

Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero

Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen - Konzeption - Praxis

Bäßler, Hans [Hrsg.]; Nimczik, Ortwin [Hrsg.]: *Stimme(n). Grußworte, Kurse zur Unterrichtspraxis, Information - Diskussion, EAS-Meeting. Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006. Mainz ; London ; Berlin ; Madrid ; New York ; Paris ; Prague ; Tokyo ; Toronto : Schott 2008, S. 335-351*



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero: Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen - Konzeption - Praxis - In: Bäßler, Hans [Hrsg.]; Nimczik, Ortwin [Hrsg.]: *Stimme(n). Grußworte, Kurse zur Unterrichtspraxis, Information - Diskussion, EAS-Meeting. Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006. Mainz ; London ; Berlin ; Madrid ; New York ; Paris ; Prague ; Tokyo ; Toronto : Schott 2008, S. 335-351* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189417 - DOI: 10.25656/01:18941

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189417>

<https://doi.org/10.25656/01:18941>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Stimme(n)

Grußworte

Kurse zur Unterrichtspraxis

Information – Diskussion

EAS-Meeting

Kongressbericht

26. Bundesschulmusikwoche

Würzburg 2006

Herausgegeben im Auftrag des

Verbandes Deutscher Schulmusiker

von Hans Bäßler und Ortwin Nimczik

Handwritten signature and date:
Hans Bäßler
2006



Mainz · London · Berlin · Madrid · New York · Paris · Prague · Tokyo · Toronto

Die Dokumentation der 26. Bundesschulmusikwoche des Verbandes Deutscher Schulmusiker e. V. »Stimme(n)« im vorliegenden Band wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell gefördert. Die Durchführung des Kongresses selbst wurde durch die großzügige Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus ermöglicht. Darüber hinaus hat die Hochschule für Musik Würzburg durch die kostenlose Überlassung wichtiger Räumlichkeiten maßgeblich zum Gelingen des Kongresses beigetragen.

Zahlreichen weiteren Förderern, die sich sowohl finanziell wie ideell an der Durchführung der Bundesschulmusikwoche beteiligt haben, sei an dieser Stelle nochmals ausdrücklich gedankt.



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

Bestellnummer ED 20385
ISBN 978-3-7957-2667-6
ISSN 0172-9624

© 2008 Schott Music International, Mainz

www.schott-music.com

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck in jeder Form sowie die Wiedergabe durch Fernsehen, Rundfunk, Film, Bild- und Tonträger oder Benutzung für Vorträge, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags

Lektorat: Brigitte Franken

Umschlaggestaltung: Roland Treber

Coverabbildungen: Links unten: Gerhard Rühm, Ausschnitt aus den *Silben- und Wortstudien* nach J. S. Bach (vgl. S. 55) – Rechts: Die drei Knaben aus Mozarts *Zauberflöte*, Schüleraufführung am Isolde-Kurz-Gymnasium in Reutlingen (vgl. S. 186ff.)

Satz/Layout: DIGITAL-PUBLISHING K. Peteratzinger, Hünfelden

Druck und Bindung: Strauss GmbH, Mörlenbach

Printed in Germany · BSS 52842

Inhalt

A. GRUSSWORTE

Karl Freller,
Staatssekretär im Bayerischen Staatsministerium
für Unterricht und Kultus 11

Markus Köhler,
Vorsitzender des Verbandes Bayerischer Schulmusiker (VBS)..... 13

B. ZUR ERÖFFNUNG

Ortwin Nimczik
Stimme(n)..... 16

Peter Hanser-Strecker, Musikverleger
Laudatio anlässlich der Verleihung des Pro Musica Viva-Preises
an Hans Bäßler..... 22

C1. KURSE ZUR UNTERRICHTSPRAXIS (Unterrichtsvorschläge)

Ildikó Ács Ferenczi
Was versteht man unter Kodály-Konzeption oder Kodály-Methode?..... 25

Barbara Busch
Musikunterricht zwischen Magie und Motivationsmangel.
Unterrichtspraktische Ideen zum Phänomen der »Ein-Ton-Musik« 31

François Förstel
Vom musikalischen Zählen und gesprochener Musik – Praxismodelle
von und zu Tom Johnson und Gerhard Rühm 40

Beate Forsbach
Schüler machen Lieder. Stimme(n) im fächerübergreifenden
Musikunterricht..... 58

Anke Haun Stimmen. Räume	74
Joachim Aki Hoffmann <i>Eisenbahner! Sei schön pünktlich!</i> Sprach- und Rhythmusspiele als Hinführung zur Gruppenimprovisation.....	83
Andreas Mohr Kinderstimm- bildung im Klassenverband mit Spiel, Lied und Kanon	92
Martin Müller Schmied Solmisation – erfolgreiche Methode	105
Thomas Münch MP3. Eine technische Innovation und ihre (musikkulturellen) Konsequenzen – Anregungen für einen fächerübergreifenden Musikunterricht.....	114
Norbert Schläbitz »Stimmungen« – musikalisch reizvoll, aber völlig bedeutungslos	131
Christoph und Nicola Stellmacher Thomas Manns <i>Der Tod in Venedig</i> als Semesterthema für einen Grundkurs Musik.....	144
 C2. KURSE ZUR UNTERRICHTSPRAXIS (Berichte)	
Karl Heinrich Ehrenforth Lied und Lebenswelt – Historische Singanlässe inszenieren (Seminar)	154
Klaus Gramß Boom boom sing. Chorarbeit mit Boomwhackers in Klasse und Schulchor.....	157
Klaus Gramß Boomwhackers – im Klassengroove. Neue Klassenmusizierstücke mit Bandarrangements	159

Ursel Lindner Cowboys, Vaqueros, Pastores. Hirtenlieder und ihr Umfeld – Eine Materialsammlung	161
Lenz Meierott Vokalmusik des Mittelalters. Praxiskurs mit polyphoner Musik 1250–1450.....	172
Markus Riemer Schöne Lieder... ..	174
Noelle Turner Belcanto am Broadway. Vergleich des Stimmgebrauchs in Pop, Musical und Klassik.....	176
Eckart Vogel Modelle der tonalen Improvisation auf Orff-Instrumenten	179
Wolfhard Witte »Anfangs dachte ich, wir bekommen das nie hin...«. Opernklasse – Mozarts vollständige <i>Zauberflöte</i> als Klassenprojekt	186

D. INFORMATION – DISKUSSION

Peter Brünger Wie werden Kinder im Kindergarten für das Singen in der Schule vorbereitet? Ergebnisse einer repräsentativen empirischen Untersuchung.....	202
Friedhelm Brusniak <i>Singend dichten</i> . Hoffmann von Fallersleben als »politischer Liedermacher«.....	213
Gerhart Darmstadt Was bedeutet <i>Cantabile</i> ? Traditionen des singenden Musizierens im 18. und 19. Jahrhundert	227
Karl Heinrich Ehrenforth Braucht die Musikpädagogik eine Leitkultur? Oder: Von der Notwendigkeit, das »kulturelle Gedächtnis« zu stärken	253

