

Jan-Peter Koch

Gesang als Ausdruck der Seele – Dimensionen des Beziehungsgeflechts „Stimme – Popmusik – Schule“

Da das Musizieren – und hier speziell das Singen – ein unabdingbarer und konstitutiver Bestandteil modernen Musikunterrichts in der allgemein bildenden Schule ist, sollen aus Sicht des praktizierenden Musikpädagogen und Seminarleiters folgende Aspekte beleuchtet werden: Zunächst möchte ich ein paar einführende Gedanken zum Thema „Singen von Popmusik in der Schule“ äußern, mich dann den „Dimensionen der Beschränkung“ nähern, um abschließend ein paar mögliche „Lösungsansätze“ bzw. „Kompensationsstrategien“ aufzuzeigen.

1. Die Bedeutung des Singens als ein Aspekt des Musizierens

Der Popliterat Jonathan Lethem schreibt zu Beginn eines Essays, in welchem er der Frage, was denn einen begnadeten Sänger ausmache, nachgeht: „Jede Stimme besitzt eine Persönlichkeit, ähnlich wie jeder menschliche Körper einen eigenen Geruch hat oder eigene Formen. Tief im Bauch zum Leben erweckt, von der Kehle in Form gepresst, durch den Blasebalg der Lungen in Fahrt versetzt, mittels Zunge und Lippen in endgültige Gestalt gebracht, ist Gesang immer eine Art hörbarer Kuss, ein spontanes Geständnis, ein Rülpsen der Seele, der sich einfach nicht zurückhalten lässt auf dem Weg ins irdische Dasein. Wie hoffnungslos ehrlich! Wie beängstigend!“ (Lethem 2009, S. 72f.)

Wie beängstigend mangelnde Musikalität bzw. fehlende kritische Distanz zum eigenen Können sind, kann man fast täglich bei diversen Castings bzw. castingähnlichen Formaten im Fernsehen oder Internet erleben. Mir geht es aber nicht um die pauschale Verteufelung solcher Shows aus einer hochnäsigen, kulturwissenschaftlichen Perspektive heraus, sondern darum, kurz zu beleuchten, wie wir Musikpädagogen über das Singen von Popmusik in der Schule Musikalität, Sicherheit im Umgang mit der Stimme etc. entwickeln können – wenn es denn mit dem Wissen um die und dem Wahrnehmen der Beschränkungsdimensionen geschieht.

Wollte man die Wichtigkeit und Notwendigkeit des Singens im allgemein bildenden Musikunterricht – abgesehen vom möglichen Spaßfaktor – musikpädagogisch legitimieren, reicht ein Blick in die grundlegende Fachliteratur. So hält beispielsweise Sigrid Abel-Struth in ihrem „Grundriss der Musikpädagogik“ fest: „Dass praktischer Umgang mit Musik allemal der beste Musikunterricht sei, gilt als musikpädagogisches Axiom.“ (Abel-Struth 1985, S. 212) Sie schränkt dieses Axiom jedoch etwas weiter unten ein, wenn sie schreibt: „Erst die Möglichkeit, das Gesamt der im Musik-Praktizieren steckenden musikalischen Lernpotenzen nicht affektiv-angepasst, sondern musikalisch-fördernd zu aktivieren, gibt dem Singen und Musizieren des Schülers seinen musikpädagogischen Rang über motorisch-affektive Befriedigung hinaus und bannt die Gefahren eines reinen Praktizismus und ideologischer Musikpraxis, die das Musikverständnis verkürzen und das musikalische Gefühl sentimentalieren.“ (Ebd. S. 214)

Handlungsorientierter Musikunterricht ohne reflektierende, analysierende und interpretierende Entsprechungen bleibt sicher genauso unbefriedigend und einseitig wie ein ausschließlich der Hörerziehung und dem Analysieren klassischer Werke gewidmeter Musikunterricht. Hinsichtlich der Bedeutung von Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit eines modernen Musikunterrichts hebt beispielsweise Erwe hervor, dass „sich Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit im musikpädagogischen Sinne nicht auf musikalische Aktivitäten mit Stimme und Instrument reduzieren [lassen], doch die unmittelbare persönliche Erfahrung mit dem klingenden Material bleibt für einen auf selbsttätiges Lernen bedachten Musikunterricht unerlässlich.“ (Erwe 1997, S. 65) Auch er betont, ähnlich Abel-Struth, dass die Reflexionsebene dabei nicht auf der Strecke bleiben darf: „Das Musiziererlebnis im eigenen Singen und Spielen eröffnet eine Dimension der Musik, die sich der Verbalisierung weitgehend entzieht. Musikmachen ist dennoch nicht mit dem Verstehen von Musik zu verwechseln. Musizieren im Unterricht kann andere Umgangsweisen mit Musik nicht ersetzen, nur ergänzen.“ (Ebd. S. 75)

