pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bähr, Johannes; Fuchs, Mechtild; Gallus, Hans-Ulrich; Jank, Werner

Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1-6

Ansohn, Meinhard [Hrsg.]; Terhag, Jürgen [Hrsg.]: Musikkulturen - fremd und vertraut. Oldershausen : Lugert 2004, S. 420-442. - (Musikunterricht heute; 5)

Quellenangabe/ Reference:
Bähr, Johannes; Fuchs, Mechtild; Gallus, Hans-Ulrich; Jank, Werner: Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1-6 - In: Ansohn, Meinhard [Hrsg.]; Terhag, Jürgen [Hrsg.]: Musikkulturen - fremd und vertraut. Oldershausen : Lugert 2004, S. 420-442 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-237544 - DOI: 10.25656/01:23754

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237544
https://doi.org/10.25656/01:23754

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Meinhard Ansohn
Jürgen Terhag (Hg.)

MUSIK UNTERRICHT HEUTE

Musikkulturen – fremd und vertraut

5

**Beilage CD-ROM
unter d. Signatur:
disc 7494**

Lugert Verlag

Impressum:

Herausgegeben im Auftrag des AfS
(Arbeitskreis für Schulmusik)
als AfS-Jahrbuch 2003

© 2004 Lugert Verlag, Oldershausen

Satz: Bernhard Heinl
Druck: Druckhaus Garcia, Leverkusen

ISBN 3-89760-245-8

Wir haben uns bemüht, alle Rechteinhaber von Bildern, Noten und Texten ausfindig zu machen. Leider ist uns das nicht in allen Fällen gelungen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich zu den üblichen Konditionen abgegolten. Verantwortlich im Sinne des Presserechts ist der AfS. Dieses Buch und die dazu gehörende CD sind nur für unterrichtliche Zwecke zu verwenden.

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 7

Erster Teil: Theoretische Beiträge

JÜRGEN TERHAG:
»Der Untergang des Abendlands«.
Podiumsdiskussion zum Umgang mit fremden und vertrauten Musikkulturen . . 18

HERMANN J. KAISER:
Ent-Fremdung.
Zum prinzipiell subkulturellen Charakter von Musik in der Schule 35

ANNO MUNGEN:
»World Music« und »New Musicology«.
Möglichkeiten und Perspektiven einer neuen Musikwissenschaft 49

GABRIELE KOSTAS:
Musik und Kult versus Musikkultur. Ein Vergleich zwischen außereuropäischer und deutscher Musikpraxis am Beispiel von Samba und Techno 64

MIKE HERTING:
Jenseits von Autotune-Programmen.
Weltmusik an deutschen Musikhochschulen – Ein konkretes Modell 79

Zweiter Teil: Visitenkarte Arbeitskreis Studium Populärer Musik (ASPM)

THOMAS BÖHM:
Brian Enos Konzept der Ambient Music.
Am Beispiel der »Music for Airports« 88

MAXIMILIAN HENDLER:
KON-KOLO KON-KON-KOLO.
Eine Einführung in die additive Rhythmik 105

HARALD HUBER:
Zeitgenössische E-Musik, Jazz, Pop, Dance und Schlager.
Eine Theorie des Songs anhand neuerer Beispiele aus Österreich 115

SUSANNE BINAS:
Von der Südseeinsel Malaita in die europäischen Dance-Charts.
Popmusik und Globalisierung 130

Dritter Teil: Unterrichtspraxis

MEINHARD ANSOHN:
Deutsche Volkslieder singen? 144

IRMGARD MERKT:
Auf den Flügeln der Fantasie?
Schöner reisen durch Musikkulturen 152

MARIANNE STEFFEN-WITTEK:
Onbeat – Backbeat – Offbeat.
Sensomotorische und kognitive Zugänge zu Groove-orientierten Rhythmen 160

WOLFGANG MARTIN STROH:
Die praktische Aneignung von Musik in ungewöhnlichen Tonsystemen.
Materialien zum Einsatz im Musikunterricht 178

WILHELM A. TORKEL:
Lieder aus dem karibischen Raum als Chormusik 179

DAGMAR ZIRFAS-STEINACKER:
Körpersprache – fremd und vertraut. Von der Bedeutung der Sprache des Körpers
in musisch-ästhetischer Erziehung und Bildung 185

CHRISTIANE JASPER:
Bodysound Turnaround.
Musizieren mit Körperklängen 209

ULRICH MORITZ:
Bodypercussion 218

KLAUS STAFFA:
Trommeln auf Fässern und Bassdrums 222

JÜRGEN TERHAG:
Vertraute Noten, fremde Improvisation und umgekehrt? Musikbezogene Fähigkeitsprofile bei mündlich und schriftlich sozialisierten Lerntypen 224

HILKO SCHOMERUS:
Latin-Grooves aus Afrika und Kuba – oder doch aus NY? Traditionelle lateinamerikanische Rhythmen und ihre zeitgenössischen Variationen 232

THOMAS MÜNCH:
Begegnungen im Internet. Unterrichtsideen zur Auseinandersetzung mit fremden Musikkulturen 245

GERHARD GRÜN:
Die notenfreie Geisterfabrik. Experimente mit Geräusch- und Klangnotation unter Einbezug moderner Technologien 253

HANS-JÜRGEN FÄRBER:
Eine multikulturelle Schnitzeljagd für die Ohren. Spielerischer Umgang mit Klangschnipseln am PC. 262

Vierter Teil: Musikkulturen im Vergleich

NIELS ERLANK:
Concert Songs. Lieder der Jugendlichen in Namibia als Gegenstand eines interkulturellen Musikunterrichts 268

WOLFGANG MARTIN STROH:
Klezmermusik in Deutschland. Musikpraxis oder politische Bildung? 273

AARON ECKSTAEDT:
Die virtuelle Simche. Jiddische Lieder und Tänze im Musikunterricht 286

AVITALL GERSTETTER:
Die jüdische Liturgie – so fremd und doch so vertraut 305

DOROTHEE BARTH:
Kultur – Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialen zur türkischen Musik 318

PETER IMORT:
»Das Vertraute fremd erscheinen lassen«. J. S. Bachs Musik –
Mit musikalischen Zwischenstopps in Gabun, Hunan, New York 331

CORINA OOSTERVEEN:
Zwiefacher-Disco und Polka-Raves. Jugendliche erobern altdeutsches Kulturgut –
ein Bericht aus deutschen Tanzsälen 346

Fünfter Teil: Die rechtsextreme Jugendmusikszene: Fremd im eigenen Land?

JÜRGEN TERHAG:
Die rechtsextreme Jugendmusikszene.
Eine musikpädagogische Gratwanderung zwischen Aufklärung und Affirmation 354

BIRGIT JANK:
Rechtsradikale Musik und Musikunterricht.
Diskussionsveranstaltung mit Studierenden der Universität der Künste Berlin . . . 366

FLORIAN TIPPE:
Unpolitische Hools, intelligente Neonazis, schwarze Skinheads und religiöse Rassisten.
Skinhead-Musik als Gegenstand interkulturellen Lernens? 368

NATHALIE SIEBERT:
Mädchen und Frauen in rechtsextremer Subkultur und Musikszene.
Zusammenfassung einer Studie von Renate Feldmann und Kirsten Döhring . . . 375

FEENTJE FISCHER/KAROLIN REICHERT:
Rechtsradikale Musik als Gegenstand des Musikunterrichts 387

Sechster Teil: Freie Beiträge

JOHANNES BÄHR:
Bildungsstandards für den Musikunterricht? 404

JOHANNES BÄHR/MECHTILD FUCHS/HANS ULRICH GALLUS/WERNER JANK:
Weniger ist mehr.
Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1–6 420

Anhang

Autor/innen-Verzeichnis 443

JOHANNES BÄHR / MECHTILD FUCHS /
HANS-ULRICH GALLUS / WERNER JANK

Weniger ist mehr

Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1–6

In der Grundschulzeit werden die entscheidenden Weichen für das musikalische Lernen von Kindern gestellt. Dem wird der Musikunterricht an Grundschulen in Deutschland kaum irgendwo gerecht. Wir beginnen mit einer ernüchternden Bestandsaufnahme (1. Teil), stellen ihr Ausgangspunkte eines aufbauenden Musikunterrichts, der musikalische Grundkompetenzen vermittelt, gegenüber und konkretisieren einen solchen Unterricht anhand eines Unterrichtsbeispiels (2. Teil). Unterrichtsmethodische Elemente beschreiben wir am Beispiel eines Konzepts zum Rhythmuslernen (3. Teil). Am Schluss skizzieren wir mögliche Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung (4. Teil).

I. Bestandsaufnahme

Es gibt wohl kaum ein Schulfach, in dem individuelle Anstrengung und musikpädagogische Konzeptionsdebatten auf der einen Seite, tatsächlicher Unterrichtserfolg und öffentliches Ansehen auf der anderen Seite so weit auseinander klaffen wie im Fach Musik. In diesem Beitrag wird – nicht zum ersten und sicherlich auch nicht zum letzten

Mal – versucht, aus einer kritischen Betrachtung der musikpädagogischen Gegenwart einige Konsequenzen für einen nachhaltigeren Musikunterricht zu ziehen.

1) Stoffliche Überfüllung und Konzeptionslosigkeit

Es hat in den vergangenen Jahrzehnten nicht an Versuchen gefehlt, die Inhalte des Musikunterrichts aktueller und attraktiver zu gestalten, wobei eine ungeheure Ausweitung der Themenfelder stattgefunden hat. Neben die überkommenen Inhalte aus Volkslied, Musiklehre und Kunstmusik traten Rock/Pop, Hip-Hop, Techno und Jazz, Videoclips, Film- und Werbemusik, Musicals, Musik anderer Kulturen, etwa aus Schwarzafrika, Lateinamerika, Türkei, Bali, China ... Vielfältig sind auch die musikpädagogischen Konzeptionen: Projektarbeit, Arbeit an Lernstationen, Gruppenimprovisation, Szenische Interpretation, Lebensweltorientierung, Klassenmusizieren, Neue Medien im Musikunterricht.

Doch wer versucht, mit den je aktuellen Entwicklungen Schritt zu halten, stellt mit hängender Zunge fest, dass Musik und Musikpädagogik immer schon einen Schritt weiter sind – und dass die eigenen Möglichkeiten oft nicht wirklich genügen, sei es, um überzeugend türkische Musik unterrichten oder mit einer Klasse stilecht rappen zu können.

Mit zunehmender Vielfalt ist unsere musikpädagogische Gegenwart so heterogen geworden wie nie zuvor. An ein und derselben Schule kann man staubtrockene, theorielastige Musikstunden neben einem lebendigen, musikpraktischen Unterricht mit Keyboards oder Trommeln als Klasseninstrumenten erleben. Trotz vorhandener Lehrpläne kann im Musikunterricht mit verlässlichen Leistungsstandards, Inhalten und Methoden nicht gerechnet werden. Im Gegensatz etwa zum Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht folgt die Musikdidaktik auf der Primarstufe und vielfach auch auf der Sekundarstufe I keiner verbindlichen Fachsystematik mit einer Lernprogression, die sich sowohl an den Sachanforderungen des Faches als auch an den Möglichkeiten eines stetigen Kompetenzzuwachses bei den SchülerInnen ausrichtet. Die gegenwärtige Musikdidaktik scheint eine beliebig ausweitbare, vorwiegend »materiale« Didaktik zu sein – wie es auch auf dem AfS-Kongress 2002 zu erleben war.

