmalsliste stehen:

„Zur Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts gehört immer auch die Vermittlung von Informationen in Form von Präsentationen, Aufgaben oder Lerntexten. [...] Um ihre Wirkung zu entfalten, müssen Informationen *korrekt* sein und so *klar und verständlich* präsentiert und *strukturiert* werden, dass sie auf Schülerseite Lernprozesse anregen.“ (Helmke 2010, S. 191)

Für Helmke gehört zur Klarheit eine akustische (Verstehbarkeit), ferner eine sprachliche (Prägnanz), eine inhaltliche (Kohärenz) und eine fachliche (Korrektheit) Komponente (vgl. Helmke 2010, S. 191). Das in der kognitionspsychologisch orientierten Lehr-/Lernforschung vorherrschende Konzept von Strukturierung bezieht sich auf die Schlüssigkeit, mit der im Unterricht funktional unterschiedliche Phasen aufeinanderfolgen und miteinander verknüpft sind. Hierzu gehören die Mitteilung der Unterrichts- und Lernziele, transparente Leistungserwartungen, ausdrückliche Verknüpfung neuer Inhalte mit Vorwissen, entsprechende Fragen, die zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Inhalt anregen etc. (vgl. Helmke 2010, S. 197).

Die Relevanz dieser Merkmale für den Musikunterricht ist unbestritten und die daraus folgenden konkreten fachbezogenen Empfehlungen „Guidelines for effective lectures“ sind auch für den Musikunterricht zutreffend (vgl. Helmke 2010, S. 198). Bei Helmke sind z. B. *vorangestellte Strukturierungshilfen*, das *Benennen von Lernzielen* und erwarteten *Lernergebnissen*, die *Verbindung zum Vorwissen* sowie *Verständnis-kontrollen* empfohlen. Musikunterricht erfordert jedoch spezifische Formen von Lernzielkontrollen beispielsweise das Präsentieren eines Liedes oder Musikstückes, welche nicht als Verständniskontrollen bezeichnet werden können.

Das Unterrichtsqualitätsmerkmal *Konsolidierung/Sicherung* umfasst das wiederholte Bewusstmachen von Informationen, eine Herstellung von Verbindungen zum Vorwissen, das Anwenden des Wissens sowie alle unterrichtlichen Aktivitäten, die dem Ziel der Festigung, Automatisierung, Vertiefung sowie dem Transfer des Gelernten dienen (vgl. Helmke 2010, S. 200 f.).

Dies ist auch für musikbezogenes Lernen wesentlich, vermutlich sogar wesentlicher als Strukturierung. Gerade beim Erwerb motorischer Kompetenzen spielen Wiederholung und Übung eine große Rolle. „Ohne quantitativ ausreichendes Üben, ohne vielfältige Wiederholungen ist keine flüssige Beherrschung grundlegender Fertigkeiten [...] erreichbar.“ (Helmke 2010, S. 202) Diese grundlegenden Fertigkeiten, die durch Üben und Wiederholen erzielt werden, bilden ihrerseits die Voraussetzung für

anspruchsvollere Kompetenzen. Beispielsweise ist das Treffen der Tonhöhen Voraussetzung für die musikalische Interpretation eines Liedes.

Das Unterrichtsqualitätsmerkmal *Aktivierung* umfasst nach Helmke vier Aspekte: die *kognitive Aktivierung*, welche die Aktivierung im Sinne der Selbststeuerung des Lernens durch den Einsatz von Lernstrategien und Methoden eigenverantwortlichen Lernens meint, die *soziale Aktivierung* durch Formen kooperativen Lernens, die Aktivierung im Sinne einer *aktiven Teilhabe* von Schülern an der Planung und Durchführung des Unterrichts sowie Formen der *körperlichen Aktivierung* (vgl. Helmke 2010, S. 205).

Für den Musikunterricht und mit Blick auf die vokalpädagogische Praxis ist die *affektive Aktivierung* zu ergänzen, denn sowohl im Musikunterricht als auch bei der vokalpädagogischen Praxis geht es um die Freude am Singen, um musikalisches Erleben und um das Erreichen einer positiven Einstellung der Kinder zum Singen und zur eigenen Stimme, um deren Gesunderhaltung sowie um die Wertschätzung des Chorgesangs als Kulturgut.

Das Unterrichtsqualitätsmerkmal *Motivierung* umfasst Prinzipien der Lern- und Motivationspsychologie, welche bei den Schülern Motivation erzeugen. Ein gewisser Grad an Motivierung ist für das Gelingen von Lernprozessen notwendig. Dabei soll die fremdgesteuerte Motivierung durch die Lehrperson die motivationale Selbststeuerung ergänzen oder ersetzen. Gewachsene Verhaltenstendenzen (engl. *traits*) werden als Motive von der Motivation als Zustand in einer konkreten Situation (engl. *state*) unterschieden und weiter in *Anschluss-*, *Leistungs-* und *Machtmotive* spezifiziert (vgl. Helmke 2010, S. 214 f.). Alle diese Motive können an der Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen beteiligt sein. Die Lernmotivation ist „ein heterogenes Konstrukt, das sich aus unterschiedlichen Quellen speist“ (Helmke 2010, S. 215). Davon zeugen auch die verschiedenen Arten von Motivationstheorien: klassische Leistungsmotivationstheorien, erweiterte Erwartungs-Wert-Theorien, Attributionstheorien, Zielorientierungskonzepte, Theorien intrinsischer Motivation, Volitionsmodelle und Theorien sozialer Motivation (vgl. Helmke 2010, S. 215).

Die Bedeutung des Unterrichtsqualitätsmerkmals *Motivierung* ist unumstritten und im Zusammenhang mit Unterricht, in dessen Zentrum die in der Regel stark intrinsisch motivierte Musizierpraxis steht, von besonders hoher Relevanz. Da der (intrinsischen)

Motivation beim Musizieren und Singen eine herausragende Bedeutung zukommt (vgl. Kap. 4.2.2.3), ist Motivierung sowohl als *Prinzip* vokalpädagogischer Praxis (vgl. Kap. 4.2.3.6) als auch als *Ziel* (vgl. Kap. 4.2.4.3) im theoretischen Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern im Grundschulalter verankert. Ausführliche Erläuterungen finden sich in den entsprechenden Kapiteln.

Mit dem Unterrichtsqualitätsmerkmal *Lernförderliches Klima* „ist eine Lernumgebung gemeint, in der das Lernen [...] erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst wird. In allen wichtigen Klassifikationen der Unterrichtsqualität taucht dieser Qualitätsbereich auf.“ (Helmke 2010, S. 220)

Folgende Aspekte sind dabei zentral und in hohem Maße auch für den Musikunterricht relevant: „Umgang mit Fehlern, angemessene Wartezeiten, entspannte Lernatmosphäre und Abbau von Angst.“ (Helmke 2010, S. 221) Diese Aspekte wurden daher ebenfalls an unterschiedlichen Stellen im theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter verankert und erläutert, so z. B. im Prinzip der Fehlerfreundlichkeit, welches eine entspannte und angstfreie Atmosphäre unterstützt (vgl. Kap. 4.2.3.7), denn das Wohlbefinden und die Zufriedenheit aller Beteiligten sollte ein deklariertes Ziel vokalpädagogischer Praxis sein (vgl. Kap. 4.2.4.3).

Das Qualitätsmerkmal *Schülerorientierung* beinhaltet, dass Schüler unabhängig von Lernen und Leistung als Person mit eigener Motivationslage und eigenen Interessen, Bedürfnissen und dem Wunsch nach Selbstentfaltung und Selbstwirksamkeit ernst genommen und wertgeschätzt werden. Dies gilt uneingeschränkt für sämtliche Unterrichtssituationen. Helmke beschreibt dieses Qualitätsmerkmal als „ein[en] Bereich sui generis“⁹⁷ (Helmke 2010, S. 230). Diese Charakterisierung überzeugt, weswegen dieses Qualitätsmerkmal gleich in zweifacher und fundamentaler Hinsicht in das theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis eingeflossen ist: als Prinzip der Kindorientierung (vgl. Kap. 4.2.3.1) sowie als primäres Ziel vokalpädagogischer Praxis (vgl. Kap. 4.2.1).

Als achtetes Unterrichtsqualitätsmerkmal nennt Helmke die *Kompetenzorientierung*. „Kompetenzorientierter Unterricht ist zunächst einmal ein Unterricht, der bewusst und

⁹⁷ sui generis (lat.) = eigener Art, besonderen Charakters

geplant die Förderung [...] [formulierter] Kompetenzen zum Gegenstand hat.“ (Helmke 2010, S. 234) Grundlage eines kompetenzorientierten Unterrichts ist die empirische Orientierung an messbaren Ergebnissen des Unterrichts (vgl. Klieme et al. 2007, S. 9).

Eine so verstandene Kompetenzorientierung kann aufgrund der zu Beginn dieses Kapitels geschilderten Spezifität des Musikunterrichts für diesen nicht überzeugend gefordert werden, da nur einige Ziele von Musikunterricht, wie sie beispielsweise aus den sieben Thesen des Deutschen Musikrates hervorgehen, als kompetenzorientiert bezeichnet werden können und sich zentrale musikbezogene Kompetenzen und Lernbereiche, wie das ästhetische Empfinden, der Messbarkeit entziehen und sich bisher nicht zufriedenstellend in ein Kompetenzmodell überführen ließen. Christoph Richter kommt *Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen im Fach Musik*⁹⁸ zu dem Schluss, dass die von Klieme für die Erstellung von Bildungsstandards formulierte Definition von Kompetenzorientierung

„die musikalischen und musikbezogenen Erscheinungen und die Ereignisse auf kognitiv fassbare und überprüfbare Reste zurückstutzt, die geforderte schulische Allgemeinbildung verarmt, ausdünn und damit verfälscht, die Menschen um viele Chancen, wenn nicht sogar Notwendigkeiten des Erlebens, Handelns und Verstehens betrügt, gesellschaftliche und menschliche Gleichmacherei betreibt“ (Richter 2005, S. 22).

Niessen fordert deshalb, dass Musikunterricht „aus einer Fülle von Inhalten bestehen [muss], an denen die Schüler vieles erfahren und lernen können, aber nicht nur und nicht in erster Linie Abtestbares“ (Niessen und Lehmann-Wermser 2005, S. 12). Zweifelsohne gibt es für das Musizieren und den Musikunterricht wichtige und grundlegende Kompetenzen, welche im Musikunterricht erweitert und gebildet werden können. Jedoch müssen nach Liessmann neben kompetenzorientierten Zielen weitere Aspekte anderer Zielbereiche treten, um die Qualität von Musikunterricht zufriedenstellend bestimmen zu können. Eine reine Kompetenzorientierung wird nicht nur in der Musikdidaktik, sondern auch in der Bildungspolitik kontrovers diskutiert (vgl. Liessmann 2006).

⁹⁸ So lautet der Titel eines Beitrags, in dem Richter Überlegungen zu Kompetenzformulierungen erläutert, in denen er von den „Bedingungen und Angeboten der Musik“ (Richter 2005, S. 15) ausgeht.

Der gelungene *Umgang mit Heterogenität* ist das neunte Unterrichtsqualitätsmerkmal in Helmkes Katalog. Es beinhaltet Ausprägungen der Individualisierung und Differenzierung von Unterricht, welche einer Über- oder Unterforderung der Schüler entgegenwirken.

Der Umgang mit Heterogenität ist gerade im Musikunterricht eine große Herausforderung, denn Kinder haben nicht nur unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Vorkenntnisse, sondern auch verschiedene Musikpräferenzen und Hörgewohnheiten. Sie entstammen unterschiedlichen Kulturen und sind daher in Bezug auf Musik kulturell individuell geprägt. Auch ist die kulturelle Teilhabe der einzelnen Kinder häufig abhängig vom familiären Umfeld des Kindes. Der Umgang mit Heterogenität hat gerade für den Musikunterricht sowie für die vokalpädagogische Praxis eine hohe Relevanz und wurde im theoretischen Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern im Grundschulalter durch die Prinzipien Vielfältigkeit (vgl. Kap. 4.2.3.9) und Kindorientierung (vgl. Kap. 4.2.3.1) verankert.

Als letztes Unterrichtsmerkmal nennt Helmke die *Angebotsvielfalt*. Damit können sowohl Methoden und Inhalte als auch Unterrichtsformen gemeint sein. Richtig dosiert kann Angebotsvielfalt für ausreichend Spannung und Abwechslung sorgen sowie Neugier und Interesse wecken. Die unter diesem Begriff zusammengefassten Aspekte erzielen unterrichtliche Wirkungen, die ihrerseits als Zielsetzungen in das theoretische Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern eingeflossen sind (vgl. z. B. Kap. 4.2.2.2).

Angebotsvielfalt ist auch in Bezug auf Musikunterricht wichtig. Dazu gehören die Integration sämtlicher Umgangsweisen mit Musik sowie zahlreicher unterschiedlicher Lernfelder (vgl. Kap. 4.2.3.9).

Zusammenfassend haben diese zehn fachunspezifischen Unterrichtsqualitätsmerkmale auch für den Musikunterricht und die vokalpädagogische Praxis überwiegend eine hohe Relevanz und werden daher im theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis in Form bestimmter Zielsetzungen und Prinzipien verankert.

3.3.2 Empirische Erfassung der Qualität von Musikunterricht

Eine empirische Studie zur Qualität von Musikunterricht wurde im Rahmen des vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen geförderten Projektes „Unterrichtsqualität und fachdidaktische Evaluation“ 2009 an der Universität Vechta durchgeführt (vgl. Hafen et al. 2011). Sie wird im Folgenden ausführlicher vorgestellt, da sie als einzige musikunterrichtsbezogene Studie in ein fachübergreifendes Projekt eingebettet war und, ebenfalls wie das theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern, auf einer Weiterführung des Angebots-Nutzungsmodells von Helmke beruht. Dabei wurde die Unterrichtsqualität im Fach Musik jedoch nicht anhand der Wirkung bemessen, sondern über Einschätzungen von Schülern der Klassenstufen 5-10 erfasst. Daher stellt sie eine wichtige Ergänzung zur Konzeptualisierung der Unterrichtsqualität aus Perspektive der Lehr-/Lernforschung dar (vgl. Kap. 3.2.2). Dabei treten auch für die vokalpädagogische Praxis besonders relevante Kriterien in den Vordergrund: die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume, die Vielfalt musikalischer Umgangsweisen sowie die musikunterrichtsbezogene Organisationsqualität.

Zunächst wird die Entwicklung eines auf dem Angebots-Nutzungsmodell basierenden erweiterten Modells zur Unterrichtsqualität aufgezeigt. Dieses Modell wurde den einzelnen fachdidaktischen Studien der beteiligten Fächer zugrunde gelegt:

Auf Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells von Helmke wurden Basisdimensionen von Unterrichtsqualität mit fachdidaktischen Merkmalen verbunden. „Im Mittelpunkt dieses neuen Ansatzes stehen die Lernaktivitäten der Schüler.“ (Bauer 2011, S. 59) Von dieser hängen die Wirkungen des Unterrichts entscheidend ab. So sind analog zu Helmkes Modell die Qualitätsmerkmale des Unterrichts auf die Nutzung bezogen, welche wiederum zu entsprechenden Wirkungen führt, so z. B. zu fachlichen Leistungen, einem konzeptuellen Verständnis fachspezifischer Ideen sowie zu Interesse und Motivation des Lernenden. Die Vernetzung von *Unterrichtsqualität*, *Nutzung* und *Wirkung* ist zusammen mit den Wechselwirkungen innerhalb und zwischen diesen drei Ebenen in folgendem Modell abgebildet (siehe Abb. 16):

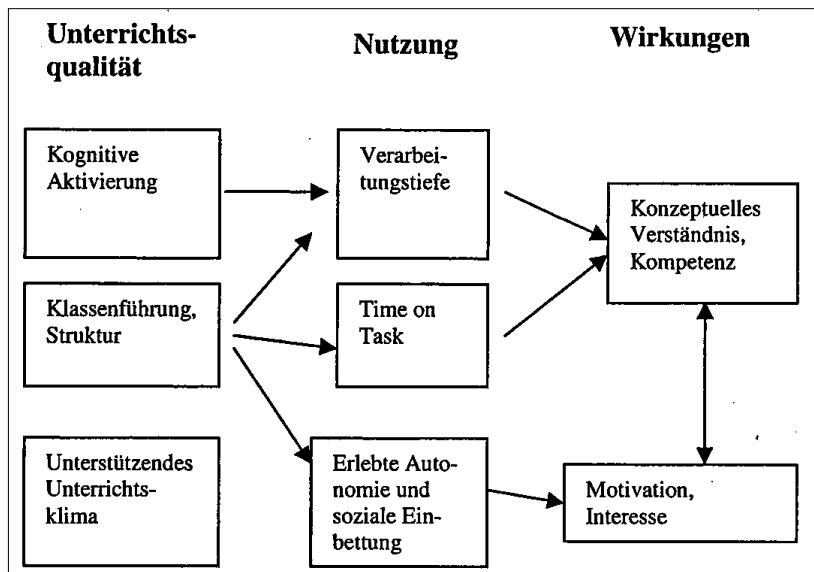


Abb. 16: Basisdimensionen guten Unterrichts und angenommene Wirkungen (aus Bauer 2011, S. 59)

Die kognitive Aktivierung im Unterricht führt zu einer bestimmten Verarbeitungstiefe⁹⁹ beim Schüler. Von dieser hängen das konzeptuelle Verständnis fachspezifischer Inhalte und der Erwerb entsprechender Kompetenzen ab. Die Klassenführung und die Struktur des Unterrichts wirken ebenfalls auf die Verarbeitungstiefe und die Nutzung der zur Verfügung gestellten Lernzeit (*Time on Task*). Darüber hinaus beeinflussen sie zum einen das Autonomieerleben des Schülers, zum anderen dessen soziale Einbettung. Die aktive Lernzeit und die erreichte Verarbeitungstiefe beeinflussen wiederum das Erlangen eines konzeptuellen Verständnisses und den Kompetenzerwerb, wohingegen die erlebte Autonomie und die soziale Einbettung die Motivation und das Interesse für das Fach begünstigen. Dabei wird zwischen Verhaltensaktivitäten und kognitiven Aktivitäten unterschieden, wobei es jeweils auf die Qualität der Aktivierung ankommt.

Für das Fach Musik wurden folgende fachspezifische und fachdidaktische Qualitätsindikatoren festgelegt: aktives Musizieren, Singen, intensives Erleben von Musik, Tanz sowie die Qualität musikalisch-ästhetischer Erfahrungsräume (vgl. Bauer 2011, S. 61). Mit Hilfe dieser Indikatoren wurde das Modell *Basisdimensionen guten Unterrichts* (siehe Abb. 16) für den Musikunterricht wie folgt adaptiert:

⁹⁹ Der Begriff Verarbeitungstiefe stammt aus dem Kontext kognitiver Lerntheorien und bezeichnet das Ausmaß der kognitiven Aktivität, welches auf das Lernen verwendet wird (vgl. Niessen 2010, S. 65).

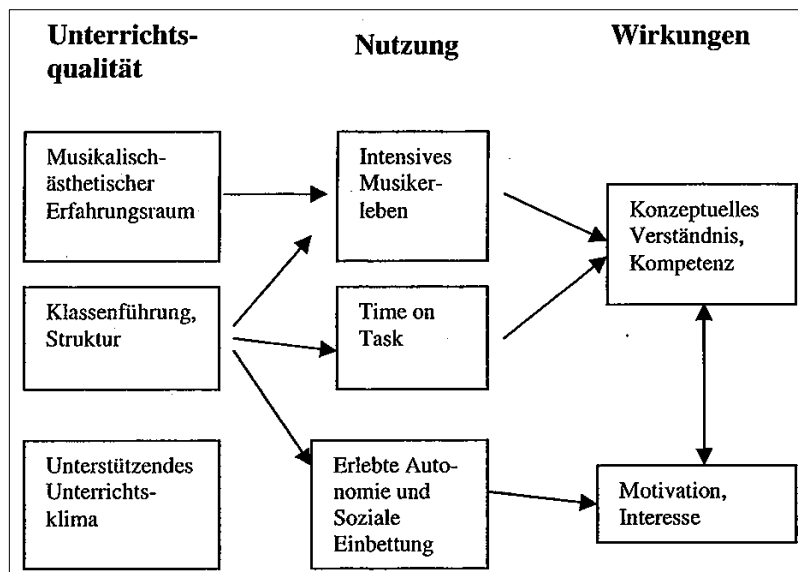


Abb. 17: Unterrichtsqualität im Fach Musik (aus Bauer 2011, S. 62).

Die allgemeinen Qualitätskriterien wie z. B. kognitive Aktivierung und mäßiges Interaktionstempo werden bei Bauer den anderen Variablen vorgelagert und „stellen einen Bedingungsrahmen für die Entfaltung fachspezifischer Qualitätsmerkmale dar“ (Bauer 2011, S. 61). So kommt beispielsweise im Fach Musik die Bereitstellung eines *musikalisch-ästhetischen Erfahrungsraumes* hinzu, da das intensive Musikerleben und das praktische Musizieren für das Verständnis von Musik mindestens so bedeutsam sind wie die kognitive Aktivierung.¹⁰⁰

Die allgemeinen Modelle zur Unterrichtsqualität bilden Faktoren, die Qualität charakterisieren, und deren Wechselwirkungen ab. Im folgenden Modell von Bauer werden zusätzlich die Kategorien *Glück*¹⁰¹ und *Selbst* als „zwei wichtige Bezugspunkte für die Orientierung auf der Suche nach Kriterien für eine gute Bildung“ (Bauer 2011, S. 68) entwickelt. Nach Bauer ist

„Unterrichtsqualität [...] danach zu beurteilen, in welchem Grad es den Lehrenden mittels der von ihnen in Kooperation mit anderen Akteuren (Schulleitung, Kollegen, Eltern...) geschaffenen Lernumgebung gelingt, die Entwicklungszone

¹⁰⁰ Ungünstig ist, dass im Modell (siehe Abb. 17) der musikalisch-ästhetische Erfahrungsraum nicht zu den bisherigen drei Unterrichtsqualitätsmerkmalen hinzukommt, sondern die kognitive Aktivierung ersetzt. Dies steht im Widerspruch zu den entsprechenden schriftlichen Ausführungen. Zudem bin ich der Meinung, dass auch in einem musikalisch-ästhetischen Erfahrungsraum kognitive Aktivierung stattfinden kann und teilweise auch soll, gerade wenn es um ästhetische Werturteile geht.

¹⁰¹ Die Kategorie Glück als ein allgemeines Ziel ist dabei folgendermaßen definiert: „Glück [ist] [...] eine stetige Neigung zum Einverständnis mit sich und dem eigenen Leben in der Welt, begleitet von häufigen Erlebnissen der Freude, der Zufriedenheit und des Wohlbefindens [...].“ (Bauer 2011, S. 67)

des Selbst jedes einzelnen Lernenden zu berühren und anzuregen.“ (Bauer 2011, S. 67)

Dabei sind Inhalte und Wertorientierung dieser Anregung entscheidend.

Das erweiterte Modell der Unterrichtsqualität von Bauer (siehe Abb. 18) verdeutlicht, dass die allgemeinen Unterrichtsqualitätsmerkmale spezifische Erfahrungsräume ermöglichen, die im jeweiligen Unterrichtsangebot enthalten sind (vgl. Bauer 2011, S. 68 f.). In jedem Unterricht ist folglich eine spezifische Kombination von Erfahrungsräumen notwendig. Das gilt vor allem für den Musikunterricht, in dem z. B. die Verbindung von ästhetischem und kognitivem Erfahrungsraum sowie dem Bewegungsraum wesentlich ist.

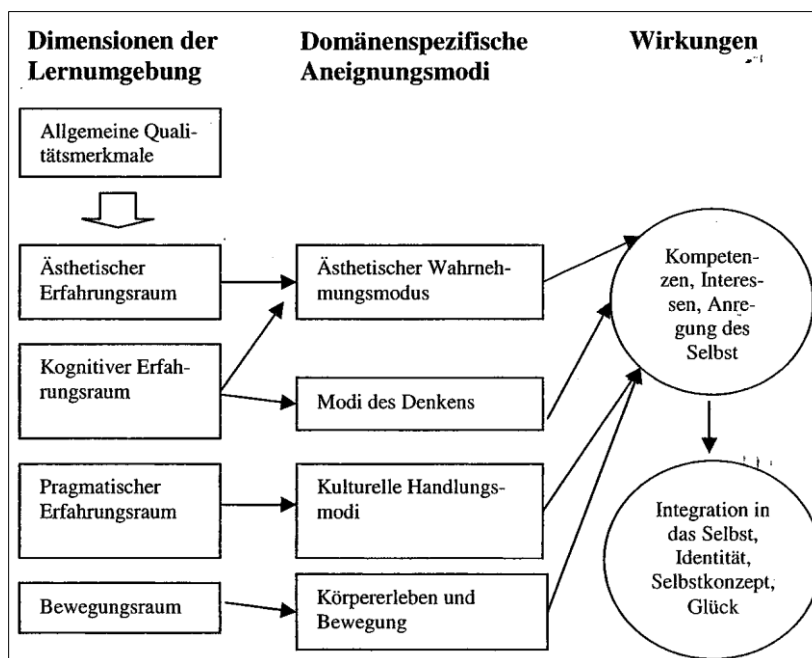


Abb. 18: Erweitertes Modell der Unterrichtsqualität (aus Bauer 2011, S. 69)

Bauer konkretisiert im mittleren Bereich unter *domänenspezifische Aneignungsmodi* den Bereich, den Helmke mit *Mediationsprozesse* bezeichnet. Nach Bauer entsteht fachspezifische Unterrichtsqualität unter günstigen allgemeinen Bedingungen (kognitive Aktivierung, Klassenführung usw.), wenn es zusätzlich gelingt, Räume für fachspezifische Erfahrungen und Aneignungsmodi zu schaffen und wenn diese Räume von den Lernenden genutzt werden. Die allgemeinen Unterrichtsqualitätsmerkmale (kognitive Aktivierung, Klassenführung, Unterrichtsklima) sind im Modell summarisch benannt. Im Musikunterricht sollte ein ästhetischer Erfahrungsraum hinzukommen,

welcher ästhetische Wahrnehmungsmodi bedingt.¹⁰² Bauer koppelt Unterrichtsqualität also nicht nur an das Ziel der Förderung kognitiver Leistungsdispositionen, sondern auch fachspezifischer Wahrnehmungsmodi, die für das Selbst der Lernenden einen eigenen Wert haben und eine Bereicherung bedeuten (vgl. Bauer 2011, S. 69). Dazu gehören ästhetische Erfahrungen, die eine wesentliche Voraussetzung für vertieftes musikalisches Lernen bilden. Diese ästhetischen Erfahrungen sind nach Hafén individuell, intersubjektiv¹⁰³ und schwierig zu verifizieren, zu erkennen und zu messen, da sie weder operationalisierbar noch „didaktisierbar“ sind, da sie durch die Präferenzen, die Sozialisation und die situative Befindlichkeit der Schüler beeinflusst sind (vgl. Hafén et al. 2011, S. 187). Daraus folgt, dass

„Musikunterricht [...] zwar keine ästhetischen Erfahrungen garantieren, wohl aber die Voraussetzungen dafür schaffen [kann], indem Wahrnehmungs- und Gestaltungsräume eröffnet und kulturelle, bzw. kulturhistorische Kontexte erschlossen werden“ (Hafén et al. 2011, S. 188).

Die ästhetische Erfahrung selbst ist nicht messbar, jedoch kann die *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume* erfasst werden (vgl. Rolle 1999, S. 161). Zu dieser Inszenierung gehören erstens *das Anregen von Wahrnehmungsprozessen* einschließlich der *Reflexion* darüber und zweitens *das Ermöglichen eines vielfältigen handelnden Umgangs mit Musik*. Auf beiden Ebenen werden als dritter Qualitätsbereich fachübergreifende Organisationsprozesse wirksam. Nach Hafén et al. (siehe Abb. 19) konstituiert sich durch diese drei Bereiche Qualität im Musikunterricht (vgl. Hafén et al. 2011, S. 188). Dementsprechend wird in dieser Studie die Qualität von Musikunterricht daran bemessen, ob und inwieweit Wahrnehmungsprozesse und deren Reflexion angeregt werden, ob Schülern in möglichst gleichen Anteilen vielfältige Chancen des handelnden Umgangs mit Musik eröffnet werden und ob die Lehrperson hierzu geeignete Organisationsformen einsetzt.

¹⁰² Diese sind jedoch nicht auf Musik beschränkt, sondern können auch in anderen Fächern auftreten, beispielsweise im Mathematikunterricht, wenn die Eleganz einer Lösung erlebt wird und Staunen hervorruft, oder im Sportunterricht, wenn einzelne Spielzüge beim Mannschaftssport besonders gut gelingen, was positiv erlebt wird.

¹⁰³ Intersubjektiv bedeutet, dass die ästhetische Erfahrung in der Auseinandersetzung zwischen einem Individuum und einem Objekt und meist auch in Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Werturteil anderer entsteht.

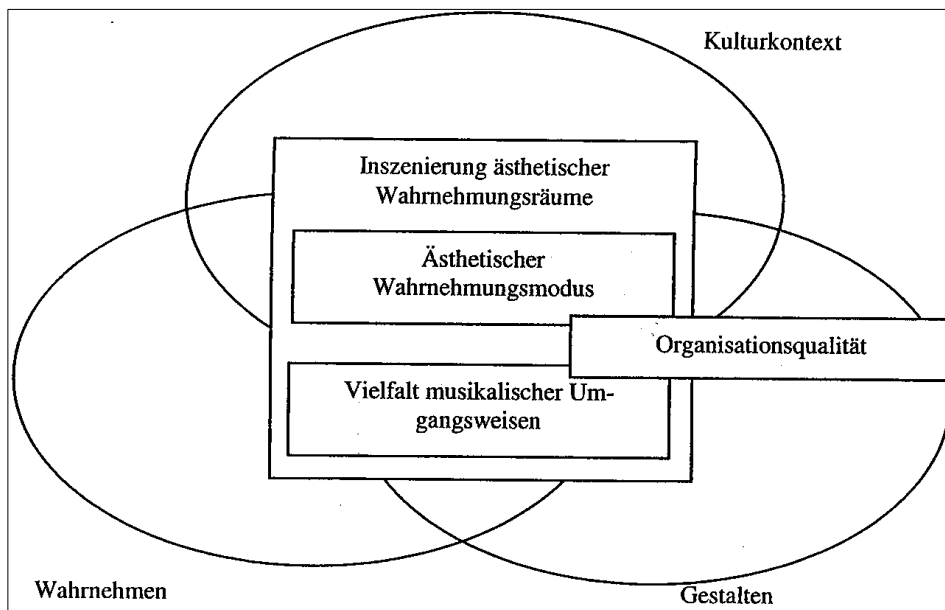


Abb. 19: Dimensionen der Qualität von Musikunterricht (aus Hafen et al. 2011, S. 188)

Diese drei ausgewählten Qualitätskriterien der auf die Qualität von Musikunterricht bezogenen Studie werden im Folgenden theoriegeleitet beschrieben. Dabei werden einzelne Ergebnisse der Studie skizziert. Für das theoretische Modell ist besonders das Qualitätsmerkmal *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume* wesentlich, da dieses Merkmal das ästhetische Empfinden der Kinder berücksichtigt. Auch innerhalb vokalpädagogischer Praxis mit Kindern werden ästhetische Ziele verfolgt (vgl. Kap. 4.2.4.4). Darüber hinaus stellt das ästhetische Erleben, beispielsweise in Form des zweckfreien Singens ein prozessorientiertes Zielkriterium vokalpädagogischer Praxis mit Kindern dar (vgl. Kap. 4.2.2.3).

3.3.2.1 Ästhetische Erfahrungsräume als Qualitätsmerkmal guten Musikunterrichts

Musikunterricht, in dem Schülern ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden sollen, muss Momente beinhalten, in denen sich Wahrnehmungsprozesse in ästhetischem Modus vollziehen. Darüber hinaus sollte Musikunterricht die Schüler dabei unterstützen, „die Schwelle von nichtästhetischer zu ästhetischer Wahrnehmung zu überschreiten“ (Hafen et al. 2011, S. 190). Bei der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume sind Wahrnehmungsprozesse anzustoßen, die nicht auf das Erreichen bestimmter Ziele gerichtet sind. Vielmehr sind sie Selbstzweck und zielen auf die Erfahrung an sich:

„Obwohl die Ästhetik gegenwärtig von dem Gedanken ästhetischer Korrespondenz beherrscht [...] ist, gibt es doch starken Widerstand. Der Gegenvorschlag lautet, ästhetische Praxis überhaupt nicht aus einem Bedürfnis nach sinnhafter Gestaltung, sondern vielmehr aus einem Verlangen nach *sinnabstinenter* Aufmerksamkeit zu verstehen.“ (Seel 1996, S. 132)

Wahrnehmungsprozesse haben stets einen zweifachen Bezug: die *Wahrnehmung des Objekts* sowie die *Wahrnehmung der Wahrnehmung*.

Nach Martin Seel verwirklicht sich ästhetische Wahrnehmung in dreierlei Weise: korrespondiv, kontemplativ oder imaginativ:

Die *korrespondive ästhetische Wahrnehmung* ist auf die Lebenswirklichkeit gerichtet, wobei Musik als Ausdruck des Lebensgefühls wahrgenommen wird. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch den Wunsch hat, seine Lebenswelt sinnhaft zu gestalten, da dies dazu führt, dass sich das Leben gut und wesensgemäß (mit der Person übereinstimmend) anfühlt. Diese Form ästhetischer Praxis ist nach Seel „auf die Wahrnehmung oder Herstellung sinnlich-sinnhafter *Korrespondenzen* gerichtet“ (Seel 1996, S. 130) und somit alltagsbezogen.

Kontemplative ästhetische Wahrnehmung bedeutet ein vollständiges Sich-Einlassen auf Musik. Der kontemplative Aspekt verwirklicht sich, indem sich die ästhetisch wahrnehmende Person ganz in der Gegenwart fühlt und dabei das Raum- und Zeitgefüge unwichtig wird. Die kontemplative ästhetische Wahrnehmung ist frei von Assoziationen und Sinnzuschreibungen und im Kontext schulischer oder pädagogischer Prozesse am schwierigsten zu erreichen. Innerhalb der musikunterrichtsbezogenen Studie der Universität Vechta gaben 46 % der befragten Schüler der Klassen 5-10 an, „dass sie sich im Unterricht der letzten sechs Monate nie oder fast nie so sehr in Musik hätten vertiefen können, dass sie alles um sich herum vergaßen“ (Hafen et al. 2011, S. 191). Dieser ermittelte Wert impliziert, dass es 54 % der befragten Schüler gelang, sich innerhalb des Unterrichts in Musik zu vertiefen.

Die dritte Weise ästhetischer Wahrnehmung wird als *imaginativ* bezeichnet. In dieser Art der Wahrnehmung stehen die Sichtweisen der Welt im Vordergrund. Das Subjekt versucht, den Symbolgehalt des Wahrgenommenen zu deuten und den in der Musik ausgedrückten spezifischen Blick auf Wirklichkeit zu verstehen (vgl. Seel 1996, S. 133–138).

In der musikunterrichtsbezogenen empirischen Studie der Universität Vechta wurden zur Erfassung des ästhetischen Wahrnehmungsmodus folgende zwölf Items formuliert, die den drei, in einer exploratorischen Faktorenanalyse gewonnenen Faktoren *Einschätzung von Kompetenz*, *Einschätzung von ästhetischem Wahrnehmungsvollzug* und *Einschätzung von Musikqualität* zugeordnet wurden:

Einschätzung von Kompetenz (Faktor 1): Durch den Unterricht habe ich gelernt, mich besser mit Musik zu beschäftigen; durch den Unterricht habe ich gelernt, besser über Musik zu sprechen; durch den Unterricht habe ich gelernt, in Worte zu fassen, was bei der Beschäftigung mit Musik in mir vorgeht; durch den Unterricht habe ich gelernt, besser mit Musik umzugehen; durch den Unterricht kann ich mich allgemein besser in Musik vertiefen.

Einschätzung von ästhetischem Wahrnehmungsvollzug (Faktor 2): Im Unterricht vertiefe ich mich so sehr in Musik, dass ich alles um mich herum vergesse; es kommt vor, dass mir etwas im Unterricht so viel Freude macht, dass ich mich damit weiter beschäftigen möchte; es kommt vor, dass ich am Ende eine andere Meinung über ein Stück habe als am Anfang der Stunde; es kommt vor, dass ich am Ende ein Musikstück anders höre als am Anfang der Stunde.

*Einschätzung von Musikqualität (Faktor 3)*¹⁰⁴: Unser Lehrer kann richtig gut Musik machen; unser Lehrer ist von Musik begeistert; wenn wir gemeinsam musizieren, klingt das gut.

Die Ergebnisse des Vechtaer Forschungsprojekts weisen darauf hin, dass mehr als die Hälfte der Schüler im Rahmen des Musikunterrichts den kontemplativen Wahrnehmungsmodus erreicht. Die rezeptive Wahrnehmung der Schüler verändert sich durch Unterricht jedoch kaum. Außerdem gelingt es im Musikunterricht nur gelegentlich, Schüler zu einer vertieften weiterführenden und selbstständigen Auseinandersetzung mit Inhalten anzuregen. Dennoch bewerten die Schüler die Qualität ihres gemeinsamen Musizierens und die Professionalität des Musiklehrers überwiegend positiv.

¹⁰⁴ Der dritte Faktor *Einschätzung von Musikqualität* wird durch Items definiert, welche die musikalische Kompetenz der Lehrkraft und ihre Begeisterung für Musik sowie das Ergebnis des Musizierens in der Klasse erfassen (vgl. Hafen et al. 2011, S. 196).

3.3.2.2 Die Vielfalt musikalischer Umgangsweisen als Qualitätsmerkmal von Musikunterricht

Nach Hafen et al. implizieren die fünf vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik (vgl. Venus 1994) „die didaktische Notwendigkeit einer vielgestaltigen Ausnutzung eines Umgangs mit Musik, wie er sich aus den Produktions- und Rezeptionszusammenhängen von Musik selbst ergibt“ (Hafen et al. 2011, S. 199). Ausgehend von der Prämisse, dass diese Umgangsweisen (Produktion, Reproduktion, Reflektion, Rezeption und Transformation) im Musikunterricht stattfinden sollten, lässt sich guter Musikunterricht nach Hafen et al. dadurch bestimmen, dass viele Umgangsweisen mit Musik mit möglichst ähnlichem prozentualen Anteil darin vorkommen. Die Studie der Universität Vechta ergab, dass die im Unterricht angestrebte Vielfalt aufgrund hohen praktischen Aufwands und niedrigen Zeitbudgets selten erreichbar ist. Dies zeigt sich vor allem bei dem Item *Wir bauen Musikinstrumente*. Zwar konnte man den Lehrkräften der befragten Schüler einen variablen Musikunterricht bescheinigen, jedoch wünschten sich Schüler eine größere Vielfalt als ihnen geboten wurde (vgl. Hafen et al. 2011, S. 200).¹⁰⁵ Die Vielfalt musikalischer Umgangsweisen im Musikunterricht wurde mithilfe folgender vier Skalen erfasst:

Zur Erfassung kreativen körperlichen Ausdrucks wurden diese sechs Items verwendet (vgl. Hafen et al. 2011, S. 217): Wir malen zur Musik; wir bewegen uns zur Musik; wir lernen Tänze; wir improvisieren mit der Stimme; wir entwickeln selbst Musiktheaterprojekte; wir machen Musik mit dem Körper (z. B. Bodypercussion).

In welchem Ausmaß im Musikunterricht aktuelle Musik gehört und gemacht wurde, sollte mit Hilfe folgender sechs Items ermittelt werden (vgl. Hafen et al. 2011, S. 218): Wir befassen uns mit Rock- und Popmusik; wir spielen Instrumente; wir befassen uns mit außereuropäischer Musik; wir hören Musikstücke; wir befassen uns mit sogenannter zeitgenössischer Musik (Neue Musik); wir singen Lieder.

Des Weiteren sollte mit Hilfe der folgenden 5 Items erfasst werden, wie stark analytische Tätigkeiten im Musikunterricht vorkommen (vgl. Hafen et al. 2011, S. 219): Wir sprechen über Musik; wir befassen uns mit Komponisten; wir befassen uns mit

¹⁰⁵ Der Fragebogen wurde in einer Vorstudie mit einer Ist- und einer Sollskala versehen, wodurch der Vergleich zwischen der Schülersicht hinsichtlich des realen und eines gewünschten Unterrichts ermöglicht wurde.

klassischer Musik; wir analysieren bzw. untersuchen Musik theoretisch; wir lernen etwas über die Zeit, in der die Stücke geschrieben wurden.

Die vierte Skala diente der quantitativen Erfassung kompositorischer und improvisatorischer Anteile des Musikunterrichts. Sie enthielt die folgenden fünf Items (vgl. Hafen et al. 2011, S. 220): Wir komponieren Musik; wir „rappen“; wir führen Musik auf; wir erfinden Musik; wir improvisieren mit Instrumenten.

In der Studie zeigt sich, dass im Musikunterricht das Sprechen über Musik den größten Anteil einnimmt, gefolgt vom Instrumentalspiel. An dritter Stelle steht das Hören von Musikstücken, gefolgt vom Singen von Liedern. Produktive Anteile sind im Vergleich zu reproduktiven gering. Die Transformation als Umgangsweise mit Musik scheint eher randständig. Leider lässt sich den Ergebnissen der Studie nicht entnehmen, was *Wir sprechen über Musik* genauer beinhaltet. Es ist davon auszugehen, dass dieses Item die reflexive Umgangsweise von Musik repräsentiert. Der Studie ist zu entnehmen, dass reproduktive und reflexive Anteile im Musikunterricht dominieren.

3.3.2.3 Organisationsqualität als Qualitätsmerkmal von Musikunterricht

In einem Musikunterricht, der ästhetische Erfahrungsräume bieten und aufeinander aufbauende Kompetenzen durch die Vielfalt musikalischer Umgangsweisen vermitteln will, sind Organisationsformen nötig, welche diese Ziele wahrscheinlich werden lassen (vgl. Hafen et al. 2011, S. 206). Im Wesentlichen lassen sich diese durch die Faktoren *Lern- und erfahrungsförderliche Umgebung* sowie durch die *Partizipation* der Schüler charakterisieren. So wurden zwei unterschiedliche Skalen zur Erfassung der Organisationsqualität eingesetzt: Mit der einen Skala sollte das Ausmaß der Schaffung von lern- und erfahrungsförderlichen Umgebungen im Musikunterricht ermittelt werden. Dabei wurden folgende Items verwendet (vgl. Hafen et al. 2011, S. 215): Unser Lehrer ist für den Unterricht gut vorbereitet; im Musikunterricht geht der Aufbau von Instrumenten schnell; im Musikunterricht langweile ich mich¹⁰⁶; ich komme schnell an ein Instrument, wenn ich spielen möchte; es werden technische Geräte, wie z. B. CD-Player benutzt; ich weiß, was es zu tun gibt.

Mit Hilfe der anderen Skala versuchten die Forscher, das Ausmaß der Anregung zur Partizipation im Musikunterricht zu erfassen. Items hierfür waren (vgl. Hafen et

¹⁰⁶ Hierbei handelt es sich um ein negativ formuliertes Item.

al. 2011, S. 216): Ich arbeite mit anderen zusammen in einer Gruppe; ich arbeite mit einem Mitschüler zusammen; es gibt die Möglichkeit vorzutanzten; es gibt die Möglichkeit vorzusingen; es gibt die Möglichkeit vorzuspielen.

Es lässt sich feststellen, dass die meisten Schüler ihren Musiklehrer als vorbereitet und von Musik begeistert wahrnahmen und die Lernumgebung überwiegend positiv bewerteten. Auch gelang die Beteiligung der Schüler im Musikunterricht weitgehend.

In den internationalen Schulleistungstudien, so z. B. bei der PISA-, TIMMS- und IGLU-Studie, wurden Testverfahren eingesetzt, die sich auf die kognitive Dimension des jeweiligen Kompetenzerwerbs konzentrieren.¹⁰⁷ Wie eingangs in diesem Kapitel erläutert, lassen sich jedoch nicht alle wesentlichen musikunterrichtlichen Ziele in ein Kompetenzmodell überführen und musikunterrichtliche Qualität lässt sich nicht ausschließlich im Sinne einer Output-Steuerung bemessen, da nach Hafén die ästhetische Erfahrung ein Konstitutivum jeglicher Auseinandersetzung mit Musik ist und sich konkreter Ermittlung entzieht (vgl. Hafén et al. 2011, S. 187).¹⁰⁸ Diese Spezifität von Musikunterricht wurde in der Studie berücksichtigt, jedoch fokussierte sie ausschließlich die Perspektive der Schüler. Es wäre günstig, die Qualität von Musikunterricht auch aus Sicht der Lehrer zu erfassen. Zudem müsste überprüft werden, welche Ziele von Musikunterricht tatsächlich erreicht wurden.

Folgende Punkte können in Bezug auf die Veichtaer Studie zur Qualität im Musikunterricht als problematisch angesehen werden: die Behandlung der Zielbereiche sowie die vorrangig quantitative Ermittlung der Vielfalt der Umgangsweisen mit Musik unter Missachtung qualitativer Aspekte der jeweiligen Lehrer-Schüler-Interaktionen,

¹⁰⁷ Die PISA (*programme for international student assessment*)-Studie ist die internationale Schulleistungstudie der OECD, siehe <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungstudiederoecd.htm> (Stand 21.04.2014). Die TIMMS- Studie (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) alle vier Jahre durchgeführt wird. Dabei werden Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der Grundschulzeit im internationalen Vergleich getestet, mit dem Ziel, Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Lehrplänen und Unterrichtsmethoden zu gewinnen. Siehe <http://www.bmbf.de/de/6628.php> (Stand 21.04.2014). IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) alle fünf Jahre durchgeführt wird. In ihr wird die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit erfasst. Siehe <http://www.bmbf.de/de/6626.php> (Stand 21.04.2014).

¹⁰⁸ In diesem Zusammenhang sei auf die drei grundlegenden Intentionen des Singens (siehe Abb. 1) sowie die Funktionen des Singens (vgl. Kap. 2.3) verwiesen, denn diese stellen ein Qualitativum des Singens dar und müssen in einer Beschreibung der Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern berücksichtigt werden.

beispielsweise die Verarbeitungstiefe und die Form der Verwirklichung der einzelnen Umgangsweisen im Musikunterricht.

Im Folgenden wird nun auf Basis des Angebots-Nutzungsmodells von Andreas Helmke ein Modell für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern entwickelt, welches, als bisher einziges Modell zur Qualität, Zielbereiche und -setzungen integriert.

4 Das theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern

Die Beschreibung von Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern ist komplex und bedarf einer Berücksichtigung sämtlicher Faktoren, welche auf die Beschaffenheit und Güte vokalpädagogischer Praxis Einfluss nehmen. Analog zur inhalts- und kontextunabhängigen Ermittlung von Unterrichtsqualität werden daher bei der Bestimmung von Qualität in der vokalpädagogischen Praxis „zwei kontrastierende Strategien“ (Helmke 2010, S. 26) genutzt, nämlich der *variablen-* und der *personen-zentrierte Ansatz*. Zudem wird Qualität auf zwei Ebenen, d.h. sowohl auf Prozess- als auch Produktebene charakterisiert und folglich in *Prozess-* und *Produktqualität* unterschieden, denn nach Helmke erfordern angemessene Aussagen „über die Qualität [...] eine Sichtweise, die sowohl die Qualität der Prozesse als auch der Produkte berücksichtigt“ (Helmke 2010, S. 24). Würde sich Qualität lediglich an den Wirkungen (Outputs) bemessen, wäre dies gleichbedeutend mit der Maxime „der Zweck heiligt die Mittel“, was ethisch in keinem Kontext vertretbar wäre (vgl. Helmke 2010, S. 24).

Abbildung 20 verdeutlicht graphisch die Zusammenführung dieser vier Sichtweisen bei der Qualitätsbestimmung in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern:



Abb. 20: Qualitätsbestimmung in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern (© H. Henning)

Das in dieser Arbeit vorgestellte theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern (siehe Abb. 24) integriert diese vier Sichtweisen: Durch die *prozessorientierte Sichtweise* wird der Blick zunächst auf die Beschaffenheit von Vokalpraxis gelenkt, ohne dabei primär von deren Wirkung auszugehen. Leitend ist hierbei die Frage, welche Merkmale gute vokalpädagogische Praxis kennzeichnen. Dabei wird die Prozessqualität durch prozessimmanente Zielvorstellungen (vgl. Kap. 4.2.1 sowie Kap. 4.2.2) und theoretisch begründete Prinzipien (vgl. Kap. 4.2.3) charakterisiert, die sich durch empirisch ermittelte, fachunspezifische Qualitätsmerkmale sowie durch wissenschaftliche Theorien zum Lernen und zur Motivation begründen. Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, bemisst sich Unterrichtsqualität in der allgemeinen Lehr-/Lernforschung überwiegend an erzielten Ergebnissen und Wirkungen, den sogenannten Outputs (Leistungen) und Outcomes (Wirkungen). Dies geschieht in zweifacher Weise: zum einen durch die Perspektive auf das, was tatsächlich erreicht wurde, die sogenannte Produktqualität, zum anderen durch die Bestimmung von Prozessmerkmalen, die sich positiv auf die Outputs und Outcomes auswirken (vgl. Kap. 3.2.2). Dabei wird die Prozessqualität korrelativ zur Produktqualität erfasst. Dies belegen Bewertungslisten bei Chorwettbewerben und sogenannte Check-

listen in der vokalpädagogischen Ratgeberliteratur, die als Qualitätsmerkmale v. a. Aspekte wie Intonation, Ausdruck, stilistische Vielfalt der Literatur etc. aufführen (vgl. Freytag 2011, S. 120–123).¹⁰⁹ Bei der Beschreibung der Produktqualität vokalpädagogischer Praxis ist die Frage leitend, welche Kompetenzen und Einstellungen die Kinder erworben haben und welche Ziele und Klangergebnisse erreicht wurden. Auch in der vokalpädagogischen Praxis wird Qualität meist in Zusammenhang mit erzielten Ergebnissen diskutiert. In dem in dieser Arbeit vorgestellten theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern hingegen werden auf Prozessebene Qualitätsziele definiert, die nicht in Korrelation zum Ergebnis stehen, sondern ethisch und anthropologisch begründet sind. Durch die *wirkungsorientierte Sichtweise* (vgl. Kap. 4.2.4) werden sämtliche Lernerfolge und Wirkungen vokalpädagogischer Praxis mit Kindern auf Produktebene ergänzt.¹¹⁰ Mit der *variablenzentrierten Sichtweise* werden Aspekte und Merkmale vokalpädagogischer Praxis mit Kindern (vgl. Kap. 4.2), mit der *personenzentrierten Sichtweise* Aspekte der Professionalität des Vokalpädagogen erfasst (vgl. Kap. 4.3).