Es stellt sich jedoch die Frage, wie beim Singen von Popmusik handlungsorientierte und reflektierende Aspekte sinnvoll miteinander verzahnt werden können. Oder ist es vielleicht sogar völlig legitim, dass das Singen eines Popsongs am Beginn bzw. am Ende einer Musikstunde nur die Funktion eines – vom Stundeninhalt letztlich abgekoppelten – ‚Warm Ups‘ oder ‚Cool Downs‘ einnimmt?

Denn dass das Singen von aktueller Rock/Pop-Musik den Schülern Spaß macht und – wenn es, wie ich später noch ausführe, bestimmten Kriterien gerecht wird – auch ein ästhetisches Erlebnis darstellt, ist unbestritten. Dies offenbart übrigens auch ein Blick in Chor- und Liederbücher, die einen immer größer werdenden Anteil populärer Musik enthalten.

Terhag kritisiert jedoch berechtigterweise: „Die meisten Schulen und Musikschulen – und in deren Gefolge auch die Hochschulen – haben sich zwar mittlerweile der Populären Musik angenommen, dies geschieht jedoch meist ausschließlich auf der musikpraktischen Ebene und damit zu wenig reflektiert, begründet und sachgemessen.“ (Terhag 2009, S. 12)

Doch warum ist das Musizieren – in diesem Falle das Singen – so wichtig für den Musikunterricht und das in eben jenem zu entwickelnde Musikverständnis der Schüler?

Wilfried Gruhn erläutert dies aus musikpsychologischer Perspektive wie folgt: „Wenn figurale Repräsentation die Voraussetzung zur Ausbildung formaler Repräsentationen ist und der Umgang mit Stimme und Instrument die figurale Repräsentation begünstigt oder erst ermöglicht, muss praktische Erfahrung am Anfang jedes musikalischen Lernens stehen. Sie führt zur formalen Repräsentation, die ein vom Vollzug abstrahiertes Denken und Sprechen über Musik ermöglicht.“ (Gruhn 1995, S. 220)

Das heißt, erst wenn Schüler über eine formale Repräsentation von musikalisch Wahrgenommenem verfügen, sind sie auch in der Lage, sich terminologisch über gehörte Musik mitzuteilen, da sie dann benennen können, was sie gehört haben.

Häufig befinden sich Schüler jedoch im Stadium der figuralen Repräsentation und können sich zu wahrgenommenen musikalischen Inhalten nur über Analogien, Bilder, Assoziationen mitteilen. Für die tägliche Praxis des Musikunterrichts heißt das (etwas verkürzt): Je häufiger Schüler Musik machen, also z.B. Singen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch diese musikpraktische Erfahrung in die Lage versetzt werden, z.B. Melodien nicht mehr nur als komplexe Gestalten wahrzunehmen, sondern in ihnen Gefüge aufeinander bezogener Elemente zu hören. Gruhn vermutet zurecht: „Die Hypothese ist vielmehr, dass je weniger musikspezifische Repräsentationen vorhanden sind, die Hörer umso mehr auf musikfremde Assoziationen angewiesen sind, während das Vorhandensein musikalischer Repräsentationen assoziative Umschreibungen zurückdrängt oder unterdrückt.“ (Ebd. S. 215)

An welcher Art Musik solche musikspezifischen Repräsentationen über das musikpraktische Arbeiten der Schüler aufgebaut werden, spielt meines Erachtens eher eine untergeordnete Rolle. Nimmt man Aspekte wie den Lebensweltbezug hinzu, so drängt sich – gerade hinsichtlich des Singens – die aktuelle Popmusik als Gegenstand und Feld musikpraktischer Erfahrung geradezu auf, denn, wie Volker Schmidt festhält, kommt noch folgender Aspekt hinzu: „Musikpädagogischer Umgang mit dem Lied darf heute die Chance nicht verpassen, Kindern und Jugendlichen Singen als eine Hilfe zur Bewältigung ihres Lebens anzubieten.“ (Schmidt 1997, S. 306)