Auch die Schüler erkennen die Beliebigkeit der angebotenen Stoffe und Methoden in ihrer patchworkartigen Buntheit. Sie begrüßen zwar einerseits die Integration aktueller Themen in den Musikunterricht, stellen aber andererseits bei sich selbst zu wenig erkennbaren musikspezifischen Kompetenzzuwachs fest und nehmen das Fach Musik nach wie vor nur wenig ernst. Und oft haben sie leider Recht damit: Wir verweigern den Kindern und Jugendlichen in der Schule wirkliche musikalische Lernerfolge, indem wir sie paradoxerweise trotz unseres thematischen Überangebots in musikalischer Hinsicht unterfordern.

2) Verpuffung konzeptioneller Neuansätze

An dieser Stelle ist allerdings ein Einspruch angebracht, denn das soeben gezeichnete kritische Bild beschreibt nicht die ganze Wahrheit. Richtig ist, dass zahlreiche MusikpädagogInnen mit unterschiedlichsten Modellen des instrumentalen und vokalen

Klassenmusizierens nach einer Neuorientierung des Faches suchen, und dies mit größtem persönlichen Einsatz und zumeist sehr guten Erfolgen. Es lässt sich allerdings beobachten, dass eine längst fällige öffentliche Diskussion und Auswertung der unterschiedlichen Reformansätze auf ministerieller und behördlicher Ebene bisher ausgeblieben ist. So etwa wurde über die Langzeitstudie unter Leitung von Hans-Günther Bastian an Berliner Grundschulen mit erweitertem Musikunterricht (durchgeführt von 1992 bis 1998) bundesweit in den Medien berichtet (BASTIAN 2000). Die Ergebnisse wurden überschwänglich gelobt und die musikpädagogische Öffentlichkeit glaubte nun endlich den »Beweis« für den greifbaren Nutzen eines frühen, qualifizierten Musikunterrichts in der Tasche zu haben. Doch erkennbare Konsequenzen für Stundenkontingente, Musiklehrpläne und die tägliche Schulpraxis wurden daraus nach unserer Kenntnis für den Musikunterricht in Deutschlands Grundschulen bisher nicht gezogen.

3) »Verplempern« von Zeit und Lernchancen im Musikunterricht der Grundschule

Weiterhin werden wertvolle Chancen für musikalisches Lernen vertan. Insbesondere in der Grundschule wird nach den Worten des deutschen PISA-Beauftragten JÜRGEN BAUMERT zuviel Zeit bei zu geringen Lernanreizen und -erfolgen »verplempert«. (Interview in der Süddeutschen Zeitung vom 20.8.2002). Doch ein Kind müsse merken, so Baumert, dass es wirklich etwas dazu lernt, um die Lernlust aufrecht zu erhalten. »Man verliert Interesse immer dann, wenn man nicht kompetenter wird.« Diese Aussage gilt leider auch und besonders für den Musikunterricht, der zwar viele Themenfelder integrieren möchte, doch mehr auf Spiel und Spaß setzt als auf musikalischen Kompetenzzuwachs. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Grundschule im Regelfall die Kinder ohne nennenswerte musikspezifische Fähigkeiten in die Sekundarstufe entlässt. Dies hängt zunächst mit äußeren Faktoren zusammen, vor allem mit dem anhaltenden katastrophalen Mangel an Musiklehrkräften: Ca. 80% des Grundschul-Musikunterrichts werden bundesweit fachfremd gegeben, wenn er nicht überhaupt ausfällt. Doch die Misere hat auch eine »hausgemachte« Seite: Selbst ausgebildete Musiklehrkräfte nutzen die in der Grundschule besonders günstigen Chancen musikalischen Lernens zu wenig, da sie ihren Unterricht als »Ästhetische Erziehung« verstehen, und entsprechend ausgebildet wurden. (Auf mögliche Differenzen zwischen den einzelnen Bundesländern im Gebrauch des Begriffs »Ästhetische Erziehung« können wir in diesem Rahmen nicht eingehen.) In Publikationen zur »Ästhetischen Erziehung« wird Musik in der Grundschule weniger fachspezifisch gesehen als in der Verbindung von Musik, Sport und Kunst (vgl. etwa MATTHIES/POLZIN/SCHMITT 1987; eine gewisse Hinwendung zu mehr musikspezifischer Orientierung findet sich in REINHARD SCHNEIDERS Beitrag innerhalb einer aktuelleren Publikation von POLZIN/SCHNEIDER/STEFFEN-WITTEK 1998). Das Schwergewicht liegt demnach wesentlich auf dem Gemeinsamen der ästhetischen Fächer, auf der sinnlichen, körperlichen und emotionalen Erfahrung, die in fächerübergreifenden ästhetischen Aktivitäten vermittelt werden soll, wie etwa Basteln von Masken zu Spielliedern, szenische Darstellung von Liedinhalten, Umsetzung programmatischer Musik in Schattentheater. Nichts gegen solche schönen und bereichernden Aktivitäten! Doch muss gefragt werden, ob die ohnehin viel zu

knappe Zeit des Musikunterrichts – vielfach nur eine Wochenstunde! – nicht vornehmlich zur Erfüllung seiner eigentlichen Aufgaben in Anspruch genommen werden sollte. Möglichkeiten fächerübergreifender Arbeit mit musikalischen Anteilen bieten sich auch im Deutsch-, Sport-, Kunst- oder Sachunterricht, vor allem aber im Rahmen interdisziplinärer Projekte.

Die Stoffauswahl folgt häufig nicht musikalischen, sondern text- bzw. stoffbezogenen Kriterien nach dem Motto: im Frühling singt man Frühlingslieder, zu Weihnachten ... In Ermangelung schlüssiger und praxisnaher Konzepte eines aufbauenden Musiklernens stellt sich Musikunterricht viel zu häufig in den Dienst anderer Fächer, d.h. die Stoffauswahl erfolgt nicht nach musikspezifischen, sondern text- und stoffbezogenen Kriterien, anstatt wesentlich musikalische Ziele zu verfolgen. Ein deprimierendes Beispiel für diese Praxis bietet der Bericht einer Studentin aus einem Schulpraktikum zur Osterzeit: Auf Wunsch ihrer Mentorin, einer ausgebildeten Musiklehrerin, schnitt die Studentin zu Hause eine große Menge an Ostereiern und Hasen aus, die während der Musikstunde von den Kindern farbig angemalt und dann in ein österliches Bild eingeklebt wurden. Dazu wurde den Kindern ein Osterlied vorgesungen, dessen Refrain die Klasse am Ende der Stunde gemeinsam singen konnte (mündlicher Bericht einer Studentin der PH Freiburg). Ähnliche Erzählungen von Praktikantinnen und Gespräche mit Grundschullehrkräften lassen vermuten, dass es sich hier nicht um einen Einzelfall handelt.

Wenn man sich vergegenwärtigt,

- dass gerade in der Grundschulzeit die wesentlichen Weichen für musikalisches Lernen gestellt werden,
- dass nach heutigem Kenntnisstand musikalische »Begabung« bis zur Vollendung des Gehirnwachstums noch als plastisches Potenzial, und erst nach dem 9.–10. Lebensjahr als stabilisierte Größe anzusehen ist (vgl. GORDON 1986, GRUHN 1998, S. 242–245),
- dass daher das Vor- und Grundschulalter das günstigste Lernalter überhaupt darstellt,

dann sollten Lerninhalte und Methoden des Grundschul-Musikunterrichts mit ganz besonderer Sorgfalt bedacht und geplant werden. Einige Ausgangspunkte dafür beschreiben wir im folgenden 2. Teil.

II. Ausgangspunkte und Unterrichtsbeispiel

Unser Konzept der Vermittlung musikalischer Kompetenz im Rahmen eines aufbauenden Musikunterrichts geht von entwicklungs- und lernpsychologischen Grundlagen aus. Im Folgenden stellen wir ausgewählte Aspekte dieser Grundlagen dar (vgl. dazu und zu weiteren Aspekten etwa JANK/MEYER 2002, S. 173–202; GRUHN 1999; SPITZER 2002). Diese Überlegungen – die im übrigen keineswegs neu sind – stehen im größeren Zusammenhang unserer Vorstellung von einem Musikunterricht, der musikalische Kompetenz im Rahmen vielfältiger Musiziererfahrungen und vielfältigen musikbezogenen

Handelns vermittelt und auf Kulturerschließung zielt. Diesen größeren Zusammenhang haben wir an anderer Stelle skizziert (BÄHR 2001, GIES/JANK/NIMCZIK 2001, BÄHR/GIES/JANK/NIMCZIK 2001 und 2003, FUCHS 1998 und 2001; vgl. auch HESS 2001).

1) Zum entwicklungspsychologischen Rahmen

In der Entwicklungspsychologie gibt es viele offene Fragen und Unklarheiten – aber eines ist unbestritten: Ein früher Beginn des Lernens und Übens ist von entscheidender Bedeutung für spätere Fähigkeiten. Den aktuellen Kenntnisstand der musikalischen Entwicklungspsychologie hat kürzlich die Schweizer Psychologin STADLER ELMER (2000) zusammengefasst. Eine wesentliche Aussage ist die folgende:

Die Entwicklung grundlegender musikalischer Fähigkeiten entfaltet sich im Zusammenspiel von

- Hören,
- Sich in Verbindung mit Musik bzw. Klängen bewegen und
- dem Erzeugen von Lauten und Klängen (beim Vokalisieren und später beim Singen; mit Instrumenten und Gegenständen).

