

Kivi, Alexis

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 241-257. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kivi, Alexis: Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 241-257 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207359 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207359>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 39

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musiklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Musikpädagogische Forschung, Band 39
Research in Music Education, vol. 39

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Inhalt

Bernd Clausen & Susanne Dreßler

Vorbemerkung 9

Ruth Wright

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education 13

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung. 27

What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization

and Their Significance for Norwegian Higher Music Education

Marc Godau

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte 43

How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the

Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent

Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. 57

Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?

A Replication Study on Interventions in Classroom Music

Melanie Herzog

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren 77

Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning

the Construction of Meaning in Inclusive Music Education

Stefan Orgass

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung
inklusive Musikunterrichts 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of
Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis of Inclusive
Music Education*

Kerstin Heberle

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit
Populärer Musik
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen
mit der Gruppe und für die Gruppe 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.
The Balance Between Learning with the Group and for the Group
in the Music Classroom*

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der
„Basisqualifikation Musik“ 145

*Primary Student Teachers’ Self-Efficacy Expectations in a
Music Methods Course*

Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und
Gymnasien im Vergleich
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die
Kompetenzorientierung 169

*A Comparison of Music Teachers’ Competence Orientation in Elementary and
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on
Competence Orientation*

Marc Godau & Daniel Fiedler

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*
(MTPACK) 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict
in a Continuous Professional Development Seminar*

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth) 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth)*

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer
Hinsichten auf Neue Musik 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education
Regarding “Neue Musik”*

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective
of Cultural Studies*

Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien
im 19. Jahrhundert. 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries
During the 19th Century*

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten
eines Musikwissenschaftlers 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from
a Musicologist*

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht

Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools: Opening the Schools for Out of School Musical Experiences

In German music pedagogy, the idea of interdisciplinarity is expressed in different terms, such as “fachübergreifend” (transgressing the school subject, Richter, 2010), “fächerübergreifend” (transgressing the school subjects, Dethlefs-Forsbach, 2005) or “fächerverbindend” (connecting the school subjects, Gerhardt, 2012) among others. As these terms are not used in a systematic way to describe interdisciplinarity, characteristic perspectives by German music pedagogies are discussed in this article. An important reason for these diverse understandings is that these terms are mostly used as a white board onto which general ideas of music pedagogical innovations are projected. The purpose of this article is, first, to present a dynamic understanding of the term “fachübergreifend”. Second, the dynamic understanding of this term will be used in a new interpretation: namely, to also describe the relationships of traditional schooling and out of school musical experiences.

1. Ausgangssituation

Fachübergreifender Musikunterricht wird sinngemäß in allen schulischen Musiklehrplänen gefordert, und kunstspartenübergreifendes Arbeiten mit „Bild, Musik, Sprache, Körper“ (Brandstätter, 2008) ist längst selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichts. Diesen Entwicklungen stehen drei Beobachtungen gegenüber: Erstens findet sich in Lehrplänen, Unterrichtsbeispielen, wissenschaftlichen Aufsätzen usw. eine große Streuung an verwendeten Begriffen, wie u. a. „fächerverbindend“, „fächerübergreifend“¹, die entweder synonym oder uneinheitlich verwendet werden. Zweitens ist die wissenschaftliche Aufarbeitung (auch in Hochschulprüfungen von Studierenden) vom unterrichtsmethodisch geprägten

1 Zur Terminologie siehe den Abschnitt 3. Begriffsvielfalt. Ich benutze im Folgenden den Begriff „fachübergreifend“ als Sammelbegriff der hier genannten Varianten.

Begriff Beate Forsbachs² geprägt. Der von ihr verwendete Begriff „fächerübergreifender Unterricht mit Musik“ (Forsbach, 2005) steht zudem oft gleichbedeutend für einen reformierten Musikunterricht, wodurch sich fachübergreifende und fachliche Perspektiven nicht immer klar voneinander unterscheiden lassen. Drittens wird fachübergreifender Musikunterricht in unterrichtspraktischen Veröffentlichungen meist schulstrukturell verstanden, indem er sich auf die Fächerstruktur der Schule bezieht im Sinne von: „Fachübergreifend – mit welchem Schulfach?“

Betrachtet man die Akzentverschiebungen des Musikunterrichts der letzten Jahre von der Kompetenzorientierung über Ideen einerseits aufbauenden und andererseits informellen Lernens bis hin zur stärkeren Öffnung gegenüber außerschulischen Partnern usw., so befindet sich Musikunterricht derzeit in einem besonders stark ausgeprägten Spannungsfeld zwischen Fokussierung und Weitung. Eine aktuelle Interpretation fachübergreifenden Musikunterrichts kann sich daher nicht allein auf das Verbinden traditioneller Schulfächer innerhalb der Schule beschränken, sondern muss auch diese Fokussierungen und die Öffnungstendenzen der Schule nach außen hin berücksichtigen.

2. Forschungsfragen, Thesen und methodologische Hinweise

Vor diesem Hintergrund lauteten zentrale Fragen: Welche Perspektiven gibt es auf fachübergreifenden Musikunterricht? Welche zentralen Ideen lassen sich trotz der Vielfalt an Interpretationen herauslesen? Zwei Thesen stehen im Mittelpunkt:

1. Fachübergreifender Musikunterricht bildet eine Projektionsfläche für Reformen von Musikunterricht.
2. Fachübergreifender Musikunterricht beschreibt heute verstärkt die Öffnung von Schule hin zu außerschulischen Lernfeldern mit Musik.

