

Martin Vacha, Bakk.art. M.A. MA

**Das Fach Gesang als Brennpunkt
universitärer SängerInnenausbildung.
Eine programmatische Darstellung.**

**Schriftlicher Beitrag zur Habilitation
im künstlerischen Fach Gesang**

gem. § 3 Abs. 2 lit. e

Satzung der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

(Satzungsteil Habilitationen) i.d.g.F.

Wien 2013

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Die musikalische Dimension | 4 |
| 1.1 | Musikalische Grundlagen | 4 |
| 1.2 | Stil als Form- und Deutungsrahmen | 5 |
| 2 | Die sprachliche Dimension | 7 |
| 2.1 | Sprech- versus Singfunktion | 7 |
| 2.2 | Sprache als semantischer Wegweiser | 8 |
| 2.3 | Sprache als stilprägendes Element | 9 |
| 3 | Die physiologische Dimension | 10 |
| 3.1 | Primärbereich | 11 |
| 3.2 | Stützbereich | 12 |
| 3.3 | Ansatzbereich | 13 |
| 3.4 | Der Körper als integratives System | 13 |
| 4 | Die Ausdrucksdimension | 14 |
| 4.1 | Emotion | 14 |
| 4.2 | Darstellung | 15 |
| 5 | Die personale Dimension | 17 |
| 5.1 | Stärken erkennen – Profil entwickeln | 17 |
| 5.2 | Stimmfach als spezifische Herausforderung | 19 |
| 6 | Die Anwendungsdimension | 22 |
| 5.1 | Freiheit und Spiel als Bausteine künstlerischer Schaffensprozesse | 22 |
| 5.2 | Employability und Selbstmanagement | 23 |
| 7 | Ansätze zur Weiterentwicklung der traditionellen Meisterlehre | 24 |
| 7.1 | Kompetenzbegriff | 25 |
| 7.2 | Ermöglichung statt Erzeugung | 25 |
| 7.3 | Lifelong Learning | 26 |
| 7.4 | Alternative Lehr-/Lernarrangements | 27 |
| 8 | Fazit: Plädoyer für eine integrative Gesangspädagogik | 28 |
| | Quellen | 31 |

Im vorliegenden schriftlichen Beitrag soll eine aus der persönlichen Erfahrung des Verfassers geprägte Sicht auf den Gesang als *künstlerische Disziplin*, aber auch – in enger Verbindung damit – als *universitäres Lehrfach* dargelegt werden (Kapitel 1 bis 6). Die sechs beschriebenen *Dimensionen* konstituieren aus Sicht des Verfassers nicht nur die künstlerische Disziplin selbst, sondern wirken auch als *Wegweiser* für sämtliche didaktische Prozesse. Im Anschluss soll die *traditionelle Meisterlehre* mit modernen *pädagogischen/andragogischen Positionen* konfrontiert werden (Kapitel 7). Abschließend werden die fachlichen und pädagogischen Sichtweisen/Standpunkte des Verfassers zu einem Plädoyer für eine *integrative Gesangspädagogik* verdichtet (Kapitel 8).

Dieser Beitrag rekurriert gleichermaßen auf *persönliche Erfahrungen* des Verfassers im künstlerischen und pädagogischen Bereich sowie auf *theoretische Wissensbestände* verschiedener Fachdisziplinen. Erfahrungs- und Theoriewissen sollen zu einer nachvollziehbaren *programmatischen Darstellung* verschmelzen.

Gesang wird an den fünf facheinschlägigen Universitäten/Privatuniversitäten Österreichs im Rahmen unterschiedlichster Curricula mit verschiedensten Zielsetzungen gelehrt. Die Tätigkeit des Verfassers am Institut für Gesang und Musiktheater an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien legt allerdings nahe, den Schwerpunkt auf das Fach Gesang als *Kernstück der Ausbildung „klassischer“ SängerInnen* zu legen. Für gesangspädagogische Aktivitäten mit anderen Zielsetzungen und unter anderen Rahmenbedingungen gelten die folgenden Ausführungen naturgemäß nur bedingt.

„Im Mittelpunkt der Konzertsachausbildung steht der instrumentale Hauptfachunterricht mit dem Ziel der Erlangung höchster künstlerischer Reife. Zu diesem Zwecke hat sich ein wöchentlich stattfindender Einzelunterricht etabliert, dessen didaktische Herkunft in der traditionellen Meisterlehre verankert ist“ (Bork 2010: 134). Dieser Befund gilt für das Gesangsstudium sicherlich gleichermaßen. Das zentrale künstlerische Fach kann an Kunstuniversitäten und Konservatorien also ohne Übertreibung als *Brennpunkt des gesamten Studiums* betrachtet werden. Letztlich müssen sich also im Hauptfach Gesang alle, auch auf den ersten Blick „nicht-sängerischen“, Aspekte der SängerInnenausbildung widerspiegeln.

1.2 Stil als Form- und Deutungsrahmen

Jede beliebige musikalische Struktur kann als *Zeichen* verstanden werden. Ein Zeichen ist „aus Erfahrungs-, Erlebnis- und Traditionszusammenhängen hervorgegangen, und seine Verwendung ruft Erfahrungs-, Erlebnis- und Traditionszusammenhänge wieder wach“ (Soeffner 1986a. In: Soeffner [Hg.] 1986b. Zit. nach: Soeffner 2007: 84). SängerInnen als interpretierende KünstlerInnen müssen also den Bedeutungskontext musikalischer Strukturen *intellektuell und/oder intuitiv* erfassen, um ihn – natürlich in subjektiver Deutung und Ausformung – bei sich selbst und beim Publikum wachrufen zu können.

Natürlich wäre es für SängerInnen unmöglich, mit der Erschließung dieser Zusammenhänge bei jedem einzelnen Werk oder sogar bei jeder einzelnen Note von Neuem zu beginnen. Es empfiehlt sich daher, das für die Interpretation in Frage kommende vokalmusikalische Schaffen in *Stile* zu untergliedern. Es wäre allerdings fatal, den Stilbegriff nur auf formale Aspekte wie z.B. die richtige Ausführung von Apoggiaturen und Vorschlägen zu reduzieren. Vielmehr sollte der Künstler bzw. die Künstlerin *Form und Deutung* als Einheit erschließen.

Welche Stile sollen nun konkret im Gesangsstudium erarbeitet werden? Natürlich muss in dessen Rahmen eine *persönlich Profilbildung* erfolgen. (Darauf wird später noch näher eingegangen.) Eine allzu ambitionierte Spezialisierung kann im Hinblick auf die Vielfalt beruflicher Anforderungen allerdings zu einem Bumerang werden. Die eigene künstlerische Erfahrung des Verfassers, seine Eindrücke bei der Betreuung von bereits im Beruf stehenden SängerInnen, aber auch die einschlägige österreichische Lehrtradition legen die zumindest kursorische Erarbeitung folgender Stile bis zur Erlangung der höchsten künstlerischen Reife (z.B. Masterabschluss) *zwingend* nahe:

1. Hochbarock
2. Vorklassik und/oder Wiener Klassik
3. deutsche Romantik
4. Belcanto und/oder italienische Oper des 19. Jahrhunderts
5. deutsche Hochromantik und/oder Verismo
6. Musik des 20./21. Jahrhunderts

Einige Stile, die den oben beschriebenen Kanon im Zuge der persönlichen Profilbildung des Künstlers bzw. der Künstlerin ggf. *erweitern* könnten, seien beispielhaft genannt:

1. Frühbarock
2. Lied- und Opernrepertoire in Französisch, Englisch, Russisch, usw.
3. Operette
4. „klassisches“ Musical

Gerade die Nennung des Musicalgenres zeigt, dass der stilistische Rahmen, in dem sich „klassische“ SängerInnen bewegen können/sollen, auch abgegrenzt werden muss. Speziell ausgebildete MusicalsängerInnen verfügen im Idealfall zwar über „eine klassische Grundtechnik“ (Vittucci 2010: 39. In: Vox humana), auf diesen gemeinsamen Sockel setzt allerdings doch eine recht unterschiedliche technische, aber auch klangästhetische Akzentuierung auf. Während Rollen in den Werken des „klassischen“ Musicals durchaus mit „klassischen“ SängerInnen besetzt werden können und in der Theaterpraxis tatsächlich auch besetzt werden, geht die musikalische Rollengestaltung in Rock-, Pop- und Schlagermusicals jüngerer Datums über den *legit*-Stil, der von „klassisch“ ausgebildeten SängerInnen bewältigt werden kann, hinaus. Dem Umstand, dass das Musical „zumindest in der Ausbildungssituation nicht die Gewichtung erlangt hat, die es aufgrund der großen Akzeptanz bei den Zuschauern verdient“ (Flöth 2008: 33), kann letztlich wohl nur durch spezialisierte Ausbildungsangebote umfassend gegengesteuert werden.

Andere Bereiche der Populärmusik wie Jazz, Rock und Pop weisen eine solche stimmlich-ästhetische Ferne zum „klassischen“ Gesang auf, dass sie als Repertoire des „klassischen“ Gesangsstudiums von vorne herein nicht in Betracht zu ziehen sind. Nicht umsonst haben sich hier völlig eigene, auf diese Genres spezialisierte Studiengänge ausgeprägt (vgl. Vácha 2011: 16 ff.).

Der Verfasser ist selbst am Vienna Konservatorium als Dozent für Musicalgesang an der Ausbildung von MusicaldarstellerInnen beteiligt und kann auf pädagogische Erfahrungen mit weiteren popularmusikalischen Genres verweisen. Dieser biografische Hintergrund soll illustrieren, dass die Problematisierung popularmusikalischer Formen keinesfalls aufgrund irgendeiner *Wertung* vorgenommen werden sollte. „Music is music whether it is for the stage, rostrum or cinema.“ (Interview mit E.W. Korngold 1946. Zit. nach: Duchon 1996: 179.) Vielmehr geht es darum, einen stilistischen Rahmen zu definieren, der für eine/n KünstlerIn mit ein und derselben Stimme überhaupt auf professionellem Niveau zu bewältigen ist.