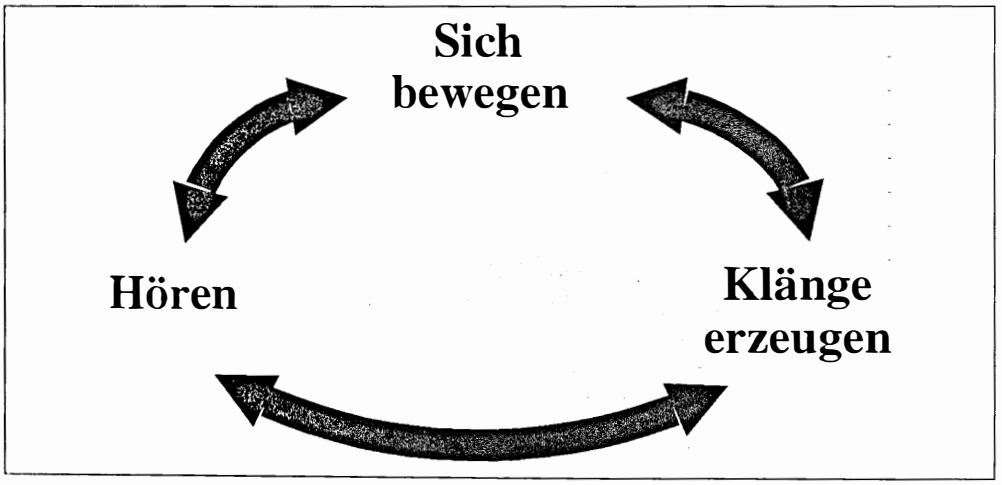


Abb. 1: Drei Grundbereiche musikalischen Handelns und ihr Zusammenspiel

»Diesen Aktivitäten: Hören, Vokalisieren, Sich-Bewegen ist gemeinsam, dass sie *körperlich* sind. D.h., *beim Musik-Erleben stehen das Sinnliche und Motorische im Vordergrund*« (STADLER ELMER 2000, S. 24f.; Hervorh. bei Stadler Elmer). Diese drei Bereiche des musikalischen Handelns gehören im Kindesalter untrennbar zusammen. Erst allmählich und Schritt für Schritt lernen Kinder im Grundschulalter, sie bewusst voneinander getrennt wahrzunehmen und auszuüben. Dieser Prozess verläuft individuell sehr verschieden und dauert seine Zeit. Vielfach ist er beim Übergang in die weiterführende Schule noch nicht abgeschlossen.

Als Aufgabe für den Musikunterricht ergibt sich daraus:

Das Hören, Sich-Bewegen und Erzeugen von Klängen soll nicht isoliert voneinander gefördert werden, sondern alle drei Bereiche sollen stets in ganzheitlichen Aufgabenstellungen aufeinander bezogen werden.

Das geschieht am besten durch das Üben an konkreten musik*praktischen* Aufgabenstellungen in verschiedenen Lernfeldern des Musikunterrichts, z.B.

- in der Koordination von Musik und Bewegung bzw. im Tanz,
- im Üben von Rhythmus in Verbindung mit Bewegung (Body Percussion),
- in der Gestaltung von musikalischen Formen in Verbindung mit dem Singen, dem Instrumentalspiel und dem Tanzen,
- in der Verbindung von Bewegung, melodisch richtigem Singen und Instrumentalspiel in Bewegungsliedern,
- im Hören von Musik mit Hörhilfen wie grafischer Notation, Zuordnungs- und Puzzle-Spielen u.ä.
- im Nachdenken über Musik (ihre Struktur, ihre Wirkung, ...) auf der Grundlage selbst gestalteter Musik,
- in der Umgestaltung von einem Ausdrucksbereich in einen anderen, etwa von Sprache in Musik (durch die klangliche Gestaltung eines Lautgedichts) oder von Musik in ein Bild (durch das Malen von Bildern zu Musikstücken) usw.

Ein weiterer Hinweis aus der Entwicklungspsychologie gilt den so genannten *Zeitfenstern* oder *kritischen Phasen*, in denen die Bedingungen für das Lernen bestimmter Fähigkeiten besonders günstig sind. Aus dem Alltag wissen wir das z.B. vom Spracherwerb: Kinder können sich eine Zweitsprache bis zu einem Alter von etwa acht oder neun Jahren noch weitgehend akzentfrei aneignen. Beginnen sie später mit dem Erwerb der Zweitsprache, können sie zwar den Wortschatz und die Grammatik im Prinzip fehlerfrei erwerben, werden aber einen mehr oder weniger starken Akzent behalten; das Zeitfenster für den Erwerb der richtigen Artikulation ist dann bereits wieder geschlossen (vgl. Wode 1993, S. 304–307).

Solche Zeitfenster gibt es vermutlich auch im Bereich des Musiklernens. Z.B. bildet Musik für jüngere Kinder zunächst eine Einheit mit dem Zusammenhang, in den sie eingebettet ist: Text, Rhythmus, Melodie, Lautstärke, Klangfarbe, Form und evtl. Bewegung werden als ein einziges Ganzes erlebt. Erst spät gelingt es ihnen immer besser, einzelne Komponenten auch tatsächlich einzeln und bewusst wahrzunehmen, sie einzeln zu gestalten und dies in die beschreibenden Worte der Sprache zu fassen (vgl. Stadler Elmer 2000, S. 72–77). Wenn ein Kind sagt: »Das klingt stärker«, dann meint es vielleicht nicht – oder nicht nur – die Lautstärke, sondern auch die Tonhöhe oder die Klangfarbe, sogar das Tempo, oder auch eine Mischung davon. Erst ab einer bestimmten Entwicklungsstufe sind die Kinder in der Lage, diese Parameter gezielt voneinander getrennt als »perzeptuelle Invarianten« (Stadler Elmer 2000, S. 74; vgl. auch Bruner 1988, S. 45–47) wahrzunehmen und überdies auch noch in Worten zu beschreiben.

Kinder sind übrigens Meister darin, in einem Zeitfenster von sich aus und selbstständig genau das Richtige spielerisch und ganz ohne Anleitung von außen zu üben. Ein Beispiel: Es ist ja auch für uns Erwachsene gar nicht so einfach, zwei Lieder mit

vertauschtem Text zu singen, etwa den Text von »Hänschen klein« auf ein beliebiges Weihnachtslied. Kinder *vor* der entsprechenden Entwicklungsstufe, die ihnen die bewusste Trennung zwischen Text und Melodie erlaubt, können dies gar nicht. Aber sobald ihnen diese Trennung möglich wird, finden sie den größten Spaß daran und üben einen solchen Melodie-Text-Tausch mit den verschiedensten Liedern bis zur Perfektion. Wenn man als Lehrerin oder Lehrer solche kreativen Spiele beobachten kann, dann sollte man sie als Zeichen dafür wahrnehmen, für welche musikalischen Erfahrungen Kinder gerade offene Ohren, ein offenes Zeitfenster haben. Es ist gut, darauf zu achten und dann im richtigen Moment solche Spiele der Kinder aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Über solche Zusammenhänge und ihre speziellen Bedingungen im Bereich des Musiklernens wissen wir noch viel zu wenig – hier bleiben noch wichtige Aufgaben für die Forschung.

Als Aufgabe für den Musikunterricht ergibt sich daraus:

> *Zeitfensterbezogene Entwicklungen der »inneren Strukturbildung«* (STADLER ELMER 2000, S. 49f.) *sollen unterstützt werden – z. B. durch Aufgaben und Übungen, die die Herausbildung von Fähigkeiten der nächsten Entwicklungsstufe schon im Voraus behutsam unterstützen ohne zu überfordern.*

Wichtig ist dabei allerdings, solch frühes – vielleicht auch: verfrühtes – Unterstützen nicht zu forcieren. Man darf sich nicht zu dem Fehlschluss verleiten lassen, dass die Kinder dadurch die nächste Entwicklungsstufe dann auch früher bewältigen könnten. Jedes einzelne Kind hat sein eigenes Entwicklungstempo und man kann ein früheres Auftreten bestimmter Fähigkeiten nicht gegen die entwicklungspsychologische Abfolge erzwingen.

Wir streben einen Musikunterricht an, der den Kindern kontinuierliche, schrittweise aufeinander aufbauende und auseinander hervorgehende Lernfortschritte ermöglicht und dabei den jeweils erreichten musikalischen Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigt. Im zeitlichen Verlauf des Entwicklungs- und Lernprozesses zielen wir auf die schrittweise Erweiterung der

- musikalischen Erfahrungsfähigkeit,
- musikalischen Handlungsfähigkeit und des musikalischen Könnens,
- Kenntnisse und des Wissens über Musik.

Das richtige Bild dafür ist die Spirale (Abb. 2).

2) Ein Unterrichtsbeispiel aus dem 2. Schuljahr

Zielgerichtetes, nach den Prinzipien einer Lernspirale aufbauendes Arbeiten kann auch im Rahmen des begrenzten Musikunterrichts in der Grundschule mit nur einer Wochenstunde zu einem musikalischen Lernzuwachs führen. Wie dieses aussehen kann, soll am Beispiel eines Videomitschnitts erläutert werden (*Fuchs Unterrichtsbeispiel.mpg*).

Es handelt sich um Musikunterricht im Rahmen eines von der PH Freiburg betreuten Tagespraktikums mit Studierenden der PH Freiburg in einem 2. Schuljahr einer Freiburger Grundschule. Die Kinder wurden seit der Mitte des 1. Schuljahres von Prak-