Die Studie hat mittels hermeneutischer Textanalyse eine Typologie charakteristischer Perspektiven auf fachübergreifenden Musikunterricht herausgearbeitet. Methodologisch hat sie dafür in einem ersten Schritt explizite Begriffsbildungen und Konzepte fachübergreifenden Musikunterrichts analysiert, um gemeinsame Merkmale herauszuarbeiten. Da sich in dieser ersten Phase allerdings eine sehr starke, typologisch jedoch charakteristische Diversität und Widersprüchlichkeit in Definitionen und Merkmalen andeutete, wurden in einem zweiten Schritt solche Quellen hinzugezogen, die eine mögliche Typologie an Perspektiven auf fachübergreifenden Musikunterricht in ihrer ganzen Breite ergänzen und deutlicher sichtbar machen konnten. Wegen der begrifflichen Streuung und teils ohnehin synonymen Verwendung hat sich die Studie dabei nicht allein auf den Begriff

2 Auch als Dethlefs-Forsbach, z. B. Forsbach, 2005 und 2008.

„fachübergreifend“ – oder einen der verwandten Begriffe – beschränkt, sondern Texte aus dem gesamten Begriffsfeld „fachübergreifend“, „fächerübergreifend“ oder „fächerverbindend“ usw. ausgewählt. Zusätzlich wurden Autorinnen und Autoren oder Phänomene berücksichtigt, die auf andere Weise übergreifende bzw. Schulfächer verbindende Ideen ausdrücken.³

Auflösen und erklären ließen sich die Diversität und Widersprüchlichkeit an gefundenen Begriffsauffassungen jedoch erst durch das jeweilige Herausarbeiten der oft implizit vorhandenen Reformwünsche an den Musikunterricht, die das jeweilige Verständnis fachübergreifenden Musikunterrichts prägen. Daher wurde in einem letzten Schritt ein dynamischer Begriff fachübergreifenden Musikunterrichts extrahiert, der solche individuellen Projektionen und dennoch gemeinsame Merkmale aufnimmt. Mit diesem wird abschließend eine mögliche Neuinterpretation des Fachübergreifenden mit Blick auf die heute so besonders wichtig werdenden außerschulischen Lernfelder des Musikunterrichts versucht. Der vorliegende Text skizziert diese Arbeitsschritte in exemplarischen Auszügen.

3. Begriffsvielfalt

Allein für einen Vergleich von Musik und Bildern im Musikunterricht lassen sich verschiedene Bezeichnungen finden: Richter (2010) würde diesen vermutlich als „fachübergreifend“ bezeichnen. Beate Forsbach (2005) nennt ihn „fächerübergreifend“ und Bert Gerhardt (2012) verwendet dafür den Begriff „fächerverbindend“. Ursula Brandstätter (2004) und Mathias Schillmöller (2016) verwenden eher den Begriff „kunstspartenübergreifend“ und sehen ihn ohnehin als selbstverständlichen Bestandteil von Musikunterricht an. Das Wort „fachübergreifend“ scheint eine Perspektive nah am Musikunterricht zu beschreiben. Die Pluralversion denkt *Schulfächer* oft gleichberechtigter und könnte zudem als Unterricht jenseits fachlicher Strukturen interpretiert werden. „Fächerverbindend“ scheint vom Öffnungsgrad wieder kleiner zu sein, indem es mehrere konkrete Schulfächer in eine Beziehung bringt. Interpretiert man in dieser Form diese wenigen Begriffe, so würden sie einen unterschiedlich starken Öffnungsgrad fachlich orientierten Musikunterrichts beschreiben:

3 Einbezogen wurden daher auch historische Perspektiven wie die auf die *musiké* der griechischen Antike oder die preußischen Bildungsreformen Leo Kestenbergs in den 1920er Jahren sowie ältere Konzeptionen wie die Polyästhetische Musikerziehung/Integrative Musikpädagogik Wolfgangs Roschers usw.

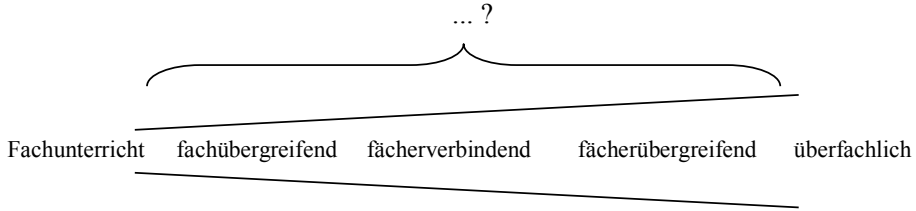


Abbildung 1: Interpretation möglicher Öffnungsgrade des Musikunterrichts innerhalb des gängigen Begriffsfeldes (eigene Darstellung).

Aber auch solche Anordnungsversuche ließen sich nicht allgemeingültig aufrechterhalten, da sie immer individuelle Perspektiven auf Musikunterricht ausdrücken. Zudem bliebe die Schwierigkeit bestehen, einen Oberbegriff für alle Öffnungsgrade zu finden, der selbst nicht Teil dieser Sortierung wäre. Im Englischen wird zwar häufig der Begriff „interdisciplinarity“ verwendet, er löst aber letztlich das Kategorien-Paradoxon nicht auf. Im hier verwendeten Begriff „fachübergreifend“ soll eine Perspektive betont werden, die noch nah vom Musikunterricht aus nach Öffnungen sucht.

4. Charakteristische Perspektiven auf das Fachübergreifende

Im Folgenden werde ich einige charakteristische Perspektiven auf fachübergreifenden Musikunterricht skizzieren. Diese werden – mit weiteren, hier aus Platzgründen nicht dargestellten Begriffsauffassungen – zu einer Typologie an Perspektiven auf fachübergreifenden Musikunterricht geordnet.

a) Die schulstrukturelle Perspektive

Beim gängigsten Verständnis fachübergreifenden Musikunterrichts versteht man diesen als Kontaktaufnahme zwischen *Schulfächern*, weswegen hierfür häufig der Begriff „fächerverbindend“ verwendet wird. Da er sich auf die Fächerstruktur einer Schule bezieht, wird diese Perspektive hier als schulstrukturelle bezeichnet. Hiermit verbinden sich häufig Fächerlisten, bei denen verbindende Unterrichtsinhalte aufgelistet werden. Bemerkenswerterweise ist die vermutlich erste Auflistung dieser Art in den Preußischen Bildungsreformen Leo Kestenberg (1925, S. 79–81) zu finden, also genau dann, als das Fach Musik sich der Idee nach im Anspruch vertiefte und gleichzeitig im Horizont weitete. Aus der Fülle solch schulstruktureller Fächerlisten (eine der ersten findet sich z. B. bei Werner-Jensen, 1978), soll exemplarisch an Bert Gerhardts Aufsatz „Musik fächerverbindend unterrichten?“ von 2012 gezeigt werden, wie die Unterrichtsbei-

spiele dabei oft *fachimmanente* Berührungsstellen darstellen, die nicht zwangsläufig über das Fach hinausweisen müssen:

- „Musik und Deutsch
- Musik und Geschichte (z. B. Epochen)
- Musik und Religion (z. B. Kirchenmusik)
- Musik und Darstellendes Spiel (z. B. Musical)
- Musik und Physik (z. B. Akustik)
- Musik und Wirtschaft (z. B. Songproduktion und Werbung)
- Musik und Geografie (z. B. Ethnische Musik)
- Musik und Kunst (z. B. Videoproduktion)
- Musik und Sport (z. B. Tanz, Hip-Hop)
- Musik und Medien (z. B. Musikaufnahmen).“ (Gerhardt, 2012, S. 59)

Die genannten Beispiele ließen sich auch als Inhalte regulären Fachunterrichts in Musik betrachten. Dieses für schulstrukturelle Perspektiven charakteristische Paradoxon kann somit ein traditionelles Fachverständnis und die Fächerstruktur einer Schule sogar noch festigen. Die Textanalyse bei Gerhardt macht aber ein weiteres Motiv sichtbar: So betont er sein starkes Interesse vor allem daran, mit Hilfe fächerverbindenden Unterrichts sich jenseits eines Einzelkämpfertums mit Kolleginnen und Kollegen austauschen zu können – ein Wunsch, der ebenso nicht zwingend fachübergreifenden Unterricht verlangt.

b) Die unterrichtsmethodische und die reformorientierte Perspektive

Zwei weitere in der Literatur beobachtbare Perspektiven werden wegen ihres oft engen Bezuges hier gemeinsam dargestellt. Am deutlichsten verbinden sie sich in den Schriften Beate Forsbachs zu „fächerübergreifendem Unterricht mit Musik“. Ähnlich wie bei den von Gerhardt angeführten Unterrichtsbeispielen zeigt sich bei ihr ebenso der Widerspruch, dass dieser mit partizipativen Unterrichtsprinzipien charakterisiert wird, die ebenso gut Merkmale guten Fachunterrichts sein könnten:

„Fächerübergreifender Unterricht mit Musik meint Lehr- und Lernprozesse, in denen Kommunikation und Kooperation der beteiligten Schüler und Lehrer sowie die Beteiligung mehrerer Fächer wesentlich sind. Anders als im traditionellen Fachunterricht werden die Rollen der Beteiligten, die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen, sowie die Unterrichtsergebnisse und deren Beurteilung im jeweiligen Kontext des Unterrichts von Lehrern und Schülern gemeinsam entwickelt und festgelegt. [...]

Grundlegend für die Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik erscheinen folgende Merkmale [...]:

- Ausgangspunkte: Schülerorientierung, Lebensweltbezug und Problemorientierung;
- Arbeitsformen: Ganzheitliches Lernen, selbstbestimmtes Lernen, handlungsorientiertes Arbeiten und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten;
- Zielhorizonte: Produktorientierung und kommunikative Didaktik.“ (Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 397–398)

Eine solche Charakterisierung, die aus heutiger Sicht ebenso fachlich orientierten Musikunterricht beschreiben könnte, verweist bei ihr auf ihre eigene Unterrichtstätigkeit in den Jahren zuvor, in denen sie einem „überwiegend frontal geführten lehrerzentrierten Unterricht“ (Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 127) sowie einer empfundenen „Trennung von Theorie und Praxis“ (ebd., S. 125) einen anderen Musikunterricht entgegensetzen wollte. In der Folge beschreibt sie „fächerübergreifenden Unterricht“ derart umfassend, dass dabei nahezu eine Konzeption von Musikunterricht entsteht.⁴ Wegen dieser latent synonymen Begriffsverwendung mit sinngemäß *besserem* Musikunterricht lassen sich bei ihr kaum Abgrenzungen zwischen fachlich orientiertem und fachübergreifendem Musikunterricht im Sinne zweier gleichberechtigter Pole finden. Fächerübergreifender Unterricht wird für sie allgemein sogar zum Symbol für Unterrichts- und Schulreformen:

„Fächerübergreifender Unterricht bedeutet auch, Neues, Ungewisses, Unklares gemeinsam mit den Schülern zu erarbeiten. Dazu müssen neue Wege des Lernens und Lehrens gesucht werden, dabei ändern sich die Rollen der Beteiligten und die Beziehungen untereinander. Fächerübergreifender Unterricht wird zum ‚Symbol der Veränderung‘. [...] Lehrer und Schüler, die sich im fächerübergreifenden Unterricht mit Musik auf den mühsamen Weg der inneren Schulreform begeben, brauchen eine Vision und die feste Überzeugung, dass es sich lohnt, angesichts einer kritischen Schulreform innovativ zu sein. [...] Dementsprechend wird fachübergreifender Un-

4 Forsbach (2005, S. 417–428) skizziert einen „Musikunterricht in der Schule des Lebens und Lernens“, in den sie „fächerübergreifenden Unterricht mit Musik“ integriert sieht, größtenteils genau mit jenen Merkmalen, die bereits das „Fächerübergreifende“ selbst definierten, wie z. B. Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Projektorientierung usw. (Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 421–424), so dass bei ihr „fächerübergreifender Unterricht mit Musik“ und ihr Konzept einer „Schule des Lebens und Lernens“ fast ineinander aufgehen.

terricht mit Musik dann innovativ, wenn Lehrer und Schüler das Bewusstsein haben, etwas Neues zu probieren, Unterricht nicht nach dem gewohnten Schema ablaufen zu lassen.“ (Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 430)

In einer solchen Perspektive geht es also nicht mehr um die Ausbalancierung zwischen fachlichen und fachübergreifenden Perspektiven des Musikunterrichts, sondern um dessen dauerhafte Veränderung, was in dem Moment den Begriff des Fachübergreifenden überflüssig macht, wenn dieser verbesserte Musikunterricht erreicht würde.

c) Die gegenstandsorientierte Perspektive

Eine andere Perspektive nehmen jene Autorinnen und Autoren ein, die fachübergreifenden Musikunterricht von der Musik oder allgemein den Unterrichtsgegenständen aus denken:

„Prinzipiell ist jede ‚Sache‘ fachübergreifend; kein Gegenstand und keine Erscheinung gehört (nur) einem Fach und in kein Fach allein. Dennoch werden im Unterricht die Sachen zumeist Fächern zugeordnet und können auch ‚in ihnen‘ erarbeitet werden.“ (Richter, 1996, S. 26)