2 Die sprachliche Dimension

Neben der Musik ist die Sprache wohl die zweite augenscheinlichste „Zutat“ der Gesangskunst. Rein chronologisch geht die literarische Form i.d.R. sogar der musikalischen voraus: Opern beruhen auf Libretti, Lieder auf Gedichten, usw. Bemerkenswert erscheint, dass die Sprache nicht nur der *formalen Strukturierung der Komposition* dient, sondern auch als physiologische, semantische und den Gesangsstil selbst prägende Größe einwirkt. Diese Aspekte sollen hier ausgeführt werden.

2.1 Sprech- versus Singfunktion

„Wenn man davon ausgeht, daß [sic!] sowohl beim Singen als auch beim Sprechen die Bildung der Stimme mit den gleichen Organen und nach den gleichen physiologischen Prinzipien erfolgt, muß [sic!] man erwarten, daß [sic!] sich die akustischen Eigenschaften der Sprechstimme und der Singstimme im normalen wie im pathologischen Bereich nicht unterscheiden. Eingehende Untersuchungen zeigten aber, daß [sic!] diese Annahme weder für die normale noch für die gestörte Stimme zutrifft. Zwar sind in allen Fällen die anerkannten [...] Gesetzmäßigkeiten bei der Stimmbildung wirksam, unterschiedliche Steuerungen der physiologischen Vorgänge führen aber zu grundlegend verschiedenen Stimmerscheinungen beim Singen und beim Sprechen, so daß [sic!] man doch, zumindest in Anteilen, auch unterschiedliche physiologische Grundlagen anerkennen muß [sic!].“ (Seidner/Wendler 2004: 156.) Diese „zumindest in Anteilen“ unterschiedlichen physiologischen Grundlagen müssen im Gesangsunterricht unbedingt Berücksichtigung finden.

Selbstverständlich ist eine ordentliche *Artikulation* – zumindest in jenen Lagen, die das erlauben – sowohl beim Sprechen als auch beim Singen anzustreben. Die sängersiche und gesangspädagogische Praxis zeigt aber, dass der Gesang durchaus unter artikulatorischem Übereifer leiden kann:

1. Allzu ambitioniert geformte („gepresste“, „gebissene“) *Konsonanten* können zu Verengungen in den Ansatzräumen führen, die sowohl dem freien Fluss der Stimme als auch der als *Timbre* wahrgenommenen Konstanz im Klang abträglich sein können. Der Forderung nach der Entwicklung einer *vokalischen Sprache* bei SängerInnen kann hier nur zugestimmt werden (vgl. Morosow 1977. Zit. nach: Seidner/Wendler 2004: 156.)

2. Allzu reine *Vokale* verhindern ebenfalls einen dem/der konkreten SängerIn zuzuordnenden, klangästhetisch kompakten Tonstrom. „Die Reinheit des Vokals ist (durch die Vokalgesetze der Formanten) [allerdings] an Tonhöhen gebunden. In der Höhe der Frauenstimme müssen beispielsweise die geschlossenen Vokale (insbesondere u und o) mit einer relativen Offenheit gegeben werden – allerdings so geschickt, daß [sic!] sie den Vokalcharakter noch hindurchleuchten lassen. Für den Tenor, dessen Höhe ja eine Oktave tiefer liegt, trifft dies Vokalgesetz nicht [!] in gleicher Weise zu.“ (Martienßen-Lohmann 1993: 427 f.)

Aus künstlerisch-ästhetischer, aber auch stimmhygienischer Sicht sei auf die folgende – aus Sicht des Verfassers höchst gelungene – programmatische Formulierung einer *klassisch-sängerischen Klangstrategie* verwiesen: „Sie beinhaltet

1. das belcantistische Klangideal des ‚chiaroscuro‘, also den nach sängerischen Gesichtspunkten vollzogenen *Vokalausgleich* (dem auch die Konsonanten eingebettet sein müssen!) mit Sängerformantcluster und
2. nach sängerisch-musikalischen Gesichtspunkten gestaltete [...] Bewegungsmuster mit *gedehnten Vokalen* sowie auf die Schnittpunkte der Notenwerte zusammengeschobenen Konsonanten“ (Basa 2012: 36. In: *Vox humana*. Hervorh. durch d. Verf.).

2.2 Sprache als semantischer Wegweiser

SängerInnen müssen sich der Bedeutung jener Texte, die den von ihnen interpretierten Gesangsstücken zugrunde liegen, bewusst sein. Es ist wohl nicht erforderlich, diesen Anspruch als Grundvoraussetzung für adäquate Deutung und lebendigen Ausdruck näher zu begründen. Vielmehr sollen drei Aspekte herausgegriffen werden, die in der gesangspädagogischen Praxis besondere Relevanz genießen:

1. Gerade bei *Gesamtwerken* wie Opern, Liederzyklen, usw. erschließt sich die Bedeutung des Textes einer einzelnen Arie, eines einzelnen Liedes, usw. mitunter nur im gesamten Kontext. Als ein Beispiel sei das Lied „Die liebe Farbe“ aus dem Liederzyklus „Die schöne Müllerin“ von W. Müller und F. Schubert erwähnt: Die Bedeutung des Textes („In Grün will ich mich kleiden...“) kann nur erfasst werden,

wenn die Geschichte sowie die interagierenden Personen Müller, Müllerin und Jäger bekannt sind.

2. *Literarische, historische und religiöse Texte* unterscheiden sich naturgemäß von der modernen Alltags-, aber auch von der Wissenschaftssprache. Nur die Beschäftigung mit dem sprachlichen, geschichtlichen, ggf. religiösen und/oder mythologischen Kontext gewährleistet eine authentische Näherung zur sprachlichen Bedeutung.
3. Nicht zuletzt die gängige Theaterpraxis, Bühnenerwerke in Originalsprache aufzuführen, legt die intensive Beschäftigung mit *Fremdsprachen* – in semantischer und phonetischer Hinsicht – nahe. Das Italienische nimmt hier natürlich eine Sonderstellung ein.

2.3 Sprache als stilprägendes Element

Verschiedene Sprachräume in Europa haben spezifische Gesangstraditionen ausgeprägt, deren Ausformungen zu einem erheblichen Teil mit der Sprache selbst zu tun haben (vgl. Miller 2002):

1. Die *deutsche Schule* arbeitet – trotz des Glottisschlags in der Sprache – mit weichem Einsatz. Weiters ist sie durch Tief-/Bauchatmung, tiefe Position des Brustbeins und der Kehle, Spannung in Flanken und Rücken schon bei der Einatmung, tiefer Zwerchfellposition, konstantem Mund-Rachen-Raum, weiter Mundöffnung, der „Schnutenform“ des Mundes, dem langsamen Vibrato, der Vermeidung der reinen Bruststimme bei Frauen, der „Deckung“ ab dem unteren Übergang, der strikten Trennung zwischen Sprechen und Singen sowie ganz allgemein einem sehr „technischen“ Zugang zum Singen („Stimmbildung“, „Stimmapparat“) gekennzeichnet.
2. Charakteristika der *englischen Schule* sind die Aktivierung im oberen Rücken- und Rippenbereich, das hohe Brustbein und der eingezogene Bauch, die große Mundöffnung und das offene „o“ als Übungsvokal. Im Oratorienbereich ist oft ein vibratoarmer Ton zu beobachten.
3. Die *französische Schule* arbeitet mit dem *coup de glotte*, natürlichem Atmen, Lächelstellung, hoher Zunge, Lippenaktivität, schnellem Vibrato und *voix mixte*. Im Tenor- und hohen Baritonfach ist in der Höhe die Verwendung des Falsetts zu

beobachten. Die Betonung der Wangen- und Nasenresonanz scheint kongruent zur Phonetik der französischen Sprache.

4. In der *italienischen Schule* erfolgt der Einsatz mit einem *attacco della voce*. Das Konzept des *appoggio* integriert Stütze und Sitz. Das Atmen wird nicht getrennt geübt und hat leise zu erfolgen. Die Position des Zwerchfells wird durch gute Körperhaltung definiert. Die Vokale werden aus der gesprochenen Sprache übernommen: „Chi pronuncia bene, canta bene“ (Miller 2002: 176). Die tiefe Kehle hat keine Priorität. Das Klangideal des *chiaroscuro* kann als Kombination deutscher und französischer Schule begriffen werden. Die Vokalmodifikation wird erst beim oberen *passagio* angewandt.

Die oben erwähnten Beobachtungen zu den vier nationalen Schulen beziehen sich auf Forschungen aus den siebziger Jahren. Es ist davon auszugehen, dass die *Internationalisierung* des Theater-, aber auch des Hochschulwesens zu einer Durchmischung methodischer, aber auch ästhetischer Ansätze geführt hat. Das Denken in abgrenzbaren nationalen Schulen ist heute daher wohl nicht mehr aufrecht zu erhalten. Die diesbezüglichen Traditionen wirken aber sehr wohl auch in die heutige künstlerische und pädagogische Praxis nach. In jedem Fall führen die Charakterisierungen vor Augen, dass sowohl die Ästhetik als auch die Lehre des Gesangs *sprachlich und nationalkulturell geprägt* sind.

3 Die physiologische Dimension

Beim Singen übernimmt der *Körper* die Aufgabe der Klangerzeugung. Sämtliche körperliche Vorgänge während der Phonation auch nur ansatzweise zu beschreiben, würde naturgemäß bei Weitem den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Hier sollen daher nur einige Aspekte aufgegriffen werden, die aus der Erfahrung des Verfassers entweder *besondere Relevanz* für die stimmliche Entwicklung von SängerInnen genießen oder *im Widerspruch* zu gängigen Meinungen stehen.

Die Struktur dieses Kapitels orientiert sich an einer in der Literatur – ungeachtet der jeweils unterschiedlichen Bezeichnungen – immer wieder vorzufindenden *Dreiteilung*. Der *Primärbereich* umfasst den Kehlkopf mit den vibrierenden Stimmlippen, der *Stützbereich* den gesamten Rumpf und der *Ansatzbereich* die Resonanzräume über dem Kehlkopf (vgl. u.a. Bengtson-Opitz 2008: 23 ff.).

