

Jank, Werner

Zum musikdidaktischen Problemhorizont des Musizierens mit Schulklassen. Sechs Argumentationsmuster und ein Fazit

Schilling-Sandvoß, Katharina [Hrsg.]; Goebel, Matthias [Hrsg.]; Spychiger, Maria [Hrsg.]: Musikalische Bildung : Didaktik - Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Theorie. Festschrift für Werner Jank. Innsbruck ; Esslingen ; Bern-Belp : Helbling 2021, S. 17-34



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Zum musikdidaktischen Problemhorizont des Musizierens mit Schulklassen. Sechs Argumentationsmuster und ein Fazit - In: Schilling-Sandvoß, Katharina [Hrsg.]; Goebel, Matthias [Hrsg.]; Spychiger, Maria [Hrsg.]: Musikalische Bildung : Didaktik - Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Theorie. Festschrift für Werner Jank. Innsbruck ; Esslingen ; Bern-Belp : Helbling 2021, S. 17-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-345728 - DOI: 10.25656/01:34572

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-345728>

<https://doi.org/10.25656/01:34572>

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



Werner Jank

Zum musikdidaktischen Problemhorizont des Musizierens mit Schulklassen

Sechs Argumentationsmuster und ein Fazit

Einleitung

„Musizieren mit Schulklassen“ – so lautete vor zehn Jahren in Lübeck das Thema des 43. und letzten Bundeskongresses des AfS (Arbeitskreis für Schulmusik) vor seiner Verschmelzung mit dem VDS (Verband Deutscher Schulmusiker). Im Vorwort des Kongressberichts attestieren dessen Herausgeber dem Klassenmusizieren als Teilbereich des Musikunterrichts beständiges quantitatives und qualitatives Wachstum (Pabst-Krueger & Terhag, 2012, S. 8). Zugleich ist aber keineswegs klar, wovon jemand tatsächlich redet, wenn sie oder er vom Klassenmusizieren oder vom Musizieren mit Schulklassen spricht oder verwandte Begriffe benutzt (Musikmachen, Musizieren, musikalische Praxis o. Ä.): „Über die Art und Weise jedoch, in welcher Form, wie oft und mit welchen Zielen dies geschehen soll, gibt es sehr unterschiedliche didaktische Positionen und methodische Zugangsweisen“ (ebd.). Die fachdidaktische Diskussion über das Musikmachen im Musikunterricht verläuft dementsprechend heterogen und oft auch kontrovers.

Mein Beitrag geht von diesen Beobachtungen aus. Er versucht eine heuristische Bestandsaufnahme von Argumentationslinien und -mustern zum Musizieren mit Schulklassen und zielt auf das Fazit, dass sich der musikdidaktische Problemhorizont des Musizierens mit Schulklassen erst aus der Verschränkung verschiedener Argumentationen erschließen kann.

Dafür setze ich die spezifische Brille eines schulpädagogisch orientierten Fachdidaktikers auf, der als teilnehmender Beobachter unterschiedliche Argumentationsmuster zum Musizieren mit Schulklassen zu beschreiben versucht. Dahinter steht die Annahme, dass solche Argumentationsmuster unterrichtspraktisch wirksam sind für das konkrete unterrichtliche und musikalische Handeln von Lehrkräften und Lernenden im Unterricht.

Die angestrebte Bestandsaufnahme geschieht also aus subjektivem Blickwinkel. Sie gründet nicht auf quantitativer oder qualitativer Empirie und beansprucht keine Vollständigkeit. Sie spiegelt daher nur eine Auswahl aus der gesamten Breite der musikpädagogischen und -didaktischen Diskussion über dieses didaktische Handlungsfeld. Deshalb kann sie keinesfalls die Lücke schließen, die – obwohl von Jürgen Vogt vor bald 20 Jahren diagnostiziert – bis heute besteht: „Trotz einiger Anläufe [...] fehlt weiterhin eine konsistente Theorie dessen, was man als ‚Feld musikalischer Praxis‘ bezeichnen könnte“ (Vogt, 2004b, S. 15).¹

Gemeinsam ist den im Folgenden skizzierten Argumentationslinien, dass sie sich aus einem Mix heterogener Quellen speisen und nicht einer bestimmten allgemein- oder musikdidaktischen Konzeption mehr oder weniger direkt folgen. Deshalb zeigen sie ein je verschiedenes Neben- und Ineinander von Begründungen, normativen Zielbestimmungen und handlungsleitenden Prinzipien teils fachlicher, teils allgemeinpädagogischer Herkunft – mit anderen Worten: eine eher inkonsistente Gemengelage deskriptiver und präskriptiver Sätze.