Mit diesem Hinweis erinnert Christoph Richter daran, dass jeder Gegenstand stets von verschiedenen Fachperspektiven aus betrachtet werden kann. Eine weitere musikpädagogische Perspektive, die fachübergreifendes Denken aus den Unterrichtsgegenständen – also den Kunstphänomenen selbst – ableitet, findet sich in den häufig als „fächerverbindend“ bezeichneten Dialogen zwischen verschiedenen Künsten. Im Bereich von Schulbüchern lässt sich etwa seit den 1980er Jahren ein verstärktes Aufgreifen von Musik-Bild-Bezügen beobachten,⁵ das vermutlich auch auf die verbesserten Drucktechniken zurückzuführen ist. Oft jedoch wurden bei solchen Darstellungen allerdings vereinfachend eher die gemeinsamen Stilmerkmale und weniger die Differenzen zwischen Kunstmedien betont. Das in diesem Bereich zuletzt veröffentlichte Schulbuch „MusiKKunst“ (2016) von Mathias Schillmöller differenziert hier stärker und bezieht sich ausdrücklich auf Forschungsarbeiten Ursula Brandstätters, die Dialoge zwischen den künstlerischen Darstellungsebenen „Bild, Musik, Sprache, Körper“ (2008) beschreibt und dabei vor allem auch die Unterschiede herausarbeitet:

5 Siehe exemplarisch dazu „Musik im Blickfeld“ (Knapp, Kraus, Borris & Peschl, 1983) mit einem Impressionismus-Kapitel oder „Musik-Kontakte“ (Weigelt, 1987) mit einem bereits allgemeinen Kapitel „Musik und Bild“.

„Kunstunterricht, der sich nicht auf einzelne Kunstsparten spezialisiert, sondern kunstspartenübergreifend konzipiert ist, muss die Besonderheiten der verschiedenen Kunstformen kennen und berücksichtigen. Die Erkenntnis der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede stellt die Basis eines interdisziplinären ästhetischen Bildungskonzepts dar. Will man über die Grenzen hinweg arbeiten, so empfiehlt es sich, die Grenzen genau zu kennen. Inter-Disziplinarität setzt die genaue Kenntnis der einzelnen Disziplinen voraus.“ (Brandstätter, 2004, S. 13)

Konsequenterweise verwendet Brandstätter im Verlaufe ihrer Arbeiten immer weniger den 1995 von ihr noch genutzten Begriff „fächerübergreifend“, sondern spricht heute meist von kunstspartenübergreifendem Unterricht. Dadurch betont sie kunstspartenübergreifende Dialoge als selbstverständlichen Bestandteil des Musikunterrichts, die nicht mehr nur eine das Fach Musik übergreifende Ausnahmeerscheinung wären, wie es der Begriff „fächerübergreifend“ eher nahelegen könnte.

d) Die anthropologische Perspektive

So wie die gegenstandsorientierte Perspektive das Fachübergreifende in der Sinnoffenheit der Gegenstände sieht, so wird bei der anthropologischen Perspektive der Mensch zum fachübergreifenden Bezugspunkt von Fachgegenständen, -fragen und -kompetenzen. Diese Perspektive wurde von Christoph Richter explizit als fachübergreifend bezeichnet. Er unterscheidet vier Blickrichtungen:

„1) übergreifend nach ‚nebenan‘:

[...] in Fächer wie Mathematik, Physik, Sozialkunde, Ästhetik, Ethik, Geschichte o. a.

2) übergreifend nach ‚oben‘ oder ‚von oben‘

[...] wenn der Unterricht in den Sachfächern an übergreifende, allgemeine Ziele und Methoden gebunden wird: an die Schlüsselprobleme und Schlüsselverhaltensweisen, wie sie einst Wolfgang Klafki gefordert und zusammengestellt hat: die Friedenserziehung, die Erziehung zum sorgsamem Umgang mit der Umwelt, [...], Erziehung zur Liebe; der Umgang mit Technik; [...] Erziehung zur Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit, [...].

3) übergreifend von oder nach ‚unten‘

Von fachübergreifend ‚von unten‘ rede ich, wenn Unterricht dazu dient, die allgemeinen Grundlagen oder Fundamente der Gegenstände deutlich zu machen. Es geht darum, die Erfahrungen herauszuarbeiten, die hinter bzw. unter den Gegenständen liegen. [...]

4) übergreifend in das Leben und in die Lebenserfahrung der Beteiligten

Dieser Übergriff über das Fachliche fragt nach der Bedeutung der Musik für die, die sich mit ihr beschäftigen. [...] Dieser Übergriff bezieht außerdem die stets mitge-

brachten Erfahrungen ein, die dazu anregen, eine Musik für sich selbst zu „konstruieren.“ (Richter, 2010, S. 51–52)

Mit Punkt 4) erweitert er das Verständnis, Fachlichkeit und damit Fachübergreifendes zu verstehen⁶ und bietet mit dieser vierfachen Unterscheidung ohnehin eine der wenigen echten Systematisierungsversuche fachübergreifender Blickrichtungen in der Musikpädagogik an.

e) Eine Typologie charakteristischer Perspektiven

Neben den bisher dargestellten Perspektiven lassen sich in Texten weitere für fachübergreifendes Denken charakteristische Begründungsformen bzw. Begriffsauffassungen finden, die hier aus Platzgründen als Übersicht zusammengefasst werden:

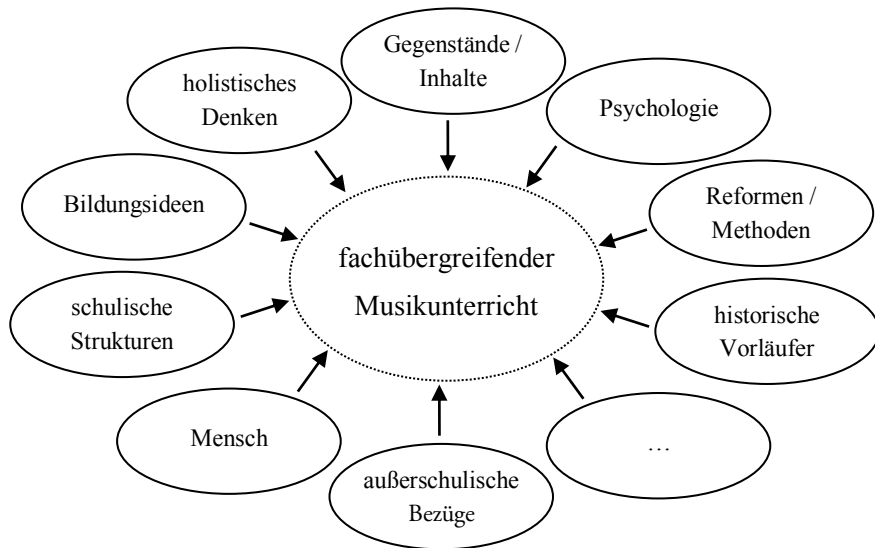


Abbildung 2: Zusammenfassung typischer Perspektiven auf Begriffe fachübergreifenden Musikunterrichts (eigene Darstellung).