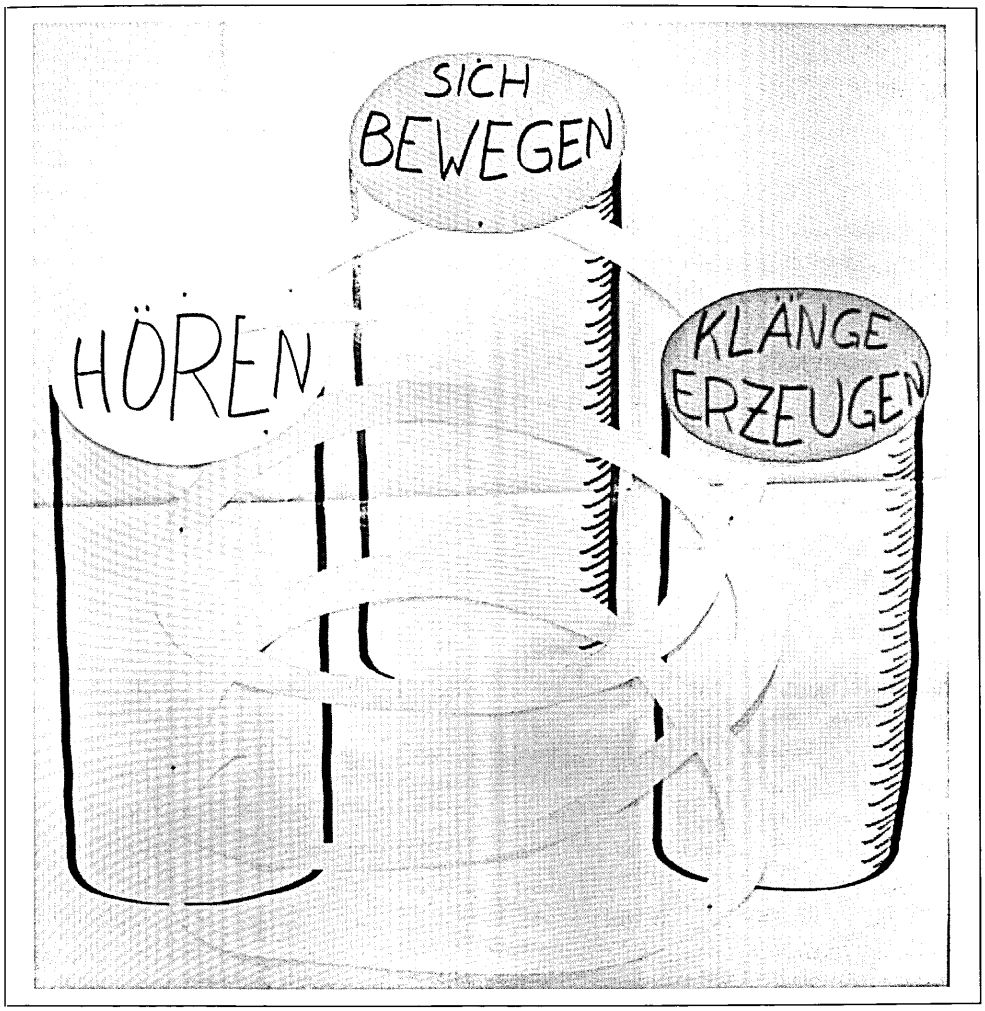


Abb. 2: Lernspirale

tikantinnen und in den Semesterferien von Mechtild Fuchs betreut. Der Mitschnitt erfolgte ein Jahr später, um die Mitte des 2. Schuljahres. Die Kinder haben in diesem Zeitraum zahlreiche Lieder und Sprechverse gelernt, Musikstücke gehört, sich zu Musik bewegt, melodische, harmonische und rhythmische Pattern trainiert. Im 2. Schuljahr wurden melodische und rhythmische Solmisationssilben eingeführt. Art und Abfolge der Pattern wurden dem Lehrgang »Jump Right In« (Gordon/Grunow/Azzara 1998) entnommen und je nach Unterrichtssituation variiert und erweitert. Im melodischen Bereich wird die »relative Solmisation« mit flexiblem Do verwendet; im rhythmischen Bereich werden die von Edwin Gordon entwickelten, ebenfalls relativen Rhythmussilben gebraucht (vgl. Gordon 1980). Die Kinder spielen zum Zeitpunkt der Aufnahme seit drei Monaten Blockflöte. Gerade sind sie mit der Erarbeitung des »Europaliedes« nach Charpentiers bekanntem »Te Deum« (Eurovisionshymne) beschäftigt. In der

vorangegangenen Stunde haben sie schon Melodie und Liedtext gelernt und außerdem mit einer zweiten Stimme für die Flöte und einer Paukenbegleitung begonnen. Auf der Flöte wurde der Ton D, hier als »So« = Dominantton in G-Dur, neu eingeführt. In dieser Stunde sollen die Bestandteile nochmals geübt und zusammen geführt werden.

Die Unterrichtsschritte werden im Folgenden kurz skizziert:

▶ Zu Beginn der Stunde bekommen die Kinder die Aufgabe, den Wechsel von Refrain und Couplets des Charpentier-Stückes durch zwei wechselnde Bewegungen darzustellen: Beim Refrain gehen sie mit nach oben gestreckten Armen, beim Couplet bewegen sie sich am Boden zusammen gekauert. Diese sehr schlichte Bewegungsfolge dient lediglich der Unterscheidung von Formteilen, die sich auch durch ihre Besetzungsdichte und Dynamik voneinander abheben.

▶ Unter Anleitung einer Studentin üben die Kinder eine Begleitmelodie des Stückes frei nach der Begleitung von Charpentier; dabei singt die Studentin die vier einzelnen Phrasen auf Solmisationssilben vor, die Kinder singen nach; die unterschiedlichen Phrasenendungen werden extra geübt.

▶ Nun singen die Kinder die Begleitung mit einer optischen Hilfestellung: Die Solmisationssilben sind entsprechend der Tonhöhen auf Pappstreifen angeordnet und an die Tafel geheftet; die Kinder singen die Phrasen gern einzeln vor; es zeigt sich, dass die meisten der Aufgabe gewachsen sind; ein Kind hat die Gestalt der Phrasen zwar erfasst, singt aber (noch) auf einer tieferen Tonstufe.

▶ Die vier Phrasen der Begleitmelodie werden auf die Flöte übertragen; dann spielen die Kinder die Begleitung, während der Refrain des Charpentier-Stückes auf dem Klavier gespielt wird.

▶ Die Kinder wiederholen die gesprochenen Zwischentexte, die in der Liedfassung die Couplets des Charpentier-Originals ersetzen. Die Städtenamen wurden von der Studentin so geändert, dass sie dem Originalrhythmus der Paukenbegleitung genau entsprechen. Zuerst werden die Städtenamen gesprochen, dann mit den Händen auf den Oberschenkeln gepatscht, schließlich auf die Pauke übertragen. Dies fällt den Kindern noch schwer; die Übephasen sind in dieser Lerneinheit etwas zu kurz, die Pattern müssten durch Bewegungen im Makro- und Mikrobeat körperlich begleitet werden, um größere Sicherheit zu erreichen.

▶ Am Ende der Stunde zeigt die Studentin den Kindern das Ablaufschema (ein Kettenrondo), das sie mit unterschiedlichen geometrischen Figuren kreisförmig an der Tafel angeordnet hat. Das »Europalied« wird als Refrain gesungen, als Couplets werden die Städtenamen rhythmisch gesprochen, das letzte Couplet bildet der Paukenrhythmus, der zu einem späteren Zeitpunkt jeweils zum Refrain gespielt werden soll.

Die gezeigten Kinder sind mittlerweile im 4. Schuljahr. Sie können nun schon recht sicher drei- bis vierstimmige Lieder und Kanons singen, mit unterschiedlichen Instrumentengruppen musizieren, eigene kleine Rhythmusstücke herstellen, rhythmisch und (ein wenig) melodisch improvisieren, leichte Rhythmen im Zweier- und Dreiertakt und melodische Pattern lesen. Sie haben von sich den – durchaus zutreffenden – Eindruck, »gute Musiker« zu sein und nehmen die Angebote des Musikunterrichts meistens und mehrheitlich mit Engagement und Freude an.

3) Lernpsychologischer Rahmen

Unterricht, der in der beschriebenen Weise dem Spiralprinzip folgt, erweitert nicht nur die musikalische Erfahrungs- und Handlungsfähigkeit sowie die Kenntnisse über Musik in einem quantitativen Sinn. Vielmehr entwickelt er die Fähigkeiten und Kenntnisse der Kinder auch qualitativ weiter.

In der kognitiven Psychologie spricht man von »mentalen Repräsentationen« – das sind unsere Vorstellungen von der Welt, in der wir leben und wie wir die Welt in unserem Denken und Handeln darstellen bzw. präsent haben. Lernen kann beschrieben werden als Aufbau, Weiterentwicklung oder Umstrukturierung mentaler Repräsentationen.

Der amerikanische Psychologe Jerome S. Bruner unterschied drei Formen der mentalen Repräsentation: die enaktive (= handlungsbezogene), die ikonische (= bildhafte) und die symbolische Repräsentation:

> »Zuerst kennt das Kind seine Umwelt hauptsächlich durch die gewohnheitsmäßigen Handlungen, die es braucht, um sich mit ihr auseinanderzusetzen. Mit der Zeit kommt dazu eine Methode der Darstellung in Bildern, die relativ unabhängig vom Handeln ist. Allmählich kommt dann eine neue und wirksame Methode hinzu, die sowohl Handlung wie Bild in die Sprache übersetzt, woraus sich ein drittes Darstellungssystem ergibt. Jede dieser drei Darstellungsmethoden, die handlungsmäßige, die bildhafte und die symbolische hat ihre eigene Art, Vorgänge zu repräsentieren. Jede prägt das geistige Leben des Menschen in verschiedenen Altersstufen, und die Wechselwirkung ihrer Anwendungen bleibt ein Hauptmerkmal des intellektuellen Lebens des Erwachsenen« (Bruner 1988, S. 21).

Der Aufbau von zunächst bildhaften Vorstellungen und schließlich von Begriffen, Kategorien und Systemen wächst nach dieser Auffassung also ursprünglich aus dem tätigen Umgang mit den Dingen, also aus dem Handeln heraus und bleibt darin verankert. Es gilt aber auch der Umkehrschluss: Die Erklärung von Begriffen, Kategorien und ihren argumentativen Verknüpfungen untereinander (also die Form symbolischer Repräsentation) bleibt für den, der sie erhält, nutzlos und unverstanden, wenn er mit dem erklärten Sachverhalt noch keine eigenen Handlungserfahrungen verbinden kann (vgl. Bruner 1988, S. 81f.).

Der wesentliche Unterschied zwischen der ikonischen und der symbolischen Repräsentation liegt darin, dass ein Ikon eine wie auch immer aussehende Ähnlichkeit mit dem von ihm repräsentierten Objekt hat, während Symbole willkürlich gewählt sind und keine Ähnlichkeiten mit dem Objekt aufweisen (das Wort »Stuhl« hat keine nachvollziehbare Ähnlichkeit mit dem durch diesen Begriff bezeichneten Gegenstand; vgl. Lefrancois 1976, S. 110).

Die amerikanische Musikpsychologin Jeanne Bamberger steht mit ihrer Unterscheidung von zwei musikalischen Repräsentationsmodi – dem »figuralen« und dem »formalen« Modus der Repräsentation von Musik – in dieser Tradition. Wilfried Gruhn fasst zusammen: »Figural ist eine Repräsentation, bei der der musikalische Sachverhalt in einer komplexen, sequentiellen Handlungsfolge, d. h. in körperlich vollzogenen Aktionen (›figures‹) besteht: Eine Akkordfolge wird als instrumentaler Griff, ein Rhythmus

als Bewegungsfigur repräsentiert. ... bei davon unabhängiger formaler Repräsentation ist der Klangtypus ... als Struktur in der Vorstellung vorhanden« (1998, S. 54). Diese Fähigkeit zur formalen Repräsentation setzt nach Gruhn eine längere Zeit der Übung und Wiederholung, der Automatisierung und Internalisierung figuraler Repräsentationen voraus (1998, etwa S. 54 und S. 97).

Als Aufgaben für den Musikunterricht ergeben sich daraus:

- *Der Aufbau sowohl figuraler als auch formaler musikalischer Repräsentationen soll gezielt unterstützt werden;*
- *musikalische Repräsentationen sollen schrittweise aus dem figuralen Modus heraus entwickelt werden;*
- *die Modi der Repräsentation sollen miteinander verknüpft und ihr Zusammenhang den Kindern erfahrbar und bewusst gemacht werden.*

Es wird deutlich: Unsere Vorstellung vom Lernen geht davon aus, dass das *eigene Handeln* die Basis und der Ausgangspunkt der Bildung von Auffassungsschemata, Kategorien, Begriffen und Systemen ist – in unserem Fach Musik deshalb ganz zentral das *musikalische* Handeln in Form des eigenen Musizierens der Kinder. Der Weg des Lernens geht unserer Vorstellung nach aus vom eigenen Tun bzw. Handeln, das durch Übung und Wiederholung zum Können weiterentwickelt und damit zum Fundament des Wissens und Nachdenkens über Musik wird. Dieses kann nun wieder neue Möglichkeiten des Handelns erschließen.

Das Unterrichtsbeispiel zu diesem Beitrag (vgl. beigefügte CD-ROM), das wir oben beschrieben haben, zeigt einen Ausschnitt aus der Vielfalt unterrichtsmethodischer Möglichkeiten für den Anfang dieses Weges.