Unterschiedliches Sprechen über das Musizieren im Unterricht weist immer auch über das hinaus, wovon unmittelbar die Rede ist: auf Kontexte und Rahmenbedingungen, auf Denk- und Argumentationsschemata, auf Interessen der Beteiligten und auf Intentionen des Handelns etc. Solchen Kontexten kann ich hier nur punktuell nachgehen, ebenso den historisch unterschiedlichen Entstehungszusammenhängen, die gleichwohl in den Verästelungen der musikdidaktischen Diskussion auch heute noch wirksam sein mögen.

Handlungsorientierung als allgemeines Prinzip

Handlungsorientierung als allgemeines Unterrichtsprinzip wurde im Zusammenhang mit schulpädagogischen sowie fachdidaktischen Diskussionen in allen Schulfächern seit den 1970er-Jahren ausformuliert. Das Prinzip steht in einer historischen Linie, die mindestens in die Zeit der Reformpädagogik um 1900 zurückreicht. Handlungsorientierung kann im musikdidaktischen Kontext auch als eine Reaktion auf die von vielen als zu abstrakt und schülerfern empfundene Kunstwerkorientierung im Gefolge von Michael Alts *Didaktik der Musik* (Alt, 1968) verstanden werden.

¹ Bausteine dafür liegen mittlerweile vor, etwa zur Unterscheidung unterschiedlicher Diskurse zur Begründung instrumentalen Musikmachens in der Schule (Vogt, 2004b), zur Analyse der Beschreibung von Stellenwert und Funktion des Musikmachens in Curricula (Heß, 2010), zu didaktischen Dimensionen musikalischer Kompetenz (Feucht, 2011), zum „Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies“ (Geuen & Stöger, 2017), zu „Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts“ (Wallbaum & Rolle, 2018), zu einer praxeologischen Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln (Klose, 2019) und zum Singen und Musizieren als didaktischen Handlungsfeldern (Dyllik, 2018; Heß, 2018).

Im pädagogischen Alltagsverständnis geht es hier zunächst ganz einfach um nach außen hin erkennbare, mit den Zielen und Gegenständen des Unterrichts verbundene Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, und zwar im Unterschied zur (scheinbaren!) Passivität in Rezeption und reflektierendem Denken. „Handlungsorientierung [bezeichnet] die Erwartung, dass die jeweilige pädagogische Praxis die Selbsttätigkeit der Adressaten in den Mittelpunkt rückt“ (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 306). Diese Formulierung verrät schon: Was das konkret bedeuten kann, bleibt diffus. Denn Handlungsorientierung lässt als ein formales Prinzip die Ziele und Inhalte der verschiedenen Unterrichtsfächer material bzw. inhaltlich unbestimmt (vgl. auch Vogt, 2004b, S. 9). Der inflationäre Gebrauch des Begriffs für mehr oder weniger alle Eigentätigkeiten von Schüler*innen wurde denn auch bald kritisiert (vgl. etwa Jank & Meyer, 1991, S. 353). Im Musikunterricht kann solche Handlungsorientierung alles Mögliche heißen: musikalisches Gestalten in seinen verschiedenen Formen (Musik machen, komponieren, Klanggeschichten erfinden usw.), aber auch musikbezogene Aktivitäten vom Tanzen, Zeichnen, Schreiben zu und mit Musik über das Bauen von Musikinstrumenten, die Recherche nach musikbezogenen Themen und Fragen im Internet, die Herstellung eines Padlets über Mozarts Reisen bis hin zur Klangperformance mit Musik-Apps auf mobilen Endgeräten usw.

Damit einher geht eine Tendenz zur Verengung des Handelns auf sichtbare Tätigkeiten. Rezeption und Reflexion werden dem Prinzip Handlungsorientierung nach- oder untergeordnet und nicht als ebenso primäre Handlungsformen gleichrangig einbezogen.

Im Kontext einer so verstandenen Handlungsorientierung bleibt die Selbsttätigkeit meist ein mehr oder weniger beiläufiger Begleiter des Lernens im Musikunterricht oder dient etwa einer handelnden Illustration eines Unterrichtsinhalts. Das kann aus unterschiedlichen Gründen (z. B. motivationspsychologisch) didaktisch sinnvoll und methodisch gut sein. Zugleich ist solches Handeln aber nicht unbedingt konstitutiv für den Gegenstand Musik selbst und seine angemessene – z. B. ästhetische – Erfahrung.