Norma Enns Wie hören wir Stimme?	269
Reinhard Flatischler TaKeTiNa - Rhythm for Evolution, ein dynamischer Lernprozess.....	279
Michael Fuchs Stimmwechsel – Die Entwicklung der Kinder- zur Jugendstimme aus stimmärztlicher Sicht	288
Thomas Greuel Musikpädagogische Stimmdiagnostik. Ein heuristisches Modell für die allgemein bildende Schule	302
Thomas Holland-Moritz Offenes Singen – zeitlos und zeiterfüllend	311
Birgit Jank Was bringt mir Liedarbeit? Überlegungen zum aktuellen Stellenwert des Singens in der Schule	321
Werner Jank/Gero Schmidt-Oberländer Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis	335
Hermann J. Kaiser Musik – Erziehung – Gutes Leben. Ethisch-moralische Implikationen musikbezogener Lehre	352
E. MEETING DER EUROPÄISCHEN ARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULMUSIK (EAS)	
Franz Niermann/Isolde Malmberg/Gerhard Sammer Netzwerk-Arbeit für musikalische Bildung in Europa. Aktuelle Themenschwerpunkte der EAS	361
F. EVALUATION DER BUNDESSCHULMUSIKWOCHE 2006 IN WÜRZBURG (Katharina Volkmar).....	
	388

Schülerumfrage einer Detmolder Schulmusikstudentin zum Thema »Stimme und Gesang« (Katharina Volkmar).....	392
G. PROGRAMM DER 26. BUNDESSCHULMUSIKWOCHE 27. BIS 30. SEPTEMBER 2006	394
H. VERZEICHNIS DER REFERENTEN.....	410
J. ORGANISATIONSTEAM.....	413

Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis

Im Musikunterricht geht es unserer Überzeugung nach um die Förderung

- des Bedürfnisses und der Fähigkeit, Musik für verschiedene Zwecke (auch ausübend) sachgerecht und angemessen einzusetzen,
- der Lust und Fähigkeit, sich musikalisch auszudrücken,
- der Offenheit und Fähigkeit, sich verstehend der eigenen Musikkultur und der Vielfalt musikalisch-kultureller Erscheinungsformen sowie den historischen, strukturellen, sozialen, ökologischen und ökonomischen Kontexten zuzuwenden.¹

Wir kennen zahlreiche Beispiele von Schulen bzw. Kolleginnen oder Kollegen, denen dies hervorragend gelingt. Aufs Ganze gesehen und im Durchschnitt steht der Musikunterricht in Deutschland jedoch, trotz des hohen Engagements der weitaus meisten Lehrerinnen und Lehrer, eher vor Problemen. Die Ursachen dafür liegen zu einem Teil in den strukturellen Rahmenbedingungen, zum anderen Teil sind sie jedoch »hausgemacht«: Die heterogene Fülle verschiedener oder auch einander widersprechender Ausrichtungen der Ziele und Inhalte des Musikunterrichts und seiner methodischen Gestaltung begünstigt das Empfinden einer Beliebigkeit des Unterrichts und seiner Ergebnisse auf Seiten vieler Schüler und Lehrer². Deshalb lautet unsere Ausgangsthese:

Musik und Musikunterricht stehen heute vor der Aufgabe, sich im Gefüge von Schule und Musikausbildung grundsätzlich neu zu positionieren.

Aufbauender Musikunterricht ist der Versuch einer solchen Neu-Positionierung.

Wir werden im 1. Abschnitt zunächst einige grundlegende und konzeptionelle Überlegungen vortragen und dann im 2. Abschnitt Aspekte der Unterrichtspraxis an Beispielen aus der Arbeit im Bereich tonal-vokaler Fähigkeiten vorstellen.

¹ Vgl. zum Teil ähnlich auch die *Sieben Thesen zur Musik in der Schule* des Deutschen Musikrats, April 2005 (http://www.miz.org/artikel/musik_in_der_schule.pdf).

² Diese Probleme und ihre Ursachen haben wir anderenorts beschrieben (vgl. etwa Gies/Jank/Nimczik 2001, S. 6–8; Bähr/Fuchs/Gallus/Jank 2004, S. 420–423; Jank 2005 a, S. 83f.).

1. Grundlagen und Konzeption (Werner Jank)

Wer (Musik-)Unterricht erteilt, hat mit drei grundlegenden Fragen zu tun (unabhängig davon, wie bewusst ihm dies ist): Warum?, Was? und Wie?³

Warum Musikunterricht? Die Autoren der PISA-Studie gingen – auch wenn das in der Öffentlichkeit kaum so wahrgenommen wurde – von einem umfassenden Verständnis von Bildung aus. Sie knüpften an die grundlegenden Fragen der »klassischen« Bildungstheoretiker des frühen 19. Jahrhunderts an:

Kanonbildend wirkt [...] der reflexive Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung, die Humboldt im königsberger und litauischen Schulplan (1809) linguistisch, historisch, mathematisch und gymnastisch-ästhetisch nennt und die im Anschluss an Wilhelm Flitner (1960) als Aufgabefelder in der gymnasialen Oberstufe strukturbildend wirken. In der Substanz geht es um die [...] Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 21; Hervorh. im Original).

Ästhetische Erfahrung wird hier als ein nicht durch andere Erfahrungsmodi ersetzbarer Modus der Welterfahrung gesehen, der einer eigenen, eben der ästhetisch-expressiven Rationalität folge (ähnlich auch Klieme u. a. 2003, S. 54f.). Vor diesem Hintergrund verstehen wir musikalisch-ästhetische Kompetenz folgendermaßen (vgl. auch Bähr/Gies/Jank/Nimczik 2003, S. 27):

- Musikalisch-ästhetische Kompetenz erschließt Zugänge zu einem eigenen, unverzichtbaren und durch nichts ersetzbaren Modus der Welterfahrung.
- Sie ist unverzichtbarer Bestandteil eines umfassenderen Netzes von Basiskompetenzen.
- Sie zählt deshalb mit zu den notwendigen Voraussetzungen für eine befriedigende Lebensführung und für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.
- Sie ist Ausgangspunkt und Grundlage für weiter reichendes, fachlich spezialisiertes Musiklernen.

Diese Argumentation zur Begründung des Musikunterrichts für alle halten wir bildungstheoretisch für überzeugend – gleichwohl erkennen wir jedoch auch, dass dies noch lange nicht die reale Durchschlagskraft einer solchen Argumentation sicherstellt: Die Existenz des Schulfachs Musik und sein Stellenwert in den Stundentafeln ist ein Ergebnis bildungspolitischer Entscheidungen, die immer wieder neu ausgehandelt werden müssen (vgl. Kaiser 1984, S. 169–171).