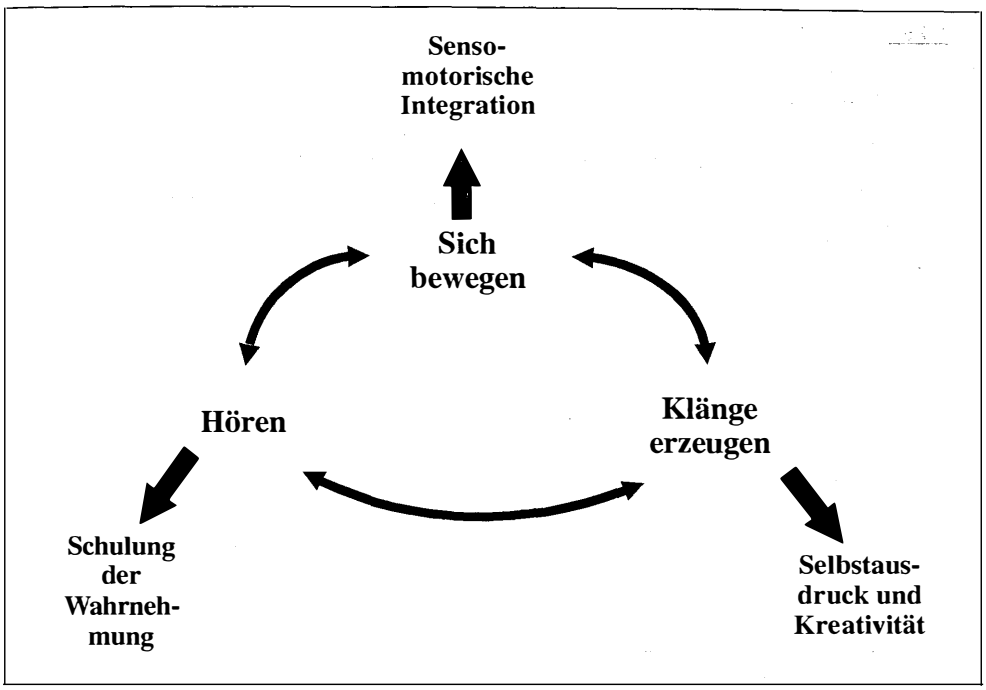
4) Bildungstheoretischer Ausblick

An dieser Stelle können wir nur andeuten, dass sich mit den oben genannten drei Grundbereichen musikalischen Handelns (Sich-Bewegen, Hören, Klänge erzeugen; vgl. Abb. 1) die Perspektive übergeordneter Ziele einer musikalisch-ästhetischen Erziehung ergibt:

- Die Differenzierung des Hörens verweist auf den größeren Zusammenhang der Wahrnehmungsschulung,
- die Förderung der koordinierten Bewegung zu Musik oder beim Musizieren unterstützt die für die gesamte Entwicklung wichtige senso-motorische Integration (vgl. AMRHEIN 1997 und 2000),
- das Gestalten von Klängen und Musik fördert die Entwicklung von Selbstausdruck und Kreativität.

III. Rhythmische Teilkompetenzen vermitteln

Der dritte Teil dieses Beitrags ist ein kleiner Workshop. Es ist der Versuch zu einer Anleitung für einen systematisch aufgebauten Lehrgang, der metro-rhythmische Vorstellung bei den Lernenden erzeugen soll. Ziel ist eine grundlegende musikalisch-



rhythmische Handlungsfähigkeit, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, metrisch geprägte Musik verständig auszuüben, d. h. Rhythmen nachsingen und nachspielen zu können, zu lesen, zu schreiben und komponieren zu können.

Der Weg zu diesen Fähigkeiten führt über die handelnde Erarbeitung rhythmischer Vorstellung. Er ist besonders ausführlich und praktikabel von Edwin Gordon als Ergebnis langjähriger pädagogischer Praxis und Forschung entwickelt und beschrieben worden (vgl. Gordon 1980, Gordon/Grunow/Azzara 1998; Tappert-Süberkrüb 1999):

▶ Rhythmische Übungen sollen über eine sehr lange Zeit regelmäßig durchgeführt werden, dabei aber immer nur eine relativ kurze Unterrichtsphase ausmachen.

▶ Das Pattern-Training soll nicht nur für sich selbst stehen, sondern möglichst immer verbunden werden mit musikalischer Produktion (Bodypercussion, Liedbegleitung usw., siehe unten).

▶ Vielfältige, fantasievolle Methoden müssen zum Einsatz kommen, wenn sich Motivation und nachhaltiger Lernerfolg einstellen sollen: Sie helfen durch variierende Wiederholung dem Gedächtnis, festigen die innere Vorstellung und entwickeln die Fähigkeit zur Fertigkeit; sie können die Motivation verstärken, zu Kreativität anregen und das musikalische Empfinden steigern; sie machen den Übergang von Übung zu musikalischer Ausübung fließend.

Im Folgenden beziehen wir uns auf eine progressive Folge von Schwierigkeitsgraden, die man sich in einer Pyramide angeordnet vorstellen kann (vgl. Abb. 3). Im Prinzip gilt nach Gordon diese Anordnung für alle verschiedenartigen musikalischen Teilkompetenzen (melodischer Bereich, rhythmischer Bereich, harmonischer Bereich ...).

Wir nennen jeweils die gesamte Überschrift für jede Stufe, führen aber an dieser Stelle nur die sich daraus ergebenden Konsequenzen für einen Lehrgang im rhythmischen Bereich genauer aus.

Die Pyramide veranschaulicht, dass man unten beginnend alle Lernschritte nacheinander durchlaufen muss, um die Fähigkeiten höherer Stufen sicher erlernen zu können. Kein Schritt soll ausgelassen werden, bei Schwierigkeiten soll man immer wieder entsprechende Schritte zurückgehen.

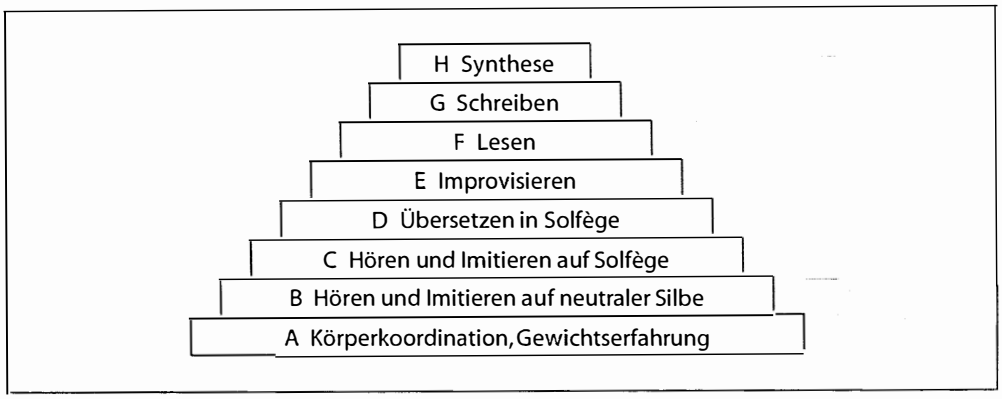


Abb. 3: Pyramide musikalischer Fähigkeiten (nach E. Gordon)

1) A Körperkoordination und Gewichtserfahrung

Wird die unterste Stufe – Körperkoordination und Gewichtserfahrung – nicht gezielt vermittelt, so wird man erleben, dass manche Schüler Rhythmen trotz gründlichen Übens nicht im Metrum nachspielen oder nachklatschen können. Ihnen fehlt dann die Erfahrung des Gewichtsimpulses als Pendant zum Metrum und sie können deshalb keine innere metrische Referenz bilden. Gemeinsames Musizieren wird dadurch sehr erschwert. Um den Schülern zu mehr »Taktfestigkeit« zu verhelfen, sind Übungen nötig, die metrische Erfahrungen von Körpergewicht ermöglichen (Solche Übungen sind an anderer Stelle beschrieben: Gallus 2003).

Es ist unbedingt darauf zu achten, dass bei allen weiteren Stufen zur Herausbildung rhythmischer Vorstellung und Ausübungsfähigkeit das Metrum bei allen Kinderen immer »mitläuft«.

2) B Hören und Imitieren auf neutraler Silbe

Keine der Stufen sollte irgendwann als »abgehakt« betrachtet werden, sondern die Übungen werden, wie das Einsingen vor der Chorprobe, immer wieder aufgenommen und vertieft.

Daher sollen die Bewegungsübungen der Stufe A in den nächsten Stunden aufgegriffen und zur Stufe B weitergeführt werden. Der Lehrer sagt sinngemäß: »Ich mache Euch etwas vor, ihr macht es nach. Seid ihr bereit?« Dann beginnt er ohne weitere verbale Erklärungen, eintaktige Pattern (siehe Abb. 7) aus Vierteln und Achteln auf neutraler Silbe, z. B. »ba« zu sprechen und deutet dabei auf sich. Am Ende des Patterns deutet

er mit den Händen auf die Klasse und gibt einen Auftakt, so dass gestisch ganz klar ist, wer nun dran ist. Nach einigen Wiederholungen haben alle das Prinzip verstanden.

Jetzt kann man ein erstes Spiel spielen. Es ist das »Patternspiel« und wird beim weiteren Vorgehen immer wieder eingesetzt. »Wer kann sich noch an das letzte Pattern erinnern?« Einzelne Schüler machen dieses Pattern (s. Abb. 4) nochmal vor, dann die ganze Klasse. »Dies ist unser spezielles Pattern für heute. Wir spielen jetzt folgendes Spiel: Ich mache etwas vor, ihr macht es nach. Wenn aber unser spezielles Pattern kommt, dann denkt ihr es Euch nur, ohne es laut zu sagen.«

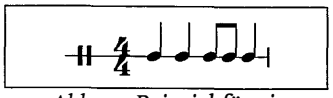


Abb. 4: Beispiel für ein »Spezialpattern«

Der Lehrer macht jetzt verschiedene Pattern vor und gibt jeweils den Einsatz zum Nachmachen. Irgendwann spricht er das »verbotene« Spezialpattern. Wenn ein oder mehrere Schüler dieses nachsprechen, bekommt der Lehrer einen Punkt, wenn alle Schüler schweigen, die Klasse. Wer zuerst 5 (oder 3 ...) Punkte hat, ist Sieger.

Die Schüler spielen dieses Spiel sehr gerne, vor allem weil sie nach einigen Wochen den Lehrer »schlagen« können. Der kann es nun wieder schwerer machen, indem er neue Rhythmen hinzunimmt und Dynamik und Tempo variiert, so dass das Wiedererkennen schwerer fällt.