Demgegenüber wurde mehrfach versucht, Handlungsorientierung als Konzeption zu konturieren.² In der Allgemeinen Didaktik steht dafür insbesondere Hilbert Meyer. Er verknüpfte Handlungsorientierung mit der gemeinsamen Verständigung der Lehrer*innen und Schüler*innen über die gegenstandsbezogenen Ziele und Inhalte und bettete sie in die übergeordnete „konkrete Utopie“ eines schülerorientierten Unterrichts ein (Meyer, 1980, S. 208–220). Seinem Ansatz kommt in der Musikdidaktik am ehesten das nahe, was Günther, Ott und Ritzel (1983) als Schülerorientierten Musikunterricht konzipiert haben.³

² So auch in der Musikdidaktik durch Rauhe, Reinecke und Ribke (1975). Allerdings hat dieser Ansatz in der Unterrichtspraxis und in der schulpädagogisch orientierten musikdidaktischen Diskussion so gut wie keine Spuren hinterlassen (vgl. Jank, 2021, S. 45–46), weshalb ich auf diese Konzeption hier nicht weiter eingehe.

³ Diese Autoren berufen sich dabei allerdings eher auf das „Hamburger Modell“ der Lehrtheoretischen Didaktik von Wolfgang Schulz (Schulz, 1980) als auf Meyer.

Diese Autoren wollten „die Schüler mehr als gemeinhin üblich zu *Subjekten ihres Lernprozesses* [...] machen, sie also an den Unterrichtsentscheidungen [...] beteiligen“ (ebd., S. 30, Hervorh.i.O.; vgl. Günther & Ott, 1984; vgl. Jank, 2021, S. 49–50).

Instrumental- und Gesangsklassen

In den 1990er-Jahren entstanden in Deutschland die ersten Bläser- und Streicherklassen als Importe nordamerikanischer Vorbilder. Sie haben sich als eine Bewegung „von unten“ etabliert, obwohl sie anfangs von vielen skeptisch beäugt, von uns Hochschullehrenden ignoriert oder kritisiert und wegen der Verknüpfung mit ökonomischen Interessen gescholten wurden. Mit ihnen entsteht an vielen Schulen ein reges Konzertleben, es gibt eigene Wettbewerbe für Bläserklassen und mittlerweile haben Schüler*innen aus der „ersten Generation“ der Bläser- und Streicherklassen nach einem Lehramtsstudium in Musik und dem Referendariat bereits die ersten Dienstjahre in der Schule hinter sich. Diese Bewegung hat sich aufgefächert in viele Richtungen: Gesangs- und Chorklassen, verschiedene Initiativen unter dem Titel „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi), Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen sowie Laien-Musikvereinen usw. Gemeinsam ist diesen Initiativen häufig die Konzentration auf die Erarbeitung der Sing- und Spielfähigkeiten im Hinblick auf die Aufführung von Musik bei den unterschiedlichsten klasseninternen, schulischen oder öffentlichen Gelegenheiten (vgl. Heß, 2018; Pabst-Krueger, 2021).

Das Lernen von Musik geschieht hier vom eigenen Musizieren der Schüler*innen ausgehend. Das musikalische Tun der Schüler*innen ist nicht mehr bloß ein Begleiter des Musikunterrichts, sondern wird konstitutiv für die primär angestrebten Ergebnisse des Unterrichts: Die Erarbeitung und Aufführung von Stücken. Darin liegt die Stärke dieser Ansätze, zugleich aber auch ihre Schwäche: Die Konzentration auf die Aufführungsreife von Stücken birgt die Gefahr zur Reduktion des Musikhernens auf das bloße Erlernen instrumentaler oder vokaler Fertigkeiten. Außerdem ist mit diesen Klassen häufig eine deutliche Verengung der im Musikunterricht thematisierten Musik mit einem klaren Fokus auf das jeweils instrumentenspezifische Repertoire verbunden.

Deshalb und mit weiteren Argumenten, z.B. dem Hinweis, dass ein lehrgangsartiges Lehren die Schüler*innen unselbstständig mache und dies sich nicht mit der Förderung von Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Identitätsentwicklung vertrage, steht Musikunterricht in Form von Instrumental- und Gesangsklassen fachdidaktisch immer wieder in der Kritik (vgl. etwa Schäfer-Lembeck, 2005; Geuen, 2012). Neuere Konzeptionen und Überlegungen für Bläserklassen suchen demgegenüber gezielt den Anschluss an die gesamte Breite der Themen, Aufgaben und Kompetenzbereiche des Musikunterrichts. Sie betten die Bläserklassen-Arbeit auf diese Weise ein in einen Musikunterricht unter dem Anspruch musikalischer Allgemeinbildung oder mit dem ausdrücklichen Ziel der Unterstützung von

Kreativität, Improvisation und musikalischem Experiment (vgl. etwa Buchborn, 2011; Sommer, Ernst, Holzinger, Jandl & Scheider, 2018).