³ Wir können die grundlagentheoretische Basis des Aufbauenden Musikunterrichts hier nur in verkürzender Knappheit darstellen. Mehr dazu z. B. in Jank 2005 a (S. 69–91).

Im Hinblick auf Fragen nach dem Was des Musikunterrichts gehen wir von der mehr oder weniger wichtigen Rolle aus, die Musik – oder besser vielleicht: verschiedene Musiken – im Leben der meisten Menschen spielt. Musiken werden von Menschen für Menschen *gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet* (Kaiser 1995, S. 22) – nur dadurch sind sie vorhanden. Musikkultur besteht nicht primär im Wissen über Werke, sondern ist primär und in ihrem wesentlichen Kern eine sozial geteilte Praxis⁴.

Kaiser fasst mit dem Begriff der *musikalischen Gebrauchspraxis* die Formen zusammen, in denen das musikalische und musikbezogene Handeln der Menschen konkret wird und Musik persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken dient. Mehrere Beispiele, die Kaiser an derselben Stelle anführt, machen deutlich: Musikalische Gebrauchspraxen setzen jedenfalls ein Mindestmaß an Kenntnissen und Können voraus, können aber auch bis zu hohem Können und umfangreichem Wissen reichen. Zur angemessenen und befriedigenden Bewältigung musikalischer Gebrauchssituationen *benötige ich die entsprechende (hier: musikbezogene) Kompetenz. Habe ich sie nicht, muss ich sie mir erwerben. Ich muss lernen* (Kaiser 1995, S. 24).

Dieser Kompetenzerwerb ist grundsätzlich ein ganzheitlicher Vorgang, in dem psychische und physische Dispositionen, motivationale Befindlichkeiten, Emotionen und Einstellungen, bereits zuvor erworbene musikalische, aber auch allgemeine Kompetenzen und weitere Faktoren zusammenschmelzen. Für denjenigen Teilbereich dieses umfassenden Vorgangs, der im engeren Sinn musikalische Fähigkeiten betrifft, hat Bähr ein Modell von sieben Dimensionen musikalischer Kompetenz vorgeschlagen (s. Abb. 1, S. 338, nach: Bähr/Fuchs/Gallus/Jank 2004, S. 438f.; hier nach der modifizierten Fassung in Jank 2005 a, S. 104). Solche Modelle zur inhaltlichen Dimensionierung fachspezifischer Kompetenzen sind wichtig, beschreiben jedoch nur einen der Teilbereiche, die von umfassend ausformulierten Kompetenzmodellen berücksichtigt werden müssen (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 45–66; Jank 2005 b). Die Diskussion über Modelle spezifisch musikalischer Kompetenz steht in Deutschland noch in den Anfängen (siehe jedoch neuerdings die Beiträge in der *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 2, 2008: *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*; <http://www.zfkm.org/inhalt.html>).

⁴ Deshalb lehnen wir einen vergangenheitsorientierten Inhalts-Kanon historischer Meisterwerke, wie ihn die Konrad-Adenauer-Stiftung vorgeschlagen hat, grundsätzlich ab (*Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts*, in: Kaiser u. a. 2006, S. 17–30; vgl. die vielfältige Kritik dieses Rückschritts in die 50er Jahre, ebenfalls in Kaiser u. a. 2006).

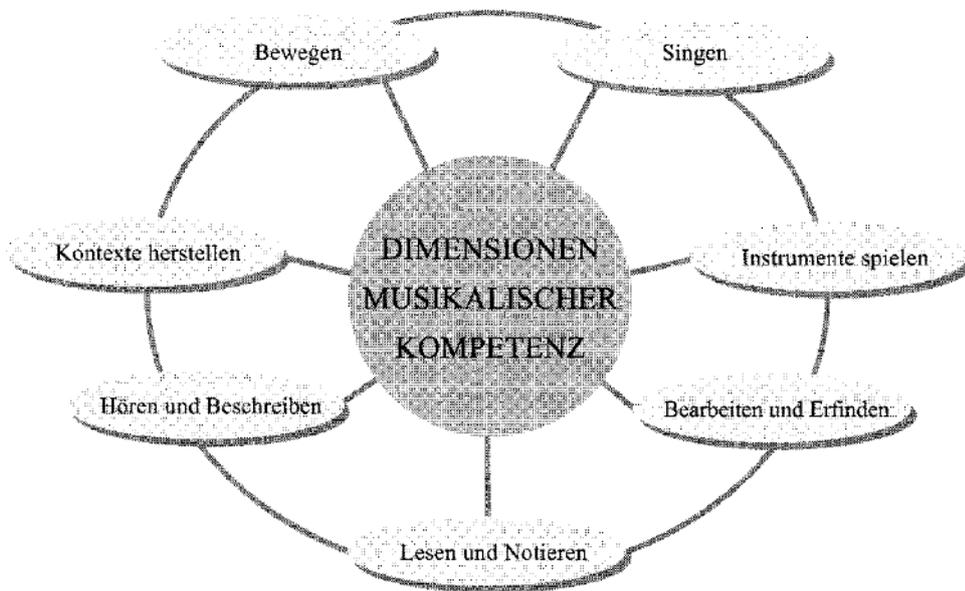


Abb. 1: Dimensionen musikalischer Kompetenz

Die sieben Dimensionen dienen der Strukturierung eines aufbauenden Lehrangebots im Musikunterricht, das den Erwerb der im engeren Sinn musikalischen Kompetenzen unterstützt. Wir streben einen Musikunterricht an, in dem

- die musikalische Erfahrungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler,
- die musikalische Handlungs- und Ausdrucksfähigkeit und das Können sowie
- die Kenntnis und das Wissen über Musik und ihre gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Hintergründe

in allen Dimensionen musikalischer Kompetenz schrittweise aufgebaut und erweitert werden⁵.

Es geht dabei nicht um die affirmative Einübung in die fertigen Muster des Musikbetriebs, sondern um die Sicherung der Grundlagen für die notwendige Offenheit der Entfaltung der musikalischen Identitätsbildung und Handlungsfähigkeit des Einzelnen im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext und im Hinblick auf die Pluralität und Heterogenität verschiedener Kulturen, die sich in der heutigen, »transkulturell« verfassten Gesellschaft gegenseitig beeinflussen und durchdringen (Welsch 1994; Schütz 2003, S. 2f.).

