

Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin
**Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den
allgemeinbildenden Schulen**

Diskussion Musikpädagogik (2001) 9, S. 6-24



Quellenangabe/ Reference:

Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin: Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen - In: Diskussion Musikpädagogik (2001) 9, S. 6-24 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-237484 - DOI: 10.25656/01:23748

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237484>

<https://doi.org/10.25656/01:23748>

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

DISKUSSION
musikpädagogik

Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik
herausgegeben vom Lugert Verlag
in Verbindung mit Prof. Dr. Christoph Richter

9

1. QUARTAL 2001

Inhalt dieser Ausgabe

Editorial

Konzeptionen des Musikunterrichts

- Stefan Gies/Werner Jank/Ortwin Nimczik* 6
Musik lernen
Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen

Musikpädagogische Forschung

- Johannes Bähr* 25
Von der Schwierigkeit des Erwerbs musikalischer Grundkompetenz in der Schule
Ergebnisse und Konsequenzen aus der Evaluation von Musikunterricht
- Wilfried Gruhn* 54
Musikalische Lernstadien und Entwicklungsphasen beim Kleinkind
Eine Langzeituntersuchung zum Aufbau musikalischer Repräsentationen bei Kindern bis zum 4. Lebensjahr
- Christian Harnischmacher* 82
Begabt zum Experten?
Interaktionistische Modelle als Beitrag zum Diskurs der Expertise- und Begabungsforschung

Geschichte der Musikpädagogik

- Susanne Fontaine* 90
„Erziehung zur Menschlichkeit durch Musik“
Ein Brief von Leo Kestenberg an Georg Schünemann

 Alte und neue Bekanntschaften mit Musik

- 98 *Alexis Kivi (mit Anna Herbst und Oliver Krämer)*
Játékok – Begegnungen mit einer Sarabande von György Kurtág

 Magazin

 Bücher

- 105 Rezensionen
- 105 *Helmut Brenner*
Wolfgang Suppan: Werk und Wirkung. Musikwissenschaft als Menschen- und Kulturgüterforschung
- 107 *Ursula Brandstätter*
Michael Polth / Oliver Schwab-Felisch / Christian Thorau (Hg): Klang – Struktur – Metapher. Musikalische Analyse zwischen Phänomen und Begriff
- 110 *Jürgen Terhag*
Michael Schäfers: Jugend – Religion – Musik. Zur religiösen Dimension der Populärmusik und ihrer Bedeutung für die Jugendlichen heute
- 113 Neuerscheinungen
- 114 Tagungsberichte
- 117 Musikpädagogische Promotionen
- 119 Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe
- 120 Impressum

Musik lernen

Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen

1. Problemaufriss: Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen

Im Kontext allgemeiner musikkultureller Bewegung in den letzten Jahrzehnten und besonders bezogen auf das Verhältnis von Jugend und Musik haben sich die Bedingungen für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen extrem verändert. Musik erweist sich heute, aufgrund ihrer Vielfalt und Omnipräsenz im Verbund von Ton, Bild und Medien, als ein Bestandteil allgemeiner Existenz- und Ausdruckserfahrung innerhalb eines umgreifenden Spektrums, in dem Jugendliche ihre persönliche wie gesellschaftliche Identität suchen und finden¹. Mit diesem Wandel hatte und hat besonders ein Musikunterricht zu kämpfen, der sich als kulturtradierende und -vermittelnde Institution versteht und sich dabei inhaltlich weitgehend auf die so genannte ‚Kunstmusik‘ kapriziert. Die Probleme in diesem Gesamtzusammenhang reichen von der mangelnden politisch-administrativen Akzeptanz gegenüber dem Fach über Lehrermangel, Burn-out-Syndrom, Abwahl des Faches durch die Schülerinnen und Schüler bis hin zur nach wie vor weitgehend verkrusteten Musiklehrerausbildung².

Es ist dringend notwendig, die Probleme des Musikunterrichts ohne Tabus anzusprechen, um vor diesem Hintergrund Überlegungen zu einer grundlegenden Neukonzeptionierung vorzustellen³. In einem ersten Schritt hierzu werden die drei aus unserer Sicht entscheidenden Mängel im System ‚Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen‘ etwas näher beleuchtet.

Zu wenig Kontinuität im Musikunterricht

Bezogen auf Musikunterricht ist immer wieder artikuliert worden, dass sein Erfolg von der Kontinuität des Unterrichtsangebots abhängt. In der Schulwirklichkeit ist diese Kontinuität nicht gegeben: Der Musikunterricht in der Grundschule wird weitgehend punktuell und nur ausnahmsweise von ausgebildeten Fachlehrerinnen oder -lehrern erteilt; auf der Sekundarstufe I der verschiedenen Schulformen stehen Lehrermangel, sinkendes Gewicht des Faches in der Stundentafel und Ansehen des Faches z. B. bezogen auf die Versetzungsrelevanz einem kontinuierlichen Unterrichtsangebot in Musik entgegen; mancherorts kann das Fach schon ab Klasse 7 abgewählt werden; in der gymnasialen Oberstufe wird Musik immer weniger angewählt; bei Erkrankung oder Abwesenheit von Fachlehrern kann der Musikunterricht nicht fachgerecht vertreten werden, er fällt häufig aus. Berücksichtigt man allein diese Gegebenheiten, so ist un schwer einsehbar, dass konsequent aufbauender Musikunterricht in Arbeitsfeldern wie Singen, Musizieren, Musik erfinden, Musikwissen gar nicht zu realisieren ist. Musikunterricht kann gegenwärtig kaum Lernerfahrungen und Kenntnisse oder Fähigkeiten in Rechnung stellen, über die alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen verfügen.

Die Abfolge des Musikunterrichts ist nicht fortschreitend strukturiert, wie das in Fremdsprachen, Mathematik oder naturwissenschaftlichen Fächern zumindest dem Anspruch nach der Fall ist. Die mangelnde inhaltliche Kontinuität wird von den Betroffenen als Defizit gedeutet. Für viele Schülerinnen und Schüler steht damit subjektiv die Existenzberechtigung des Faches Musik als verbindliches Schulfach insgesamt in Frage.

Das Problem liegt jedoch noch tiefer, denn es stellt sich nicht nur unter formalen Gesichtspunkten. Vielmehr ist es konzeptionell wie in der Unterrichtspraxis selber ungeklärt, was aufbauender Musikunterricht überhaupt ist. Dies gilt sowohl bezogen auf seine inhaltliche Kontinuität als auch auf die Frage, wie musikalisches Lernen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich aufzubauen ist.

Zu wenig Musikpraxis im Musikunterricht

Die musikunterrichtliche Realität der Gegenwart wird weitgehend von musikpädagogischen Konzepten bestimmt, deren Wurzeln in der Kestenberg-Reform liegen. Diese Konzepte haben ihre Prägung in den 1960er Jahren erfahren und wurden im Verlaufe der siebziger Jahre schulpolitisch umgesetzt. Sie blieben bis heute wichtige Regulative der Unterrichtspraxis und haben seither, kaum beeinflusst von neueren Tendenzen in der fachdidaktischen Theorie, keine grundsätzlichen Veränderungen mehr erfahren. In diesen Konzepten spielt Musikpraxis eine untergeordnete Rolle. Wesentliche Gründe für diese Marginalisierung des Musizierens im Musikunterricht lassen sich historisch erklären: Der 1964 von Georg Picht als „Bildungskatastrophe“ diagnostizierte Zustand des deutschen Ausbildungssystems hat als bildungspolitische Gegenreaktion dazu geführt, dass sich die Inhalte und Verfahren aller Schulfächer in ihrer Wissenschaftlichkeit zu legitimieren hatten. In einem solcherart curricular bestimmten Musikunterricht hatte es das Musizieren schwer, seine Daseinsberechtigung zu behaupten. Nach dem Ende der musischen Ära und der fundamentalen Kritik Theodor W. Adornos unterblieb in der Musikpädagogik selbst eine unvoreingenommene Diskussion um eine mögliche Neubestimmung von Rolle und Aufgabe der Musikpraxis als grundlegendem Bestandteil des Unterrichts. Die Zusammenhänge, aus denen heraus sich die hier lediglich angedeuteten Argumentationsstränge entwickelt hatten, gelten heute zwar so nicht mehr, und es sind im Kontext musikpädagogischer Konzeptionen wichtige Impulse zum Einbezug des Musizierens gesetzt worden. Dennoch erscheint Musikunterricht trotz zahlreicher Beschwörungen des Prinzips „Handlungsorientierung“ auch heute noch weitgehend als ein ‚theoretisches‘ Fach, in dem der Verbalismus dominiert. Das eigene Musizieren spielt im Unterricht der Schulen nicht die Rolle, die ihm als originärem Kern eines Unterrichtsfaches Musik zukommen müsste.