Ein weiterer, nicht zu unterschätzender positiver Effekt des Musik-Machens in allgemein bildender Schule sei abschließend noch erwähnt: Wie neuere neurobiologische Studien nachweisen, erhöht das Musik-Machen bei Kindern und Jugendlichen deutlich Kompetenzen hinsichtlich des Spracherwerbs. Auch wenn die Korrelationen noch nicht abschließend geklärt sind, so scheint es doch Entsprechungen hinsichtlich der Repräsentation musikalischer und sprachlicher Syntax zu geben.

Jentschke und Koelsch schreiben mit Hinblick auf die Musikwahrnehmung und die Beziehung von Musik und Sprache: „Für die Verarbeitung musikalischer und sprachlicher Syntax wird angenommen, dass sie in hauptsächlich denselben Hirnregionen

stattfindet. Bei Kindern mit musikalischem Training konnte daher eine verbesserte Verarbeitung nicht nur für musikalische, sondern auch linguistische Syntax nachgewiesen werden. Umgekehrt hatten Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (*SLI, specific language impairment*) neben ihren Schwierigkeiten bei der Verarbeitung sprachlicher Syntax auch Probleme der Verarbeitung musikalischer Syntax.“ (Jentschke/Koelsch 2007, S. 67)

Es gibt – wie meine kurze einführende Legitimation des Singens im Musikunterricht zu zeigen versucht hat – eine Vielzahl positiver Effekte und Nebenwirkungen, die mit dem Musik-Machen verbunden werden, womit nochmals die Wichtigkeit des Musizierens hervorgehoben sei. Ich teile jedoch nicht die Euphorie Nimcziks, der behauptet: „Ein vom eigenen Musizieren ausgehender Unterricht führt bei den meisten SchülerInnen schnell auch zur Fähigkeit, Musik lesen und notieren zu können, ohne dass ein theoretischer Notenlehrgang propädeutisch durchgeführt werden müsste.“ (Nimczik 2006, S. 10)

2. Dimensionen der Beschränkung

Auch wenn sich mittels entsprechender Fachmeinungen das Singen und Musizieren von populärer Musik im Musikunterricht legitimieren lässt, so unterliegt eben jener musikpraktische Zugang gewissen Beschränkungen, auf welche ich nun – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – kurz hinweisen möchte.

2.1 Text und Melodie

Einschränkungen ergeben sich oft hinsichtlich der melodischen und der textlichen Ebene. Wenn ich beispielsweise einen Schüler oder eine kleine Gruppe für einen Gesangsvortrag zu einem Konzert vorbereite, habe ich die Möglichkeit, auf individuelle Schwächen bzw. Schwierigkeiten, die das Lied mit sich bringt, dezidiert einzugehen. Diese Möglichkeit der differenzierten Fehlerdiagnose nebst personalisierter Übungssequenzen bleibt mir beim Singen eines Songs mit einer ganzen Klasse in der Regel verschlossen, sodass man – im Sinne der didaktischen Reduktion und musikpädagogisch legitimierbarem Verzicht auf Binnendifferenzierung (die ohnehin nur

ein idealtypisches Konstrukt der Methodik ist) – auf Titel mit einfacher Melodik und recht logischer, syllabischer Textverteilung zurückgreift. Spätestens an Stellen, an denen es viel und schnell zu sprechenden Text (z.B. letzte Strophe von Alanis Morissettes „Ironic“) zu verteilen gilt, wird man mit einer größeren Gruppe scheitern.

Schülerband und Schulchor funktionieren auf einer anderen Ebene, weil es sich hier in der Regel um außerunterrichtliche Aktivitäten handelt, und der Auftritt das primäre Ziel ist. Darüber hinaus kommt bei einer Schülerband noch die individuelle technische Fähigkeit des einzelnen Instrumentalisten als einschränkendes und damit heterogenisierendes Moment hinzu.