Die Antwort auf die Frage nach dem Wie des Musikunterrichts lautet für uns: Mit Hilfe eines Aufbauenden Musikunterrichts. Aufbauender Musikunterricht, kurz zusammengefasst, verknüpft drei Praxisfelder (vgl. ausführlicher Jank 2005 a, S. 92–122):

⁵ Jugendkulturelle, entwicklungs- und lernpsychologische, institutionelle und bildungstheoretische Grundlagen haben wir an anderer Stelle ausführlich dargestellt (Jank 2005, S. 69–91).

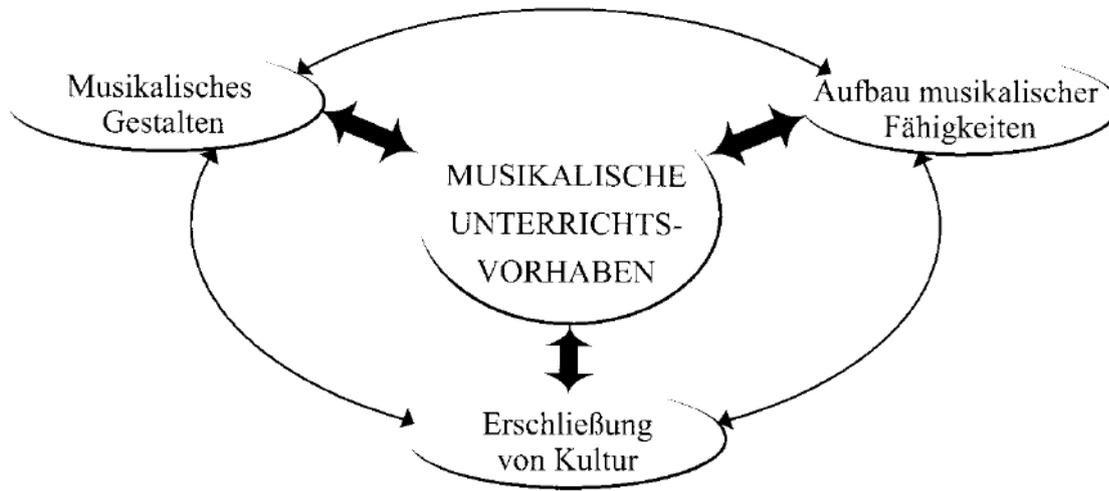


Abb. 2: Unterrichtsvorhaben und Praxisfelder des Musikunterrichts (Jank 2005a, S. 98)

Praxisfeld 1: Musikalisches Gestalten durch vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln

Das eigene, gemeinsame musikalische Gestalten der Kinder und Jugendlichen – also vor allem das Klassenmusizieren in allen seinen möglichen Formen – erhält im Aufbauenden Musikunterricht zentralen Stellenwert. Gemeinsames Singen, Bewegungsspiele, Body Percussion und Tanz sowie verschiedene Formen des Instrumentalspiels in stilistischer Vielfalt (Praxisfeld 1) stehen von Anfang an in steter Wechselwirkung mit dem Erwerb musikalischer Fähigkeiten (Praxisfeld 2).

Unverzichtbar ist die Verbindung des Musizierens mit der Vielfalt verschiedener Umgangsweisen mit Musik (musikbezogenes Handeln): Musikhören, Tanzen zu Musik, Musik in andere Darstellungsformen (etwa Bilder) übersetzen, über Musik sprechen, sich Kontexte zur Musik erschließen ... Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln sollen deshalb auch den größten Teil der Unterrichtszeit einnehmen.

Praxisfeld 2: Musikalische Fähigkeiten aufbauen

Musikalische Fähigkeiten werden in unmittelbarer Verknüpfung mit dem musikalischen Gestalten schrittweise und gezielt gefördert und kognitiv erschlossen. In Abschnitt 2 dieses Beitrags skizzieren wir, wie dies unterrichtspraktisch im Bereich des Aufbaus tonal-vokaler Fähigkeiten geschehen kann⁶.

⁶ Die unterrichtspraktische Arbeit am Beispiel des Aufbaus metro-rhythmischer Kompetenzen haben wir an anderer Stelle vorgestellt (etwa Gallus 2003; Bähr/Fuchs/Gallus/Jank 2004, S. 430–437; Jank 2005 a, S. 105–113; Gallus 2006).

Diese systematisch aufbauenden, lehrgangsartigen Anteile stehen in enger Wechselbeziehung zum musikalischen Gestalten und zur Kulturererschließung. Sie dürfen sich nicht zu einem Selbstzweck verselbständigen.

Praxisfeld 3: Erschließung von Kultur(en)

Nur in Verbindung mit einer lebendigen Musizierpraxis kann sich musikalisch-ästhetische Erfahrung entfalten und der Prozess der Kulturererschließung vollziehen. Was in den beiden zuvor genannten Praxisfeldern erfahren und erarbeitet wird, soll den Schülern Bezugspunkte geben, von denen aus sie das Besondere ihres eigenen musikalischen und musikbezogenen Handelns ebenso erfahren können wie die verschiedenen musikalischen Umgangsweisen, Gebrauchssituationen und Kontexte (die musikalische Gebrauchspraxis) im eigenen, europäischen kulturellen Raum und über diesen hinaus.

Verbindung der Praxisfelder: Musikalische Unterrichtsvorhaben

In der Unterrichtspraxis lassen sich die drei Praxisfelder gar nicht wirklich trennen. Allerdings sind Schwerpunktsetzungen notwendig und sinnvoll, denn die Unterrichtszeit ist ja begrenzt. In den Jahrgangsstufen 5 und 6 hat der Erwerb musikalisch-praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten einen hohen Stellenwert. Der Aufbau musikalischer Kompetenz in den Bereichen Metrum/Bewegung, Rhythmus und tonale/vokale Fähigkeiten soll deshalb kontinuierlich Berücksichtigung finden. Im Aufbauenden Musikunterricht sind diese Bereiche immer wieder verknüpft mit musikalischem Gestalten und der Erschließung kultureller Aspekte, so dass eine Verbindung der drei Praxisfelder immer wieder hergestellt werden kann und muss. Insbesondere ist dies die Aufgabe der musikalischen Unterrichtsvorhaben.

Musikalische Unterrichtsvorhaben sind thematisch bestimmte, zeitlich begrenzte Einheiten, die ergebnis- bzw. produktorientiert sind. Vorhaben erlauben einen ziel-, inhalts- und methodendifferenzierenden Unterricht und verbinden diesen mit Möglichkeiten der Binnendifferenzierung (z. B. durch Gruppen- und Freiarbeitsphasen) und mit einem hohen Grad der Selbstregulation durch die Schüler. Bei den Vorhaben sollen deshalb Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Lernenden eine zentrale Rolle spielen.