Eine wahrnehmungs- und lernpsychologische Perspektive lässt sich in den Schriften Brandstätters (2004, S. 137–190), vereinzelt auch bei Forsbach (2005,

6 Diese Perspektive ist ansatzweise bereits in den oben skizzierten Auffassungen Forsbachs enthalten, für deren Begriffsverständnis Ideen von Schülerorientierung fundamental sind. Dennoch verwenden Richter und Forsbach sehr unterschiedliche Begriffe fach- bzw. fächerübergreifenden Musikunterrichts. Richter denkt diesen tatsächlich anthropologisch, Forsbach jedoch diesen stark unterrichtsmethodisch.

S. 139–141) finden. Holistisches Denken – bei dem sich die Unterscheidung zwischen fachlichen und quasi fachübergreifenden Perspektiven fast auflöst – prägt u. a. den Kunstbegriff und die „Integrative Musikpädagogik“ bzw. „Polyästhetische Musikerziehung“ Wolfgang Roschers (1983). Außerschulische Bezüge bilden – z. B. durch außerschulische Unterrichtsprojekte – implizit wie explizit ein häufiges Begleitmotiv für fachübergreifendes Arbeiten,⁷ da hier eine Begegnung mit einer Art unsortierten Wirklichkeit jenseits schulischer Fachstrukturen stattfindet.

f) Verschiedene Perspektiven als Ausdruck spezifischer Reformwünsche an den Musikunterricht

Die eben beschriebenen Perspektiven erscheinen in der Regel als Kombinationen, und dennoch nehmen alle untersuchten Texte innerhalb dieser Typologie einen bevorzugten Fokus ein, mit dem sie fachübergreifenden Musikunterricht in erster Linie beschreiben. Vor allem diese inneren Schwerpunkte der Begriffsauffassungen machen die Projektionsfunktion fachübergreifenden Musikunterrichts für Unterrichtsreformen deutlich: Denn blickt man auf diese Vielfalt verschiedener Perspektiven als Ganzes, so fällt auf, dass sich diese nicht allein auf fachübergreifenden Musikunterricht beziehen müssten, sondern als Typologie Grundperspektiven von Musikunterricht allgemein betonen. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die oft unklaren Abgrenzungen von fachlichem und fachübergreifendem Musikunterricht liegt die eingangs genannte erste These nahe: *Musikpädagoginnen und Musikpädagogen nutzen die Idee fachübergreifenden Musikunterrichts als Projektionsfläche für Reformen von Musikunterricht*. Das heißt, sie betonen mit dem Instrument „fachübergreifenden Musikunterrichts“ jeweils die Ebene von Musikunterricht, die sie im Musikunterricht bzw. in der musikpädagogischen Diskussion gerade vernachlässigt sehen. Wie in den vorherigen Abschnitten dargestellt wurde, sind diese mit fachübergreifendem Unterricht verbundenen Reformideen individuell sehr verschieden und erscheinen in den Texten zudem oft auch nur implizit: In Richters Begriffsauffassung (Richter, 2010) wurde der Wunsch sichtbar, im Musikunterricht den Bezug auf den individuellen Menschen zu stärken. Forsbach (Dethlefs-Forsbach, 2005) charakterisiert „fächerübergreifenden Unterricht mit Musik“ durch dauerhaft verwirklichte Unterrichtsprinzipien wie Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Projektorientierung usw. Brandstätter (2004) und Schillmöller (2016) benutzten vorübergehend den Begriff des Fachübergreifenden, um kunstspartenübergreifendes Arbeiten als *selbstverständlichen* Bestandteil von Musikunterricht zu stärken usw.

7 Bei Forsbach besonders stark in ihrer ausdrücklichen Forderung einer Öffnung der Schule, bei Brandstätter u. a. in den von ihr beschriebenen Begegnungsmodellen von Bildender Kunst und Musik in Museen.

Entscheidend ist stets, dass bei solchen „fachübergreifenden“ Wünschen an den Musikunterricht die gegenüberstehende Idee von Fachlichkeit kaum oder eher nur kritisch beschrieben wird, also als eine Praxis von Musikunterricht, die es zu überwinden gilt. Mit einer solchen Begriffsverwendung des Fachübergreifenden, die eher eine *dauerhafte Unterrichtsreform* verfolgt (anstelle eines Pendelns zwischen fachlicher Konzentration und fachübergreifender Ausweitung) übernimmt die Idee des Fachübergreifenden für den schulischen Musikunterricht eine Art regulative Funktion, indem sie an solche Ebenen von Musikunterricht erinnert, die dem Autor bzw. der Autorin jeweils gerade vernachlässigt erscheinen. Vor diesem Hintergrund werden – entsprechend der oben genannten ersten These – die bemerkenswerten und meist unauflösbaren Unterschiede zwischen den konkreten Merkmalen und Praxisvorstellungen erklärbar, die die untersuchten Autorinnen und Autoren mit fachübergreifendem Unterricht verbinden. Ebenso zeichnet sich daher jeder – wie auch der im folgenden Abschnitt unternommene – Versuch, fachübergreifenden Musikunterricht doch zu einem gewissen Grad allgemeingültig und als Pendelbewegung zu skizzieren durch ein gewisses Maß an Abstraktion aus, wenn ein solcher Versuch nicht lediglich auf eine individuelle Vorstellung von Musikunterricht und von Fachlichkeit reagieren möchte.