¹⁰⁹ Diese Produktorientierung bestätigte sich in einer von mir 2009 durchgeführten explorativen Befragung professioneller Vokalpädagogen nach deren in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern verfolgten *Zielen*. Befragt wurden Stimmbildnerinnen „professioneller“ Knaben- und Kinderchöre (wie z. B. des Leipziger Thomaner Chors oder der Ulmer Spatzen), Kirchenmusiker, Kinderchorleitungsprofessoren und weitere Dozenten für Kinderchorleitung und -stimmführung. Dabei zeigte sich, dass die befragten Kollegen vor allem musikbezogene Ziele, wie z. B. die Stimm- und Klangerwicklung, sowie die Entwicklung musikpraktischer Kompetenzen verfolgen und ihre Arbeit mit Kindern überwiegend daraufhin ausrichten. Erst an zweiter Stelle wurde die Freude und Begeisterung der Kinder am und für das Singen genannt. In vertiefenden Gesprächen zeigte sich zudem, dass sich die Befragten die komplexe Frage nach Qualität kaum gestellt haben, was sie selbst teilweise verwunderte. Es verdeutlichte sich, dass außermusikalische Zielsetzungen weniger reflektiert und selten explizit benannt werden.

¹¹⁰ In der Lehr-/Lernforschung werden bei der Bestimmung der Qualität einzelne Unterrichtsmerkmale (Variablen), wie z. B. die Aktivierung der Kinder, mit dem Lernerfolg in Beziehung gesetzt, wobei statistische Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen den einzelnen Unterrichtsvariablen und dem Lernerfolg deutlich werden. Bauer bezeichnet daher die prozessorientierte Sichtweise als „von Individuen und Institutionen kontrollierbare Bedingungen der Unterrichtsdurchführung, die *empirisch nachweislich* zur Verbesserung der Wirkung von Unterricht beitragen“ (Bauer 2004, S. 29; Hervorhebung H.H.). Wohingegen die *produktorientierte Sichtweise* nach Bauer den „Grad der Zielerreichung im Bereich der fachlichen Leistungen und der erzieherischen Effekte des Unterrichts unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen“ (Bauer 2004, S. 29) beschreibt.

4.1 Entwicklung des theoretischen Modells zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern

Zunächst wird erläutert, welche Überlegungen in der Auseinandersetzung mit dem Angebots-Nutzungsmodell zu dessen Modifikation für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern geführt haben (vgl. Kap. 4.1.1). Dabei werden personale Faktoren durch eine veränderte Anordnung der einzelnen Blöcke aus Helmkes Angebots-Nutzungsmodell hervorgehoben (vgl. Kap. 4.1.2). Die Modifikation des Angebots-Nutzungsmodells von Helmke wird im Fünf-Faktoren-Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern (siehe Abb. 22) und dessen ausdifferenzierter Form (siehe Abb. 23) veranschaulicht (vgl. Kap. 4.1.3). Ausgehend vom Fünf-Faktoren-Modell werden für die Blöcke *vokalpädagogische Praxis* und *Wirkungen* theoretisch oder empirisch begründete Zielvorstellungen formuliert. Für den Vokalpädagogen werden Kompetenzen formuliert und dadurch die vokalpädagogische Professionalität konzeptualisiert.

4.1.1 Kritische Auseinandersetzung mit dem Angebots-Nutzungsmodell von Helmke

Ein geeigneter Ausgangspunkt für das theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter ist das Angebots-Nutzungsmodell von Andreas Helmke (vgl. Kap. 3.2.3.), weil es einen Überblick über die wichtigsten empirisch ermittelten unterrichtsbezogenen Aspekte für Lernerfolg gibt. Da die vokalpädagogische Praxis meist intentional ist und in ihr Lernprozesse angestrebt werden, sind Lernerfolge ein wesentliches Kriterium für die Bestimmung der Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern. Daher werden alle Faktorenblöcke, die Helmke in seinem Angebots-Nutzungs-Modell (siehe Abb. 14) aufführt, übernommen und integriert. Aus einer kritischen Auseinandersetzung mit Helmkes Angebots-Nutzungsmodell resultieren allerdings auch einige Modellierungen und Veränderungen, die sich aus einer Reihe von Kritikpunkten ergeben. Diese beruhen auf einer intensiven Auseinandersetzung mit Helmkes Modell, welches in der vorliegenden Arbeit ausführlich erläutert wurde (vgl. Kap. 3.2.3). Zum besseren Nachvollzug sei die genaue Be-

trachtung des Modells empfohlen (siehe Abb. 14). Im Folgenden werden die wesentlichen Kritikpunkte an Andreas Helmkes Angebots-Nutzungsmodell (vgl. Helmke 2010, S. 73) in Thesen zusammengefasst.

Die Person des Schülers (des Kindes) ist unterrepräsentiert

Obwohl empirische Studien zur Varianzaufklärung belegen, dass dem Schüler in Bezug auf Schulleistung die größte Bedeutung zukommt (siehe Abb. 21), wird dieser im Angebots-Nutzungsmodell und in entsprechenden Erläuterungen nicht explizit genannt:

„Es [das Modell] versucht, Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassenderes Modell der Wirkungsweise und Zielkriterien des Unterrichts zu integrieren. Es umfasst sowohl *Merkmale der Lehrperson als auch des Unterrichts*.“ (Helmke 2010, S. 73; Hervorhebungen H.H.)

Dass der Schüler und dessen individuelle Lernprozesse im Zentrum unterrichtlichen Handelns stehen, bildet sich in Helmkes Angebots-Nutzungsmodell nicht ausreichend ab. So beziehen sich zwar einzelne Blöcke¹¹¹, wie z. B. Wahrnehmung und Interpretation, Lernaktivitäten, Lernpotenzial und Familie auf den Schüler, aber im Gegensatz zu dem Block Lehrperson, dem entsprechende Einzelmerkmale zugeordnet sind, wird der Schüler als übergeordnete Größe einzelner Merkmale nicht genannt.

Um den Aspekt der Koproduktion und die Bedeutung des Schülers hervorzuheben, werden in dem von mir entwickelten theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis alle durch den und im Schüler bedingten Aspekte diesem explizit zugeordnet.

Unterricht ist mehr als ein Angebot

Die Metapher *Unterricht als Angebot* impliziert die Vorstellung eines vorkonstruierten Unterrichts, welcher ausschließlich von der Lehrperson gestaltet wird. Der Eindruck, dass Unterricht losgelöst vom Schüler konzipiert wird, wird in Helmkes Angebots-Nutzungsmodell noch dadurch verstärkt, dass sich keine Wechselwirkungen zwischen den Blöcken Lehrperson, Unterricht, Lernaktivitäten und Wirkungen abbilden. Der Schüler ist jedoch durch die Mediationsprozesse am Unterrichtsverlauf maßgeblich

¹¹¹ Der Begriff Block stammt von Helmke selbst und bezeichnet eine Gruppe zusammengefasster Faktoren, welche die Unterrichtsqualität beeinflussen.

beteiligt. Lehrpersonen reagieren zeitweise sehr unmittelbar auf die Wirkung einzelner unterrichtlicher Maßnahmen. Dieser Fakt bildet sich in Helmkes Modell nicht ab, da die Pfeile alle in eine Richtung weisen und zwar von der Lehrperson über den Schüler zu den Wirkungen. Wechselwirkungen bilden sich somit nicht ab. Das Lernpotenzial der Schüler ist ein entscheidender Faktor für die Unterrichtsgestaltung. Dies geht jedoch aus Helmkes Modell nicht hervor.

In dem von mir entwickelten theoretischen Modell wird von fünf wesentlichen, die Qualität vokalpädagogischer Praxis charakterisierenden, sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren ausgegangen. Diese Faktoren werden mit ihren Wirkrichtungen in einem eigenen, dem theoretischen Modell vorangestellten, sogenannten Fünf-Faktoren Modell dargestellt (siehe Abb. 22). In diesem wird beispielweise ersichtlich, dass die Wirkungen vokalpädagogischer Praxis unmittelbar auf die Praxis zurückwirken. Ebenfalls wird von Rückwirkungen auf den Vokalpädagogen ausgegangen.

Es fehlen unterrichtliche Ziele

Unterrichtsziele sind ein zentrales Element der Unterrichtsgestaltung und nicht deckungsgleich mit den unterrichtlichen Wirkungen. Im Angebots-Nutzungsmodell fehlen unterrichtliche Zielsetzungen.

Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Modell integriert theoretisch begründete Zielvorstellungen vokalpädagogischer Praxis mit Kindern im Grundschulalter.

Die Lernaktivität ist wesentlicher Bestandteil des Unterrichts

Die Lernaktivität umfasst im Angebots-Nutzungsmodell die *aktive Lernzeit im Unterricht* sowie *außerschulische Lernaktivitäten*. Jedoch steht der Block Lernaktivitäten außerhalb des Blockes Unterricht (vgl. Helmke 2010, S. 73). Diese Platzierung ist ungünstig, da Unterricht, welcher Lernaktivität nicht einschließt, defizitär ist. Die Lernaktivität des Schülers ist ein wesentlicher Bestandteil von Unterricht und einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen entsprechend, ein Vorgang im Schüler selbst. Die Lernaktivität des Schülers ist zwar nicht notwendigerweise an den Unterricht gebunden, wird jedoch dort intendiert, denn Lernen findet auch innerhalb des Unterrichts statt und wird durch vorausgehende und nachfolgende Lernprozesse ergänzt.

Im theoretischen Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis ist die Lernaktivität der vokalpädagogischen Praxis zugeordnet und von allen anderen Faktoren beeinflusst. Das heißt, die Lernaktivität ist abhängig von äußerlichen Faktoren, wie z. B. Stille im Raum, welche wiederum auf die Konzentration des Schülers wirkt, ebenso

von der Lehrperson und deren Unterrichtsstil, welcher die Lernaktivität fördern oder hemmen kann, und natürlich vom Schüler selbst, seinen Lernstrategien, Vorkenntnissen, Einstellungen etc. Die Menge an aktiver Lernzeit im Unterricht wird durch die Lehrperson mitbestimmt und hängt entscheidend vom Unterrichtsangebot ab.

Explikation von Wahrnehmung und Interpretation unnötig

Die Aktivität des Schülers impliziert, dass der Schüler das Unterrichtsangebot oder Teile davon wahrnimmt und mit Vorkenntnissen und seinen bisher erworbenen Fertigkeiten verknüpft. Es ist nicht notwendig, die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts von der Lernaktivität und der Nutzung durch den Schüler abzutrennen.

Im dem von mir entwickelten theoretischen Modell wird daher auf diese Unterteilung verzichtet. Der Block Lernaktivität schließt daher die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts ein.

Unterricht wirkt auf das Lernpotenzial

Unterricht kann und soll das Lernpotenzial des Schülers positiv beeinflussen. Dieser Zusammenhang ist im Angebots-Nutzungsmodell nicht abgebildet.

Positive Wirkungen auf das Lernpotential und die Person des Schülers gehören daher zu den Zielvorstellungen vokalpädagogischer Praxis,

Motivation und Interesse sind entscheidende Einflussgrößen

Erfolgreiche, nachhaltige und freudvolle Lernprozesse stehen im Zusammenhang mit der Motivation und dem Interesse des Lernenden. Helmkes Angebots-Nutzungsmodell impliziert zwar Faktoren zur Motivationserhöhung, diese werden jedoch entsprechend ihrer Bedeutung als Motor für gelingende Lernprozesse nicht ausreichend hervorgehoben. Die Aspekte Interesse und Erwartungen tauchen nur in Bezug auf die Lehrkraft, nicht aber auf den Schüler auf. Für den Erfolg der Lernprozesse sind aber gerade die Erwartungen und Interessen des Schülers besonders bedeutsam.

In dem hier vorgestellten Modell sind die Interessen des Schülers von enormer Wichtigkeit. Die Interessenbildung und der Erhalt des Interesses gelten im Rahmen des entwickelten Modells als ein wesentliches Kriterium für die Qualität der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern.

Die Rückkopplung von Wirkung auf den Unterricht fehlt

Wenn Unterricht nicht zu den angestrebten Wirkungen und erwünschten Motivationsprozessen führt, ist eine unmittelbare, situative Veränderung des Unterrichtsangebots

erforderlich. Diese notwendige flexible Unterrichtsadaption ist Bestandteil gelingenden Unterrichts und ist in dem Modell nicht abgebildet.

Diese Wechselwirkung wird im theoretischen Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis eindeutig einbezogen.

Differenzierung innerhalb des Blocks Kontext notwendig

Die kontextuellen Faktoren stehen in unterschiedlicher Nähe zum Unterrichtsgeschehen und sind entsprechend zu platzieren. Kulturelle Rahmenbedingungen sowie der regionale Kontext sind in der konkreten Unterrichtssituation nicht zu beeinflussen, das Schul- und Klassenklima hingegen schon. Die gelungene Klassenführung, welche auf das Klassenklima (und das Schulklima) wirkt, wurde in der empirischen Lehr-/Lernforschung als das bedeutendste Unterrichtsqualitätsmerkmal ermittelt (vgl. Kap. 3.2.2). Der didaktische Kontext ist implizit im Unterrichtsangebot enthalten und bei Helmke daher außerhalb des Unterrichts ungünstig platziert.

Die Unterrichtsqualität verschwindet

Die in der empirischen Unterrichtsforschung ermittelten Merkmale (vgl. Kap. 3.2.4) guten Unterrichts werden im Angebots-Nutzungs-Modell nicht explizit dargestellt. Zwar nennt Helmke im Block Unterricht die Prozessqualität des Unterrichts und unterteilt diese in fächerübergreifend und fachspezifisch. Es ist jedoch im Modell nicht ersichtlich, was genau darunter zu verstehen ist.

Wirkungen als Zielkriterium unscharf

Helmke bezeichnet sein Modell als Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (vgl. Helmke 2007, S. 2). Die Wirkungen werden in Form dreier Bereiche zusammengefasst: fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen und erzieherische Wirkung. Jedoch werden weder Zielkriterien noch Zielbereiche für Unterricht benannt. Für die Bestimmung und Bewertung von Qualität ist eine Klassifikation der Ziele und Wirkungen jedoch von großer Wichtigkeit (vgl. Helmke 2010, S. 35), da nach Heid der Begriff Qualität eben nicht nur die Beschaffenheit eines Objekts, sondern eben auch das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit enthält (vgl. Heid 2000, S. 41 sowie Kap. 3). Um die Qualität eines vokalpädagogischen Angebots zu bewerten, müssen tatsächliche Wirkungen mit den intendierten Wirkungen in Form konkreter Zielsetzungen verglichen werden können.

In dem hier vorgestellten Modell wird daher die intendierte Wirkung in Form multikriterialer Zielerreichung dargestellt. Zielvorstellungen und ihre theoretische Begründung sind ein wesentlicher Bestandteil des Modells.

Diese Kritikpunkte führen zu einer veränderten Anordnung der im Angebots-Nutzungsmodell genannten Faktoren. In dieser veränderten Anordnung sind die beteiligten Personen, nämlich der Vokalpädagoge und die Kinder und deren Interaktion (vokalpädagogische Praxis) gleichberechtigt auf eine Ebene gestellt.

4.1.2 Hervorhebung personaler Faktoren und des Aspekts der Koproduktion

Die auf den erläuterten Kritikpunkten basierende veränderte Anordnung der einzelnen Faktorenblöcke (siehe Abb. 22) geschieht u. a. mit der Intention, personale Faktoren hervorzuheben und damit auch den Gedanken der Koproduktion von Unterricht (vgl. Helmke 2010, S. 77) bzw. vokalpädagogischer Praxis zu unterstreichen. Personale Faktoren nehmen nämlich laut Querschnittsstudien zur Schulleistungsvarianz auf die Entstehung und den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen großen Einfluss. Es schien mir daher notwendig, diese in dem zu entwickelnden Modell hervorzuheben, denn die Leistungsvarianz lässt sich nach empirischen Studien in erster Linie durch individuelle Schülermerkmale und erst in zweiter Linie durch Merkmale der Klasse und des Lehrers erklären¹¹² (vgl. Lipowsky 2006, S. 48):

„Als empirisch gut abgesichert gilt, dass von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden das jeweilige Vorwissen, die kognitive Leistungsfähigkeit sowie familiäre und soziale Hintergrundvariablen den stärksten Einfluss auf das Leistungsniveau haben.“ (Lipowsky 2006, S. 49)

¹¹² Hierin liegt meines Erachtens auch die Selektion der Kinder bei den traditionellen Knabenchören begründet, wie z. B. beim Thomanerchor in Leipzig oder bei den Regensburger Domspatzen. Dort werden die Vorkenntnisse und stimmlich-musikalische Fertigkeiten der Kinder durch spezielle Aufnahmeprüfungen und Vorsingen ermittelt. Bei Eignung folgt darauf häufig eine längere Bewährungs- und Vorbereitungszeit, in der die musikalische Entwicklung der Kinder beobachtet wird. Dass in diesen Chören probenmethodisch oft einseitig geprobt wird, wirkt sich auf die Leistung der Kinder in den Chören nicht negativ aus. Studien zeigen, dass vor allem schwächere Schüler von guten Lehrern und von gutem Unterricht profitieren. Hier können günstige Merkmale der Lehrperson und des Unterrichts kompensatorisch wirken (vgl. Lipowsky 2006, S. 49). Folglich sind gerade dort in hohem Maße fachdidaktisch-pädagogische Kompetenzen nötig, wo die Kinder weniger Vorkenntnisse und Fertigkeiten haben. Diese Kinder werden in solchen Chören jedoch ausgeschlossen.

In welchem Maße weitere Faktoren, wie z. B. das Elternhaus, die Peers, die Schule oder die Lehrkräfte auf Schulleistung wirken, verdeutlicht folgende Abbildung der Varianzaufklärung für Schulerfolg. Die Daten entstammen der Meta-Metastudie von John Hattie (vgl. Hattie 2008):

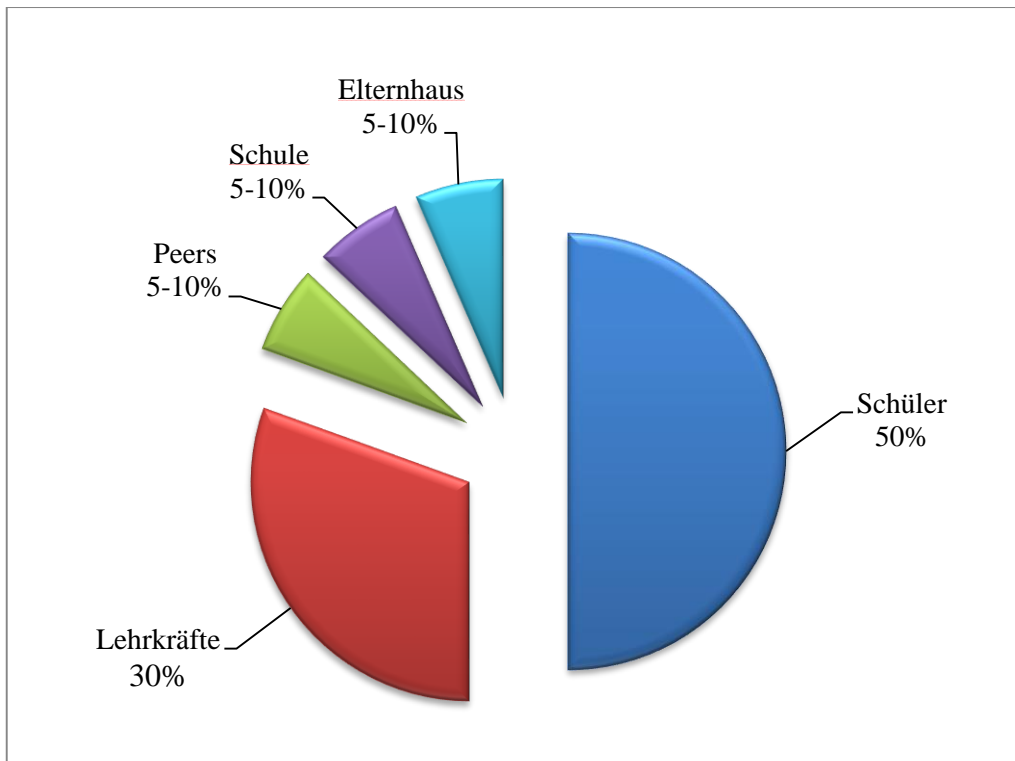


Abb. 21: Varianzaufklärung der Ursachen für Schulerfolg (vgl. Hattie 2008)

In dieser Darstellung (siehe Abb. 21) wird deutlich, dass personenbezogene Merkmale sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite wesentlich sind.¹¹³ Die empirisch ermittelte Relevanz personenbezogener Aspekte führt dazu, dass im theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter die *vokalpädagogische Praxis* zwischen dem Block *Vokalpädagoge* und dem Block *Kind* steht. Diese veränderte Anordnung hebt die Akteure hervor, was den Aspekt der Ko-Produktion unterstreicht, und zentriert die vokalpädagogische Praxis, deren Verlauf, Klima und Wirkung von beiden entscheidend beeinflusst wird.

¹¹³ Kritisch angemerkt sei in diesem Zusammenhang, dass einschlägige Publikationen zum Singen mit Kindern jedoch überwiegend inhaltliche und methodische Aspekte beschreiben, personenbezogene Aspekte werden hingegen kaum thematisiert. Eine Ausnahme bildet die Publikation *Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme* von Paul Nitsche, in der notwendige Kompetenzen des Vokalpädagogen benannt werden (vgl. Nitsche 2001, S. 9 sowie S. 23 f.). Dies geschieht jedoch sehr punktuell, wenig systematisch und subjektiv begründet.

Dadurch wird der Angebots-Nutzungs-Gedanke modifiziert: Das vokalpädagogische Angebot beinhaltet das vom Vokalpädagogen vorbereitete, auf die Kinder abgestimmte und situativ zu adaptierende vokalpädagogische Angebot, sowie dessen Nutzung und Mitgestaltung durch die Kinder. Das Ausmaß und die Intensität der Nutzung sind zugleich ein Feedback für den Vokalpädagogen, denn sie weisen möglicherweise auf eine eventuell notwendige situative Veränderung des vokalpädagogischen Angebots hin.

Kontextuelle Rahmenbedingungen, welche die Qualität der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern beeinflussen, werden im Block *Kontext* gebündelt. Er umfasst vorgegebene, durch den Vokalpädagogen nur eingeschränkt beeinflussbare Kontextbereiche, wie den regionalen, den institutionellen und den kulturellen Kontext.

So kann der institutionelle Kontext beispielsweise für die Zielsetzung vokalpädagogischer Praxis mit Kindern entscheidend sein. Es ist augenscheinlich, dass die Zielsetzungen, die im Kontext vokalpädagogischer Praxis beispielsweise im Knabenchor *collegium iuvenum*¹¹⁴ verfolgt werden, andere sind, als die Ziele des Projektes *SingBach*¹¹⁵.

4.1.3 Das Fünf-Faktoren Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern

Die fünf Faktoren (der *Vokalpädagoge*, die *vokalpädagogische Praxis*, die *Kinder*, die *Wirkungen* und der *Kontext*), welche im Wesentlichen die Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern bestimmen, werden im Fünf-Faktoren-Modell (siehe Abb. 22) zusammen mit ihren Wirkrichtungen und Wechselbeziehungen abgebildet. Die Anordnung der fünf Faktoren ergibt sich aus den erläuterten Kritikpunkten an Helmkes Angebots-Nutzungsmodell (vgl. Kap. 4.1.1) sowie den daraus resultierenden und ausgeführten Veränderungen (vgl. Kap. 4.1.2).

¹¹⁴ Zur Zielsetzung des Knabenchores *collegium iuvenum* siehe <http://collegium-iuvenum.de/chor/vita.php> (Stand 21.04.2014)

¹¹⁵ Zur Projektbeschreibung und Zielsetzung der Initiative *SingBach* siehe <http://www.singbach.de/index.php?id=339> (Stand 21.04.2014).

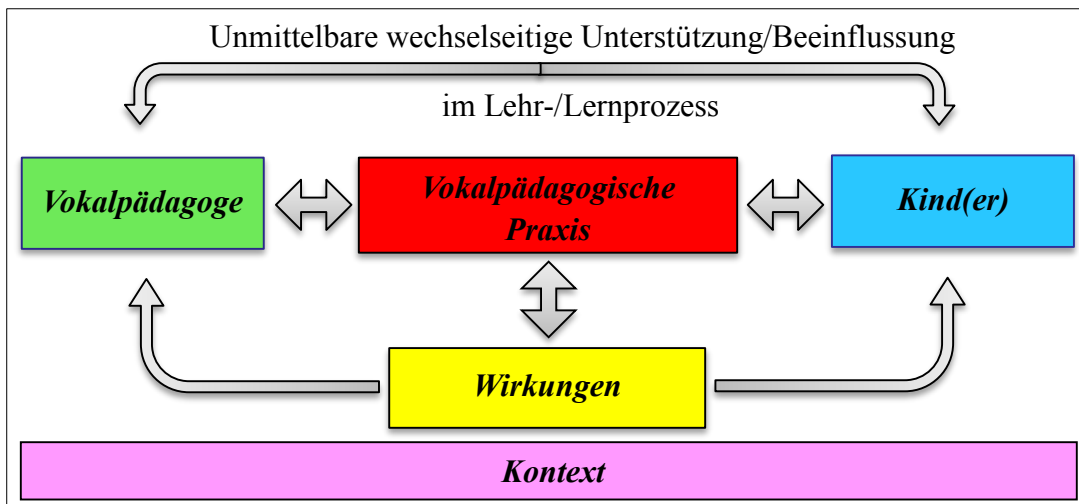


Abb. 22: Das Fünf-Faktoren-Modell der Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern (© H. Henning)

Die in Abbildung 22 dargestellten fünf Faktoren lassen sich folgendermaßen ausdifferenzieren:

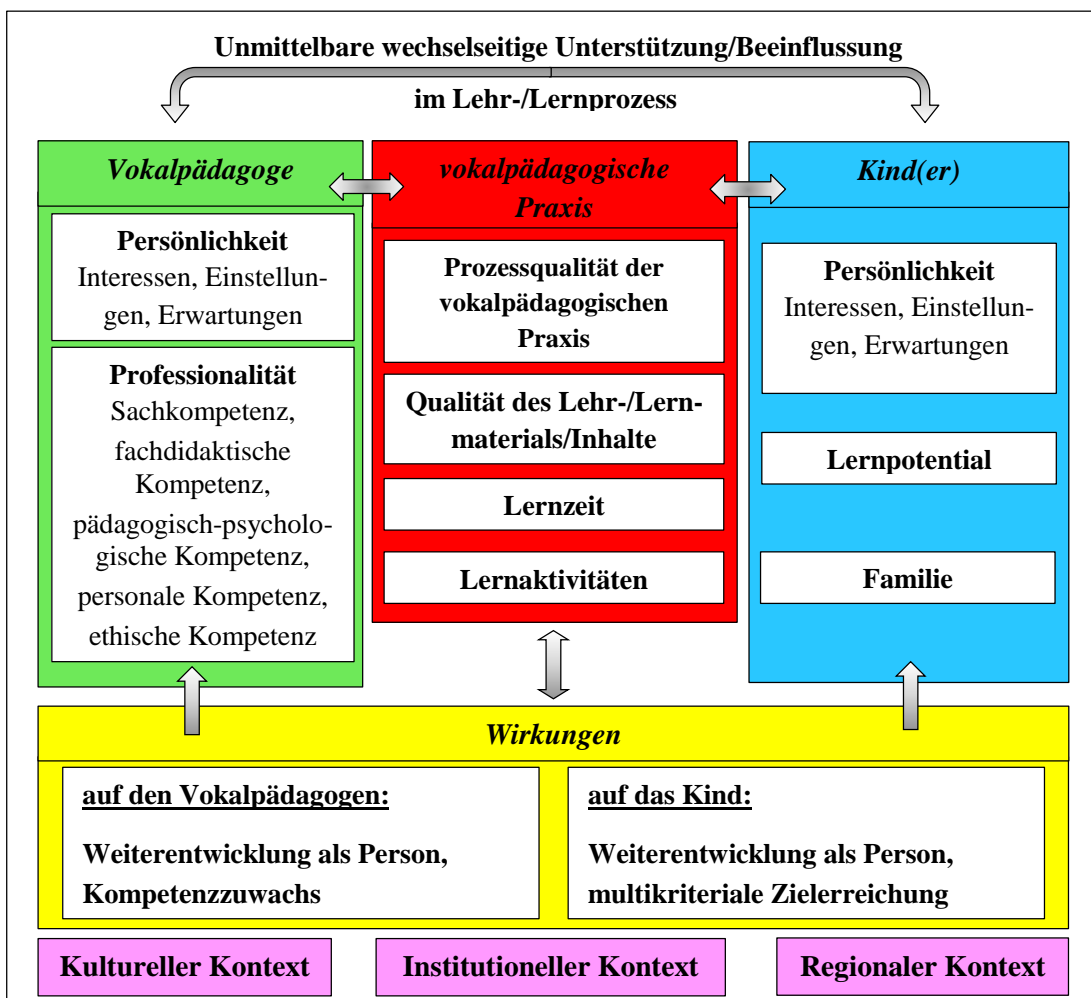


Abb. 23: Ausdifferenziertes Fünf-Faktoren-Modell der Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern (© H. Henning)

Ausgehend von Helmkes Angebots-Nutzungsmodell wird das *Kind* (bzw. die Kinder) als Einflussfaktor expliziert und werden alle sich auf das Kind beziehenden Blöcke diesem zu- bzw. untergeordnet. Des Weiteren werden *die Persönlichkeit des Kindes*, sowie seine Interessen, Einstellungen und Erwartungen als ein Block integriert, denn ebenso wie die Persönlichkeit, das Interesse und die Erwartungen des Vokalpädagogen beeinflusst diese die vokalpädagogische Praxis mit Kindern. Bei dem Faktor Kind werden die Blöcke *Persönlichkeit*, *Lernpotential* und die Strukturen seines privaten Umfeldes (*Familie*) einbezogen. Unter Lernpotential werden wie bei Helmke (vgl. Kap. 3.2.3, Abb. 14) die Vorkenntnisse des Kindes, seine Intelligenz, seine sprachlichen Voraussetzungen und Gewohnheiten, seine Lern- und Gedächtnisstrategien, seine Lernmotivation, seine Anstrengungsbereitschaft, seine Ausdauer und sein Selbstvertrauen zusammengefasst. Der Block *Familie* integriert wie bei Helmke strukturelle Merkmale, wie z. B. die soziale Schicht der Familie, kulturelle Gewohnheiten und Bezüge des sozialen Umfeldes, die Sprache, die Bildungsnähe sowie Prozessmerkmale der Erziehung und die Sozialisation des Kindes (vgl. Helmke 2010, S. 73).

Dem Faktor *vokalpädagogische Praxis* werden die Blöcke *Prozessqualität der vokalpädagogischen Praxis*, *Qualität des Lehr-/Lernmaterials*, *Lernzeit* sowie *Lernaktivität* zugeordnet. Der Block *Prozessqualität* umfasst sämtliche fachspezifische und fachübergreifende Unterrichtsqualitätsmerkmale, die im Folgenden in Form von Zielvorstellungen vorgestellt werden. Die Nutzung des vokalpädagogischen Angebots, welche bei Helmke in Wahrnehmung/Interpretation und Lernaktivität unterteilt war, ist in dem Baustein *Lernaktivität* zusammengefasst. Die Lernaktivität des Kindes wird als Koproduktion von Vokalpädagoge und Kind aufgefasst, denn eine vom Vokalpädagogen abwechslungsreiche und anregende Gestaltung der vokalpädagogischen Praxis trägt dazu bei, dass die Lernaktivität der Kinder angestoßen wird und erhalten bleibt. Die Fähigkeit, vokalpädagogische Praxis entsprechend den situativen Faktoren flexibel zu gestalten, ist daher ein entscheidender Bestandteil der Professionalität des Vokalpädagogen und dessen fachdidaktischer Kompetenz. Dennoch werden im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen die Lernaktivitäten als Leistung, Aktivität und Reaktion des Kindes verstanden. Die Lernaktivität der Kinder hängt auch davon ab, wie viel Zeit für die einzelnen Lernprozesse zur Verfügung steht und inwieweit die Kinder ganzheitlich, d. h. kognitiv, motorisch und affektiv aktiviert werden (vgl. Kap. 4.2.3.4). Eine effektive und optimale Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Zeit – in der Unterrichtsqualitätsforschung häufig als *echte Lernzeit* bezeichnet

– durch entsprechende Anleitung, Anweisung und Unterstützung in Form von nötigen bzw. helfenden Impulsen ermöglicht die Maximierung der Lernaktivität.

Die Wirkung des Angebots wird reziprok dargestellt, da vokalpädagogische Praxis (Rück-)Wirkungen sowohl auf den Vokalpädagogen und die vokalpädagogische Praxis als auch auf das Kind, manchmal sogar Auswirkungen auf den Kontext hat, z. B. wenn dieser aufgrund gemachter Erfahrungen verändert wird. Beim Vokalpädagogen können derartige Erfahrungen beispielsweise zu einer Kompetenzerweiterung und/oder zu einer veränderten Motivationslage führen.

Die *Professionalität des Vokalpädagogen* wird in Sachkompetenz, fachdidaktische, pädagogisch-psychologische, personale und ethische Kompetenz unterteilt (vgl. die ausführliche Beschreibung dieser Kompetenzbereiche in Kap. 4.3). Dabei ist die zweifache Wirkungsweise des Faktors Vokalpädagoge zu berücksichtigen: zum einen die Wirkung, die von der Person des Vokalpädagogen unmittelbar auf das Kind ausgeht, zum anderen seine auf die vokalpädagogische Praxis einflussnehmende Professionalität (vgl. Abb. 37). Vokalpädagoge und Kind wirken so stets auch unmittelbar aufeinander (vgl. Abb. 22): Aus der Lehr-/Lernforschung ist bekannt, dass die Qualität des Lehrer-Schülerverhältnisses, also die Beziehungsqualität zwischen dem Vokalpädagogen und den einzelnen Kindern die Basis für die Realisation effektiver Erziehungs- und Bildungsprozesse bildet. Die Erfahrungen von Kindern im Grundschulalter haben dabei eine besonders prägende Bedeutung (vgl. Schweer 2011, S. 237). Dieser Aspekt wird durch die entsprechenden doppelseitigen Pfeile im ausdifferenzierten Fünf-Faktoren-Modell (siehe Abb. 23) verdeutlicht.

Im theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern (siehe Abb. 24) werden nun für die im Fünf-Faktoren-Modell (vgl. Abb. 22) aufeinander bezogenen zentralen Faktoren *vokalpädagogische Praxis* und *Wirkungen* Qualitätsmerkmale in Form von Zielsetzungen definiert und begründet. Diese Zielsetzungen sind sowohl auf Prozess- als auch auf Produktebene am Kind orientiert. Daher erscheint das *Kind* im theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis nicht mehr als eigenständiger Block, sondern ist in den anderen Blöcken enthalten. Für den zentralen Faktor *Vokalpädagoge* werden Kompetenzbereiche definiert, welche die Professionalität des Vokalpädagogen charakterisieren (vgl. Kap. 4.3). Um das theoretische Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis kontextunspezifisch zu konzipieren, wurde der Block *Kontext* nicht weiter ausgeführt, sondern lediglich als einflussnehmende Größe in das Modell mit aufgenommen.

Die Wirkrichtung der Entstehung von Qualität bildet sich in der gewählten Anordnung der fünf Faktoren ab, die zudem den Ebenen *Prozess-* und *Produktqualität* zugeordnet werden. Anstelle des in der Lehr-/Lernforschung üblichen Prozess-Produkt-Forschungsparadigmas werden in dem theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern die Kategorien *Ursache* und *Wirkung* benutzt, um deutlich zu machen, dass der Prozess das Produkt und somit die Qualität im Gesamten maßgeblich bestimmt. Mit Buber kann festgestellt werden, dass das Erreichen von Zielen Anforderungen an den Prozess, als Weg zum Ziel, stellt:

„Das Ziel steht nicht fest und wartet; wer einen Weg einschlägt, der nicht schon in seiner Art die Art des Zieles darstellt, wird es verfehlen, so starr er es im Auge behielt; das Ziel, das er erreicht, wird nicht anders aussehen als der Weg, auf dem er es erreichte.“ (Buber 2005, S. 62)

Im Zentrum des Modells stehen auf Prozessebene zum einen die *Professionalität des Vokalpädagogen*, der die Qualität vokalpädagogischer Praxis maßgeblich beeinflusst, und zum anderen die *Qualität vokalpädagogischer Praxis*, welche als eine Koproduktion des Vokalpädagogen und der Kinder verstanden wird. Auf Produktebene sind die Wirkungen vokalpädagogischer Praxis abgebildet. Diese drei Bereiche, die *Professionalität des Vokalpädagogen*, die *Qualität* und die *Wirkungen vokalpädagogischer Praxis* sind für eine Beschreibung und Entwicklung der Qualität vokalpädagogischer Praxis wesentlich. Daher werden hierfür zum einen Merkmale in Form von Zielsetzungen auf Prozess- und Produktebene formuliert, zum anderen wird die Professionalität des Vokalpädagogen konzeptualisiert.

Das theoretische Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern beinhaltet Zielvorstellungen in Form normativer Setzungen (vgl. Kap. 4.2). Es werden hierarchisch angeordnete, prozessimmanente Zielbereiche den multikriterialen Zielbereichen auf Produktebene vorangestellt. Diese fußen auf der Überzeugung, dass vokalpädagogische Praxis erstens immer auch ein ästhetischer Erfahrungsraum sein sollte, der dem Ästhetischen gemäß (vgl. Kap. 3.3.2.1), nicht nur auf Lernzuwachs zielt, sondern immer wieder auch das *Sich-in-Musik-* oder das *Ins-Musizieren-Versenken* zum Ziel hat. Diese ästhetische Qualität des (vokalen) Musizierens wird im Rahmen dieses Modells als ein wesentlicher Bereich vokalpädagogischer Prozessqualität in Form einer prozessimmanenten Zielsetzung im Modell verankert und theoretisch begründet

(vgl. Kap. 4.2.2.3).¹¹⁶ Zweitens ist vokalpädagogische Praxis an ethischen Zielvorstellungen zu orientieren, wie sie ebenfalls normativ gesetzt und theoretisch begründet werden (vgl. Kap 4.2.1). Die Integration von Zielvorstellungen in ein Modell zur Qualität stellt einen Neuansatz dar, da herkömmliche Qualitätsmodelle Zielsetzungen ausklammern. Die Bestimmung von Qualität benötigt jedoch eine Zielklärung und Ziel festlegungen, denn die Qualität vokalpädagogischer Praxis bemisst sich nicht nur an ihrer Gestaltung (wie) und an den Wirkungen (Ertrag), sondern auch an den zugrunde liegenden Begründungen (warum).

Abbildung 24 zeigt das theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern. Es basiert zum einen auf der Prämisse, dass vokales Lernen zur Erziehung und Bildung der Kinder beitragen soll, zum anderen fußt es auf der Überzeugung, dass Lernen produktiver und angenehmer erfolgt, wenn das Individuum Gelegenheit hat, die zu erwartenden Kompetenzen als Teil eines *subjektiv bedeutsamen* Kontextes aufzufassen, und wenn es durch Interesse gestützt sowie durch selbst wahrgenommene Fortschritte stimuliert wird und möglichst selbstgesteuert und -verantwortet ist (vgl. Helmke in Müller 2008, S. 325).

Nachfolgend werden die Zielsetzungen auf Prozess- (vgl. Kap. 4.2.1 bis Kap. 4.2.3) und Produktebene (vgl. Kap. 4.2.4) sowie die Professionalität des Vokalpädagogen (vgl. Kap. 4.3) in den Unterkapiteln beschrieben und begründet.

¹¹⁶ Dieser Aspekt wurde bereits in der Einleitung in Zusammenhang mit einem persönlichen Alltagserlebnis mit meinem Schulchor erwähnt.

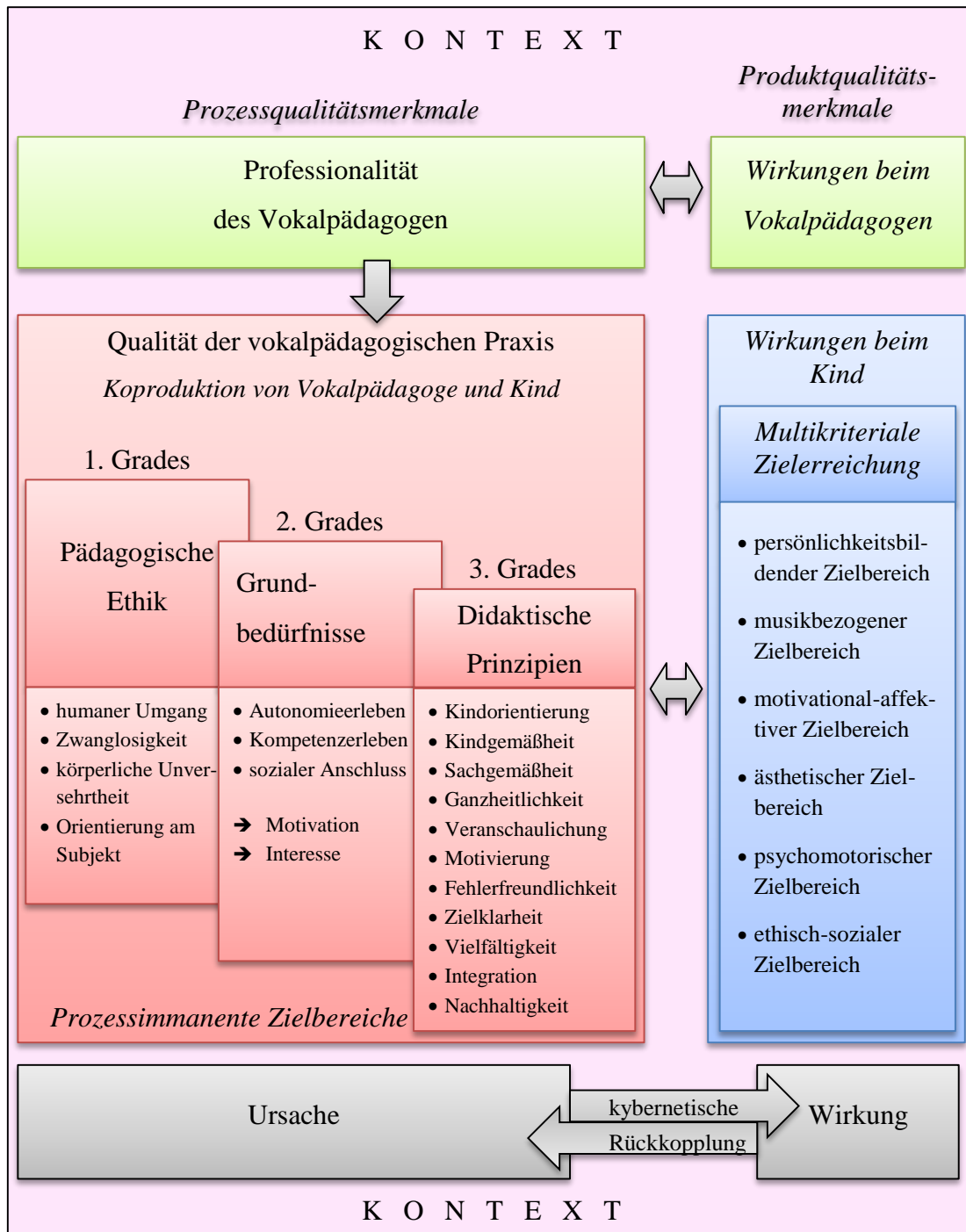


Abb. 24: Theoretisches Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern (© H. Henning)

4.2 Zielsetzungen für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern

Zunächst sind (Qualitäts-)Ziele für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern sowohl auf Prozessebene als auch auf Produktebene zu bestimmen, denn mit Weber ist festzustellen, dass klare Zielsetzungen für pädagogisches Handeln notwendig und leitend sind:

„[Wenn] Lernen förderlich beeinflusst und verantwortet werden soll, ist es an pädagogischen Zielvorstellungen und ihren normativen Implikationen auszurichten und durch diese auch zu rechtfertigen.“ (Weber 1999, S. 53)

Ziele in der vokalpädagogischen Praxis werden je nach Institution und Kontext unterschiedlich gesetzt und gewichtet. So unterliegt das Singen im schulischen Musikunterricht curricularen Vorgaben. Andere institutionelle Kontexte führen zu anderen Zielsetzungen: So können in einem kirchlichen Kinderchor beispielsweise die gelegentliche Gottesdienstgestaltung, die Vermittlung einer religiösen Einstellung oder das Erleben einer christlichen Chorgemeinschaft deklarierte Ziele sein. Damit das theoretische Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern im Grundschulalter kontextunspezifisch bleibt, werden auf Prozessebene *kontextübergreifende Zielsetzungen* aufgeführt und auf der Wirkungsebene allgemeine *Zielbereiche* formuliert, die kontextspezifisch durch detaillierte Ziele konkretisiert und ausdifferenziert werden müssen. Diese Zielsetzungen dienen der Orientierung und Ausrichtung vokalpädagogischer Praxis und fungieren zugleich als Qualitätskriterien: Für eine Qualitätsbestimmung ist entscheidend, inwieweit sie erfüllt bzw. erreicht werden.

Zur Normativität von Zielsetzungen

Pädagogische Zielsetzungen sind stets normativ, auch wenn sie theoretisch oder empirisch begründet sind, denn sie resultieren aus persönlichen Überzeugungen sowie institutionellen Vorgaben und basieren sowohl auf einem bestimmten Menschenbild als auch auf einem allgemeinen gesellschaftlichen Verständnis. So sind laut Weber die „pädagogische Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens [...] um der pädagogischen Verantwortung Willen weder wertfrei noch wertneutral konzipierbar und realisierbar“ (Weber 1999, S. 53). Formelles Lernen ist ein pädagogischer Prozess, welcher sich konkret nur aus dem Geist und im Dienst einer Kultur realisieren lässt, da es nach Weber die Pädagogik in der Theorie und Praxis mit dem lernenden Menschen in einer Kultur zu tun hat (vgl. Weber 1999, S. 92). Der kulturelle Kontext durchdringt und

prägt sämtliche institutionalisierten Lernprozesse, welche daher grundsätzlich vor diesem zu verstehen und zu verantworten sind (siehe Abb. 25).

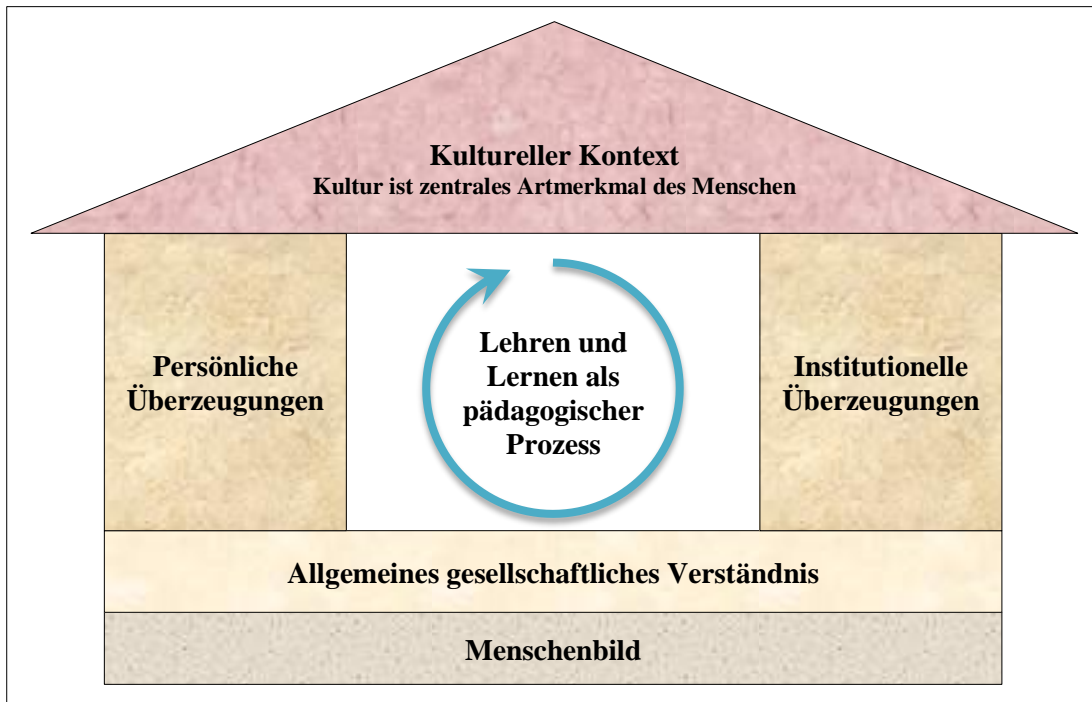


Abb. 25: Normativität als Bestandteil pädagogischer Lehr-/Lernprozesse (© H. Henning)

Zielebenen und -bereiche

In dem theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern (siehe Abb. 24) werden zwei Zielebenen unterschieden: Die intendierten Wirkungen auf Produktebene werden durch verschiedene *multikriteriale Zielbereiche* repräsentiert (vgl. Kap. 4.2.4). Ihnen werden prozessbezogene *Zielvorstellungen* vorangestellt. Dies begründet sich darin, dass Lernquantität in pädagogischen Kontexten keine ausreichende Zielsetzung sein kann, denn pädagogisches Handeln braucht konkrete, definierte Wertmaßstäbe.

Die prozessimmanenten Zielsetzungen ersten und zweiten Grades sind deshalb nicht korrelativ zu den zu erzielenden Wirkungen zu verstehen, sondern anthropologisch begründet. Sie resultieren aus einem Menschenbild, das den Menschen zum obersten Maßstab allen pädagogischen Handelns erhebt. Diese Subjektorientierung lässt sich auch in jüngeren musikdidaktischen Konzeptionen feststellen (vgl. z. B. Harnischmacher 2012). Eine beim chorischen Singen häufig überwiegende Objektorientierung ist aus meiner Sicht in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern obsolet.