Zu viel theoretisches Wissen über Musik

Geht man vom geltenden Anspruch der Wissenschaftsorientierung und der Wissenschaftspropädeutik für den Unterricht in der Gymnasialen Oberstufe aus, so erscheint es uns als Illusion, dass dieser gleichsam von selbst dem Anspruch des (künstlerischen) Faches Musik korreliere. Tatsächlich wird auf der Sekundarstufe II nicht *Musikunterricht* angeboten, sondern weitgehend *Musikwissenschaft* bzw. *Musiktheorie*. Im Vorgriff auf die Anforderungen der Gymnasialen Oberstufe wirkt sich dieses Fachverständnis auch auf den Musikunterricht innerhalb der Sekundarstufe I in fragwürdiger Weise aus. Schulischer Musikunterricht ist analysebetont und bescheidet sich mit dem Er-

werb von isoliertem Wissen *über* Musik: Regeln und Merksätze über Tondauern, Skalen, Intervalle, Tonartfolgen im Quintenzirkel u. a. m. werden auswendig gelernt, Intervalle, Dreiklänge, harmonische Verläufe werden errechnet und formale Abläufe in Buchstabenschemata gefasst. Beschäftigt man sich im Unterricht gar mit Neuer Musik, so geht es um das Abzählen von Reihenverläufe und um die Markierung von Umkehrungs- oder Krebsverläufen im Notentext. Dem auf diese Weise erarbeiteten Wissen über Musik steht in der Regel keine klangliche Vorstellung gegenüber, es findet kein hörend musizierendes Verstehen statt. Der Musikunterricht zielt zu einseitig und in falscher chronologischer Konsequenz darauf ab, begriffliche Benennungen zu vermitteln, ohne daran zu arbeiten, dass das, was benannt werden soll, vorher musikalisch verstanden werden muss. Er klebt an Begriffen, ohne das Begreifen zu befördern.

Fasst man die Essenz der Mängel zusammen, so ergibt sich für uns die Notwendigkeit, dass sich der Musikunterricht um den Aufbau kontinuierlicher Handlungserfahrungen bemühen muss. Nur auf deren Basis kann das Musikwissen einen Gebrauchswert für alle Lernenden entfalten. Wir fordern daher einen Musikunterricht, der so strukturiert und gestaltet ist, dass er für Schülerinnen und Schüler ebenso wie für Lehrerinnen und Lehrer Elemente von Kontinuität und Systematik in Bezug auf die thematisierten Inhalte wie auf die musikalischen Lernvorgänge selbst erkennen lässt. Hierzu bedarf es unabdingbar der verstärkten Berücksichtigung von Erkenntnissen der Musikpsychologie über die altersspezifischen Entwicklungsfähigkeiten musikalischer Erfahrung und musikalischen Lernens sowie einer Orientierung des Unterrichts an den Erkenntnissen über Erwerb und Aufbau musikalischer Vorstellungen. Hierzu muss der Musikunterricht ein neues Verhältnis zur Musikpraxis gewinnen und Unterrichtsangebote machen, die über das eigene Tun eine musikalische Grundkompetenz aufbauen und die Schülerinnen und Schüler durch einen konsequenten und kontinuierlichen Lernzuwachs motivieren. Nur so kann es gelingen, die musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf ein Fundament zu stellen, von dem aus Wege zu ästhetischen Erfahrungen in der Rezeption und Interpretation von Musik schrittweise eröffnet werden.

Für die von uns geforderte Neukonzeption des Musikunterrichts erscheinen zunächst die Ergebnisse der neueren Lehr-/Lernforschung bedeutsam (Abschnitt 2). Danach greifen wir die Diskussion um den Erfahrungsbegriff auf und rekurrieren damit auf einen für unseren Kontext wichtigen Aspekt der Theoriedebatte innerhalb der Musikpädagogik (Abschnitt 3). Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung sowie Erkenntnisse aus der Diskussion um den Erfahrungsbegriff bilden die Grundlage unserer Leitvorstellung für musikalisches Handeln. Dabei gilt als Arbeitshypothese, dass Lernen nur auf der Basis von Handlungserfahrungen möglich ist. Dies wird in Abschnitt 4 dargestellt. Der fünfte Abschnitt kennzeichnet in zehn Strukturmerkmalen unsere Vorstellung von einem Musikunterricht, der die Vermittlung von musikalischen Grundkompetenzen als zentrale Aufgabe hat. Abschließend wird als Ausblick in einem Modell dargestellt, wie aufbauender Musikunterricht in der allgemein bildenden Schule strukturiert sein soll (Abschnitt 6).

2. Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung

Theoretisch gehaltvolle und empirisch fundierte Aussagen zum Musiklernen sind in den deutschsprachigen Ländern ein Desiderat musikpädagogischer Forschung. Zwar nimmt der Stellenwert entsprechender Untersuchungen zu, vielfach jedoch steht die empirische Untersuchung der theoretischen Konstrukte und Annahmen, auf die wir im Folgenden anspielen, noch aus. Dennoch sind entsprechende Modellbildungen und Annahmen notwendig, wenn wir Aussagen über das Lernen und Musiklernen versuchen – auch wenn sie partiell zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur Plausibilitätscharakter haben.

Wahrnehmung und Verarbeitung

Wahrnehmung und ihr Spezialfall, die Musikwahrnehmung, wird seit der so genannten kognitiven Wende in der (Musik-)Psychologie als aktive Leistung beschrieben. Der Wahrnehmende selbst beeinflusst das Ergebnis, indem er die Wahrnehmungen verarbeitet: „Die Schallwellen, die die Musik eines Orchesters zu unseren Ohren transportieren, *beinhalten* keine Empfindung, nur Muster. Nur in einem Gehirn, das diese Muster verarbeiten kann, entstehen bedeutungsvolle Empfindungen“ (Jourdain 1998, S. 21). Dieser Verarbeitungsprozess begleitet unsere Wahrnehmung von Anfang an und setzt nicht erst nach der Wahrnehmung ein. Bezogen auf den Verarbeitungsprozess lassen sich mehrere Ebenen bzw. Aspekte unterscheiden⁴:

- Auf der physiologischen Ebene des Hörorgans und seiner Nervenverbindungen zum Gehirn zeigt sich, dass das physikalisch Messbare nicht getreu und sozusagen 1 : 1 in unsere Vorstellung übertragen wird. Bereits die Ohrmuscheln verstärken durch Reflexion und Resonanz höhere Frequenzen im Bereich etwa der obersten Klavier-Oktave. Das sind jene Frequenzbereiche, die für die Sprachwahrnehmung besonders wichtig sind. Die Verarbeitung des eintreffenden Schalls beginnt bevor unsere Nervenbahnen überhaupt erst Signale weiterleiten. Der Schall besteht aus Druckwellen in der Luft. Diese werden im Ohr zunächst in mechanische Bewegungen, dann in Druckwellen in der Flüssigkeit des Innenohrs umgewandelt. Am Ende dieser Übertragungskette erfahren die Härchen der Haarsinneszellen des Cortischen Organs eine Auslenkung und lösen das Feuern der Nervenzellen aus. Erst nach diesen vielfältigen Umwandlungsprozessen werden Informationen in Form elektrischer Impulse an unser Gehirn weitergeleitet⁵. Zahlreiche Details dieses komplexen Prozesses sind bis heute nicht vollständig geklärt.

Manche Höreindrücke bringen wir sogar erst selbst hervor. Bei sehr leisen Klaviertönen z. B. ist der Grundton der entsprechenden Naturtonreihe physikalisch nicht nachweisbar. Der Klang besteht ausschließlich aus Obertönen, und dennoch ‚hören‘ wir den Grundton hinzu⁶.

- Auch bei der Verarbeitung der eintreffenden Reize im Gehirn konstruieren wir das Gehörte auf unsere eigene Weise. So werden für den jeweiligen Rezipienten sinnvolle Gestalten zusammengefasst. Beispielhaft hierfür ist der so genannte Streaming-Effekt⁷: Wenn wir jeweils abwechselnd hohe und tiefe Töne in Folge hören, so hören wir die hohen Töne als eine lineare Gestalt und die tiefen Töne als eine zweite. Dieses Verfahren der Herstellung des Eindrucks von latenter Mehrstimmigkeit kennen wir aus vielen barocken Kompositionen für Soloinstrumente. Zur Ebene der Verar-

beitung der eintreffenden Reize im Gehirn gehört zudem die Tatsache, dass wir das aktuelle Klangereignis fortwährend auf unsere früheren Klangerfahrungen mit den schon verklungenen Teilen dieses Musikstücks bzw. mit Musik überhaupt beziehen und daraus Erwartungen über den weiteren Verlauf entwickeln.

- Die Konstituierung von ästhetischen Objekten vollzieht sich auch deshalb individuell jeweils neu, weil sich die Klänge auf die von den Hörern erlernten historisch und gesellschaftlich geprägten Kategorien und Wahrnehmungsmuster beziehen, z. B. auf gebräuchlichen Ausprägungen des musikalischen Materials im Kontext von Melodik und Harmonik (in unserem Kulturkreis also vorwiegend auf die Dur-/Molltonalität und die damit einhergehenden Kadenzverläufe). Mit diesen Mustern sind wir aufgewachsen und von ihnen werden wir – in individuell unterschiedlicher Weise – weitgehend geprägt.