3.1 Primärbereich

„The first functional principle to gain general acceptance was registration.“ (Reid 1970: 2.) *Kopf-* und *Brustregister* – also *äußere* und *innere Kehlkopfmuskulatur* – wirken je nach Tonhöhe, Tonstärke, Klangfarbe, usw. in unterschiedlichem Ausmaß an der Tonproduktion mit. Der im „klassischen“ Gesang i.d.R. angestrebte *gleitende Übergang* von der tiefen bis zur hohen Lage entsteht mitnichten durch die Etablierung eines *Einregisters*, sondern durch die *Balancierung* jener beiden muskulären Kräfte, die – etwas irreführend, weil auf Körperregionen außerhalb des Kehlkopfs verweisend – als Brust- und Kopfreister bezeichnet werden. „Es ist seit Langem bekannt, dass die Stimmfaldendimensionen durch die entgegengesetzte Spannung der Cricothyreoid- und Arytaenoid-Muskelsysteme reguliert werden. Da diese Tatsache unbestreitbar ist, ist es logisch, dass auf Registermechanik basierende Konzepte nur durch die Funktionsweise dieser zwei Muskelsysteme erklärt werden können.“ (Reid 2009: 19.) Bemerkenswert erscheint, dass für eine positive Entwicklung dieses Zusammenspiels nicht nur die Perfektionierung der *mentalenen Steuerung*, sondern auch der Aufbau von *Muskelmasse im Kehlkopf* notwendig zu sein scheint (Jantscher 2011: 136).

Wenn eines der beiden Register aus schlechter Gewohnheit oder anlagebedingt das andere Register an Stärke überlagert, kann übungshalber mit *isolierten Registern* gearbeitet werden. Solche Übungen eignen sich auch, um technisch fehlgeleitete Stimmen wieder auf ihre eigentliche Natur zurückzuführen und von Fehlspannungen zu befreien. Die Effektivität solcher methodischer Ansätze soll durch einen kurzen Erfahrungsbericht des Verfassers illustriert werden:

Ich wurde ursprünglich in meinem Studium als Tenor ausgebildet. Die sehr frühzeitige Zuordnung zu einem konkreten Stimmfach hat naturgemäß eine *Erwartungshaltung* in mir und meiner Umgebung ausgeprägt und verfestigt, wie meine Stimme klingen müsse, welches Repertoire mit welchem Tonumfang ich anstreben sollte, aber auch welche klanglichen Qualitäten für mich keinesfalls zu leisten seien. Ich merkte, dass ich meinem klanglichen Ziel nicht und nicht näher kam, sich meine stimmlichen Leistungen sogar verschlechterten. Ich war verzweifelt und suchte neue Wege. *Prof. Sebastian V.*, mein neuer Lehrer, forderte mich zu meiner großen Überraschung *nicht* auf, den Klang meiner Stimme in welcher Weise auch immer zu verändern. Vielmehr sollte ich Töne in isolierter Kopfstimme (Falsett) und isolierter Bruststimme produzieren. Erst allmählich ließ er mich die Register zusammenführen. In weiterer Folge kristallisierte sich langsam meine eigentliche stimmliche Identität heraus: Meine Stimme war *tiefer* als gedacht (Bariton), etwas *dünnler* als angenommen und jedenfalls *kräftiger* als

vorher. Auch meine Rumpfmuskulatur hatte sich komplett befreit – obwohl ich meine Atmungs- und Stützaktivität weder beobachtet noch manipuliert hatte.

Bemerkenswert an diesem Beispiel scheint, dass der Lehrer das klangliche (!) Ziel der Entwicklung keinesfalls vorhersehen konnte. Er hat lediglich die *Befreiung vielfältiger muskulärer Abläufe* – insbes. in meinem Kehlkopf – induziert.

Bei den Vorgängen im Kehlkopf handelt es sich übrigens keinesfalls nur um eine nüchtern-physiologische Materie. Die Zuordnung des Brustregisters zu *extravertierter*, jene des Falsetts zu *introvertierter Emotionalität* (vgl. Jantscher 2011: 35) zeigt einmal mehr, dass ein Konnex zwischen körperlicher *Funktion* und künstlerischem *Ausdruck* zu beobachten ist.

3.2 Stützbereich

Kaum ein Begriff der Gesangspädagogik ist so umstritten wie jener der *Stütze*. Grund dafür ist, dass er oft mit einem *starren System* und einer festen „Einstellung“ des Körpers in Verbindung gebracht wird. Die englische Bezeichnung *support*, aber auch die italienische Vorstellung des *appoggiarsi in petto* weisen hingegen schon in ihrer Begrifflichkeit eindeutig auf einen *dynamischen Vorgang* hin: „Das Wechselspiel zwischen Atemdruck und Kehlkopfspannung ändert sich während des Singens und muß [sic!] ununterbrochen schnell und präzise nachreguliert werden, in Abhängigkeit von Tonhöhe, Stimmstärke, Register, Vokalisation, Lautfolge, zeitlichem Verlauf des Singens [...], aber auch in Abhängigkeit vom Stimmausdruck.“ (Seidner/Wendler 2004: 63.) Der Begriff „Stütze“ soll hier in Ermangelung alternativer deutscher Begriffe verwendet, allerdings im Sinne von „*Unterstützung*“ gedeutet werden.

Während alte Gesangsschulen der Atmung keine große Bedeutung beimessen, wurde die *korrekte Haltung* – auch im Sinne der visuellen Ästhetik des Sängers – durchaus thematisiert: „Der Meister sey besorget, daß der Schüler, im Singen, sich in einer edlen Leibesstellung halte, damit er die Zuhörer auch durch eine anständige Gestalt vergnüge. Er verweise es ernstlich, wenn Grimassen mit dem Kopfe, dem Leibe [!], und vornehmlich mit dem Munde gemacht werden.“ (Internet: Agricola/Tosi 1757: 44.) Aus Sicht des Verfassers spricht vieles dafür, der Haltung des Sängers bzw. der Sängerin enorme Bedeutung beizumessen. Ein- und Ausatmen muss i.d.R. nicht erlernt werden. Sehr wohl erfordert es aber intensives Training, *expiratorische* und *inspiratorische* Muskelkräfte in Anpassung an die Phonation zu bringen

und entsprechend *auszubalancieren*. Die inspiratorischen Muskelkräfte wirken während der Phonation gleichsam als *Gegenspannung* und verhindern zu hohen Pressdruck an der Glottis.

Im gesangspädagogischen Feld kommen zahlreiche Methoden und Techniken aus dem Bereich der Körperarbeit zum Einsatz. Während die *Feldenkrais-Methode* Lerneffekte eher aus der *Bewusstmachung* von Bewegungsabläufen generiert, sind die *Alexander-Technik* sowie die vom Verfasser in der didaktischen Praxis als besonders effektiv erlebte *Spiraldynamik* tendenziell normativ – also auf die Erarbeitung *richtiger* Bewegung/Haltung hin – ausgerichtet. Eine an die Singstimme angepasste, leistungsfähige, aber trotzdem flexible Stützfunktion kann letztlich aber nur individuell *in Abstimmung mit der Phonation* entwickelt werden.

3.3 Ansatzbereich

Der im Kehlkopf erzeugte *Primärschall* wird erst in den Resonanzräumen insbes. oberhalb der Glottis zum „brauchbaren“ *Klang* geformt. „Aesthetically, the most important aspect of the voice is resonance, which comes mainly from the pharynx, a part of the vocal tract. The quality of the human voice is unique with every individual; and at the same time it is the most difficult to study and quantify.“ (Bunch Dayme 2005: 68.) Auf akustische Phänomene wie Formanten, Partialtöne, usw. soll hier nicht näher eingegangen werden.

Spannend erscheint ein Aspekt, der oft übersehen wird: Die Resonanz ist nicht nur als „Klangergebnis“ für das Publikum von Bedeutung, sondern spielt auch als Faktor *sängerischer Rückkopplung* eine bedeutsame Rolle. Trotz der Gefahren, die sich aus der Diskrepanz zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung der Stimme ergeben, lässt sich die auditive Wahrnehmung während des Singens nie gänzlich „abschalten“. Der Sänger bzw. die Sängerin muss also nicht nur lernen, die Tonproduktion von Fehlspannungen unterschiedlichster Art zu befreien, sondern auch, das Tonprodukt klangästhetisch zu *akzeptieren*.

3.4 Der Körper als integratives System

Natürlich ist es in der stimmbildnerischen Arbeit zweckmäßig, die Aufmerksamkeit immer wieder auf einzelne technische Aspekte zu konzentrieren: die Lockerheit des Kiefers, die

Veränderung der Registrierung in bestimmten Passagen, die Einrichtung des Beckens oder die bewusste Übertragung klanglicher Facetten von einem auf einen anderen Vokal – um nur wahllos einige Beispiele herauszugreifen. Letztlich wirken aber Primär-, Stütz- und Ansatzbereich einschließlich aller Subsysteme mit dem Gehör als *in sich permanent rückkoppelndes Gesamtsystem* zusammen. Die Erfahrung des Verfassers zeigt, dass eine zu lange Verweildauer bei einem Segment – also letztlich die Negation von Rückkopplungsvorgängen – sogar einen Rückschritt in der Entwicklung junger SängerInnen nach sich ziehen kann.

4 Die Ausdrucksdimension

Für ausübende SängerInnen reicht es selbstredend nicht, musikalische bzw. literarische Strukturen *verstandesmäßig* zu erfassen und Klänge *körperlich* zu produzieren. Die zentrale Aufgabe des Interpreten bzw. der Interpretin ist es, Werke für ein Publikum erleb- und spürbar zu machen. Dieser bei exzellenten KünstlerInnen vielfach gelobte intensive *Ausdruck* setzt allerdings einen ebenso tiefeschürfenden *Eindruck* bei dem/der KünstlerIn selbst voraus.