2.2 Tonumfang, Tonhöhe

Eine weitere einschränkende Dimension betrifft den Tonumfang bzw. die Tonhöhe eines Songs. Auch wenn es abertausende von Liedern der populären Musik gibt, so steht man immer wieder vor der Herausforderung, dass Schüler beispielsweise einen Titel vorschlagen, der aufgrund seines Tonumfangs oder seiner extremen Tonlage mit einer Klasse nicht singbar ist. Neben einem möglicherweise zu großen Tonumfang kommt darüber hinaus noch das Problem hinzu, dass in einer durchschnittlichen Klasse Jungen und Mädchen sitzen, deren Stimmen nach der Mutation in der Tonhöhe auseinander liegen, sodass auch dies eine zusätzliche einschränkende Dimension darstellt.

Wenn nicht der zu große Tonumfang (wie beispielsweise in Mr. Bigs „To Be With You“) einen Repertoireausschluss bedeutet, dann ist es eben häufig die Tonhöhe. Viele Sänger bewegen sich in den Originalsongs in einer Tonhöhe, die selbst ausgebildeten Sängern Schwierigkeiten bereitet (z.B. Steven Tyler von „Aerosmith“ oder James LaBrie von „Dream Theater“). Das Mittel der Transposition eignet sich hier auch nur zum Teil, da mit dem Herabsetzen der Tonhöhe meist ein Verlust von Expressivität und damit eine Beschneidung der klanglich-ästhetischen Ebene einhergeht.

2.3 Ästhetisch

Hans Joachim Erwe fordert: „Stilempfinden und Verantwortungsgefühl sind bei einer Reduktion vonnöten, aber auch die Bereitschaft, sich auf den eigentümlichen Klangreiz einer meist vom Zufall bestimmten Besetzung einzulassen.“ (Erwe 1997, S. 71)

Wie ernst man das hier angesprochene Verantwortungsgefühl nimmt, muss jeder Musikpädagoge mit sich selbst ausmachen. Es gibt jedoch Liedbeispiele, von welchen man die ‚Finger lassen sollte‘, wenn man über so etwas wie ein ‚ästhetisches Gewissen‘ verfügt. Hierzu zähle ich vor allem bestimmte Spielarten des Heavy-Metal, deren Gesänge ihr ästhetisches Ideal an Grunzen, Stöhnen, Schreien orientieren, weshalb sie im Sinne eines anspruchsvollen, lustbetonten Singens im Klassenverband obsolet sind.

Ganz genau darüber nachdenken sollte man an dieser Stelle auch darüber, inwieweit man als der die Klasse beim Singen begleitende Lehrer in der Lage ist, mit der Begleitung (Klavier, Gitarre als die am häufigsten verwendeten Begleitinstrumente) ein dem Original adäquates und für das Musizieren im Klassenverband angemessenes Klangerlebnis zu schaffen. Dass das Mitsingen zur Original- bzw. Playback-CD nicht in den Bereich dessen fällt, worüber hier reflektiert wird, versteht sich von selbst.

2.4 Ideologisch

Meine letzte – die Liedauswahl einengende Dimension – versteht sich von selbst, sei hier aber dennoch erwähnt: Vor allem hinsichtlich englischsprachiger Liedtexte ist hier mitunter größte Vorsicht geboten, wenn ich des Englischen nicht so mächtig bin bzw. bestimmte idiomatische Wendungen nicht dekodieren kann. Natürlich sollte darüber hinaus die Komplexität auf der fremdsprachlichen Ebene immer mit den Fähigkeiten der entsprechenden Altersstufe korrelieren. Lieder, die – wenn auch nur tendenziell – zur Fremdenfeindlichkeit, zur Anarchie, zur Gewalt gegen Andersdenkende, zur Abschaffung des Rechtsstaates etc. aufrufen sind für den musikpraktischen Umgang im Musikunterricht genauso ausgeschlossen wie Songs, die frauenfeindliche oder rassistische Gesinnungen transportieren.

Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang das konnotative Potenzial, welches manche Videoclips beinhalten. D.h., auch wenn ein Song auf textlich-musikalischer Ebene unproblematisch erscheint, besteht die Möglichkeit, dass der dazu produzierte Videoclip die Gesamtaussage des Songs konterkariert und einer vormals positiv anmutenden Aussage ein negatives visuelles Pendant an die Seite stellt. Deshalb sei an dieser Stelle angeraten, sich bei den entsprechenden Internetportalen (z.B. youtube) das Video zum ausgewählten Song anzusehen, um die oben skizzierte Möglichkeit auszuschließen.