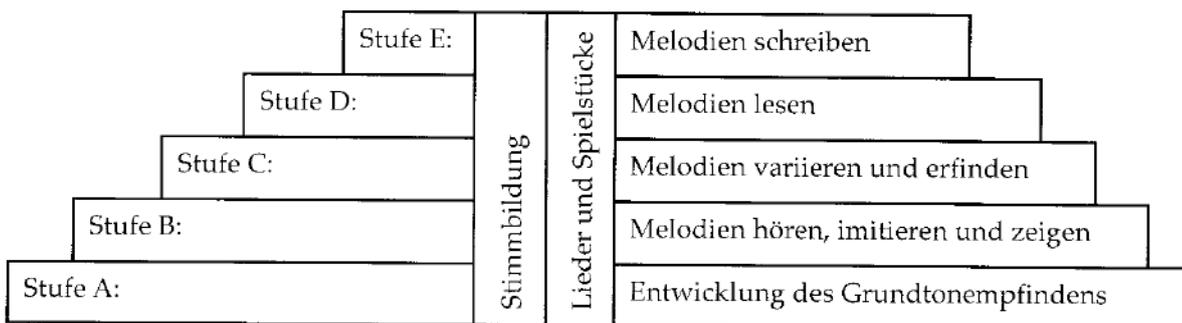
Vorhaben stellen Verbindungen zwischen den Praxisfeldern her, indem sie Gelegenheit geben, das Gelernte in neuem Kontext anzuwenden oder Zusammenhänge zwischen den Praxisfeldern für die Schüler deutlich zu machen. Die Ergebnis- bzw. Produktorientierung von Vorhaben hat auch Aufforderungscharakter: Eine bevorstehende Aufführung oder Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse (Praxisfeld 1) macht das Anwenden, den Transfer und die Integration musikalischer Fähigkeiten in umfassende musikalische Handlungszu-

sammenhänge möglich. So werden Vorhaben zu Kristallisationspunkten der Bildung von Auffassungsschemata, Kategorien, Begriffen und Systemen (Praxisfeld 2) und stellen wichtige Grundlagen für das Verstehen und die Kontexte verschiedener Musiken bereit (Praxisfeld 3). Erst der enge wechselseitige Bezug aller drei Praxisfelder führt zu nachhaltigen Ergebnissen.

2. Aufbauender Musikunterricht praktisch: tonal-vokale Fähigkeiten (Gero Schmidt-Oberländer)

Die Entwicklung und Erweiterung des Instrumentes »Stimme« ist eine unverzichtbare Grundlage für weitergehende tonale Arbeit. Stimmbildnerische Übungen und Hörtraining werden ständig kombiniert. Das Entdecken der Entwicklungsfähigkeit der eigenen Stimme schärft zugleich das Bewusstsein für das aktive Hören und Zuhören und das In-Sich-Hineinhören/Sich-Zuhören/Vorhören. Es unterstützt wirkungsvoll die Fähigkeit zur so genannten Audiation⁷.

Die Grundlagen sowie ihr systematischer Aufbau sind in folgender Pyramide dargestellt:



Analog zum Aufbau musikalischer Fähigkeiten im metro-rhythmischen Bereich (vgl. etwa Jank 2005a, S. 105–113) soll die Pyramide die großräumige Abfolge der Lehrschritte verdeutlichen, wobei Stimmbildung als eigener Strang auf allen Stufen in unterschiedlicher Intensität präsent ist. Natürlich kommt es im Laufe des Aufbaus tonal-vokaler Fähigkeiten zu einer zunehmenden Verzahnung mit den bereits erworbenen metrischen und rhythmischen Fähigkeiten, und diese werden dann in musikalischen Unterrichtsvorhaben zusammengeführt und angewandt.

⁷ *Audiation is the foundation of musicianship. It takes place when we hear and comprehend music for which the sound is no longer or may never have been present (The Gordon Institute for Music Learning: Audiation. In: <http://www.giml.org/audiation.php>, 2.3.2008). Audiation ist definiert als Hören und Verstehen von Musik, die nicht physikalisch erklingt [...]. Verstehen meint hierbei die Fähigkeit, (in) Musik denken und das gehörte Phänomen in einen musikalischen Gesamtzusammenhang einordnen zu können (Süberkrüb 2005, S. 30).*

Es gilt grundsätzlich, dass gemeinsames Musizieren am besten gelingt, wenn auf den Stufen aufgebaut wird, die bereits durchlaufen wurden. Auf jeder Stufe der Pyramide werden neue Erfahrungen möglich und neue Fähigkeiten durch Üben, Gestalten und Reflektieren erworben. Selbstkontrolle und Überprüfung durch den Lehrer, das Akzeptieren von »Fehlern« als normal auf dem Weg zu größerer Kompetenz und ein hoher Anteil an aktivem Musizieren und musikalischem Handeln werden den Schülern vertraut und gewohnt. Die Stimme als eigentlich selbstverständliches Instrument eigenen musikalischen Ausdrucks wird durch die regelmäßigen Übesequenzen ohne Scheu »benutzbar« und damit für die Kinder identitätsstiftend.

Ausgangssituation

Wie sieht die Situation, was die stimmlichen Voraussetzungen der Kinder betrifft, für Musiklehrer aus, die eine 5. Klasse übernehmen? Sie sehen sich mit einer sehr heterogenen Ausgangslage konfrontiert: Im besten Fall hat das Kind in der Familie und im Kindergarten bereits regelmäßig und viel gesungen und den seltenen Fall eines qualifizierten Fachunterrichts Musik in der Grundschule erlebt. Dieses Kind spielt dann in der Regel auch ein Instrument, hat bereits einen reichen Liederschatz, singt kräftig und sauber und kann schon Noten lesen. Solche Kinder singen auch ausgesprochen gerne. Leider immer häufiger gibt es Kinder, die sehr wenige Lieder überhaupt noch kennen, weil weder in der Familie noch im Kindergarten gesungen wurde, die in der Grundschule fachfremden oder keinen Musikunterricht hatten, den man als solchen bezeichnen kann, und auch noch nie ein Instrument in der Hand hielten. Für diese Kinder ist Musik möglicherweise faszinierend. Wenn sie aber selber singen sollen, ist diese Herausforderung für sie völlig neu und mit Angst besetzt, denn sie kennen ihre eigene Stimme als Singstimme gar nicht. Wenn diese Kinder mitsingen sollen, sprechen sie – meist zu tief – leise den Text mit.

Angeichts dieser Situation soll der Aufbau tonal-vokaler Kompetenzen helfen, die Klasse zunächst durch gezielte und spielerische Stimmbildung auf einen gemeinsamen Stand zu bringen. Von da aus kann dann, verzahnt mit den anderen Bereichen der Kompetenzentwicklung, sinnvoll weiter gearbeitet werden.