4.1 Emotion

Kognition und Verstand sind keinesfalls die einzigen in der Persönlichkeit verorteten Anlagen, die zur Vorbereitung und Realisierung einer reifen gesanglichen Leistung vitalisiert werden müssen: „Viel tiefere und stärkere Innenkräfte sind am Werk [...]. Sonst könnten nicht Taten vollbracht werden, die mit dem Gehirn nicht zu analysieren sind. Verstandesmäßiges Nachdenken, intellektuelle Bewußtheit [sic!] sind sogar Gefahren. Nietzsche spricht von der ‚glücklichen Umschleierung des Intellekts‘ im Augenblick künstlerischen Schaffens. Das allmähliche Hineinwachsen des Sängers in das innere Geschehen einer reifen Kunstleistung wird durch nichts so irritiert wie durch das Beibehalten technischer Überlegungen oder durch falsches Bewußtmachen [sic!] überhaupt.“ (Martienßen-Lohmann 1993: 57.) „Künstler beschäftigen sich zwar (im besten Fall) mit dem Leben (und nicht nur mit sich selbst), dringen aber durch die künstlerische Form über andere Sinne in tiefere Gefilde vor, als es gemeinhin Angehörige anderer Berufszweige über ihre berufliche Tätigkeit tun können.“ (Gause 2011: 21.)

Die aus gesangspädagogischer (Martienßen-Lohmann) und psychologischer (Gause) Sicht zitierten Befunde bescheinigen, dass die Anbindung des Sängers bzw. der Sängerin an seine/ihre *emotionalen Ressourcen* von zentraler Bedeutung ist. Die Gesangslehre darf sich also keinesfalls in der nüchternen Problematisierung von musikalischen, sprachlichen oder stimmtechnischen Defiziten sowie der Formulierung entsprechender Lösungsangebote erschöpfen. Vielmehr muss die emotionale Verwurzelung des Sängers bzw. der Sängerin auch im Gesangsunterricht immer wieder hergestellt bzw. wachgerufen werden.

Herausfordernd erscheint, dass ein/e SängerIn bestimmte Emotionen *planmäßig abrufen* muss. Schließlich könnte man von InterpretInnen nicht verlangen, dass sie sämtliche Geschichten, die sie als *Figuren* in Opern, Liedern, usw. durchleben, auch – noch dazu zeitgleich – ins „realen Leben“ oder aus diesem heraus widerspiegeln. Wie lässt sich dieses Dilemma lösen? Im *Neuro-Linguistischen Programmieren (NLP)* – einem Modell, das bekanntermaßen keinesfalls auf künstlerische Prozesse spezialisiert ist – wurde eine Technik benannt und ausformuliert, die gerade an dieser Schnittstelle eingesetzt werden kann: „Beim *Ankern* machen wir uns Gefühle, die Ressourcen für uns darstellen, die uns helfen können, andere Perspektiven zu gewinnen, gezielt abrufbar. Die Idee dabei ist, [...] nicht mehr abhängig zu sein von den äußeren Reizen, indem wir unsere Erfahrungen selbst organisieren.“ (Braun 2003: 56. Hervorh. durch d. Verf.)

Bei aller Wertschätzung der Emotionalisierung künstlerischen Schaffens muss an dieser Stelle aber auch auf eine Gefahr hingewiesen werden: Allzu ambitioniertes „*Psychologisieren*“ von Seiten des/der Lehrenden birgt die Gefahr der *Überschreitung beruflicher Kompetenzen* mit sich. Davor kann im Sinne einer verantwortungsvollen Berufsausübung nur gewarnt werden. Sollten sich im Unterricht Barrieren welcher Art auch immer zeigen, die *nicht* gesangspädagogisch lösbar sind, muss dem/der Studierenden die Konsultation einschlägiger Fachleute empfohlen werden.

4.2 Darstellung

Die Bedeutung des darstellenden Spiels für die Gesangskunst und die SängerInnen selbst braucht angesichts der vielen musikdramatischen Formen wie Oper, Operette und Musical sowie der auch zu beobachtenden (halb-)szenischen Umsetzung anderer Formen nicht eigens herausgearbeitet zu werden. Hier soll lediglich auf zwei Aspekte hingewiesen werden, die manchmal aus dem Blickfeld geraten.

Erstens unterwerfen sich InterpretInnen auch dann oftmals der *Logik der Darstellung*, wenn sie keine umfangreichen gestischen, mimischen und v.a. theatralischen Mittel einsetzen. Beispielsweise fußt auch das Liedrepertoire in vielen Fällen auf Erzählungen, die von einem definierten oder unbestimmten *Ich* ausgehen. Dieses Ich, diese/r ErzählerIn ist zunächst nicht der/die SängerIn selbst, sondern vielleicht ein *Dichter* oder eine von diesem kreierte und durch die Komposition weiter überformte *Kunstfigur*. Nun ist es Aufgabe des Sängers bzw. der Sängerin, in diese Rolle zu schlüpfen, sich deren imaginierte Weltsicht anzueignen und damit zu einer authentischen, für das Publikum fassbaren Aussage zu gelangen. Auch hier können Anleihen aus dem *NLP-Modell* hilfreiche Dienste erweisen: „Wenn Sie das nächste Mal [...] bemerken, dass Sie sich eigentlich selbst beobachten und nicht richtig dabei sind, dann sorgen Sie dafür, dass Sie ganz in Ihren Körper wechseln. Sehen Sie aus Ihren eigenen Augen, hören Sie mit Ihren Ohren, und spüren Sie Ihren Körper so richtig.“ (Braun 2003: 41.) Das wahrhaftige *In-eine-Rolle-Schlüpfen* kann also als eine Zentralkompetenz darstellender KünstlerInnen – und damit auch SängerInnen – qualifiziert werden.

Zweitens sind aber – und dieser Aspekt wird oft vernachlässigt – dem emotionalen Eintauchen da und dort auch *Grenzen* zu setzen. Dazu ein Beispiel aus der pädagogischen Erfahrung des Verfassers:

Ein Privatstudent (Tenor) hatte an einem Theater eine schwere Partie – den Camille in „Die lustige Witwe“ von V. Léon und F. Lehár – zu singen. Es entspricht durchaus der Aufführungstradition, am Schluss der Romanze („Wie eine Rosenknospe“) ein c“ – also das berühmte hohe c – einzulegen. Der Sänger hat mich vor einer Vorstellung etwa zur Mittagszeit angerufen und beklagt, dass er sei stark erkältet sei. Ich habe ihm daher empfohlen, auf die Einlage des hohen Tons zu verzichten. Er hat diesen Rat sofort angenommen. Während der Vorstellung war er allerdings – nach seiner eigenen Aussage – emotional so im Stück gefangen, dass er sein Handeln einfach nicht mehr kontrollieren konnte und sich – ungeachtet seines Vorsatzes – an dem hohen Ton versucht hat. Das hohe c musste vollkommen misslingen. Sein Ärger war verständlicherweise groß.

Dieses Beispiel schildert zugegebenermaßen eine besonders drastische Situation. Der folgende Tipp weist allerdings auf eine zweite Seite darstellender Kunstausübung hin, deren erster Teil als bedingungsloses Eintauchen in eine Rolle oder in eine Situation beschrieben werden kann: „Wenn Sie das nächste Mal bemerken, dass Sie [...] den Überblick verloren haben, treten Sie innerlich kurz zur Seite, und begeben Sie sich in die Beobachterposition.“

Bemerken Sie, wie Ihre emotionale Beteiligung abnimmt und Ihr Überblick zurückkehrt.“
(Braun 2003: 40.)

SängerInnen müssen also sowohl aus ihrer Mitte als auch sich selbst beobachtend künstlerisch handeln können. Eine Balance zwischen *entfesselter Emotion* und *nüchternen Steuerung* sowie die Fähigkeit zum Wechsel zwischen diesen Sphären scheint erstrebenswert.

5 Die personale Dimension

„Wir lernen singen, um aus seelischen Wirklichkeiten tönende Wirklichkeiten zu machen.“
(Martienßen-Lohmann 1993: 455.) Das Medium, dessen sich ein/e SängerIn bedient, ist wiederum „nicht ein Ding außerhalb seiner selbst, sondern er selbst verkörpert es in eigener Person“ (Faulstich 2006: 15). Bei der Betrachtung von SängerInnen bezieht sich die personale Dimension demzufolge sowohl auf die *individuelle „seelische Wirklichkeit“*, die sich im Gesang ausdrückt, als auch – im Unterschied zu InstrumentalistInnen – auf die in die Person organisch integrierte *individuelle Stimme*. Stimmung und Stimme, Persönlichkeit und Person konstituieren gemeinsam eine *individuelle sängerische Identität*, die es aufzuspüren und zu entwickeln gilt.

5.1 Stärken erkennen – Profil entwickeln

Die Notwendigkeit, eigene Stärken zu erkennen und daraus ein individuelles, unverwechselbares Profil zu entwickeln, wurde in der Managementlehre in zahlreichen Modellen hinlänglich dargelegt: „Konzentration der Kräfte auf Stärkenpotentiale, Abbau von Verzettelung. Alles was ich erreiche, kommt aus mir selbst.“ (Hintz 2011: 298.) Diesen Gedankengang könnte sich die Pädagogik durchaus stärker zunutze machen. Die Erfahrung des Verfassers zeigt, dass statt der Orientierung auf individuelle Profile oft das strikte Abarbeiten vorgegebener Inhalte im Vordergrund steht. Im Folgenden soll an einigen aus der Berufspraxis des Verfassers extrahierten Beispielen illustriert und programmatisch/normativ dargestellt werden, wie die Entwicklung individueller sängerischer Profile im Rahmen des zentralen künstlerischen Fachs gefördert werden kann:

1. Wenn Studierende *Vorlieben für bestimmtes Repertoire* äußern, verleihen sie einem inneren Drang Ausdruck, der – wie die gesangspädagogische Praxis des Verfassers

zeigt – oft in eine individuelle künstlerische Profilierung mündet. Vorlieben für bestimmte Epochen, KomponistInnen oder Genres sind unbedingt zu respektieren – wenn ihnen auch aus stimmlichen Motiven oder aufgrund bestimmter curricularer Vorgaben nicht immer (sofort) entsprochen werden kann. „Wenn subjektive Lernbegründungen die Grundlage expansiven Lernens sind, dann müssten in Lehr-/Lernkontexten solche Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen initiiert werden, innerhalb derer die wirklichen *Lerninteressen* der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können.“ (Schüßler/Thurnes 2005: 42. Verweis 1 auf: Faulstich/Grell 2003: 5. Verweis 2 auf: Faulstich 2003: 232 f.)