Die Neurobiologie benutzt für die biologische Seite der Verarbeitung das Modell der Vernetzung. Dieses Modell beschreibt einen Prozess, in dem Neuronen und neuronale Zell-Ensembles mithilfe der synaptischen Verbindungen miteinander verschaltet werden, wobei die neuronalen Netzwerke weit über verschiedene Areale des Gehirns verstreute Zell-Ensembles erfassen können. Unter dem Namen Konnektionismus bzw. Neokonnektionismus erfuhren solche Modelle in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit⁸. Die psychologische Deutung dieses Modells beschreibt die Verarbeitung als einen Prozess der Entwicklung „kognitiver Landkarten“, in denen unsere Vorstellungen von den Dingen und Sachverhalten netzartig repräsentiert sind. „Die kognitiven Landkarten des Menschen sind Inbegriff der Integration eines situationsbezogenen Was- und Wie-Wissens, das oftmals spielerisch, ohne Leistungsdruck oder Sachzwänge erworben wird“ (Beck/Fröhlich 1992, S. 54f.). Häufig wird dies als „mentale Repräsentation“ bezeichnet.

Grundstrukturen des Musikkernens

Auf Musikkern bezogen stellt sich die Frage, wie solche mentalen Repräsentationen von Musik entstehen und ob sich verallgemeinerbare Regelmäßigkeiten ihres Aufbaus als Ergebnis von Entwicklung und Akkulturation feststellen lassen. Die Entwicklungspsychologie präsentiert unterschiedliche Modelle zur Beschreibung dieses Prozesses⁹. Als Gemeinsamkeit lässt sich festhalten, dass der Schritt von eigenen Lautäußerungen und eigenem Musizieren zur verbalen oder schriftlichen Darstellung von Klängen bzw. Musik entwicklungsbedingt erst in einer bestimmten Altersstufe entstehen kann. Diese Entwicklungsphase kann auch durch gezielten und intensiven Unterricht nicht entscheidend abgekürzt werden. Die meisten Modelle nehmen diesen Entwicklungsschritt etwa im Bereich der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahrzehnts an. Damit ist übereinstimmend eine Phasenabfolge vom konkreten Umgang mit Musik zur Verwendung abstrahierender Symbolsysteme vorgegeben, von der angenommen wird, dass sie universell gilt.

Die verschiedenen Modelle und Theorien der Entwicklung grundlegender musikalischer Fähigkeiten differieren jedoch z. T. erheblich in der inhaltlichen Perspektive auf den Forschungsgegenstand, in der inhaltlichen Beschreibung der Entwicklungsphasen, in ihrer Bezeichnung und in ihren genaueren zeitlichen Eingrenzungen. Heiner Gembris betont angesichts derartiger Differenzen, dass „diese Modelle teilweise noch

recht spekulativ sind, dass hier noch viel weitere Forschung wie auch methodische Verbesserungen notwendig sind, um zu weiteren Fortschritten zu gelangen“ (Gembris 1998, S. 272).

Dennoch wird tagtäglich Musik rezipiert und Musikunterricht als absichtsvolles Lehr-/Lerngeschehen praktiziert. Auch bei ungesicherter Forschungslage ist es daher sinnvoll und notwendig, Annahmen über das Lernen von Musik zu formulieren und daraus Konzepte für den Unterricht zu entwickeln.

Unter Verweis auf US-amerikanische Autoren (Howard Gardner, Edwin E. Gordon, Jeanne Bamberger) beschreibt Wilfried Gruhn das Lernen von Musik in Analogie zum Lernen der Muttersprache¹⁰. Nicht die Musik selbst soll dabei mit einer Sprache gleichgesetzt, sondern lediglich das Musiklernen als Vorgang beschrieben werden, der analog zum Spracherwerb erfolgt. Das Lernen der Muttersprache setzt mit dem Hören von und dem Hinhören auf das Sprechen ein. Erstes Anzeichen hierfür ist das eigene Brabbeln des Säuglings. Allmählich entwickelt sich daraus das Nachplappern von einzelnen Silben und Klängen. In diesem Prozess nähert das Kind den Klang seines eigenen Plapperns dem gehörten Sprachklang zunehmend an. Auf diese Weise entsteht allmählich eine eigene Klangvorstellung. Dieser Gesamtvorgang dauert Jahre, er vollzieht sich in beständiger, gleichsam übender Wiederholung bzw. als variierendes Wiederholen. Langsam und in vielen kleinen Schritten entwickelt sich daraus die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Gedanken in zunehmend komplizierten Worten und Sätzen zu artikulieren.

Erst wenn Kinder sprechen können, verfügen sie über die notwendigen Voraussetzungen, um Lesen und Schreiben lernen zu können. Grammatikalische Regeln wenden sie beim Sprechen schon längst richtig an, weil sie diese mit fortschreitendem Sprachgebrauch verinnerlicht haben. Das Wissen um die grammatikalischen Regeln aber lernen sie erst, wenn sie das *Können*, d. h. die richtige Anwendung *vorher* aufgebaut haben.

„Was nun den Prozess musikalischen Lernens betrifft, durchlaufen alle Kinder grundsätzlich dieselbe Abfolge von Aneignungsphasen: sie hören – erkunden und experimentieren mit ihrer Stimme – artikulieren (singen) – benennen – und schließlich lernen sie lesen und schreiben. Musiktheoretische Klassifizierungen und Ordnungssysteme (musikalische Grammatik) erhalten erst dann einen Sinn, wenn sie etwas ordnen und systematisieren, was bereits als Bedeutung erfasst ist“ (Gruhn 1999, S. 63).

Das heißt: Kinder entwickeln *zuerst* ein musikalisches Können im alltäglichen, tätigen Umgang mit Musik¹¹. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn sie beständig und ausdauernd Abzählreime oder Bewegungslieder wiederholen und variieren, wenn sie durch häufiges Mitsingen die Lieder immer besser beherrschen. Erst nachdem Kinder solches musikalisches Grundkönnen aufgebaut haben, verfügen sie über die Voraussetzungen, um Begriffe, Kategorien und Regeln zu lernen, z. B. über Skalenaufbau, Tongeschlechter und Dreiklänge, über Musikgeschichte und Stimmführungsregeln. Dieses explizite Wissen über Musik erlaubt es dann, das eigene Können zu systematisieren, zu verbalisieren und schriftlich darzustellen¹².

Dieser auf Eigentätigkeit basierende Aufbau von Musikwissen wird in der Musikpsychologie beschrieben als Schritt von der „figuralen“ musikalischen Repräsentation zur „formalen“ musikalischen Repräsentation¹³. Eine grundlegende Annahme, der wir uns anschließen, lautet: Der sichere Aufbau formaler kognitiver Repräsentationen von

Musik, der sich nicht in formalisierten, musikfernen Kenntnissen erschöpft, wie etwa dem bloßen Abzählen und Bestimmen von Intervallen, setzt als grundlegenden Lernschritt den Aufbau figuraler Repräsentationen voraus¹⁴. Diese bilden sich im eigenen Musizieren. Formale Repräsentation von Musik dagegen drückt sich aus in der Fähigkeit zum abstrahierenden Erfassen von zugrundeliegenden Strukturen und Regeln, z. B. der Klangqualität eines Mollsextakkords, der Auflösungstendenz eines Sekundakkords, dem Wissen, wie ein gegebener Rhythmus in unserer traditionellen Notenschrift notiert werden muss usw..

Es ist wichtig festzuhalten, dass nach diesem Modell zwar die Fähigkeit zur formalen Repräsentation erst auf der Basis entwickelter figuraler Repräsentationen entwickelt werden kann, dass jedoch mit der Fähigkeit zur formalen Repräsentation die zur figuralen Repräsentation nicht außer Kraft gesetzt wird: Wer einen Rhythmus exakt zu notieren lernt, verlernt damit nicht die Fähigkeit, diesen Rhythmus körperlich zu fühlen und den Puls in Tanzschritte umzusetzen oder das Metrum als Abfolge von ‚schwer – leicht‘ zu empfinden. Die eine Repräsentationsart wird durch die andere nicht aufgehoben, sondern beide werden auf einem in der früheren Entwicklungsphase noch nicht erreichbaren Niveau integriert.

Wenn die Annahme der Stufenfolge von der figuralen zur formalen Repräsentation von Musik zutrifft, dann muten wir im Musikunterricht der Schule den Kindern allzu häufig zu, gleich an den Endpunkt dieser Stufenfolge zu springen. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn sie anhand von mathematischen Formeln Tondauern errechnen, die sie nicht in einem musikalischen Zusammenhang erfahren haben („Der Punkt hinter einer Note verlängert diese ...“). Ein solches Lehr-/Lernarrangement, das von einer abstrahierten Sachstruktur und -systematik ausgeht, kann aber die lehr-/lerntheoretische und entwicklungspsychologische Annahme nicht ausreichend berücksichtigen, nach der der Aufbau formaler Repräsentationen den von entsprechenden figuralen Repräsentationen voraussetzt.

Im Prinzip ist diese Vorstellung, wie Lernen geschieht, bereits bei Jean Piaget grundgelegt. Die neueren Forschungen und Theorien bestätigen seine grundlegenden Einsichten, vermitteln jedoch ein im Vergleich zu Piagets Erkenntnisstand differenzierteres Bild von den Prozessen, in denen sich Lernen vollzieht.