Dazu eine Randbemerkung: Die 5. Klassenstufe als Beginn des Einstiegs in das Konzept ist natürlich nicht der optimale Zeitpunkt für den Aufbau vokal-tonaler Kompetenz. Dieser müsste eigentlich viel früher beginnen, in der Grundschule oder am besten bereits im Kindergarten, doch gilt hier das Prinzip »Besser spät als gar nicht«. Der Wechsel in die weiterführende Schule ist für die Kinder ein großer Schritt in eine neue Welt: Eine neue Schule mit neuem Gebäude, neuen Lehrern, einer neuen Klassensituation und z. B. einem Fachraum für Musik machen die Schüler neugierig auf das, was hier auch im

Unterricht an Neuem geschieht. Das ist die Chance, eine andere Art von Musikunterricht zu etablieren, der dann von den Schülern ohne Vorbehalte akzeptiert wird. Ein Jahr darauf kann es schon zu spät sein, denn wenn die Kinder sich erst einmal gewöhnt haben an Musik als ein Konsum- und Entspannungsfach, werden sie diese die individuelle Leistung fordernde Art und Weise, Musik zu erlernen, nicht mehr so ohne Weiteres annehmen.

Überblick über das Konzept

Zunächst soll der Bereich **Stimmbildung** in seiner speziellen Ausprägung dargestellt werden. Er gliedert sich in folgende Bausteine:

1. Den Ton finden
2. Den Ton behalten
3. Den Ton verändern

Danach werden die Bausteine des Aufbaus tonal-vokaler Kompetenz erläutert:

Baustein	Grundlagen
1. Grundtonempfinden	Entwicklung des Grundtonempfindens
2. Tonschritte – gleich, nach oben, nach unten?	Melodien hören, imitieren und zeigen, variieren und erfinden, lesen und schreiben
3. Tonschritte im Oktavraum in Dur und Moll	
4. Tonschritte und -sprünge im erweiterten Quintraum/Pentatonik	
5. Diatonik in Dur und Moll	
6. Dur- und Molldreiklänge	Harmonien hören, imitieren, zeigen, variieren, erfinden, lesen und schreiben
7. Kadenz	

Abschließend werden wir Hinweise zu so genannten **Patternliedern** geben (s. S. 349).

Der Aufbau musikalischer Fähigkeiten ist ja nur eines der drei oben (Abschnitt 1) genannten Praxisfelder des Aufbauenden Musikunterrichts. Selbstverständlich nimmt deshalb der Aufbau vokal-tonaler Kompetenz nur einen Teil des Musikunterrichts ein. Etwa 7–15 Minuten Training pro Musikstunde in einem zweistündigen Unterricht genügen je nach Anforderung (Erwerb oder Üben und Festigung der jeweiligen Teilkompetenz). Und ebenso selbstver-

ständig werden bereits ab der ersten Stunde ganz einfach auch Lieder zum Spaß gesungen. Im Verlauf des Schuljahrs werden aber immer wieder auch solche Lieder ausgewählt, die es erlauben, die erworbenen Kompetenzen aus allen Bereichen zu erproben und zu festigen. Das dargestellte Konzept ist für die Anwendung in den ersten zwei (bis drei) Schuljahren der weiterführenden Schule gedacht und kann in gewissem Maße gedehnt bzw. komprimiert werden.

Wir werden im Folgenden die drei Bausteine zur Stimmbildung und die ersten beiden Bausteine zum Aufbau tonal-vokaler Kompetenzen ein wenig genauer skizzieren.

Stimmbildung

Das Konzept führt die Kinder zunächst spielerisch an ihre eigene Singstimme heran. Zu Beginn haben die Schüler gar nicht das Gefühl, dass jetzt gesungen wird. Daher kann auch die Angst vor dem Singen ausgeschlossen werden. Ziel des ersten Schrittes ist, dass alle Schüler der Klasse am Ende einen gemeinsamen Ton singen können. Das klingt nach wenig, ist aber schon recht viel, wenn man die Ausgangssituation bedenkt. Schüler, die schon gut singen können, erhalten die Gelegenheit, bereits kleine Führungsrollen zu übernehmen. Die Erfahrung zeigt auch, dass diese Schüler durchaus Spaß daran haben, ihre bereits gefestigte Stimme noch einmal auszutesten.

Erster Schritt: Den Ton finden

Ein Beispiel ist »Der Kunstflieger«:

Die Stimme wird spielerisch ausprobiert. Ziel dieses ersten Schrittes ist, dass die Schüler nach einer Weile in der Lage sind, sich auf einen gemeinsamen Ton zu einigen.

Zur Durchführung:

Übung 1: Der Lehrer lässt sich von einem Schüler führen: Der Schüler soll die Bewegungen eines von Wolke zu Wolke fliegenden Flugzeugs mit dem Finger in der Luft nachzeichnen. Der Lehrer folgt der Bewegung summend.

Übung 2: Die Schüler machen das paarweise im Wechsel miteinander.

Übung 3: Verschiedene klingende Konsonanten werden ausprobiert. Welcher Klang ist am »Kunstflieger-mäßigsten«?

Übung 4: Einige Paarungen, die der Lehrer beim Herumgehen ausgesucht hat, präsentieren ihre Version vor der Klasse. Welches ist der waghalsigste Kunstflieger?

Erweiterungsmöglichkeiten für die nächsten Stunden sind die »Formation«, wobei der Lehrer oder ein Schüler die ganze Klasse führt oder der »Wettbewerb«: Eine zweite Fliegerstaffel fliegt gleichzeitig => zweistimmig polyphones Summen.

Andere Bilder, die auf ähnliche Weise eingesetzt werden können, sind Bienen, Bienenkönigin, zweites Bienenvolk o. ä.

Zweiter Schritt: Den Ton behalten

Nachdem im ersten Schritt die Findung und Sicherung der Singstimme im Vordergrund stand, sollen die Schüler nun Folgendes lernen:

- Das sichere Nachsingen/Treffen eines Tones
- Das sichere Halten eines Tones ohne und mit Begleitung
- Das Wiederfinden eines Tones ohne und mit Begleitung/Störfaktoren
- Das Wiederfinden eines Tones im Metrum

Was heißt das? Der gefundene Ton muss verteidigt werden gegen andere Klänge oder Töne, gegen möglicherweise Irritierendes. Man könnte den ganzen Schritt auch »Aufbau von Intonationskompetenz« nennen.

Eine erste Verzahnung mit metro-rhythmischer Kompetenz erfolgt hier, indem im Verlauf der Ton wie bei einer Glocke in einem metrischen Puls gesungen wird. Dieser Puls kann dann verlassen und schließlich wieder gefunden werden.