2. *Gesangsübungen* haben prinzipiell den Zweck, den/die SängerIn in seiner/ihrer stimmlichen Entwicklung zu unterstützen. Bestimmte Bereiche der Stimme sollen zugänglich, bestimmte Funktionen spürbar gemacht werden. Wenn sich der/die Studierende bei bestimmten Übungen nicht wohlfühlt, kann das durchaus auf einen Trainingsbedarf in diesem Bereich schließen lassen. Es kann aber auch bedeuten, dass die Übung dem/der SängerIn einfach (noch) nicht liegt. Prinzipiell auf ein vorgegebenes Trainingsprogramm zu insistieren, ist sicherlich keine kluge Reaktion von Seiten des/der Lehrenden. Eine Übung dient dazu, Ziele zu erreichen, stellt selbst aber kein Ziel dar.
3. Die allzu schülerhafte Behandlung von Studierenden ist jedenfalls kein Nährboden für die Entwicklung souveräner künstlerischer Persönlichkeiten. Sowohl überzogene, destruktive Kritik („aus Ihnen wird nie was!“) als auch übertriebenes, in „Kindersprache“ vorgetragenes Lob („das hast du aber brav gemacht!“) sind dem Umgang mit Studierenden nicht angemessen. Es ist jedenfalls Aufgabe des/der Lehrenden, *kommunikative Prozesse* im Unterricht dahingehend zu reflektieren.
4. „*Lehrerdominanz* drückt sich [...] darin aus, dass die Kenntnis von und die Entscheidung über den Einsatz von Methoden meist auf die Lehrenden beschränkt bleibt. Sie entscheiden, welche Methode wann anzuwenden ist, was Selbstlernkompetenzen der Lernenden weder voraussetzt noch fördert.“ (Schüßler/Thurnes 2005: 42. Verweis 1 auf: Arnold 2005: 2. Verweis 2 auf: Arnold 1999: 32 f.) Zeitgemäßer Unterricht sollte hingegen die *Reflexionsfähigkeit* und *Reflexionsfreudigkeit* der Studierenden anregen. Dazu ist von Seiten des/der Lehrenden nicht nur erforderlich, möglichst klare und verständliche Anweisungen zu artikulieren, sondern auch die Wahl der Methoden gemeinsam mit dem/der Studierenden zu thematisieren. Der/die Studierende soll nicht nur wissen, *was* er/sie

macht bzw. machen soll, sondern auch *warum*. Anregungen und Hinterfragungen von Seiten des/der Studierenden sind als Elemente eines erfolgreichen didaktischen Prozesses zu integrieren.

Zum Abschluss dieses Unterkapitels soll ein Erfahrungsbericht des Verfassers darstellen, wie sich die oben erwähnte LehrerInnendominanz äußern kann – obwohl die Lehrsituation keinesfalls dem klassischen „Frontalunterricht“ entspricht und auf den ersten Blick durchaus interaktiv wirkt:

Ich habe vor einigen Jahren aufgrund der Mitwirkung einer Studentin meiner Klasse einem Meisterkurs als Zuhörer/Zuseher beigewohnt. Neben der Hauptdozentin, die für die gesangliche Entwicklung der TeilnehmerInnen zuständig war, hat ein Ko-Dozent mit den jungen SängerInnen an textlichen Aspekten gearbeitet. Er hat immer wieder Fragen an jene SängerInnen, die gerade selbst an der Reihe waren, aber auch ans Auditorium gestellt. Die Fragen haben sich fast durchwegs auf die Deutungsmöglichkeiten der literarischen Vorlagen zu den Liedern und Arien bezogen. Der Ko-Dozent hat dann mehrfach so lange die Frage wiederholt bis jemand die aus Lehrendensicht „richtige“ Deutung artikuliert hat. Wenn niemand die „richtige“ Antwort „gewusst“ hat, hat er die „korrekte“ Antwort nachgereicht.

Dieser Erfahrungsbericht kann durchaus als „*bad-practice*-Beispiel“ bewertet werden. Der Dozent aktiviert die Lernenden scheinbar (!), um sich letztlich doch als jene Person zu inszenieren, die über die „richtigen“ Antworten verfügt.

5.2 Stimmfach als spezifische Herausforderung

Es wurde bereits erwähnt, dass die Stimme das wahrscheinlich *persönlichste Instrument* ist, das wir kennen. Dieser personale Aspekt von Gesang und Stimme bezieht sich sowohl auf *mentale* als auch auf *physische* Dispositionen. Es liegt wahrscheinlich in der Natur des Menschen, sich „die Welt“ – aber auch Ausschnitte davon – erklärbar und verständlich machen zu wollen. Zu diesem Zweck werden oft *Typologien* geschaffen, die ein zunächst ungeordnetes Feld strukturieren. Ein diffuses Bild von unzähligen SängerInnen, die über individuelle stimmliche Anlagen und Ausdrucksformen verfügen und daher einfach nicht vergleichbar seien, wäre für alle beteiligten Akteure unbefriedigend:

1. *KomponistInnen* könnten Stücke/Partien nur über den augenscheinlichen Tonumfang definieren, aber keine klanglichen Vorstellungen in Bezug auf die Besetzung artikulieren.
2. *SängerInnen* müssten sich „von Stück zu Stück“ tasten, um die Eignung des betreffenden Repertoires für ihre Stimme zu beurteilen.
3. *GesangspädagogInnen* müssten jedes einzelne Stück, jede Partie genau kennen, um Empfehlungen an Studierende abgeben zu können.
4. *VerlegerInnen* hätten keine Handhabe, Lied- und Musiktheaterrepertoire für eine bestimmte Zielgruppe z.B. in Form von Sammelbänden aufzubereiten.
5. *IntendantInnen* und *RegisseurInnen* müssten sich bei der Ausschreibung von Auditions grundsätzlich an alle SängerInnen wenden.

Ein Beispiel aus der künstlerischen Erfahrung des Verfassers soll die Bedeutung der Zuordnung einer Partie zu einem Stimmfach illustrieren:

Ich habe 2008 zwei Mal das Bariton-Solo in den „Carmina burana“ von C. Orff gesungen. Die Partie stellt an den Solisten enorme Anforderungen – insbes. in Bezug auf die Höhe. Hätte der Komponist die Partie nicht explizit für einen Bariton vorgesehen, würde die nüchterne Analyse des Tonumfangs wohl eher die Besetzung mit einem Tenor nahelegen. Offensichtlich bevorzugt der Komponist aber einen anderen, dem Stimmfach Bariton zuzuordnenden Klang.

In der Gesangskunst hat sich aus all diesen Gründen eine Typologie ausgeprägt, die auf einer Strukturierung der SängerInnen nach *Stimmfächern* beruht. Es werden folgende, vorwiegend aus der deutschen Tradition benannte Stimmfächer definiert: Soubrette, Koloratursoubrette, lyrischer Koloratursopran, lyrischer Sopran, dramatischer Koloratursopran, jugendlich-dramatischer Sopran, dramatischer Sopran, hochdramatischer Sopran, Koloraturmezzosopran, lyrischer Mezzosopran, dramatischer Mezzosopran, dramatischer Alt, Spielalt, Countertenor, Spieltenor/Tenorbuffo, lyrischer Tenor, jugendlicher Heldentenor/Spintotenor, Heldentenor, Charaktertenor, lyrischer Bariton, Kavalierbariton, Charakterbariton, Heldenbariton, hoher Bass/Bass-Bariton, Spielbass/Bassbuffo, Charakterbass, schwerer Spielbass und schließlich seriöser/tiefer/schwarzer Bass (vgl. Uecker 2012: 53 ff.).

Diese Auflistung sollte nicht der Ermüdung des Lesers bzw. der Leserin dienen, sondern die enorme Ausdifferenzierung der Stimmfächer vor Augen führen, die man da und dort sogar noch weiterführen könnte. Auf die Charakteristika einzelner Stimmfächer soll hier keinesfalls

eingegangen werden. Vielmehr sollen jene *Ordnungskriterien* reflektiert werden, die – gleichsam als Variablen einer *Matrix* – die Stimmfächer konstituieren:

1. Das auffälligste und wohl auch primäre Kriterium ist wohl die *Stimmlage*: Sopran, Mezzosopran, Alt/Countertenor, Tenor, Bariton und Bass bilden ein Grundgerüst aller gängigen Stimmfacheinteilungen.
2. Die Stimmlage wird zunächst mit dem *Charakter der Stimme* konfrontiert: „Der Klang lyrischer Stimmen ist ein der Wirklichkeit entrückter – in seltenen Momenten als fühlbar hauchgetragen (und dennoch nicht als substanzlos) zu bezeichnen.“ (Martienßen-Lohmann 1993: 215.) Während sich *lyrische* Stimmen also durch eine samtig-weiche Tongebung und einen Hang zum *legato* auszeichnen, bestechen *dramatische* Stimmen durch kräftige Tongebung und eine Neigung zum *marcato*. Weibliche Koloraturstimmen zeichnen sich wiederum – abgesehen von der Beweglichkeit der Stimme und der sicheren Höhe – durch ein makellooses *staccato* aus.
3. Die Definition einiger Stimmfächer lässt sich allerdings weder mit einer speziellen Stimmlage, noch einem bestimmten stimmlichen Charakter erklären. Diese Definitionen rekurren (zusätzlich) auf den *Darstellungstypus* des Sängers bzw. der Sängerin: Als Beispiele seien das Soubrettenfach, das „jungen und jüngeren Sängerinnen vorbehalten“ ist (Uecker 2012: 54), und das Kavalierbaritonfach, das mit „Ritterlichkeit, Souveränität, Höflichkeit, Galanterie, Eleganz und Erotik“ (Uecker 2012: 74) in Verbindung gebracht wird, genannt.

Stimmlage, Stimmcharakter und Darstellungstypus formen also gemeinsam das betreffende Stimmfach.