Nachdem das Spiel einige Minuten gespielt wurde, haben alle Schüler das spezielle Pattern sehr gut geübt, da sie es ja ständig im Gedächtnis halten mussten. Jetzt kann und sollte man es zum Musikmachen verwenden: »Wir singen jetzt das Lied aus der letzten Stunde. Nach jeder Strophe wird das Spezialpattern viermal geklatscht.«

Bei der nächsten Wiederholung des Liedes wird das Pattern dann auf verschiedene Ebenen wie Stampfen, Klatschen, Schnipsen verteilt. Der Lehrer kann während des Patterns auf dem Klavier eine Pause einlegen oder dieses Zwischenspiel harmonisch stützen. Das Liedrepertoire profitiert, indem es ohne Notenkenntnisse variantenreich musiziert werden kann.

3) C Hören und Imitieren auf Solfège

In den Folgestunden können die gleichen Pattern auf Solfège wiederholt werden. Hierzu eignet sich die von Gordon entwickelte Rhythmussprache besonders gut, da sie die gefühlten Schwerpunkte stets gleich benennt (Abb. 5).

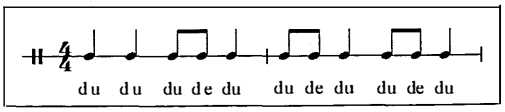


Abb. 5: Rhythmuspattern und Solfège-Silben

Wieder werden zunächst einfache, eintaktige Pattern durch kurzes Vor- und Nachmachen geübt, dann kann man zum Spezialpattern-Spiel übergehen. Wieder kann dieser Rhythmus als Teil eines kleinen Arrangements dienen oder ein Zwischenspiel für ein weiteres Lied sein.

4) D Übersetzen in Solfège

Dieser Schritt dient vor allem dazu sicherzustellen, dass alle Schüler Solfège richtig anwenden. Nach einer kurzen Aufwärmphase mit Vor- und Nachmachen auf Solfège

sagt der Lehrer sinngemäß: »Ich spreche Euch jetzt einen Rhythmus vor, wer kann ihn mir auf ›du‹ und ›dude‹ übersetzen?« Am besten nimmt man als erstes Pattern das Spezialpattern der vergangenen Stunde, denn dieses haben die meisten gut in Erinnerung.

Kommt es vor, dass einige Schüler den Rhythmus falsch übersetzen, z. B. mit »du – dei – du dei – du«, muss man wieder auf Ebene C zurückgehen. Man sollte dann für eine oder zwei weitere Stunden durch Vor- und Nachmachen üben, damit die Benennung der Funktionen sicherer wird.

5) E Improvisieren

Sind die Rhythmen sicher mit der Solfège-Benennung assoziiert, kann man vielfältige Improvisationsübungen anschließen. Ein altbekannter Vorschlag ist die Rondo-Form. Die ganze Klasse spricht einen wiederkehrenden Rhythmus als Ritornell, dazwischen werden einzelne Episoden improvisiert: »Jeder Einzelne spricht dazwischen ein eigenes Pattern, das anders als das gemeinsame Pattern sein muss. Außerdem soll das eigene Pattern immer ›du‹ und ›dude‹ enthalten.«

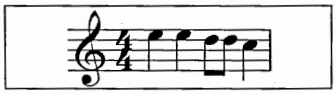


Abb. 6: Melodisierung eines Rhythmuspatterns

Wenn das klappt, lässt sich dieses Rondo leicht als Body-Percussion mit Stampfen und Klatschen oder als Mini-Arrangement auf wenigen Tönen von Stabspielen aufführen. Die Klasse könnte z.B. Abb. 6 spielen, während die Episoden auf dem Ton g improvisiert werden. Natürlich wird es interessanter, wenn man möglichst verschiedene Instrumente einsetzt. Da die Solisten nur einen Ton spielen, lässt sich beinahe jedes im Musikraum vorhandene Instrument verwenden. (Hier bieten sich Anknüpfungspunkte zur Instrumentenkunde, wobei die Schüler in einem einzigen musikalischen Kontext viele Instrumente praktisch erfahren können.)

Eine andere Variante ist, dass sich die Schüler gegenseitig befragen und antworten, wobei die Antwort stets anders als die Frage sein muss. Drei oder vier Paare machen dies exemplarisch vor, dann sollen alle herumgehen und sich auf diese Weise drei Minuten lang unterhalten.

Schwieriger ist es, zu einem vorgegebenen Pattern eine Abspaltung vorzunehmen. »Ich spreche Euch ein Pattern aus vier Schlägen vor, ihr sollt dann die beiden letzten Schläge wiederholen und dazu zwei weitere anfügen.« (Der Begriff »Schläge« wird am besten bereits auf Ebene A durch Körpergewichtserfahrung eingeführt, so dass die Schüler einen gefühlten Bezug haben. Ein Schlag ist dann z.B. jeder Schritt beim Gehen im Metrum.)

Etwas leichter ist es, die Schüler nur jeweils bestimmte Schläge abwandeln zu lassen, z.B. immer den letzten Schlag dessen, was der Lehrer vorab.

6) F Lesen

Nachdem die Solfège-Silben durch Improvisation gefestigt sind, ist es nur ein kleiner Schritt zum sicheren Notenlesen. Zunächst werden Pattern durch Vorlesen und Nachmachen musiziert, entweder von Folien, großen Karteikarten oder vom Arbeitsblatt: »Bitte zeigt alle auf das Pattern Nummer 1. Ich lese vor, ihr sprecht es nach.« (s. Abb. 7, Nr. 1) Haben die Schüler die Nr. 1–3 gelesen, können die meisten Nr. 4–6 auch lesen. Dann kann man die Pattern als Bodypercussion ausführen (jeweils zwei Stampfen, zwei Klatschen, zwei Schnipsen), auf Instrumente übertragen (auch unter Aufteilung auf verschiedene Gruppen) oder als Percussion-Mitspielsatz zu einem Lied verwenden, das entweder ein Teil der Klasse singt oder der Lehrer oder einzelne Schüler am Instrument spielen.

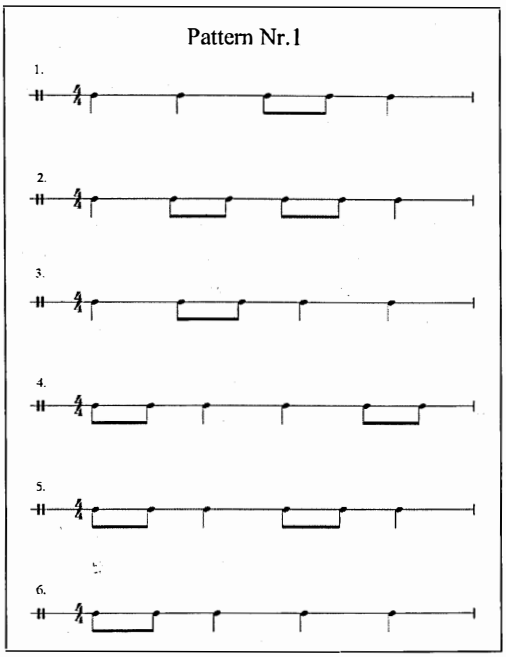


Abb. 7: Rhythmus-Pattern mit zwei Notenwerten

Eine methodische Variante für eine Folgestunde mit anderen Rhythmen ist das Spiel »Gruppenrhythmus«. Der Lehrer bereitet einen Klassensatz Karteikarten mit sechs verschiedenen Pattern vor. Die Schüler lernen ihre Pattern auswendig und gehen dann herum, um ihre Gruppe zu finden. »Wenn sich zwei von Euch treffen, begrüßen sie sich, indem zuerst der eine, dann der andere sein Pattern sagt. Haben sie das Gleiche, bleiben sie zusammen und suchen nach weiteren Gruppenmitgliedern. Die Gruppe, die zuerst komplett ist, hat gewonnen.«

In der nächsten Stunde werden die Pattern dann in anderer Reihenfolge gelesen. Ideal ist es hierbei, stets das Metrum beizubehalten, also auch die Ansage im Metrum machen (s. Abb. 8).

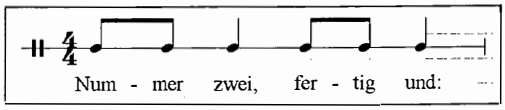


Abb. 8: Ansage im Metrum

Um noch mehr Abwechslung ins Spiel zu bringen, kann man vorgeben, dass beim Ausführen mittels Bodypercussion immer zwischen verschiedenen Schlagarten gewechselt wird.

Eine einfache Form der Hausaufgabe besteht darin, das Blatt auf dem Kopf stehend zu lesen.

Mit diesen Lesefähigkeiten lassen sich bereits umfangreichere Arrangements verwirklichen. Vor der Einführung der Tonhöhennotation kann man sich mit einer einfachen Buchstabennotation behelfen, die sich besonders leicht auf Stabspielen realisieren lässt. Dadurch kann man z. B. die Bassmelodie (Akkordgrundtöne) eines ansonsten

gesungenen Liedes in rhythmisierter Form spielen, während ein Teil der Klasse die Melodie singt, oder ein Vor- und Nachspiel auf wenigen Tönen ausführen.

Eine andere Möglichkeit ist es, gleich mit der Standardnotation (Fünfliniensystem) zu beginnen, um dann ähnlich einer Instrumentalschule nach und nach die benötigten Töne einzuführen.

7) G Schreiben

Jetzt erst beginnt das Schreiben der Notenwerte. Da die Notenschrift für viele Schüler völlig neu ist, empfehlen sich zu Beginn »Zeichenübungen«, das heißt Pattern abschreiben zu lassen. Diese sollten wieder Teil eines musikalischen Kontexts sein, etwa ein Arrangement, das eine Lücke enthält, die von den Schülern ausgefüllt werden muss.

8) H Synthese

Sind die bisherigen Stufen erfolgreich durchlaufen, können die Schüler problemlos ein einfaches Rhythmusdiktat schreiben. »Ich spreche Euch ein Pattern vor. Ihr sollt es in »du« und »dude« übersetzen und dann aufschreiben«. Die notierten Rhythmen könnten wieder z. B. das Ostinato zu einem Mitspielsatz sein, oder Teil einer musikalischen Fortsetzungsgeschichte, die sich über mehrere Stunden hinzieht und am Schluss ein komplexes Bodypercussion-Arrangement ergibt. Dazu sollte der Lehrer eine kleine Partitur als Arbeitsblatt ausgeben, in das die Klasse die Rhythmen einträgt. Als Ebenen eignen sich z. B. Stampfen, Patschen und Klopfen (S, P, K, siehe Abb. 9).