3. Zum Begriff der musikalischen Erfahrung

Auf die im Wesentlichen geisteswissenschaftlich orientierte Musikpädagogik wirkte sich der Wissenszuwachs in der Neurobiologie zunächst nur indirekt aus. Mitte der siebziger Jahre avancierte der Begriff der Erfahrung zu einer gleichermaßen bedeutsamen wie schillernden Kategorie in der pädagogischen Diskussion. Der Begriff verweist auf Prozesshaftes, lässt zugleich aber auch an einen Bestand im Sinne eines Erfahrungsschatzes denken. Die Attraktivität des Erfahrungsbegriffs beruhte unter anderem in der Vielfalt unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten. Diese war zugleich auch Ursache dafür, dass von Anfang an kein einheitliches Begriffsverständnis herrschte. In der Diskussion der vergangenen 25 Jahre spiegelte sich so die Vielfalt unterschiedlicher Referenzquellen und Bezugssysteme wider. Je nach Position wurden philosophi-

sche, bildungstheoretische, anthropologische oder wahrnehmungspsychologische Begründungen zur Definition des Erfahrungsbegriffs geltend gemacht.

Nachhaltige Impulse für die Fachdiskussion gingen am Ende der siebziger Jahre von den Veröffentlichungen Christoph Richters und Rudolf Nykrins aus. Richter beschrieb Erfahrung im Konzept der Didaktischen Interpretation von Musik als „Vermittlungsqualität“, die der Sache Musik „an sich“ schon innewohne¹⁵. Dem gegenüber wurde die Bedeutsamkeit subjektbezogener Erfahrungen für Lern- und Vermittlungsprozesse von Richter zwar grundsätzlich anerkannt, deren konkrete Qualität spielte in seinem ursprünglichen Konzept aber keine Rolle¹⁶. Nykrin deutete Erfahrung als lebensgeschichtlich gewachsenes, „akkumuliertes Substrat“, dem handlungsleitende Funktion zukomme¹⁷. Damit verwies er ausdrücklich darauf, dass dem Erfahrungsbegriff eine doppelte Perspektive innewohnt: Zum einen werden Handlungen auf der Grundlage von Erfahrungen vollzogen, zum anderen resultieren Erfahrungen aber auch aus Handlungen. Nykrin hob damit die Bedeutung des eigenen Handelns für den Erfahrenden hervor. Zugleich war für ihn – ebenso wie für Richter – der Begriff der Erfahrung an eine gelungene Begegnung mit dem Kunstwerk gebunden. Deren Gelingen bemesse sich daran, ob bestimmte, aus dem Kontext des bürgerlich-idealistischen Kunstbegriffs einschließlich seiner negativen Bestimmung bei Adorno abgeleitete Normen zum Rezeptionsverhalten eingehalten werden: konzentriertes Hören, nicht-konsumistisches Verhalten, gerichtete Kontemplation, Bemühen um Verstehen und Deutung.

Während der letzten Jahre erlebt der Begriff der Erfahrung zusammen mit dem Attribut „ästhetisch“ in der Musikpädagogik eine erneute Konjunktur. Der Begriff des Ästhetischen verheißt eine Öffnung nach zwei Seiten: zur sinnlichen Wahrnehmung als Prozess (unter Bezugnahme auf den Aisthesis-Gedanken), aber auch zu Musik als Gegenstand der ästhetischen Erfahrung im Sinne einer klassisch-modernen Ästhetik. Tatsächlich muss Musikunterricht, wenn er erfolgreich sein will, beiden Dimensionen ästhetischer Erfahrung verpflichtet sein¹⁸. Dieses Bekenntnis erscheint heute schon fast als musikpädagogischer Allgemeinplatz. Weit schwieriger ist eine Antwort auf die Frage zu finden, was diese Formel für die Gestaltung von Musikunterricht bedeutet. Um dies zumindest in Ansätzen leisten zu können, ist es zunächst notwendig, unser Begriffsverständnis einzugrenzen.

Die musikpädagogische Debatte um Grenzen und Perspektiven der ästhetischen Bildung und Erziehung erhielt eingangs der 1990er Jahre insbesondere durch Beiträge von Klaus Mollenhauer und Gunter Otto wesentliche Impulse. Beide Autoren sind in Bezug auf das Fach Musikpädagogik Außenstehende. Aus der Warte der Allgemeinen Pädagogik und der Didaktik der Kunst fragen sie nach den Bedingungen und Möglichkeiten zur Vermittlung ästhetischer Erfahrungen in der Schule.

Mollenhauer geht davon aus, dass ästhetische Bildung, ästhetische Erfahrung oder ästhetische Wirkung – die Begriffe sind bei ihm nicht deutlich voneinander abgegrenzt – prinzipiell nicht didaktisierbar ist, weil sich ästhetische Erfahrungen lediglich als Konstitution der Beziehung zwischen Ich und Selbst vollzögen. Ästhetische Erfahrung, so der Kerngedanke Mollenhauers, lässt sich nicht integrieren in ein „Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sieht“ (Mollenhauer 1990, S. 484). Für Mollenhauer ist Schu-

le nicht der Ort, an dem musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden können. Schule kann nach seiner Auffassung allenfalls musikbezogene Kenntnisse vermitteln, und er stellt hierzu fest: „Wo ästhetische Erfahrung in Bildungstheorien oder Curricula Eingang fand, wurde sie zur ästhetischen ‚Alphabetisierung‘ stilisiert“ (Mollenhauer 1990, S. 481).

Seitens der Musikpädagogik zog Mollenhauer heftige Kritik auf sich, weil sowohl sein Kunstbegriff als auch sein Verständnis von „Alphabetisierung“ auf zweifelsohne verengten Sichtweisen basieren. Seine Einschätzung, das Ästhetische passe nicht in ein System Schule, welches auf einer pädagogischen Idee beruht, an die „wir uns seit Comenius gewöhnt haben“ (Mollenhauer 1990, S. 484), wurde durch diese Kritik zwar relativiert, aber nicht im Grundsatz widerlegt.

Gunter Otto versteht ästhetische Erfahrung sehr viel weiter, nämlich als einen in der sinnlichen Anschauung begründeten Modus des Erfahrens von Welt – nicht nur von Kunst. Er fordert, dem Ästhetischen in der Schule generell – also nicht nur im Rahmen des Unterrichts in den so genannten künstlerischen Fächern – verstärkt Geltung zu verschaffen¹⁹. Ottos Argumentation zielt also auf einen Perspektivenwechsel schulischen Lernens. Er unterstreicht, dass bei der Begegnung mit jeder Art von Lerngegenständen auf einer erkenntnistheoretischen Ebene die Balance zwischen Anschauung und Begriff zu wahren sei²⁰. So richtig der Hinweis ist, Ästhetik sei als Folge einer zunehmenden „Ästhetisierung des Alltagslebens“²¹ dabei, sich von einer speziellen Disziplin zu einem generellen Verstehensmedium von Wirklichkeit zu wandeln, so wenig hilft diese Erkenntnis jedoch dem, der nach konkreten musikdidaktischen Handlungsstrategien fragt. Die entscheidende Frage bleibt, wie Kunst als Lerngegenstand in die Zielsetzung schulischen Unterrichts integriert werden kann, ohne dabei der prinzipiellen und immer wieder einzufordernden Offenheit ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten entgegen zu arbeiten.

Ein entscheidender Hinweis zur Vermittlung zwischen den Positionen Mollenhauers und Ottos findet sich bei Martin Seel. Er unterstreicht die aktive Rolle des Subjekts im Prozess der ästhetischen Erfahrung und spricht daher von ästhetischer Praxis²². Dabei unterscheidet er drei grundlegende Formen: die ästhetischen Praxen der Korrespondenz, der Kontemplation und der Imagination. Die ästhetische Praxis der Korrespondenz kann sich als Ausdruck menschlichen Stilisierungsverlangens auf alle Gegenstände des Alltags beziehen. Die ästhetische Praxis der Kontemplation wendet sich gleichsam nach innen und ist im Gegensatz zur korrespondierenden Praxis nicht darauf gerichtet, Sinnbezüge zwischen dem Selbstbild des Wahrnehmenden und dem Gegenstand der Betrachtung herzustellen; vielmehr suspendiert sie solche Sinnbezüge in selbst- und weltvergessener Versenkung in den Gegenstand. Die ästhetische Praxis der Imagination schließlich sucht, Bedeutungen im Objekt der Anschauung zu entschlüsseln und die in ihm verfassten Zeichen zu deuten. Korrespondive und kontemplative Praxis können an jedem beliebigen Gegenstand des Alltags einsetzen, etwa am Spiel der Lichter an einer abendlichen, belebten Straßenkreuzung. Kunstwerke ermöglichen darüber hinaus die imaginative Praxis der Sinn-Interpretation. Nur sie kann nach Seel begrifflich machen, was das Kunstwerk vom bloßen Objekt existentieller Stilisierung (in der korrespondierenden ästhetischen Praxis) und vom Objekt zweck- und sinnferner Augenblicke (in der kontemplativen ästhetischen Praxis) unterscheidet.

Seel geht es darum aufzuzeigen, dass ästhetische Objekte nicht per se ästhetische

Objekte sind, sondern dass sie zu solchen erst werden, indem ihnen mit ästhetischer Einstellung begegnet wird. Er wendet sich damit gegen eine Auffassung von Ästhetik, die a priori an den Kunstcharakter der Objekte gebunden ist. Er betont aber auch, dass die ästhetische Praxis der Kunst keine beliebige ist. Kunstobjekte legen zwar nahe, dass ihnen mit einer bestimmten Einstellung begegnet wird – nämlich mit der der Imagination –, sie fordern diese jedoch nicht. Darüber hinaus können erworbene ästhetische Erfahrungen keine intersubjektive Gültigkeit beanspruchen; sie können deshalb nicht ohne Weiteres anderen vermittelt werden.