Kritisch muss allerdings angemerkt werden, dass SängerInnen – auch sehr berühmte – immer wieder zwischen Partien gesprungen sind, die sehr unterschiedlichen Stimmfächern zuzuordnen wären. Über die 2011 verstorbene Sena Jurinac ist beispielsweise zu lesen: „Die Sena‘ wurde ein integrierender Bestandteil des heute längst legendären *Wiener Mozartensembles*, [sic!] und sang neben dem Cherubin bald auch Dorabella, Pamina und Donna Elvira, dazu Mimi, Octavian und Komponist, Marina in *Boris Godunow*, Marie in der *Verkauften Braut*, Marzeline in *Fidelio*, Manon und Micaela, Antonia in *Hoffmanns Erzählungen*, Ighino (*Palestrina*) Eva und die Operettendamen Rosalinde (*Die Fledermaus*) und Gabriele (*Wiener Blut*).“ (Tamussino 2011: 14.)

Stimmfächer sollen den Akteuren des Musikbetriebs *helfen*, sich in einem Dickicht von Individualitäten zurechtzufinden. Sie dürfen keinesfalls als starres Raster interpretiert werden, dem sich SängerInnen unterordnen müssten.

6 Die Anwendungsdimension

Es liegt wohl im Wesen der interpretativen Kunstausbübung, dass sie ein (manchmal sogar Jahrhunderte) früher geschaffenes Kunstwerk einem *interessierten Publikum* unmittelbar zugänglich macht, das Werk in gewisser Weise immer wieder aufleben lässt. Der Kontakt zwischen *InterpretIn* und *RezipientIn* vollzieht sich in jenem Feld, das als *Kulturbetrieb* bezeichnet wird. Hier soll nun der – zweifellos notwendige – *Transfer* künstlerischer Substanz in diesen Kulturbetrieb beleuchtet werden.

6.1 Freiheit und Spiel als Bausteine künstlerischer Schaffensprozesse

In Österreich gilt lt. Artikel 17a StGG – also einem Gesetz in Verfassungsrang – folgender Grundsatz: „Das künstlerische Schaffen, die Vermittlung von Kunst sowie deren Lehre sind frei.“ Diese Bestimmung, die bereits 1867 in Kraft getreten ist und in den Rechtsbestand der Republik übernommen wurde, färbt zu Recht auch auf die Kunstausbübung an Bildungseinrichtungen ab. Ist es unter dem Eindruck dieses Leitgedankens überhaupt zulässig, die *Anwendungsorientierung* künstlerischer Studienrichtungen und deren Fächer einzufordern?

„Nirgends offenbart der Mensch sich reiner, wahrer, kindlicher als im Spiel.“ (M. Reinhardt 1929. Zit. nach: Funke 1996: 5.) Dieses „*freie Spiel*“, das Ausprobieren, die Entfaltung von Kreativität, die Auslotung von Grenzen scheint geradezu ein Basiselement künstlerischer Schaffensprozesse zu sein. Schon bei Kindern ist allerdings zu beobachten, dass „die aufeinanderfolgenden sensomotorischen, symbolischen oder vorbegrifflichen und anschaulichen Strukturen schließlich in die allgemeinen Handlungssysteme einmünden“ (Piaget 1969: 366). Spiel ist also ein integrativer Teil von Entwicklungs- und Lernprozessen *schlechthin*. Ist es unter diesen Vorzeichen sinnvoll, Studierende künstlerischer Fächer für *ökonomische Kriterien* wie Zielorientierung, Zweckrationalität, umfassende Planung und Marktorientierung zu öffnen?

Die Antwort auf diese Fragen muss differenziert ausfallen. Natürlich soll sich Kunstausbübung in Freiheit vollziehen. Das Spielerisch-Kreative darf keinesfalls durch zu frühe Vorgaben insbes. ökonomischer Natur gehemmt und eingeschränkt werden. „Religion, Kunst und Wissenschaft [...] sind [schließlich] Ausdruck für eine Grenzüberschreitung *aus* dem Realitätsbereich der alltäglichen Lebenswelt hinaus.“ *Aber* sie finden „zugleich *in* der alltäglichen Lebenswelt statt und sind zumeist unmittelbar mit dem Alltag verknüpft.“ (Soeffner 2007: 118.) Es empfiehlt sich, die Schnittstellen zwischen den Systemen sehr wohl auch in künstlerischen Studien von Anfang an mitzudenken. Interpretative Kunst und auch der/die KünstlerIn selbst bedürfen seit jeher des Publikums und daher auch des Kulturbetriebs. Universitäre künstlerische Bildung ist demzufolge unbedingt *auch* als *Ausbildung auf ein Berufsziel* hin zu denken.

6.2 Employability und Selbstmanagement

„The term ‚employability‘ is frequently used when the relationships between study and subsequent employment are addressed.“ (Teichler 2011. In: Schomburg/Teichler 2011: 29.) Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde das Prinzip *Employability* als Zielvorstellung formuliert und verstärkt in die Bildungspolitik eingebracht: An dieser Zielvorstellung können und sollen auch künstlerische Ausbildungseinrichtungen nicht vorbeigehen. Es ist daher auch die Aufgabe von Lehrenden in zentralen künstlerischen Fächern, den für die Studierenden in Frage kommenden Arbeitsmarkt zu reflektieren und im Unterricht zu diskutieren.

In künstlerischen Berufen herrschen bei der Berufswahl allerdings eindeutig *intrinsische Motivatoren* vor (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2010: 50). Junge Menschen wollen also aus innerem Antrieb SängerInnen werden. Eine Sängerin formuliert es folgendermaßen: „Wir haben immer Musik gemacht [...], immer gesungen, und ich war immer in Chören und hab [...] Soli gesungen, aber es war so natürlich für mich, daß [sic!] ich überhaupt nicht daran gedacht habe, daraus eine Karriere zu machen [...]. Es war einfach [...] die Natur zu singen.“ (Interview mit B. L. Zit. nach: Mörth 2009: 57.)

Der Begriff *Beruf* hat zwei Bedeutungen: „Zum einen wurde damit eine dem Lebensunterhalt dienende Tätigkeit (Profession) und zum anderen die persönliche Berufung zu einer Aufgabe (Vokation) bezeichnet.“ (Kurtz 2002: 11.) Künstlerisches mit ökonomischem Denken zu verzahnen bedeutet keinesfalls, sich als KünstlerIn zu verleugnen, sich nur mehr an äußeren Anforderungen zu orientieren und/oder sein künstlerisches Tun nur mehr am Geschmack der

Masse auszurichten. Vielmehr geht es darum, der *eigenen künstlerische Mission* zum Erfolg zu verhelfen. Anders ausgedrückt: Die Vokation muss mit der Profession zu einer Einheit verschmelzen. Dazu ist es nicht nur notwendig, *Stärken* auf der Ich-/Wir-Ebene zu identifizieren und auszuprägen, sondern auch, sie mit *Chancen* im Umfeld in Verbindung zu setzen.

Eine Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages hat 2008 den künstlerischen Hochschulen empfohlen, „stärker als bisher ökonomische Prozesse des Kunst- und Kulturbetriebes in die Ausbildung zu integrieren und dieses Feld nicht nur den Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung oder den privaten Beratungsangeboten zu überlassen.“ (Deutscher Bundestag [Hg.] 2008: 442.) Natürlich ist der künstlerische Einzelunterricht nicht der Hauptadressat dieser Empfehlung. Es spricht aber vieles dafür, sogar dort – zumindest „im Hinterkopf“ – die Anwendungsdimension mitzudenken.

Der folgende psychologische Befund soll gleichzeitig Ansporn und Warnung für eine *motivierende*, aber *realistische* Auseinandersetzung mit den Wirklichkeiten des Berufsfeldes sein: „Künstler müssen sich künstlerisch ausdrücken, um sich lebendig zu fühlen, ihre Arbeit ist in den seltensten Fällen ein Job, sondern ein Grundbedürfnis, das befriedigt werden muss. Sie definieren sich als Menschen [!] darüber, in wieweit [sic!] ihnen das gelingt.“ (Gause 2011: 75.)

7 Ansätze zur Weiterentwicklung der traditionellen Meisterlehre

In den vorigen Kapiteln wurde dargelegt, welche *fachlich-inhaltlichen Dimensionen* die künstlerische Disziplin, aber auch das Lehrfach Gesang im Kontext der Berufsausbildung „klassischer“ SängerInnen aus der Sicht des Verfassers umfassen sollen. Die Auseinandersetzung mit der Gesangslehre muss neben den fachspezifischen und damit unmittelbar zusammenhängenden methodischen Fragen sowie Lösungsansätzen auch *grundsätzliche pädagogische/andragogische bzw. didaktische Überlegungen* mit einschließen. Wie bereits eingangs erwähnt, steht der an Universitäten/Konservatorien übliche Einzelunterricht im zentralen künstlerischen Fach in der *Tradition der Meisterlehre* (vgl. Bork 2010: 134). Diese Tradition soll keineswegs über Bord geworfen werden. Vielmehr sollen einige aus der Sicht des Verfassers besonders spannende Ansätze aufgezeigt werden, die in bestimmten Bereichen zu einer *Erweiterung* des Einzelunterrichts und/oder zu *neuer Akzentuierung* innerhalb des Einzelunterrichts führen können.