Die prozessimmanenten Zielvorstellungen sind in der vokalpädagogischen Praxis darüber hinaus auch deshalb so zentral, weil die Tätigkeit Singen in besonderem Maße

gegenwartsbezogen ist: Singen ist eine Tätigkeit, die Klang erzeugt, welcher nur im Moment der Tätigkeit selbst vorhanden ist und mit Abschluss der Handlung verklingt. Die Zeitlichkeit ist ein zentrales Wesensmerkmal von Musik und ein gesungenes Lied ist nicht das Produkt eines Prozesses, sondern letztlich Begleiterscheinung der Tätigkeit Singen. Aus meiner Sicht sollte sich daher Qualität in musikpädagogischen Kontexten verstärkt über die Gestaltung der Handlungen definieren, da Musik als Produkt diesen entstammt und außerhalb von Tonaufnahmen nicht losgelöst von diesen existiert. Die Aufwertung prozessimmanenter Merkmale lässt sich dadurch begründen, dass das Wesen musikalischer Manifestationen nicht nur ein Werk bzw. Produkt ist, sondern eine Handlung (vgl. Gruhn 2003, S. 297). Der Anspruch an vokale Lernprozesse ist an dieses Faktum anzugleichen.

Die Integration sowohl von Prozess- und Produktzielen als auch von fachspezifischen Lernzielen und allgemeinen Bildungszielen wirkt einer Verengung des Zielbegriffs und einer einseitigen Ausrichtung vokalpädagogischer Praxis entgegen. Darüber hinaus bezeichnen Ziele nach Doerne nicht generell finale Lernergebnisse, so z. B. ästhetische Erfahrungen. Diese ergeben sich unmittelbar im Lernprozess oder lösen diesen aus, was verdeutlicht, dass Prozess- und Produktziele in direkter Wechselwirkung stehen (vgl. Doerne 2010, S. 113): *Freude am Singen* kann demnach nur erreicht werden, wenn vokalpädagogische Angebote so gestaltet sind, dass sie überwiegend freudvoll empfunden werden oder die Befriedigung anderer Motive ermöglichen, was indirekt zur Freude am Singen führt.¹¹⁷ Ebenso erfordert die Zielsetzung *Kinder werden zu einem autonomen und bewussten Umgang mit ihrer eigenen Stimme befähigt*, dass sich diese innerhalb der vokalpädagogischen Praxis autonom und kompetent erleben. Dieses Autonomie- und Kompetenzerleben ist eine zentrale Bedingung dafür, dass Kinder den eigenen Bewertungen und Wahrnehmungen trauen. Dieses Zutrauen wiederum ist Voraussetzung für eine selbstständige Entwicklung (vgl. Kap. 4.2.2).

Vokalpädagogische Praxis ist multikriterial auszurichten und jede stilistische, methodische oder in der Zielsetzung vorgenommene Verengung auf einen Ausschnitt relevanter Ziele zu vermeiden (vgl. Helmke 2010, S. 84). Kinder befinden sich gegenüber Erwachsenen noch verstärkt in der Entwicklung und profitieren daher nachhaltig

¹¹⁷ Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn ein leistungsorientiertes Kind eine solistische Rolle bekommt, was ihm Freude bereitet.

von einer ganzheitlichen Förderung ihrer Kompetenzen und ihrer Persönlichkeit. Außerdem ist zu bedenken, dass der Großteil der singbegeisterten Kinder Musik künftig nicht beruflich, sondern in der Freizeitgestaltung ausüben wird. Dadurch werden sie in ganz unterschiedlicher Weise und in diversen Bereichen von vokalpädagogischen Angeboten profitieren, wenn diese auch überfachliche Lernprozesse ermöglichen und stützen.

Zielgrade

Im theoretischen Modell werden auf Prozessebene *drei Zielgrade* unterschieden: Die *Ziele ersten Grades* vereinen zentrale grundsätzliche westeuropäische Maßstäbe pädagogischen Handelns. An diesen pädagogisch-ethischen Grundsätzen ist vokalpädagogische Praxis allem anderen voranstehend auszurichten. Des Weiteren soll sich vokalpädagogische Praxis mit Kindern an den angeborenen menschlichen Grundbedürfnissen wie soziales Eingebundensein, Kompetenz- und Autonomieerleben orientieren (*Ziele zweiten Grades*). Aus den diesen Zielbereichen zugrunde liegenden Theorien und den ermittelten Merkmalen unterrichtlicher Qualität werden grundlegende pädagogische Prinzipien abgeleitet, die vokales Lernen fördern und stützen (*Ziele dritten Grades*).

Zunächst müssen die Ziele des ersten und zweiten Grades erfüllt sein. Diese beiden prozessimmanenten Zielsetzungen haben einen generellen Eigenwert und sind als unabhängig von den intendierten Wirkungen vokalpädagogischer Praxis zu verstehen. Sie sind für das gesamte vokalpädagogische Handeln leitend, unabhängig davon, ob sie sich positiv auf die Lernleistung auswirken. Jede vokalpädagogische Praxis sollte diesen, im westeuropäischen Kulturkreis gültigen, moralisch-ethischen Vorstellungen entsprechen. Ist das nicht der Fall, ist vokalpädagogische Praxis, ungeachtet ihrer Effizienz und ihrer Ergebnisse, obsolet. Die Übergriffs- und Missbrauchsproblematik, die jüngst in einigen Knabenchören zu Tage trat, ist ein dringliches Beispiel für die Wichtigkeit prozessbezogener Zielsetzungen.¹¹⁸ Die im theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis verankerten Zielsetzungen benennen verbindliche *Orientierungsmaßstäbe* für vokalpädagogisches Handeln.

¹¹⁸ Vgl. beispielsweise die Diskussion um Missbrauchsfälle bei den Regensburger Domspatzen im Frühjahr 2010. Hierzu siehe auch <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/katholische-kirche-neue-missbrauchsvorwuerfe-bei-regensburger-domspatzen-a-683368.html> (Stand 21.04.2014).

Die Ziele ersten Grades stehen daher an erster Stelle, dienen der *ethischen Orientierung* des vokalpädagogischen Handelns und beinhalten eine Definition entsprechender Werte und Normen für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern.

Den Anforderungen des ethischen Zielbereichs folgen anthropologische Zielsetzungen, die sich in die *Ziele zweiten* und *dritten Grades* gliedern. Die *Ziele zweiten Grades* leiten sich aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ab (vgl. Deci und Ryan 1993) und fordern eine Orientierung an den angeborenen Bedürfnissen der Kinder sowie am Prozess der Motivations- und der Interessenbildung. Die Erfüllung dieser Grundbedürfnisse trägt entscheidend dazu bei, dass Singen als freudvoll oder beglückend erlebt wird. Die *Ziele dritten Grades* formulieren didaktische Prinzipien, die als Orientierungshinweise für die Gestaltung der Vokalpraxis mit Kindern vorge stellt werden.

4.2.1 Ziele ersten Grades: Humaner Umgang

Überlegungen zur Qualität und damit verbundene Zielvorstellungen in der vokalpädagogischen Praxis müssen an den Norm- und Wertvorstellungen des Vokalpädagogen ansetzen, da diese zusammen mit dessen Professions- und Alltagswissen und in Verbindung mit institutionellen Vorgaben die Basis für das vokalpädagogische Handeln und den zwischenmenschlichen Umgang bilden. Das Menschenbild des Vokalpädagogen ist die Grundlage für dessen Erziehungskonzept und beeinflusst die pädagogische Beziehungsgestaltung zwischen ihm und den Kindern maßgeblich (vgl. Tschöpe-Scheffler 2004, S. 18 f.). Vokalpädagogen benötigen eine innere Haltung, die sich konsequent an sittlichen Werten ausrichtet und zu einem Umgang mit Kindern führt, der geprägt ist von Zwangsfreiheit, Respekt und Bewahrung der Würde aller Kinder durch uneingeschränkte Wertschätzung ihrer Person und deren körperliche Unversehrtheit. Als ethische Wert- und Handlungsmaßstäbe für vokalpädagogische Praxis mit Kindern können *humane Umgangsweisen (a)*, *Zwanglosigkeit (b)*, *körperliche Unversehrtheit (c)* und *Subjektorientierung (d)* gelten.

a) Humane Umgangsweisen

In der pädagogischen Arbeit mit Kindern wirkt stets auch die Persönlichkeit des Vokalpädagogen (vgl. Kap. 4.3). Sowohl durch ihre Vorbildwirkung als auch durch ihr pädagogisches Handeln vermitteln Vokalpädagogen unausweichlich Werte, Normen und Haltungen. Idealerweise werden dabei Haltungen, Werte und Normen vorgelebt,

die von Lebenskunst und -tüchtigkeit zeugen und zum Gelingen von Lebenskonzepten und Gemeinschaft beitragen. Ein Vokalpädagoge begleitet seine Kinder eben nicht nur im musikalischen Sinn an einem Instrument oder mit seiner Stimme, sondern auch persönlich. Daher müssen sich Vokalpädagogen ihrer Vorbildfunktion und -wirkung sowie der Verantwortung für den humanen zwischenmenschlichen Umgang stets bewusst sein und sich entsprechend verhalten.

Humane Umgangsweisen und Kommunikationsformen lassen sich in der vokalpädagogischen Praxis durch Handlungsprinzipien wie Achtung der Würde, Gerechtigkeit, Fairness, Solidarität, Hilfsbereitschaft, Fürsorge, Achtung, Wertschätzung und Respekt realisieren. In dem zur Verfügung stehenden Rahmen obliegt dem Vokalpädagogen die Sorge für das Wohlbefinden und die seelische Gesundheit aller ihm anvertrauten Kinder. Die Achtung der Würde drückt sich im Respekt gegenüber den Kindern aus, welcher seinerseits die Gewährleistung von Autonomie und Mitbestimmung fordert. Hans Günther Bastian beschreibt Humanität als (Selbst-)Achtung der einzelnen Personen, als Respekt vor anderen in ihrem kulturellen Anderssein, als Grundeinstellung der Sympathie und als Kooperationsbereitschaft mit anderen Menschen, unabhängig von deren Herkunft, Glauben oder Lebensform (vgl. Bastian und Kreutz 2003, S. 22). Eine humane Umgangsweise schließt ein, dass Vokalpädagogen Kinder bei der Übernahme von *Eigenverantwortung* für sich, ihr Leben und ihr Lernen unterstützen.

b) Zwanglosigkeit

Singen soll freudvoll erlebt werden und muss daher frei von Zwang sein. Das bedeutet nicht, dass Kinder jederzeit frei über ihre Teilnahme an vokalpädagogischen Angeboten entscheiden können, sondern dass sämtliche Aktivitäten auf einer grundsätzlichen Freiwilligkeit beruhen. Das heißt, die Entscheidungen und Handlungen der Kinder erfolgen aus deren freiem Willen. Dies schließt Verbindlichkeit und Verpflichtung nicht aus; diese sind vom Zwang zu unterscheiden.

c) Körperliche und seelische Unversehrtheit

Kinder sind individuelle Subjekte und haben Rechte.¹¹⁹ Zu den bürgerlichen Rechten des Kindes gehört das *Recht auf Freiheit, auf Erziehung und Bildung, angemessene Versorgung, Liebe, Zuwendung* sowie *Schutz vor Diskriminierung und Gewalt*. Kinder

¹¹⁹ Die Kinderrechte, siehe unter <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf> (Stand 21.04.2014), wurden 1989 von der UN-Konvention für Kinderrechte als völkerrechtliches Gesetz festgelegt.

benötigen fürsorgliche Vertreter, welche diese Rechte für sie einklagen. Die Kinderrechte, an welchen sich auch vokalpädagogisches Handeln zu orientieren hat, beinhalten 54 Artikel, die in vier Bereiche unterteilt sind: Überlebensrechte (*survival rights*), Entwicklungsrechte (*development rights*), Schutzrechte (*protection rights*) und Beteiligungsrechte (*participation rights*) (vgl. Tschöpe-Scheffler 2004, S. 32 f.). Hierin ist das Recht des Kindes auf eine gewaltfreie Erziehung¹²⁰, ebenso die Vermeidung psychischer Gewalt wie Entwürdigung, Demütigung, Missachtung sowie die Unterdrückung elementarer kindlicher Bedürfnisse eingeschlossen.

Die Forderung nach körperlicher Unversehrtheit schließt körperlich-manipulative Eingriffe jeglicher Art aus. Daraus resultiert auch, dass Vokalpädagogen *sachlich notwendigen* Körperkontakt durch das Kind legitimieren lassen sollten. Wenn Kinder beispielsweise nicht berührt werden möchten, ist dies zu respektieren.¹²¹ Eine körperliche und seelische Unversehrtheit ist Voraussetzung für den Aufbau von Vertrauen, welches ein wesentliches Fundament sozialer Beziehungen darstellt. Vertrauen ist zugleich *Bedingung* und *Resultat* einer gelungenen pädagogischen Beziehung, da es zentrale Sicherheits- und Kontrollbedürfnisse der Kinder erfüllt (vgl. Schweer 2011, S. 239).

d) *Subjektorientierung*

Musik vermag den Menschen tief zu berühren. Sie entzieht sich mitunter einem zweckrationalen Sinn und Zugang, weshalb sie oft als Medium des Transzendenten benutzt oder interpretiert wird.¹²² Musik kann den Menschen befreien, aber auch manipulieren, da sie unmittelbar auf die Emotionen wirkt, welche wiederum Handlungen steuern (vgl. Kap. 2.3). Deshalb wird sie auch dazu benutzt, Menschen zu beeinflussen, sei es in der Werbung zur Erhöhung des Kaufanreizes, als Filmmusik, indem sie die Wirkung

¹²⁰ Kinder haben auch in der BRD ein juristisch abgesichertes Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafung, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig (§1631, II BGB)

¹²¹ Ein als unangenehm empfundener Körperkontakt kann zudem eine muskuläre An- bzw. Verspannung auslösen und dann kontraproduktiv sein (vgl. Richter 2013, S. 69).

¹²² Daher besteht eine enge Verbindung zwischen Musik und Religion, welche gemeinsame kulturgeschichtliche Wurzeln haben (vgl. Bossinger 2005).

einer filmischen Handlung unterstreicht oder steuert, bis hin zum Transport von Ideologien wie z. B. im Nationalsozialismus oder in der ehemaligen DDR.¹²³ Daher ist die Orientierung am Subjekt, deren ethische Komponente hier hervorgehoben und erläutert wurde, in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern unerlässlich. Sie ist deshalb im theoretischen Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis mehrfach verankert, nämlich auch in den didaktischen Prinzipien *Kindorientierung* (vgl. Kap. 4.2.3.1), *Kindgemäßheit* (vgl. Kap. 4.2.3.2), *Zielklarheit* (vgl. Kap. 4.2.3.8) und *Vielfältigkeit* (vgl. Kap. 4.2.3.9). Subjektorientierung als ethische Zielvorstellung bedeutet, dass vokalpädagogische Praxis zuvorderst am Wohlergehen der beteiligten Personen sowie an der persönlichen und musikalischen Entwicklung der einzelnen Kinder auszurichten ist.¹²⁴ Durch die vokalpädagogische Praxis soll ein spezifischer Beitrag zur Ethik des Lebens geleistet werden. Mit Hans Günther Bastian ist zu fordern, dass Vokalpädagogen sich fragen und bewusst werden sollten, welchen

„allgemeinen und spezifischen Beitrag [...] die Kultur/die Musik zur Ethik des Lebens beitragen [kann], zum Menschsein und zur Menschlichkeit in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft [...]? Inwieweit erweist sich die Musik mit ihrem Geist-, Kreativitäts-, Sozial-, Ästhetik-, und Gefühls Potenzial als unverzichtbares und eigen-artiges [sic!] Humankapital und damit als grundlegend für eine zeitgemäße, mehr noch für eine zukunftsweisende Erziehung und Bildung?“
(Bastian und Kreutz 2003, S. 28)

Pädagogische Entscheidungen und pädagogisches Handeln enthalten daher immer auch ethische Dimensionen. Eine ethische Handlungsorientierung ist für die Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern somit essentiell und wurde deshalb in Form einer *Zielsetzung ersten Grades* in das vorgestellte theoretische Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern integriert.

¹²³ Auch in der Schule werden Lieder oder das Singen immer wieder dazu genutzt, Kinder für andere Inhalte zu öffnen oder Wissen anderer Fächer besser zu verankern wie z. B. Lieder zu mathematischen Einmaleinsreihen oder zu Rechenoperationen (vgl. Cslovjcek 2009) oder Lieder als Gedächtnisstütze, um beispielsweise die Bestandteile eines Fahrrads zu memorieren u. v. m. Hier dient das Singen jedoch dem Wissenserwerb in anderen Bereichen und ist nicht als Manipulation zu verstehen.

¹²⁴ Hier sei kritisch angemerkt, dass manche Lieder einen „pädagogischen Zweck“ erfüllen, wie beispielsweise eine Sensibilisierung für den Umweltschutz. Dabei zielt der Liedinhalt auf eine bestimmte Haltung, welche das Kind erwerben soll. Vokalpädagogen müssen daher die Intention eines Liedes kritisch reflektieren.

4.2.2 Ziele zweiten Grades: Motivation, Interessenförderung und Erfüllung der Basic Needs

Nach lernpsychologischen Erkenntnissen hängen sämtliche Lernprozesse wesentlich von der Motivation (vgl. Kap. 4.2.2.1) und dem Interesse (vgl. Kap. 4.2.2.2) der Lernenden ab. Durch sich verändernde Erziehungsstile hat die Bedeutung der Motivation seit den 1960er Jahren zugenommen. Zwanghafte Kontrollen und negative Verstärker wie körperliche Strafen und Sanktionen, die einst Lernprozesse erzwungen haben, sind in Deutschland und weiten Teilen Europas mittlerweile obsolet (vgl. Hartinger und Fölling-Albers 2002, S. 7 f.). Motivation ist jedoch kein Zufallsprodukt, sondern teilweise das Ergebnis von Erziehung und Bildung (vgl. Krapp 2003, S. 94). Daher stellt der Aufbau und Erhalt von Motivation ein zentrales *Ziel* und zugleich eine *Bedingung* vokalpädagogischer Praxis dar. Dem intrinsisch motivierten Singen als einer autotelischen Tätigkeit kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Kap. 4.2.2.3)

Entscheidend für die Entstehung von Motivation und Interesse sind mitunter die in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan erläuterten grundlegenden Bedürfnissen (Basic Needs): *Kompetenzerleben*, *Autonomieerleben* und *soziales Eingebundensein* (vgl. Deci und Ryan 1993). Da die Motivation mit diesen grundlegenden Bedürfnissen des Menschen zusammen hängt, welche das menschliche Verhalten prägen (vgl. Krapp 1998, S. 193), ist die Orientierung an ihnen deshalb als prozessbezogene Zielsetzung zweiten Grades im theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter verankert (vgl. Kap. 4.2.2.4).

Im Folgenden werden für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern besonders relevante Motivationsformen und Bedürfnisse sowie die *Selbstbestimmungstheorie* von Deci und Ryan (vgl. Deci und Ryan 1993) beschrieben. Auf diesen Theorien sowie auf den in der Lehr-/Lernforschung empirisch ermittelten Qualitätsmerkmalen begründen sich die leitenden didaktischen Prinzipien für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern (vgl. Kap. 4.2.3).

4.2.2.1 Motivation als Ziel und Bedingung vokalpädagogischer Praxis mit Kindern

Der Begriff Motivation bezieht sich in der Alltagssprache meist auf den inneren Antrieb zur Bewältigung einer Aufgabe oder zum Erreichen eines Zieles (vgl. Hartinger

und Fölling-Albers 2002, S. 17). In der wissenschaftlich psychologischen Forschung ist der Begriff weiter gefasst und bezeichnet „jegliche Form von Handlungsveranlassung im weitesten Sinne, während in der Alltagssprache eher dann von Motivation gesprochen wird, wenn das Verhalten auf ein gewünschtes Ziel gerichtet ist“ (Hartinger und Fölling-Albers 2002, S. 17). Motivation selbst ist nicht wahrnehmbar, da es keine universellen konkreten äußeren Anzeichen dafür gibt. Wahrnehmbar ist immer nur ein Verhalten oder dessen Ergebnis. Wissenschaftlich lässt sich Motivation als „Wirkungsgefüge vieler Faktoren eines gegebenen Person-Umwelt-Bezuges [bezeichnen], die das Erleben und Verhalten auf Ziele richten und steuern“ (Heckhausen 1965, S. 603). In der Motivationsforschung unterscheidet man *Leistungs-* und *Lernmotivation* sowie *intrinsisch* und *extrinsisch* motivierte Verhaltensweisen. Ob von einer Leistungs- oder einer Lernmotivation gesprochen wird, hängt von der Absicht ab, mit der sich eine bestimmte Person einer Tätigkeit zuwendet: „Leistungsmotiviert ist ein Verhalten dann, wenn es in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab auf die Selbstbewertung der eigenen Tüchtigkeit abzielt.“ (Krapp und Weidenmann 2006, S. 212) Unter *Lernmotivation* hingegen werden „jene Strukturen und Prozesse [verstanden], die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. einer Lernhandlung erklären“ (Krapp 1993, S. 188).

Die Entwicklung einzelner Formen von Lernmotivation lässt sich aus zwei verschiedenen Perspektiven untersuchen: Zum einen geht es im Kontext vokalpädagogischer Praxis um die Frage, unter welchen situativen Voraussetzungen Kinder motiviert sind zu singen. Zum anderen ist zu fragen, wie zeitlich überdauernde Unterschiede zustande kommen, und wie sich individuelle Motive und Interessen herausbilden (vgl. Krapp und Weidenmann 2006, S. 222). Die Zuwendung zum Singen kann volitional oder affektiv gesteuert sein. Anreiz zu singen kann zum einen das sein, was mit und durch das Singen erreicht wird, also die *Folgen und Wirkungen des Singens* (Kompetenzerwerb oder Zugehörigkeit zu einer Gruppe), zum anderen die *Erlebensqualität* an sich. Gerade dieser motivationale Anreiz ist in Bezug auf die Tätigkeit Singen von großer Bedeutung, da diese „in aller Regel nicht wegen ihrer instrumentellen ‚Nützlichkeit‘ ausgeführt [wird]“ (Krapp und Weidenmann 2006, S. 224), sondern für viele

eine (Freizeit-)Beschäftigung darstellt, deren Ziel vordergründig die Tätigkeit Singen selbst ist.¹²⁵

Auf das Selbstzweckliche des Singens als eine spezielle Form intrinsischer Motivation, wird nach Vorstellung der Unterscheidung extrinsisch und intrinsisch motivierter Verhaltensweisen und der Beschreibung der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ausführlicher eingegangen (vgl. Kap. 4.2.2.3.).

Intrinsische und extrinsische Motivation

Verhalten lässt sich in intrinsisch und extrinsisch motiviert unterscheiden: Eine *intrinsische Motivation* zeigt sich in interessenbestimmten Handlungen, die um der Sache selbst willen getan werden, und deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen loslösbaren Konsequenzen erfordert, wie z. B. positive oder negative Verstärkungen. Intrinsisch motiviert ist jemand, der „eine Handlung ausführt, weil die Tätigkeit als solche Spaß bereitet und dieses Motiv einen hinreichenden Anreiz für die Durchführung der Handlung liefert“ (Krapp 2003, S. 97). Es lassen sich *zwei Formen intrinsischer Motivation* unterscheiden: Erstens Handlungen, deren Motivierung aus der Tätigkeit selbst entsteht, wie z. B. Singen, und zweitens Handlungen, die um der Thematik willen vollzogen werden, wie z. B. die Auseinandersetzung mit Komponistenbiographien (vgl. Schiefele und Schreyer 1994). Intrinsisch motivierte Handlungen sind in höchstem Maße *selbstbestimmt*: „Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert.“ (Deci und Ryan 1993, S. 226) Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen gelten als autotelisch (vgl. Csikszentmihalyi 2000, S. 46).

Dagegen wird eine *extrinsische Motivation* in Verhaltensweisen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung abtrennbare Konsequenz zu erlangen. „Für den extrinsisch motivierten hat die Handlung [...] primär eine instrumentelle Funktion [...] damit ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann.“ (Krapp 2003, S. 97) Diese beiden Anreizarten (intrinsisch und extrinsisch) können in einem kompensatorischen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Krapp und Wei-

¹²⁵ In explorativen Befragungen, die ich im Vorfeld dieser Dissertation im Rahmen der Themenfestlegung durchführte, gaben verschiedene Laien-Chorsänger kirchlicher Chöre in Ravensburg an, dass sie deshalb in einem Chor singen, weil sie darin Sinn erfahren und dabei Freude empfinden.

denmann 2006, S. 224), was pädagogisch nutzbar gemacht werden kann. Zudem müssen entsprechende Wechselwirkungen in jedem Fall in pädagogischen Handlungskontexten berücksichtigt werden.

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan

Die Theorie der Selbstbestimmung von Deci und Ryan stützt sich in Übereinstimmung mit vielen anderen Theorien der menschlichen Motivation (z. B. Heider 1960 sowie Lewin 1951) auf das Konzept der Intentionalität, um die Steuerung des Verhaltens zu erklären (vgl. Deci und Ryan 1991): „Menschen gelten dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen.“ (Deci und Ryan 1993, S. 224) Intentionale (motivierte) Handlungen gehen von der Person aus und richten sich entweder auf eine *unmittelbar befriedigende Erfahrung* (Selbstzweck) oder auf ein *längerfristiges Handlungsergebnis* (Ziel/erwünschte Wirkungen).¹²⁶ Die Funktionen und die Bedeutung des Singens für den Menschen zeigen, dass dies auf die Tätigkeit Singen zutrifft (vgl. Kap. 2.3). Entweder wird um des Singens selbst willen gesungen oder es werden mit dem Singen bestimmte Ziele verfolgt (vgl. Kap. 4.2.4). Für die Motivation zu singen ist die Erfüllung angeborener, grundlegender Bedürfnisse sowie die Selbstbestimmtheit entscheidend, mit der vokalpädagogische Praxis erlebt wird. Daher ist vokalpädagogische Praxis an diesen angeborenen, universellen menschlichen Bedürfnissen auszurichten.

Im Folgenden wird die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan vorgestellt, welche diese für die vokalpädagogische Praxis wichtigen Zusammenhänge von Motivation und den Bedürfnissen nach Kompetenz- und Autonomieerleben sowie nach sozialer Eingebundenheit herausstellt.

Die meisten Motivationstheorien behandeln Motivation als einheitliches Konzept, es werden lediglich Unterschiede in der Motivationsstärke angenommen (vgl. Deci und Ryan 1993). Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan hingegen postuliert unterschiedliche qualitative Ausprägungen motivierten Handelns. Diese werden nicht nur nach der Motivationsstärke unterschieden, sondern intentionale Handlungen werden zusätzlich nach dem *Grad ihrer Selbstbestimmung* bzw. nach *dem Ausmaß ihrer*

¹²⁶ Im Gegensatz zu amotivierten Verhaltensweisen, die kein erkennbares Ziel verfolgen, wie z. B. herumlungern, oder die einem unkontrollierten Handlungsimpuls entspringen, wie z. B. ein Wutanfall (vgl. Deci und Ryan 1993).

Kontrolliertheit weiter aufgeschlüsselt. Manche Handlungen werden als frei gewählt erlebt (selbstbestimmt/autonom), da sie den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst entsprechen. Andere hingegen werden als aufgezwungen oder kontrolliert empfunden (vgl. Deci und Ryan 1993).

Deci und Ryan stellten fest, dass es verschiedene Formen motivierten Lernens gibt, die nicht intrinsisch sind, in denen sich die Person jedoch als selbstbestimmt erlebt. Nach dem Grad an empfundener Selbstbestimmung lassen sich vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation unterscheiden (vgl. Deci und Ryan 1993): Die erste Stufe beschreibt eine fremdbestimmte, die nachfolgenden Stufen unterschiedliche Ausbildungsgrade zunehmend selbstbestimmter extrinsischer Motivation. So ist die integrierte Regulation als vierte und letzte Stufe die selbstbestimmteste Form extrinsischer Motivation. Die verschiedenen Stufen werden nachfolgend mit entsprechenden auf Vokalpädagogik bezogenen Beispielen erläutert.

Stufe 1 Externale Regulation: Mit „external reguliert“ werden Handlungen beschrieben, die durch äußere Anstöße beeinflusst sind, auf welche die handelnde Person keinen Einfluss hat. Hierzu zählen äußere Anregungs- und Steuerungsfaktoren wie Belohnung oder Strafe. External regulierte Handlungen sind weder selbstbestimmt noch freiwillig (vgl. Hartinger und Fölling-Albers 2002, S. 38). Ein Beispiel hierfür ist ein Kind, das im Chor singt, weil es zur Belohnung mit 18 Jahren von seinem Vater, der Berufssänger ist, materiell belohnt wird.

Stufe 2 Introjizierte Regulation: Introjizierte Handlungsregulationen sind Verhaltensweisen, die internen Anstößen und innerem Druck folgen und sich auf Ereignisse beziehen, die für die Selbstachtung relevant sind. Es sind keine äußeren Handlungsanstöße nötig. Die introjizierte Regulation beschreibt eine Form der Motivation, bei der die Verhaltensweisen durch innere Kräfte kontrolliert oder erzwungen werden, die außerhalb des Kernbereichs des individuellen Selbst liegen. Es handelt sich hierbei im Prinzip um eine nach innen verlegte extrinsische Regulation (vgl. Krapp und Prenzel 1992, S. 98). Ein Beispiel hierfür wäre ein Knabe, der im Thomaner-Chor singt, weil alle männlichen Familienmitglieder früherer Generationen auch Thomaner waren.

Stufe 3 Identifizierte Regulation: Das Stadium der identifizierten Regulation ist erreicht, wenn eine Verhaltensweise vom Selbst als persönlich wertvoll anerkannt wird. Etwas wird getan, weil man es für wichtig erachtet (vgl. Hartinger und Fölling-Albers

2002, S. 39). Die persönliche Relevanz resultiert aus der Identifikation mit den zugrundeliegenden Werten und Zielen, welche in das individuelle Selbstkonzept integriert wurden. Ein Beispiel hierfür ist ein Kind, das keine Freude an der Stimmbildung hat, sie aber trotzdem betreibt, weil es diese als notwendig für den Erwerb bestimmter Gesangstechniken erachtet, die es beherrschen möchte.

Stufe 4 Integrierte Regulation: Die extrinsisch motivierte Form mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung wird integrierte Regulation genannt. Sie ist das Ergebnis der Integration von Zielen, Normen und Handlungsstrategien in ein kohärentes Selbstkonzept (vgl. Krapp und Prenzel 1992, S. 98). Ein Beispiel hierfür wäre ein Kind, das Berufssänger werden möchte und auf dieses Berufsziel zuarbeitet, indem es sich im Rahmen vokalpädagogischer Praxis besonders engagiert und in Bezug auf die Tätigkeit Singen große Anstrengungen leistet.

Der integrierte Regulationsstil externer Motivation und die intrinsische Motivation bilden die Basis selbstbestimmten Handelns. Sie ähneln einander, da beide Merkmale besitzen, die Selbstbestimmung konstituieren (vgl. Krapp und Prenzel 1992, S. 98). Folgendes Modell veranschaulicht die verschiedenen Stufen und Qualitäten der Lernmotivation. Hier wurde auf die vierte Kategorie (integriert) verzichtet, da diese in den Studien zur Lernmotivation nicht immer von der identifizierten Regulation abzugrenzen war (vgl. Hartinger und Fölling-Albers 2002, S. 39). Die Abbildung 26 zeigt, dass höhere Stufen der extrinsischen Motivation ein zunehmendes Maß an Selbstbestimmung aufweisen:

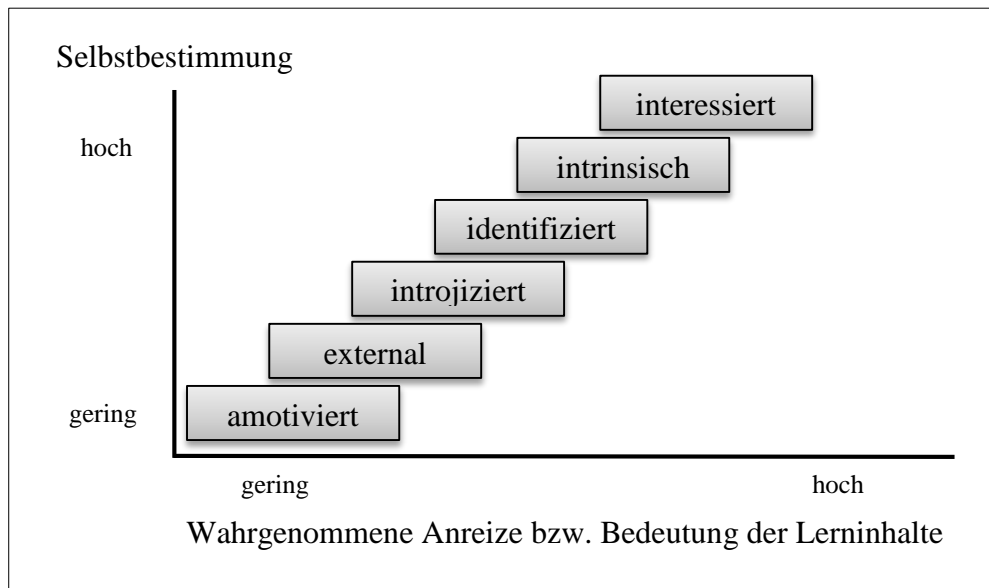


Abb. 26: Verschiedene Qualitäten der Lernmotivation (aus Hartinger und Fölling-Albers 2002, S. 38)

Intrinsische und extrinsische Motivation sind also nicht als Gegensatzpaar anzusehen, denn extrinsische Belohnungen können eine intrinsische Motivation aufrechterhalten und stärken (vgl. Harackiewicz 1979, Ryan 1982 sowie Ryan et al. 1983). Extrinsische Motivationen sind nicht pauschal als minderwertig zu beurteilen, da sie durch die Prozesse der Internalisation¹²⁷ und Integration¹²⁸ in selbstbestimmte Handlung überführt werden können.

Diese Selbstbestimmungstheorie¹²⁹ ist für die vokalpädagogische Praxis von großer Bedeutung, da sie den Zusammenhang zwischen Motivation und vokalem Lernen auf der Basis *dreier angeborener psychologischer Bedürfnisse* erklärt, die als grundlegend für das Entstehen und das Aufrechterhalten von intrinsischer wie auch extrinsischer Motivation erachtet werden (vgl. Deci und Ryan 1993, S. 229). Hierzu zählen die folgenden Faktoren:

¹²⁷ Internalisation wird hier als der Prozess bezeichnet, durch den externe Werte durch interne Regulationsprozesse einer Person übernommen werden (vgl. Deci und Ryan 1991, S. 227).

¹²⁸ Integration ist der weitergehende Prozess, der die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien dem individuellen Selbst eingliedert (vgl. Deci und Ryan 1991, S. 227).

¹²⁹ Vgl. hierzu auch <http://www.selfdeterminationtheory.org/> (Stand 21.04.2014).

1. *Kompetenz und (Selbst-)Wirksamkeit*¹³⁰

„Im Bedürfnis nach *Kompetenzerleben* (competence) äußert sich das natürliche Bestreben des Individuums, sich als handlungsfähig zu erleben“ (Krapp 1998, S. 194), d. h. den gegebenen und absehbaren Anforderungen gewachsen zu sein, sowie anstehende Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft zu bewältigen. Das Erleben von Kompetenz besitzt eine von Trieben oder Verstärkungsmechanismen unabhängige motivationale Dynamik, die eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden ist. Die Selbstbestimmungstheorie geht davon aus, dass Menschen den intrinsischen, angeborenen Wunsch haben, ihre Umwelt zu erforschen, zu verstehen und „in sich aufzunehmen“. Dafür bedarf es weder einer Anleitung noch äußerer Zwänge (vgl. Krapp 1998, S. 194).

2. *Autonomie und Selbstbestimmung*

Im Autonomiebedürfnis äußert sich das natürliche Bestreben des Individuums, sich als eigenständig Handelnden zu erleben, und Ziele und Vorgehensweisen seines Handelns selbst zu bestimmen (vgl. Krapp 1998, S. 194). Dabei meint Autonomie nicht das Streben nach völliger Unabhängigkeit, sondern bezieht sich in Lehr-/Lernsituationen z. B. auf das jeweilige erreichte Kompetenzniveau. Kinder wünschen sich in der Regel nur dort Handlungsfreiheit, wo sie sich eine erfolgreiche Bewältigung zutrauen. „Das Streben nach situationsangemessener Autonomie ist zugleich eine wichtige Voraussetzung für die Optimierung der Kompetenzerfahrung, da die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe nur dann als Bestätigung des eigenen Könnens erfahren wird, wenn sie weitgehend selbstständig gelöst wurde.“ (Krapp 1998, S. 194)

3. *Soziale Eingebundenheit und Zugehörigkeit*

Menschen haben das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und befriedigenden Sozialkontakten. Ohne das Gefühl sozialer Geborgenheit können sie nicht erfüllt leben. Diese Erkenntnis entspringt biologischen, psychologischen wie auch philosophischen Analysen über das Wesen des Menschen. Bei der Interessengenesse kommt dem Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein eine besondere Bedeutung

¹³⁰ Dieses Bedürfnis bezieht sich auf das Gefühl, dass man mit seinem eigenen Verhalten etwas bewirken kann und sich in der Lage sieht, den vorgegebenen oder selbstgewählten Anforderungen gerecht zu werden.

zu, da es häufig den Ausgangspunkt für die Zuwendung zu einem neuen Wissens- oder Tätigkeitsgebiet bildet (vgl. Krapp 1998, S. 194).

Abbildung 27 zeigt graphisch zusammengefasst das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Basic Needs) nach Deci und Ryan:

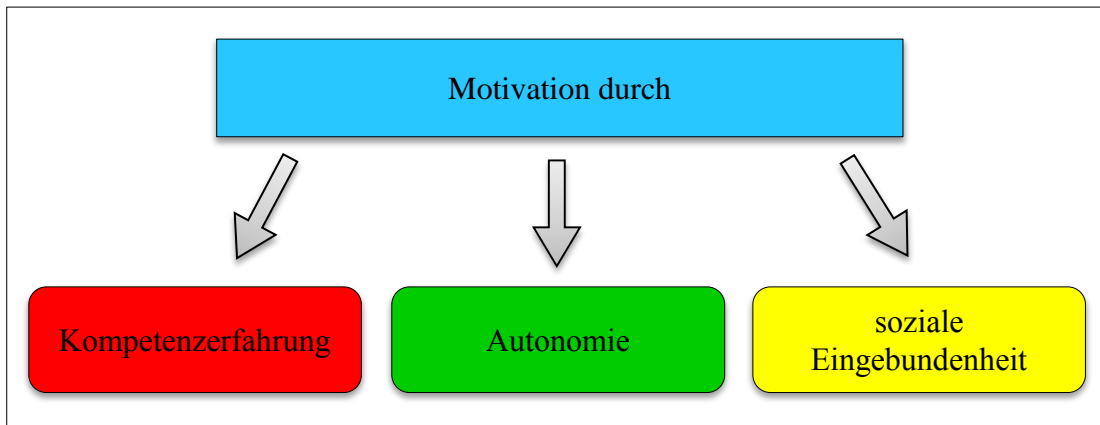


Abb. 27: Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Basic Needs) nach Deci und Ryan 1993

Die Wirkungsweise dieser Basic Needs ist nach Krapp vorstellbar

„als ein *ganzheitliches* System [...], [welches] dem handelnden Organismus kontinuierlich emotionale Signale über die funktionale Wirksamkeit der gegenwärtig ablaufenden Person-Umwelt-Interaktionen [liefert]. Intensität und die Qualität dieser Rückmeldungen steuern kurzfristig das Zuwendungs- oder Vermeidungsverhalten und bewirken langfristig dispositionale Tendenzen [...].“ (Krapp 1998, S. 194)

Der Mensch hat demzufolge die angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, dort effektiv zu wirken, und sich dabei persönlich autonom und kompetent zu erfahren. Soziale Umweltfaktoren, zu denen auch die vokalpädagogische Praxis zu zählen ist, müssen den Kindern ausreichend Gelegenheit geben, diese angeborenen psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialem Eingebundensein zu befriedigen. Sie fördern oder hemmen dadurch das Auftreten intrinsischer und die Integration extrinsischer Motivation, denn eine Umgebung, die Gefühle von Kompetenz und Autonomie fördert, unterstützt die Bildung intrinsisch motivierten Verhaltens (vgl. Deci und Ryan

1993, S. 229 f).¹³¹ Deshalb sind die sozialen Faktoren, welche die intrinsische Motivation steigern und zur Integration extrinsischer Motivation beitragen, auch für die vokalpädagogische Praxis von großer Bedeutung. Autonomieunterstützende Maßnahmen sowie die Hinwendung zum Kind, z. B. in Form von Anteilnahme, nehmen positiven Einfluss auf dessen Selbstständigkeit. Effektives Lernen ist an diese intrinsische Motivation gebunden und abhängig von der Beteiligung des Selbst¹³². Die engagierte Aktivität des Selbst erhöht die Lernqualität und fördert seine Entwicklung (vgl. Deci und Ryan 1993, S. 235 f.).

Die Erfüllung der Basic Needs ist Voraussetzung zum einen für das *Entstehen einer intrinsischen Motivation* beim Singen und zum anderen für die *Entwicklung des Interesses*. Denn ob eine intrinsische Motivation entsteht oder ein Interesse aufgebaut wird, hängt in entscheidendem Ausmaß von den Möglichkeiten zur Befriedigung der primären Bedürfnisse bei der Bewältigung von Aufgaben in dem jeweiligen Gegenstandsgebiet ab (vgl. Hoffmann et al. 1998, S. 195). Daher ist vokalpädagogische Praxis so zu gestalten, dass es Kindern ermöglicht wird, diese primären Bedürfnisse zu befriedigen.

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich Interesse und intrinsische Motivation aufbauen, wodurch sich erneut die Wichtigkeit der Orientierung vokalpädagogischer Praxis an den Grundbedürfnissen verdeutlicht. Sie wurde daher als prozessimmanentes Ziel zweiten Grades im theoretischen Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis verankert. Am Ende dieses Kapitels folgen Erläuterungen zur Gestaltung und praktischen Umsetzung dieser Orientierung im Rahmen vokalpädagogischer Praxis mit Kindern.

¹³¹ Dies konnten Deci und Ryan in ihren (Labor-)Experimenten zum Einfluss externer Kontrollfaktoren und zur Kompetenzförderung nachweisen (vgl. Deci und Ryan 1993, S. 229 f.).

¹³² Das Selbst ist ein Begriff aus der Psychologie und bezeichnet nach Joseph Ledoux „die Gesamtheit dessen, was einen Organismus auf der physikalischen, biologischen, psychischen, sozialen und kulturellen Ebene ausmacht“ (LeDoux 2006, S. 49). Dieses *Selbst* steht im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie und kann zugleich als Prozess sowie als Ergebnis der persönlichen Entwicklung interpretiert und untersucht werden (vgl. Deci und Ryan 1993, S. 223).

4.2.2.2 Interessenförderung als Ziel vokalpädagogischer Praxis mit Kindern

Der Begriff Interesse bezeichnet eine Person-Gegenstands-Beziehung, die durch zwei positive Bewertungstendenzen gekennzeichnet ist: zum einen eine hohe *Wertschätzung gegenüber dem Gegenstandsbereich*, zum anderen eine *positive Einschätzung der emotionalen Erfahrungen* (Erlebensqualitäten) während der Interessenhandlung¹³³ (vgl. Krapp 1998, S. 186). Das Interesse am Singen kann erlernt werden, denn

„[...] Umweltbezüge sind von der Soziokultur bestimmt: Die Spiele, die wir spielen – die Interessen, denen wir folgen – die Funktionen, deren Vollzug wir lustvoll erleben“ (Schiefele 1974, S. 165).

Der Aufbau von Interesse ist daher ein Ziel vokalpädagogischer Praxis, welche deshalb so gestaltet sein sollte, dass dieser wahrscheinlich ist. Interessenbildung ist ein zentrales Wesensmerkmal von Bildung (vgl. Hoffmann et al. 1998, S. 187) und weitreichender als die Zunahme von Lernleistung oder situativ-positivem Empfinden.¹³⁴

Das Konzept des Interesses steht in enger Verbindung zu dem der (intrinsischen) Lernmotivation sowie zur motivationalen Theorie der Selbstbestimmung (vgl. Krapp 1998, S. 186), denn die Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse fördert das Entstehen eines Interesses (vgl. Deci und Ryan 1993), welches *persistent* oder *selektiv* auftreten kann: Erlebt eine Person beim Singen positive emotionale und/oder kognitive Effekte, so wird dessen Persistenz, also die dauerhafte Beschäftigung mit dem Singen, unterstützt. Das Erleben negativer Emotionen, starker kognitiver Diskrepanzen oder Ohnmacht bezüglich der gewünschten kognitiven und/oder emotionalen Zustände kann die Persistenz des Interesses beeinträchtigen (vgl. Hartinger und Fölling-Albers 2002, S. 44).

Dabei sind zwei Interessenformen zu unterscheiden: *Situationales Interesse* wird durch die Interessantheit einer Situation oder eines (Lern-)Gegenstands ausgelöst und bezeichnet die aktuelle Motivation gegenüber einem Lerngegenstand. Diese bedingt, dass sich Personen dieser Sache zuwenden. *Individuelles Interesse* bezeichnet dagegen

¹³³ Diese Aspekte werden in der Interessenforschung auch als wertbezogene und emotionale Valenz bezeichnet (vgl. Krapp 1992 sowie Schiefele 1986).

¹³⁴ Die Erkenntnis der Bedeutsamkeit des Interesses für Lernprozesse stammt bereits aus dem 18. Jahrhundert: Jean-Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvetius und Johann Friedrich Herbart beschäftigten sich ihrerseits bereits mit interessenbezogenem Lernen (vgl. Prenzel 1988, S. 17–20). Bei Herbart ist laut Hartinger die Interessenförderung vorrangige *Erziehungsaufgabe* und *Ziel von Unterricht* (vgl. Hartinger und Fölling-Albers 2002, S. 42).

eine dauerhafte *dispositionelle* oder *habituelle Bereitschaft einer Person*, sich mit bestimmten Gegenständen bevorzugt auseinanderzusetzen. Je nachdem, wie bedeutsam und wichtig der Interessengegenstand eingeschätzt und erlebt wird, kann sich aus einem situationalen Interesse ein dauerhaftes individuelles Interesse entwickeln (vgl. Krapp 1998, S. 190 f.). Abbildung 28 zeigt modellhaft, wie sich individuelles Interesse generieren kann. Dabei verdeutlicht sich das Prinzip der Motivierung (vgl. Kap. 4.2.3.6), da es das Entstehen eines situationalen Interesses unterstützt, aus dem sich durch Internalisierung ein dauerhaftes Interesse entwickeln kann:

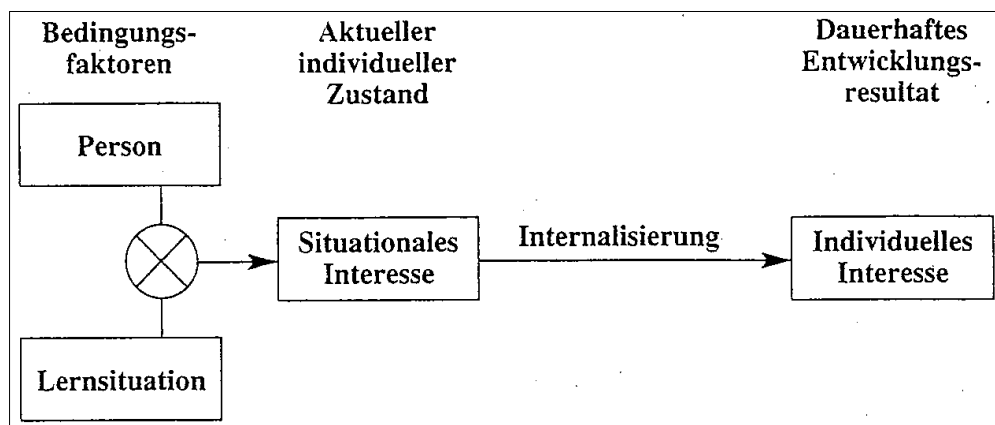


Abb. 28: Rahmenmodell der Interessengenerierung (aus Hoffmann et al. 1998, S. 191)

Das Interesse beeinflusst wiederum die Qualität des Lernens, denn eine auf Interessen beruhende Lernmotivation kann positive Effekte auf die Lernsteuerung, auf die Erlebensqualität des Lernens sowie auf die kurz- und langfristigen Wirkungen des Lernens haben (vgl. Krapp 1998, S. 187). So wurde eine positive Korrelation zwischen dem Ausprägungsgrad des fachlichen Interesses und dem jeweiligen Lernergebnis ermittelt (vgl. Schiefele et al. 1993). Dies lässt sich dadurch erklären, dass das Interesse an einer Aktivität oder einem Lerngegenstand meist dazu führt, dass diesem eine höhere Aufmerksamkeit zuteil und mehr Zeit gewidmet wird (siehe Abb. 29):

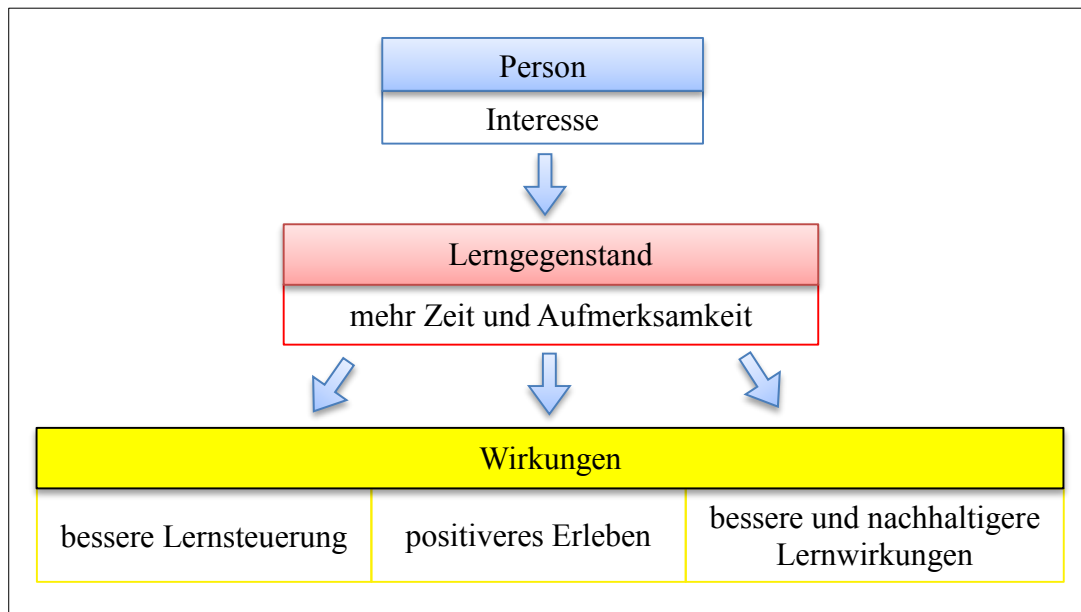


Abb. 29: Wirkungen des Interesses auf das Lernen (© H. Henning)

Zudem ist interessenbezogenes Wissen selten „träge“.¹³⁵ Daher bezeichnet Prenzel Interesse als eine spezifische Bildungsmotivation, da es Bildung ermöglicht, sofern diese als Selbstbildung begriffen wird (vgl. Prenzel 1994, S. 1322). Die spezifische motivationale Dynamik eines Interesses resultiert aus der vorübergehenden oder dauerhaften Identifikation einer Person mit einem Interessenbereich. Interessen haben eine *Ich-Nähe* und können zu einem vorübergehenden oder dauerhaften Bestandteil eines Selbstkonzeptes bzw. einer persönlichen Identität werden (vgl. Hoffmann et al. 1998, S. 186 f.). Entscheidend ist dabei, dass der Zuwachs an Wissen und Können als *persönlicher Gewinn* erlebt wird. Dann geschieht die Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand freiwillig. Diese Freiwilligkeit ist nach Auffassung heutiger Interessentheorien eine entscheidende Grundlage für intrinsische Motivation (vgl. Krapp 2003, S. 96).