Christian Rolle fordert, Seels Auffassungen für die Musikpädagogik fruchtbar zu machen, um so auch den Begriff der ästhetische Erfahrung für die Pädagogik zu retten²³. Seels Ausführungen enthalten denn auch wichtige Hinweise für die pädagogische Praxis zur Vermittlung ästhetischer Erfahrungen, allerdings nur in negativer Abgrenzung: Aus einem Erfahrungsbegriff, der allein oder vorwiegend in der Aisthesis fundiert ist, lassen sich allenfalls regulative Prinzipien für Unterricht ableiten. Denn es ist zwar denkbar, in pädagogischer Absicht Situationen herbeizuführen, die bestimmte Erfahrungen für alle Beteiligten gleichermaßen ermöglichen. Diese Erfahrungen aber für alle oder wenigstens für die Mehrzahl auch zu ästhetischen werden zu lassen, liegt außerhalb der Reichweite der Didaktik.

Dennoch bleibt die Anbahnung ästhetischer Erfahrungen ein unverzichtbares Ziel von Musikunterricht. Eine Lösung des Dilemmas kann aus unserer Sicht nur darin bestehen, den Begriff der Erfahrung – auch den der ästhetischen Erfahrung – enger an den des Handelns anzubinden.

4. Musikalisches Handeln als Voraussetzung von Musiklernen

Im allgemeinen Sinne gehört die Erkenntnis, dass Handeln das Grundmedium menschlicher Erfahrungsbildung ist, zu den ‚alten‘ pädagogischen Grundsätzen. So umreißt beispielsweise Michel de Montaigne vor über 400 Jahren in seinen „Essais“ als einer der ersten das pädagogische Prinzip der Selbsttätigkeit und formuliert so mit an den Grundlagen des Menschenverständnisses der neuzeitlichen Pädagogik, das den Menschen erst dann *bei sich* sieht, wenn er aus sich selbst handelt: „Ich möchte wohl sehen, dass die ... schönen Tänzer unserer Zeit ihre Kapriolen bloß durchs Zusehn lehrten, ohne ihre Schüler von der Stelle zu bewegen, wie jene unseren Verstand unterrichten wollen, ohn‘ ihn in Tätigkeit zu setzen. Oder, dass man uns lehrte ein Pferd zu regieren, eine Lanze führen, die Laute spielen, nach Noten singen, ohne uns darin zu üben, wie unsere Lehrer hier uns richtig urteilen und regelmäßig sprechen lehren wollen, ohne uns im Sprechen oder im Urteilen zu üben“ (Montaigne 1976, S. 42f.). Das eigene Tun, die Selbsttätigkeit gilt fortan im Kontext des individualistischen Selbstverständnisses des Menschen als Intensivform der Erfahrungsaneignung. Im Zusammenhang mit einem selbsttätigen Begreifen musikalischer Prozesse – z. B. bezogen auf das Musikerfinden – reichen die Referenzen von Jean-Jacques Rousseau über Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel bis hin zu den Gedanken der Reformpädagogik²⁴. Die Vorstellung, dass das geistige Leben, die Erfahrungen – gerade auch die ästhetischen Erfahrungen – mit der Handlung einsetzen, wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch von Vertretern des amerikanischen Pragmatismus in der philosophischen Debatte ak-

zentuiert. So resultieren nach John Dewey Erfahrungen immer aus Handlungen und sind zugleich immer auch auf künftige Handlungen gerichtet. „Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden“ (Dewey 1993, S. 186). Dewey gelangt folgerichtig zu der Überzeugung: „Erziehung ist in erster Linie eine Sache des Handelns und Erleidens, nicht des Erkennens“ (Dewey 1993, S. 188). Für das Subjekt kann Erfahrungswissen überhaupt erst dadurch Bedeutsamkeit erlangen, dass dieses Wissen in ein Kontinuum miteinander verflochtener, handlungsbezogener Erfahrungen eingebunden ist.

Die Vorstellung von der erfahrungskonstitutiven Bedeutsamkeit des Handelns wird auch von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und den Ergebnissen der Lehr- und Lernforschung gestützt. Hierbei sind die Arbeiten Jean Piagets wegweisend: Kinder sind zuerst und vor allem handelnde Wesen. Ihre Denkopoperationen entwickeln sich aus den Handlungen heraus. Auf musikalisches Lernen bezogen bedeutet dies: Kinder entwickeln musikalisches Können im handelnden Umgang mit Musik. Sie benötigen dazu kein Wissen über die Gesetzmäßigkeiten, die den von ihnen vollzogenen Handlungsabläufen zu Grunde liegen. Der Piaget-Schüler Hans Aebli hat diese entwicklungspsychologischen Einsichten und Erkenntnisse aufgegriffen, mit dem Handlungsbegriff Deweys verknüpft und ins Didaktische gewendet: „Wir betrachten das Handeln als die erste und ursprüngliche Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen. ... Die Operationen des Denkens entwickeln sich aus der Handlung heraus. Wir haben dieser entwicklungspsychologischen These eine lerntheoretische und eine didaktische Bedeutung gegeben: die Lernprozesse müssen immer wieder mit der Handlung einsetzen. In der Handlung ist schon möglich, die Grundstrukturen einer begrifflichen Erfahrung zu verwirklichen. In der Folge streben wir die schrittweise Verinnerlichung, Systematisierung und die sprachliche Kodierung dessen an, was zuerst handelnd erarbeitet worden ist. Der Begriff ist das theoretische Gegenstück zum Handlungsschema. Er objektiviert sich im sprachlichen Zeichen, während sich die Handlung im konkreten Handlungsergebnis objektiviert“ (Aebli ¹⁰1998, S. 386).

Dieser Zirkel von Handlungskompetenz und Handlungserfahrung gilt nach Aebli für jede Art des Lernens. In der Schule vollzieht sich die Auslösung und Lenkung von Lernprozessen in der Regel systematischer und rascher vorwärtsschreitend als außerhalb, z. B. im Alltag der Familie. Schulisches Lernen steht dabei aber in der Gefahr, die Ergebnisse zu wenig im Verhalten zu verankern und es an der Festigung durch vielfältige Übung und Anwendung fehlen zu lassen. Deshalb hat das schulische Lernen die Aufgabe, Lernsituationen in besonders strukturierter Weise zu gestalten. Dabei kommt dem Lehrer eine wesentliche Funktion zu: „Er regt Lernprozesse an, indem er ein strukturiertes Lernangebot gestaltet, und er leitet das Kind zum Aufbau von Strukturen des Verhaltens und Denkens an, mit denen er als Angehöriger einer gegebenen Kultur vertraut ist“ (Aebli ¹⁰1998, S. 392). Das ist auch für das Musiklernen notwendig. Denn bei aller prinzipiellen Ähnlichkeit zwischen dem Sprechenlernen und dem Musiklernen gibt es einen wesentlichen Unterschied: Sprache ist eine unverzichtbare Grundvoraussetzung menschlicher Kommunikation, Musik hingegen nicht. Deshalb lernen so gut wie alle Menschen in diesem sozusagen natürlichen Lernprozess, sich sprachlich auszudrücken, aber nur sehr wenige auch, sich musikalisch auszudrücken.

Didaktisch folgt daraus, dass ein Musiklernen, das sich am ‚natürlichen‘ Lernen orientiert und zunächst figurale Repräsentationen aufbaut, gezielt gestaltet werden muss: Weil ‚natürliches‘ Musiklernen im Alltag in der Regel nicht geschieht, darf Schule sich nicht darauf beschränken, lediglich Freiraum zu schaffen für Handlungserfahrungen. Sie muss vielmehr den Schülerinnen und Schülern gezielt und systematisch Handlungsangebote zur Verfügung stellen. Denn musikbezogene Handlungserfahrungen, die aus intendierten Lernprozessen resultieren, sind Bedingung für die Möglichkeit, dass der Einzelne als Folge von Unterricht in Musik ästhetische Erfahrungen machen kann.

Wenn das Handeln die Grundlage der Erfahrung und das „Handlungswissen“ das „erste und ursprüngliche Wissen des Menschen ist“ und wenn der Aufbau formaler Repräsentationen notwendig den von figuralen Repräsentationen voraussetzt, dann lässt sich dieser Schritt im Lernprozess nicht abkürzen. Beschränkt sich der Musikunterricht auf die Vermittlung abstrakten Wissens über Musik, das nicht durch musikalische Erfahrung gesättigt ist, so kann dieses Wissen keine subjektive Bedeutung entfalten. Es wird so schnell vergessen wie es angelernt wurde. Dies gilt für Musiklernen generell, nicht nur für das Musiklernen im Kindesalter. Auch bei älteren Menschen kann die Stufenfolge von der figuralen zur formalen Repräsentation nicht übersprungen werden. Schon Sekundarstufenschüler verfügen im Allgemeinen über die kognitiven Fähigkeiten, um Daten, Fakten, Regeln und Theorien auswendig zu lernen und begrifflich wiederzugeben. Dieses Wissen ersetzt aber keine Handlungserfahrungen. Notenkenntnisse oder Kenntnisse in Musiktheorie helfen den Schülern nicht, Musik für sich zu erschließen, wenn dieses Wissen kein Können, d. h. keine Erfahrungen auf der Ebene der figuralen Repräsentation, integriert. Der Lernweg muss deshalb in allen Altersstufen so gestaltet werden, dass er vom Aufbau des Musikkönnens zur Vertiefung durch Musikwissen führt und auf diese Weise etwas vermittelt, das wir im Folgenden als musikalische Grundkompetenzen bezeichnen.