Dritter Schritt: Den Ton verändern

Stimmbildung und Klangformung sind die Schwerpunkte dieses Schrittes. Der gefundene und »verteidigte« Ton soll nun auch schön klingen. Dazu sind verschiedene Übungen aus dem Bereich der (Kinder-)Stimmbildung notwendig, die man in der einschlägigen Literatur findet. Zwei Beispiele sollen die Arbeitsweise illustrieren:

Beispiel 1: Übung zum Vokalausgleich

Die Schüler singen auf einem Ton ein »u«. Nun sollen sie den Ton vom »u« über das »o« (wie Ofen) und das »O« (wie offen) zum »a« formen, ohne dass man hört, wo der eine Vokal beginnt, wo der andere endet. Dann wird der Weg zurück besritten: a – O – o – u. Ziel ist also der fließende Übergang von Vokal zu Vokal. Dabei sollen sie sich selber beobachten: Was macht eigentlich mein Mund dabei? Er öffnet und schließt sich eigentlich nur. Ganz einfach. Ich muss

also kein Schnuten->u< oder ein breites ›aaaa< formen, weil die Vokale näher miteinander verwandt sind als ich dachte.

Nun wird der Weg zum ›i< beschritten: a – ä – e – i. Was passiert hier? Die Zunge legt sich allmählich an die Zähne, kommt also langsam nach oben. Zuletzt hebt sich die Zungenspitze.

Zuletzt kann man den ganzen Weg hin und zurück beschreiten: u – o – O – a – ä – e – i – e – ä – a – O – o – u (wenn man genug Atem hat, sonst beim ›i< Luft holen).

Beispiel 2: Grimassenschneiden

Dieses Klangspiel ist eine erste Einführung in das bewusste Singen, in die Erfahrung von Klanggestaltung mit der Stimme: Ein Summton wird durch extreme Gesichtsveränderung beeinflusst. Durch Experimentieren entsteht hier kreatives Gestalten.

Die Geschichte: Ein fröhlicher Clown kommt grinsend und summend zu einem Tisch mit einer dampfenden Kartoffel. Er steckt sie in den Mund, sie ist aber so heiß, dass er den Mundraum so weit wie möglich macht, um sich nicht zu verbrennen. Er darf aber nicht aus der Rolle fallen, sondern versucht, weiter zu summen und zu grinsen.

- Die Klasse summt einen Ton (oder auch ein einfaches Lied), während ein Schüler pantomimisch die Geschichte darstellt.
- Der Kontrast beim Summen zwischen Grinsgesicht und Kartoffelgesicht wird hörbar.
- Wo liegt der schönste Klang? Die Schüler experimentieren zwischen den Extremen und hören sich gegenseitig zu.
- Verschiedene Schüler führen die Klasse mimisch zu unterschiedlichen Klängen.

Variante: Die Schüler denken sich selber Geschichten aus, die zu Gesichtsveränderungen führen, z. B. durch Staunen oder Erschrecken.

Aufbau tonal-vokaler Kompetenzen

Erster Schritt: Grundtonempfinden

Nach der Findung und Sicherung der Singstimme sowie nach dem Erreichen eines gesicherten Intonationsvermögens sollen die Schüler in diesem Abschnitt Folgendes lernen: In Call&response-Liedern und als Bordun-Ton sollen die Kinder ein Empfinden für die Bedeutung des Grundtones erlangen. Dazu werden z. B. Lieder gewählt, die in ihren Phrasen oder responses immer wieder auf einen Grundton hinzielen. Beispiel: *Old John the Rabbit* (Hans der Hase).

Old John the Rabbit

Traditional

Ja Hans der Ha-se, Oh je! tanzt mir rum auf mei-ner Na - se.
Oh je! Er springt in mei-nen Gar - ten Oh je! und
frisst mei-ne To-ma - ten Oh je! Und auch mei-ne Ra-bat - ten. Oh je! Und
wenn ich leb' Oh je! im nächs-ten Jahr Oh je! dann
sag ich euch eins: Oh je! ich pflanz nichts mehr an! Oh NEE!

Hierbei wird das *Oh je* und das *Oh NEE!* von den Schülern gesungen.

Unter Kanons wie *Shalom chaverim* oder *Kookaburra* kann ein Teil der Kinder den Grundton als liegenden Glockenton singen.

Zweiter Schritt: Tonschritte – gleich, nach oben, nach unten

Hier sollen die Schüler die Verknüpfung von gesungener / gehörter Tonhöhe mit dem Notenbild erlernen. Sie sollen zwei Töne im Abstand einer Sekunde hörend unterscheiden und singend nachvollziehen können und Melodielinien im Bereich einer Sekunde singen.

Zur Durchführung

An der Tafel stehen *a'* und *g'* mit Violinschlüssel.

- Übung 1: Der Lehrer zeigt den Ton *a'* an der Tafel (am besten mit dem Stabspiel-Schlägel) und singt ihn bzw. spielt ihn danach auf dem Stabspiel. Die Schüler singen auf neutraler Silbe (z. B. don) nach. Dasselbe geschieht mit dem Ton *g'*. Dieses wird mehrmals im Wechsel wiederholt.

- Übung 2: Der Lehrer zeigt den Ton nur noch, singt nicht mehr vor, die Schüler singen abwechselnd a' , g' .
- Übung 3: Der Lehrer zeigt in einem langsamen Puls die beiden Töne in beliebiger Reihenfolge, z. B. $a g g a g a a a g g$, die Schüler singen »vom Blatt«.
- Übung 4: Einige Schüler machen dies auf Stabspielen mit.
- Übung 5: Die Übung 3 wird nun mit kurzen und langen Noten (z. B. gedachte Viertel und Halbe) ausgeführt, erst nur mit Gesang, dann auch mit Stabspielen.
- Übung 6: Ein Schüler übernimmt die Rolle des Lehrers.

Bei der Einführung der Tonhöhennotation wird ausgehend von zwei Tönen zunächst singend die Vorstellung von Tonhöhe mit der Notation dieser Töne verknüpft (Reaktionsspiel). Sehr schnell sollte aber die Übertragung auf Instrumente erfolgen. Der Einsatz von Stabspielen wegen ihrer offensichtlichen »schrittigen« Anordnung und leichten Erlernbarkeit wird empfohlen, zumal diese »präpariert« werden können durch Herausnahme nicht benötigter Stäbe. Auch die Einführung von Versetzungszeichen ist hier besonders »augenfällig«. Gleichwohl ist jedes andere gemeinsam erlernte Klasseninstrument (Blockflöte, Mundharmonika, Steckbundmonochord...) denkbar.

Zunächst sollten nur einige Schüler als Korrektiv die gesungenen Tonhöhen-schritte vom Blatt mit vollziehen, dies auch als Intonationshilfe. Später können dann mehr Schüler an weitere Instrumente (wenn vorhanden), es kann sogar das instrumentale Vom-Blatt-Spiel ohne Gesang erfolgen.