5. Ein dynamischer Begriff fachübergreifenden Musikunterrichts

Mit Blick auf die dargestellte Heterogenität und Projektivität der Begriffsauffassungen fachübergreifenden Musikunterrichts erscheint es sinnvoll, solchen Begriffsauffassungen kritisch gegenüberzustehen, die sich zu einseitig festlegen, indem sie fachübergreifenden Musikunterricht z. B. *nur* als Verbindung zwischen Schulfächern oder *nur* als kunstspartenübergreifendes Arbeiten denken usw. Eine plausible Begriffsverwendung müsste daher die skizzierten Heterogenitäten erfassen, indem sie den Begriff des Fachübergreifenden veränderbarer und weiter versteht. Hierfür scheinen folgende Merkmale wichtig zu sein, die sich implizit in den Artikeln, Begriffsauffassungen und Unterrichtsbeispielen abbilden:

1. Fachübergreifender Musikunterricht ist Teil eines kontinuierlichen Pendelns zwischen Ideen von Fachlichkeit und von Fachübergreifendem.
2. Fachübergreifender Musikunterricht kann auf drei Ebenen wirksam sein: innerhalb des Musikunterrichts zwischen musikalischen Lernfeldern – innerhalb der Schule zwischen Schulfächern (traditionelles Begriffsverständnis) – und auf gesellschaftlicher Ebene zwischen Schule und außerschulischen Lernorten wie Musikschule, Konzerthäusern, informellen Lernpraxen usw.
3. Fachübergreifender Musikunterricht müsste in verschiedene Richtungen hin Pendelbewegungen zwischen Konzentration und Ausweitung ermöglichen und sich nicht z. B. nur auf die methodische Ebene oder nur auf kunstspartenübergreifendes Arbeiten usw. konzentrieren.

4. Da es wegen eines sich stets verändernden Musikunterrichts und seiner Ideen von Fachlichkeit keinem der Texte gelingen kann, eine allgemeingültige und dabei doch konkrete Praxisvorstellung von fachübergreifendem Musikunterricht zu beschreiben, stellt dieser im konstruktivistischen Sinne den ergebnisoffenen Prozess einer Suche nach übergreifendem Sinn und Kontext schulischer Fächer aus. Er drückt also mitunter mehr das *Bedürfnis* nach einer verbindenden Idee oder nach Bezügen z. B. zwischen Schulfächern (resp. zwischen Fach und Mensch im Sinne Richters usw.) aus, als dass er diese abschließend festlegen könnte.

Eine musikpädagogische Verwendung des Begriffsfeldes „fachübergreifend“ müsste also diese vier Merkmale reflektieren, um sein öffnendes Potential zu bewahren. Denn würde Musikunterricht das „Fachübergreifende“ z. B. *nur* im Sinne schulstruktureller Fächerverbindungen oder *nur* im Sinne kunstspartenübergreifenden Arbeitens oder *nur* im Sinne von Projektunterricht etc. verstehen, so liefe er Gefahr, eine bestehende Fachkultur oder die Fächerstruktur einer Schule sogar eher zu stärken als durchlässiger zu machen, indem er diese voraussetzt und somit immer wieder bestätigt.

6. Fachübergreifendes als außerschulische Öffnung des Musikunterrichts

Da sich zurzeit gerade in den Beziehungen des Musikunterrichts zu scheinbar außerschulischen Lernfeldern starke Bewegungen, Überlappungen und Grenzverschiebungen beobachten lassen, soll hier – entsprechend der eingangs genannten zweiten These – der Versuch unternommen werden, die Idee des Fachübergreifenden auf dieser Ebene neu zu interpretieren.

a) Polarisierung von Konzentration und Ausweitung

Aus übergeordneter Perspektive lässt sich in der schulischen Musikpädagogik derzeit ein Spannungsfeld zwischen fachlicher Konzentration und Tendenzen zur fachlichen Ausweitung beobachten. Solche einander entgegengesetzten Tendenzen sind historisch gesehen nicht neu, scheinen sich momentan jedoch besonders stark zu polarisieren und auch zu profilieren:

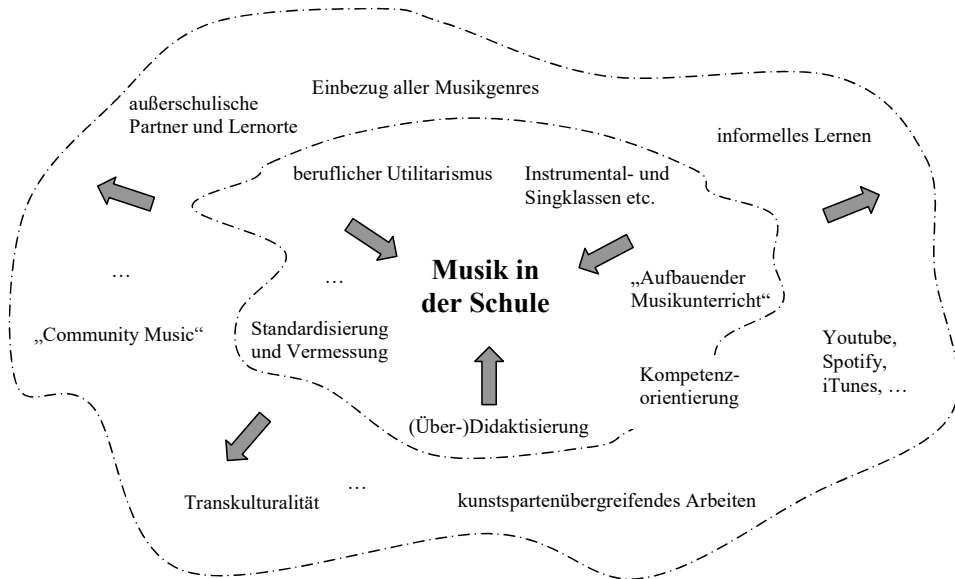


Abbildung 3: Aktuelle Tendenzen in der Musikpädagogik als mögliches Spannungsfeld zwischen Fokussierung und Weitung (eigene Darstellung).