Zu beachten ist jedoch, dass es auch einen, von äußeren Anregungsbedingungen unabhängigen, interessenthematischen Person-Gegenstands-Bezug gibt (vgl. Hoffmann et al. 1998, S. 190). Kinder haben demzufolge Interessenneigungen, die sich

¹³⁵ Als „träges“ Wissen (*inert knowledge*) wird jenes erworbene Wissen bezeichnet, das lediglich als abfragbares Prüfungswissen vorhanden ist, jedoch in Anwendungssituationen nicht genutzt werden kann (vgl. Prenzel 1994, S. 1322).

nicht unbedingt durch äußere Motivationsanreize beeinflussen lassen.¹³⁶ Daraus resultiert, dass nicht jedes Kind dauerhaft zum Singen motiviert werden kann, und dass sich das personelle Interesse am Singen nicht bei jedem Kind entwickeln wird. Wer sich dies als Ziel setzt, wird zwangsläufig scheitern. Dennoch ist es wichtig, ein nachhaltiges Interesse der Kinder am Singen zu fördern, da künstlerisch-ästhetische Kompetenzen vor allem durch das Interesse als sinnvoll erlebt werden. Die intrinsische Motivation, in der sich das Interesse am Singen häufig begründet, ist zugleich Ausgangs- und Zielpunkt sowie Qualitätsmerkmal vokalpädagogischer Praxis mit Kindern.

4.2.2.3 Intrinsisch motiviertes Singen als Ziel vokalpädagogischer Praxis mit Kindern

Eine im Vollzug selbst liegende Motivation ist eine *intrinsische Motivation* (vgl. Hunt 1965). Diese Motivationsform ist für das Singen von besonders großer Relevanz, da viele Menschen deshalb singen, weil sie gerne singen und ihnen das Singen ein Wohlfühl gibt. So ist der Sinn des Singens häufig im Singen selbst begründet, denn bei „einer intrinsisch motivierten Tätigkeit liegt der Sinn der Handlung in der Handlung selbst“ (Schiefele 1974, S. 164). Wenn ein Verhalten um seiner selbst willen in Gang gesetzt wird, ermöglicht es eine *vollzugsbedingte Selbstbegräftigung*¹³⁷. Durch diese Form der Selbstbegräftigung wird das angeborene Grundbedürfnis nach Selbstbestimmung erfüllt.

Hingegen kommt es bei einer Leistungsmotivation zu einer *normorientierten Selbstbegräftigung*, bei der Normen als Gütemaßstäbe fungieren. Das Interesse am Singen resultiert jedoch meist nicht aus dem Wunsch, bestimmte Normen zu erfüllen, sondern begründet sich überwiegend im Umgang mit dem Sachverhalt selbst (vgl. Schiefele 1974, S. 164) und ist daher häufig intrinsisch motiviert.

Nach Deci und Ryan entwickelt sich eine intrinsische Motivation, wenn die Bedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie das Bedürfnis nach sozialem

¹³⁶ Damit lässt sich teilweise erklären, warum Menschen an Tätigkeiten und Interessen festhalten, obwohl sie mit negativen Erlebensqualitäten verbunden sind. So sind einige Musikerbiographien bekannt, in denen Zwang, Drill und Demütigungen durch Lehrpersonen oder andere Bezugspersonen erlebt wurden, was der Liebe zur Musik jedoch nicht abträglich war (z. B. Beethoven oder Michael Jackson).

¹³⁷ Schiefele unterscheidet eine *vollzugsbedingte* und eine *normorientierte Selbstbegräftigung* (vgl. Schiefele 1974, S. 163). Der hypothetische Begriff Selbstbegräftigung bezeichnet ein aus der Selbsterfahrung bekanntes Verhalten einer Person. „Selbstbegräftigung ergibt sich aus der subjektiven Erfahrung (Erkenntnis), daß ein Motiv verwirklicht worden ist.“ (Schiefele 1974, S. 161)

Eingebundensein erfüllt werden (vgl. Deci und Ryan 1993). Kinder zeigen Verhaltensweisen wie z. B. Spiel, Erkundungen, Manipulieren von Gegenständen und Neugier laut Schiefele vor allem dann, wenn ihre primären und sekundären Bedürfnisse ruhen (vgl. Schiefele 1974, S. 163). Die Orientierung an den Basic Needs schafft somit die Grundlage für ein intrinsisch motiviertes Singen, welches für die Interessenbildung entscheidend ist. Der Erhalt autotelischer Qualitäten des Singens ist daher wichtig und dient dem Transfer des Singens in den Lebensalltag. Mit Hofmann ist festzustellen: „Am Ende steht [...] die Frage nach dem wahrhaft Selbstzwecklichen.“ (Hoffmann 2004, S. 1488) Die Tätigkeit Singen erfüllt zahlreiche Funktionen, die gleichberechtigt neben spezifisch vokalpädagogischen Zielen stehen (vgl. Kap. 2.3). Wenn diese Qualitäten des Singens geringschätzt werden, läuft vokalpädagogische Praxis Gefahr, lebensfremd und elitär zu sein. *Singen um seiner selbst willen* ist nicht gleichzusetzen mit „*Hauptsache Singen, egal wie*“. Die Betrachtung von Merkmalen autotelischer Tätigkeiten, wie z. B. Schach spielen, zeigt, dass Leistung und Freude sich nicht ausschließen. Oft ist Freude sogar an Leistung gekoppelt. Die autotelische Qualität des Singens zu fördern, bedeutet, die Befriedigung, welche die Ausübung des Singens haben kann, als solche wertzuschätzen und vokalpädagogische Praxis nicht ausschließlich an andere Ziele zu knüpfen.

Des Weiteren ist auf eine positiv bilanzierte Erlebensqualität zu achten, da diese die intrinsische Motivation fördert. Extrinsische Motivationsformen sind so einzusetzen, dass sie der intrinsischen Motivation zuträglich sind und sie keinesfalls verdrängen. So können Verstärker eingesetzt werden, um das Interesse der Kinder zu provozieren oder um ihr Engagement oder ihre Leistung anzuerkennen. Zusätzlich tragen Motivierungstechniken dazu bei, das Interesse und die Neugier des Kindes am vielseitigen Gebrauch der Stimme zu wecken und dessen spontane *Lust* am Singen zu erhalten.

Kinder sollten auf vielfältige Art in sämtlichen Bereichen der vokalpädagogischen Praxis beteiligt werden und mitentscheiden können. Dabei ist es wichtig, ihnen mit Interesse an der ganzen Person zu begegnen, denn

„Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern

die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation. Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, ist der Eckpfeiler dieser Entwicklung.“ (Deci und Ryan 1993, S. 236)

Eine an den grundlegenden Bedürfnissen der Kinder ausgerichtete vokalpädagogische Praxis unterstützt zudem das Entstehen eines konstruktiven Selbstbildes und einer stabilen Identität. Negative Beeinflussungen des Selbstbildes und der Identität müssen unbedingt vermieden werden.¹³⁸

4.2.2.4 Orientierung an den Basic Needs

Die von Deci und Ryan in der Selbstbestimmungstheorie vorgestellten angeborenen Grundbedürfnisse sind eine wichtige Orientierungshilfe für die vokalpädagogische Praxis. Vokalpädagogisches Handeln ist auf eine Förderung der Kompetenzwahrnehmung (a), des Autonomie-Erlebens (b), der sozialen Einbindung (c) und der persönlichen Bedeutsamkeit des Singens (d) auszurichten. Dadurch lässt sich eine intrinsische Motivation bei den Kindern unterstützen. Im Folgenden werden daher entsprechende konkrete Handlungsempfehlungen formuliert:

a) Förderung der Kompetenzwahrnehmung

Die Förderung der Kompetenzwahrnehmung hat zum Ziel, dass Kinder Vertrauen in ihre eigenen (vokalen) Fähigkeiten entwickeln und sie erweitern. Die Entfaltung und Steigerung des Selbstvertrauens erfordert das Vertrauen und das Zutrauen des Vokalpädagogen. Dieser sollte daher die Kompetenz, Leistungs- und Begeisterungsfähigkeit der Kinder nicht anzweifeln. Positive Rückmeldungen, Bekräftigungen in Form von Lob, Anerkennung, Ermutigung unterstützen das Selbstvertrauen der Kinder. Überforderung ist zu vermeiden, da diese das Kompetenzerleben beeinträchtigt. Übungen, Methoden und Inhalte der Vokalpraxis müssen daher stets ein passendes Anforderungsniveau aufweisen.

¹³⁸ Hier sei mahndend auf das häufig entstandene „Ich kann nicht singen“-Selbstbild vieler Menschen verwiesen. In deren Biographien fehlte vermutlich das Kompetenzerleben beim Singen. Negative Äußerungen, Diffamierungen und Brüskierungen durch Lehr- oder Bezugspersonen führen häufig dazu, dass Menschen sich trotz Freude am Singen davon abwenden. Diese verheerende Konsequenz zeigt, dass mangelnde Singfähigkeiten und -erfahrung ausgeglichen werden müssen und es nicht zu einer Selektion oder Stigmatisierung dieser Kinder kommen darf. Eine negative Erfahrung mit dem Singen prägt Menschen und deren Bezug zum Singen oft ein ganzes Leben lang und wird häufig unmittelbar in deren Selbstbild unrevidierbar integriert.

b) Förderung der Autonomie

Vokalpraxis ist so zu gestalten, dass Kinder sich selbstbestimmt erleben können. Dazu benötigen Kinder einen Handlungsfreiraum und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Sie sind bei inhaltlichen und organisatorischen Entscheidungen einzubeziehen. Demokratische Strukturen werden durch das Einbringen von Wünschen, Ideen und Interessen unterstützt und realisiert. Gemeinsam bestimmte Regeln und die Sorge für deren Einhaltung aktivieren ein Selbstregulativ der Gruppe. Dieses ersetzt eine enge Kontrolle seitens des Vokalpädagogen. Kinder zu einem eigenen Werturteil zu ermuntern und zu befähigen unterstützt ebenfalls deren Autonomieerleben.

c) Förderung von sozialer Einbindung

Die Bedeutung sozialer Aspekte für die Motivation am Singen lässt sich durch eine empirische Studie belegen, in der Kinder und Jugendliche im Alter von 7-24 Jahren aus verschiedenen Chören zum Grund ihres Choreintritts sowie zu Aspekten, die ihnen im Chor besonders Freude bereiten, befragt wurden. Zudem wurde ihre Einschätzung dazu erhoben, was sie meinen, im Chor zu lernen, wie nützlich ihrer Einschätzung nach das Chorsingen für sie sei und ob sie ihre eigenen Kinder später einmal in einen Chor schicken würden (vgl. Spahn 2008). Die Ergebnisse entsprechen denen der Studie von Clift und Hancox (vgl. Clift und Hancox 2001). Zu den am häufigsten genannten Begründungen des Singen gehören: Wohlfühlen und Entspannung, verbesserte Atmung und Körperhaltung, positives soziales Erleben und Verhalten, gutes emotionales Befinden, Erleben von Sinnhaftigkeit sowie günstige Auswirkung auf Herzfunktion und Immunabwehr (vgl. Clift und Hancox 2001). Speziell hervorzuheben ist, dass Kinder das *soziale Erleben beim Singen* besonders positiv bewerten (vgl. Spahn 2008). Ethisch-soziale Ziele (vgl. Kap. 4.2.4.6) tragen zur Pflege und Förderung des Gemeinschaftsgefühls bei. Die Art und Weise des gemeinschaftlichen Erlebens beeinflusst das emotionale Erleben der einzelnen Kinder. Für jedes Kind sollte spürbar sein, dass es ein wichtiger Teil dieser Gemeinschaft ist. Nur so kann es sich emotional zugehörig fühlen. Diese emotionale Zugehörigkeit kann auch dadurch gefördert werden, dass der Vokalpädagoge auf Probleme und Schwierigkeiten der Kinder eingeht. Eine partnerschaftliche pädagogische Beziehung ist dabei vorteilhaft, denn diese verstärkt die Offenheit der Kinder. Das Erlernen eines konstruktiven Miteinanders kann mit dem Erleben der Gemeinschaft in Form von Ausflügen, Probenwochenenden, Konzerten, Chorpartnerschaften etc. gekoppelt werden, denn Kinder benötigen Zeit und Raum für

die Entwicklung interner Kommunikation. Eine erlebte und praktizierte Teamarbeit im Chor, z. B. durch Verteilung bestimmter Aufgabenbereiche, führt dazu, dass alle Kinder zum Gelingen von Vokalpraxis beitragen. Identifikationsstiftende Elemente wie T-Shirts, Ausweise, Urkunden etc. können ebenfalls das Gefühl von sozialem Eingebundensein unterstützen.

d) Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Singens

Die persönliche Bedeutsamkeit und das subjektive Wertempfinden des Singens erscheinen wenig beeinflussbar. Das Hervorheben der eigenen persönlichen Bedeutsamkeit des Singens kann auf das Wertempfinden der Kinder einwirken. Der Vokalpädagoge hat eine Vorbildwirkung und an seiner Person wird die persönliche Bedeutsamkeit des Singens sicht- und erlebbar. Die emotionale (affektive) Aktivierung trägt ebenfalls dazu bei, das Wertempfinden auf Seiten der Kinder zu erhöhen.

Gelingt es Vokalpädagogen, diese angeborenen grundlegenden Bedürfnisse der Kinder zu erfüllen und eine persönliche Bedeutsamkeit des Singens bei ihnen zu fördern, sind sämtliche wesentliche Bedingungen für das Entstehen oder Aufrechterhalten einer intrinsischen Motivation erfüllt.

Ob ein vokalpädagogisches Angebot motivierend und interessenfördernd wirkt, hängt maßgeblich von dessen Gestaltung ab. Entsprechende Kenntnisse, Fertigkeiten und Methoden gehören daher notwendigerweise zum Professionswissen von Vokalpädagogen (vgl. Kap. 4.2.). Interessenhemmende Faktoren, z. B. das Einengen von Spielräumen, fehlende Wahlmöglichkeiten, verletzendes Feedback, geringe soziale Einbeziehung, fehlende Kooperationsbereitschaft sowie mangelnde Partnerschaftlichkeit sind zu vermeiden (vgl. Hoffmann et al. 1998, S. 196–198).

4.2.3 Ziele dritten Grades: Leitende Prinzipien für die vokalpädagogische Praxis

Im Folgenden werden handlungsleitende Prinzipien vokalpädagogischer Praxis mit Kindern vorgestellt, die, ähnlich den Unterrichtsprinzipien in der Erziehungswissenschaft, aufgrund ihrer theoretischen oder empirischen Evidenz als Leitvorstellung vokalpädagogischen Handelns gelten können. Sie stellen Handlungsmaximen mit einem weitreichenden, aber nicht absoluten Geltungsanspruch dar. Nach Schneider fassen

didaktische Prinzipien pädagogisch-praktische Erfahrungen, normative Vorstellungen und theoretische Erkenntnisse zu schlüssigen Kurzformeln zusammen (vgl. Schneider 2005, S. 246). Die Formulierung handlungsleitender Prinzipien für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern hat den Vorteil, dass diese überschaubar sind, vielfältig kombiniert werden können und einen kritischen Appellcharakter besitzen. Sie geben regulative Anregungen für die Gestaltung vokalpädagogischer Praxis und ermöglichen die Prüfung, Begründung und Rechtfertigung vokalpädagogischer Entscheidungen, ohne die hinter den Prinzipien stehenden Theorien neu zu Rate ziehen zu müssen (vgl. Helms et al. 2008, S. 85). Sie dürfen in einem theoretischen Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis nicht fehlen, da sie laut Wiater eng mit der Qualität von Unterricht zusammen hängen:

„Unterrichtsprinzipien hängen naturgemäß eng mit Fragen der Unterrichtsqualität zusammen. Während Unterrichtsprinzipien für die Planung von Lehr-/Lernprozessen bedeutsam sind, ist das Urteil über die Unterrichtsqualität das Ergebnis einer Analyse von gehaltenem Unterricht [...]. Bei dieser Analyse spielt einerseits die Umsetzung der didaktischen Prinzipien eine Rolle, andererseits aber auch das Verhalten des Lehrers und das der Schüler sowie klasseninterne Rahmenbedingungen“. (Wiater 2009, S. 7)

In dem vorgestellten theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern sind sie deshalb als *prozessimmanente handlungsleitende Zielvorstellungen dritten Grades* integriert. Inhaltlich leiten sie sich aus den empirisch ermittelten Einflussfaktoren für Unterrichtsqualität (vgl. Kap. 3.2.4) sowie aus den vorgestellten Theorien zur Motivation und zur Interessenbildung ab (vgl. Kap. 4.2.2). Im Folgenden werden elf Prinzipien als Handlungsorientierung für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern vorgestellt: Kindorientierung, Kindgemäßheit, Sachgemäßheit, Ganzheitlichkeit, Veranschaulichung, Motivierung, Fehlerfreundlichkeit, Zielklarheit, Vielfältigkeit, Integration und Nachhaltigkeit.

4.2.3.1 Kindorientierung

Kindorientierung in der vokalpädagogischen Praxis bedeutet deren (inhaltliche und methodische) Ausrichtung am Kind, an dessen Bedürfnissen, dessen individueller Entwicklung, dessen Lebens- und Lernformen sowie dessen emotionalen und motivatio-

nen Dimensionen. Kindorientierung impliziert die Anerkennung und die Respektierung der Individualität der Kinder und entspricht der aus dem schulischen Kontext bekannten Schülerorientierung, die sich nach Helmke dadurch kennzeichnet,

„dass die Schülerinnen und Schüler die Lehrperson als Ansprechpartner auch in nicht-fachlichen Fragen erleben und sie als fürsorglich und an der Schülerperson – nicht nur ihrem Leistungsniveau und Lernfortschritt – interessiert, gerecht und fair wahrnehmen“ (Helmke 2010, S. 230), (vgl. Kap. 4.2.1).

Gerade in der vokalpädagogischen Praxis ist das didaktische Prinzip der Kindorientierung auch aus ethischen Gründen unverzichtbar, da das Singen in der Vergangenheit immer wieder instrumentalisiert und zur Manipulation von Menschen eingesetzt wurde (vgl. Gruhn 2003, S. 45 sowie Kap. 4.2.1).

Einige der in der Lehr-/Lernforschung ermittelten Unterrichtsqualitätsmerkmale wie z. B. die *emotionale Unterstützung*, das *Pacing* oder die *Adaptivität des Angebots* setzen eine Kindorientierung voraus. Um diese fachübergreifenden Unterrichtsqualitätsmerkmale umsetzen zu können, ist es erforderlich, dass Vokalpädagogen jedes einzelne Kind, dessen individuelle und persönliche Bedürfnisse und Interessen im Blick haben, um das vokalpädagogische Angebot daran zu orientieren. Dies ist gerade in der vokalpädagogischen Praxis eine Herausforderung für Vokalpädagogen, da diese häufig den chorischen Klang als Gesamtergebnis der Gruppe im Fokus haben und daher schnell Gefahr laufen, den Lernfortschritt einzelner Kinder, deren persönlichen Lernzuwachs und deren individuelle Entwicklung diesem unterzuordnen.¹³⁹ Es ist daher eine besondere vokalpädagogisch-gruppenspezifische Herausforderung, sowohl das Klangergebnis einer singenden Gruppe als Gesamtleistung als auch die individuelle Entwicklung einzelner Kinder anzustreben. In der Praxis ist beispielsweise immer wieder zu beobachten, dass Kinder, welche sicher und eigenständig eine Melodie halten können, in der zweiten Stimme singen, obwohl diese nicht ihrer Stimmlage entspricht. Dies ist in einer kindorientierten Vokalpraxis nur dann tolerierbar, wenn die stimmliche Entwicklung des Kindes nicht darunter leidet und die Stimme dieses Kindes dennoch ausreichend und der persönlichen Anlage gemäß gefördert wird. Das didaktische

¹³⁹ Im Bereich Stimmbildung wird dieses Problem methodisch durch die wechselseitige Ergänzung von Einzelstimm- und chorischer Stimmbildung gelöst, wobei die Einzelstimm- und chorische Stimmbildung häufig „im Dienst des Chorischen“ steht und in leistungsorientierten Chören meist anderen Vokalpädagogen übertragen wird. In Kontexten, in welchen der Bereich der Stimmbildung nicht ausgelagert werden kann, steht der Vokalpädagoge grundsätzlich vor dem Dilemma individueller oder chorischer Orientierung.

Prinzip der Kindorientierung steht in engem Zusammenhang mit dem Prinzip der Kindgemäßheit, in dem es sich konkretisiert.

4.2.3.2 Kindgemäßheit

Kindgemäßheit¹⁴⁰ als didaktisches Prinzip erfordert, dass die vokalpädagogische Praxis an die Möglichkeiten der Kinder angepasst wird. Dieser didaktische Gedanke kam bereits mit Comenius auf und entwickelte sich in der Reformpädagogik¹⁴¹ zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einem pädagogischen Leitprinzip (vgl. Rosenberger 2005, S. 142), welches Rosenberger wie folgt beschreibt:

„Die Idee der Kindgemäßheit, wie sie im Laufe der letzten 250 Jahre entstanden ist, hat sich institutionell und mentalitätsmäßig verfestigt und ist ein nicht wegzudenkender Grundsatz in pädagogischen Handlungsfeldern geworden. In Frage gestellt wird nicht der Begriff als solcher (Ist ein kindgemäßer Unterricht anzustreben?), sondern seine Auslegung (Ist das kindgemäß oder nicht?).“ (Rosenberger 2005, S. 138)

Der vieldeutige Begriff setzt sich aus den beiden Bestandteilen *Kind* und *Gemäßheit* zusammen und drückt aus, dass etwas *gemäß dem Kinde* sein soll. Dabei kann Kindgemäßheit laut Rosenberger folgende unterschiedliche Bezüge aufweisen (vgl. Rosenberger 2005, S. 11):

- *Kindgemäß als der kindlichen Natur angemessen*
Dabei wird der Begriff Kind als biologisch-anthropologische Kategorie verstanden. Aus diesem Verständnis von Kind lassen sich Bedürfnisse und Gesetzmäßigkeiten ableiten, deren Erfüllung Kindgemäßheit ausmachen.
- *Kindgemäßheit in Bezug auf einen Entwicklungsabschnitt*
Aus entwicklungspsychologischer Perspektive orientiert sich der Begriff kindge-

¹⁴⁰ Oft wird anstelle des Begriffs kindgemäß auch der Begriff kindgerecht benutzt, was aber im sprachlichen Gebrauch das Gleiche meint, denn laut Rosenberger sind „Kindgerechtheit bzw. Kindgemäßheit [...] pädagogische Axiome“ (Rosenberger 2005, S. 9).

¹⁴¹ Der Terminus Reformpädagogik wird hier als Epochenbegriff für die Zeit von 1890 bis 1933 benutzt. Er vereint eine Vielzahl von Ansätzen, welche die Orientierung am Kind fordern und in Bezug auf Schulen institutionskritisch sind.

mäß an Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Ontogenese. Das heißt, Kindgemäßheit ist an entwicklungs- und altersspezifischen Dimensionen der Motorik, der Sprache und des Denkens etc. zu orientieren.

- *Kindgemäßheit in Bezug auf Kinder einer bestimmten Zeit*

Dieser eher soziologische Ansatz fokussiert Bedingungen einer bestimmten Zeitepoche oder eines strukturierenden kulturell-sozialen Umfelds.

- *Kindgemäßheit in Relation zu einer Bezugsgruppe*

Diese soziologische Betrachtung schließt weitere kontingente Lebensbedingungen und Kategorien wie Geschlecht oder soziale Schicht in einer konkreten Gesellschaft oder Schulklasse ein.

- *Kindgemäßheit in Relation zur Individualität*

Kindgemäßheit kann sich primär auf ein bestimmtes individuelles Kind, z. B. auf seine Biographie, seine Lebensumstände, seine spezifischen Möglichkeiten und Bedürfnisse etc. beziehen. In diesem Fall bedeutet kindgemäß *gemäß dieses speziellen Kindes*.

Kindgemäßheit als leitendes Prinzip in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern umfasst diese unterschiedlichen Bezüge und integriert biologisch-anthropologische, entwicklungspsychologische, soziologische und psychologische Perspektiven auf das Kind bzw. die Kinder. Es ist im Rahmen vokalpädagogischer Praxis auf sämtliche Entscheidungen und Handlungen anzuwenden, z. B. auf die Auswahl der Inhalte, auf Anforderungen und Zielsetzungen, auf die Art der Vermittlung und auf den Umgang mit den Kindern. Die Anwendung des Prinzips Kindgemäßheit wird im Folgenden in Bezug auf diese Aspekte anhand von einzelnen Beispielen exemplarisch konkretisiert: *Kindgemäßheit bezüglich der stimmlich-musikalischen Anforderungen und Zielsetzungen* bedeutet beispielsweise, dass der Ambitus eines Liedes oder dessen melodische und rhythmische Struktur für die entsprechenden Kinder zu bewältigen sind und dass die ausgewählten Lieder und Übungen für die jeweiligen Kinder angemessen sind. Die Lieder sollten dafür geeignet sein, Kinder emotional und geistig anzusprechen. Dabei ist zu beachten, dass die Kinderstimme keine feste Größe ist, da Kinder sich physiologisch noch verstärkt entwickeln. Da deren Wachstum nicht linear verläuft, gibt es in dieser Entwicklung Phasen mit wenig und andere mit viel Veränderungen (vgl. Nitsche 2001, S. 11). Vokalpädagogen benötigen hierfür eine besondere Sensibilität und

diagnostische Kompetenzen. Im Umgang mit Kinderstimmen, welche sich immer wieder verändern, ist zudem zu berücksichtigen, dass Kinderstimmen auf einen bestimmten Tonraum festgelegt sind.¹⁴² *Kindgemäßheit in Bezug auf die Art der Vermittlung* bedeutet beispielsweise, dass diese anschaulich (vgl. Kap. 4.2.3.5), abwechslungsreich (vgl. Kap. 4.2.3.9), spielerisch und bewegungsorientiert erfolgt. *Kindgemäßheit in Bezug auf den Umgang* erfordert beispielsweise, dass der Vokalpädagoge sich dem sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder anpasst und auf kindgerechte Kommunikationsformen achtet, d. h. er verzichtet auf für Kinder unverständliche rhetorische Figuren wie Ironie und Sarkasmus.

Auf die vokalpädagogische Praxis mit Kindern im Grundschulalter können folgende, von Olechowski für eine kindgemäße Grundschule formulierten Prinzipien, übertragen werden (vgl. Olechowski und Wolf 1990, S. 53 ff.): Kontinuität von Spiel- und Lernaktivitäten (a), reale Lebens- und Handlungsbezüge aller Lernprozesse (b), Vermittlung von psychomotorischen, affektiven und kognitiven Grundkompetenzen (c), Selektionsfreiheit (d), vokalpädagogische Praxis als Ort für Lernerfolg (e).¹⁴³

a) Kontinuität von Spiel- und Lernaktivitäten

Spielen ist nach Kammermeyer sowohl eine kindspezifische Grundform der Auseinandersetzung mit der Umwelt als auch eine Lernform, da ein Kind beim und durch das Spielen zentrale Fertigkeiten erwirbt (vgl. Kammermeyer 2011, S. 387 f.). Spielerische Elemente in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern entsprechen somit dem natürlichen Verhalten und Bedürfnis der Kinder. Sind Lernprozesse spielerisch gestaltet, werden sie meist weniger anstrengend empfunden, was die (Lern-)Freude erhöht und entspannend wirken kann. Stadler Elmer bezeichnet die Tätigkeit Singen bereits als „Spiel an sich“, als ein Spiel mit Lauten, Worten, Rhythmen, Bewegungen usw. (vgl. Stadler Elmer und Papousek 2000, S. 86).

¹⁴² Die Bestimmung des Tonumfangs bei Grundschulkindern beschäftigt Pädagogen und Mediziner bereits seit den 1920er Jahren. Die Ergebnisse entsprechender Untersuchungen sowie die daraus abgeleiteten Empfehlungen sind jedoch uneinheitlich. Für eine Übersicht über die empfohlenen Tonräume für Kinderstimmen siehe Teske 2005, S. 42.

¹⁴³ Olechowski spricht in seinem Aufsatz von „Schule als Ort des Lernerfolgs“ (Olechowski und Wolf 1990, S. 53).

b) Reale Lebens- und Handlungsbezüge aller Lernprozesse

Die im Kontext von Lernprozessen häufig zu vernehmende Forderung nach realen Lebens- und Handlungsbezügen aller Lernprozesse resultiert nach Hintz aus dem gesellschaftlichen Wandel, der damit verbunden ist, dass Sekundärerfahrungen zu- und Primärerfahrungen abnehmen (vgl. Hintz et al. 2001, S. 130). Auch für die musikalische Entwicklung der Kinder sind Primärerfahrungen bedeutsam. Somit ist es wichtig, dass Kinder ausreichend Gelegenheit bekommen, Musik (aktiv) zu erleben. Da Singen eine praktische Tätigkeit und motorische Fertigkeit ist, kann diese per se nur handelnd und selbsttätig erfolgen. Es ist jedoch darauf zu achten, dass im Rahmen vokalpädagogischer Angebote die eigenaktive Auseinandersetzung mit vokalpädagogischen Inhalten gezielt gefördert wird. Eine multikriteriale Ausrichtung vokalpädagogischer Praxis unterstützt den Bezug zu den anderen Lebens- und Lernbereichen (vgl. Kap. 4.2.4).

c) Vermittlung von Grundkompetenzen im psychomotorischen, affektiven und kognitiven Lernbereich

Im Rahmen vokalpädagogischer Praxis können Grundkompetenzen in verschiedenen Lernbereichen gefördert und ausgebildet werden, wenn vokalpädagogische Angebote darauf aufgerichtet sind. Durch die multikriteriale Zielausrichtung (vgl. Kap. 4.2.4) wird das Kind beim Erwerb psychomotorischer, affektiver und kognitiver Grundkompetenzen unterstützt.

d) Selektionsfreiheit

Selektionsfreiheit fordert, dass alle Kinder Zugang zu vokalpädagogischen Angeboten ihrer Wahl bekommen und ihnen, falls erforderlich, die Teilnahme durch entsprechende Förderungen ermöglicht wird.

e) Vokalpädagogische Praxis als Ort für Lernerfolg

Damit vokalpädagogische Angebote zu Orten für Lernerfolg werden, ist es erforderlich, dass vokalpädagogische Praxis so organisiert, strukturiert und gestaltet wird, dass sie für jedes beteiligte Kind zu persönlich wahrgenommenem Lernerfolg führt. Offenkommunizierte Ziele sowie Feedback, Ermutigung und Lob unterstützen das Kompetenzerleben und fördern die Wahrnehmung von Lernerfolg. Dieser wird zudem dadurch wahrscheinlicher, wenn Inhalte so vielfältig und motivierend dargeboten werden, dass jedes Kind einen individuellen Bezug dazu finden kann, auch indem sie entsprechend den Vorkenntnissen der Kinder aufbereitet und angeboten werden. Eine

multikriteriale Ausrichtung vokalpädagogischer Praxis erhöht die Wahrscheinlichkeit für Lernerfolg, da beispielsweise Kinder mit Tonhöhenproblemen vielleicht noch nicht die musikbezogenen, wohl aber die persönlichkeitsbildenden, körperlich-motorischen, kognitiven oder ästhetischen Ziele erreichen. Des Weiteren fördert ein konstruktiver Umgang mit Fehlern, im theoretischen Modell durch das didaktische Prinzip Fehlerfreundlichkeit verankert, den Lernerfolg (vgl. Kap. 4.2.3.7).

Die folgende Abbildung 30 fasst das Prinzip der Kindgemäßheit in der vokalpädagogischen Praxis zusammen und kombiniert anschaulich die Anwendungsbereiche des Prinzips (Inhalte, Anforderungen, Methodik, Umgang) mit den eben erläuterten Prinzipien einer kindgemäßen vokalpädagogischen Praxis:

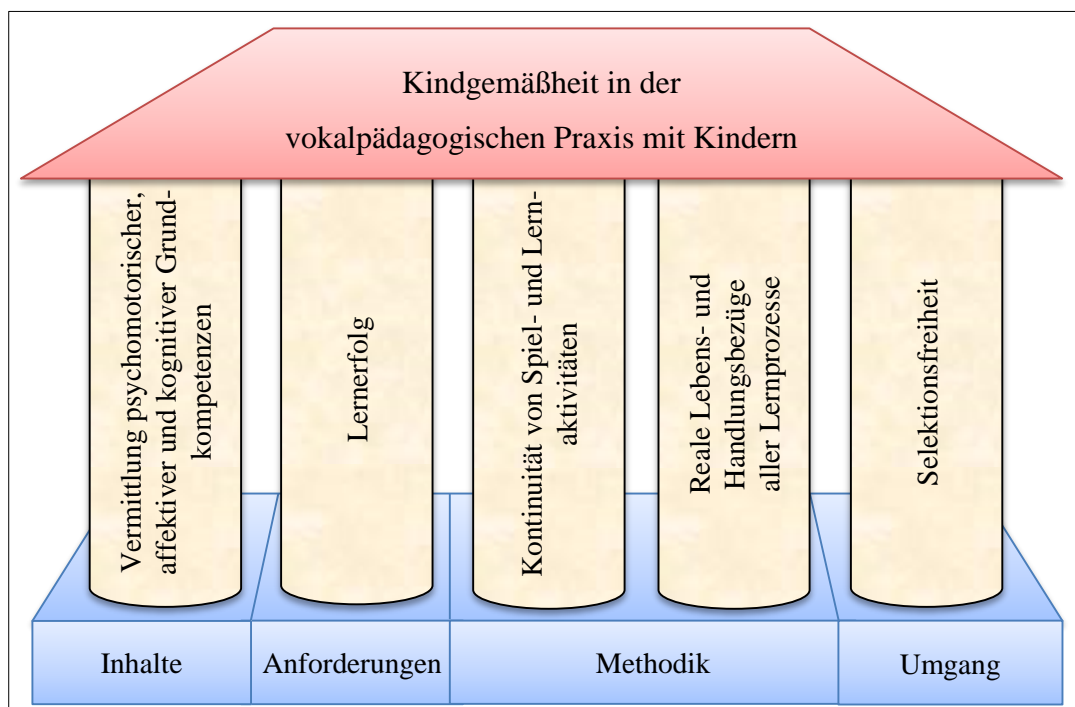


Abb. 30: Aspekte der Kindgemäßheit in der vokalpädagogischen Praxis (© H. Henning)

4.2.3.3 Sachgemäßheit

Das didaktische Prinzip der Sachgemäßheit erfordert, dass Inhalte der vokalpädagogischen Praxis sachgerecht und nachvollziehbar dargestellt und vermittelt werden, so dass die Kinder sowohl ein Verständnis der Sache erlangen als auch eine sachliche Einstellung erwerben können. Es inkludiert die aus der allgemeinen Didaktik bekannten Prinzipien der Sachgerechtigkeit, der Sachorientierung und der Sachlichkeit (vgl. Wiater 2009, S. 10–12). Notwendig dafür ist, dass der Vokalpädagoge sowohl über

ein entsprechendes Sachverständnis als auch über die zur Vermittlung nötigen Kompetenzen verfügt (vgl. Kap. 4.3). Das didaktische Prinzip der Sachgemäßheit schließt eine Sachlichkeit im Umgang mit Personen, Dingen und Situationen mit ein. Sie lässt sich als korrektes Aufzeigen inhaltlicher Strukturen, das sachgemäße methodische Vorgehen, das Herstellen fachlicher und außerfachlicher Bezüge sowie die Vermittlung entsprechender Arbeitsweisen im Dienste des Kindes beschreiben.

4.2.3.4 Ganzheitlichkeit

Singen ist eine komplexe ganzkörperliche Tätigkeit, die Gehör, Körper, Sprache, Intellekt, und Gedächtnis aktiviert. Idealerweise werden dabei viele Ebenen des menschlichen Erlebens wie Denken, Fühlen und Handeln verbunden. Ganzheitlichkeit als didaktisches Prinzip vokalpädagogischer Praxis erfordert, diese Ebenen gezielt einzubeziehen und zu kombinieren. Ganzheitlichkeit ist nicht nur auf den Lernenden, sondern auch auf den Lerngegenstand zu beziehen. Nach Peterßen und Schröder sind dabei sowohl der *ganze Lernende* als auch die *ganze Sache* zusammenzuführen (vgl. Peterßen 1999, S. 115 sowie Schröder 2001, S. 121). Es werden daher Lehr- und Lernprozesse gefordert, welche von einem übergeordneten Lebenszusammenhang ausgehen. Das didaktische Prinzip der Ganzheitlichkeit fußt nach Böhm auf Erkenntnissen der Ganzheitspsychologie (vgl. Böhm 1994, S. 253) und beruht auf der Prämisse, dass im Erleben des Kindes immer das Ganze, das Urtümliche und das Primäre gegenüber dem analysierten Detail Vorrang hat. So entspricht das ganzheitliche Lernen nach Meinung vieler bedeutender Pädagogen wie z. B. Johann A. Comenius und Maria Montessori am ehesten einem kindgemäßen Erfassen der Umwelt (vgl. Schilling-Sandvoss 1997). Daher korreliert dieses Prinzip eng mit dem Prinzip der Kindgemäßheit (vgl. Kap. 4.2.3.2). Es erfordert auf methodischer Ebene das gleichzeitige Einbeziehen und Öffnen vieler Sinne und zielt auf das Zusammenführen von Intellekt, Gefühl und Körper (vgl. Enser 2011, S. 160). Die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln wird laut Richter von vielen beim Musizieren erlebt und ersehnt (vgl. Richter 1993, S. 68). Häufig wird das Prinzip der Ganzheitlichkeit mit dem vielkanaligen Lernen in Verbindung gebracht. Dieses setzt ein Viel- bzw. Allsinnes-Lernarrangement voraus, um eine zu einseitig kognitive Ausrichtung von Lernangeboten zu verhindern. Sinnvolles Lernen verbindet nach Vester immer sinnliche, motorische, emotionale, kognitive und soziale

Prozesse (vgl. Vester 2011).¹⁴⁴ Im Sinne dieses didaktischen Prinzips zielt vokalpädagogische Praxis darauf, die Kinder auf allen Seins-Ebenen anzusprechen, um sie zu einem integralen vokalen Musizieren zu führen. Dies ist in den Augen Doernes keine „von außen herangetragene ideologisch-konzeptionelle Betrachtung des Musizierens, sondern sein Wesen“ (Doerne 2010, S. 114). Die für das Singen unabdingbaren Bereiche Körperlichkeit, Emotionalität, Kognition, Wahrnehmung, Spiritualität, Kommunikation und Geschichtlichkeit sind nach Doerne demnach nicht nur musizierspezifische Dimensionen sondern grundlegende Elemente menschlichen Seins (vgl. Doerne 2010, S. 114), welche zu integrieren sind. Kinder werden dabei nicht nur als Lernende angesehen und Singen wird nicht ausschließlich auf Kompetenzerwerb reduziert. In einer ganzheitlich orientierten vokalpädagogischen Praxis sind Aspekte wie Selbstzwecklichkeit, Entspannung, Gesunderhaltung, soziales Miteinander zusammen zu bringen. Nach Schnorrenberger sind Musiziervorgänge hierfür prädestiniert:

„Musizieren [...] ist eine integrierende Betätigung, indem es viele Einzelfunktionen miteinander sinnvoll kombiniert und in ganzheitlicher Weise zusammen bringt.“ (Schnorrenberger 1994, S. 20)

Singen als ganzheitliche Tätigkeit ist mehr als die Summe der einzelnen Funktionen (vgl. Kap. 2.3).

„Kein Aspekt des Musizierens erscheint jemals vollständig abgetrennt von anderen Aspekten. Mensch, Musik und Instrument sind für die Dauer des Musizierens integrale Teile eines sie umfassenden Ganzen.“ (Doerne 2010, S. 94)

Um das Prinzip der Ganzheitlichkeit sowohl auf personaler als auch auf sachlicher Ebene umzusetzen und um die Ausbildung sämtlicher personaler Kräfte anzustreben, ist eine multikriteriale Ausrichtung der vokalpädagogischen Praxis notwendig (vgl. Kap. 4.2.4). Für die vokalpädagogische Praxis gilt, dass das Erkennen musikalischer Einheiten, die gleichzeitige Perzeption aller musikalischen Parameter sowie das Erfassen musikalischer Gestalten in ihrer Gesamtheit analytischen Zerlegungen voranzustellen ist (vgl. Enser 2011, S. 160). Nach Peterßen sind Lieder in ihrer ureigenen,

¹⁴⁴ Frederic Vester geht davon aus, dass Kenntnisse umso besser gespeichert, verstanden und erinnert werden, je differenzierter und variantenreicher sie dargeboten und je mehr Wahrnehmungskanäle benutzt werden. Er unterscheidet vier Lerntypen: den auditiven, den haptischen, den intellektuellen und den visuellen Typus (vgl. Vester 2011, S. 51).

gesamten Erscheinung an die Kinder weiterzugeben, „in ihren inneren Beziehungen wie ihren äußeren Bezügen zur umgebenden Wirklichkeit“ (Peterßen 1999, S. 116). Dies kann in der Praxis bspw. durch das gelenkte Einfühlen in historische Umstände geschehen.¹⁴⁵

4.2.3.5 Veranschaulichung

Das didaktische Prinzip der Veranschaulichung dient dem Herstellen von Bezügen zwischen vokalpädagogischen Inhalten einerseits und dem Erfahrungshorizont der Kinder andererseits. Dabei werden vokalpädagogische Inhalte in den Erfahrungshorizont der Kinder transferiert. Die Wirksamkeit dieses Prinzips erklärt Gruhn wie folgt:

„Die Kunst, einen unbekanntem Sachverhalt klärend zu vermitteln, beruht vielfach darauf, ihn anschaulich dem Bewusstsein vorzustellen, bevor er begrifflich gefasst und definiert werden kann.“ (Gruhn und Wittenbruch 1983, S. 211)

Mit Wiater ist von folgender Prämisse auszugehen:

„Das Unterrichtsprinzip Veranschaulichung fordert, Lerninhalte so aufzubereiten, dass sich Schülerinnen/Schüler über Sinneseindrücke eine genaue Vorstellung und eine sachgemäße Kenntnis davon verschaffen können.“ (Wiater 2009, S. 42)

Nach Wiater entspricht die sinnliche Wahrnehmung des Gegenstandes oder Sachverhaltes einer *äußeren Anschauung*, welche das bewusste Wahrnehmen durch den Einbezug der Sinne erleichtert und die Aufmerksamkeit auf ausgewählte Aspekte lenkt, die dem *Be-greifen* des Lerninhalts dienen. Diese sinnlichen Eindrücke werden von den Kindern in einem konstruktiven Verstehens- und Erfahrungsprozess geordnet und führen so zu einer *inneren Anschauung*, welche einem klaren inneren Bild des Sachverhaltes entspricht (vgl. Wiater 2009, S. 41). Die innere Auseinandersetzung mit der

¹⁴⁵ Ein Beispiel für die Notwendigkeit der Darstellung und Vermittlung äußerer Bezüge aus der Praxis zeigt folgendes Erlebnis: Die Kinderoper *Brundibár* von Hans Krása wurde von meinem Kinderchor beim ersten Hören des Werkes von manchen Kindern nicht als klangschön und die Handlung als veraltet empfunden. Die Einordnung in den Kontext, das Erläutern der Umstände, unter welchen diese Oper in Theresienstadt zur Uraufführung kam und was sie den Kindern damals bedeuteten, veränderte die Haltung und die Ausgangsmotivation deutlich. Ähnliches erlebte ich auch immer wieder bei der Einstudierung des Adventsliedes *O Heiland reiß die Himmel auf*.

äußeren Anschauung ist Bestandteil des Verstehens- oder Erkenntnisprozesses.¹⁴⁶ Äußere Anschauungen, also sogenannte Anschauungsmittel, werden in Lehr- und Lernprozessen eingesetzt, um eine innere Anschauung zu erreichen. Das Veranschaulichen von Sachverhalten kann durch verschiedene Anschauungsmittel wie (sprachliche) Bilder, Vergleiche, Analogien, Assoziationen, Abbildungen, Schriftzeichen oder Medien geschehen. Die aufmerksamkeitsgesteuerte und strukturierte Wahrnehmung durch die Sinne übertrifft bloßes Rezipieren, denn die daraus resultierende Bedeutungskonstruktion und Begriffsbildung ist nach Wiater Resultat dieses Veranschaulichungsprozesses und eine individuelle Leistung des Kindes (vgl. Wiater 2009, S. 41). Die Wirkung des Prinzips der Veranschaulichung ist in Abbildung 31 graphisch zusammengefasst:

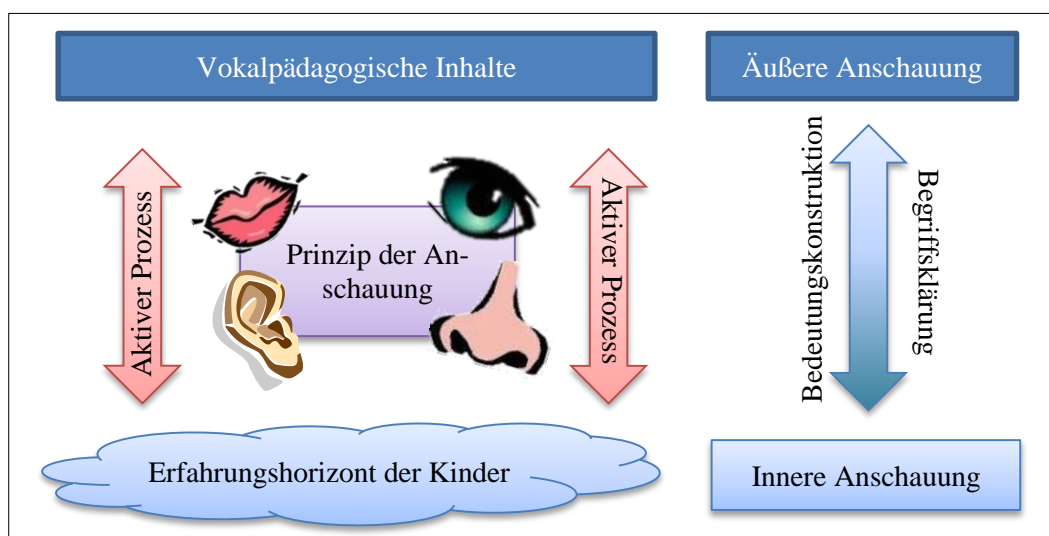


Abb. 31: Graphische Verdeutlichung des Prinzips der Anschaulichkeit (© H. Henning)

Nach Göckel erwächst Erkenntnis durch die *Sinneswahrnehmung* und deren *geistige Verarbeitung* sowie durch *Konkretion und Abstraktion* (vgl. Abb. 32). Dabei führt der Erkenntnisprozess nicht linear über die Anschauung zum Begriff, sondern von einfachen zu immer komplexeren Anschauungen und Begriffen (vgl. Glöckel 1990, S. 283).

¹⁴⁶ Diese notwendigen Verstehens- und Durchdringungsprozesse werden in der vokalpädagogischen Praxis oft vernachlässigt. Häufig gilt es als ausreichend, wenn Kinder Klänge durch Nachahmung korrekt produzieren. Für eine selbstbestimmte Vokalpraxis ist es jedoch wichtig, dass das Kind mit zunehmendem Alter und Reife begreift, warum bestimmte vokale Einstellungen gefordert werden. So ist beispielsweise die korrekte Artikulation eines Wortes in einem Lied erst dann als *begriffen* anzusehen, wenn die artikulatorische Anforderung korrekt ausgeführt ist und das Kind zudem verstanden hat, wie die deutliche Aussprache erzeugt wird und wenn es (sinnlich-körperlich) erfahren hat, welche Auswirkungen das auf den Stimmklang hat.