7.1 Kompetenzbegriff

Während in wissenschaftlichen Disziplinen der Aufbau von *deklarativem Wissen* („Sachwissen“, „Wissen“ schlechthin) traditionellerweise (!) als Hauptaufgabe der Lehre identifiziert wird, fokussiert künstlerische Lehre auf die Perfektionierung von *prozeduralem Wissen* („Fertigkeiten“, „Können“) (vgl. Wiater 2007: 31). Idealerweise werden allerdings *verschiedene Wissensqualitäten* einbezogen, parallel entwickelt und sinnvoll vernetzt. Der Begriff Kompetenz trägt dieser ganzheitlichen Ausrichtung der Lehre Rechnung:

1. *Subjektorientierung*: Während der Begriff Qualifikation beim gesellschaftlichen Bedarf anknüpft, orientiert sich der Begriff Kompetenz am einzelnen Menschen. (Vgl. Erpenbeck/Heyse 1996. In: Bergmann et al. 1996: 33. Zit. nach: Arnold/Schüssler 2001. In: Franke [Hg.] 2001: 55.)
2. *Ganzheitlichkeit*: Kompetenzbegriffe sind stärker ganzheitlichen Vorstellungen verpflichtet, „weil sie kognitive und wertende, emotional-motivational verankerte Aspekte des Handelns zusammenbinden“ (Erpenbeck/Heyse 1996. In: Bergmann et al. 1996: 35. Zit. nach: Arnold/Schüssler 2001. In: Franke [Hg.] 2001: 55).
3. *Selbstorganisation*: Im „Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen etc. [kommt] die Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums zur Sprache“ (Erpenbeck/Heyse 1996. In: Bergmann et al. 1996: 38. Zit. nach: Arnold/Schüssler 2001. In: Franke [Hg.] 2001: 56).
4. *Entgrenzung*: Der Kompetenzbegriff repräsentiert die Entgrenzung „vom Wissen zum Werten“, „vom individuellen über das organisationale zum gesellschaftlichen Lernen“ und „vom institutionalisierten zum entinstitutionalisierten Lernen“ (Arnold/Schüssler 2001. In: Franke [Hg.] 2001: 56).

Der Kompetenzbegriff definiert also eine theoretische Schablone, um den Aufbau und die Integration *unterschiedlicher Wissensqualitäten* im (Einzel-)Unterricht sicherzustellen.

7.2 Ermöglichung statt Erzeugung

„Verstand man früher unter ‚Lehre‘ vor allem die persönliche Vermittlung von vorgegebenem Wissensstoff in frontalen Unterrichtssituationen (‚Erzeugungsdidaktik‘)“, hat sich in jüngster Zeit die Rolle der PädagogInnen verändert. Sie sind „LernbegleiterInnen, die Lernen

ermöglichen, fördern, unterstützen, begleiten und beraten („Ermöglichungsdidaktik“ (Gruber 2006: 9).

Im gesangspädagogischen Feld erscheint dieser Ansatz schon aus rein pragmatischen Gründen besonders wichtig. Schließlich hat der/die Lehrende nicht nur Studierende mit charakterlichen Eigenheiten, verschiedenen fachlichen Levels und variablen Berufszielen, sondern auch mit völlig *unterschiedlichen stimmlichen Voraussetzungen* zu betreuen. Etwas überspitzt könnte man beispielsweise den Unterschied zwischen einem Bariton und einem Sopran mit jenem zwischen einem Violoncello und einer Violine vergleichen. Niemand käme auf die Idee, ein Violoncello in der gleichen Weise zu spielen wie eine Violine – obwohl die Funktionsweise beider Instrumente im Kern durchaus ähnlich ist. Aufgabe des Gesangsunterrichtes ist letztlich, individuelle *Potenziale* freizulegen.

Auch wenn die *Imitation* („mach’s wie ich!“) in manchen Situationen durchaus sinnvoll und zweckmäßig sein kann, sind auf Imitation beschränkte didaktische Ansätze als problematisch zu beurteilen. Mit allzu ambitionierten *Vorgaben* („sing dünkler!“) verhält es sich ebenso. Der/die LehrerIn setzt idealerweise *Impulse* für Entwicklungsprozesse und begleitet diese. Ergebnisse dürfen aber nur in sehr eingeschränktem Maße – z.B. wenn es um einfache musikalische Korrekturen geht – vorweggenommen werden. *Zielorientierung* muss mit *Ergebnisoffenheit* Hand in Hand gehen. Die gesangspädagogische Praxis zeigt, dass sich Stimmen – und natürlich auch SängerInnen – oft in Richtungen entwickeln, die weder lehrInnen- noch studierendenseitig zu erwarten waren.

7.3 Lifelong Learning

Universitäre Lehre wird üblicherweise dem Feld der *Ausbildung* und nicht jenem der *Weiterbildung* zugeordnet. Ist es angesichts dieser Zuordnung überhaupt notwendig, das Thema *Lifelong Learning* universitätsseitig mitzudenken oder können die davon abzuleitenden Zielvorstellungen getrost den klassischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung überlassen werden? Die EU-Kommission spricht hier eine deutliche Sprache: „Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 3.) Aus Sicht des Verfassers lassen sich zumindest drei Ansätze

formulieren, wie das Prinzip des Lifelong Learning auch von Universitäten aufgegriffen werden kann und soll:

1. Bei den Studierenden sollte schon in ihrer universitären (Erst-)Ausbildung der *Grundstein für lebenslange Weiterbildung* gelegt werden. Akademische Abschlüsse – so wichtig diese im Sinne didaktischer Zielorientierung als auch nach außen darstellbarer Zertifizierung auch sein mögen – dürfen zwar als Zäsuren, keinesfalls aber als ultimative Schlussstriche von Lernbiografien dargestellt werden.
2. Die Universitäten selbst können – evtl. in Kooperation mit außeruniversitären Einrichtungen – wesentliche Impulse für fachliche und fachnahe Weiterbildung in Form von *Kongressen, Tagungen und Workshops* leisten. Die *European Voice Teachers Association (EVTA)*, deren Vizepräsident der Verfasser ist, kann als wesentlicher Akteur in diesem Feld ausgemacht werden.
3. Künstlerische Universitäten hinken ihren wissenschaftlichen Pendanten im Angebot *weiterbildender Studien* noch weit hinterher. Etwas überspitzt könnte man sagen: Das zweifellos anachronistische Sprichwort „was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ hat im künstlerischen Hochschulwesen seine letzte Heimstätte gefunden. Gerade *instabile Laufbahnmuster* (vgl. Super 1957 und 1970. Zit. nach: Mörth 2009) von KünstlerInnen würden begleitende Bildungsangebote erfordern. Als Beispiel sei der Umstieg vom künstlerischen auf das pädagogische Berufsfeld zu nennen. Die derzeit noch verhältnismäßig starre Trennung zwischen den Studien Gesang und Instrumental-/Gesangspädagogik (vgl. Vácha 2011: 16 ff.) gibt ausgebildeten SängerInnen, die sich nach einer künstlerischen Karriere gesangspädagogische Fähigkeiten aneignen wollen, keine adäquaten Möglichkeiten vollwertiger akademischer Weiterbildung an.

Natürlich haben nicht alle genannten Punkte unmittelbar mit dem zentralen künstlerischen Fach zu tun. Aber sehr wohl müssen die diesbezüglichen *Impulse (auch) von den Lehrenden des Hauptfachs* ausgehen.

7.4 Alternative Lehr-/Lernarrangements

Der traditionelle Einzelunterricht nimmt in der Ausbildung von SängerInnen zu Recht eine zentrale Stellung ein. Schließlich können *individuelle Profile* am besten in *individuellen Settings* entwickelt werden. Der/die Lehrende sollte sich allerdings dessen bewusst sein, dass

es sich hierbei nur um *eine* Unterrichtsform unter vielen handelt. Auch wenn in den universitären Curricula diese Art des Unterrichts explizit vorgesehen ist, bleibt immer noch Raum für kreative Ausgestaltung und Erweiterung. „Kluge Lehre muss die Lernumwelten so organisieren, d.h. ‚inszenieren‘ und ‚arrangieren‘, dass die Subjekte sich mit ihnen in einer selbstwirksamen Weise auseinandersetzen und dabei ihre Kompetenzen entwickeln können.“ (Arnold 2012: 58.) Der folgende Erfahrungsbericht des Verfassers bezieht sich auf die Erprobung eines speziellen Lehr-/Lernarrangements am Institut für Gesang und Musiktheater der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien:

Seit einigen Jahren realisiere ich einen Teil des Unterrichts im Hauptfach Stimmbildung gemeinsam mit meiner Kollegin Mag. Rannveig B. in Form von *Team-Teaching*. Dabei wird vorab bewusst *nicht* geklärt, wer mit welchem/welcher Studierenden arbeitet. Didaktische Interventionen werden der spontanen Entscheidung der Lehrenden überlassen, aber auch aus Reaktionen des/der Studierenden heraus motiviert. Die Studierenden erleben die zusätzlichen Anregungen, die sie von einem/einer zweiten GesangslehrerIn sowie dem/der KlavierbegleiterIn erhalten, als Mehrwert dieses Lehr-/Lernarrangements. Sie lernen überdies, auch mit verschiedenen, manchmal sogar (scheinbar) widersprüchlichen Informationen in konstruktiver Weise umzugehen, für sie Nützliches zu integrieren und Irritationen zu artikulieren. Wir Lehrende haben wiederum die Möglichkeit, aus verschiedensten interpretatorisch oder gesangstechnisch begründeten Anlässen in einen Dialog zu treten und so unser methodisches Repertoire, aber auch unsere Fachkenntnis zu reflektieren und zu erweitern. Dass bei diesen Team-Teaching-Einheiten natürlich auch positive *gruppendynamische Effekte* entstehen, muss nicht weiter erläutert werden.

Dieses Unterrichtsmodell ist durch die zeitgemäße *Einheit von Lehren und Lernen* gekennzeichnet und wurde vor einigen Jahren im Rahmen eines Symposions der *European Voice Teachers Association (EVTA) Austria* in Seekirchen/Salzburg vorgestellt wo es beim Fachpublikum auf breites Interesse gestoßen ist.

8 Fazit: Plädoyer für eine integrative Gesangspädagogik

„Wer z.B. die Lösung aller Probleme in der Entwicklung der ‚Randstimme‘ oder in der perfekten Ausformung der ‚Sprache‘ sah, wer nur die Perfektionierung der ‚Resonanz‘ oder des ‚Stimmstizes‘ verfolgte, wer das Heil einzig in ‚Körperarbeit‘ oder in der richtigen ‚Atemeinstellung‘ zu finden hoffte, wer alles auf die Entwicklung der ‚sängerischen

Persönlichkeit‘ setzte, wird u.U. den Stellenwert seines bevorzugten Arbeitsgebietes in Frage gestellt sehen, wird u.U. zur Einsicht kommen, dass diess Teilgebiet, wie sehr es auch zeitweise mit Recht die volle Aufmerksamkeit verdient, zur Lösung der Gesamtproblematik nicht taugt.“ (Faulstich 2006: 13. Verweis auf: Miller 1986: 212.)