5. Die Vermittlung von musikalischen Grundkompetenzen als Aufgabe des Musikunterrichts

Es ist zu fragen, welche Bedingungen ein System oder Konzept zur Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen erfüllen sollte, damit es als Grundlage für einen Unterricht in Musik dienen kann, mit dem alle Menschen etwas anfangen können, also auch diejenigen, die kein Instrument erlernen und die Musik nicht zu einem zentralen Bestandteil ihres Lebens machen wollen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit schlagen wir im Folgenden zehn Strukturmerkmale eines Unterrichts vor, der auf der integrativen Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen beruht.

1 – Systematisch aufbauende Lernschritte

Die Entwicklung musikalischer Grundkompetenzen bedarf der schrittweise aufbauenden Differenzierung der figuralen musikalischen Repräsentationen durch Übung im Musizieren, Hören und Bewegen, sowie der schrittweisen Differenzierung des Musikwissens auf der Basis gefestigter figuraler musikalischer Repräsentationen. „Schrittweise aufbauend“ bedeutet die gezielte, sequenzielle Anordnung von Lernschritten

und Übungen in einem Lehrprozess, der Lern- und Übungssequenzen im Detail ausformuliert, sie untereinander immer wieder rückkoppelt und sie ständig in den größeren Zusammenhang von selbst gespielter und gehörter Musik integriert. Dabei muss für den Einzelnen auch subjektiv ein Zuwachs von Fähigkeiten und Kenntnissen erkennbar sein. Neue Lernschritte sind erst dann sinnvoll, wenn das Vermittelte mit früher erworbenen musikalischen Grundkompetenzen verknüpft wird. Deshalb ist eine genaue Kenntnis sowie präzise und detaillierte Planung der Abfolge von Lernschritten und Unterrichtssequenzen notwendig²⁵.

2 – Berücksichtigung unterschiedlicher musikalischer Komponenten

Die Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen darf sich nicht einseitig auf bestimmte Bereiche musikalischer Gestaltung beziehen oder diese gegenüber anderen bevorzugt behandeln. Die Komponenten Tonhöhe, Tondauer, Form und Klang müssen jede für sich akzentuiert thematisiert, aber auch ständig aufeinander bezogen werden. In diesem Kontext darf die eminente Bedeutung der Körperlichkeit für das Erleben und Gestalten von Musik nicht vernachlässigt werden.

3 – Hoher Stellenwert von Übung und Wiederholung

Die Eingliederung der in jedem Lernschritt vermittelten Fähigkeiten und Inhalte in die musikalischen Grundkompetenzen und ihre Festigung bedarf intensiven Übens, Wiederholens und Anwendens. Übungssequenzen und Wiederholungsphasen beanspruchen – wie die Festigung von Bewegungs- und Handlungsabfolgen allgemein – einen hohen Zeitanteil und müssen weitgehend angeleitet werden. Ein wichtiges Prinzip ist dabei das der variierenden Wiederholung bzw. Übung, weil das Besondere des jeweils aktuellen musikalischen Sachverhalts nur dadurch erfahrbar wird, dass es sich als verschieden von anderen musikalischen Sachverhalten abhebt²⁶.

4 – Musiklernen braucht Kontinuität

Wegen des besonderen Stellenwerts der Musizierpraxis in einem solchen Konzept und der dafür notwendigen Übungs- und Anwendungsphasen ist effizienter Fortschritt nur auf der Basis von Kontinuität und Regelmäßigkeit zu erwarten. Die Umsetzung erfordert daher einerseits Kontinuität in der Studentafel, andererseits die regelmäßige und systematisch aufbauende Einbeziehung von Elementen der Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen in den Unterricht. Der so genannte Epochalunterricht, in dem Musik im Wechsel mit einem anderen Schulfach halbjährlich erteilt wird anstatt durchgängig, entspricht nicht der hier geforderten Kontinuität und Regelmäßigkeit.

5 – Früher Beginn unterstützt die Nachhaltigkeit des Musiklernens

Den frühkindlichen und kindlichen Lernprozessen kommt besondere Bedeutung für das Lernen zu. Schon die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie legen spätestens seit Piaget nahe, von bestimmten zeitlichen „Fenstern“ bzw. kritischen Phasen auszugehen, in denen die Entwicklung des Gehirns bestimmte Lernerfahrungen in besonderer Weise fruchtbar werden lässt, während dieselben Lernerfahrungen in anderen Phasen relativ unbedeutend bleiben können. Was wir aus unserer alltäglichen Erfahrung kennen – z. B. die Leichtigkeit, mit der Kinder Fremdsprachen lernen, mit denen wir uns als Erwachsene abmühen –, wird von der neurobiologischen Forschung be-

stätigt²⁷. Die Bedingungen für den Erwerb musikbezogener mentaler Repräsentationen sind in den ersten zehn Lebensjahren günstiger als in den folgenden Lebensjahren²⁸. Der Schlüssel für eine qualitative Verbesserung des Unterrichtsangebotes im Fach Musik liegt demnach in der Grundschule.

6 – Bedeutung multisensoriellen Lernens und der senso-motorischen Integration

Die multisensorielle Gestaltung des Lernens wird heute zunehmend zu einer selbstverständlichen Forderung, die durch Ergebnisse der Neurobiologie bekräftigt wird²⁹. „Sensorische Integration ist der Prozess des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke (sensorischen Inputs), sodass das Gehirn eine brauchbare Körperreaktion und ebenso sinnvolle Wahrnehmungen, Gefühlsreaktionen und Gedanken erzeugen kann. Wenn die Prozesse der Sensomotorik in den ersten sieben Jahren des Lebens gut geordnet worden sind, wird es das Kind später leichter haben, geistige und soziale Fähigkeiten zu erlernen“ (Ayres 1984, S. 47). Die enge und ursprüngliche Beziehung zwischen Musik, Körper und sinnlicher Wahrnehmung lässt die Annahme zu, dass das eigene Musizieren den Prozess der sensomotorischen Integration unterstützen und fördern kann.

7 – Der „Gebrauchswert“ der Musik für den Menschen

Die Beherrschung musikalischer Grundkompetenzen muss für das spätere Leben des Menschen und seine Lebensgestaltung einen potenziellen Gebrauchswert erkennen lassen. „Die Gebrauchspraxis von Musik setzt prinzipiell Kenntnis und Können voraus. Deren Umfang und Qualität richtet sich nach den technischen und pragmatischen Implikationen der Gebrauchssituationen, die subjektiv als Anforderungen erscheinen (...) Um Gebrauchssituationen angemessen und damit subjektiv befriedigend bewältigen zu können, benötige ich die entsprechende (hier: musikbezogene) Kompetenz“ (Kaiser 1995, S. 24). Die Qualität eines Musikunterrichts, der musikalische Erfahrung grundzulegen und aufzubauen versucht, bemisst sich demnach nicht nur an seiner Einbettung in musikalisches Handeln, sondern auch daran, dass er vielfältige Umgangsweisen mit Musik befördert.

8 – Gewichtung systematisch aufbauender Lernschritte im Gesamtgefüge

Systematisch aufbauende Lernschritte im hier beschriebenen Sinn sollen zwar den Musikunterricht kontinuierlich und regelmäßig begleiten, aber nicht einseitig oder gar ausschließlich prägen. Sie müssen vielmehr weitergeführt werden in die Anbahnung vielfältiger Zugänge zu Musik. Die vorbereitende und aufbauende Musizierpraxis der systematischen Übungsphasen muss von Anfang an eingebettet werden in eine reichhaltige Musizierpraxis der Erarbeitung von Stücken im Klassenmusizieren und in die Vielfalt der Möglichkeiten, mit Musik praktisch, spielerisch, rezipierend und reflektierend umzugehen. Die methodischen Möglichkeiten, die vor allem im Bereich der Elementaren Musikpädagogik und des Musikunterrichts in der Grundschule erarbeitet wurden, sind dafür wesentliche Bausteine; eine besondere Rolle muss dabei die Verbindung von Musik bzw. Rhythmus und Bewegung spielen. Im Verlauf der Schulzeit verschieben sich die Gewichte: In der Primarstufe und am Beginn der Sekundarstufe I steht der vielfältige praktische Umgang mit Musik zum Erwerb musikalischer Grundkompetenzen im Vordergrund. Im Verlauf der Sekundarstufe I wird das gemeinsame

Musizieren in verschiedenen Ensembles immer wichtiger, und die musikalischen Grundkompetenzen werden in einen breiten Kontext musikbezogenen Handels und Wissens integriert. Der Musikunterricht in der Sekundarstufe II erschließt auf dieser Grundlage Musik in der gesamten Spannbreite zwischen individueller Musikausübung und den Kontexten von Kulturkunde und -geschichte.