Das Interesse einer Fokussierung bzw. verbindlicheren Strukturierung von Musikunterricht lässt sich derzeit u.a. in folgenden Tendenzen erkennen: So verfolgen die Schulbuchkonzeptionen des „Aufbauenden Musikunterrichts“ bewusst ein Modell, das einen übergeordneten Lehrgang nachvollziehbar macht und konzentrieren sich dabei zudem auf eine bestimmte musikalische Praxis (vgl. die ersten Ideen hierzu auch bei Bähr, Gies, Jank & Nimczik, 2003), eine Tendenz, die sich ähnlich in den zunehmenden Konzeptionalisierungen z.B. von Streicher- (Bradler, 2014), Bläser- oder Chorklassen erkennen lässt. Allgemein sieht Andreas Gruschka in der heutigen Schule Tendenzen einer Überdidaktisierung (2011, S. 66–86) von Unterrichtsgegenständen. Der Philosoph Julian Nida-Rümelin kritisiert einen beruflichen Utilitarismus, der die heutige Bildungslandschaft prägt (Nida-Rümelin, 2013, S. 49–56) und die Bildung des Menschen als „instrumentell“ und stark verengt im Sinne einer Selektion für berufliche Anforderungen der Gesellschaft versteht.⁸ Die u.a. von Jochen Krautz (2007) beschriebene Ökonomisierung von Bildung förderte in Bildungsinstitutionen eine normierende Standardisierungs- und Vermessungskultur (vgl. Liessmann, 2012). Die viel diskutierte Kompetenzorientierung erscheint hierbei als Mischfall, da diese zu-

8 Er kritisiert damit sinngemäß Verschiebungen in Schule und Hochschule von einem Bildungs- zu einem Ausbildungsgang. Er betont, dass „Menschen immer auch als Selbstzweck gelten müssen“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 52) und sieht – in Anlehnung an die Griechische Antike, sinngemäß aber auch an Humboldt – das „oberste Bildungsziel“ in individueller „menschlicher Freiheit“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 83).

nächst als eine die Fächer übergreifende Bildungsidee gedacht wurde, sie aber andererseits zu einem performativen Outputdenken an Fähigkeiten (anstelle von offenen Erfahrungen) im Musikunterricht, also gerade doch zu einer Einengung der Fachperspektive beitragen kann.

Diesen fokussierenden Tendenzen stehen ebenso profiliert Tendenzen fachlicher Ausweitung gegenüber: Zunächst hat sich in den letzten Jahrzehnten Musikunterricht generell in seinem inhaltlichen Horizont so sehr geöffnet, dass mittlerweile fast jede Musik weltweit potentiell Unterrichtsinhalt sein kann. Lucy Green beschrieb 2008 Formen informellen Musiklernens jenseits direkter didaktischer Lenkung (Green, 2014), und seit Jahren nehmen Kooperationen zwischen Musikunterricht in der Schule mit Musikschulen, Opernhäusern oder Orchestern zu (vgl. z.B. Hüttmann, 2009). Spätestens seit den 1980er Jahren steigt das Interesse der Musikpädagogik an inter- bzw. transkulturellen Fragen, die wieder verstärkt diskutiert werden (z.B. Honnens, 2017). Die insgesamt noch sehr uneinheitlichen Praxisvorstellungen der „Community Music“ (Higgins, 2012), die derzeit auf die deutschsprachige Musikpädagogik Einfluss nehmen (Hill & de Banffy-Hall, 2017) thematisieren Ideen von Partizipation, Inklusion und Vielfalt und eine Musikkultur, die an den Orten der Menschen selbst und durch sie selbst stattfindet. Damit steht die „Community Music“ nicht zwangsläufig im Gegensatz zur allgemeinbildenden Schule (die per definitionem genau diesen Teilhabecharakter für alle umzusetzen versucht). Sie positioniert sich jedoch gegenüber einer eher normativen Musikpraxis, wie sie durch schulische Setzungen von Inhalten und Maßstäben durchaus stattfinden kann. Zudem verändern Medien wie Youtube, Spotify, iTunes-Playlists usw. die sozialen Praxen von Jugendlichen und damit zugleich die des Musikunterrichts. Insgesamt lassen sich derzeit stark gegensätzliche Kräfte in der Musikpädagogik beobachten, die die Frage nach dem fachlichen Selbstverständnis des Schulfachs Musik und damit auch nach dem Fachübergreifenden neu stellen.

b) Versuch einer Übertragung der Idee des Fachübergreifenden auf außerschulische Beziehungen

Versucht man Ideen des Fachübergreifenden auf dieses Spannungsfeld zu übertragen, so könnte man das „Fachliche“ verstehen als das nicht nur im Musikunterricht, sondern allgemein in der Schule Stattfindende. Es ließe sich deuten als das „didaktisch Geplante“ oder als das „zu Lernende“ usw. Fachübergreifend wären dann Phasen jenseits des Lernorts Schule und seiner didaktischen Rahmenbedingungen. Genau diese Interessen ließen sich bereits in den oben untersuchten Begriffsauffassungen herauslesen: So konzipiert Forsbach genau diese Öffnung von Musikunterricht, Brandstätter nutzt den Erfahrungsort Museum für ihre kunstspartenübergreifenden Vermittlungsmodelle usw. Berücksichtigt man zudem die beschriebenen Merkmale eines dynamischen Begriffsverständnisses,

so würde dies u. a. bedeuten, diese anderen Lernorte *dynamisch pendelnd* einzu- beziehen und auszublenden. Außerdem würde dies bedeuten, Musikunterricht auf verschiedenen Wegen und Ebenen nach außen hin zu öffnen und durch strukturelle „Abrüstung“ hinsichtlich Leistungsvermessung und Nützlichkeits- denken Räume für solchen Einbezug neuer Lernorte zu schaffen.