3. Lösungsmöglichkeiten bzw. Kompensationsstrategien

Abschließend werde ich kurz aufzeigen, welche Aspekte – neben der Beachtung der oben genannten Beschränkungsdimensionen – aus musikpädagogischer Sicht eine Rolle spielen, wenn man darüber diskutiert, inwieweit das Singen von Popmusik im Musikunterricht der allgemein bildenden Schule ein zentrales Moment des Handlungsfeldes ‚Musikmachen‘ ist bzw. sein sollte.

3.1 Belcanto versus Powervoice

Ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung wäre, nicht zu versuchen, ‚Belcanto‘ und ‚Popgesang‘ gegeneinander auszuspielen mit dem Hintergedanken, sich für eine der beiden Gesangsarten entscheiden zu müssen, sondern zu schauen, inwieweit es aus musik- und gesangspädagogischer Perspektive hier Möglichkeiten der Symbiose gibt. Denn es ist keineswegs so, wie Klausmeier in seiner Schrift behauptet, dass ‚bel cantare‘ mit schön singen zu übersetzen (was ja noch stimmt) und analog dazu unter Popgesang „schreiendes Singen“ zu verstehen sei. (vgl. Klausmeier 1999, S. 13) Genauso falsch ist es aus meiner Sicht, dem Popgesang *per se* zu unterstellen, er könne auf kein Stimmideal verweisen, da die Starallüren eines Popsängers zu sehr von der Mode abhängig seien, als dass sie sich zu einem Stimmideal verdichten könnten. (vgl. ebd., S. 17) Die restaurativen Ansichten des Autors münden dann in den folgenden Schlusssatz: „Deshalb besteht die Hoffnung, dass das Ideal des schönen Singens auch eine Renaissance erlebt, vor allem im Kinderzimmer.“ (Ebd. S. 166)

Ich halte es dagegen für viel sinnvoller und zeitgemäßer, beim Singen von populärer Musik im Musikunterricht traditionelle Momente der Stimmbildung (wie z.B. Grundlagen der richtigen Atmung und der angemessenen Artikulation) mit Elementen der unter dem Begriff ‚Powervoice‘ bekannten Stimmbildungsmethode des Rock-Pop-Gesangs zu kombinieren. Die von Balhaus herausgegebene Gesangsschule „Powervoice“ enthält beim genaueren Betrachten viele Parallelen zum traditionellen Gesangsunterricht und seine Forderung an den Sänger, sich einem Song zunächst analysierend und interpretierend zu nähern, bevor man versucht, das Lied mit dem richtigen *feeling* zu singen, ist von grundlegender Wichtigkeit für eine überzeugende und glaubhafte Interpretation – egal ob klassisch-romantischer oder populärer Literatur.

3.2 Lieddidaktik

Lemmermann hielt schon 1977 fest, was unter dem Begriff Lieddidaktik zu verstehen sei: „Unter Lieddidaktik verstehen wir jenen Teilbereich der Musikdidaktik, der Auswahl, Vermittlung, Gestaltung, Produktion und Reflexion von Liedern zum Inhalt hat.“ (Lemmermann 1977, Zit. nach Schmidt, 1997, S. 305)

Aus meiner Sicht ist die Ausarbeitung einer Lieddidaktik für populäre Musik nach wie vor ein musikpädagogisches Forschungsdesiderat. Zu untersuchen wären im Zusammenhang mit der Erarbeitung einer solchen Pop-Song-Didaktik unter anderem folgende Punkte: Wie genau legitimiere ich aus musikpädagogischer Perspektive, wann ich welche Form der Liednotation anwende? Die Frage zielt darauf ab, dass ich von einer solchen Lieddidaktik die Ausarbeitung von Hinweisen erwarte, an welcher Stelle ich als Musiklehrer sinnvollerweise einen *Leadsheet* bzw. wann eher einen sogenannten *Chordsheet* einsetze. *Leadsheets* haben den Vorteil, dass über das Singen indirekt das Mitverfolgen einer Melodie anhand des Notenbildes geschult wird, während die *Chordsheets* dagegen das musikalische Gedächtnis trainieren. Andererseits bedeuten *Leadsheets* eine Menge Arbeit, da ich – zumindest bei brandneuen Songs – die Gesangsmelodie selbst transkribieren muss.