9 – Breites Spektrum musikalischer Erscheinungsformen

Die Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen muss auf die Beschäftigung mit dem gesamten Spektrum musikalischer Erscheinungsformen vorbereiten und darf sich nicht von vornherein einseitig darauf beschränken, eine bestimmte Art von Musik, ein bestimmtes Genre oder eine bestimmte Umgangsweise mit Musik zu fördern. Daraus kann jedoch nicht im Umkehrschluss abgeleitet werden, dass deshalb auch möglichst diese ganze breite Fülle thematisiert werden soll oder gar muss. Vielmehr geht es um die Konzentration auf wenige, überschaubare, beispielhafte und repräsentative musikalische Prinzipien und Phänomene. Ziel dieser vertieften Beschäftigung ist es, den Schülern die Voraussetzungen zur Verfügung zu stellen, um die Breite der musikalischen Erscheinungsformen und Umgangsweisen als Breite erkennen zu können und das Differente als Differentes. Ihnen sollen aber auch Möglichkeiten und Techniken zur Befriedigung ihrer individuell durchaus unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnisse, welche sie Musik entgegenbringen, zur Verfügung gestellt werden.

10 – Begründung der vermittelten musikalischen Idiomatik

Ein inhaltlich verbindlicher, strukturierter Unterrichtsaufbau ist ohne normative Vorgaben nicht denkbar. Diese Normen müssen im Sinne einer deskriptiven Dogmatik aus denjenigen Erscheinungsformen von Musik abgeleitet werden, welche für die weitgehend außerschulisch geprägten Hörerfahrungen der Schülerinnen und Schüler bestimmend sind: Musik im Spektrum zwischen Popmusik, Elektronischer Musik (in der Nachfolge von Techno und Dancefloor) sowie klassisch-romantischer und barocker Kunstmusik. Melodisch und harmonisch beruht diese Musik wesentlich auf Stilmerkmalen, die in den Kompositionen des frühen 19. Jahrhunderts ausgeprägt wurden. Die Gestaltung von Metrum und Rhythmus sowie die Zeiterfahrung basieren auf tradierten europäischen Mustern, auf Mustern aus afroamerikanischen Musiziertraditionen oder auf der Verbindung beider Traditionen. Darüber hinaus bedeutsam sind Hörerfahrungen, die von Techniken der Klangerzeugung mit elektroakustischen Mitteln geprägt sind (Live-Elektronik, Sampling, Klangsynthese sowie Möglichkeiten zur Nachbearbeitung von Klängen).

Ohne das Gesamtkonzept des Musikunterrichts darauf zu beschränken, muss die Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen daher von einer Musik ihren Ausgang nehmen, für die gilt:

- sie ist grundtonbezogen;
- sie basiert auf dem 12-tönigen temperierten Tonsystem;
- Formen der Mehrstimmigkeit lassen sich auf Dreiklangsbildungen zurückführen;
- Grundlegende Bezugsebene für ihren Verlauf in der Zeit ist eine regelmäßige Pulsfolge, die wiederum in einem engen Bezug zur Körperlichkeit steht;
- Die Synchronität bzw. Asynchronität rhythmischer Gestalten steht in Beziehung zum Puls;

- Grundschnitte lassen sich als Abfolge von betonten und unbetonten Schnitten deuten (Beat, Metrum);
- sie ist formal strukturiert, sowohl im Kleinen (als Patternstrukturen oder als periodische Gliederung von Taktstrukturen), als auch im Großen (z. B. als zyklische Struktur von Formverläufen);
- sie ist in Bezug auf den Parameter Klang oder Sound differenziert gestaltet.

Versuche, die Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen zum Ausgangspunkt oder zum zentralen Inhalt von Musikunterricht zu machen, sind nicht neu. Seit dem 19. Jahrhundert sind zahlreiche musikpädagogische Konzeptionen entstanden, die sich dies zur Aufgabe gemacht haben. Im Unterschied zu solchen Konzepten wollen wir mit den hier vorgelegten Überlegungen Schritte in Richtung auf einen Musikunterricht anregen, der lerntheoretisch auf aktuellen Kenntnissen und Erkenntnissen aufbaut und sich nicht auf musikpädagogische Teilaufgaben begrenzt, sondern im Kontext der umfassenden Aufgaben eines Musikunterrichts an der allgemein bildenden Schule musikalische Grundkompetenzen vermittelt sowie ästhetische Erfahrungen anbahnt.

6. Ausblick: Grundzüge eines aufbauenden Musikunterrichts

Die Zukunftsperspektive des Fachs liegt aus unserer Sicht in der Möglichkeit aller Schülerinnen und Schüler, im Unterricht *Musik zu lernen* sowie in der Gewinnung neuer, anderer Formen lebendiger Existenz von Musik in der Schule.

Im Zentrum des Unterrichts in den ersten Jahren steht der *Erwerb musikalischer Grundkompetenzen* in verbindlichem und durchgängigem Musikunterricht, der von kompetent ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern verantwortet wird. Dieser Unterricht muss ausgehen von der aufbauenden und systematischen Erarbeitung und Entwicklung der Ton-, Klang- und Rhythmusvorstellung und diese in vielfältiges musikalisches Handeln und Gestalten einbetten. In diesem Unterricht sind die grundlegenden musikalischen Erfahrungen zu erarbeiten. Sie bilden die Wurzeln sowohl für *Gemeinsames Musizieren* in Gruppen als auch für *Musikbezogenes Handeln*; beides erhält im Verlauf der Sekundarstufe I zunehmend stärkeres Gewicht und Eigenständigkeit. Hinzu treten in wachsendem Maße Angebote in Richtung auf einen *Kulturererschließenden Musikunterricht*.

- *Gemeinsames Musizieren* ist in vielen verschiedenen Ensembles möglich: Chor und Orchester, Big Band, Marching Band, Streicher- oder Bläserklassen, Rock-Gruppe, Folklore-Gruppe usw. Wichtig für uns ist, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler dasselbe Angebot vorfinden. Jede Schule sollte möglichst mehrere unterschiedliche Angebote zur Verfügung stellen – auch als zeitlich befristete und kompakt angebotene Projekte (z. B. für eine Musical-Aufführung). Schulen können auf diese Weise Profile entwickeln, je nach den von ihnen angebotenen stilistischen Richtungen. Wünschenswert erscheinen zudem Angebote für Instrumentalunterricht, die auf die jeweiligen Musizierungsangebote hin ausgerichtet sind.
- *Musikbezogenes Handeln* erwächst aus den alltäglichen Umgangsmöglichkeiten mit Musik, z. B.: Tanzen und Bewegen, Musik erfinden, über Musik schreiben, Musik

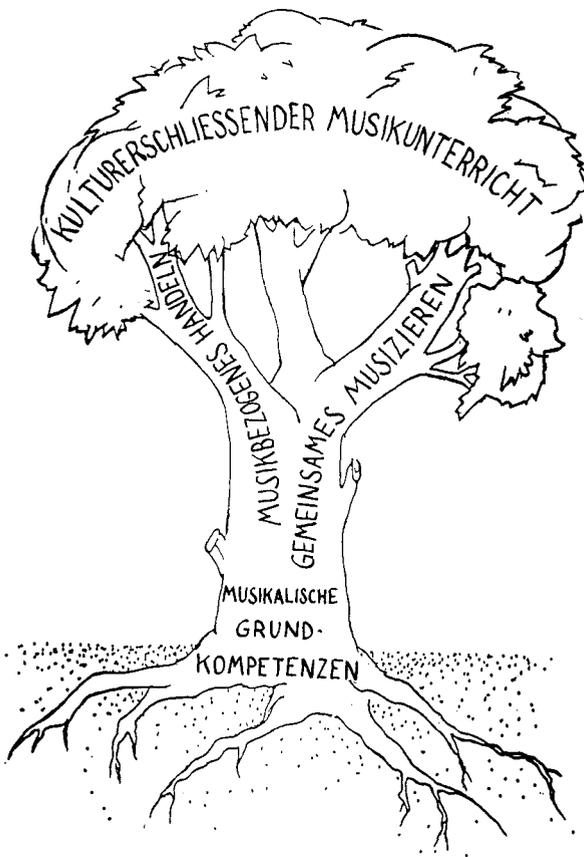
und Szene verbinden, Musik funktional einsetzen, Straßenmusik machen, ein Konzert managen, einen Beitrag zur regionalen Musikgeschichtsforschung leisten.

- *Kulturererschließender Musikunterricht* vollzieht sich in mehreren Dimensionen, in denen sich menschliche Grunderfahrungen spiegeln können. Besonders wesentlich erscheinen die historische Dimension (der Wechselbezug von Gestern und Heute), die subjektive Dimension (der Wechselbezug von Eigenem und Fremdem), die funktionale Dimension (der Wechselbezug von Absicht und Verwendung) sowie die ästhetische Dimension (der Wechselbezug von Gestalt und Bedeutung). Diese Dimensionen der Musikkultur sind offen und weit, polar angelegt und in beständigem Wandel. Unter ihrem Dach kann der Musikunterricht Handlungsthemen auf ganz unterschiedlichen Niveaus entfalten, z. B. im Wechselspiel des Umgangs mit alter Musik, mit neuer Musik, mit populärer Musik, mit Musik fremder Kulturen, mit historisch unterschiedlichen Gestaltmustern, mit Medien etc. Aus den Wurzeln musikalischer Grundkompetenzen und gemeinsamen Musizierens heraus vollzieht sich der kulturererschließende Musikunterricht spiralförmig – in der Thematisierung immer neuer gesellschaftlicher, sozialer, historischer und biographischer Kontexte von Musik sowie im beständigen Bezug zum musikalischen Handeln. Der Unterricht bezieht sich dabei auf die Beschäftigung mit Musikgeschichte und Theorien der Musik, auf ästhetische Fragen und Positionierungen, auf das Nachdenken über Fragen zu Rolle und

Funktion unterschiedlicher musikalischer Erscheinungsformen, auf Bezüge zu anderen Künsten, zur Natur, zur Technik, zur Religion u. v. a. sowie auf die diffizile individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Musik in Geschichte und Gegenwart. Leitprinzip des Unterrichts ist die Erschließung kultureller Vielfalt mittels methodischer Vielfalt.