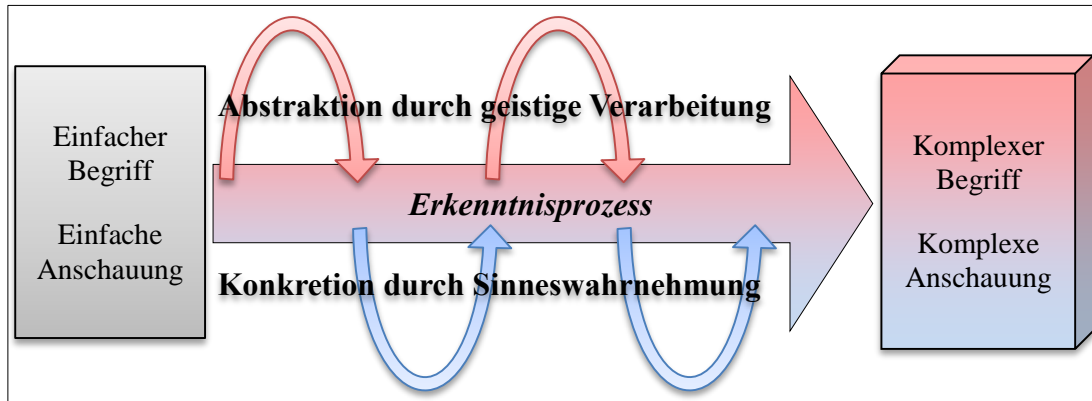


Abb. 32: Veranschaulichung als wechselseitiger Prozess von Konkretion und Abstraktion (© H. Henning)

Es ist daher notwendig, den Kindern immer wieder und in sämtlichen Stadien des Kompetenzerwerbs sinnliche und unmittelbare Erfahrungen durch Veranschaulichung von Lerninhalten zu ermöglichen. Nach Piaget steht in der sensomotorischen, präoperationalen und konkret-operationalen Phase der kognitiven Entwicklung die phänomengebundene äußere Anschauung im Zentrum des Aufbaus von Vorstellungen und inneren Bildern. So sind gerade für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter wirklichkeitsnahe, der unmittelbaren Erfahrung zugängliche Objektbeziehungen wichtig (vgl. Schneider 2012, S. 386–393).¹⁴⁷ Menschliche Erkenntnis ist nach Wiater ohne Anschauung und sinnliche Wahrnehmung nicht möglich, denn diese lösen kognitive Prozesse aus, für welche intellektuelle Dispositionen nötig werden. Auch die Erkenntnisse der Gedächtnisforschung lassen darauf schließen, dass äußere Anschauungen die Grundlage für Verstehensprozesse bilden, denn die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen beginnt mit dem Ultrakurzzeitgedächtnis, welches ein sensorisches Register ist. Damit Informationen im Arbeitsgedächtnis oder Kurzzeitgedächtnis ankommen, müssen die Sinnesreize klar und eindrucksvoll sein (vgl. Wiater 2009, S. 42). Eine kanadische Studie belegt, dass eine Kombination von beispielsweise verbalen und bildlichen Informationen wirksamer ist als eine Repräsentation für sich allein (vgl. Einsiedler et al. 2011, S. 343).¹⁴⁸ Dementsprechend fordert Jerome S. Bruner in seinem Lernansatz verschiedene Anschauungen: *enaktives*, *ikonisches* und *symbolisches Ler-*

¹⁴⁷ Nach Wiater kann sich ein Kind erst etwa im Alter ab 12 Jahren zunehmend aus der Anschauungsgebundenheit lösen.

¹⁴⁸ Aus diesen Untersuchungen heraus entwickelte Paivio die „Theorie der doppelten Codierung“ (vgl. Paivio 1978).

nen (vgl. Bruner et al. 1971). Sein Prinzip der Variation von Darstellungs- oder Repräsentationsformen, das auch unter dem Namen *E-I-S-Prinzip* (Enaktiv-Ikonisch-Symbolisch) bekannt ist, sieht die kognitive Entwicklung als spiralförmigen Lernprozess, bei dem sich das Kind mit drei verschiedenen *Darstellungsformen* und *Abstraktionsstufen* auseinandersetzt. *Enaktives Lernen* bedeutet, Inhalte handelnd erfahrbar zu machen, so dass sie nicht nur intellektuell sondern mit verschiedenen Sinnen begriffen werden, z. B. ein Lied in unterschiedlichen Stimmungen und mit entsprechenden Körperhaltungen singen, zu einem Lied tanzen und sich bewegen, Liedinhalte szenisch darstellen etc. *Ikonisches Lernen* vermittelt Lerninhalte bildhaft. Hierzu zählt der in der Vokalpädagogik übliche Einsatz metaphorischer Bilder, z. B. die Vorstellung, dass beim Singen bei jedem Ton eine Erbse auf dem Zwerchfell hüpft, um einen aktiven Zwerchfelleinsatz zu erzielen, oder Singen in der Vorstellung, man steige in kaltes Wasser, um in den Kontakt mit dem Becken zu kommen und dieses zu aktivieren oder zu verengen (vgl. Schmid 2010, S. 31). *Symbolisches Lernen* ist dem Singen nach Noten und Bezeichnungen zuzuordnen. Hierfür sind entsprechende musikbezogene Repräsentationen im Gehirn Voraussetzung.

Aus neurobiologischer Perspektive werden symbolische Zeichen eher in der linken und ikonische eher in der rechten Hemisphäre des Gehirns verarbeitet. Symbolische Systeme wie Schrift und Ziffern sind abstrakt und werden linear-sukzessiv aufgenommen, wohingegen ikonische komplex und konkret sind und simultan erfasst werden. Für eine optimale Ausnutzung unserer Denkkapazität ist es nach Wiater am besten, wenn in Lernprozessen beide Gehirnhälften mit ihren unterschiedlichen Verarbeitungsweisen gleichermaßen beansprucht werden, was durch entsprechende Anschauungsmittel erreicht werden kann (vgl. Wiater 2009, S. 43).

Vokale Lernprozesse werden durch das Prinzip der Veranschaulichung gefördert. Es kann zur Motivierung, als Erkenntnis-, Verstehens- und Merkhilfe oder zur Wahrnehmungsintensivierung in der vokalpädagogischen Praxis eingesetzt werden. Gerade in der Musik sind neben akustischen Zugängen weitere Sinneswahrnehmungen hilfreich, da laut Hofer Kinder verschiedene Modalitäten benötigen, um zu lernen, zu verarbeiten oder umzusetzen (vgl. Hofer 2011, S. 10). In der vokalpädagogischen Praxis erleichtert es die Vorstellung und das Verständnis abstrakter und komplexer stimmtechnischer Abläufe. Beim vokalen Lernen ist es eine besondere Herausforderung, unbewusst ablaufende und nicht sichtbare (Stimm-)Funktionen und Abläufe bewusst

zu machen, um diese gegebenenfalls verändern zu können. Außerdem sind Klangeinstellungen und Spannungsstrukturen rein akustisch oft schwer zu erfassen. Um sie erleben zu können, müssen sie durch äußere Anschauungen sichtbar oder bewusst gemacht werden. So lässt sich beispielsweise das Phänomen Klang durch das *Sichtbarmachen* der Schwingungen, aber auch durch das bewusste und gezielte *Fühlen* von Vibrationen und durch das *Hören* von Schwebungen veranschaulichen. Mittlerweile existieren sogar Computerprogramme, die stimmliche Phänomene wie z. B. Kehlkopfbewegungen oder die Formanten einzelner Vokale visualisieren. Diese Verfahren werden in der stimmwissenschaftlich geprägten Gesangspädagogik zunehmend eingesetzt. Mit Hilfe dieser Techniken und Programme ist es möglich, individuelle Gesangstechniken zu veranschaulichen, so z. B. mit einer dynamischen Magnetresonanztomografie, die bisher verborgene Bewegungsvorgänge im Körper sichtbar macht (vgl. Richter 2013, S. 75).

Äußere Anschauungen helfen den Kindern, auf spielerische Weise Körperhaltungen einzunehmen und zu schulen. Der Einsatz von Medien, wie beispielsweise eines Spiegels oder eines Gummibandes vereinfacht den Kindern die sinnliche Wahrnehmung stimmbezogener Inhalte. Andere Anschauungsmaterialien und -methoden helfen, den emotionalen Gehalt zu vertiefen, denn innere Bilder können dazu dienen, vokalpädagogische Inhalte mit angenehmen Gefühlen zu verbinden, was die Motivation und die Erlebensqualität der Kinder erhöht. Die Arbeit mit den Äußerungen der Kinder ermöglicht es, äußere Anschauungen zu finden, die am Erleben und der situativen Befindlichkeit der Kinder anknüpfen. Da Kinder im Grundschulalter häufig vom Visuellen ausgehen, sind Visualisierungen besonders hilfreich. Der Einsatz textunterstützender Gesten verstärkt den spielerischen Charakter bei vokalen Lernprozessen. Sie beleben das gemeinsame Singen und erleichtern den Liederwerb, indem sie das Memorieren des Liedtextes unterstützen, eine Orientierungs- und Synchronisationsfunktion haben und die Aufmerksamkeit der Kinder bündeln. Häufig entsprechen Bewegungselemente wie Bodypercussion, Tänze oder Gesten, den Ordnungsprinzipien der Musik, welche sich dadurch veranschaulichen lassen. So gewinnt ein Lied, welches abstrakt als klangliche Erscheinung im Moment der Produktion existiert, eine nachvollziehbare Kontur. Der Einsatz z. B. von Bewegung beim Musikhören und die Verwendung von Farben und Formen beim Malen zur Musik sind musikdidaktische Methoden, die der Veranschaulichung dienen. Die in der vokalpädagogischen Praxis häufig verwendete relative Solmisation veranschaulicht und festigt Tonbeziehungen.

Abbildung 33 zeigt mögliche Instruktions- und Demonstrationshilfen, mit denen das Prinzip der Veranschaulichung in der vokalpädagogischen Praxis umgesetzt werden kann:

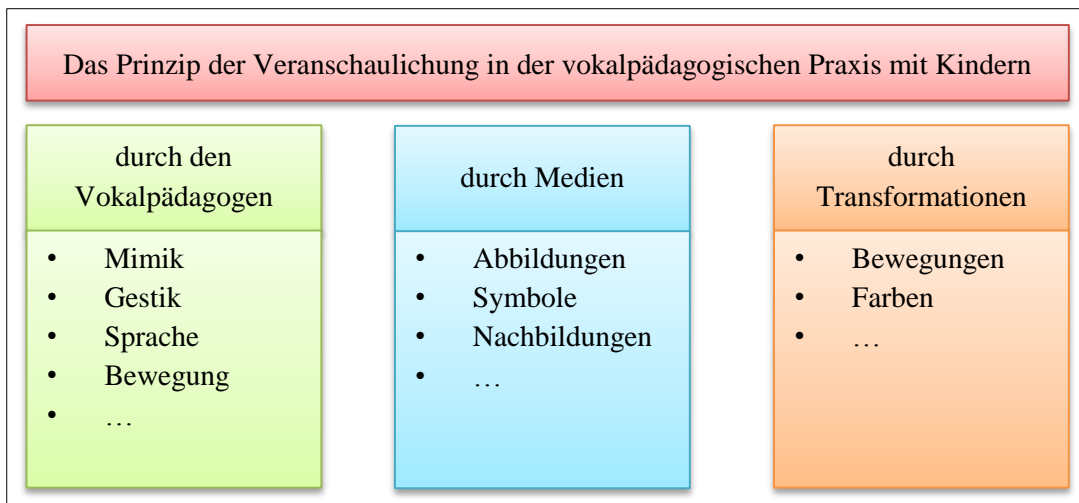


Abb. 33: Instruktions- und Demonstrationshilfen für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern im Grundschulalter (© H. Henning)

4.2.3.6 Motivierung

Das Prinzip der Motivierung begründet sich in der hohen Bedeutung der Motivation für das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Kap. 4.2.2). Vokalpädagogische Praxis ist so zu gestalten, dass sie von den Kindern als ansprechend, anregend und freudvoll wahrgenommen wird und sie vielfältige Motivationsanreize für die Kinder enthält. Das bedeutet, dass Lern- und Leistungsbedürfnisse der Kinder berücksichtigt und gesteigert werden, dass für Kinder bedeutungsvolle Inhalte sowie Lernziele ausgewählt werden und Leistungsangst vermieden wird. Ferner beinhaltet das Prinzip der Motivierung in der vokalpädagogischen Praxis die Bekräftigung, Verstärkung und Ermutigung der Kinder, die Gestaltung eines positiven Sozialklimas innerhalb der Gruppe (vgl. Ditton 2000, S. 82) sowie ein überzeugendes, aktivierendes und anregendes Verhalten des Vokalpädagogen. Dieses wirkt ebenfalls motivierend, da Vokalpädagogen als Modell für die Kinder fungieren (vgl. Helmke und Schrader 2010, S. 73). Laut Petrat lässt es sich im Instrumental- und Vokalunterricht vielfältig umsetzen und

beinhaltet das Erkennen individueller Motive¹⁴⁹ (a), eine abwechslungsreiche Gestaltung des vokalpädagogischen Angebots (b), die Stärkung des Kompetenz- und Autonomieerlebens der Kinder (c), das Ermöglichen von gemeinsamen und individuellen Erfolgserlebnissen (d) sowie das Sorgen für positive Erlebensqualitäten (e) (vgl. Petrat 2007):

a) Erkennen und Förderung der individuellen Motive

Die Motivation zu singen kann individuell unterschiedlich begründet sein.¹⁵⁰ Meistens wirken verschiedene Motive sowie äußere und innere Impulse zusammen. Um die vokalpädagogische Praxis mit Kindern motivierend zu gestalten, müssen die jeweiligen Motive der Kinder erkannt und die vokalpädagogische Praxis an diesen ausgerichtet werden, da die Erfüllung persönlicher Motive, Bedürfnisse und Ziele motiviert. Die Motive der Kinder lassen sich durch Gespräche und genaue Beobachtung ermitteln.

b) Abwechslungsreiche Gestaltung des vokalpädagogischen Angebots

Eine abwechslungsreiche Gestaltung durch eine stilistisch vielseitige Literaturoption, durch die Variation von Stimmübungen, durch die Varianz der Anforderungsgrade von Literatur und Übungen sowie durch die Einbeziehung aller vokalpädagogischen Lernfelder¹⁵¹ und musikalischen Umgangsweisen weckt die Neugier der Kinder und erhöht oder erhält deren Aufmerksamkeit (vgl. Kap. 4.2.3.9).

c) Stärkung des Kompetenz- und Autonomieerlebens der Kinder

Sowohl das Kompetenz- als auch das Autonomieerleben der Kinder sind bedeutende Faktoren für die Motivation (vgl. Kap. 4.2.2). Daher ist es wichtig, dass Kinder die eigene Kompetenzen und die eigene Autonomie sowie deren Zuwachs wahrnehmen können. Trotz Neugierde, Anstrengungsbereitschaft und dem Wunsch, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, können nach Petrat Faktoren wie Stress, Zeit- und Leistungsdruck, falsche Erwartungen, Enttäuschungen oder Hilflosigkeit die Motivation zeitweise

¹⁴⁹ Der Begriff Motiv bezeichnet nach Helmke eine gewachsene Verhaltenstendenz und zeitstabile Bevorzugung bestimmter Klassen von Anreizen. Diese sind individuell verschieden stark ausgeprägt und beziehen sich auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche. Man unterscheidet Leistungs-, Macht- und Anschlussmotive (vgl. Helmke 2010, S. 215).

¹⁵⁰ So singen z. B. manche Kinder in einem Chor, weil sie die Tätigkeit Singen gerne mögen, andere schätzen das Zusammensein mit den anderen Kindern, manche fühlen sich von vokalen Klängen angesprochen, wieder andere möchten bestimmte Lieder lernen etc.

¹⁵¹ Diese sind Körperschulung, Interpretation, Improvisation, Komposition, Blattsingen, auswendig singen, Singtechnik, Musiktheorie, Musikgeschichte, Werkanalyse, Übemethoden und -strategien sowie Chor- bzw. Ensemblesingen.

stark beeinträchtigen (vgl. Petrat 2007, S. 59 f.). In diesem Fall sind emotionale und instruktionale Unterstützung besonders bedeutsam.

d) Ermöglichen von gemeinsamen und individuellen Erfolgserlebnissen

Kindern brauchen im Rahmen vokalpädagogischer Praxis Erfolgserlebnisse, denn Erfolg ist ein entscheidender Motivationsfaktor. Er wirkt motivierend und führt zu Stolz auf die eigene Person und Leistung. Misserfolg kann zwar ebenfalls motivierend wirken und das Streben nach Verbesserung bedingen, jedoch auch ungünstig auf das Selbstkonzept der Kinder wirken. Er ist daher durch realistische Zielsetzungen, Unterstützung auf allen Ebenen und durch eine sensible Einschätzung der Kinder, der Sache und der jeweiligen Situation zu vermeiden. Vokalpädagogen sollten bei allen (singbezogenen) Tätigkeiten der Kinder, wie beispielsweise beim Vorsingen und bei Aufführungen, eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit garantieren und Kinder darin unterstützen, die eigenen Fortschritte wahrzunehmen.

e) Für Genuss positiver Erlebensqualitäten sorgen

Eine mitunter genussorientierte Zugangsweise zum Singen erhöht die Erlebensqualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern und stellt eine besondere Form musikästhetischer Erfahrung dar. So begünstigt sie nach Petrat einen Flow-Zustand und die Gefühle von Sicherheit, Resonanz und Selbstversunkenheit (vgl. Petrat 2007, S. 147). Um Flow-Erfahrungen, die ihrerseits motivierend sind, innerhalb der vokalpädagogischen Praxis wahrscheinlich zu machen, sind die Voraussetzungen für das Zustandekommen von Flow-Erfahrungen zu erfüllen: Das Flow-Empfinden stellt sich laut Csikszentmihalyi meistens dann ein, wenn Anforderungen und Fähigkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, wenn Ziele und Regeln klar sind, Rückmeldungen unmittelbar erfolgen, eine hohe Konzentration auf ein begrenztes Feld möglich ist, das Gefühl von eigener Kontrolle eintritt und der Handlungsablauf mühelos erfolgt (vgl. Csikszentmihalyi 2000). Daher sind nach Burznik Flow-unterstützende Maßnahmen zu treffen, wie das Stellen angemessener Anforderungen (keine Über- oder Unterforderung), das Schaffen von Klarheit über den Sinn der Aufgaben und über die angestrebten Ziele. Ebenso sind optimale Lernbedingungen zu schaffen und den Kindern ist Anerkennung sowohl gegenüber der Person als auch deren Leistung durch Lob oder konstruktive und förderliche Kritik zu zollen. Zu beachten ist jedoch, dass Flow von selbst entsteht und nicht erzwungen werden kann (vgl. Burzik 2007, S. 266 f.). Das Prinzip der Motivierung zielt auf positive Erlebensqualitäten, ist ressourcen- und in

positivem Sinne leistungsorientiert, indem Kindern Leistungen ermöglicht werden, ohne diese einseitig zu fokussieren.

4.2.3.7 Fehlerfreundlichkeit

Das didaktische Prinzip Fehlerfreundlichkeit trägt zu einem lernförderlichen Klima bei und steigert die Freude am Singen. Zudem unterstützt es vokale Lernprozesse. Helmke ordnet den konstruktiven Umgang mit Fehlern¹⁵², im theoretischen Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis im didaktischen Prinzip der Fehlerfreundlichkeit berücksichtigt, explizit diesem zentralen Unterrichtsqualitätsmerkmal zu (vgl. Helmke 2010, S. 222–225). Es ist empirisch nachgewiesen, dass ein lernförderliches Klima entscheidend ist für den Erfolg von Unterricht und somit auch für die vokalpädagogische Praxis. Das Prinzip der Fehlerfreundlichkeit inkludiert Fehleroffenheit, Fehlertoleranz und Fehlernutzung: *Fehleroffenheit* bedeutet, dass Kinder im Rahmen vokalpädagogischer Praxis ihre Stimme zunächst erfahren und kennen lernen dürfen, ohne Fokussierung auf die Kategorien *richtig* und *falsch*. Die Stimmexploration und die dabei entstehende (vokale) Eigen-Erfahrung der Kinder stehen dabei im Zentrum. Sich auszuprobieren, um die eigenen stimmlichen Kompetenzen zu erweitern, erfordert immer wieder auch das Riskieren von Missklang, denn körperliche Einstellungen müssen explorativ erprobt, gewohnte Bewegungsmuster durchbrochen und erweitert, sowie individuelle körperliche Einstellungen gefunden werden. Hierfür ist das *Trial-and-Error-Prinzip* eine geeignete Methode. Diese formelle und angeborene Art des Lernens schließt die Möglichkeit, Fehler zu machen, von vornherein mit ein. Stimm-

¹⁵² Der Begriff Fehler wird sowohl auf Handlungen als auch auf Ergebnisse von Handlungen angewandt und bezeichnet Abweichungen von kontext- oder situationsspezifisch relevanten Handlungszielen oder -vorgaben. Zudem kann als Fehler auch die Unterlassung einer Handlung bezeichnet werden, die in einer bestimmten Situation notwendig gewesen wäre. Fehler sind keine objektiv feststellbare Tatsache, sondern von der Geltung bestimmter Regeln innerhalb eines Kontextes abhängige Beurteilungen (vgl. Gartmeier 2009, S. 17). Zunächst kann ein Fehler das Nicht-Erfüllen einer Norm, also eine Normabweichung bzw. einen Verstoß gegen eine Norm bezeichnen. Wird das Handeln oder die daraus resultierende Wirkung nicht an einer Norm sondern an individuellen Absichten bemessen, bezeichnet der Fehler eine Abweichung von diesen. Beide Fehlerverständnisse beziehen sich auf Phänomene, die in Bezug auf etwas *Richtiges* normativ oder subjektiv bewertet *falsch* sind.

explorationen können helfen, Blockaden, Hemmungen und Unsicherheiten abzubauen, welche beim Singen auf Grund der subjektiven Hörempfindung¹⁵³ oft stärker sind als beim instrumentalen Musizieren. Gerade weil die eigene Stimme sich der völligen Kontrolle entzieht und Inneres unbewusst und unbeabsichtigt nach außen transportiert, ist das Singen oft mit Scham besetzt und daher gehemmt.¹⁵⁴ Kritik an der Stimme wird häufig sehr persönlich genommen. Ein emotional stützendes, vertrauensvolles und freundliches Klima ist deshalb in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern besonders wichtig. Nur in einer vokalpädagogischen Praxis, welche von Fehleroffenheit geprägt ist, können Kinder sich trauen, Dinge auszuprobieren und den Bereich des Kontrollierbaren zu verlassen. Dies ist jedoch eine grundlegende Voraussetzung für die Stimmentwicklung.

Fehler beispielsweise in Bezug auf die erwartete Melodie oder den Text werden dabei nicht vermieden, sondern als natürliche Begleiterscheinung des Sich-Ausprobierens verstanden (*Fehlertoleranz*). Diese ist für das Gelingen von vokalen Lernprozessen in mehrfacher Hinsicht entscheidend: Nach Green bedingt der Versuch, Fehler zu vermeiden, diese häufig. Zudem kann er Lernprozesse hemmen (vgl. Green und Gallwey 2008, S. 42 f.). Fehleroffenheit und Fehlertoleranz tragen zur Angstfreiheit bei, welche nach Helmke eine Voraussetzung für effizientes und freudvolles Lernen ist. So ist aus der Gedächtnisforschung bekannt, dass Dinge, die unter starkem Stress gelernt werden, oberflächlicher verarbeitet und gespeichert werden, als unter affektiv neutralen oder positiven Bedingungen (vgl. Helmke 2010, S. 226).¹⁵⁵ In einer fehlerfreundlichen vokalpädagogischen Praxis bekommen Kinder die Chance, erworbene und entwickelte Ängste vor Fehlern und Versagen zu überwinden.

¹⁵³ Die eigene Stimme wird von einem selbst verstärkt über die Knochenleitung wahrgenommen. Dies führt zu einer Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Stimme. Dadurch ist der Lernende beim vokalen Lernen viel stärker auf professionelles, sensibles und konstruktives Feedback angewiesen. Fehleinstellungen des Mund- und Rachenraumes sind häufig nur für andere hörbar, wie z. B. beim „Knödeln“.

¹⁵⁴ Gefühle wie Trauer oder Wut äußern sich beispielsweise durch eine brüchige („weinerliche“) oder bebende Stimme.

¹⁵⁵ Beim Singen ist zusätzlich hemmend, dass die Angst vor Fehlern die Kehle verengt, zumindest wird das subjektiv häufig so empfunden. Dies ist darauf zurück zu führen, dass eine Fehlervermeidung und der Versuch von Kontrolle eine muskuläre Anspannung bewirken, welche ein Gefühl von Enge im Hals oder der Kehle verursacht.

Fehlernutzung bedeutet, dass mit Fehlern konstruktiv umgegangen wird, indem Kinder auf sie aufmerksam gemacht werden und Unterstützung bei deren Überwindung bekommen. Dabei erfolgt eine bewusste Hinwendung zum Fehler, um diesen produktiv zu nutzen.

Das Prinzip der Fehlerfreundlichkeit verhilft Kindern zu einem konstruktiven und positiven Umgang sowohl mit den eigenen Fehlern als auch mit denen anderer. Dazu gehört die Einsicht, dass Fehler zum Lernen dazugehören und in Lernsituationen notwendig sind, denn Fehler fordern die Problemlösekompetenz aller Beteiligten und deuten darauf hin, was für die Weiterentwicklung dessen, der einen Fehler gemacht hat, notwendig sein könnte. Sie sind daher als Lernchancen zu betrachten (vgl. Weinert 1999).

Das Prinzip Fehlerfreundlichkeit erfordert einen kompetenten und einfühlsamen zwischenmenschlichen Umgang, der geprägt ist von Solidarität (gutes soziales Klima), Ermutigung (emotionale Unterstützung) und Empathie (vgl. Kap. 4.2.1). In einer fehlerfreundlichen Atmosphäre werden Fehler in Lernsituationen positiv bewertet, dennoch werden Lernmöglichkeiten so eröffnet, dass das Risiko für unerwünschte Konsequenzen gering gehalten wird.

4.2.3.8 Zielklarheit

Zielsetzungen sind wichtig für die Orientierung des Verhaltens. Das didaktische Prinzip der Zielklarheit umfasst zum einen die *Festlegung von Zielen*, wie Leit-, Richtungs-, Grob- und Feinziele, zum anderen die *Transparenz der Ziele* und drittens die *Zielverständigung* zwischen dem Vokalpädagogen und den Kindern. Dieser Dreischritt (Festlegung, Transparenz und Verständigung) sorgt dafür, dass vokales Lernen selbstbestimmt, strukturiert und motivierend empfunden wird. Die Festlegung von Zielen dient der Strukturierung, welche ein fachunspezifisches Qualitätsmerkmal von Unterricht ist und daher auch für die vokalpädagogische Praxis gilt. Sie ist Voraussetzung dafür, dass die Kinder den jeweiligen Zielsetzungen zustimmen können und vokales Lernen dadurch selbstbestimmt erleben. Die Transparenz der Zielsetzungen trägt zur Motivierung bei, da Kindern deutlich gemacht wird, worauf sie zu achten haben und was das Ziel beispielsweise der Stunde oder einer Übung etc. ist. Kinder haben so eher die Möglichkeit, ihren persönlichen Erfolg und den der ganzen Gruppe wahrzunehmen. Das Erreichen der Ziele fördert wiederum das für Lernprozesse wesentliche

Kompetenzerleben (vgl. Kap. 4.2.2.4). Nach Hintz ist die Zielverständigung vor allem aus motivationalen Gründen wichtig, da

„Lernen [...] umso erfolgreicher [ist], je mehr es von den Lernenden als ihr eigenes Anliegen betrachtet und in seinem Wert erkannt wird“ (vgl. Hintz et al. 2001, S. 131).

Laut Wiater führt der Weg von der Fremd- zur Selbstbestimmtheit über die Planung und Umsetzung selbstgesetzter, sinnhaft ausgewählter sowie selbstkontrollierter Ziele und über die kritisch reflektierte Zielerreichung (vgl. Wiater 2009, S. 72).

Abbildung 34 fasst das Prinzip der Zielklarheit anschaulich zusammen:

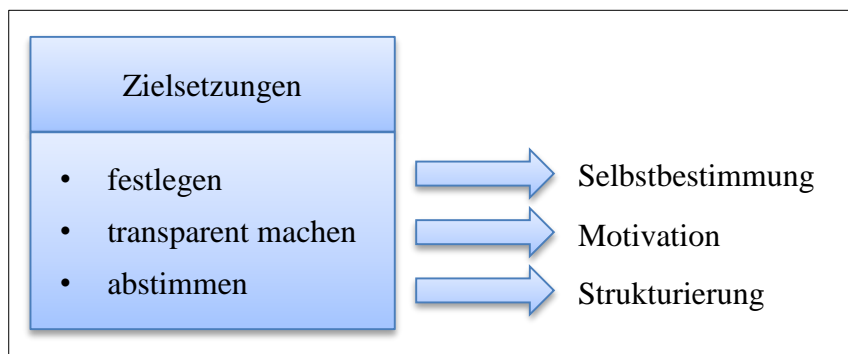


Abb. 34: Das Prinzip der Zielklarheit (© H. Henning)

4.2.3.9 Vielfältigkeit

Die an einem vokalpädagogischen Angebot beteiligten Kinder sind hinsichtlich der Vorkenntnisse, der motorischen, vokalen und instrumentalen Fertigkeiten sowie der Präferenzen, z. B. in Bezug auf Inhalte und Lernformen, heterogen.¹⁵⁶ Mit dem didaktischen Prinzip der Vielfältigkeit kann der Heterogenität der Kinder begegnet werden. Es sorgt dafür, dass den unterschiedlichen Präferenzen, Begabungen, Wünschen und Fähigkeiten entsprochen werden kann, denn die Vielfältigkeit des vokalpädagogischen Angebots trägt dazu bei, dass das Angebot für verschiedene Kinder passend ist. So kann der Heterogenität der Kinder beispielsweise in Bezug auf bevorzugte Lernarten Rechnung getragen werden, indem innerhalb vokalpädagogischer Angebote sowohl

¹⁵⁶ Dementsprechend stellt das Interagieren in heterogenen Gruppen laut der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) eine Schlüsselkompetenz dar. Siehe <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Stand 21.04.2014).

kinästhetisch durch Bewegung oder visuell durch Noten unterstützt gelernt wird. Die Integration sowohl der verschiedenen Umgangsweisen mit Musik als auch sämtlicher vokaler Lernfelder,¹⁵⁷ Inhalte und Methoden trägt zur Vielfältigkeit vokalpädagogischer Angebote bei. Das didaktische Prinzip der Vielfältigkeit hilft, Kinder auf unterschiedlichen Ebenen zu aktivieren, fördert daher die vokale Lernaktivität und unterstützt eine ganzheitliche musikalische Entwicklung. Die Einbeziehung aller vokalen Lernfelder ermöglicht den Kindern autonomes musikalisches Handeln, so dass sie sich andere vokale Kontexte eigenständig erschließen können, was zur Nachhaltigkeit vokalen Lernens beiträgt.

Ein *vielfältiger Umgang mit Musik* hilft den Kindern, Begabungen in unterschiedlichen Ausdrucksbereichen zu entdecken und zu entwickeln. Wird Musik beispielsweise in Bewegung oder szenisches Spiel transformiert oder damit verbunden, lassen sich innerhalb der vokalpädagogischen Praxis Bewegungsbegabungen oder schauspielerisches Talent entdecken. Produktive Anteile innerhalb der vokalpädagogischen Praxis zeigen schöpferische und kreative Neigungen. Das Prinzip der Vielfältigkeit trägt dazu bei, dass unterschiedliche Begabungen bei den Kindern hervortreten und entdeckt werden können und diese für die Gruppe und den Einzelnen sicht- und erlebbar werden. So kann ein Kind ein begeisterter Textschöpfer, ein anderes ein hervorragender Blattsänger sein.

Die *Vielfältigkeit der Inhalte* (Stile, Gattungen, Lernfelder etc.) ermöglicht den Kindern den Erwerb einer breiten Kenntnis über Musik im Allgemeinen sowie das Singen im Speziellen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturrepräsentationen trägt zu einem besseren Welt- und Kulturverständnis bei und unterstützt die Bildung einer eigenen, selbstgewählten musikalischen Identifikation und Präferenz. Eine breite Repräsentation musikalischer Stile und Erscheinungsformen ist zudem notwendig, um selbstbestimmt musikalische Angebote auswählen zu können. Wenn z. B. die ausgesuchten Lieder und Stimmübungen ein breites musikalisches Spektrum repräsentieren, werden sämtliche rhythmische, melodische und klangliche Phänomene sowie formale Aspekte in stilistischer Vielfalt erleb- und erfahrbar.

¹⁵⁷ Diese sind wie bereits beschrieben: Körperschulung, Interpretation, Improvisation, Komposition, Blattsingen, auswendig singen, Singtechnik, Musiktheorie, Musikgeschichte, Werkanalyse, Übemethoden und -strategien sowie Chor- bzw. Ensemblesingen.

*Vielfältigkeit bei den Methoden und Lernformen*¹⁵⁸ ist aus motivationalen Gründen wichtig, da Abwechslung die Aufmerksamkeit weckt oder erhält und den unterschiedlichen Lernpräferenzen und Lernbegabungen (Lerntypen) gerecht wird.

Das didaktische Prinzip der Vielfältigkeit trägt dazu bei, dass Kinder auf unterschiedlichen Ebenen aktiviert werden und diese erhöhte Lernaktivität vokales Lernen verstärkt ermöglicht. Es unterstützt die Entwicklung der ästhetischen Wahrnehmung sowie die Empfindungs- sowie Urteilsfähigkeit der Kinder. Die Motive und Gründe in Gemeinschaft zu singen, können sehr unterschiedlich sein. So gibt es beispielsweise Kinder, die z. B. trotz mäßiger Singbegeisterung im Chor singen, weil sie die Informationen rund um die Lieder und deren Komponisten schätzen, oder weil sie gerne tanzen und Theater spielen und hauptsächlich wegen der Singspiele einem Chor angehören. Gerade in ländlichen Gegenden, in denen Kinder aufgrund einer geringen Anzahl an Freizeitangeboten nicht zwischen Theater, Sport, Tanz etc. auswählen können, ist das didaktische Prinzip der Vielfältigkeit ein wichtiger Bestandteil vokalpädagogischer Praxis, da es dazu beiträgt, dass viele Kindern sich mit einem vokalpädagogischen Angebot identifizieren können.

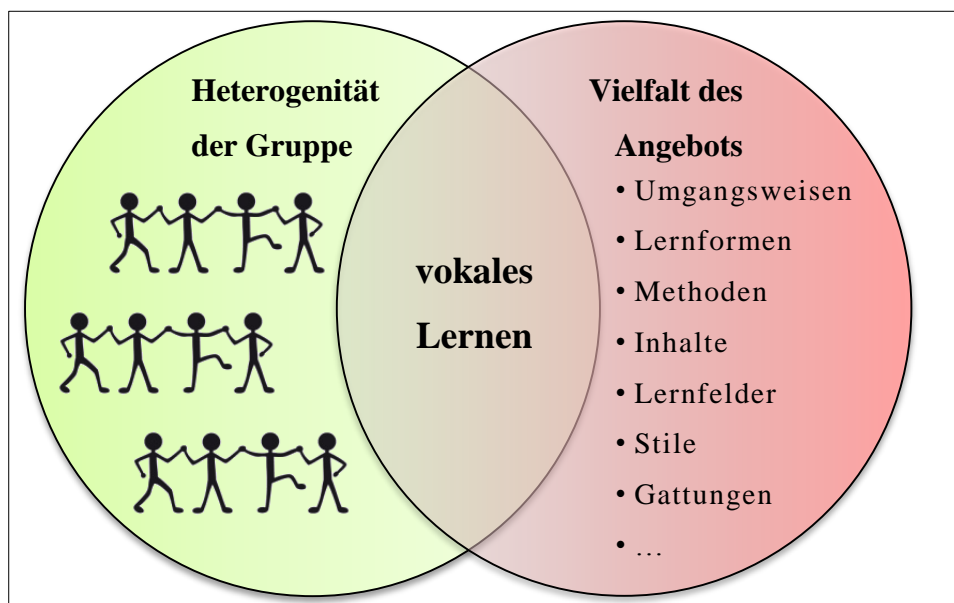


Abb. 35: Das Prinzip der Vielfältigkeit (© H. Henning)

¹⁵⁸ Aus meiner Sicht ist es notwendig, dass sowohl chorische als auch solistische Aktionsformen integriert werden, denn manche Kinder trauen sich nur zu singen, wenn sie klanglich in eine Gruppe eingebettet sind. Andere wiederum verlieren beim gemeinsamen Singen den Bezug zu sich selbst, hören sich schlechter bzw. nehmen sich weniger wahr und haben folglich Schwierigkeiten mit dem Halten der Tonhöhe.

4.2.3.10 Integration

Das Prinzip der Integration ist kein spezifisch didaktisches Prinzip und somit wird es im Kontext von Unterrichtsprinzipien in der Regel nicht genannt (vgl. Wiater 2009, Helmke 2010 sowie Schröder 2002). Weil es jedoch für das Singen und Musizieren, ergo für die vokalpädagogische Praxis auf intra- und interpersoneller Ebene bedeutsam und essentiell ist, wurde es als eine Zielvorstellung und didaktische Handlungsorientierung in das theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis aufgenommen. Nach Doerne gewährleistet das Prinzip der Integration auf *intrapersoneller Ebene* die Einheit des Musizierens, indem vermeintliche Gegensätze wie Fühlen und Denken, Stimmtechnik und Ausdruck, Individualität und Kollektivität oder objektive Interpretationsanforderungen und subjektive Ausdrucksbedürfnisse miteinander verbunden und ins Musizieren integriert werden (vgl. Doerne 2010, S. 122). Auf *interpersoneller Ebene* wird durch das Prinzip der Integration die Erfüllung des angeborenen Bedürfnisses nach Zugehörigkeit und sozialem Eingebundensein unterstützt (vgl. Kap. 4.2.2).¹⁵⁹ Das Prinzip der Integration korreliert zudem mit weiteren didaktischen Prinzipien, wie beispielsweise dem Prinzip der Ganzheitlichkeit (vgl. Kap. 4.2.3.4), dem Prinzip der Veranschaulichung (vgl. Kap. 4.2.3.5) und dem der Vielfältigkeit (vgl. Kap. 4.2.3.9).

Integration als ein humanes Prinzip ist im Kontext dieses Modells sowohl inhalts- als auch personenbezogen zu verstehen.¹⁶⁰ Das bedeutet *auf inhaltlicher Ebene* beispielsweise die gezielte Integration von Prozess- und Produktzielen, und bei letzteren die Integration verschiedener Zielbereiche (vgl. Kap. 4.2.4). In der Praxis heißt das konkret die Integration fachspezifischer und allgemeiner Lern- und Bildungsziele (vgl. Kap. 4.2.4), die Integration verschiedener Lernfelder und Methoden sowie die Integration objektiver und subjektiver Aspekte des Singens und der vokalpädagogischen Praxis. Auf *personeller Ebene* zeigt sich das Prinzip der Integration beispielsweise daran, dass alle Kinder der Gruppe immer wieder bewusst und gezielt einbezogen werden.

¹⁵⁹ Es ist leider allzu oft üblich und wird zu häufig akzeptiert, dass leistungsschwächere Kinder von Auftritten, Konzerten und Chorgemeinschaften ausgeschlossen werden. Dieses Phänomen zeigt sich beispielsweise auch in dem sehr erfolgreichen Film „Die Kinder des Monsieur Matthieu“ (Originaltitel „Les choristes“), in dem der Junge, der als einziger Tonhöhenprobleme hat, zum Notenständer degradiert wird, indem er sofort aus der Chorgemeinschaft eliminiert wird und fortan die Noten des Dirigenten halten muss.

¹⁶⁰ In verschiedenen (musik-)pädagogischen Kontexten wird der Begriff Integration im Kontext einer gemeinsamen Erziehung und Bildung von behinderten und nicht behinderten Menschen als leitendes pädagogisches Ziel verwendet (vgl. Böhm 1994, S. 337).

Das erfordert, dass alle Kinder dort abgeholt werden, wo sie sich entwicklungsbedingt befinden, und dabei die Möglichkeit bekommen, sich im Rahmen des vokalpädagogischen Angebots entsprechend ihres individuellen Potentials zu entwickeln.

4.2.3.11 Nachhaltigkeit

„Die Zukunft zu entwerfen ist die wichtigste und schwierigste Aufgabe des Menschen.“

(Peccei 1981, S. 24)¹⁶¹

Das didaktische Prinzip Nachhaltigkeit¹⁶² bezeichnet das Ausrichten von Lehr-/Lernprozessen auf langfristigen Erfolg und dessen langfristige Wirksamkeit. Nach Scherhorns erfordert es eine andere Art des Denkens. Er warnt davor, kurzfristige Ziele vorzuziehen, nur weil sie dringender oder leichter erreichbar scheinen (vgl. Scherhorn und Schnäckel 2006, S. 12).¹⁶³ Das didaktische Prinzip der Nachhaltigkeit bedeutet, dass zukunfts- und gegenwartsorientierte, lang- und kurzfristige Ziele in die vokalpädagogische Praxis integriert und aufeinander abgestimmt werden. Um als Gesellschaft und als Person dauerhaft existenzfähig zu sein, bedarf es einer Lebensweise, die langfristige und kurzfristige Ziele adäquat verbindet. Lehr- oder Lernprozesse gelten dann als nachhaltig, wenn der Lernzuwachs dauerhaft ist und einen anhaltenden persönlichen produktiven Wert besitzt, wenn das Gelernte zudem anschlussfähig ist, d. h. erweitert und differenziert werden kann und wenn es gebrauchstauglich und im Sinne Hohmanns konzeptfähig ist. Das ist dann der Fall, wenn es dazu geeignet ist, den Horizont des aktuellen Lerngegenstands zu überschreiten, so dass Strategien und Konzepte entwickelt werden, die auf andere Lerngegenstände angewandt werden können. Dabei

¹⁶¹ Aurelio Peccei war FIAT-Manager und Gründer des *Club of Rome* (1968), einer internationalen Vereinigung von Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik. Der Club of Rome wurde mit dem Ziel ins Leben gerufen, sich für eine lebenswerte und nachhaltige Zukunft der Menschheit einzusetzen. Bekannt wurde er durch den seit 1972 viel diskutierten Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ siehe <http://www.clubofrome.de/> (Stand 21.04.2014).

¹⁶² Der Begriff Nachhaltigkeit stammt ursprünglich aus der Forstwirtschaft und ist seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung (vgl. Scherhorn und Schnäckel 2006, S. 6). Nachhaltigkeit wird in der (Forst-)Wirtschaft erreicht, wenn Entwicklungen sowohl ökologisch, als auch sozial und ökonomisch langfristig erfolgreich sind (vgl. Meyer-Abich 2001). Erfolg basiert auf drei Säulen, denn es müssen ökologische, soziale und wirtschaftliche Dimensionen menschlicher Entwicklung und ihre Wechselwirkungen gleichwertig berücksichtigt werden (vgl. Hauff 1987).

¹⁶³ Dass Erfahrungen mit dem Singen per se nachhaltig sind, belegen zahlreiche Experimente mit Alzheimer-Patienten, welche die Lieder ihrer Kindheit noch erinnern, obwohl sie ihre Sprach- und Kommunikationsfähigkeit bereits verloren haben. Zu den Wirkungen des Singens bei Alzheimer-Patienten siehe <http://www.volksliedsammlung.de/> (Stand 21.04.2014).

entsteht nach Hohmann strategisches und metastrategisches Wissen, mit welchem die Adaption von Gelerntem auf neue Aufgabenstellungen gelingt und somit neue Erkenntnisse und Fertigkeiten erschlossen werden können (vgl. Hohmann 2012).

Die Bedeutung eines nachhaltigen Lernerfolgs im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen ist unumstritten und nicht auf die vokalpädagogische Praxis beschränkt: Die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs ist laut Pietsch als ein Gütekriterium von Unterricht anzusehen (vgl. Pietsch et al. 2010 sowie Kap. 3.2.2). In seinem vierstufigen Unterrichtsqualitätsmodell ist Nachhaltigkeit ein Merkmal von Unterricht der höchsten Qualitätsstufe, welcher sich zudem durch ausgeprägte Kindorientierung, Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens auszeichnet. Nachhaltigkeit wird laut Pietsch vor allem durch den Einbezug überfachlicher Zusammenhänge erreicht (vgl. Pietsch et al. 2010, S. 4). Nach Küntzel kann Nachhaltigkeit dadurch erreicht werden, indem Unterricht den „Bildungsbedürfnissen des Kindes“ (Küntzel 2006, S. 57) entspricht und an diesen ausgerichtet wird.

Einige Projekte zur Förderung des Singens mit Kindern in der Grundschule zielen explizit auf Nachhaltigkeit. Im Forschungsbericht zur Initiative *Singen macht Sinn* heißt es:

„Der Fokus des Projekts lag vor allem auf der nachhaltigen Förderung des Singens. Das heißt, auch über das Projektende hinaus sollen die Anstöße zum Singen noch wirken und weiter getragen werden.“ (Forge und Gembris 2012a, S. 14)

In durchgeführten Befragungen von Schülern des vierten Schuljahrs und deren Eltern wollten die Initiatoren des Projektes *Chor:klasse!* dessen Nachhaltigkeit ermitteln. Dabei wurde Nachhaltigkeit als *Verstärkung des Singens in der Gesellschaft*, als emotionalen *Bezug zum Singen* sowie als *Fähigkeit zur Wahrnehmung eigener Lernfortschritte* verstanden (vgl. Zieske 2009, S. 37).

Vokalpädagogische Praxis ist, wenn sie nachhaltig sein soll, sowohl auf die momentanen Bedürfnisse der Kinder als auch auf eine langfristige Wirkung auf die Gesamtpersönlichkeit der Kinder auszurichten. Dies kann durch eine in Abbildung 36 dargestellte Dreifachorientierung wahrscheinlich gemacht werden: Zunächst sind mu-

sikalische Kompetenzen auszubilden, welche die Kinder zu einem autonomen lebenslangen vokalen Lernen befähigen und zu Experten ihrer Stimme machen (Säule 1).¹⁶⁴ Des Weiteren ist für eine positiv bilanzierte Erlebensqualität zu sorgen und vokalpädagogische Praxis so zu gestalten, dass sie erfüllend, sinnhaft und freudvoll erlebt wird (Säule 2).

Ebenso ist auf gute soziale Beziehungen in der Gruppe zu achten, denn diese stützen die Integration aller beteiligten Kinder und fördern deren Identität mit der Singgemeinschaft und dem Singen (Säule 3).

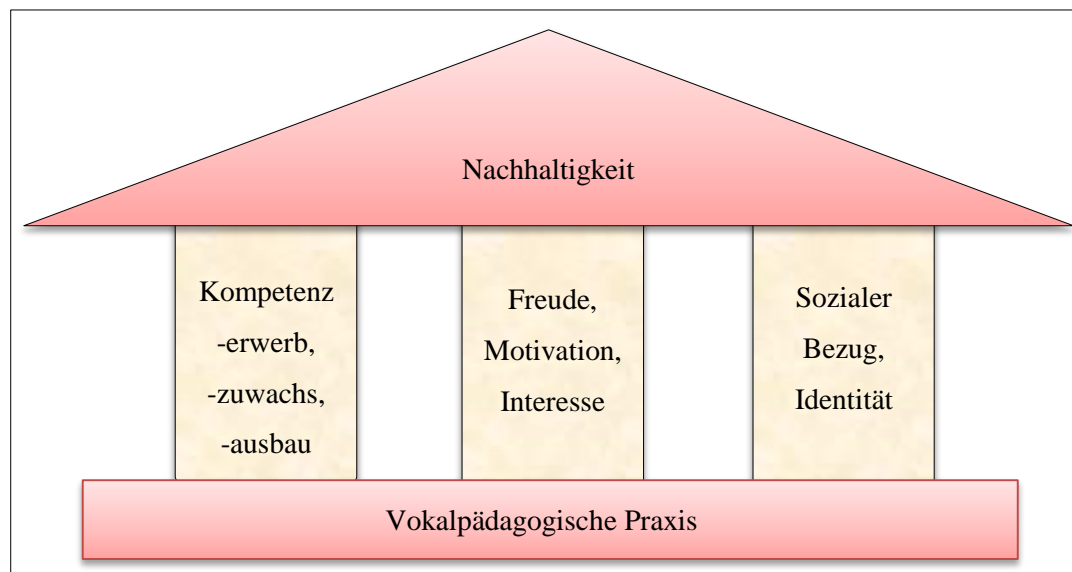


Abb. 36: Drei-Säulen-Modell zur Nachhaltigkeit vokalpädagogischer Praxis mit Kindern (© H. Henning)

Das didaktische Prinzip der Nachhaltigkeit steht in einem engen Zusammenhang mit den anderen im theoretischen Modell zur Qualität vokalpädagogischer Praxis verankerten Prinzipien, da diese den nachhaltigen Erfolg vokalpädagogischer Praxis mit Kindern fördern und wahrscheinlich machen. Beispielsweise zielen die Prinzipien *Kindorientierung* und *Kindgemäßheit* darauf, dass Inhalte, Methoden und Lernformen auf die jeweiligen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Potentiale der Kinder abgestimmt sind und vokalpädagogische Praxis somit nachhaltig in der Person des Kindes weiter wirkt

¹⁶⁴ Diese auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Zielsetzung hat Auswirkungen auf die Gestaltung vokalpädagogischer Praxis, was an einem konkreten praktischen Beispiel verdeutlicht wird: Stimmbildung kann in Form eines Einsingens ohne kognitive Beteiligung stattfinden und dabei sehr effektiv sein. Dabei führen die Kinder beispielsweise die Stimm-Übungen des Vokalpädagogen unreflektiert aus, indem sie die Übung nachahmen. Bezogen auf die jeweilige Situation kann das sehr effektiv und zeitökonomisch sein. Diese Vorgehensweise führt jedoch nicht zur Selbstständigkeit der Kinder im Bereich Stimmbildung. Deshalb ist darauf zu achten, dass reflexive Momente in allen vokalpädagogischen Bereichen integriert werden, auch wenn sie in Bezug auf die unmittelbare musikalische Leistung nicht erfolgreicher scheinen als direkte Nachahmung.

und dass das Singen als Tätigkeit mit hohem Identifikationswert erlebt wird. Das Prinzip *Zielklarheit* sorgt z. B. dafür, dass langfristige und kurzfristige Ziele gemeinsam mit den Kindern bestimmt werden, was einen nachhaltigen Lernzuwachs unterstützt, wohingegen das Prinzip der *Motivierung* intrinsische Motivation fördert, welche für einen nachhaltigen Bezug zum Singen wesentlich ist.

Zusammenfassend sei festgehalten, dass die Zielsetzungen ersten, zweiten und dritten Grades der Gestaltung und Orientierung vokalpädagogischer Praxis dienen. Sie stützen sich sowohl auf Lern-, Motivations- und Interessenstheorien als auch auf aktuelle Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung. Prozessbezogene Zielvorstellungen dienen der Wahrnehmung, Förderung und Steigerung der Prozessqualität. Sie werden durch korrelierende Ziele in Form von Wirkungen auf Produktebene ergänzt, welche sich verschiedenen, multikriterialen Zielbereichen zuordnen lassen.