Eine weitere Frage stellt sich dahingehend, welche grundlegenden Aspekte ich hinsichtlich der Liedauswahl zu beachten habe, damit ich bei den Schülern systematisch gesangliche Fähigkeiten in Verbindung mit Repertoirekenntnis und Stilsicherheit entwickle.

Zur Beantwortung dieser Frage sollte m.E. eine Systematik vorgelegt werden, die sich einer begründbaren, legitimierbaren Korrelation von Altersstufe und melodisch-textlicher Komplexität des gesungenen Repertoires widmet, einschließlich einer Erarbeitung von Kriterien, die dem Musikpädagogen ein praktikables, musikpädagogisch begründbares Instrumentarium für die Auswahl entsprechender Popsongs an die Hand gibt.

Außerdem wäre an dieser Stelle zu klären, anhand welcher Interpreten bzw. anhand welches grundlegenden Repertoires die Schüler eine gewisse ‚Stilsicherheit des Popgesangs‘ entwickeln können.

Hieran anschließend stellt sich die Frage nach einer altersgerechten Zwei- und Mehrstimmigkeit. Diese ist natürlich nicht losgelöst von der vorherigen zu sehen. Gegenstand dieser Frage ist aber nicht vordergründig die der Literatúrauswahl, sondern sie ist eher dahingehend zu verstehen, aus fachwissenschaftlicher Perspektive darüber nachzudenken, wie ich Musikpädagogen in die Lage versetze, selbst zwei- und mehrstimmige Sätze zu aktuellen Songs zu schreiben. Es ist teilweise erschreckend, zu beobachten, wie unbeholfen nicht nur Referendare und Studenten, sondern auch gestandene Kollegen der Herausforderung gegenüber stehen, einen Satz zu arrangieren, der der Songstilkunst und der Altersgruppe angemessen ist.

Auch wenn ich mit meinen abschließenden Ausführungen sicher mehr Fragen aufgeworfen als Antworten gegeben habe, so hoffe ich doch, einige die musikpädagogische Forschung betreffende Aspekte aufgezeigt zu haben, die die aktuellen Dimensionen des Beziehungsgeflechts „Stimme – Popmusik – Schule“ betreffen – und ich schließe – Jonathan Lethem paraphrasierend: Wenn Gesang ein Rülpsen der Seele ist, dann sollten wir das Potenzial, welches das Singen von Popmusik im Musikunterricht der allgemein bildenden Schule beinhaltet, ernst nehmen und – trotz oder gerade wegen der damit verbundenen Schwierigkeiten – nicht leichtfertig aufgeben.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Balhorn, Andrés (³2007): *Powervoice*. Bergisch Gladbach: Gerig.
- Erwe, Hans-Joachim (1997): Musik mit Stimme und Instrument. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): *Handbuch des Musikunterrichts Sek. II*. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 65-81.
- Gruhn, Wilfried (1995): Hören und Verstehen. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 196-222.
- Jentschke, Sebastian und Koelsch, Stefan (2007): Einflüsse von Entwicklungsveränderungen auf die Musikwahrnehmung und die Beziehung von Musik und Sprache. In: Fuchs, Michael (Hg): *Singen und Lernen*. Berlin: Logos Verlag, S. 67-90.
- Klausmeier, Friedrich (1999): *Belcanto und Pop. Zwei Arten des Singens*. Augsburg: Wißner Verlag.
- Lethem, Jonathan (2009): Was macht einen begnadeten Sänger aus? In: *Rolling Stone* 2009, H. 2, S. 72-73.
- Levitin, Daniel J. (2009): *Der Musik-Instinkt. Die Wissenschaft einer menschlichen Leidenschaft*. Heidelberg: Spektrum.
- Nimczik, Ortwin (2006): Stimme(n). In: *Musik & Bildung* 2006, H. 3, S. 8-11.
- Schmidt, Volker (1997): Musik mit Stimme und Instrument. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): *Handbuch des Musikunterrichts Sek. I*. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 305-334.
- Spitzer, Manfred (⁹2009): *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- Terhag, Volker (2009): Zwischen Distanz und Nähe – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. In: *Musik & Bildung*. 2009, H.3, S. 10-14.