Ziel des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist die *Weiterführung und Intensivierung* der Beschäftigung mit Musik im Zusammenspiel von Gemeinsamen Musizieren, Musikbezogenem Handeln und Kulturererschließendem Musikunterricht.

Die Unterrichtsangebote in der Sekundarstufe II haben gegenüber dem Unterricht in der Sekundarstufe I ein deutlich geschärftes Profil. Dieses kann *künstlerisch* oder *wissenschaftlich* oder *berufsvorbereitend* sein.



Anmerkungen

- ¹ Vgl. hierzu die Beiträge in Baacke (Hrsg.) 1997
- ² Vgl. hierzu z. B. Bähr et al. 1996, Jank (Hrsg.) 1996 und Bäßler 1998
- ³ Unsere Ausarbeitung geht zurück auf Thesenpapiere, die wir als Anstoß für diese Diskussion innerhalb der *Arbeitsgemeinschaft Schulmusik an den Musikhochschulen der Bundesrepublik Deutschland* im Jahre 1999 gemeinsam eingebracht haben.
- ⁴ Vgl. auch Kaiser 1989
- ⁵ Vgl. Jourdain 1998, S. 26–33
- ⁶ Vgl. Kaiser 1989, S. 20–22
- ⁷ Vgl. de la Motte-Haber 1995, S. 37
- ⁸ Vgl. etwa Gruhn 1995b, S. 202; Spitzer 1996; kritisch: de la Motte-Haber ²1996, S. 472f.
- ⁹ Einen Überblick gibt Gembris 1998, S. 245–272
- ¹⁰ Vgl. Gruhn 1999
- ¹¹ Wir werden uns an anderer Stelle kritisch mit dem Modell einer Analogie zwischen dem Sprechenlernen und dem Musiklernen beschäftigen.
- ¹² Wie diese Abfolge konkret auf bestimmte musikalische Lernschritte bezogen etwa im melodischen oder im rhythmischen Bereich aussehen kann, stellt Gruhn an verschiedenen Fallbeispielen ausführlich dar; Vgl. z. B. Gruhn 1995a, 1998, v. a. S. 135–174; vgl. zudem auch Gembris 1998, v. a. Kap. 13–15.
- ¹³ Historischer Pate dieser Unterscheidung verschiedener Repräsentationsmodi ist Jerome S. Bruner, der 1966 die enaktive (handlungsmäßige), die ikonische (bildhafte) und die symbolische (begrifflich-abstrahierende, Kategorien und Konzepte bildende) Repräsentation unterschied, vgl. Bruner ²1988, S. 21–96; Vgl. auch Lefrancois ³1994, S. 110–121).
- ¹⁴ Vgl. Gruhn 1998, etwa S. 99f., S. 124, S. 199; zu den pädagogischen Folgerungen vgl. S. 200–207 und 242–245.
- ¹⁵ Vgl. Richter 1976, S. 34ff.
- ¹⁶ Vgl. hierzu Jank 1996, S. 241ff.
- ¹⁷ Vgl. Nykrin 1978, S. 20ff.
- ¹⁸ Vgl. Jank 1996, S. 251f.
- ¹⁹ Vgl. z. B. Otto 1992
- ²⁰ Vgl. Otto 1992, S. 42. Otto übernimmt das Begriffspaar von Rüdiger Bubner, der wiederum auf Goethes „Dichtung und Wahrheit“ verweist (Bubner, Rüdiger: *Ästhetische Erfahrung*, Frankfurt a. M. 1989, S. 52). Bei Bubner und Goethe stehen die Begriffe für zwei unterschiedliche Weisen der geistigen Aneignung von Gegenständen, die dem Betrachter als Kunst gegenüber treten und nicht – wie bei Otto – für unterschiedliche Modi der Erfahrung als Prozess.
- ²¹ Vgl. Welsch 1990, S. 7 und Schulze 1992, S. 13
- ²² Vgl. Seel 1996, besonders den Aufsatz „Zur ästhetischen Praxis der Kunst“, S. 130–144
- ²³ Vgl. Rolle 1999
- ²⁴ Vgl. zum historischen Kontext Nimczik 1997, besonders S. 170ff. und 178ff.
- ²⁵ Vgl. Gruhn 1999, S. 69
- ²⁶ Vgl. Gruhn 1999, S. 69
- ²⁷ Vgl. z. B. Singer/Reisch 1999
- ²⁸ Vgl. z. B. Gembris 1998, S. 306 und S. 402–404, Gruhn 1998, S. 242 f., Jourdain 1998, S. 279f.
- ²⁹ Vgl. allgemein etwa Vester 231996; auf Musikunterricht bezogen Jank 1997

Literatur

- Aebli, Hans: *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*, Stuttgart ¹⁰1998
- Ayres, Jean: *Bausteine der kindlichen Entwicklung*, Berlin 1984
- Baacke, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Jugend und Musik*, Opladen 1997
- Bähr, Johannes/Jank, Werner/Ott, Thomas/Schütz, Volker: Thesen zur Studienreform, in: *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie*, hg. von V. Schütz, Oldershausen 1996, S. 211–214
- Bäßler, Hans: Bruchstücke zur Frage, ob und inwieweit sich die Musiklehrerbildung zu ändern habe, in: *Musikforum*, 34. Jg., H. 89, Dezember 1998, S. 22–31

- Beck, Wolfgang/Fröhlich, Werner D.: Musik machen – Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband, Mainz 1992
- Bruner, Jerome S.: Über kognitive Entwicklung, 2 Teile, in: Studien zur kognitiven Entwicklung, hg. von Bruner, J. S./Greenfield, Patricia M./Olver, Rose R. u. a., Stuttgart ²1988, S. 21–96 (amerikan. 1966)
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung, Weinheim 1993
- Gembris, Heiner: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, Augsburg 1998
- Gruhn, Wilfried: Wie Kinder Musik lernen, in: Musik und Unterricht, 6. Jg., Heft 31, März 1995, S. 4–15 (= 1995a)
- Ders.: Hören und Verstehen, in: Kompendium der Musikpädagogik, hg. von S. Helms et al., Kassel 1995, S. 196–222 (= 1995 b)
- Ders.: Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens, Hildesheim 1998
- Ders.: Wie denkt, hört und lernt der „ungeschulte Kopf“?, in: Diskussion Musikpädagogik, H. 2, 2. Quartal 1999, S. 60–71
- Jank, Werner (Hrsg.): Schulmusik – ein Studium im Umbruch. Probleme – Perspektiven – Pläne, Mannheim 1996
- Ders.: Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze, in: Musik befragt – Musik vermittelt, hg. von Th. Ott/H. von Loesch, Augsburg 1996, S. 228–261
- Ders.: Lehren und Lernen lebendig gestalten. Argumente und Anregungen, in: Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, hg. von V. Schütz, Oldershausen 1997, S. 49–76
- Jourdain, Robert: Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt, Heidelberg 1998
- Kaiser, Hermann J.: Zur Konstitution des ästhetischen Objekts – Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff, in: Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft, hg. von Ch. Nauck-Börner, Laaber 1989 (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 9), S. 13–36
- Ders.: Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Musikforum, 31. Jg., H. 83, Dezember 1995, S. 17–26
- Lefrancois, Guy R.: Psychologie des Lernens, Berlin ³1994
- Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., 4/1990, S. 481–494
- de Montaigne, Michel: Essais, hg. von R.-R. Wuthenow, Frankfurt a. M. 1976
- de la Motte-Haber, Helga: Der einkomponierte Hörer, in: Der Hörer als Interpret, hg. von H. de la Motte-Haber/R. Kopiez, Frankfurt a. M. 1995, S. 35–41
- Dies.: Handbuch der Musikpsychologie. Unter Mitarbeit von R. Kopiez und G. Rötter, Laaber ²1996
- Nimczik, Ortwin: Erfinden von Musik, in: Handbuch des Musikunterrichts Bd. 3, Sekundarstufe II, hg. von S. Helms et al., Kassel 1997, S. 169–188
- Nykrin, Rudolf: Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder, Regensburg 1978
- Otto, Gunter: Die aktuelle Ästhetikdiskussion und die Schule von heute, in: Pädagogik, 44. Jg., 9/1992, S. 38–43
- Richter, Christoph: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt a. M. 1976
- Rolle, Christian: Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Regensburg 1999
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt a. M. 1992
- Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt a. M. 1996
- Singer, Wolf/Reisch, Linda: Gespräch mit Wolf Singer: „In der Bildung gilt: Je früher, desto besser“, in: Psychologie heute, Dezember 1999, S. 60–65
- Spitzer, Manfred: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln, Heidelberg 1996
- Vester, Frederik: Denken, Lernen, Vergessen, München ²³1996
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990