4.2.4 Multikriteriale Zielbereiche

Vokalpädagogische Praxis, welche Lernen durch Singen ermöglicht, sollte über die Verbesserung oder den Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen sowie deren Inhalte hinaus gehen und ebenso eine Verbesserung der diesen Verhaltensweisen und Leistungsformen vorausgehenden und sie bestimmenden seelischen Funktionen des Wahrnehmens und Denkens, des Fühlens und Wertens, des Strebens und Wollens, also einer *Verbesserung der inneren Fähigkeiten und Kräfte* anstreben (vgl. Weber 1999, S. 57). Vokalpädagogische Praxis mit Kindern ist, gleich dem Lernen nach Weber,

„nicht nur auf die beobachtbaren Verhaltensänderungen [auszurichten], sondern auch auf deren innere, psychologisch-physiologische Verankerung, die es ermöglicht, dass das Gelernte im Lerner relativ andauernd wirksam und verfügbar bleibt“ (Weber 1999, S. 39)

mit dem Ziel einer positiven Wirkung auf das Denken, Handeln, die Emotionen, die Motivationen sowie die Einstellungen und Haltungen der Kinder (vgl. Weber 1999, S. 40). Entsprechend müssen Ziele im kognitiven, affektiven, motivationalen, sozialen, persönlichkeitsbildenden und ethischen Bereich gesetzt werden. Wenn Kinder nicht einem inneren Handlungsimpuls folgend singen, sondern durch Vokalpädagogen dazu veranlasst werden, liegen dieser Veranlassung Intentionen in Form von Zielsetzungen zugrunde. Zielentscheidungen sind für Lehr- und Lernprozesse daher von zentraler

Bedeutung, denn die gewählten Lehr- und Lernziele beeinflussen die Gestaltung und Ausrichtung der vokalpädagogischen Praxis, verdeutlichen die Intentionen sämtlicher vokalpädagogischer Handlungen und enthalten normative Aussagen über erstrebenswerte Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen,¹⁶⁵ die Lernende beim Singen erwerben sollen (vgl. Kraemer 2004, S. 165). Zielsetzungen sind Strukturprinzipien, die laut Hoffmann „das Viele auf das wahre Eine hin“ (Hoffmann 2004, S. 1488) ordnen:

„Alle Kunst, alle Praxis und auch Erkenntnis strebt nach einem (jeweiligen) ‚Wozu‘ als ihrem Tätigkeits- und Vollendungsziel.“ (Hoffmann 2004, S. 1488)

Grundlegende Intentionen vokalpädagogischer Praxis sind daher klar zu definieren (siehe Abb. 1). In der Antike wurden im philosophischen Diskurs als übergeordnete Handlungsziele *das Gute* (Platon) oder *das Glück* (Aristoteles) genannt (vgl. Hoffmann 2004, S. 1486–1490). Übertragen auf die vokalpädagogische Praxis könnten diese philosophischen Leitziele lauten: Singen soll zu einer positiv empfundenen Lebensgestaltung (nach Platon) und zum Glücklich-Sein beitragen (nach Aristoteles).

Zielsetzungen fungieren zugleich als Zielkriterien und sind für die Bestimmung der Qualität vokalpädagogischer Praxis essentiell. Dabei ist mit Geuen festzustellen, dass auf die Zielsetzung zum einen gesellschaftliche, bildungs- und fachpolitische Rahmenbedingungen einwirken, zum anderen unterschiedliche pädagogische Leitvorstellungen zu divergierenden Lern- und Lehrzielbestimmungen führen (vgl. Geuen 2005, S. 144). Singen ist eine gleichermaßen motorische wie intellektuelle, künstlerische, ästhetische und sozial-kommunikative Tätigkeit und erfordert daher Fertigkeiten und Kenntnisse in all diesen Bereichen. Aufgrund dieser Komplexität des Singens ist die vokalpädagogische Praxis multikriterial auszurichten.

¹⁶⁵ Nach Auffassung des Ministeriums für Kultus bezeichnen Einstellungen „Haltungen, Bereitschaften, Hemmungen, Gewohnheiten, Überzeugungen, Gewissheiten und Zweifel“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 10) und werden „gestützt und erhellt durch Vorstellungen – vom Menschen, von der Gemeinschaft, von Lebensaufgaben und Lebenssinn, von Befriedigung und Glück, von Frieden und Gerechtigkeit, von Schuld und Vergebung, von Geschichtlichkeit und Natur, von Gesundheit, Schönheit, Endlichkeit, Schicksal, von Gott“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 10). Sie sind nicht auf verschiedene Bereiche und Fächer beschränkt, nur begrenzt lehrbar und lassen sich im Gegensatz zu Kompetenzen nicht abprüfen und als „erreicht“ einstufen. Dennoch sind sie „einer systematischen Pflege, Übung, Bewusstmachung keineswegs entzogen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 10). Beachtenswert ist, dass der Bereich Einstellungen im Bildungsplan der Grundschulen von Baden-Württemberg den anderen Zielbereichen vorangestellt ist. Dies deutet darauf hin, dass diesem Bereich eine große Bedeutung zugemessen wird und er anderen nicht nachgestellt werden darf, auch wenn entsprechende Wirkungen nicht ermittelt werden können (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 12).

In dem hier vorgestellten Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis werden auf Produktebene *sechs zentrale Zielbereiche* (persönlichkeitsbildender, musikbezogener, motivational-affektiver, ästhetischer, psychomotorischer und ethisch-sozialer Zielbereich) formuliert. Dabei werden die Zielsetzungen nicht wie in vielen Klassifizierungen gemäß ihrer inhaltlichen Bestimmung nach den Dimensionen menschlichen Verhaltens¹⁶⁶ geordnet (vgl. Ernst 1999, S. 30), sondern an den drei grundlegenden Intentionen des Singens *musikbezogenes Lernen*, *überfachliches Lernen* oder *Singen als Selbstzweck*, also ohne absichtsvolles Lernen¹⁶⁷ orientiert (siehe Abb. 1).¹⁶⁸ Musikbezogene Ziele werden im *musikbezogenen Zielbereich* zusammengefasst, unabhängig davon, ob sie z. B. kognitiver oder motorischer Art sind. Überfachliche Lernziele werden in *motivational-affektive*, *ästhetische*, *psychomotorische* oder *ethisch-soziale* unterschieden und den entsprechenden Zielbereichen zugeordnet. Natürlich haben diese Zielbereiche ebenfalls musikbezogene Dimensionen, z. B. ist Motivation gegenstandsbezogen und musikbezogenes Lernen kann z. B. ästhetisches Lernen sein. Auch wirken sich ethisch-soziale Kompetenzen positiv auf das vokales Musizieren aus, indem z. B. die soziale Fähigkeit zur Einordnung in eine Gruppe sich klanglich bemerkbar macht. Jedoch werden Kompetenzen in diesen Bereichen nicht ausschließlich um des Musizierens willen gefördert, sondern weil sie für die persönliche Lebensgestaltung und das gesellschaftliche Miteinander bedeutsam sind.

Wird um des Singens selbst willen gesungen, kann dies absichtslos geschehen oder auf das positive Erleben des jeweiligen Moments zielen, was als eine motivational-affektive oder ästhetische Zielsetzung angesehen werden kann. So kann beispielsweise der Genuss des gemeinsamen Klangs eine ästhetische Erfahrung und ein ästhetisches Ziel sein (vgl. Duncker 1999, S. 15) oder ein ethisch-soziales, wenn es auf die Gemeinschaftserfahrung beim Singen zielt. Definiert man Lernen als Entstehen neuronaler Verknüpfungen oder Fertigkeitenzuwachs wird beim Singen immer etwas gelernt. Somit ist das absichtslose Singen ebenfalls ein Bestandteil vokalen *Lernens*, denn es schafft Raum für informelle Lernprozesse. Zudem kann absichtsloses Singen zu einem Verfügungsraum für persönlich-musikalische und ästhetische Erfahrungen werden.

¹⁶⁶ Anselm Ernst unterscheidet motorische, emotionale, kognitive, soziale und persönlichkeitsbildende Ziele (vgl. Ernst 1999, S. 30).

¹⁶⁷ Auch beim absichtslosen Singen wird etwas gelernt, wenn Lernen als Entstehen oder Festigen neuronaler Verknüpfungen verstanden wird. So ist auch das absichtslose Singen vokales Lernen.

¹⁶⁸ Idealerweise integriert vokalpädagogische Praxis mit Kindern alle drei Intentionen, um das Singen ganzheitlich zu verfolgen (vgl. Kap. 4.2.3.4).

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass sich Zielbereiche kaum trennscharf abgrenzen lassen, da sie alle miteinander verknüpft sind und sich wechselseitig beeinflussen und ineinander greifen. Fachspezifische und fachübergreifende Lernvorgänge wirken persönlichkeitsbildend, da sie in der Person des Lernenden zusammen kommen. Die Persönlichkeitsbildung ist daher als ein übergeordneter Zielbereich anzusehen, denn vokalpädagogische Angebote sollen Kinder darin unterstützen, individuelle Potentiale, Neigungen und Interessen zu entdecken und zu entwickeln. Vokalpädagogische Angebote zielen meist zwar vordergründig auf die Ausbildung für das Singen und Musizieren wirksamer Kompetenzen, diese sind aber mit überfachlichen Kompetenzen verbunden. Dies gilt es kindorientiert, das heißt u. a. an der Persönlichkeit des Kindes, also persönlichkeits- und ressourcenorientiert zu nutzen. Nach Doerne schwingen zum einen in jedem spezifisch vokalpädagogischen Ziel immer auch allgemeine Bildungsziele mit und zum anderen wirkt sich jedes verfolgte Bildungsziel auf die Gestaltung der Vokalpraxis aus (vgl. Doerne 2010, S. 115).¹⁶⁹

Fachbezogene Ziele lassen sich inhaltlich bestimmten Lernfeldern oder -bereichen zuordnen, sind relativ leicht zu verfolgen und ihr Erreichen ist überprüfbar. Im Gegensatz dazu sind allgemeine Bildungsziele auf Langfristigkeit angelegt, meist nicht unmittelbar zu verwirklichen und ihr Erreichen schwer überprüfbar. Deshalb werden sie, trotz ihres übergeordneten Charakters, seltener benannt und weniger wahrgenommen (vgl. Ernst 1999, S. 28 f.).¹⁷⁰

Werden in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern ausschließlich vokalmusikbezogene Ziele verfolgt, läuft diese Gefahr, sich von übergeordneten Bildungszielen abzukoppeln. Daher ist es wichtig, sowohl konkrete Lern- als auch allgemeine Bildungsziele für die vokalpädagogische Praxis zu reflektieren, zu definieren und zu integrieren (vgl. Doerne 2010, S. 116). Vokalpädagogische Praxis soll Kinder in ihren zentralen Entwicklungsaufgaben, wie z. B. beim Wissensaufbau und beim Erwerb kognitiver, emotionaler, sozialer und ethischer Kompetenz unterstützen.

Auf Produktebene werden im Folgenden sechs Zielbereiche bestimmt: der persönlichkeitsbildende, der musikbezogene, der motivational-affektive, der ästhetische, der

¹⁶⁹ Z. B. enthält das stimmbildnerische Ziel *Register-*, bzw. *Lagenausgleich* neben der fachspezifischen Intention weitere fachübergreifende Ziele, wie z. B. die Intensivierung und Ausdifferenzierung des körperlichen Empfindens und Wahrnehmens, was die Basis für eine selbstständige Verbesserung bildet. Die Ausdifferenzierung der Wahrnehmung und Hörfähigkeit stellen zugleich *persönlichkeitsbildende Ziele* dar, die unmittelbar auf das Singen rückwirken (vgl. Doerne 2010, S. 115).

¹⁷⁰ Dieses Phänomen spiegelte sich auch in der eingangs geschilderten explorativen Befragung einzelner Vokalpädagogen (vgl. Fußnote 109).

psychomotorische und der ethisch-soziale Zielbereich. Diese Zielbereiche müssen kontextspezifisch ausdifferenziert und konkretisiert werden. In jedem Zielbereich lassen sich gemäß bestehender Zieltaxonomien unmittelbare oder mittelbare Lehr- oder Lernziele, Leit-, Richt-, Grob- oder Feinziele definieren (vgl. Mahlert 1997).

4.2.4.1 Persönlichkeitsbildender Zielbereich

Der persönlichkeitsbildende Zielbereich ist ein übergeordneter Zielbereich und umfasst sämtliche Ziele im Bereich Persönlichkeitsentwicklung. Vokalpädagogische Praxis kann ein Erfahrungsfeld für unterschiedliche Lernprozesse sein und laut Schröder die *Individuation* (Selbstständigkeit, Ich-Kompetenz), die *Sozialisation* (Mitmenschlichkeit, soziale Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit) und die *Enkulturation* (Sachkompetenz, Religion, Sinnbezug, ästhetisches Erleben etc.) unterstützen (vgl. Schröder 2002, S. 139). Schröder definiert Persönlichkeit wie folgt:

„Jeder Mensch ist *Person* und hat *Individualität*. Im Zuge der Entwicklung verändert sich die Individualität jedes einzelnen Menschen. Zur *Persönlichkeit* wird der Mensch, wenn seine individuelle Entfaltung einen gewissen Reifegrad erreicht hat. Persönlichkeit ist ein höher entwickeltes Ausgeprägtsein der Individualität einer Person. *Persönlichkeit ist ein Reifegrad der individuellen Entfaltung des Menschen.*“ (Schröder 2002, S. 139)

Somit kann alles, was der individuellen Entfaltung dient, als persönlichkeitsbildend verstanden werden. In der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern soll die individuelle Persönlichkeitsentfaltung unterstützt werden. Sämtliche persönlichkeitsbildenden Zielsetzungen, welche die Ich-Kompetenz, die Lebensbejahung und die Sinnfindung unterstützen, werden im persönlichkeitsbildenden Zielbereich zusammengefasst. Ich-Kompetenz bezeichnet nach Schröder die Freiheit, Fähigkeit und Verantwortung zur Selbstbestimmung. Sie führt zur Identitätsgewinnung, zum Selbstverständnis sowie zur Ich-Findung und korrespondiert mit Zielformulierungen, wie z. B. Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung und -verwirklichung, welche als Merkmale der Ich-Kompetenz gelten (vgl. Schröder 2002, S. 139 f.). Unter *Lebensbejahung* wird eine positive Einstellung des Menschen zum Leben und zur Welt, in der er lebt, verstanden, wohingegen *Sinnfindung* bei Schröder für entsprechende Einstellungen und Handlungen des Menschen steht,

„welche ihn über die Probleme der augenblicklich erlebten Situation hinaus verweisen und ihm Kräfte sowohl zur Lösung als auch zur Zufriedenheit vermitteln können“ (Schröder 2002, S. 143).

Ein übergeordnetes Leitziel vokalpädagogischer Praxis ist die Unterstützung und Förderung der individuellen Bildungsprozesse jedes einzelnen Kindes, welches entsprechend seiner Neigungen und Fähigkeiten gefördert werden sollte. Bildung lässt sich nur als Selbstbildung begreifen, welche zwar unterstützt, aber letztlich von der lernenden Person lebenslang selbstbestimmt geleistet werden muss (vgl. Weber 1999, S. 440). Daher ist es wichtig, vokalpädagogische Angebote so zu gestalten, dass möglichst alle Kinder anhaltend davon profitieren. Dies wird durch persönlichkeitsbildende Zielsetzungen unterstützt. Nietzsche ordnet die gesamte stimmliche Arbeit bei Kindern der persönlichen Entwicklung unter, wenn er schreibt:

„Stimmbildung wird nur allzu leicht als Mittel zum Zweck gesehen und gehandhabt: man bedient sich ihrer, um die stimmliche Leistung eines Chores zu verbessern, um eine chorische Aufbauarbeit schneller und erfolgreicher voranzutreiben. Man sollte nicht vergessen, daß Stimmbildung in erster Linie der Pflege und Entwicklung jenes Organs dient, das die unmittelbarste Verbindung von Mensch zu Mensch ermöglicht und trägt, daß Wohlklang, Ausdrucksfähigkeit und Geformtheit einer Stimme nicht nur für den Berufssprecher von unvergleichlicher Bedeutung sind, daß die Geformtheit und Beherrschtheit von Stimme und Sprache für die Wirksamkeit so mancher Aussage, so manches Zwiegesprächs entscheidend sein kann. [...] Man sollte eine Pflege und Bildung der Kinder- und Jugendstimme zunächst stets unter diesem Aspekt sehen, als Verpflichtung gegenüber dem Heranwachsenden, der sich entfalten möchte. Wenn uns dabei das Geschenk einer schönen Stimme oder eines guten Chorklanges in den Schoß fällt: um so schöner und besser.“ (Nitsche 2001, S. 60)

Im Rahmen vokalpädagogischer Angebote sollen Kinder für ihre gegenwärtige und zukünftige Lebensgestaltung förderliche Kompetenzen, Kenntnisse und Einstellungen erwerben. Sie lernen beispielsweise beim gemeinsamen Singen Durchhaltevermögen und Ausdauer bezüglich gemeinsamer und eigener Zielsetzungen. Dies schult die nicht nur für musikalische Lernprozesse, sondern auch für das gesamte Leben bedeutende

Willens- und Konzentrationsfähigkeit. Singen in Gemeinschaft erfordert immer wieder auch ein Zurückstellen anderer eigener Bedürfnisse, um der Tätigkeit Singen, sich selbst, dem Vokalpädagogen oder der Gruppe die gesamte Aufmerksamkeit zu zollen.

Konkret könnten Ziele dieses Bereichs z. B. lauten:

- Kinder entwickeln die Bereitschaft zur Verantwortung für die Gestaltung und Verbesserung des (chorischen) Miteinanders.
- Kinder gewinnen beim und durch das Singen Lebenszuversicht durch das Überwinden von Ängsten und Hemmungen.
- Kinder verbessern ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung.

4.2.4.2 Musikbezogener Zielbereich

Der musikbezogene Zielbereich umfasst alle *auf Musik* und (vokales) *Musizieren* bezogene Zielsetzungen psychomotorischer, kognitiver, affektiver oder sozialer Art. Dazu gehören sämtliche Kompetenzen (Kenntnisse und Fertigkeiten) aus den Bereichen Singtechnik, Körperschulung, Interpretation, Improvisation, Komposition, Blatt-singen, auswendig singen, Musiktheorie, Musikgeschichte, Werkanalyse, Übemethoden und -strategien sowie Chor- bzw. Ensemblesingen (vgl. Ernst 1999, S. 44). Kognitive Kenntnisse und Fähigkeiten tragen entscheidend dazu bei, Kinder zu selbstständigem vokalen Musizieren zu befähigen. Zu den kognitiven sachbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten gehören beispielsweise terminologisches Wissen, Kenntnisse über Methoden, Prinzipien, Theorien, Strukturen und Interpretationen (vgl. Schröder 2002, S. 80). Natürlich können in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern auch fachübergreifende kognitive Fähigkeiten gefördert und entwickelt werden, indem musikalische Phänomene mit anderen Wissensbereichen, wie z. B. (musik-)geschichtlichen Hintergründen, mathematischen Verhältnissen, physikalischen und akustischen Gesetzmäßigkeiten oder sprachlichen Analogien verbunden werden.

Aufgaben innerhalb des musikbezogenen Zielbereichs sind z. B. die Erweiterung des vokalen Gestaltungs- und Ausdrucksvermögens, der Erwerb stimmtechnischer, improvisatorischer und kompositorischer Fertigkeiten, die Schulung des Musikgedächtnisses, die Verbesserung der musikalischen Hör- und Differenzierungsfähigkeiten sowie vertiefte Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Atmung u. v. m.

Konkret könnten Ziele dieses Bereichs z. B. lauten:

- Die Kinder erweitern ihre stimmlichen Möglichkeiten bezüglich des Stimmumfangs.
- Die Kinder lernen Gefühle und Affekte in musikalischen Parametern auszudrücken und wahrzunehmen.
- Die Kinder verbessern ihre atembезogenen Dispositionen und lernen, bestimmte Atemtechniken gezielt einzusetzen.

4.2.4.3 Motivational-affektiver¹⁷¹ Zielbereich

Das positive Erleben vokalen Musizierens ist eine affektive Dimension, welche die Motivation zu singen bedingen kann. Gleichzeitig kann Motivation positives Erleben bedingen und unterstützen, denn Motivation und Emotion sind eng miteinander verbunden, wie in bildgebenden Verfahren (z. B. PET oder fMRT) gezeigt werden konnte. So kann als angenehm empfundene Musik das menschliche Belohnungssystem stimulieren (vgl. Wehrum et al. 2009, S. 159). Aufgrund dieses engen Wechselbezugs werden in diesem Modell motivationale und affektive Ziele in einem Zielbereich zusammengefasst. Leitziele dieses Zielbereichs sind zum einen die Verbesserung oder der Erhalt von Lern- und Leistungsmotivation, zum anderen der Aufbau oder Erhalt von Sing- und Musizierfreude sowie die Identifikation mit der eigenen Stimme und dem vokalen Musizieren. Ich schließe mich Gutzeit an, der dieses Leitziel folgendermaßen formuliert: „Im Bereich der musikalischen Erziehung geht es fachimmanent um Liebe zur Musik und Freude am musikalischen Tun [...].“ (Gutzeit 2011, S. 8) Daher sind im Rahmen vokalpädagogischer Praxis Methoden und Inhalte zu wählen, die Kindern Freude bereiten.

Musik kann Gefühle aktivieren und bewusst werden lassen und somit das Erlernen des Umgangs mit ihnen ermöglichen, was bis in therapeutische Dimensionen hinein intensiviert werden kann. Ein bewusster Umgang mit Stimme vermag die Wahrnehmung von Gefühlen zu verbessern, da diese sich häufig im Stimmklang äußern.

¹⁷¹ Es existiert eine Ordnung affektiver Lernziele von Krathwohl, der fünf Entwicklungsstufen unterscheidet. Die erste Stufe *Aufnehmen* kennzeichnet sich dadurch, dass ein bestimmtes Phänomen überhaupt wahrgenommen wird, dass sich eine Bewusstheit dafür bildet, dass das Kind Aufnahmebereitschaft zeigt und seine Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen richtet. Es folgt die Stufe des *Reagierens*, des *Wertens*, der *Wertordnung* und des *Bestimmtsein durch Werte* (vgl. Krathwohl und Bloom 1975, S. 31). Vom ersten Aufmerksamwerden bis zum Bestimmtsein durch Werte sind demnach mehrere Entwicklungsstufen zu durchlaufen. Diese Ordnung erleichtert die Operationalisierungs- und Messbarkeit affektiver Lernziele.

Vokalpädagogische Praxis soll Kinder darin unterstützen, einen emotionalen Bezug zur Musik und zum Musizieren aufzubauen. Dazu werden Erlebensqualitäten aktiviert und verbalisiert, indem z. B. persönliche Bezüge formuliert werden. Kinder sollen äußern, was bestimmte Lieder, was Musik oder Singen für sie persönlich bedeutet, was sie beim Singen fühlen und assoziieren etc.

Konkret könnten Ziele dieses Bereichs z. B. lauten:

- Kinder erlernen einen guten Umgang mit eigenen und fremden Emotionen und Motivationen.
- Die Kinder erhöhen ihre Frustrationstoleranz.
- Die Kinder lernen, Fehler als Chance zu interpretieren.
- Die Kinder entwickeln ein Bewusstsein für Flow-Erfahrungen.
- Kinder lernen, Musik und Singen zu genießen. Sie erleben im vokalen Musizieren Entspannung, Bewegung, Spiel, Schönheit und Kunst.

4.2.4.4 Ästhetischer Zielbereich

Ästhetische Bildung ist nach Rolle ein fächerübergreifendes Prinzip (vgl. Rolle 1999, S. 7) sämtlicher Erziehungs- und Bildungsprozesse und vollzieht sich laut Kern im Spannungsfeld von sinnlicher Erfahrung und ästhetischer Erkenntnis (vgl. Kern 2003, S. 10). Nach Duncker kann vokalpädagogische Praxis ästhetische Erfahrungen ermöglichen und die Erfahrungsfähigkeit verbessern durch eine Sensibilisierung für das Andere und Andersartige, durch Perspektivenvielfalt und durch eine offene Haltung gegenüber Neuem (vgl. Duncker 1999, S. 10). Zugleich soll die Selbstwahrnehmung gesteigert werden, welche eine vertiefte Selbstempfindung ermöglicht. Diese wiederum unterstützt vokal-musikbezogene Lernprozesse, denn in keiner anderen Musizierweise ist Selbstempfindung so zentral wie beim Singen: Der sensible und bewusste Gebrauch des körpereigenen Instruments Stimme ist in sich ein Akt der Selbstwahrnehmung.

Aspekte des ästhetischen Zielbereichs sind z. B. die Sensibilisierung der Sinne und der (Selbst-)Wahrnehmung zur Steigerung der Erlebensmöglichkeiten, die Förderung der Identitätsbildung durch Selbsterfahrung, die aktive Auseinandersetzung mit Vokalwerken, die Entfaltung der Darstellungs- und Ausdrucksfähigkeiten, die Steigerung des Werterlebens und -verständnisses und der Genussfähigkeit sowie die Entwicklung

von Formbewusstsein und Geschmackskriterien zur Beurteilung vorhandener Gestaltqualitäten (vgl. Richter-Reichenbach 1998, S. 193–199).

Konkret könnten die angesprochenen Ziele z. B. lauten:

- Kinder lernen, dass sie Wertvorstellungen und Maßstäbe brauchen und mit deren Erwerb zu einem eigenen Urteil finden.
- Kinder lernen, Musik und Bewegung sensibel wahrzunehmen.
- Kinder erlernen eine offene Haltung gegenüber unterschiedlichen Musikstilen.

4.2.4.5 Psychomotorischer Zielbereich

Dieser Zielbereich umfasst Ziele, die auf körperliches Wohlbefinden, Bewegungen, Verhaltensweisen und Geschicklichkeit gerichtet sind. Dazu gehören z. B. die Förderung des Körperbewusstseins, die Steigerung der Körperkoordination und des Wohlbefindens sowie der Aufbau eines für das Singen geeigneten Muskeltonus. Der psychomotorische Zielbereich bezieht sich somit darauf, das Singen auf körperlich-motorischer Ebene vorzubereiten und zu unterstützen. Hierunter fallen sämtliche Ziele der Gesunderhaltung des Menschen, denn Singen kann als gesundheitsförderndes Verhalten verstanden werden (vgl. Kap. 2.3.3).

Konkret könnten Ziele dieses psychomotorischen Zielbereichs z. B. lauten:

- Die Kinder lernen Methoden der Entspannung kennen (und für eine gelöste nicht forcierte Tongebung zu nutzen).
- Die Kinder werden sich ihrer Artikulationsorgane (z. B. Zunge, Kiefer, Lippen) bewusst und verbessern ihre artikulatorischen Fähigkeiten.

4.2.4.6 Ethisch-sozialer Zielbereich

Nach Dartsch sollen Kinder

„ihr Leben jetzt und später [...] bejahen. Dazu gehört die erfüllte Gegenwart, die gerade beim Umgang mit Musik erfahren werden kann. Hierzu sind aber auch Hilfen zu zählen, die auf die spätere Lebensführung abzielen.“ (Dartsch 2010, S. 196)

Im Rahmen vokalpädagogischer Praxis mit Kindern sollen daher Einstellungen vermittelt werden, die ein Gelingen des Lebens begünstigen. Im Laufe der Sozialisation

werden neben zahlreichen Kompetenzen auch Haltungen, Werte, Normen und Verhaltensweisen erworben. Auch bei der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern werden gesellschaftliche, personale und kontextuale Haltungen erlernt und vermittelt, so z. B. im Kontext kirchlicher Kinderchorarbeit. Da sich Haltungen, Werte und Normen vordergründig im Verhalten einer Person gegenüber seinen Mitmenschen spiegeln, wurden ethische und soziale Aspekte in einen Zielbereich zusammengefasst. Zudem ist ein ethisch korrektes (humanes) Verhalten als sozial zu werten. So kann *soziale Kompetenz* als „Bereitschaft, Fähigkeit und Verantwortung für den mitmenschlichen Bezug, getragen von Menschlichkeit, Nächstenliebe, Solidarität und Toleranz“ (Kraemer 2003, S. 250) verstanden werden.

Singen als sozial-kommunikative Tätigkeit in Gemeinschaft stellt eine hohe Anforderung an die Kooperations-, Kommunikations- und Empathiefähigkeit der Einzelnen und eignet sich daher als Gelegenheit ethisch-sozialen Lernens. Außerdem begünstigt es soziales Verhalten, denn es konnte nachgewiesen werden, dass Gesangsunterricht die Oxytocin-Konzentration im Blut ansteigen lässt. Dieses Hormon wird mit prosozialem Verhalten in Verbindung gebracht (vgl. Grape et al. 2003).

Die ethische Zieldimension zeigt sich im Modell gleich in zweifacher Gestalt: Einmal als *prozessimmanenter Zielbereich* (vgl. Kap. 4.2.1) in Form bestimmter für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern postulierter, ethisch-humaner Prinzipien, die das Erlernen humaner Verhaltensweisen durch Nachahmung ermöglichen, sowie als *produktorientierter*¹⁷² *Zielbereich*. Wenn im Rahmen vokalpädagogischer Angebote Kinder darin unterstützt werden, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen, und sich tätig in eine Gemeinschaft einzubringen, kann sich dies auch auf die Gesellschaft und größere Bereiche auswirken.

Konkret könnten Ziele dieses ethisch-sozialen Zielbereichs lauten:

- Die Kinder lernen, dass es ihnen zusteht, konstruktive Kritik zu äußern, und dass sie Konflikte wagen können (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 11 f.).
- Im Umgang mit Liedern anderer Kulturen lernen Kinder, ihren Blick zu weiten und gewinnen einen Sinn für die Besonderheit ihrer eigenen und die

¹⁷² Ich habe mich in meinem Modell von der „Produkt“- Bezeichnung distanziert, indem ich von Zielen in Form von intendierten Wirkungen spreche. Hier habe ich den Begriff Produkt nochmals verwendet, um den Bezug zum Prozess-Produkt-Paradigma herzustellen.

der fremden Kultur (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 11 f.).

- Kinder erlernen *Verlässlichkeit*, indem sie diese z. B. am Vokalpädagogen immer wieder erfahren. Sie erleben die Verlässlichkeit anderer und erlernen die eigene durch eine verantwortliche Übernahme ihres Beitrags als Teil einer Singgemeinschaft.
- In der Singgemeinschaft lernen die Kinder, eigene Interessen und Vorlieben zeitweise zurückzustellen, wenn dies dem Erreichen eines gemeinsamen Zieles dient.

4.3 Die Professionalität des Vokalpädagogen

Professionelles vokalpädagogisches Handeln ist durch die erforderliche gleichzeitige Berücksichtigung von sowohl verschiedenen Zielebenen und -bereichen als auch von personalen und situativen Faktoren komplex und anspruchsvoll. Die Gestaltung der vokalpädagogischen Praxis obliegt dem Vokalpädagogen, zu dessen Aufgaben unter anderem die Auswahl der Inhalte und des Lehr-/Lernmaterials, die Entscheidung für bestimmte Zielsetzungen und methodische Vorgehensweisen, die Erfassung der Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der einzelnen Kinder sowie der Gruppe im Ganzen gehören. Die Qualität vokalpädagogischer Praxis zeigt sich beispielsweise darin, wie adäquat ihre Inhalte für die entsprechende Zielgruppe gewählt und methodisch aufbereitet werden und ob es gelingt, die Kinder „anzusprechen“ und für das Singen zu begeistern. Sie hängt somit entscheidend von der *Persönlichkeit* und der *Professionalität*¹⁷³ des Vokalpädagogen ab. Die zentrale Bedeutung der Lehrperson für gelingende Lehr- und Lernprozesse, welche im Kontext vokalpädagogischer Praxis mit Kindern der Vokalpädagogin ist, wurde z. B. von Hattie in der Unterrichtsqualitätsforschung empirisch nachgewiesen (vgl. Hattie 2008). So lässt sich die Lehrperson als Ursprung der Unterrichtsqualität (vgl. Oser 2010, S. 599) und der Vokalpädagogin als Quelle der Qualität vokalpädagogischer Praxis bezeichnen. Merkmale, die in der Person oder der Professionalität des Vokalpädagogen liegen, wirken sich in zweifacher Weise aus: Sie beeinflussen zum einen die Qualität vokalpädagogischer Praxis und wirken dadurch indirekt auf das Verhalten der Kinder, zum anderen wirken sie auch

¹⁷³ Als Professionalität werden Eigenschaften von Personen bezeichnet, die als Experten gelten. Dies entspricht einer Gleichsetzung von Professionalität und Expertise (vgl. Reinisch 2009, S. 38).

unmittelbar auf die Kinder. Die Wirkungsweisen der Merkmale des Vokalpädagogen werden in Abbildung 37 graphisch veranschaulicht:

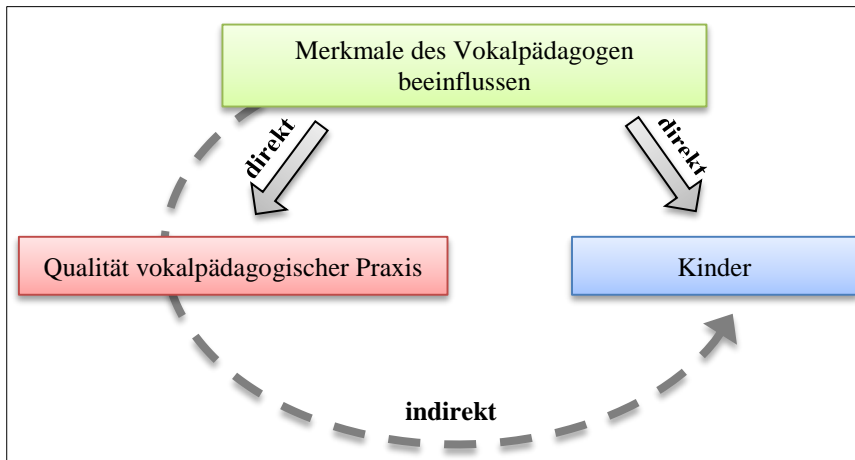


Abb. 37: Wirkungsweisen der Merkmale des Vokalpädagogen (© H. Henning)

Die Betrachtung der Professionalität des Vokalpädagogen als ein zentraler Faktor für Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern entspricht zum einen dem *erweiterten Ansatz zur Lehrerpersönlichkeit* (vgl. Kap. 3.2.1) und zum anderen den diesem Ansatz nachfolgenden Modellen, welche sämtliche Forschungsparadigmen zusammenfassen, wie z. B. das Angebots-Nutzungsmodell von Andreas Helmke (vgl. Kap. 3.2.3).

Entsprechend den jüngeren, zunehmend kompetenzorientierten Forschungen zur Lehrperson (vgl. Oser 2010, S. 596) werden zur Konzeptualisierung dieser Professionalität relevante Kompetenzbereiche vorgestellt. Literaturstudien verdeutlichen allerdings, dass es bisher nur wenige Konzeptualisierungen der musikpädagogischen Professionalität gibt. Dies konstatiert auch Hofmann:

„Die Durchsicht älterer und neuerer Publikationen zeigt, dass manche musikpädagogischen Beiträge zum Thema [Musiklehrerprofessionalität] eher subjektive Einschätzungen wiedergeben als gesichertes, aus reflektierter Methode gezogenes Wissen.“ (Hofmann 2011, S. 95)

So definiert Jürgen Vogt eine *professionelle Musiklehrperson* beispielsweise folgendermaßen:

„Ein Musiklehrer ist ein ‚professional‘, wenn er dazu in der Lage ist, die musikalische Erfahrung anderer zu unterstützen und zu vertiefen. Um dies tun zu können, braucht er eine professionelle Erziehung und Ausbildung. Er benötigt ein Set

variabler Fertigkeiten und Methoden, genauso wie musikwissenschaftliche Kenntnisse und künstlerische Fähigkeiten. Darüber hinaus braucht er eine gründliche pädagogisch-didaktische Theorie, weil er sonst nicht dazu in der Lage wäre, rational zu handeln. Aber im Innersten seiner Professionalität liegt ein Gefühl dafür und ein Wissen darüber, wie andere Menschen musikalische Erfahrungen machen, und welche Rolle diese Erfahrungen in ihrem Leben spielen. Der professionelle Musiklehrer ist dann erfolgreich, wenn er mit gutem Grund daran glaubt, dass sein Unterrichten zu dem etwas beiträgt, das antike Philosophen ein ‚gutes Leben‘ anderer Menschen genannt haben.“ (Vogt 2004, S. 208 f.)

Die von Vogt genannten Aspekte zur Musiklehrerprofessionalität sind nachvollziehbar, jedoch nicht hinreichend begründet und kategorisiert. Im Folgenden werden nun heuristisch einzelne Kompetenzbereiche für die Professionalität des Vokalpädagogen erläutert und begründet. Zunächst gilt es jedoch den Kompetenzbegriff für diese Arbeit zu definieren, denn es ist feststellbar, dass er in der Erziehungswissenschaft zunehmend und in unterschiedlicher Weise verwendet wird (vgl. Nieke 2002, S. 15). Dort wird er häufig in folgende vier Kompetenzbereiche ausdifferenziert: (Sach- oder) *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*. Diese Untergliederung ist vermutlich auf Heinrich Roth (1970) zurückzuführen, der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz unterscheidet (vgl. Roth 1970). Die Sachkompetenz wurde nachfolgend in Sach- oder Fachkompetenz aufgespalten und die Begriffstria nach Roth um eine fachunspezifische Methodenkompetenz ergänzt. Der Begriff Kompetenz hat in seiner sprachlichen Verwendung eine erziehungswissenschaftliche, psychologische sowie juristische Dimension, die eine Art Zuständigkeit ausdrückt (vgl. Nieke 2002, S. 15). Nieke definiert Kompetenz daher wie folgt:

„Kompetenz ist (1) die Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen; (2) das Bewusstsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen; (3) die auf der Grundlage der beiden ersten Komponenten zu beanspruchende Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen.“ (Nieke 2002, S. 16)

Daraus resultiert, dass ein Vokalpädagoge dann als kompetent zu bezeichnen ist, wenn er die ihm übertragene Aufgabe auf der Basis von Fach- und Allgemeinwissen unter

Begründung auf einer speziellen Berufsethik bewältigt und entscheiden kann, was im Interesse der Kinder zu tun und zu unterlassen ist.

Das *Ausdifferenzierte Fünf-Faktoren-Modell* (siehe Abb. 23) enthält sechs Kompetenzbereiche vokalpädagogischer Professionalität: *Sachkompetenz* (a), *fachdidaktische Kompetenz* (b), *pädagogisch-psychologische Kompetenz* (c), *personale Kompetenz* (d) und *ethische Kompetenz* (e). Diese Konzeptualisierung der Professionalität des Vokalpädagogen korreliert mit den im Modell ausgewiesenen Zielbereichen (die ethische Kompetenz beispielsweise mit den entsprechenden ethisch-sozialen Zielen), da der Vokalpädagoge in den Zielbereichen, in denen Wirkungen intendiert werden, selbst kompetent sein muss.

a) Sachkompetenz

Die *Sachkompetenz* untergliedert sich in ein *Sachwissen* und eine spezifisch *künstlerisch-praktische Kompetenz*. Zum *Sachwissen* des Vokalpädagogen gehören das theoretische Wissen über die Physiologie, die Besonderheiten und Funktionen der Kinderstimme, über vokale und musikbezogene Lernprozesse sowie sämtliche musikbezogenen Kenntnisse, wie z. B. Wissen in den Bereichen Musikgeschichte, Musiktheorie, Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Die *künstlerisch-praktische Kompetenz* umfasst sämtliche Fertigkeiten, welche die Musikausübung im Allgemeinen und das Singen im Besonderen stützen, wie z. B. Singtechnik, Instrumentalspiel, stimmtechnische und stimmbildnerische Fertigkeiten, musikbezogene Hörfähigkeiten, Improvisations- und Kompositionsfähigkeiten.

Da der zu lernende Inhalt häufig eine akustische Erscheinung (z. B. eine bestimmte Stimmproduktion oder ein Lied) und nicht gegenständlich sowie in seiner klanglichen Gestalt nicht losgelöst vom Vokalpädagogen präsent ist, kommt der künstlerisch-praktischen, insbesondere der stimmlichen Kompetenz des Vokalpädagogen, eine zentrale Bedeutung zu. Kinder sind, um ein Lied „live“ zu erleben, zu hören und klanglich wahrzunehmen, auf die Demonstration durch den Vokalpädagogen angewiesen. Sie selbst können sich Lieder aufgrund fehlender musikpraktischer Fertigkeiten und unzureichender musikalischer Repräsentationen meist nicht selbst ersingen. Es ist zu erwarten, dass die stimmliche Kompetenz des Vokalpädagogen das vokale Lernen unmittelbar beeinflusst. Den Lehrpersonen, Erziehern und Eltern, die des Singens aus

unterschiedlichsten Gründen, wie beispielsweise mangelnder Übung, fehlender Körperwahrnehmung oder aufgrund vorhandener Stimmstörungen, nicht fähig sind, fehlt daher eine für das Fördern vokaler Lernprozesse entscheidende Handlungskompetenz.¹⁷⁴ Das Gelingen vokaler Lernprozesse ist auch davon abhängig, inwieweit der Vokalpädagoge im Umgang mit seiner Stimme *authentisch* und sein Stimmklang für Kinder stützend und motivierend ist. Letzteres hängt unter anderem von einer guten Singtechnik und einer klangschönen, tragfähigen und gesunden Stimme ab, da sich die Kinder an diesem vokalen Vorbild orientieren. Es ist für Kinder schwierig, eine Melodie zu erlernen, wenn die Lehrperson selbst nicht imstande ist, sie korrekt wiederzugeben. Der Einsatz von Tonträgern schafft hier nur teilweise Abhilfe, denn mediale Vorbilder haben häufig den Nachteil, dass deren Stimmklang bearbeitet wurde, z. B. durch Hinzufügen von Hall. Diese Effekte lassen sich beim Singen ohne technische Verstärkung nicht erzeugen, was zu Irritationen oder zu Forcierungen bei der Stimmgebung führen kann. Zudem erleben die Kinder eine Distanz zwischen der Lehrperson und dem Singen. Dies kann sich negativ auf die Freude und die Motivation der Kinder beim Singen auswirken, da die Lehrperson in dem, was sie vermitteln möchte, weder kompetent noch authentisch ist. Wie sich dies auf das vokale Lernen im Einzelnen auswirkt, sollte Gegenstand weiterer Forschungen sein. Auch die Bedeutung der Spiegelneurone für vokales Lernen ist nicht ausreichend erforscht (vgl. Gruhn 2008, S. 199). Spiegelneurone (engl. *mirror neurons*) sind bestimmte Nervenzellen, die bei der Beobachtung einer Handlung die gleichen neuronalen Erregungspotentiale auslösen, als ob die Handlung selbst vollzogen würde (vgl. Bauer 2006, S. 23 sowie Gruhn 2008, S. 198). So ist nachgewiesen, dass der Kehlkopf einer Person, die einen Gesang mitvollzieht, entsprechende Bewegungen imitiert, auch wenn sie nicht selbst singt (vgl. Nawka und Wirth 2008, S. 120).

Seit der Entdeckung der Spiegelneurone in den 1990er Jahren wird ein Zusammenhang von Handlungslernen und Imitation vermutet, welcher wahrscheinlich auch für das vokale Lernen von großer Relevanz ist. Dies lässt sich damit begründen, dass mit Brown davon ausgegangen werden kann, dass Spiegelneurone an dem Abgleichungsvorgang der audiovokalen Imitation beteiligt sein könnten (vgl. Brown et al. 2004). In

¹⁷⁴ Dieses Defizit vieler Lehrpersonen und Erzieher ist in der Praxis zudem häufig mit einem Mangel an fachspezifischem und fachdidaktischem Wissen verbunden, welches teilweise auf dieser Handlungskompetenz aufbaut.

diesem Forschungsbereich sind für stimmbezogenes Lernen interessante Ergebnisse zu erwarten.

b) Fachdidaktische Kompetenz

Die fachdidaktische Kompetenz ist für das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen zentral. So gestalten Lehrpersonen mit hohem fachdidaktischen Wissen in der Regel einen qualitativ hochwertigeren Unterricht (vgl. Kunter et al. 2009, S. 160).¹⁷⁵ In einer mathematikbezogenen Studie zeigte sich dies durch geeignetere Lernunterstützung und durch das Fördern von Verständnisprozessen. Es ist zu erwarten, dass dies für die vokalpädagogische Praxis ebenfalls zutrifft. Eine weitere wesentliche fachdidaktische Kompetenz des Vokalpädagogen ist die stimmbezogene Diagnosefähigkeit: Er muss stimmliche Voraussetzungen von Kindern richtig einschätzen können, um ihnen passende Angebote zu offerieren.¹⁷⁶ Dabei müssen die stimmlichen und musikalischen Vorkenntnisse der Kinder individuell erfasst werden. Weitere fachdidaktische Kompetenzen sind z. B. eine flexible Führung der Gruppe, eine breite fachbezogene sowie überfachliche Methodenkenntnis und damit einhergehend ein variabler Einsatz sämtlicher Methoden entsprechend der vom Vokalpädagogen souverän beherrschten Inhalte. Zur inhaltlich und methodisch angemessenen Reaktion muss der Vokalpädagoge auftretende Schwierigkeiten wie z. B. die Neigung zur Hochatmung erkennen, um individuelle Lösungswege für die stimmliche Entwicklung eines Kindes herauszuarbeiten. So zeigt sich in Fortbildungen für Lehrpersonen und Erzieherinnen, dass Personen mit eigener reflektierter Stimmpraxis die in der Fortbildung angebotenen und fachdidaktisch aufbereiteten Inhalte besser nachvollziehen und somit einsetzen können. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Lehrpersonen ohne eigene Stimmpraxis z. B. Stimmbildungsmethoden rezeptartig anwenden und nicht an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen vermögen.

¹⁷⁵ Dies belegt eine Studie mit Mathematiklehrkräften, in der sich das fachdidaktische Wissen für die mathematischen Fachleistungen von Schülern weitaus bedeutsamer erwies als das mathematische Fachwissen. In dieser sogenannten COACTIV-Studie stellte sich heraus, dass sich die Mathematiklehrkräfte in verschiedenen Aspekten ihrer Kompetenz deutlich unterscheiden und dies unterschiedlich auf die Unterrichtsqualität einwirkt (vgl. Kunter et al. 2009, S. 160).

¹⁷⁶ Das stimmanalytische Hören bedarf nach Richter eines längeren und intensiven Trainings (vgl. Richter 2013, S. 78) und sollte daher unbedingt Ausbildungsbestandteil von Vokalpädagogen sein.

c) Pädagogisch-psychologische Kompetenz

Pädagogisches Handeln beschränkt sich nicht auf einen innerdisziplinären fachspezifischen Kontext. Daher gibt es fachunspezifische pädagogisch-psychologische Kompetenzen, wie die Fähigkeit, sowohl die Bedürfnisse und Entwicklungen der Gesellschaft als auch die Erfordernisse der jeweiligen konkreten Situation und der Personen darin umsichtig zu erfassen. Nach Nieke enthält die pädagogische Kompetenz kognitive, emotive und handlungsregulierende Anteile. Sie konstituiert sich aus einer *Gesellschaftsanalyse*, einer *Situationsdiagnose*, einer *Selbstreflexion* und *professionellem Handeln* (vgl. Nieke 2002, S. 17). Eine Gesellschaftsanalyse ist erforderlich, weil pädagogische Aufgaben im gesellschaftlichen Kontext entstehen und zum einen durch Institutionen definiert werden, wie z. B. der staatliche Bildungsauftrag der Schulen, zum anderen durch gesellschaftliche Entwicklungen erzeugt werden, wie z. B. das Erfordernis spezifischer Medienerziehung durch die Liberalisierung und Kommerzialisierung von Fernsehen und Radio (vgl. Nieke 2002, S. 17). Um in einer konkreten Situation direkt mit Personen oder indirekt im Blick auf sie professionell pädagogisch handeln zu können, ist zudem eine Situationsdiagnose erforderlich. Diese erfolgt häufig unsystematisch und intuitiv, so dass die Qualität des darauf einsetzenden Handelns von den Wissensbeständen und dem Einfühlungsvermögen des (Vokal-)Pädagogen in der Interaktionssituation abhängt. Dieses intuitive Handeln kann situationsadäquat sein, jedoch erweist sich wissensbasiertes, reflektiertes Handeln häufig als angemessener und wirkungsvoller (vgl. Nieke 2002, S. 18). Der Kern pädagogischer Kompetenz ist das *professionelle Handeln*, welches von der Gesellschafts- und Situationsanalyse gerahmt wird. Es unterscheidet sich vom Alltagshandeln durch seine wissenschaftliche, d. h. intersubjektiv überprüfbare Fundierung und methodische Kontrolle. Dabei sind Zielbestimmungen, Handlungssituationsdiagnosen, die Festlegung eines Handlungsplans¹⁷⁷, die Durchführung der Handlung und die Überprüfung des Handlungserfolgs kennzeichnend (vgl. Nieke 2002, S. 22). In den Bereich der *pädagogisch-psychologischen Kompetenz* fallen pädagogische Handlungskompetenzen wie z. B. die Planungsfähigkeit, die Förderung verstehenden Lernens, kommunikative Kompetenzen, die Fähigkeit zur kognitiven, emotionalen und körperlichen Aktivierung, der adäquate Medieneinsatz, Fähigkeiten im Bereich der Klassenführung bzw.