Dritter Schritt: Tonschritte im Oktavraum in Dur und Moll

Auf der Basis tonalen Empfindens und bei gleichwertiger Behandlung der Tongeschlechter Dur und Moll wird nun der stimmliche und vom Audiationsvermögen her verfügbare Tonraum erweitert. Dabei kommt es zur Unterscheidung der beiden Tongeschlechter Dur und Moll. Die klangliche, vorrangig in Tonschritten sich vollziehende Orientierung in der Oktave wird wiederum mit Übungen zur Notation (als Lese- und Schreibkompetenz) gekoppelt. Darüber hinaus wird ein Einstieg in das Blattsingen unternommen.

Vierter Schritt: Tonschritte und -sprünge im erweiterten Quintraum / Pentatonik

Die pentatonische Reihe eignet sich besonders gut für die Improvisation wie z. B. im Blues-Bereich (für die Reihe $a g f d c$ muss ein Blues in D als Begleitung gespielt werden). Außerdem sollten hier weiterhin Blattsing-Übungen sowie einfache Melodiediktate die Kompetenz festigen helfen. Viele einfache Spirituals (*Swing Low, Nobody Knows* etc.) sind ausschließlich aus pentatonischem Material gebaut und könnten hier als Arbeitsgrundlage dienen.

Fünfter und sechster Schritt: Tonleiter, Dreiklang und Kanon

Der Ausbau der Pentatonik zur diatonischen Tonleiter und die Ableitung von Dreiklängen aus der Tonleiter erfolgt nach den gleichen Prinzipien und in ähnlichen Übungsformen. Die Anwendung von Kompetenzen bezüglich Tonhöhenvorstellung, Intonationssicherheit und Voraushören im Kanon ist ein nächster folgerichtiger Schritt.

Siebter Schritt: Kadenz

Hier wird nun der erste Schritt in Richtung »Komposition« gewagt. Die Kinder sollen auf der Basis der zu erlernenden Kadenz und mit Hilfe ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen einen eigenen Kanon schreiben. Folgende Schritte könnten gegangen werden:

- a) Ein »Kanon« (C-Dur-Kadenz in guter Stimmführung) wird in drei Notenzeilen an die Tafel geschrieben und zunächst einstimmig, dann dreistimmig auf Tonsilben gesungen.
- b) Zusammenziehen der Notation auf eine Notenzeile. Erkenntnis: drei verschiedene Dreiklänge, Benennen derselben.
- c) Entwerfen eines dreizeiligen Textes und Rhythmisierung der Kadenz dem Text entsprechend. Singen!
- d) Hausaufgabe: Denkt euch selbst einen Text aus und rhythmisiert die Kadenz (jede Kanonzeile 2 oder 4 Takte). Kontrollieren einiger Lösungen an der Tafel und Singen.
- e) Übertragen der Kadenz auf drei Stabspiele. Damit werden einige Lieder aus dem Repertoire begleitet. Achtung: Transposition!

Hinweis: Hier hat sich bewährt, mit den Schülern eine »Kanon-Bau-Gebrauchsanleitung« zu entwerfen, z. B.:

1. Kadenz aufschreiben
2. Text ausdenken
3. Text rhythmisieren (Taktart?)
4. Übertragen auf Kadenz
5. Variationen erfinden (Durchgänge, Wechselnoten)
6. ...

In Patternliedern (Liedern, die eine zwei oder viertaktige harmonisch-rhythmische Begleitformel haben) lassen sich nun alle erworbenen Kompetenzen bündeln.

Beispiele:

Un poquito cantas (Latin)

Don't worry, be happy (Reggae)

Always look on the bright side of life (Shuffle)

Latin-Rhythmen, Reggae, Shuffle und andere Rhythm-Styles werden erlernt, Lieder werden gemeinsam arrangiert auf der Basis der erworbenen harmonischen Kompetenz, die Klasse wird zum Ensemble. Aufführungssituationen vor Eltern und der Schulgemeinschaft sorgen für Anerkennung und machen Musik zum Lieblingsfach der Schüler. Diese (kühne?) Vision wurde bereits in so mancher Bläser- oder Streicherklasse eingelöst. Mit dem Aufbau tonal-vokaler Kompetenzen ist sie für alle Kinder erreichbar.

Literatur

- Bähr, Johannes/Fuchs, Mechthild/Gallus, Hans Ulrich/Jank, Werner: *Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1–6*. In: Ansohn, Meinhard/Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Musikunterricht heute* (Bd. 5): *Musikkulturen – fremd und vertraut*, Oldershausen 2004, S. 420–442
- Bähr, Johannes/Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin: *Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 19/2003, S. 26–39
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001
- Gallus, Hans Ulrich: *You must feel the beat. Körperkoordination und Gewichtserfahrung als Grundlage zum gemeinsamen Musizieren*. In: *AfS-Magazin* 15/2003, S. 14f.
- Ders.: *Rhythmuslernen – ein aufbauender Lehrgang*. In: Fuchs, Mechthild/Brunner, Georg (Hrsg.): *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*, Essen 2006, S. 155–161
- Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin: *Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 9/2001, S. 6–24
- Jank, Werner (Hrsg.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005 (= Jank 2005a)
- Ders.: *Bildungsstandards und Musikunterricht. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion*. In: *mip-Journal* 13/2005, S. 6–11 (Jank 2005b)
- Kaiser, Hermann J.: *Musikunterricht für alle?* In: Ritzel, Fred/Stroh, Wolfgang Martin (Hrsg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*, Wilhelmshaven 1984, S. 166–173
- Ders.: *Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung*. In: *Musikforum* 83/1995, S. 17–26
- Kaiser, Hermann J., u. a.: *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, Regensburg 2006
- Klieme, Eckhard, u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Berlin 2003
- Schütz, Volker: *Transkulturelle Musikpädagogik*. In: Claus-Bachmann, Martina (Hrsg.): *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen*, Bamberg 2003, S. 1–6
- Süberkrüb, Almuth: *Musiklernen: »Verstehen und Geschehen«. »Didaktische Interpretation von Musik« und »Music Learning Theory« als Grundlage für vieldimensionales Musiklernen*, Saarbrücken 2005

Welsch, Wolfgang: *Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen*. In: Luger, Kurt/Renger, Rudi (Hrsg.): *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*, Wien 1994, S. 147–169

Internet-Seiten:

Deutscher Musikrat: *Sieben Thesen zur Musik in der Schule*. http://www.miz.org/artikel/musik_in_der_schule.pdf, 27.3.2007

The Gordon Institute for Music Learning: *Audiation*. <http://www.giml.org/audiation.php>, 2.3.2008

Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2, 2008: *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?* <http://www.zfkm.org/inhalt.html>, 2.3.2008