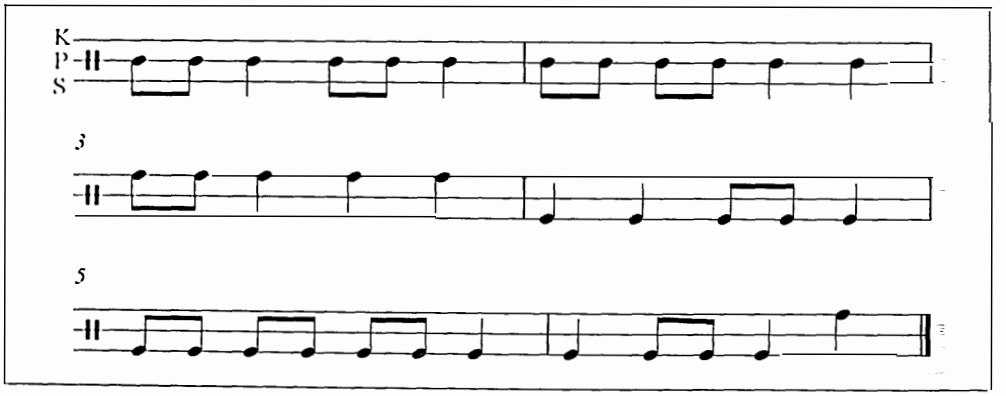


Abb. 9: Beispiel für eine Rhythmuspattern-Partitur

Mit diesen Fähigkeiten sollte es allen Schülern gut möglich sein, eigene Pattern zu komponieren und vor der ganzen Klasse aufzuführen. Dadurch lassen sich längere Episoden zu einem Rondo ausführen, die sich an bestimmte Vorgaben wie 4- oder 8-Taktigkeit halten und damit das Üben wichtiger musikalischer Teilkompetenzen ermöglichen.

Nachdem alle Stufen mit den Funktionen Viertel und Achtel durchlaufen wurden, beginnt das Spiel mit schwierigeren Rhythmen von vorn: Immer das Metrum laufen lassen und bei Stufe B mit neuen, nun komplexeren Pattern unter Verwendung von Viertel-, Achtel- und Sechzehntel-Noten beginnen. Damit lassen sich dann entspre-

chend komplexere Stücke realisieren. Mit einem Vokabular von wenigen, einfachen Pattern lässt sich schon ein riesiges Repertoire an Stücken spielen.

Nach einiger Zeit sind die Kinder in der Lage, rhythmische Notate aus den üblichen Arrangements zu spielen und selbst rhythmische Pattern für Begleitarrangements zu erfinden.

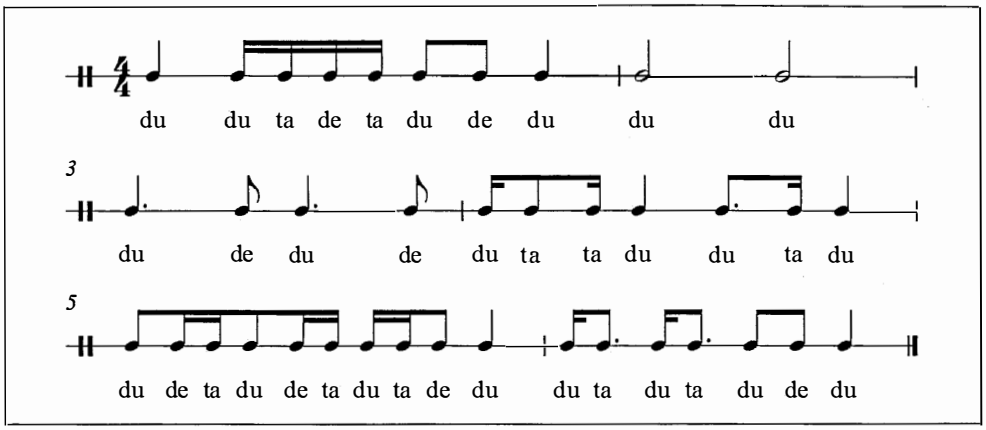


Abb. 10: Beispiel für Gordons Rhythmussolfège (»te« wird wie die zweite Silbe im englischen Wort »better« gesprochen)

Das Vorgehen, das wir eben beschrieben haben, ist sehr kleinschrittig angelegt. Es erlaubt nur wenige Abweichungen, legt aber zugleich die Grundlagen für einen sequenziell aufbauenden Unterricht, der die Schülerinnen und Schüler schrittweise zur eigenen Kreativität und Gestaltungsfähigkeit führen kann.

Solche Pattern-Übungen zu den einzelnen musikalischen Parametern bzw. Elementen sollen grundsätzlich immer nur einen kleinen Teil jeder Unterrichtsstunde ausmachen. Man sollte sich als Lehrerin oder Lehrer dessen bewusst bleiben, dass wir nie *Musik als komplexe Gestalt* und ihren kulturellen, gesellschaftlichen, historischen *Zusammenhang* aus den Augen verlieren dürfen. Deshalb halten wir es für sehr wichtig, in diese Lernspirale immer wieder auch Projekte oder Vorhaben einzubinden, in denen

- Hören, Sich-Bewegen und das Erzeugen von Klängen miteinander verknüpft werden,
- die differenzierte Erfahrung mit den einzelnen Elementen bzw. Parametern der Musik zu wirklicher, komplexer Musik zusammengebaut wird,
- die verschiedenen Lernfelder des Musikunterrichts integriert werden,
- fächerübergreifend gearbeitet und die Beziehung zu anderen Ausdrucksformen gesucht wird.

Das Unterrichtsbeispiel, das wir oben vorgestellt haben, zeigt, wie ein solches Vorhaben aussehen kann (vgl. auch die beigefügte CD-ROM): Die Erarbeitung einzelner musikalischer Fähigkeiten (z.B. im rhythmischen Bereich) wurde immer wieder integriert in den größeren Zusammenhang der Arbeit am Aufführungsprojekt des Kettenrondos mit der Eurovisionsmelodie.

IV. Ausblick zur Unterrichtsentwicklung

Am Schluss dieses Beitrages steht ein Ausblick auf das, was für die Entwicklung des Musikunterrichts in nächster Zeit zu tun wäre.

1) Qualitätsentwicklung des Pflichtunterrichts

Das Ziel möglichst umfassender und weitgehender musikalischer Handlungsfähigkeit der Lernenden gilt nicht etwa nur für den Wahlunterricht bzw. die Arbeitsgemeinschaften oder für den Erweiterten Musikunterricht in Instrumentalklassen, wo zumeist das gemeinsame Ensemble-Musizieren Haupttätigkeit ist. Das Ziel gilt auch und gerade für den Pflichtunterricht, also für alle Kinder. Wenn der Musikunterricht in den allgemein bildenden Schulen seine im Prinzip nicht in Frage gestellte Rolle als verpflichtendes Schulfach ausfüllen soll, so sollte eine dem Ziel angemessene Qualitätsentwicklung des Musikunterrichts für alle Kinder vorgenommen werden.

2) Konzeptionsentwicklung

Der erste und naheliegende Schritt einer entsprechenden Konzeptionsentwicklung scheint sich derzeit in vielfältigen Aktivitäten herauszubilden. Besonders unter dem Stichwort »musikalische Kompetenz« existiert eine sich verbreiternde Fachdiskussion (vgl. das Literaturverzeichnis zu diesem Beitrag), werden Tagungen durchgeführt (z. B. drei Tagungen musikpädagogischer Verbände in den Jahren 2003 und 2004) sowie erste Fortbildungen.

Auch der Begriff »Standards« für das schulische Musiklernen beginnt eine wichtige Rolle zu spielen. So werden in den Lehrplanentwürfen des Landes Baden-Württemberg Standards als Fähigkeiten und Fertigkeiten formuliert, die alle Lernenden in einer zeitlich begrenzten Lernphase erworben haben sollen. Nimmt man andere Texte zur Frage der Standards hinzu – etwa auch die National Standards For Arts Education (Music Educators National Conference 1994), so findet man Standards als Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen, die in Abb. 11 genannt werden.

Es ist Aufgabe der Lehrenden, das Unterrichtsangebot so zu gestalten, dass alle Lernenden die mit den Standards verbundenen Lernziele erreichen können. Standards geben unserem Verständnis nach keine Anhaltspunkte zur Selektion. Bei Problemen wird Differenzierung und individuelle Förderung notwendig. Leistungsüberprüfungen dienen der Evaluierung von Lernprozessen und ihrer Optimierung – und nicht der Selektion.

Die Diskussion um Standards für den Musikunterricht steht in Deutschland erst am Anfang. Es muss Aufgabe musikpädagogischer Fachdiskussion und auch ministerieller Kommissionen sein, gesellschaftlichen Konsens über Standards anzustreben.

Parallel dazu gilt es, konkrete Konzeptionsentwicklung zu betreiben, z. B. zur Frage der Vermittlung bzw. Aneignung musikalischer Teilkompetenzen wie rhythmischer und melodischer Vorstellung und Ausübungsfähigkeit usw. Dazu gehören auch Materialentwicklung, Erprobung und Evaluation.

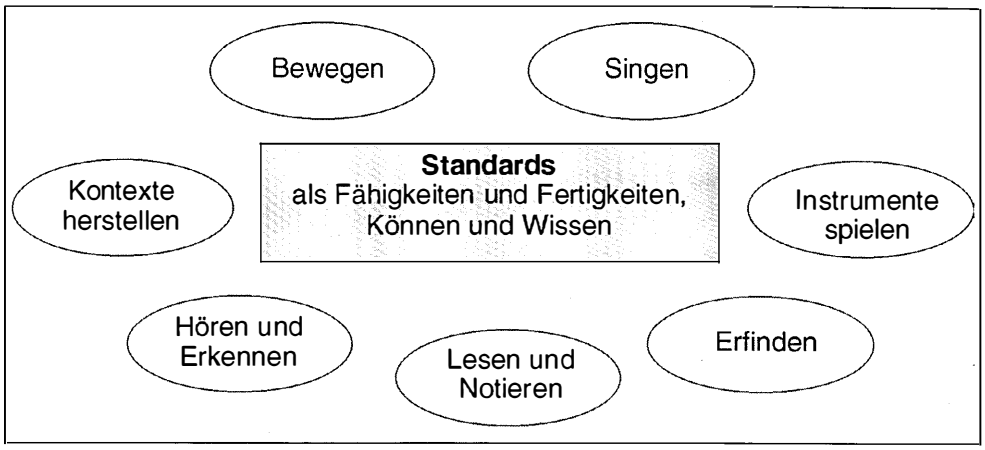


Abb. 11: Bereiche musikalischer Standards

Ein möglicher weiterer Schritt könnte die Diskussion um Kerncurricula sein, die allerdings sehr kontrovers ausfallen dürfte (BÖTTCHER 2002). Es geht dabei um die Festlegung auf einen Grundkanon von konkreten Unterrichtsinhalten, die auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen – also auf Standards – bezogenen sind (welches Musikstück wird wann gemacht) und die von allen Kindern bewältigt werden sollen. Dahinter steht die Idee von einer nachhaltigen Grundbildung für alle Kinder mittels eines Minimal-Kanons.

3) Systemische Sicht

Konzeptionsentwicklung alleine wird aber nicht ausreichen, um die Qualität des Unterrichts real und in der Breite zu verbessern. Das Fach Musik ist Teil eines Bildungs-Systems und entsprechend kann ein Reformvorhaben nur erfolgreich sein, wenn die systemischen Bedingungen entsprechend mit verändert werden: Die Verständigung auf eine neue Konzeption zu Unterrichtsinhalten und -methoden in einem Schulfach wird kaum wirksam sein, wenn nicht Lehrpläne, Ausbildung, Fortbildung, permanente Evaluation in allen Bereichen und die materiellen Bedingungen (Personal, Räume, Ausstattung) den Anforderungen der Konzeption angepasst werden.