¹⁷⁷ Dies geschieht durch gedankliches Durchspielen verschiedener Alternativen und eine begründete Entscheidung für eine davon.

des Classroom Managements, Kommunikations-, Motivations- und Führungsfähigkeiten, Strukturierungs- und Organisationsfähigkeiten.

d) Personale Kompetenz

Unter personalen Kompetenzen werden sämtliche in der Persönlichkeit des (Vokal-)Pädagogen begründeten Fähigkeiten und Eigenschaften verstanden. Aus Sicht der Lehrperson ist die Lehrerpersönlichkeit der zentrale Faktor für eine erfolgreiche Berufsausübung (vgl. Hertrampf und Herrmann 1999, S. 54). Unter Lehrerpersönlichkeit ist aus Sicht von Hertrampf „ein Ensemble von Eigenschaften [zu verstehen], die *erstens* zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich *zweitens* nicht trennscharf umreißen lassen und *drittens* den Charakter des ‚Nichterlernbaren‘ tragen“ (Hertrampf und Herrmann 1999, S. 53). Zu den personalen Kompetenzen zählen die pädagogische Grundorientierung des Vokalpädagogen, seine Interessen und Erwartungen innerhalb der Vokalpraxis und in Bezug auf die einzelnen Kinder sowie den Lernprozess, ebenso das berufliche Selbstkonzept¹⁷⁸ und die unmittelbare Wirkung, die von der Person des Vokalpädagogen ausgeht (vgl. Nieke 2002, S. 21). Diese kann die Vorbildwirkung sein oder eine natürliche Autorität, die aus einem selbstsicheren und klaren Verhalten resultiert. Das Sich-Einlassen auf ästhetische Wahrnehmungsvollzüge in einer Gruppe kann für Einzelne eine große Herausforderung sein. Der Vokalpädagoge kann dabei als Vorbild fungieren, denn wenn Kinder in der jeweiligen Situation wahrnehmen können, dass diesem ästhetische Erfahrungen selbst wichtig sind, wird den Kindern die ästhetische Wahrnehmung von Musik erleichtert (vgl. Hafen et al. 2011, S. 192). Ebenso fußt die emotionale Unterstützung, ein zentrales Unterrichtsqualitätsmerkmal, auf bestimmten Persönlichkeitseigenschaften des Vokalpädagogen, wie z. B. auf seiner Geduld, seinem Einfühlungsvermögen oder seinem Humor. Des Weiteren gehören die Lernbereitschaft, die Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit zur eigenen körperlichen und psychischen Gesunderhaltung und die persönliche Authentizität zu den personalen Kompetenzen eines Vokalpädagogen.

Obwohl sich die Definition konkreter (Charakter-)Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale als unmöglich erwies, und der Versuch, solche zu definieren, als gescheitert gelten kann (vgl. Helmke 2010, S. 47), ist dennoch davon auszugehen, dass personale

¹⁷⁸ Im beruflichen Selbstkonzept integrieren sich Antworten auf Fragen wie z. B.: Wer bin ich als Vokalpädagoge? Was möchte ich mit dieser Tätigkeit erreichen? Warum habe ich diese Tätigkeit gewählt?

Kompetenzen des Vokalpädagogen zum Gelingen vokalpädagogischer Praxis beitragen und somit ebenfalls seine Professionalität ausmachen.¹⁷⁹ Es ist zu erwarten, dass Urteile und Aussagen über bevorzugte Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale von Vokalpädagogen stärker divergieren als Aussagen zur Lehrerpersönlichkeit allgemein, da Vokalpädagogen in verschiedenen Bereichen tätig sind und Persönlichkeitseigenschaften kontextabhängig unterschiedlich bewertet werden. So ist beispielsweise die Identifikation mit einem bestimmten Gesangs- und Musikstil und das daraus resultierende Stimmideal ein vokalpädagogisch relevanter Aspekt der Persönlichkeit des Vokalpädagogen, welchem in der Praxis eine zentrale Bedeutung zukommt.

e) Ethische Kompetenz

Die ethische Kompetenz ist ein weiterer Bereich der Professionalität des Vokalpädagogen, denn Haltungen und Überzeugungen bestimmen das vokalpädagogische Handeln maßgeblich mit (vgl. Oser 2009, S. 398 f.). Zugleich gibt es laut Buber „die existentielle Verantwortung der Person für das Haben einer Weltanschauung“ (Buber 2005, S. 61).

Zudem ist ethische Kompetenz notwendig, um die im Modell postulierten Zielvorstellungen verwirklichen zu können. Darunter ist die Fähigkeit und der Wille zu ethisch korrektem Handeln und zu einem humanen Umgang mit den Kindern zu verstehen (vgl. Kap. 4.2.1). Vokalpädagogische Praxis kann ethisches Lernen unterstützen und fördern (vgl. Kap. 4.2.4.6). Die Relevanz dieser Kompetenz lässt sich nach Oser durch eine Internetumfrage unterstreichen, in der ermittelt wurde, was zu einem guten Lehrer gehört: Neben dem von 78 % der Befragten genannten Merkmal *Motiva-*

¹⁷⁹ Im Kontext der Lehrerausbildung wurde die Prüfung bestimmter Lehrereigenschaften als Zulassungsvoraussetzung zum Lehramtsstudium immer wieder ohne Konsens diskutiert. Für das Studium des Faches Musik für Lehrämter werden an den meisten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen spezielle Eignungsprüfungen durchgeführt. Diese ermitteln die Eignung künftiger Lehrpersonen jedoch ausschließlich an deren musikalischen Kompetenzen. Leider lässt sich hierbei feststellen, dass oft einseitig die künstlerisch-praktischen Fertigkeiten eines selbst gewählten Hauptinstrumentes sowie musiktheoretische Kenntnisse und der Nachweis grundsätzlicher Singfähigkeit abgeprüft werden. Bereiche wie z. B. die Kommunikationsfähigkeit als eine weitere Form musikalisch-ästhetischer Ausdrucksfähigkeit (z. B. Körpersprache) und elementare musikbezogene Fertigkeiten, die eine wichtige Voraussetzung für unterrichtsbezogenes Handeln sind, bleiben häufig unberücksichtigt. An der Hochschule für Musik Nürnberg und an einigen anderen Hochschulen gibt es daher seit mehreren Jahren für Studierende des künstlerisch-pädagogischen Studiengangs eine einstündige Gruppenprüfung. Diese ermöglicht einen Eindruck bezüglich entsprechender Fertigkeiten der Bewerber im Bereich elementarer Musizierformen. Des Weiteren werden auch Aspekte der personalen Kompetenzen wie z. B. Frustrationstoleranz, Balance zwischen Integration und Initiative oder Körperpräsenz ermittelt.

tion erfuhr das Merkmal *gerecht, fair* mit 84 % die höchste Benennung. Übereinstimmend mit Oser fordert ein solches Ergebnis zu Formen der „berufsethischen Modellierung der Verantwortung“ (Oser 2010, S. 598) auch von Vokalpädagogen auf.¹⁸⁰

Viele Konzeptualisierungen zur Lehrerprofessionalität schließen ethische Kompetenzen aus. Im Zusammenhang mit einer Qualitätsbestimmung ist dies jedoch problematisch, da Qualität ethische Dimensionen enthält. So ist neben der Frage, was vokalpädagogische Praxis bewirken soll, immer abzuwägen, was ethisch verantwortbar ist. Die erforderlichen Zielsetzungen sind *situativ optimal* zu erreichen.

Professionelles vokalpädagogisches Handeln wird auch dadurch beeinflusst, inwieweit und in welchem Maße sich Vokalpädagogen mit ihrem Beruf, ihrer Funktion und der daraus resultierenden Verantwortung für das Wohlbefinden, die persönliche, stimmliche und musikalische Entwicklung der Kinder identifizieren.

In welchem Maße die Professionalität des Vokalpädagogen Prädiktor für die resultierende Sing(lern)leistung¹⁸¹ ist, müsste empirisch untersucht werden.¹⁸² Fachdidaktische Studien anderer Fächer belegen, „dass Schüler von Lehrern, die nicht voll ausgebildet bzw. unterqualifiziert waren, einen um ca. 20 % geringeren Leistungszuwachs erzielten als Schüler, deren Lehrer ein reguläres Zertifikat hatten“ (Lipowsky 2006, S. 51). Andere Studien, die nach Unterschieden in Bezug auf die fachliche Kompetenz der Kinder, auf die Lernfreude im entsprechenden Fach sowie das Fähigkeits-Selbstkonzept von Kindern in den Fächern Mathematik und Deutsch fragten, konnten keine Differenzen zwischen fachfremden¹⁸³ und fachstudierten Lehrern ermitteln (vgl. Tiedemann und Billmann-Mahecha 1992). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Qualitätsmerkmale wie Klassenführung und sozial-emotionales Klima wirksamer sind als fachspezifische Kompetenzen. Keine dieser Studien bezieht sich jedoch auf das Fach Musik oder musikbezogene Inhalte. Zu bedenken ist, dass jede Grundschullehr-

¹⁸⁰ Mehrfach wurde beklagt, dass es keinen verpflichtenden Verhaltenskodex für Lehrpersonen gebe, wie es ihn für andere Berufsgruppen wie z. B. Mediziner gibt. Dennoch existieren Ansätze und Modelle, die berufsethische Aspekte verdeutlichen (vgl. Oser 2010, S. 598).

¹⁸¹ Hierzu sei angemerkt, dass vokalpädagogische Praxis in einigen Kontexten gar nicht vordergründig auf Singleleistung abzielt, d. h. dass in leistungsorientierten Kontexten bestimmte Kompetenzen wie z. B. singtechnische Fertigkeiten wichtiger sind als in anderen.

¹⁸² Z. B. könnte der Wirkungsgrad einer vokalpädagogisch qualifizierten versus einer Person mit geringerer Qualifikation ermittelt werden.

¹⁸³ Der Begriff *fachfremd* steht hier für das Unterrichten nicht studierter Fächer.

kraft die im Lehrplan der Grundschule vorgeschriebenen erforderlichen Rechenoperationen beherrscht und über entsprechende sprachliche Kenntnisse verfügt. Jedoch fehlen vielen Lehrkräften grundlegende musikalische Kompetenzen. Die Ergebnisse der Studien, bei denen sich Unterschiede in der Professionalität nicht auswirkten, lassen vermuten, dass das vertiefte Sachwissen in dem getesteten Setting eine geringe unterrichtliche Auswirkung hatte, wohingegen fachdidaktische Fähigkeiten fächerübergreifend wirkten.

5 Zusammenfassung

Die Bestimmung von Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter ist aufgrund der hohen – nicht nur didaktischen – Relevanz (vgl. Kranefeld und Krause 2011, S. 119) des Singens von aktueller Bedeutung (vgl. Kap. 2). Die von Kranefeld postulierte didaktische Relevanz des Singens resultiert zum einen aus Entwicklungen, die sich derzeit innerhalb der Vokalpädagogik vor allem im Bereich von Kindertagesstätten und Grundschulen sowie in der Folge auch im Hochschulwesen vollziehen (vgl. Kap. 2.1), zum anderen aus gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Kap. 2.2), die bedingen, dass das Singen weniger in den Familien, sondern vermehrt in Institutionen stattfindet.¹⁸⁴ Ferner begründet sich die Relevanz des Singens in den verschiedenen Funktionen, die Singen für den Menschen haben kann (vgl. Kap. 2.3). Daher sind aufgrund der kulturellen, anthropologischen, sozialen und ontogenetischen Bedeutung, die das Singen für den Menschen, insbesondere für Kinder haben kann, zahlreiche Institutionen aufgefordert, adäquate und qualitativ wertvolle vokalpädagogische Angebote für Kinder bereitzustellen. Dafür ist es dringend notwendig, Qualität in der vokalpädagogischen Praxis zu bestimmen, denn der Forderung nach Qualität kann nur entsprochen werden, wenn klar ist, was der Begriff Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern umfasst.

Es wurde gezeigt, dass das Konstrukt Qualität normative, situative, objektive, subjektive, festliegende und gestaltbare Dimensionen beinhaltet (vgl. Kap. 3.1.2). Diese

¹⁸⁴ Häusliches Singen wird im 21. Jahrhundert häufig durch Medien angestoßen und vermittelt, was mit Risiken bezüglich der Entwicklung der Kinderstimme einhergeht (vgl. Kap. 2.2.3).

mitunter gegensätzlichen Aspekte sind teilweise darauf zurückzuführen, dass der Begriff Qualität bereits von seiner sprachlichen Wurzel her ambivalent ist: Er umfasst zum einen die *Beschaffenheit eines Objektes*, zum anderen das *Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes* (vgl. Heid 2000, S. 41). Für letzteres werden Kriterien oder Zielvorstellungen benötigt. Dieser Tatsache wurde in vorliegender Arbeit durch die Definition von *Zielvorstellungen* sowohl auf Prozess- als auch auf Produktebene entsprochen (vgl. Kap. 4.2). Aufgrund der situativen und normativen Dimensionen der Qualität kann es *die gute Vokalpraxis* im Sinne einer bestimmten Methode, Ausgestaltung oder eines bestimmten Stils genauso wenig geben, wie *den guten Unterricht* (vgl. Helmke 2010, S. 84). Aber es lassen sich für die vokalpädagogische Praxis Merkmale definieren, die es wahrscheinlich machen, dass den Kindern vokales Lernen ermöglicht wird und sie somit in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt werden. Besonders auf der Produktebene können für die vokalpädagogische Praxis objektive Kriterien benannt und begründet werden, jedoch ist eine flexible und nicht dogmatische Umgangsweise mit ihnen anzumahnen. Die Reduktion der Komplexität vokalpädagogischer Praxis auf einzelne Merkmale gerade im Bereich der Wirkungen würde die musikalische und soziale Sensibilität gefährden. Zielsetzungen sind auf die jeweilige Zielgruppe zu beziehen und können nicht losgelöst von dieser pauschal determiniert werden. Zudem sind sie situativ anzupassen und müssen auch den Bedürfnissen, Wünschen und Zielen der Kinder entsprechen. Um situative Aspekte ausreichend zu berücksichtigen, wurden in dieser Arbeit die Zielvorstellungen für den Prozess den Zielsetzungen im Bereich erwünschter Wirkungen vorangestellt und diesen hierarchisch übergeordnet.

Die Tätigkeit Singen mit ihren vielen unterschiedlichen Funktionen (vgl. Kap. 2.3) erfordert eigene Formen der Qualitätsbestimmung, die der Besonderheit musikalischen, vokalen und ästhetischen Lernens Rechnung tragen. Wenig quantifizierbare Qualitätsmerkmale, wie z. B. Freude, individuelles Autonomie- und Kompetenzerleben, Interessenbildung, persönlicher Erfolg der Kinder und Selbstzwecklichkeit des Musizierens (vgl. Kap. 4.2.2) sind dabei vergleichsweise von ebensolcher Bedeutung wie quantitative Parameter.

In Fortführung der bisherigen Lehr-/Lernforschungen und aufgrund der partiellen strukturellen Übereinstimmungen vokalpädagogischer Praxis mit Unterricht wurde in

dieser Arbeit unmittelbar an die erziehungswissenschaftliche Forschungstradition angeknüpft. Die Beschreibung der Forschungsentwicklung und des aktuellen Forschungsstandes der fachübergreifenden sowie der fachspezifischen Lehr-/Lernforschung (vgl. Kap. 3.2 sowie Kap. 3.3) bildet die Grundlage für das mehrbenenanalytisch differenzierte Vorgehen bei der Qualitätsbeschreibung vokalpädagogischer Praxis. So wurden die in der Lehr-/Lernforschung ermittelten Unterrichtsqualitätsmerkmale auf die vokalpädagogische Praxis angewendet (vgl. Kap. 3.3.1). Da der Qualitätsbegriff prozessuale und substantielle Dimensionen einschließt, ist es im Kontext vokalpädagogischer Praxis notwendig, Prozess- und Produktqualität zu unterscheiden (vgl. Kap. 4).

Zum einen auf Basis dieser empirisch ermittelten Unterrichtsqualitätsmerkmale und zum anderen durch entsprechende Theorien zur Motivation und zur Interessengeneese wurden Zielsetzungen für die Prozess- und Produktebene vokalpädagogischer Praxis mit Kindern formuliert und begründet und in einem theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis im Grundschulalter zusammengefasst (siehe Abb. 24). Die Prozesszielsetzungen tragen dazu bei, dass vokalpädagogische Praxis nicht nur effektiv, sondern auch affektiv, ästhetisch, erfüllend, persönlichkeitsbildend, künstlerisch und motivierend gestaltet wird. Die Qualität vokalpädagogischer Praxis darf sich nicht nur durch deren Effizienz charakterisieren, sondern muss Merkmale der genannten pädagogischen Prozesszielvorstellungen beinhalten. Es ist folglich zu beachten, dass bei vokalpädagogischen Angeboten das Singen selbst bereits Ziel sein kann, sofern es auch als eine *autotelische Tätigkeit* verstanden wird.

Der vorgestellte mehr definitorische als kausale Begründungsansatz zur Bestimmung von Qualität bildet die theoretische Grundlage für den folgenden Merkmalskatalog (vgl. Kap. 5.1). Dieser reduziert die Komplexität des Modells, indem die wichtigsten Aspekte des erörterten Qualitätsverständnisses in diesem zusammengefasst sind.

Abschließend werden aus der in Kapitel 4 erfolgten Qualitätsbeschreibung zwei zentrale Qualitätsentwicklungsziele abgeleitet: Die Qualifizierung der Vokalpädagogen und die Verbesserung der Rahmenbedingungen vokalpädagogischer Praxis. Ersteres kann bereits dazu beitragen, dass sich Rahmenbedingungen verbessern (vgl. Hammel 2011, S. 382). Für das Erreichen dieser beiden Qualitätsentwicklungsziele werden konkrete Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung formuliert und Perspektiven für weiterführende Untersuchungen aufgezeigt (vgl. Kap. 5.2).

5.1 Acht Merkmale guter vokalpädagogischer Praxis mit Kindern

In den vorangegangenen Kapiteln wurde das Konstrukt Qualität für die vokalpädagogische Praxis bestimmt. Außerdem wurden Faktoren benannt, welche dieses Konstrukt charakterisieren, zudem wurden empirisch und theoretisch begründete Qualitätsmerkmale vokalpädagogischer Praxis erläutert. Es wurde auf Möglichkeiten und Grenzen einfach zu handhabender Merkmalslisten hingewiesen (vgl. Kap. 3.2.4). Zur Vereinfachung des in dieser Arbeit dargelegten Begründungsansatzes werden im Folgenden zentrale Aussagen in Form von acht Merkmalen guter vokalpädagogischer Praxis mit Kindern aus dem theoretischen Modell expliziert. Diese ermöglichen einen Überblick über das erörterte Qualitätsverständnis und dienen dem Transfer in die Praxis, denn die extrahierten Qualitätsmerkmale können zur Orientierung, Verbesserung und Bewertung vokalpädagogischer Praxis konkret angewendet werden.

Die folgenden acht Merkmale gelten für eine vokalpädagogische Praxis mit Kindern im Grundschulalter, welche darauf zielt, die Kinder zu einem kompetenten Umgang sowohl mit ihrer eigenen Stimme als auch mit Musikangeboten zu befähigen, die stimmlichen Möglichkeiten der Kinder zu erweitern, ästhetische Erfahrungen freudvoll zu ermöglichen, den Kindern Musik als Kulturgut zu erschließen und den Erwerb musikbezogener Fertigkeiten und Kenntnisse zu unterstützen. Ihre Anordnung erfolgt analog zu der bereits erläuterten vorrangigen Bedeutung der Prozessqualität (vgl. Kap. 4.2). Trotz der Wichtigkeit prozessbezogener Kriterien ist für eine Qualitätsbestimmung selbstverständlich auch entscheidend, welche Wirkungen (*Produkte*) vokalpädagogische Praxis erzielt. Dieser Gedanke wird in jedem der folgenden Merkmale berücksichtigt, denn vokalpädagogische Praxis, welche die Merkmale eins bis sieben aufweist, wird auch effektiv und wirkungsvoll sein. Die ersten sieben Merkmale begünstigen demnach das achte (vgl. kybernetische Rückkopplung in Abb. 24), so hat beispielsweise die Beziehungsgestaltung Einfluss sowohl auf die Prozess- als auch auf die Produktqualität vokalpädagogischer Praxis.

1. Verantwortungs- und vertrauensvolle, bejahende zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung

Eine gelingende Beziehung zwischen Vokalpädagoge und Kind ist in zweifacher Weise elementar: Zum einen werden hierin basale soziale Schemata aufgebaut und stabilisiert, zum anderen bildet eine positive Beziehung eine wesentliche Determinante

für Leistungszuwachs (vgl. Schweer 2011, S. 240). Daher ist es unabdingbar, dass sich der Vokalpädagoge die Bedeutung und die Verantwortung der Beziehungsgestaltung bewusst macht und sensibel dafür ist. Für das Kind ist eine vertrauensvolle Beziehung zum Vokalpädagogen unerlässlich, um sich, nicht nur stimmlich, öffnen zu können und den eigenen Körper zum Klingen zu bringen.

2. Lern- und musizierförderliches Klima

Ein lern- und musizierförderliches Klima ist eine grundlegende Voraussetzung sowohl für Singfreude als auch für effektive Lernprozesse. Hierzu gehören neben der bereits erwähnten positiven und vertrauensvollen Beziehung die emotionale und sachbezogene Unterstützung, ein konstruktiver, freundlicher, Mut machender und Hilfestellung gebender Umgang mit Fehlern sowie Regelklarheit. Darüber hinaus tragen die Motivation sowohl des Vokalpädagogen als auch der Kinder, Offenheit für Kritik sowie Impulse, Wünsche und Interessen der Kinder und eine gelungene Gestaltung vokalpädagogischer Praxis zu einem lern- und musizierfreundlichen Klima bei.¹⁸⁵ Um ein solches Klima gestalten zu können, ist es erforderlich, dass der Vokalpädagoge die einzelnen Kinder in ihrer persönlichen, stimmlichen und gruppendynamischen Situation zum einen wahrnehmen und einschätzen¹⁸⁶, zum anderen zu Leistungen bzw. zum Singen ganz allgemein motivieren kann. Eine entspannte, freudvolle Atmosphäre wird ebenso durch Lob, Anerkennung und konstruktives Feedback unterstützt. Diese bestätigenden und ermutigenden Maßnahmen sind gerade in der vokalpädagogischen Praxis unerlässlich, unter anderem weil man sich selbst beim Singen anders wahrnimmt als die Umgebung, wodurch häufig Unsicherheiten ausgelöst werden.

3. Förderung eines intrinsisch motivierten Singens und Ermöglichung der autotelischen Qualität von Singen

Singen kann für den Menschen ganz unterschiedliche Funktionen haben, welche es wertzuschätzen und zu respektieren gilt. Singen kann eine autotelische Aktivität sein, daher ist ein Vom-Singen-erfüllt-Sein oder Völlig-im-Musizieren-Aufgehen ein zentrales Qualitätsmerkmal guter vokalpädagogischer Praxis.

¹⁸⁵ Hierzu zählen, neben einer geeigneten Uhrzeit, ein freundlich gestalteter Raum mit Tageslicht und stimmunterstützender Akustik, sowie die Möglichkeit instrumentaler Begleitung durch geeignete, klangschöne Instrumente etc. Dieses Arrangement nutzt der Vokalpädagoge sinnvoll aus und setzt in entsprechender Raumregie passende Methoden ein.

¹⁸⁶ Das Einschätzen sollte laut Weinert nicht zu früh leistungsprüfend verstanden werden, da sich sonst Lernen und Leistungsfeststellung ungünstig beeinflussen (vgl. Weinert 1980).

4. Hohes Maß an Selbstbestimmtheit der Kinder

Selbstbestimmtheit im Rahmen vokalpädagogischer Praxis beinhaltet, dass kein Kind zum Singen gezwungen wird und sämtliche Musik- und Gesangsstile als gleichwertig betrachtet werden, auch wenn ein bestimmtes Stimmideal verfolgt wird. Kinder haben das Recht auf ihren eigenen Geschmack, auch wenn er sich unter Umständen von dem des Vokalpädagogen unterscheidet. Dessen Aufgabe ist es, die Kinder über Gefahren bei bestimmten stimmlichen Belastungen, die mit manchen Tongebungen verbunden sind, aufzuklären und ihnen technische Bewältigungsstrategien zur Verfügung zu stellen. Dabei sollte das übergeordnete Leitziel stets die ganzheitliche Entwicklung der Kinder auf sämtlichen Ebenen sein. Entsprechend werden Kinder unterstützt, selbst Experten ihrer Stimme zu werden. Singende Kinder (Kinderchöre) sind nicht „das Instrument“ des Vokalpädagogen oder Kinderchorleiters. Ihre Individualität ist stets zu respektieren.

5. Angemessenheit der Inhalte und Methoden

Die Auswahl der Inhalte und deren methodische Aufbereitung bedingen die situative Angemessenheit. Methoden und Inhalte sind dem stimmlichen und entwicklungsspezifischen Stand der Kinder anzupassen und anschaulich zu präsentieren. Zudem sollten sie an bestehenden Interessen der Kinder anknüpfen und die langfristige Interessenbildung der Kinder unterstützen.

6. Affektive, körperliche, soziale und kognitive Aktivierung der Kinder

Vokales Lernen ist ein aktiver Vorgang und gemäß der moderat-konstruktivistischen Auffassung vom Kind zu leisten. In einer guten vokalpädagogischen Praxis wird die Aktivität der Kinder auf mehreren Ebenen gefördert, da eine ausschließlich kognitive Aktivierung nicht ausreicht. Die Integration affektiver, körperlicher, sozialer und kognitiver Aspekte unterstützt die ganzheitliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Inhalten: *Affektive Aktivierungen*, beispielsweise die Ermutigung der Kinder, die Wirkung von Musik zu spüren oder Musik emotional zu erleben, stärken die Bildung eines persönlichen und individuellen Bezugs zum Singen und zur Musik. Dies hilft den Kindern, ein positives musikalisches Selbstkonzept aufzubauen und darüber hinaus eigene Präferenzen zu entwickeln und zu einem eigenen ästhetischen Werturteil zu finden. *Körperliche Aktivierungen* sind unerlässlich, da Singen ein körperlicher

Vorgang ist. Bei unzureichender Mitarbeit des Körpers ist die Stimme erhöhten, möglicherweise schädlichen Belastungen ausgesetzt. *Soziale Aktivierungen* unterstützen die Kinder dabei, sich im Musizieren mit anderen zu verbinden. *Kognitive Aktivierungen* fördern den Erwerb eines konzeptuellen Verständnisses von Musik und vokalem Musizieren.

7. Differenzierter Umgang mit Heterogenität

Kinder sind in vielfältiger Hinsicht unterschiedlich, beispielsweise bezüglich Leistungsvermögen, Vorkenntnissen, stimmlicher Voraussetzungen, Geschlecht oder musikbezogener Präferenzen. Ein gelungener Umgang mit dieser Heterogenität drückt sich zum einen durch die Vielfältigkeit der Lernmethoden und -inhalte aus, zum anderen zeigt er sich durch eine binnendifferenzierte Arbeitsweise und die Integration unterschiedlicher Kompetenzniveaus. Dies ermöglicht allen Kindern die Teilhabe an gemeinsamen Klangerlebnissen, Auftritten und Erfolgen. Vokalpädagogische Angebote sollten in hohem Maße alters- und gendersensitiv sein (vgl. Schmid 2013, S. 360), da dadurch der Identifikationswert mit der Tätigkeit Singen erhöht wird.¹⁸⁷ Insbesondere sollte auf leistungsschwächere bzw. stimmunerfahrenere Kinder kein Druck ausgeübt werden. Diese sollten vielmehr dieselbe Wertschätzung erfahren wie leistungstärkere Kinder.

8. Vielfältige und nachhaltige Outcomes

Gute vokalpädagogische Praxis zeigt sich selbstverständlich auch an den vielfältigen Wirkungen bei den Kindern in unterschiedlichen Bereichen: Zu den Outcomes vokalpädagogischer Praxis zählen beispielsweise ausgeprägte und erweiterte Singfähigkeiten¹⁸⁸, ansprechendes musikalisches Gestalten, Zelebrierung und Inszenierung des musikalischen Moments, Konzentration und Präzision bei Aufführungen und sonstigen Präsentationen des Erarbeiteten, eine durch freudvoll gestaltetes, gemeinsames vokales Lernen begründete emotionale Beteiligung bis hin zur Begeisterung sowie eine multikriteriale Zielerreichung (vgl. Kap. 4.2.4).

¹⁸⁷ In Studien zu den Dimensionen des Musikerlebens von Kindern, die im Rahmen eines Opernvermittlungsjahrs durchgeführt wurden, zeigten sich bzgl. des Genderaspekts empirische Evidenzen. So müssen beispielsweise vor allem die Jungen behutsam an den Kopfstimmgebrauch herangeführt werden (vgl. Schmid 2013). Zur musikpädagogischen Bedeutung koedukativer Kontexte siehe Meier 2008.

¹⁸⁸ Die Singfähigkeit ist ein hypothetisches Konstrukt, welches sich aus zahlreichen einzelnen Komponenten, wie z. B. Singen mit guter Intonation und Artikulation, einem gesunden Stimmklang sowie einer belastungsfähigen Stimme, zusammensetzt (vgl. Bojack-Weber 2012, S. 43).

Als Quintessenz ergibt sich, dass vokalpädagogische Praxis so zu gestalten ist, dass sich das Kind als ganze Person entwickeln und einbringen kann und durch Genuss und Leistung motiviert wird. Kinder haben Freude an musikalischer Leistung und damit einhergehenden befriedigenden und erfüllenden Klangerlebnissen. Daher sollten Vokalpädagogen Kinder stimmlich-musikalisch herausfordern und ihnen helfen, ihr Potential zu entfalten. Dabei ist stets auch auf die Erlebensqualität des Augenblickes zu achten. Die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes ist einzubetten in eine motivierende und erfüllende gemeinschaftlich-chorische Klangerfahrung. Die als Ziele dritten Grades vorgestellten didaktischen Prinzipien unterstützen diesen Prozess (vgl. Kap. 4.2.3).

5.2 Qualitätsentwicklungsziele vokalpädagogischer Praxis mit Kindern im Grundschulalter

Im Folgenden werden Qualitätsbereiche aus dem vorgestellten theoretischen Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern herausgegriffen und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung vorgestellt. Qualität entsteht prozessual und kann durch die Verbesserung einzelner Qualitätsbereiche entwickelt werden. Bei der Qualitätsentwicklung wird analog zur Vorgehensweise betriebswirtschaftlicher Qualitätsentwicklung an den PDCA-Zyklus angeknüpft (siehe Abb. 10). Entsprechend dieser Vorgehensweise erfolgte bereits die *Erfassung des Ist-Zustands*¹⁸⁹ (vgl. Kap. 2) und es wurde mit der Entwicklung des Modells ein *konkretes Qualitätsverständnis*¹⁹⁰ festgelegt (vgl. Kap. 4). Auf dieser Grundlage können nun *Ziele* einer Qualitätsentwicklung vorgestellt und *Handlungsmöglichkeiten* erläutert werden. Durch die Qualifizierung von Vokalpädagogen einerseits und die Verbesserung der Rahmenbedingungen andererseits kann die Qualität vokalpädagogischer Praxis sowohl auf Prozess- als auch auf Produktebene gesteigert werden (siehe Abb. 38).

¹⁸⁹ Wie beschrieben, lassen sich Merkmale einer Professionalisierung vokalpädagogischer Praxis finden (vgl. Kap. 2.1). So gibt es zahlreiche Initiativen und Projekte zur Förderung des Singens in Kindergärten und Grundschulen, eine Zunahme vokalpädagogischer Ratgeberliteratur sowie vermehrt Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die auf das Spezifikum des Singens mit Kindern vorbereiten.

¹⁹⁰ Das in dieser Arbeit vorgestellte theoretische Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern (siehe Abb. 24) unterscheidet Prozess- und Produktqualität und zeigt die verschiedenen zu entwickelnden Qualitätsbereiche (Vokalpädagoge, vokalpädagogische Praxis, Rahmenbedingungen und Wirkungen) auf.

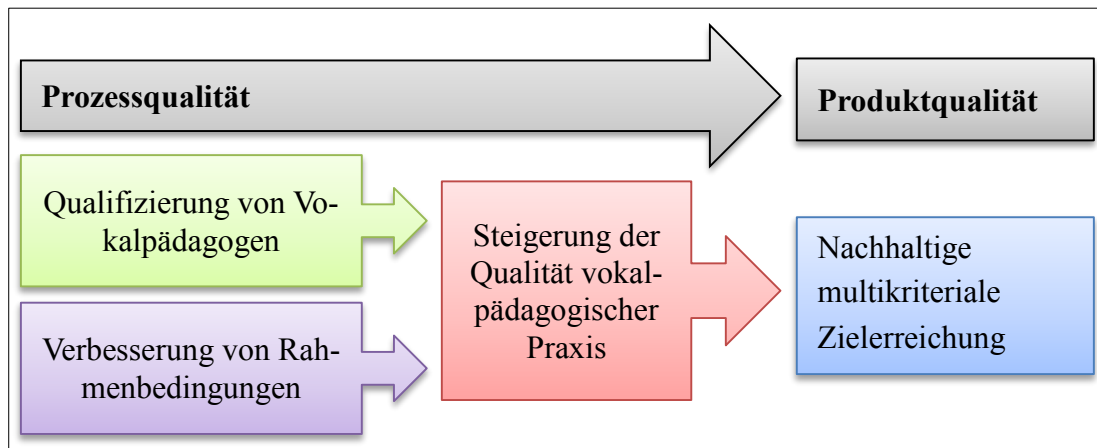


Abb. 38: Modell zur Qualitätsentwicklung in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern (© H. Henning)

In Abbildung 38 sind die vier zentralen Bereiche einer Qualitätsentwicklung vokalpädagogischer Praxis mit Kindern veranschaulicht. Dabei handelt es sich um eine Art voraussetzungsgebundener, stufenförmiger Qualitätsverbesserung: Am Beginn stehen die Qualifizierung der Vokalpädagogen und die Verbesserung der Rahmenbedingungen. Darauf baut die konkrete Arbeit an der Entwicklung höherer Prozessqualität in der vokalpädagogischen Praxis auf. Beide Stufen dienen neben der Verbesserung der Prozessqualität als solcher der multikriterialen Zielerreichung, durch welche die Produktqualität charakterisiert ist (vgl. Kap. 4.2.4).

Wie die Qualität vokalpädagogischer Praxis zum einen durch eine Qualifizierung von Vokalpädagogen, zum anderen durch die Verbesserung von Rahmenbedingungen gesteigert werden kann, wird im Folgenden näher erläutert.

5.2.1 Qualifizierung der Vokalpädagogen

Die Qualität vokalpädagogischer Praxis wird maßgeblich vom Vokalpädagogen beeinflusst, der in Abstimmung mit den Kindern und evtl. mit deren Eltern sowie mit der jeweiligen Institution, welche das vokalpädagogische Angebote bereitstellt, die Zielsetzungen in der konkreten Situation festlegt und vokalpädagogische Praxis auf diese hin ausrichtet und entsprechend gestaltet. Zudem kann er auf Rahmenbedingungen

einwirken, in dem er notwendige Veränderungen aufzeigt und auf Missstände hinweist.¹⁹¹ Die *Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Vokalpädagogen* ist daher das zentrale Ziel der Qualitätsentwicklung vokalpädagogischer Praxis mit Kindern, denn auch nach Einschätzung des neuseeländischen Wissenschaftlers John Hattie zählt die fachspezifische Lehrerfortbildung zu den wirkungsvollen positiven Einflussfaktoren für Unterricht und Lernen (vgl. Zoubek und Gaile 2011, S. 8). Aus Hatties Studie ist abzuleiten, dass bei der Qualifizierung von Vokalpädagogen zum einen deren Fachkompetenz (musik- und stimmbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten) zu erweitern sind, zum anderen eine Reflexion der subjektiven Theorien zum Lehren und Lernen sowie der pädagogischen Überzeugungen anzuregen ist (vgl. Zoubek und Gaile 2011, S. 6).

Im Folgenden werden konkrete Maßnahmen zur Aus- und Weiterbildung der Vokalpädagogen vorgeschlagen:

Schaffung zahlreicher qualitativer Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Vokalpädagogen

Hierzu zählen Grund- und Aufbaustudiengänge mit dem Schwerpunkt Singen mit Kindern sowie sämtliche vokalpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen.¹⁹² Im Sinne eines lebenslangen Lernens ist ein kontinuierliches und vielseitiges Fortbildungsangebot für Vokalpädagogen zu schaffen, damit diese ihr theoretisches Wissen und ihre praktischen Erfahrungen durch neue Impulse aus Wissenschaft und Praxis erweitern können. Diese weiterführenden Qualifizierungsangebote sollten sich verschiedenen Themenfeldern vokalpädagogischer Praxis zuwenden, wie beispielsweise dem Umgang mit neuen Medien, welche die Rahmenbedingungen und die Möglichkeiten vokaler Lernprozesse verändert haben.

Flexibel auszugestaltende Aufbaustudiengänge

Aufbaustudiengänge müssten so konzipiert sein, dass bereits erworbene Kompetenzen individuell erweitert und ergänzt werden können. Dafür sind Möglichkeiten der *Indi-*

¹⁹¹ Eine empirische Studie belegt, dass eine professionelle, im Sinne von Musik studierte, Musiklehrkraft beispielsweise eine bessere Ausstattung der Schule mit Instrumenten, Schulbüchern und anderen fachspezifischen Arbeitsmaterialien bewirkt (vgl. Hammel 2011, S. 382).

¹⁹² Die beschriebenen Entwicklungen (vgl. Kap. 2.1) haben augenscheinlich zu einer deutlichen Erhöhung des Fortbildungs- und Weiterqualifizierungsangebots geführt.

vidualisierung und *Differenzierung* dieser Studiengänge notwendig. Einseitige künstlerische oder pädagogische Schwerpunkte sind auszugleichen, indem fehlende Bereiche flexibel ergänzt werden können.

Vielseitige Angebote zur Entwicklung der notwendigen Kompetenzbereiche

Die Unterrichtsqualitätsforschung belegt, dass für das Gelingen von Lehr-/Lernprozessen sowohl *künstlerisch-fachliche* als auch *fachdidaktische* und *pädagogisch-psychologische Kompetenzen* essentiell sind (vgl. Kunter et al. 2009). Vokalpädagogische Studienangebote müssen sich noch stärker auf die gleichwertige Kompetenzförderung in diesen drei Bereichen ausrichten und gegebenenfalls verändert oder erweitert werden.¹⁹³ Zudem ist eine optimale Verknüpfung dieser Bereiche anzustreben, denn die für vokale Lernprozesse wichtige diagnostische Kompetenz lässt sich durch die dichte Verzahnung von Theorie und Praxis am effektivsten entwickeln. Wie aufgezeigt, wird aus unterschiedlichen Intentionen heraus gesungen (siehe Abb. 1). In vokalpädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen sollten alle Intentionen thematisiert und die Studierenden dementsprechend vielseitig ausgebildet werden.

Obligatorische vokalpädagogische Grundfertigkeiten und -kenntnisse für alle Musikpädagogen

Vokalpädagogische Kompetenzen sollten in sämtlichen musikpädagogischen Studiengängen entwickelt werden, denn Singen findet als elementare Musizierform in sämtlichen musikpädagogischen Bereichen statt, z. B. auch als Methode im Instrumentalunterricht. Daher ist die Entwicklung vokalpädagogischer und eigener stimmlicher Kompetenzen in sämtlichen musikpädagogischen Studiengängen notwendig.

Förderung der Singfähigkeit von Menschen in pädagogischen Berufen

Das Singen mit Bezugspersonen ist für Kinder emotional bedeutsam. Daher sollten Personen, die mit Kindern arbeiten, dazu befähigt werden. Besonders im Kindergarten- oder Grundschulalltag hängt das gemeinsame Singen davon ab, ob Erzieher und Lehrpersonen nicht nur offen für das Singen, sondern auch tatsächlich dazu fähig sind, Lieder und Singanlässe anzubieten und anzuleiten. Außerdem fördern Erzieher und Lehrer die Entwicklung der Kinder in vielen Bereichen und können das Singen daher ganz selbstverständlich und unmittelbar mit dem überfachlichen Lernen verbinden und

¹⁹³ Gerade an Musikhochschulen lässt sich häufig eine Dominanz künstlerischer Schwerpunkte feststellen.

so den Kindern zahlreiche vokale Lerngelegenheiten offerieren. Sie benötigen hierfür vokalpädagogische Grundkenntnisse und -fertigkeiten. Deshalb sind sowohl obligatorische als auch fakultative Angebote in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen dieser Berufsgruppen wünschenswert.¹⁹⁴

Lernen durch Best-Practice

In allen Qualifizierungsstufen (Ausbildung, Studium, Beruf, Weiterqualifizierung, Fortbildung etc.) ist der Einblick in Best-Practice Modelle zu gewährleisten. Diese Einblicke in gelingende Formen vokalpädagogischer Praxis mit Kindern wirken auf künftige Vokalpädagogen meist motivierend und inspirierend. Zudem bieten sie Raum für informelles Lernen.

5.2.2 Verbesserung der Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen vokalpädagogischer Praxis sind möglichst optimal zu gestalten, denn nach Tietze vollziehen sich pädagogische Prozesse „im Rahmen struktureller Bedingungen und haben diese zur Voraussetzung“ (Tietze et al. 2005, S. 272).¹⁹⁵ Auch das Fünf-Faktoren-Modell verweist auf den qualitätsbestimmenden Faktor Kontext, dem Rahmenbedingungen zuzuordnen sind (siehe Abb. 22). Eine Qualitätsentwicklung beinhaltet daher stets eine Optimierung von Rahmenbedingungen. Dabei sind dem Vokalpädagogen Grenzen gesetzt, denn Rahmenbedingungen sind häufig auch politisch und administrativ reguliert und liegen daher auch in der Verantwortung von politischen Entscheidungsträgern sowie der jeweiligen Administration, welche die Rahmenbedingungen setzt. Im Folgenden werden beispielhaft vom Vokalpädagogen beeinfluss- und gestaltbare Rahmenbedingungen wie die Aspekte der Kontinuität und

¹⁹⁴ An bayerischen Universitäten ist die Belegung zweier Basiskompetenz-Seminare für alle Studierenden des Lehramts Grundschule verpflichtend. Eigene Befragungen, welche die Autorin im Rahmen dieser Seminare durchführte, zeigten, dass für das Schulfach Musik der Arbeitsbereich Singen im Gegensatz zu beispielsweise Komponistenporträts, Instrumentenkunde oder Musikhören mit großen Hemmungen besetzt ist. Studierenden, die im Kontext dieses Seminars Stimmdefizite, wie z. B. Tonhöhenprobleme feststellten, standen keinerlei fakultative Förderungsmöglichkeiten zur Verfügung. In Anbetracht der Tatsache, dass Tonhöhenprobleme häufig auf mangelnde Stimmerfahrung und -wahrnehmung zurückzuführen sind und die Lehrerstimme das zentrale Unterrichtsmedium von Lehrpersonen darstellt, ist dies ein gravierender Missstand, der auch nicht durch spätere Fortbildungsangebote wettgemacht werden kann. Eine aufgrund mangelnder Vorbereitung und hoher Sprechbelastung geschädigte Lehrerstimme ist nur im Rahmen einer mehrjährigen stimm- bzw. logotherapeutischen Behandlung therapierbar und bleibt häufig wenig belastbar. Daher müsste es Ziel einer universitären Lehramtsausbildung sein, diagnostizierte Defizite in diesem zentralen Bereich des Lehrerhandelns auszugleichen.

¹⁹⁵ In der Studie von Tietze ließen sich Unterschiede in der Prozessqualität zwischen den Kindergarten- gruppen zu einem erheblichen Teil (bis zu 48 % Varianz) auf Unterschiede in den Rahmenbedingungen zurückführen (vgl. Tietze et al. 2005, S. 273).

des Zeitpunktes vokalpädagogischer Angebote, sowie die Beschaffenheit der Instrumente und des Raumes erläutert, die zum Gelingen vokalpädagogischer Praxis beitragen und welche die Qualität vokalpädagogischer Praxis unmittelbar beeinflussen:

Kontinuität und Regelmäßigkeit

Musikalisches Lernen ist auf Wiederholung angewiesen, denn musikalische Kompetenzen entwickeln sich durch die Festigung erworbener Fertigkeiten und deren sukzessive Erweiterung. Vokalpädagogische Angebote sollen daher regelmäßig und kontinuierlich stattfinden und über das Stimulieren von situativem Interesse, wie z. B. bei einmaligen Singevents, hinausgehen. Kontinuität ist auch Voraussetzung für eine gelingende und positiv prägende Beziehung zwischen Vokalpädagogin und Kind, welche die Basis für vokale Lernprozesse bildet. Der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen, welches ein wesentliches Fundament sozialer Beziehungen ist, benötigt eine gewisse zeitliche Dauer (vgl. Schweer 2011, S. 239) und somit Kontinuität. Eine *frühe* und *durchgängige musikalische Förderung* aller Kinder ist anzustreben, denn wie das Angebots-Nutzungsmodell von Helme zeigt (siehe Abb. 14), bestimmt das Potential der Kinder (Vorkenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen, Lernstrategien etc.) die vokalen Lernprozesse maßgeblich mit. Dieses individuelle Potential der Kinder kann durch qualifizierte Singangebote für diejenigen, die *für* oder *mit* den Kindern singen, wie z. B. Hebammen¹⁹⁶, Erzieher oder werdende Eltern, bereits früh entwickelt werden. Ebenso fördern Singanlässe, bei denen Kinder mit ihren Bezugspersonen singen und Gemeinschaft erleben, wie z. B. *Eltern-Kind-, Oma-Opa-Kind-Sing-Tage* früh das Potential der Kinder. Angebote dieser Art zielen zudem auf eine Verankerung des Singens in den Familien, was nachweislich die Singfähigkeit der Kinder am meisten fördert (vgl. Bojack-Weber 2012).

Im Sinne einer Qualitätsentwicklung ist daher darauf zu achten, dass Vokalpädagogen ausgewählt und ausgebildet werden, die eine pädagogische Beziehung zu den Kindern aufbauen und wertschätzen können und wollen. Ihnen müssen Beschäftigungsverhältnisse angeboten werden, die eine Zufriedenheit und Wirksamkeit der Vokalpädagogen möglich machen.¹⁹⁷ Die Rahmenbedingungen für die Kooperationen

¹⁹⁶ Aus diesem Zusammenhang heraus wurden beispielsweise Hebammenchöre gegründet und Fortbildungen speziell konzipiert, die Hebammen befähigen, Wiegenlieder mit den werdenden Eltern zu singen und zu vermitteln. Siehe <http://www.singen-mit-kindern.de/index.php/weiterbildung-von-hebammen/22-landeshebammenchor-lhc> (Stand 08.05.2014).

¹⁹⁷ Diesem Aspekt wird aus meiner Sicht bei manchen Initiativen zur Förderung des Singens zu wenig Beachtung geschenkt.

zwischen schulischen und außerschulischen Bildungspartnern müssten so gestaltet sein, dass es zu Synergien zwischen den Institutionen und Lehrkräften kommt. Die Bedeutung des schulischen Chorsingens sowohl für die Entwicklung eines lebenslangen Bezugs zum Singen als auch für eine kontinuierliche Mitwirkung in einem Chor konnte in einer empirischen Studie belegt werden (vgl. Kreutz und Brünger 2012). Ein für alle Grundschulen verpflichtendes, kontinuierliches Chorangebot, welches von dafür qualifizierten Lehrpersonen angeboten wird, wäre daher anzustreben.

Zeitaspekte

Die *Dauer*, der *Zeitpunkt* und die *Häufigkeit* vokalpädagogischer Angebote sollten zielgruppengemäß gestaltet sein. Was das für die Praxis bedeuten kann, wird im Folgenden beispielhaft illustriert: Eine Kinderchorprobe für Grundschul Kinder sollte zeitlich so angesetzt sein, dass die Kinder diese ohne Hetze nach der Schule oder nach der örtlichen Hortbetreuung erreichen können. Idealerweise haben die Kinder davor etwas Erholungs- und Regenerationszeit. Was die Dauer der Probe betrifft, ist die Aufmerksamkeitsspanne der Zielgruppe zu berücksichtigen. Bei jungen Kindern im Alter von sechs Jahren zeigt sich gerade in Kinderchören oder Singgruppen immer wieder, dass diese bei einer abwechslungsreichen Probengestaltung imstande sind, 45 Minuten aktiv und konzentriert mitzuarbeiten, bei einer Probenlänge von 60 Minuten jedoch überfordert sind und dann auch öfter stören. Die Häufigkeit eines vokalpädagogischen Angebots, d.h. ob einmal oder mehrmals wöchentlich mit Kindern gesungen wird, hat ebenfalls großen Einfluss auf die Qualität, denn empirisch hat sich in vielen Studien ein Zusammenhang zwischen tatsächlicher Unterrichtszeit und Leistungszuwachs ergeben. Festgestellt wurde, dass zunächst mehr Unterrichtszeit zu mehr Leistungszuwachs führt, jedoch „von einer bestimmten Zone an [...] nur noch zu minimalen Verbesserungen auf der Leistungsseite [führt]“ (Helmke 2010, S. 81). Die meisten vokalpädagogischen Angebote wie z. B. kirchliche Kinderchöre oder (Musik-)Schulkinderchöre finden im Gegensatz zu den professionelleren Knabenchören nur einmal wöchentlich statt. Daher sind auf der Ebene der Produktqualität andere Ergebnisse zu erwarten.

Instrumente

Es ist darauf zu achten, dass im Rahmen vokalpädagogischer Angebote in der Klang-

produktion hochwertige Instrumente¹⁹⁸ eingesetzt werden, denn klangästhetische Instrumente unterstützen vokale Lernprozesse, da sie motivierend wirken. Die in der vokalpädagogischen Praxis zur Schulung des Gehörs und damit zur Erweiterung der Singfähigkeit der Kinder eingesetzten Hörübungen werden an klangästhetisch hochwertigen Instrumenten lustvoller empfunden. Ebenso hat die Qualität der Instrumente beispielsweise Einfluss auf das klangliche Ergebnis bei einem Auftritt. Hier kommen häufig auch elementare Instrumente zum Einsatz, mit denen die Kinder die Liedbegleitung selbst übernehmen können.

Raum

Vokalpädagogische Praxis benötigt einen akustisch geeigneten Raum, der zudem Bewegung ermöglicht. Aus der Praxis ist vielen Vokalpädagogen bekannt, dass eine beengte Raumsituation dazu führen kann, dass vermehrt Unterrichtsstörungen auftreten. Auch ist es für die Akustik entscheidend, wie eng eine Gruppe singender Menschen stehen muss (vgl. Schwandner 2006).¹⁹⁹ Die Akustik des Raums wirkt nicht nur auf das Klangergebnis, welches wiederum eine merkliche Rückwirkung auf die Motivation und die Singfreude der Kinder hat, sondern auch auf deren Konzentrationsfähigkeit. So kann beispielsweise eine Überakustik im Raum die Verständlichkeit der Instruktion des Vokalpädagogen herabsetzen, was wiederum starken Einfluss auf die Lernaktivität hat, da es Kindern weniger gut gelingt, die geforderten Aufgaben wahrzunehmen und zu interpretieren (siehe Abb. 14).