In den vorangegangenen Kapiteln wurden sechs Dimensionen beschrieben, die sowohl die künstlerische Disziplin als auch das Lehrfach Gesang konstituieren. Weiters wurde auf ausgewählte Aspekte des aktuellen Diskurses im Bereich der (Erwachsenen-)Bildung hingewiesen, die Ausgangspunkte einer konstruktiven Weiterentwicklung der traditionellen Meisterlehre sein könnten. Die Erfahrung des Verfassers zeigt, dass gesangspädagogischer Misserfolg oftmals nicht auf fachliche Fehlentscheidungen, sondern auf die Nicht-Berücksichtigung bestimmter Dimensionen zurückzuführen ist:

1. Die Beschäftigung mit *Musik* gewährleistet das Verständnis für musikalische Strukturen und deren historisch und stilistisch kontextualisierte Bedeutung.
2. Die Berücksichtigung der *Sprache* formt die Fertigkeit sängerischer (!) Artikulation sowie das Verständnis für die textlichen/literarischen Vorlagen und die sprachlich-national geprägten vokalmusikalischen Stile.
3. Die intensive Auseinandersetzung mit *körperlichen Abläufen* ist die Grundlage für eine solide Gesangstechnik. Primär-, Stütz- und Ansatzbereich sind hier gleichermaßen einzubeziehen.
4. Die Arbeit am *Ausdruck*, die selbstredend die Emotionalität des Sängers bzw. der Sänger integrieren muss, ist für darstellende KünstlerInnen unabdingbar.
5. Nur die Einbeziehung der *persönlichen Anlagen/Dispositionen* sowohl auf der mentalen als auch auf der körperlichen Ebene gewährleistet die Entwicklung einer einzigartigen sängerischen Identität.
6. Es liegt im Wesen des professionellen Künstlers bzw. der professionellen Künstlerin, sich an ein Publikum zu wenden. Die (mögliche) *Anwendung* künstlerischer Fertigkeiten, die letztlich in der Entfaltung der künstlerischen Persönlichkeit im kulturbetrieblichen Feld mündet, muss schon in der SängerInnenausbildung reflektiert und „mitgedacht“ werden.
7. Die SängerInnenausbildung darf – trotz spezifischer Traditionen – keine „einsame Insel“ in der *Bildungslandschaft* sein. Bildungspolitische, allgemein-pädagogische, aber auch methodische Trends sollen keinesfalls kritiklos hingenommen, sehr wohl aber beobachtet, reflektiert und ggf. integriert werden.

Eindimensional zu denken bedeutet, wichtige Einfluss- und Entscheidungsfaktoren unberücksichtigt zu lassen. Universitäre künstlerische Lehre sollte hingegen nach *Interdisziplinarität* und damit nach reflektierten und innovativen Lösungen im Sinne der *künstlerischen Exzellenz* streben. Nicht die Verwissenschaftlichung der Kunst, sondern die *Symbiose unterschiedlicher Wissensqualitäten* sollte als Leitgedanke verstärkt in die universitäre Ausbildung von SängerInnen eingebracht werden.

Quellen

- Agricola, Johann Friedrich / Tosi, Pier Francesco (1757): Anleitung zur Singkunst. Aus dem Italiänischen [sic!] des Herrn Peter Franz Tosi mit Erläuterungen und Zusätzen von Johann Friedrich Agricola. Berlin.
http://books.google.at/books?id=1O05AAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [Stand: 15. 1. 2013]
- Arnold, Rolf (1999): Lernkulturwandel. Begriffstheoretische Klärungen und erwachsenenpädagogische Illustrationen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Ort?
- Arnold, Rolf / Schüssler, Ingeborg (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (Hg.) (2001): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld.
- Arnold, Rolf (2005): Veränderungen der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Lernkulturwandel. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Nr. 59. Ergänzt.-Lief. Ort?
- Arnold, Rolf (2012): 29 Regeln für eine kluge Lehre. Wie man lehrt, ohne zu belehren. Das LENA-Modell. Wien.
- Basa, Sibrand (2012): Phonetik – die Wissenschaft der Gesangspädagogen? In: Vox humana. Fachzeitschrift zu Pädagogik, Kunst und Physiologie von Stimme, Sprache und Gesang. 8. Jahrgang, Nr. 3. Nürnberg.
- Bengtson-Opitz, Elisabeth (2008): Anti-Aging für die Stimme. Ein Handbuch für gesunde und glockenreine Stimmen. Hamburg.
- Bork, Magdalena (2010): Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst. Mainz.
- Braun, Roman (2003): NLP – eine Einführung. Kommunikation als Führungsinstrument. 2. Auflage. Frankfurt/M.
- Bunch Dayme, Meribeth (2005): The Performer's Voice. Realizing Your Vocal Potential. New York.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2008): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Regensburg.
- Duchen, Jessica (1996): Erich Wolfgang Korngold. London.
- Erpenbeck, J. / Heyse, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B. et al. (1996): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster.

- Faulstich, Gerhard (2006): Singen lehren – Singen lernen. Grundlagen für die Praxis des Gesangsunterrichts. 5. Auflage. Augsburg.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München.
- Faulstich, Peter / Grell, Petra (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Informationen des DIE-Projektes „SELBER“. Nr. 5. Bonn.
http://www.die-bonn.de/selber/presse/assets/Info_SELBER_5_2003.pdf
 [Stand: 20. 1. 2013]
- Flöth, Michael (2008): Musical-Literatur für den Gesangsunterricht. In: Vox humana. Fachzeitschrift zu Pädagogik, Kunst und Physiologie von Stimme, Sprache und Gesang. 4. Jahrgang, Nr. 2. Nürnberg.
- Franke, Guido (Hg.) (2001): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld.
- Funke, Christoph (1996): Max Reinhardt. Berlin.
- Gause, Alina (2011): Warum Künstler die glücklicheren Menschen sein könnten. Der Künstlerberuf aus psychologischer Perspektive. Norderstedt.
- Gruber, Elke (2006): Lernen mit Erwachsenen. Aus: Unterlagen für den Verband Wiener Volksbildung. Unterrichten in der VHS. Grundlagen für KursleiterInnen. Wien.
- Hintz, Asmus J. (2011): Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz. Eine praxisbezogene Anleitung. Wiesbaden.
- Jantscher, Heidrun (2011): Das „A“ und „U“ des Singens. Die Bedeutung der Kehlkopfmuskeln für den Klang der Singstimme. Augsburg.
- Knaus, Herwig / Scholz, Gottfried (1988): Formen in der Musik. Herkunft, Analyse, Beschreibung. Band 1. Redaktion: Roland Böckle. Wien
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>
 [Stand: 12. 1. 2012]
- Kurtz, Thomas (2002): Berufssoziologie. Bielefeld.
- Martienßen-Lohmann, Franziska (1993): Der wissende Sänger. Gesangslexikon in Skizzen. 5. Auflage. Zürich.
- Miller, Richard (1986): The Structure of Singing. New York.
- Miller, Richard (2002): National Schools of Singing. English, French, German and Italian Techniques of Singing Revisted. First paperback edition. Boston.
- Mörth, Martina (2009): Berufsbiografieforschung: Erfolgsfaktoren in Sänger- und Sängerinnenkarrieren. Berlin.

- Morosow, W.P. (1977): Biofisitscheskije osnovy vokalnoi retschi. Leningrad.
- Piaget, Jean (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart.
- Reid, Cornelius L. (1970): Functional Vocal Training. Part 1. In: Journal of Orgonomy. 4. Jahrgang, Nr. 2. Zit. nach: Internet: Michael Hanko. Certified Teacher of Alexander Technique. <http://www.michaelhanko.com/files/ReidArticle.pdf> [Stand: 7. 12. 2012]
- Reid, Cornelius L. (2009): Erbe des Belcanto. Prinzipien funktionaler Stimmentwicklung. Herausgegeben und übersetzt von Leonore Blume und Margaret Peckham. Mainz.
- Schneeberger, Arthur / Petanovitsch, Alexander (2010): Bachelor-Studium und Arbeitsmarkt aus Sicht der Studierenden. Analyse nach Hochschularten und Fachrichtungen. Wien.
- Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hg.) (2011): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam.
- Schüßler, Ingeborg / Thurnes, Christian M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Seidner, Wolfram / Wendler, Jürgen (2004): Die Sängerstimme. Phoniatische Grundlagen des Gesangs. 4. Auflage. Berlin.
- Soeffner, Hans-Georg (1986a): Emblematische und Symbolische Formen der Orientierung. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.) (1986b): Sozialstruktur und Typik. Frankfurt.
- Soeffner, Hans-Georg (Hg.) (1986b): Sozialstruktur und Typik. Frankfurt.
- Soeffner, Hans-Georg (2007): Kulturosoziologie. Eine Einführung. Hamburg.
- Super, D.E. (1953): Psychology and Careers. New York.
- Super, D.E. (1976): Career Education and the Meanings of Work. Washington.
- Tamussino, Ursula (2011): Sena Jurinac (1921 – 2011). Eine Vielgeliebte ist von uns gegangen. In: Vox humana. Fachzeitschrift zu Pädagogik, Kunst und Physiologie von Stimme, Sprache und Gesang. 7. Jahrgang, Nr. 3. Nürnberg.
- Teichler, Ulrich (2011): Bologna – Motor of Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hg.) (2011): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam.
- Uecker, Gerd (2012): Traumberuf Opernsänger. Von der Ausbildung zum Engagement. Leipzig.
- Vácha, Martin (2011): Sängerbische Berufsausbildung in Österreich. Strukturen und deren Weiterentwicklung. Saarbrücken.

Vittucci, Sebastian (2010): Was ist Belting? Wie kann der klassische Gesangslehrer verantwortungsvoll damit umgehen? In: Vox humana. Fachzeitschrift zu Pädagogik, Kunst und Physiologie von Stimme, Sprache und Gesang. 6. Jahrgang, Nr. 2. Nürnberg.

Wiater, Werner (2007): Wissensmanagement. Eine Einführung. Hamburg.