Es ergeben sich also Aufgaben, die weit über eine Konzeptionsentwicklung zu Unterrichtsinhalten des Musikunterrichts hinausgehen. Wenn durch Qualitätsentwicklung und -sicherung das musikalisch-kulturelle Handlungsspektrum aller Kinder und Jugendlichen im Pflicht-Musikunterricht möglichst nachhaltig und umfassend erweitert werden soll, dann sind folgende Konsequenzen notwendig:

1. *Alle* Kinder erhalten im Schulfach Musik ein vergleichbares, basales Lernangebot.
2. Das Angebot im Rahmen des Pflichtangebots ist ein ergänzbares Mindestangebot (Es bestimmt einen Teil des Pflichtunterrichts; Erweiterter Musikunterricht und Arbeitsgemeinschaften bauen auf bzw. ergänzen).
3. Das Angebot ist von hoher Qualität.
4. Das Angebot basiert auf rationalen, fachlichen, gesellschaftlichen Übereinkünften.

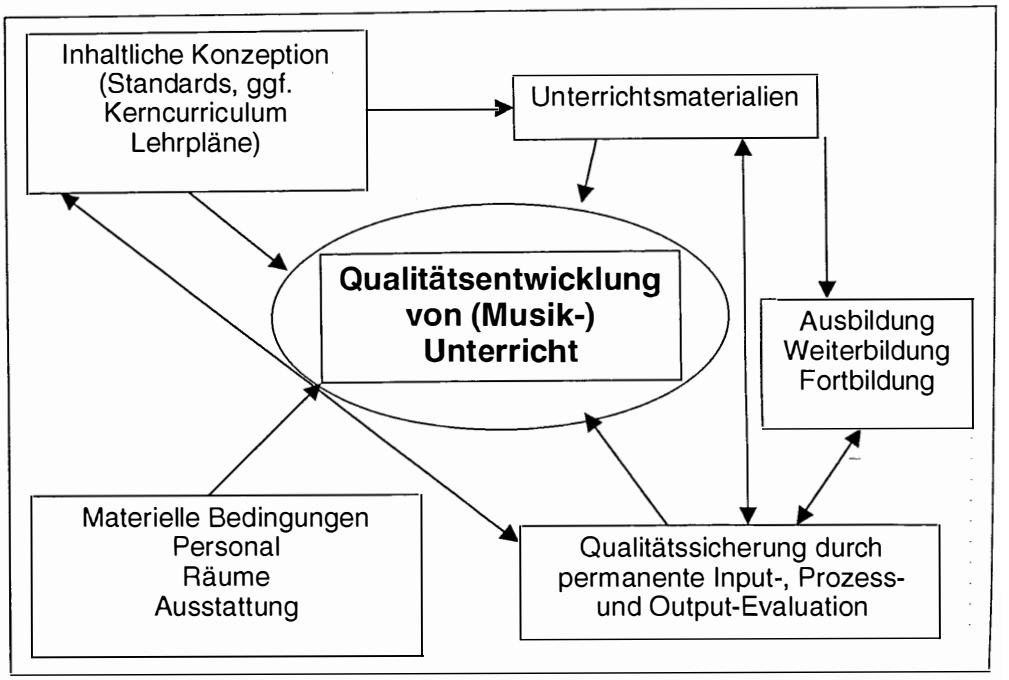


Abb. 12: Systemische Struktur der Qualitätsentwicklung von (Musik-) Unterricht

5. Das Angebot ist sequenziell aufgebaut.
6. Der Musikunterricht führt zu verbesserten Lernergebnissen bei allen Kindern auf möglichst hohem Niveau.
7. Die Lernergebnisse sind generell vergleichbar. (Besondere Förderung soll individuelle Schwächen beheben.)
8. Evaluation von Unterricht und seiner Ergebnisse sind permanente Aufgabe und dienen der Sicherung und Verbesserung der Qualität sowohl des Angebots als auch der Ergebnisse.
9. Die Lehrkräfte werden für alle wesentlichen Inhaltsfelder des Musikunterrichts qualifiziert.
10. Die Ausbildung aller Lehrkräfte erhält vergleichbare Module, welche die Vermittlungskompetenzen des basalen Angebots herstellen.
11. Fachfremd Unterrichtende werden nur eingesetzt, wenn sie sich in vergleichbaren Modulen nachqualifiziert haben.
12. Eine ausreichende Zahl von fachlich qualifizierten Lehrkräften wird zur Verfügung gestellt.
13. Die äußeren Bedingungen (Räume, Ausstattung mit Instrumenten und Medien) werden angemessen und vergleichbar gestaltet, damit ein hohes und übereinstimmendes Qualitätsniveau erzielt werden kann.
14. Stundentafeln sehen ein ausreichendes und vergleichbares Quantum von Musikstunden vor. (Auch hier ist ein möglichst länderübergreifender Konsens nötig –

unter pädagogisch-wissenschaftlichen, systemischen und ökonomischen Gesichtspunkten.)

15. Die Klassengrößen müssen alle Aktivitäten des Musikunterrichts ermöglichen oder für bestimmte Aktivitäten wie das Klassenmusizieren mit Instrumenten müssen Lerngruppen geteilt werden (wie im naturwissenschaftlichen Experimentalunterricht).

Qualitätsentwicklung und -sicherung sind notwendige Schritte zur Realisierung des gesellschaftliches Interesses an einer breit angelegten Bildung aller Kinder auf hohem Niveau, an einer möglichst optimalen Qualifizierung kommender Generationen – bei optimiertem Ressourceneinsatz. Ästhetische Bildung spielt dabei eine durch nichts zu ersetzende Rolle – und das gilt wiederum auch für musikalische Bildung.

Soll Musikunterricht den in diesem Beitrag formulierten Ansprüchen gerecht werden, gilt es die Arbeit an der Konzeptionsentwicklung fortzusetzen, entsprechende Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, Aus-, Fort- und Weiterbildung zu betreiben, auf allen Ebenen zu evaluieren und für die materielle Absicherung zu sorgen. Wird das erreicht, so kann der Musikunterricht in einigen Jahren für alle Kinder wesentlich qualitätvoller, ergiebiger und zufriedenstellender sein als heute.

Literatur

AMRHEIN, FRANZ: *Sensomotorisches und musikalisches Lernen.* In: Johannes Bähr/Volker Schütz (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 2. Oldershausen 1997, S. 40–48.

AMRHEIN, FRANZ: *Sensomotorisches Lernen als Basis für musikalisches Lernen.* In: Diskussion Musikpädagogik, 2. Jg., Heft 8 (4. Quartal 2000), S. 12–25.

AYRES, JEAN: *Bausteine der kindlichen Entwicklung.* Berlin 1984.

BÄHR, JOHANNES: *Von der Schwierigkeit des Erwerbs musikalischer Grundkompetenz in der Schule.* Ergebnisse und Konsequenzen aus der Evaluation von Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik, 3. Jg., Heft 9, 1. Quartal/2001, S. 25–53.

– DERS.: *Was sollten Kinder können?* Musikalische Grundkompetenz und Qualitätsentwicklung im Musikunterricht. In: Musik und Bildung (33. Jg.), 3/2001, S. 24–27.

BÄHR, JOHANNES/GIES, STEFAN/JANK, WERNER/NIMCZIK, ORTWIN: *Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft.* In: Pilnitz, Karin/Schüssler, Berthold/Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute. Musik in den Medien – Medien in der Musik (= Bd. 4). Oldershausen 2001, S. 230–245.

– DIES.: *Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen.* In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 19, 3. Quartal 2003.

BASTIAN, HANS GÜNTHER: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung.* Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz usw. 2000.

BÖTTCHER, WOLFGANG: *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?* Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München 2002.

BRUNER, JEROME S.: *Über kognitive Entwicklung.* In: Bruner, Jerome S./Olver, Rose R./Greenfield, Patricia M. u. a.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am »Center for Cognitive Studies« der Harvard-Universität. Stuttgart, 2. Aufl. 1988, S. 21–96.

FUCHS, MECHTILD: *Musizieren im Klassenverband – der neue Königsweg der Musikpädagogik?* In: Musik und Unterricht Heft 49, März 1998.

– DIES.: *Methodische Aspekte des Klassenmusizierens in der Sekundarstufe I.* In: Rudolf-Dieter Kraemer/Wolfgang Rüdiger (Hg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Augsburg 2001.

GALLUS, HANS-ULRICH: *You must feel the beat.* In: AfS-Magazin 15/2003, S. 14–15.

Bibliothek der Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Frankfurt a. M.

GIES, STEFAN/JANK, WERNER/NIMCZIK, ORTWIN: *Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen.* In: Diskussion Musikpädagogik (3. Jg.), Heft 9 (1. Quartal) 2001, S. 6–24.

GORDON, EDWIN E.: *Learning Sequences in Music.* Chicago 1980.

– DERS.: *Musikalische Begabung. Beschaffenheit, Beschreibung, Messung und Bewertung.* Dt. Ausg. Mainz 1986.

GORDON, EDWIN E./GRUNOW, RICHARD/AZZARA, CHRISTOPHER (EDS.): *Jump right in. The Instrumental Series.* Chicago 1998.

GRUHN, WILFRIED: *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens.* Hildesheim usw. 1998.

– DERS.: *Wie denkt, hört und lernt der »ungeschulte« Kopf?* In: Diskussion Musikpädagogik, 1. Jg., 2. Quartal 1999, S. 60–74.

HESS, FRAUKE: *Aufbauendes Musiklernen – ein neuer Fluchtpunkt der Musikpädagogik.* In: Diskussion Musikpädagogik (3. Jg.), Heft 10 (2. Quartal) 2001, S. 102–107.

JANK, WERNER/MEYER, HILBERT: *Didaktische Modelle.* 5., völlig überarbeitete Aufl., Berlin 2002.

LEFRANCOIS, GUY R.: *Psychologie des Lernens.* Berlin usw. 1976.

MATTHIES, KLAUS/POLZIN, MANFRED/SCHMITT, RUDOLF (HG.): *Ästhetische Erziehung in der Grundschule.* Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt am Main 1987.

MUSIC EDUCATORS NATIONAL CONFERENCE: *National Standards For Arts Education. Dance, Music, Theatre, Visual Arts. What Every Young American Should Know and Be Able to Do in the Arts.* Reston 1994.

POLZIN, MANFRED/SCHNEIDER, REINHARD/STEFFEN-WITTEK, MARIANNE (HG.): *Musik in der Grundschule.* Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt am Main 1998.

SPITZER, MANFRED: *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk.* Stuttgart, New York 2002.

STADLER ELMER, STEFANIE: *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten.* Aarau 2000.

TAPPERT-SÜBERKRÜB, ALMUTH: *»Music Learning Theory«. Edwin Gordons Theorie des Musiklernens.* In: Diskussion Musikpädagogik, 1. Jg., Heft 2, 2. Quartal 1999, S. 75–98.

WODE, HENNING: *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse.* Ismaning 1993.