5.3 Perspektiven für weiterführende Forschungen

Für die Weiterentwicklung der Qualität vokalpädagogischer Praxis wäre es wünschenswert, wenn an diese systematisch-theoretische Arbeit zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter angeknüpft würde, beispielsweise durch nachfolgende (empirische) Forschungen. So ermöglicht das Modell die Extraktion theoretisch und empirisch begründeter Qualitätsmerkmale:

¹⁹⁸ Nach Nitsche eignen sich zur Unterstützung von Kinderstimmen besonders hohe Streichinstrumente, sowie Quer- und Tenorblockflöten, da diese dem Umfang der Kinderstimme am meisten entsprechen (vgl. Nitsche 2001, S. 25).

¹⁹⁹ In diesem Hörfunkbeitrag wurde der Chorleiter und Physiker Harald Jers, der den Bereich der Chorkustik intensiv beforscht hat, interviewt. Für den Bericht siehe http://harald-jers.de/html/img/pool/ms061108schwerpunkt_schwandner_mit_physik_zum_guten_klang.pdf (Stand 08.05.2014).

- Wünschenswert sind Forschungen zur vokalpädagogischen Professionalität, denn für die Qualitätsentwicklung der Ausbildungsstrukturen von Vokalpädagogen wäre die Relevanz einzelner Kompetenzbereiche aufschlussreich. Inhalte und Ausbildungsschwerpunkte entsprechender Studiengänge und Qualifizierungsmaßnahmen könnten auf die Forschungsergebnisse abgestimmt und dadurch objektiv bestimmt werden. Zudem ermöglicht eine Analyse betreffender Ausbildungs- und Studiengänge die Ermittlung bisheriger Schwerpunkte.
- Für die *Bewertung* vokalpädagogischer Praxis mit Kindern ist letzten Endes entscheidend, inwieweit sie mit den jeweiligen Qualitätsvorstellungen sämtlicher Beteiligten übereinstimmt. In weiterführenden Studien könnte eruiert werden, welche Kriterien Kinder an gute vokalpädagogische Praxis stellen. So wäre empirisch zu ermitteln, welche Inhalte, Ziele und Merkmale gute vokalpädagogische Praxis aus Sicht der Kinder ausmachen.
- In Bezug auf die Unterrichtsqualitätsforschung wäre es gewinnbringend, wenn sich die wissenschaftliche Musikpädagogik stärker an der fachübergreifenden Forschung beteiligen würde. Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Literaturstudien zeigten, dass verglichen mit anderen Fachdisziplinen, musikpädagogische Überlegungen kaum in regionale, überregionale oder gar bundesweite Untersuchungen eingebunden waren.
- Das Bemühen um Qualität, besonders im Bereich musisch-ästhetischer Bildung, darf nicht Einfachheit halber beim Überprüfen von Kompetenzen und bei Leistungserhebungen stehen bleiben. Eine fundierte Qualitätsentwicklung sollte beispielsweise die Erfassung individueller Motive mit einschließen, die Menschen veranlassen (in einem Chor mit-)zu singen. Das Wissen um zentrale Motive ermöglicht das Anpassen der vokalpädagogischen Praxis an die jeweiligen Bedürfnisse. Interessant wäre herauszufinden, ob sich diese im Laufe der Zeit mit dem Wandel der Gesellschaft verändern oder verändert haben.
- Eine musikpädagogische Interessenforschung könnte für den Bereich der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern ermitteln, ob, inwieweit und wie nachhaltig bestimmte Initiativen zur Förderung des Singens in der Grundschule auf die Interessenbildung der Kinder einwirken und ob diese Angebote dazu führen, dass sich

Kinder mit dem Singen längerfristig identifizieren und es weiter verfolgen. Ergänzend wäre die Ermittlung der Korrelation zwischen bestimmten Ausprägungen von Angeboten und der langfristigen Bindung an das Singen aufschlussreich. Vielleicht ließen sich Merkmale vokalpädagogischer Praxis aufschlüsseln, die eine lebenslange Affinität zum Singen fördern.

- Mit Hilfe einer empirischen Erfassung von Zielsetzungen und Methoden vokalpädagogischer Praxis mit Kindern könnte die bestehende Vielseitigkeit vokalen Lernens abgebildet werden.

Literaturverzeichnis

Adamek, K. (2008): Singen als Lebenshilfe. Zu Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung. 4. Aufl. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Ainsworth, M. D. S. et al. (1978): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alisch, L.-M. (1990): Einleitung Professionalisierung und Professionswissen. In: Alisch, L.-M. et al. (Hg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, 28), S. 9–76.

Alt, M. (1980): Didaktik der Musik. 5. Aufl. Düsseldorf: Schwann.

Altenmüller, E. et al. (2007): Zur Neurobiologie des Singens und der Wirkung von Gesang. In: Fuchs, M. (Hg.): Singen und lernen. Berlin: Logos-Verl. (Kinder- und Jugendstimme, 1), S. 91–105.

Altenmüller, E.; Grossbach, M. (2003a): Singen - die Ursprache? Zur Hirnphysiologie des Gesangs. In: *Üben und Musizieren* (03), S. 34–39.

Altenmüller, E.; Grossbach, M. (2003b): Singen- Die Ursprache? Zur Hirnphysiologie des Gesangs. In: Bundesverband deutscher Gesangspädagogen (Hg.): *Belcanto bis Belting - Stimme und Stil*. Dokumentation des Bundeskongresses Deutscher Gesangspädagogen. Hamburg: Kovac, S. 58–66.

Anderson, H. H. et al. (Hg.) (1946): Studies of teachers' classroom personalities, III. Follow-up studies on the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior (Applied Psychological Monographs, 11).

Anderson, H. M. (1954): A study of certain criteria of teaching effectiveness. In: *Journal of Experimental Education* (23), S. 47–71.

Bähr, J. et al. (2009): Aufbauender Musikunterricht. In: Jank, W. (Hg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 92–122.

Bähr, J. (2009): Methodenkonzepte. In: Jank, W. (Hg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 159–184.

Barz, H.; Kosubek, T. (2012): Singende Kinder - Glückliche Lehrer? Exemplarische Befunde aus der Begleitforschung zum Grundschulprojekt "Jedem Kind seine Stimme". In: Fuchs, M. (Hg.): *Stimme - Körper - Bewegung*. Berlin: Logos-Verl (6), S. 65–76.

Bastian, H. G. (2001): Kinder optimal fördern - mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Mainz: Schott; Atlantis-Musikbuch-Verlag.

Bastian, H. G.; Kreutz, G. (2003): *Musik und Humanität. Interdisziplinäre Grundlagen für (musikalische) Erziehung und Bildung*. Mainz: Schott.

Bauer, J. (2006): *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. 10. Aufl. München: Heyne.

Bauer, K.-O. (2004): Indikatoren für Unterrichtsqualität - modischer Schnickschnack oder nützliches Instrument für Forschung und Praxis? In: Heß, F. (Hg.): *Qualität von Musikunterricht an Schulen und Musikschulen. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung*, Bd. 19. Kassel: Gustav Bosse (Musik im Diskurs, 19), S. 27–42.

Bauer, K.-O. (2011): Modelle der Unterrichtsqualität. In: Bauer, K.-O.; Logemann, N. (Hg.): *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 51–74.

Bauer, K.-O.; Logemann, N. (Hg.) (2011): *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Baumann, T. (2008): *natürlich singen! Die praxisorientierte Singschule*. Boppard: Fidula-Verl.

Baumann, T. (2013): *Stimmbilder. 30 Bildkarten für Chor- Gesangs- und Stimmbildungsunterricht*. Boppard am Rhein: Fidula-Verl.

- Baumert, J. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Beckers, E.; Beckers, R. (2008): Faszination Musikinstrument - Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt "Jedem Kind ein Instrument". Berlin: Lit (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 7).
- Biegl, T. (2006): Singen macht glücklich. In: Spahn, C. (Hg.): Musik und Emotion. Tagungsreader der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Freiburg: Burger, S. 12–14.
- Blank, T.; Adamek, K. (2010): Singen in der Kindheit. Eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das Canto-elementar-Konzept zum Praxistransfer. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Blasche, S. (1989): Qualität. In: Ritter, J.; Gründer, K. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. P-Q. Basel: Schwabe (7), S. 1748–1752.
- Bloom, B. S. (1973): Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: Edelstein, W.; Hopf, D. (Hg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. 1. Aufl. Stuttgart: Klett, S. 251–270.
- Böhm, W. (1994): Wörterbuch der Pädagogik. 14. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Bojack, R. (2008): Der Bildungswert des Singens. Wismar: HWS-Hochsch.-Wismar-Service (Wismarer Diskussionspapiere, 10).
- Bojack-Weber, R. (2012): Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern. Augsburg: Wissner (Forum Musikpädagogik, 104).
- Bossinger, W. (2005): Die heilende Kraft des Singens. Von den Ursprüngen bis zu modernen Erkenntnissen über die soziale und gesundheitsfördernde Wirkung von Gesang. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: H. Huber.
- Brophy, J. E. (1999): Teaching. Hg. v. International Bureau of Education. Online verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Brophy, J. E.; Good, T. L. (1986): Teacher behaviour and student achievement. In: Wittrock, M.; Wittrock, M. C. (Hg.): Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. 3. Aufl. New York: Macmillan, S. 328–375.
- Brown, S. (2000): The „Musilanguage“-Model of Music Evolution. In: Wallin, N. et al. (Hg.): The origins of music: The MIT Press, S. 271–300.
- Brown, S. et al. (2004): The song system of human brain. In: *Cognitive Brain Research*, S. 363–375. Online verfügbar unter <http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.114.3852%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=1766UZrbK4q34ATO5YCYBg&usg=AFQjCNFdYA-PcnWVsexBu5kAvFy-0hHPTg&bvm=bv.47883778,d.bGE>, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Bruner, J. S. et al. (Hg.) (1971): Studien zur Kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am Center for Cognitive Studies der Harvard-Universität. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brünger, P. (2003): Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften. Augsburg: Wissner.
- Brünger, P. (2004): "...und wenn sie das Bedürfnis verspüren, dann singen sie im Sommer Martins- und Weihnachtslieder...". Empirische Untersuchung zu den Rahmenbedingungen des Singens im Kindergarten. In: Heß, F. (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schulen und Musikschulen. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung. Kassel: Gustav Bosse (Musik im Diskurs, 19), S. 136–149.

- Brünger, P. (2013): Singen im Spiegel von Forschung und Praxis. Aktuelle Entwicklungen aus musikpädagogischer Sicht. In: Fuchs, M. (Hg.): *Forschung - Wissen - Praxis*. Berlin: Logos-Verl (7), S. 121–130.
- Buber, M. (2005): *Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische, Bildung und Weltanschauung, über Charaktererziehung*. 11. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Burzik, A. (2007): Üben im Flow. In: Mahler, U. (Hg.): *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. 2. Aufl. Wiesbaden [u. a.]: Breitkopf und Härtel, S. 265–286.
- Carroll, J. B. (1963): A model of school learning. In: *Teachers College Record* (64), S. 723–733.
- Chilla, K.-P. (2003): *Handbuch der Kinderchorleitung. Ein praktischer Ratgeber*. Mainz: Schott (Studienbuch Musik).
- Chorverband NRW e.V.; Arnold-Joppich, H. (Hg.) (2008): *Toni im Kindergarten - vokales Musizieren mit 4- bis 6-jährigen Kindern. Lehrerhandbuch*. Duisburg.
- Clift, S.; Hancox, G. (2001): The perceived benefits of singing: findings from the preliminary surveys of a university college choral society. In: *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health* 121 (4), S. 248–256.
- Clift, S.; Hancox, G. (2010): The significance of choral singing for sustaining psychological well-being: findings from a survey of choristes in England, Australia and Germany. In: *music performance research*. Vol. 3 (1). Online verfügbar unter <http://mpr-online.net/Issues/Volume%203.1%20Special%20Issue%20%5B2010%5D/Clift%20Published%20Web%20Version.pdf>, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Coelho, P. (2013): *Die Schriften von Accra. Roman*. Zürich: Diogenes.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*. 1. Aufl. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2000): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. 8. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cslovjecssek, M. (2009): Was hat Musikunterricht mit Sprachenlernen zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik. In: Nimczik, O. (Hg.): *Begegnungen. Musik, Regionen, Kulturen*. Mainz: Schott, S. 200–217.
- Dartsch, M. (2010): *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. In: Dienstbier, R. (Hg.): *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. Lincoln (38), S. 237–288.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 39. Weinheim (39), S. 223–238.
- Deutscher Chorverband (Hg.) (2008): *Felix Handbuch. Singen und Musizieren im Kindergarten*. 1. Aufl. Mainz: Schott.
- Deutscher Musikrat (Hg.) (2005): *Musik bewegt. Positionspapiere zur Musikalischen Bildung*. Online verfügbar unter http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/DMR_Broschuere_Musik_bewegt_final.pdf (14.06.2013).
- Dewe, B. et al. (1992): Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, B. et al. (Hg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–20.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A. et al. (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. *Zeitschrift für Pädagogik* (41). Weinheim und Basel: Beltz, S. 73–92.
- Doerne, A. (2010): *Umfassend musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden, Leipzig [u. a.]: Breitkopf & Härtel.

- Dolak, G. (1998): Könige der Kinderzimmer. In: *Focus* 1998, 28.12.1998 (53), S. 80 f. Online verfügbar unter http://www.focus.de/kultur/musik/musik-koenige-der-kinderzimmer_aid_173825.html, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Donauer, A. (2001): Die neuen Stars im Kinderzimmer: Entwicklungen und Tendenzen auf dem Kindermusikmarkt, der Kinderlieder und der Kindermusikszene (Volkskunde im erziehungswissenschaftlichen Studium, 66).
- Döring, W. O. (1931): Pädagogische Psychologie. 2. Aufl. Osterwieck: A.W. Zickfeldt (5).
- Duncker, L. (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuss, N. (Hg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik, S. 9–19.
- Edelstein, W. (1995): Die offene Gesellschaft: Leitvorstellung oder Notlösung? In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hg.): *Lernen in einer offenen Gesellschaft. Dokumentation der 15. DGBV-Jahrestagung vom 15. bis 17. Sept. 1994 in Bayreuth*. Frankfurt am Main: DGBV, S. 65–83.
- Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion, S. 223–240.
- Einsiedler, W. (2000): Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In: Schweer, M. K. W. (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, S. 109–125.
- Einsiedler, W. (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (1), S. 59–81.
- Einsiedler, W. (2011): 20 Jahre empirische Grundschulforschung - Rückblick und Ausblick. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung.
- Einsiedler, W. et al. (Hg.) (2011): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W. (2012): 20 Jahre empirisch-quantitative Grundschulforschung - Rückblick und Ausblick. In: Hellmich, F. et al. (Hg.): *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–38.
- Eisenberg, J. (2010): *Stimmbildung in Kinder- und Jugendchören. Eine Synopse*. Hannover: Inst. für Musikpädagog. Forschung.
- Enser, G. (2011): *Farben und Bilder in der Musikpädagogik*. Mainz [u. a.]: Schott Music.
- Ernst, A. (1999): *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Mainz: Schott.
- Ernst, M. (2008): *Praxis Singen mit Kindern. Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren*. 1. Aufl. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Fend, H. (1977): *Soziologie der Schule. Soziale Einflussprozesse in der Schule*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A. et al. (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik* (41). Weinheim und Basel: Beltz, S. 55–72.
- Ferchhoff, W. (1999): Aufwachsen von Kindern in mediatisierten Lebenswelten. Kindheit an der Wende zum 21. Jahrhundert. In: Neuss, N. (Hg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik, S. 33–45.
- Feucht, W. (2011): *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz. Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts?* Aachen: Shaker.
- Fischer, R. (2010): *Singen Bewegen Sprechen. Musik machen in Kita und Krippe*. Mainz a. Rhein: Schott Music.

- Flitner, A. (2007): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fölling-Albers, M. (2005): Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit. In: Einsiedler, W. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–133.
- Forge, S.; Gembris, H. (2012a): Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts "Singen macht Sinn". Berlin, Münster: Lit (4).
- Forge, S.; Gembris, H. (2012b): Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse Singen macht Sinn (SMS) 2009–2011. Online verfügbar unter http://www.singen-macht-sinn.de/images/stories/sonstige/sms-kurzbericht_2012-01-19.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2013.
- Freytag, M. (2011): Chorleitung effizient und lebensnah. 1. Aufl. Kassel: Gustav Bosse.
- Friedrich, G.; Galgóczy, V. de (2010): Mit Kindern Stimme und Gesang entdecken. Ein Mitsing-, Mitspiel- und Improvisationsbuch. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gartmeier, M. (2009): Fehlerfreundlichkeit im Arbeitskontext: Positive Einstellungen gegenüber Fehlern und negatives Wissen als Ressourcen professionellen Handelns. Regensburg.
- Gebauer, H. (2013): "Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.". Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In: Lehmann-Wermser, A.; Krause-Benz, M. (Hg.): Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann (34), S. 61–81.
- Geiger, W.; Kotte, W. (2008): Handbuch Qualität. Grundlagen und Elemente des Qualitätsmanagements: Systeme-Perspektiven. 5. Aufl. Wiesbaden: Vieweg.
- Gembris, H. (2008): Entwicklungspsychologische Befunde zum Singen. In: Lehmann-Wermser, A.; Niessen, A. (Hg.): Aspekte des Singens. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus, 1), S. 11–34.
- Gerecht, M. (2010): Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, 27).
- Geuen, H. (2005): Lernziele/Lehrziele. In: Helms, S. et al. (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 144–145.
- Glöckel, H. (1990): Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goethe, J. W. von (1961): Wilhelm Meisters Wanderjahre oder Die Entsagenden. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Göstl, R. (1996): Singen mit Kindern. Modelle für eine persönlichkeitsbildende Kinderchorarbeit. Regensburg: ConBrio.
- Grape, C. et al. (2003): Does singing promote well-being? An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson. In: Integrative Physiological and Behavioral Science (38), S. 65–74.
- Green, B.; Gallwey, W. T. (2008): Inner game Musik. Der Mozart in uns. 1. Aufl. Staufen: Allesimfluss-Verl.
- Greuel, T. (2004): Übungen zur Anbahnung musikpädagogisch-diagnostischen Problembewusstseins in der Musiklehrerausbildung. In: Heß, F. (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schulen und Musikschulen. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung. Kassel: Gustav Bosse (Musik im Diskurs, 19), S. 55–75.
- Gruber, H.; Mandl, H. (1996): Das Entstehen von Expertise. In: Hoffmann, J.; Kintsch, W. (Hg.): Lernen. Göttingen, Seattle: Hogrefe, S. 583–615.
- Gruhn, W. (2003): Neues Lernen - Neue Schule. Brauchen wir eine neue Orientierung für den Musikunterricht? In: Hörmann, S. et al. (Hg.): In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen: Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang, S. 285–298.
- Gruhn, W. (2008): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. 3. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.

- Gruhn, W.; Wittenbruch, W. (1983): Wege des Lehrens im Fach Musik. Ein Arbeitsbuch zum Erwerb eines Methodenrepertoires. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Gudjons, H. (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guglhör, G. (2006): Stimmtraining im Chor. Systematische Stimmbildung. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Gutzeit, R. von (2011): Musikschule - Bildung mit großer Zukunft. Vom elementaren Musizieren zum Weltverständnis: der weite Horizont der Musikschularbeit. In: *Üben und Musizieren* (4), S. 7–10.
- Hafen, R. et al. (2011): Musikunterricht auf dem Prüfstand - ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In: Bauer, K.-O.; Logemann, N. (Hg.): Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 187–213.
- Haindl, M. (2003): "Total-quality-Management" in Schulen. Ein Modell für die Evaluation von Schulqualität? 1. Aufl. Innsbruck: Studien Verlag.
- Hammel, L. (2011): Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. Berlin [u. a.]: Lit.
- Hamre, B. K. et al. (2007): Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms. University of Virginia. Online verfügbar unter <http://www.icpsr.umich.edu/files/PREK3RD/resources/pdf/BuildingAScienceOfClassroomsPiantaHamre.pdf>, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Harackiewicz, J. M. (1979): The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (37), S. 1352–1363.
- Harms, G.; Preissing, C. (1988): Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit. 1. Aufl. Berlin: FIPP-Verl.
- Harnischmacher, C. (2012): Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik. Augsburg: Wissner (Forum Musikpädagogik, 86).
- Harteringer, A.; Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2008): Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hauff, V. (Hg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Grevén: Eggenkamp.
- Heckhausen, H. (1965): Leistungsmotivation. In: Thoma, H. (Hg.): *Handbuch der Psychologie. Allgemeine Psychologie*. Göttingen: Hogrefe (2), S. 602–702.
- Hefe, M.; Yemendzakis, M. (2006): Jedes Kind kann singen. Stimmbildung in Kindergarten und Grundschule. Kassel: Bosse.
- Heid, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A. et al. (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik (41). Weinheim und Basel: Beltz, S. 41–51.
- Heider, F. (1960): The Gestalt Theory of motivation. In: Jones, M. (Hg.): *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, S. 145–172.
- Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Online verfügbar unter http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Helmke, A.; Schrader, F.-W. (2010): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In: Schaal, B. (Hg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayrischen Qualitätsagentur ; eine Publikation des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 69–108.
- Helmke, A.; Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F. E. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Göttingen: Verlag für Psychologie C.J. Hogrefe, S. 71–176.
- Helms, S. et al. (Hg.) (2008): Kompendium der Musikpädagogik. 4. Aufl. Kassel: Bosse.
- Henning, H. (2012): Die "Entdeckung des Kindes". Anmerkungen zur Professionalisierung der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern seit Mitte des 20. Jahrhunderts. In: Busch, B.; Henzel, C. (Hg.): Kindheit im Spiegel der Musikkultur. Eine interdisziplinäre Annäherung. Augsburg: Wissner, S. 125–141.
- Herlth, A. (2000): Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen. Opladen: Leske + Budrich.
- Hermann-Röttgen, M. (2007): Psychosoziale Bedingungen und die Entwicklung der kindlichen Stimme. In: Fuchs, M. (Hg.): Singen und lernen. Berlin: Logos-Verl. (Kinder- und Jugendstimme, 1), S. 163–171.
- Hertrampf, H.; Herrmann, U. (1999): "Lehrer" - eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von "Lehrerpersönlichkeit" und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Buchen, S.; Carle, U. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 49–71.
- Heß, F. (Hg.) (2004): Qualität von Musikunterricht an Schulen und Musikschulen. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung. Kassel: Gustav Bosse (Musik im Diskurs, 19).
- Heß, F. (2005): Pauken statt "Pauken". Überlegungen zur Nachhaltigkeit musikbezogenen Lernens durch Klassenmusizieren. In: Heß, F. (Hg.): Zugänge zur Musik. Formen des Musik-Lernens von der Kindheit bis ins Alter. Kassel: Gustav Bosse (Musik im Diskurs, 20), S. 81–98.
- Hintz, D. et al. (2001): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. 3. Aufl. Weinheim [etc.]: Juventa Verlag.
- Hofer, P. (2011): Das Pferd in der Cellostunde. Praktische Beispiele für kindgemäßen Instrumentalunterricht unter Anwendung der Impact-Pädagogik. Mainz: Schott (üben und musizieren. texte zur instrumentalpädagogik).
- Hoffmann, L. et al. (Hg.) (1998): Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Hoffmann, T. S. (2004): Zweck; Ziel. In: Ritter, J.; Gründer, K. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe&Co AG (W-Z, 12), S. 1486–1510.
- Hofmann, B. (2011): Experten für Musiklehre? Auf der Suche nach "der guten" Musiklehrkraft. In: Loritz, M. D. (Hg.): Musik - Pädagogisch - Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. 1. Aufl. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 100), S. 95–103.
- Hohmann, R. A. (2012): Nachhaltigkeit - Ein Qualitätsmerkmal für Lehr-/ Lernprozesse? In: *Edopex Journal. Sustainability in learning*. Online verfügbar unter <http://edopex-journal.blogspot.de/2012/11/nachhaltigkeit-ein-qualitatsmerkmal-fur.html>, zuletzt geprüft am 24.01.2013.
- Horstmann, S. (1996): Chorische Stimmbildung. Berlin: Merseburger.
- Hummel, T. R.; Malorny, C. (2011): Total Quality Management. Tipps für die Einführung. 4. Aufl. München: Hanser.
- Hunt, J. M. (1965): Intrinsic motivation and its role in psychological development. In: Levine, D. (Hg.): Nebraska symposium on motivation. Lincoln: Nebraska University Press, S. 189–282.
- Hurrelmann, K.; Albert, M. (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt: Fischer.
- Jacobsen, P. et al. (2007): Chor:klasse! Handreichungen zum Medienpaket für Grundschulklassen. Hannover: Layer.

Jentschke, S.; Koelsch, S. (2007): Einflüsse von Entwicklungsveränderungen auf die Musikwahrnehmung und die Beziehung von Musik und Sprache. In: Fuchs, M. (Hg.): Singen und lernen. Berlin: Logos-Verl. (Kinder- und Jugendstimme, 1), S. 67–90.

Jünger, H. (2004): Schulbücher im Musikunterricht? Ein quantitativ-qualitatives Unterrichtsforschungsprojekt. In: Heß, F. (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schulen und Musikschulen. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung. Kassel: Gustav Bosse (Musik im Diskurs, 19), S. 92–105.

Kahl, R. (1995): Lob des Fehlers. Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag.

Kaiser, H. J. et al. (Hg.) (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio.

Kamiske, G. F.; Brauer, J.-P. (2003): Qualitätsmanagement von A-Z. Erläuterung moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. 4. Aufl. München: Hanser.

Kamiske, G. F.; Brauer, J.-P. (2012): ABC des Qualitätsmanagements. 4. Aufl. München: Hanser.

Kamiske, G. F.; Umbreit, G. (2006): Qualitätsmanagement. 3. Aufl. München, Wien: Carl-Hanser-Verlag.

Kammermeyer, G. (2011): Lernen im Spiel. In: Einsiedler, W. et al. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 387–391.

Kern, S. (2003): Dem Ästhetischen auf der Spur... Ästhetische Erziehung als Unterrichtsprinzip. In: *Üben und Musizieren* (4), S. 8–14.

Key, E. K. S. (2006): Das Jahrhundert des Kindes. 2. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Taschenbuch Essay, 28).

Kleinen, G. (2004): Über Berufszufriedenheit bei Musiklehrern. Veränderungen der Selbstkonzepte unter dem Einfluss Neuer Medien. In: Heß, F. (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schulen und Musikschulen. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung. Kassel: Gustav Bosse (Musik im Diskurs, 19), S. 76–91.

Kleinen, G.; Rosenbrock, A. (2002): Musikpädagogik "von unten" - Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer / die gute Musiklehrerin. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen: Die blaue Eule (23), S. 145–167.

Klieme, E. et al. (2006a): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In: Prenzel, M.; Allolio-Näcke, L. (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 127–146.

Klieme, E. et al. (2006b): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts "Pythagoras". In: Prenzel, M.; Allolio-Näcke, L. (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 127–146.

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Bildungsforschung). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, zuletzt geprüft am 14.06.2013.

Knigge, J.; Lehmann-Wermser, A. (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik - Eine Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 60–98. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf>, zuletzt geprüft am 21.04.2014.

Kopiez, R.; Brink, G. (1998): Fußball-Fangesänge. Eine Fanomenologie. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kraemer, R.-D. (2003): Im Dickicht der Begriffe: "Kompetenz". In: Hörmann, S. et al. (Hg.): In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen: Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang, S. 249–259.

Kraemer, R.-D. (2004): Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wissner.

- Kranefeld, U.; Krause, M. (2011): Vom Sinn des Singens - Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen. In: Greuel, T. (Hg.): Singen und Lernen - Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis. Aachen: Shaker-Verl., S. 119–138.
- Krapp, A. (1992): Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (38), S. 747–770.
- Krapp, A. (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (39), S. 187–206.
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (44), S. 185–201.
- Krapp, A. (2003): Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. In: *Politische Studien* (Sonderheft 3), S. 91–105. Online verfügbar unter http://www.unibw.de/sowi1_1/interesse/pdfneu/03bkrapppdfneu/03bkrapppdfneu.pdf, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Krapp, A.; Prenzel, M. (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff.
- Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hg.) (2006): *Pädagogische Psychologie*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S. (1975): *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Kreutz, G. et al. (2004): Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. In: *J Behav Med* (27).
- Kreutz, G.; Brünger, P. (2012): Musikalische und soziale Voraussetzungen des Singens: eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern. In: *Musicae Scientiae* 16 (2), S. 168–184.
- Kruckenberger, H. (2005): Begriff und Konzept. In: Riemer, F. (Hg.): *Chorklassen in Niedersachsen. Konzeption, Erfahrungsbericht, Handreichung*, Bd. 8. Hannover (IfMpF-Praxisbericht, 8), S. 7–20.
- Kübler, H.-D. (1994): Vielfalt und Monotonie in den Spiel- und Medienwelten von Kindern. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hg.): *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten*. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 427–443.
- Kunter, M. et al. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 153–166.
- Küntzel, B. (2006): Die Persönlichkeit des Schülers im Zentrum des Musikunterrichts. In: Fuchs, M.; Brunner, G. (Hg.): *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*. Essen: Die blaue Eule, S. 57–65.
- Küntzel, G. (1984): *Singen in der Grundschule. Analysen Didaktische Leitlinien Hinweise für die Praxis*. Altenmedingen: Junker.
- Landesmusikrat Baden-Württemberg; Stiftung "Singen mit Kindern" (Hg.) (2012): *Singen mit Kindern. Berichte und Empfehlungen für einen wesentlichen Bereich der Musikkultur in Baden-Württemberg*.
- LeDoux, J. E. (2006): *Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Lehmann, C. (2008): Gesang als Signal. Humanethologische Aspekte des Singens. In: Fuchs, M. (Hg.): *Stimmkulturen*. Berlin: Logos (Kinder- und Jugendstimme, 2), S. 9–21.
- Lehmann-Wermser, A. (2008): Singen im Unterricht zeitenübergreifend. In: Lehmann-Wermser, A.; Niessen, A. (Hg.): *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus, 1), S. 78–92.
- Lewin, K. (1951): Intention, will and need. In: Rapaport, D. (Hg.): *Organization and pathology of thought*. New York, NY, S. 95–153.
- Lewin, K. L. R.; White, R. K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In: *Journal of Social Psychology* (10), S. 269–299.

- Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart, E. (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik (51). Weinheim und Basel: Beltz, S. 47–70.
- MacDonald, R. A. R. et al. (Hg.) (2013): Music, health, and wellbeing: Oxford University Press.
- Mahlert, U. (1997): Ziele des Instrumentalunterrichts. Schlagwort Musikpädagogik. In: Blume, F.; Finscher, L. (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. 2. Aufl. Kassel: Bärenreiter (6), S. Spalte 1509-1510.
- Mahlert, U. (2004): Instrumentalschulen zwischen Edutainment und Handwerkslehre. In: Heß, F. (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schulen und Musikschulen. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung. Kassel: Gustav Bosse (Musik im Diskurs, 19), S. 105–120.
- Martens, H. (1954): Der Musiklehrer. In: Fischer, H. (Hg.): Handbuch der Musikerziehung. Berlin: Rembrandt, S. 507–510.
- Meier, M. D. (2008): Musikunterricht als Koedukation? Eine dreijährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule. 1. Aufl. Göttingen: Cuvillier.
- Menuhin, Y. (1999): Zur Bedeutung des Singens. Il canto del mondo. Düsseldorf. Online verfügbar unter http://www.il-canto-del-mondo.de/fileadmin/docs/Yehudi_Menuhin-Zur_Bedeutung_Des_Singens.pdf, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Meyer, H. (2010): Was ist guter Unterricht? 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer-Abich, K.-M. (2001): Ethische Bewertung einer nachhaltigen Wirtschaft in der Natur. In: Altner, G.; Michelsen, G. (Hg.): Ethik und Nachhaltigkeit. Grundsatzfragen und Handlungsperspektiven im universitären Agendaprozess. Frankfurt am Main: Verlag für Akademische Schriften, S. 20–29.
- Meyers Lexikonredaktion (Hg.) (1996): Meyers Taschenlexikon in 12 Bänden. Mun-Phön. 12 Bände. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: B.I.-Taschenbuchverlag, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus (8).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan für die Grundschule.
- Mohr, A. (1997): Handbuch der Kinderstimmgebung. Mainz: Schott (Studienbuch Musik).
- Mohr, A. (2004): Praxis Kinderstimmgebung. 123 Lieder und Kanons mit praktischen Hinweisen für die Chorprobe. Mainz: Schott (Studienbuch Musik).
- Mohr, A. (2008): Lieder, Spiele, Kanons. Stimmgebung in Kindergarten und Grundschule. Mainz: Schott.
- Montessori, M.; Oswald, P. (1994): Die Entdeckung des Kindes. 11. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Müller, W. (2008): Schnee von gestern. Was ist das Neue an der "Neuen Unterrichtskultur". In: Böhm, W. et al. (Hg.): Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik (Heft 3), S. 323–335.
- Münden, G.-P. (1993): Kinderchorleitung. Arbeitsmaterialien und Hilfen für eine ganzheitlich ausgerichtete Kinderchorarbeit. München: Strube (VS-Edition, 9020).
- Nave-Herz, R. (2002): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 2. Aufl. Darmstadt: Primus.
- Nawka, T.; Wirth, G. (2008): Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler. 5. Aufl. Köln: Dt. Ärzte-Verl.
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Rauschenbach, T. et al. (Hg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Opladen: Leske + Budrich, S. 13–27.
- Niessen, A. (2006): Individualkonzepte von Musiklehrern. Berlin: Lit.

- Niessen, A. et al. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells 'Musik wahrnehmen und kontextualisieren'. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 3–31.
- Niessen, A. (2010): Die Bedeutung der Verarbeitungstiefe im Musikunterricht. In: Wallbaum, C. (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim, Zürich, New York, NY: Olms, S. 63–82.
- Niessen, A.; Lehmann-Wermser, A. (2005): Bildungsstandards in Musik. In: *Diskussion Musikpädagogik* (27), S. 8–12.
- Nimczik, O. (2011): Musik in der allgemein bildenden Schule. Hg. v. Deutscher Musikrat; Deutsches Musikinformationszentrum. Online verfügbar unter http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik.pdf, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Nitsche, P. (2001): *Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme*. Mainz: Schott (Studienbuch Musik).
- Nykrin, R. (1978): *Erfahrungsererschliessende Musikerziehung. Konzept, Argumente, Bilder*. Regensburg: Bosse.
- o.A. (2013): Jedem Kind seinen Grundschulunterricht Musik. Stefan Orgass im Gespräch über das Studium "Lehramt Musik an Grundschulen" an der Folkwang Universität Essen. In: *neue musikzeitung* 2013, März 2013 (3/13), S. 32.
- Olechowski, R.; Wolf, W. (Hg.) (1990): *Die kindgemässe Grundschule*. Wien: Jugend und Volk (Schule-Wissenschaft-Politik, 4).
- Oser, F. (2009): Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit - Zur inneren und äußeren Effizienz eines professionellen Ethos. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 389–400.
- Oser, F. (2010): Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In: Terhart, E. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 592–602.
- Pachner, R. (2001): *Vokalpädagogik. Theorie und Praxis des Singens mit Kindern und Jugendlichen*. Kassel: Bosse (Musikpraxis in der Schule, 1).
- Paivio, A. (1978): A dual coding approach to perception and cognition. In: Pick, H. L.; Saltzman, E. (Hg.): *Modes of perceiving and processing information*. New York: Hillsdale, S. 39–52.
- Peccei, A. (1981): *Die Zukunft in unserer Hand. Gedanken u. Reflexionen d. Präsidenten d. Club of Rome*. 3. Aufl. Wien: Molden.
- Peterßen, W. H. (1999): *Kleines Methoden-Lexikon*. 1. Aufl. München: Oldenbourg.
- Petrat, N. (2007): *Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht*. Kassel: Gustav Bosse.
- Pianta, R. C.; Hamre, B. K. (2009): Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. In: *Educational Researcher* 38 (2), S. 109–119. Online verfügbar unter <http://edr.sagepub.com/content/38/2/109.full.pdf+html>, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Pietsch, M. et al. (2010): Das Qualitätsstufenmodell der Unterrichtsqualität. "Das Hamburger 4-Stufen-Modell". Online verfügbar unter <http://www.schulinspektion.hamburg.de/index.php/file/download/1686>, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Prenzel, M. (1988): *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M. (1994): Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In: Seibert, N.; Serve, H. J. (Hg.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. München: PimS, S. 1314–1339.
- Reinisch, H. (2009): "Lehrerprofessionalität" als theoretischer Term - Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 33–43.
- Ribke, J. (1995): *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept*. Regensburg: ConBrio-Verl.-Ges.

- Richter, B. (Hg.) (2013): Die Stimme. Grundlagen, künstlerische Praxis, Gesunderhaltung. Leipzig: Henschel.
- Richter, C. (Hg.) (1993): Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik. Kassel (2).
- Richter, C. (2005): Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen im Fach Musik. In: *Diskussion Musikpädagogik* (27), S. 14–23.
- Richter-Reichenbach, K.-S. (1998): Ästhetische Bildung. Grundlagen ästhetischer Erziehung. Aachen: Shaker.
- Rinta, T.; Welch, G. (2008): Should singing activities be included in speech and voice therapy for pre-pubertal children? In: *JVoice* (22), S. 100–112.
- Rolf, H.-G.; Zimmermann, P. (2001): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolle, C. (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.
- Romanoff, L. et al. (2004): Stars und Sternchen. Eine Gesangsschule mit lustigen Popsongs und dem singenden Frosch Quakuso. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Zimmermann.
- Rosbach, A. (2005): Sprachförderung mit Musik. In: Helms, S. et al. (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse, S. 232–233.
- Rosenberger, K. (2005): Kindgemässheit im Kontext. Zur Normierung der (schul-)pädagogischen Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, H. (1970): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 12. Aufl. Hannover: Schroedel.
- Rubenz, J. (2010): Die Qualität schulischen Musikunterrichts aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Dissertation. Universität Mozarteum, Wien.
- Rutt, T. (Hg.) (1966): Maritain, Jacques: Beiträge zur Philosophie einer Erziehung. Paderborn: F. Schöningh.
- Ryan, R. M. (1982): Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (43), S. 450–461.
- Ryan, R. M. et al. (1983): Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 45 (4), S. 736–750.
- Scherhorn, J.; Schnäkel, G. (2006): Zukunftsfähige Pädagogik. Herausforderungen und Perspektiven einer Pädagogik für Soziale Nachhaltigkeit. Saarbrücken: VDM- Verlag Müller.
- Schiefele, H. (1974): Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswiss. Motivationslehre. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1986): Interesse - Neue Antworten auf ein altes Problem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (32), S. 153–162.
- Schiefele, U. et al. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 120–148.
- Schiefele, U.; Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Bd. 8 (8), S. 1–13.
- Schilling-Sandvoss, K. (1997): Kindgemässer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Schmid, B. (2010): "Der Ton kommt bei den Ohren raus" - Verbale und non-verbale Kommunikation im Gesangsunterricht. In: Fuchs, M. (Hg.): *Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen- und Kinderstimmen*. Berlin: Logos Verl. (Kinder- und Jugendstimme, 4), S. 29–42.
- Schmid, S. (2013): "... der Rhythmus dringt in mein Herz ein.". Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Dissertation. Goethe-Universität, Frankfurt am Main.

- Schmidt, S. (2008): Lustige Lieder zur Sprachförderung. Mit einfachen Gitarrengriffen. Manching: Edition Dux.
- Schmidt-Gaden, G. (2009): Wege der Stimmbildung für Kinder und Erwachsene. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Edition Hieber im Allegra-Musikverlag.
- Schmidts, L. (1998): Jean-Jaques Rousseau: Emil oder über die Erziehung. 13. Aufl. Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Schneider, E. K. (2005): Unterrichtsprinzipien. In: Helms, S. et al. (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 246.
- Schneider, W. (Hg.) (2012): Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schnitzer, R. (2008): Singen ist klasse. 2. Aufl. Mainz: Schott (Schulmusik plus).
- Schnorrenberger, C. C. (1994): Erster Europäischer Ärztekongress für Musiker-Medizin. Kongressband der Vorträge und Diskussionen. Freiburg i. Br: Deutsches Forschungsinstitut für Chinesische Medizin.
- Schröder, H. (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt". 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Schröder, H. (2002): Lernen - Lehren - Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. 2. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.
- Schullz, A. C. (2008): Do, re, mi ... - was ist das? Relative Solmisation kompakt und übersichtlich erklärt. Oberhausen: GNGP-Verl.
- Schumacher, R. (Hg.) (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik.
- Schuster, D. (2005): Sprachlos in der Kommunikationsgesellschaft. Hg. v. Universität Wien. Online verfügbar unter <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/sprachlos-in-der-kommunikationsgesellschaft/367.html>, zuletzt geprüft am 14.06.2013.
- Schwandner, M. (2006): Mit Physik zum guten Klang. Wissenschaftliche Geheimnisse eines Spitzen-Chors (Leonardo - Wissenschaft und mehr). WDR5, 08.11.2006. Online verfügbar unter http://harald-jers.de/html/img/pool/ms061108schwerpunkt_schwandner_mit_physik_zum_guten_klang.pdf, zuletzt geprüft am 21.04.2014.
- Schweer, M. K. W. (2011): Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: Einsiedler, W. et al. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237–241.
- Seel, M. (1996): Ethisch-ästhetische Studien. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spahn, C. (2008): Als Kind im Chor - was lernt man dort noch außer Singen? In: Fuchs, M. (Hg.): Stimmkulturen. Berlin: Logos (Kinder- und Jugendstimme, 2), S. 79–91.
- Spitzer, M. (2007): Das Gehirn lernt immer - Hirnforschung und Schule. Weitere Beteiligte: Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen. DVD. Ulm.
- Psychiger, M. (2009): Wissenschaftlicher Kommentar. In: Stadt Neuss; Musikschule Neuss (Hg.): Singen in der Grundschule. Dokumentation der Tagung vom 25. Juni 2009: Klartext Verlag, S. 58–62.
- Stadler Elmer, S. (2008): Entwicklung des Singens. In: Bruhn, H. et al. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 144–161.
- Stadler Elmer, S.; Papousek, H. (2000): Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau: HBS Nepomuk.
- Stadt Neuss; Musikschule Neuss (Hg.) (2009): Singen in der Grundschule. Dokumentation der Tagung vom 25. Juni 2009: Klartext Verlag.
- Steffens, U. (2011): Visible Learning - Betrachtungen zur Publikation von John Hattie. In: *Bildung bewegt* (13), S. 25–27.
- Stiftung "Singen mit Kindern" (2007): Singen im Kindergarten. 111 Lieder mit Gestaltungsideen zum Singen, Spielen, Bewegen. Innsbruck: Helbling.

- Telemann, G. P. (1981): Singen ist das Fundament zur Music. 1. Aufl.: Reclam.
- Terhart, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, E. (Hg.): Metamorphosen der Bildung. Historie - Empirie - Theorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–292.
- Teske, V. (2005): Untersuchung zur Stimmentwicklung bei Grundschulkindern in Zusammenhang mit der musischen Erziehung. Hamburg: Kovač.
- Tiedemann, J.; Billmann-Mahecha, E. (1992): Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53 H 1: Weinheim (38), S. 58–73.
- Tietze, W. et al. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Timmermann, D.; Melzer, W. (1993): Wandel von Kindheit und öffentliche Erziehung. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hg.): Wandlungen der Kindheit. Opladen: Leske + Budrich, S. 32–48.
- Trüün, F. (2002): Sing sang song. Praktische Stimmbildung für 4 - 8-jährige Kinder in 10 Geschichten. Stuttgart: Carus-Verlag.
- Trüün, F. (2008): Sing sang song. Stuttgart: Carus-Verlag (3).
- Trüün, F. (2009): Sing Sang Song. Stimmbildung für Kinder. DVD. Stuttgart: Carus-Verlag.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2004): Fünf Säulen der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfördernden Miteinander von Erwachsenen und Kindern. 2. Aufl. Mainz: Matthias-Grünewald-Verl.
- van den Berg, J. (1960): Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundzüge einer historischen Psychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Venus, D. (1994): Unterweisung im Musikhören. 4. Aufl. Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag.
- Vester, F. (2011): Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann läßt es uns im Stich? 34. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Vogt, J. (2004): Was bedeutet "Professionalisierung" in der Musiklehrer*innenbildung? In: Niermann, F.; Wimmer, C. (Hg.): Musiklernen - ein Leben lang. Materialien zu Weiterbildung, lifelong development. Wien: Universal Edition, S. 205–209.
- Weber, E. (1999): Grundfragen und Grundbegriffe. Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft/Politik. 8. Aufl. 3 Bände. Donauwörth: Auer (3).
- Weber, K. (2012): Kompetenzorientierung - und dann? Überlegungen zu einem allgemeinbildenden Musikunterricht in der Mittelstufe. In: *Diskussion Musikpädagogik* (56), S. 51–55.
- Wehrum, S. et al. (2009): Positive Wirkungen von Musik auf Lernverhalten und Emotion. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Bonn, Berlin (32), S. 148–159.
- Weinert, F. E. (1980): Lernmotivation - Psychologische Forschung und pädagogische Aufgabe. In: *Unterrichtswissenschaft* (8), S. 197–205.
- Weinert, F. E. (1999): Aus Fehler lernen und Fehler vermeiden lernen. In: Althof, W.; Oser, F. (Hg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern : Beiträge und Nachträge zu einem Interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Opladen: Leske + Budrich, S. 101–109.
- Wiater, W. (2009): Unterrichtsprinzipien. 4. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Wieblitz, C. (2007): Lebendiger Kinderchor. Kreativ, spielerisch, tänzerisch. Boppard am Rhein: Fildula Verlag.
- Wilhelm, R. (2010): Laotse. Tao te king. Hamburg: Nikol.
- Winkler, S. (1997): Professionalisierung. In: Hierdeis, H.; Hug, T. (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. 5., korrig. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (4), S. 1204–1215.

Zieske, S. (2009): Vier Jahre Chorklasse. Wie war's? - Eine Umfrage bei Eltern und Schülern an der Grundschule Wasbüttel. In: Riemer, F.; Zieske, S. (Hg.): Chorklassen. Musikunterricht mit gesangspädagogischem Schwerpunkt. Hannover (Praxisbericht / Institut für Musikpädagogische Forschung, Nr. 10).

Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hg.) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz.

Zollondz, H.-D. (2002): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. München: Oldenbourg.

Zoubek, W.; Gaile, D. (2011): Mit den Augen der Lernenden. Erfolgreich lernen - was wirklich wirkt. In: *Bildung bewegt* (13), S. 4–9, zuletzt geprüft am 11.06.2013.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Grundlegende Intentionen des Singens mit Kindern.....	6
Abb. 2: Multiplikationswirkung am Beispiel der Initiative <i>Jedem Kind ein Instrument</i>	27
Abb. 3: Chronologische Darstellung ausgewählter einschlägiger Literatur von 1950 bis 2010	28
Abb. 4: Die (sprachliche) Ambivalenz des Qualitätsbegriffs	60
Abb. 5: Die Wortfamilie <i>Qualität</i> im deutschen Sprachgebrauch nach Zollondz 2002.....	61
Abb. 6: Qualität bei Laotse	63
Abb. 7: Die zehn Kategorien des Aristoteles	65
Abb. 8: Qualität als Relation zwischen geforderter und realisierter Beschaffenheit.....	67
Abb. 9: Grundpfeiler des Total Quality Managements	70
Abb. 10: PDCA-Zyklus	70
Abb. 11: Entwicklungslinien der Unterrichtsqualitätsforschung	77
Abb. 12: The CLASS-Instrument conceptual framework for classroom interactions	79
Abb. 13: Stufen der Unterrichtsqualität nach Pietsch	80
Abb. 14: Das Angebots-Nutzungsmodell von Helmke	82
Abb. 15: Wirkungsgeflecht der Klassenführung.....	99
Abb. 16: Basisdimensionen guten Unterrichts und angenommene Wirkungen.....	106
Abb. 17: Unterrichtsqualität im Fach Musik.....	107
Abb. 18: Erweitertes Modell der Unterrichtsqualität	108
Abb. 19: Dimensionen der Qualität von Musikunterricht.....	110
Abb. 20: Qualitätsbestimmung in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern.....	117
Abb. 21: Varianzaufklärung der Ursachen für Schulerfolg	125
Abb. 22: Das Fünf-Faktoren-Modell der Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern.....	127
Abb. 23: Ausdifferenziertes Fünf-Faktoren-Modell der Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern.....	127
Abb. 24: Theoretisches Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern	132
Abb. 25: Normativität als Bestandteil pädagogischer Lehr-/Lernprozesse.....	134
Abb. 26: Verschiedene Qualitäten der Lernmotivation	147
Abb. 27: Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Basic Needs) nach Deci und Ryan 1993.....	149
Abb. 28: Rahmenmodell der Interessengenese	152
Abb. 29: Wirkungen des Interesses auf das Lernen	153
Abb. 30: Aspekte der Kindgemäßheit in der vokalpädagogischen Praxis	165
Abb. 31: Graphische Verdeutlichung des Prinzips der Anschaulichkeit	169
Abb. 32: Veranschaulichung als wechselseitiger Prozess von Konkretion und Abstraktion	170
Abb. 33: Instruktions- und Demonstrationshilfen für die vokalpädagogische Praxis mit Kindern im Grundschulalter	173
Abb. 34: Das Prinzip der Zielklarheit	179
Abb. 35: Das Prinzip der Vielfältigkeit	181

Abb. 36: Drei-Säulen-Modell zur Nachhaltigkeit vokalpädagogischer Praxis mit Kindern	185
Abb. 37: Wirkungsweisen der Merkmale des Vokalpädagogen	198
Abb. 38: Modell zur Qualitätsentwicklung in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern	215

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht über die Förderprogramme von SMS	22
Tab. 2: "Klimakonzepte" nach Lewin, Lippitt, White (1939).....	73
Tab. 3: Stilkonzeptforschung nach Anderson, Brewer, Reed (1946).....	73
Tab. 4: Vergleich der Dimensionen von Unterrichtsqualität nach Pianta und Hamre (2009) und Klieme et al. (2006)	80
Tab. 5: Unterrichtsvariablen nach Brophy	87
Tab. 6: Überblick über Möglichkeiten und Grenzen von Merkmalslisten zur Unterrichtsqualität	91

Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere an Eides statt durch meine Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und alle Stellen, die wörtlich oder annähernd wörtlich aus Veröffentlichungen entnommen sind, als solche kenntlich gemacht und mich auch keiner anderen als der angeführten Literatur bedient habe. Diese Versicherung bezieht sich auch auf die in der Arbeit gelieferten Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen und dergleichen.

Gezeichnet

14. Mai 2014, _____

(Heike Henning)