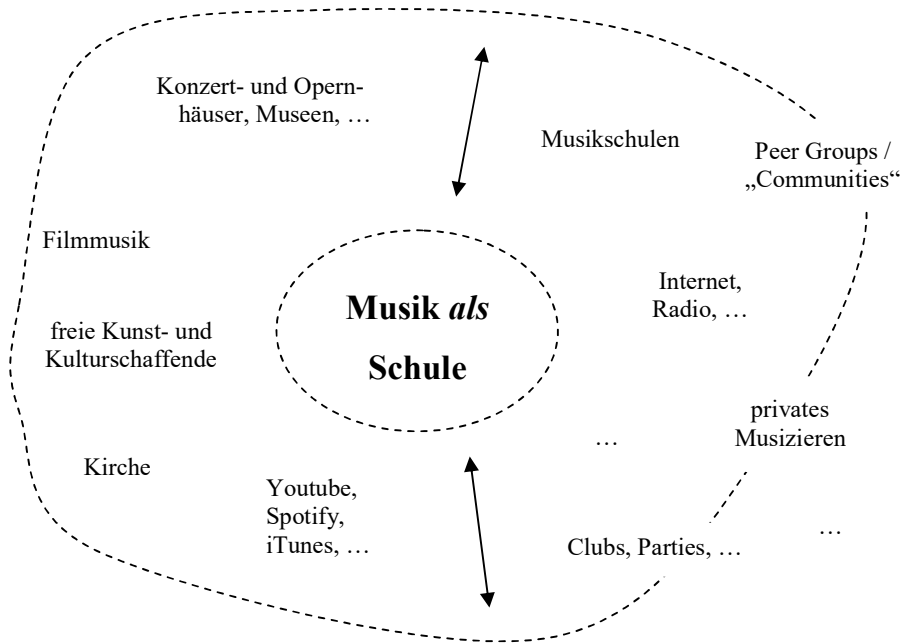


Abbildung 4: Dynamisch wechselnde Fokussierung und Weitung der Schule hin zu „außerschulischen“ Lernfeldern (eigene Darstellung).

Dennoch bleibt Musikunterricht in der Schule als Schutzraum wichtig, in den sich geplantes musikalisches Lernen zurückziehen kann. Diesen Schutz- und auch Modellraum durch einseitiges „Öffnen von Schule“ auflösen zu wollen, würde jene Bildungspotentiale verkennen, die gerade im Schutz von Kindern z.B. vor zu frühen berufsutilitaristischen Anforderungen liegen, aus denen heraus Schule nicht als Bildungs-, sondern als Ausbildungsstätte verstanden würde.

Zudem wäre es entscheidend, den künstlerischen Charakter des Musikunterrichts im Blick zu behalten, der auch die Beziehungen zwischen fachlich konzentrierenden und sich weitenden Perspektiven prägen müsste: Franz Koppe (2001) antwortet auf die Frage, was Kunst zur Kunst macht, u. a. mit dem Merkmal der „individuellen Synonymlosigkeit“, also dass ein Kunstwerk weder direkt übersetzbar ist und diese Nichtübersetzbarkeit zudem jeweils einzigartig ist. Koppe nennt außerdem als Merkmale die „Synthese aus Sinn und Sinnlichkeit“ sowie die prinzipielle Sinnoffenheit und die „Einbettung variabler Eigenheiten in inva-

riable Grundzüge“ (Koppe, 2001, S. 115–116, zitiert nach Krämer, 2014, S. 41–42). All das spricht dafür, nicht nur den Musikunterricht selbst, sondern auch seine Beziehungen zu außerschulischen Lernfeldern beweglich zu halten, also das Fachübergreifende nicht zu verplanen und damit zu verfächlichen, sondern seinen dynamischen Projektionscharakter für neue Ideen für den Musikunterricht zu bewahren.

Literatur

- Bähr, J., Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2003). Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik* (19), 63–76.
- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven*. Augsburg: Wißner.
- Brandstätter, U. (1995). Hören mit den Augen – Sehen mit den Ohren. Ein fächerübergreifendes Vermittlungsmodell im Museum moderner Kunst in Wien. *Musik und Unterricht*, (33), 40–42.
- Brandstätter, U. (2004). *Bildende Kunst und Musik im Dialog – Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik – Bild, Musik, Sprache, Körper*. Wien: UTB.
- Dethlefs-Forsbach, B. Chr. (2005). *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forsbach, B. Chr. (2005): auch als Dethlefs-Forsbach, B. Chr. (2005).
- Forsbach, B. Chr. (2008). *Fächerübergreifender Musikunterricht. Konzeption und Modelle für die Unterrichtspraxis*. Augsburg: Wißner.
- Gerhardt, B. (2012). Musik fächerverbindend unterrichten? *Musik und Unterricht*, (108), 56–60.
- Green, L. (2014, Reprint von 2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Dorchester: Ashgate.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Higgins, L. (2012). *Community music: in theory and in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, B. & de Banffy-Hall, A. (Hrsg.) (2017). *Community Music, Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung – Eine qualitativ-empirische Untersuchung der „arabesk“-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Hüttmann, R. (2009). *Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*. Augsburg: Wißner.
- Kestenberg, L. (1925/2009–2014). *Gesammelte Schriften in 6 Bänden hrsg. von Wilfried Gruhn unter Mitwirkung von Ulrich Mahlert, Dietmar Schenk und Judith Cohen*. Freiburg i. Br.: Rombach.

- Knapp, W., Kraus, E., Borris, S. & Peschl, W. (1983). *Musik im Blickfeld. Klänge – Formen – Stile. Band 2 für den Musikunterricht vom 11. bis 13. Schuljahr*. Hamburg: Sikorski.
- Koppe, F. (2001). Selbstwert und Geltungsanspruch in der Kunst. In B. Kleimann & R. Schmücker (Hrsg.), *Wozu Kunst – Die Frage nach ihrer Funktion* (S. 104–140). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Krämer, O. (2014). Musikunterricht zwischen handwerklicher und künstlerischer Orientierung. *Diskussion Musikpädagogik*, (62), 37–45.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung – Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
- Liessmann, K. P. (2012). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Richter, C. (1996). *Das Fachliche, das Fachübergreifende und das Fächerverbindende*. Maschinenschriftliches, unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages bei der AG Musikpädagogik in Köln.
- Richter, C. (2010). Musik, ein immer schon fachübergreifender Gegenstand. *vds-magazin. Verband Deutscher Schulmusiker Schleswig-Holstein*, (April), 50–56.
- Roscher, W. (Hrsg.) (1983). *Integrative Musikpädagogik: neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung. Teil 1: Theorie und Rezeption – Beispiele gesamtkünstlerischer Interpretation*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Schillmöller, M. (2016). *Musikkunst, Schülerband – Kulturverstehen im Wechselspiel der Künste*. Esslingen: Helbling.
- Weigelt, R. (Hrsg.) (1987/21993). *Musik-Kontakte. Arbeitsbuch für den Musikunterricht Band 2*. Berlin: Cornelsen.
- Werner-Jensen, A. (1978). Fachübergreifender Unterricht. Didaktische Überlegungen und konkrete Reformvorschläge. *Musik & Bildung*, (12), 762–766.

Alexis Kivi
Goßlerstraße 15
14195 Berlin
kivi@udk-berlin.de