Weitgehend unberührt von dieser kritischen Fachdiskussion lässt sich beobachten, dass aus diesen Klassen – regional je verschieden – eine größere Zahl an Schüler*innen den Instrumentalunterricht an Musikschulen weiterführt oder in den Ensembles der Schulen auch weiterhin spielt, als das an anderen Schulen im Durchschnitt der Fall ist. Regelmäßig gehören mittlerweile auch ehemalige Instrumental- oder Gesangsklassenschüler*innen zu den Bewerber*innen bei Eignungsprüfungen für musikpädagogische Studiengänge an den Universitäten, Musikhochschulen und Pädagogischen Hochschulen.

Lernpsychologisch grundierte Argumentationslinien

Die Einbeziehung von Ergebnissen und Modellen der (musikalischen) Lernpsychologie ab etwa Mitte der 1990er-Jahre erweiterte die Argumentationsmuster zum Musizieren mit Schulklassen grundlegend. Musizieren und musikbezogenes Handeln sind nun nicht mehr – wie beim Prinzip der Handlungsorientierung – nur Begleiter des Lernens; das Musizieren dient jetzt nicht mehr nur der Einübung in eine bestimmte, begrenzte Musizierpraxis – wie bei der Mehrzahl der Instrumental- und Gesangsklassen. Vielmehr wird musikalische Praxis, ausgehend von lernpsychologischen Argumentationen, als wichtigste Grundlage und zugleich als ein Medium musikalischer Erfahrung verstanden. Damit wird sie zum grundlegenden Ausgangs- und ständigen Bezugspunkt musikalischen Lernens (vgl. Jank, 2011, S. 29–30).

Diese Sichtweise ist ein Resultat von Entwicklungen in den verschiedenen Zweigen der Psychologie, die spätestens mit der Entwicklungspsychologie Piagets und der sowjetischen Kulturhistorischen Schule bzw. Tätigkeitstheorie begonnen haben und mit der kognitiven Wende in der Psychologie paradigmatisch geworden sind. Seither besteht im Wesentlichen Einigkeit darin, dass sich Menschen ihre Welt lernend aneignen, indem sie aktiv handelnd mit den Erscheinungen ihrer Welt umgehen und sie auf dieser Grundlage kognitiv zu Erfahrungen verarbeiten (vgl. sehr knapp zusammenfassend Jank, 2013, S. 80–84).

Lernpsychologisch begründete Argumentationen haben zu unterschiedlichen, zum Teil nicht miteinander kompatiblen musikdidaktischen Konstrukten geführt, die hier nicht im Einzelnen diskutiert werden können. Einige dieser Ansätze sind zum Teil zu Recht kritisiert worden (vgl. etwa Vogt, 2004a; Sachsse, 2014, S. 353–374), so etwa Gruhn wegen seiner identitätstheoretischen Position bzgl. des Verhältnisses von Neurobiologie und Kognition (vgl. Gruhn 1998, 2003). Zu anderen Teilen läuft die Kritik an solchen Ansätzen aber auch ins Leere, etwa wenn behauptet wird, dass das Ziel eines zum Teil sequenziell organisierten Lehrens von Musik (z. B. unter Einbezug musikalischer Pattern-Arbeit) grundsätzlich lediglich auf die Vermittlung musiktheoretischen Wissens und der Notenlehre begrenzt sei (vgl. in diesem Sinn etwa Vogt, 2004b, S. 8; Heß, 2010, S. 60; Krause-Benz, 2016, S. 85).

Musikalische Praxis sowohl als Grundlage als auch als Medium musikalischer Erfahrung und musikalischen Lernens – dieses lernpsychologisch begründete Verständnis erfährt aktuell eine Erweiterung und Vertiefung durch die Diskussion über „Embodied Cognition“. Musikdidaktisch zeichnet sich hier eine m.E. perspektivenreiche Argumentationslinie ab.

„[...] embodied cognition is concerned with the interaction of the mind, body, and environment in explaining how knowledge is grounded in sensorimotor routines and experiences“ (Shapiro & Stolz, 2019, S. 26). Grundlegend für ein solches Verständnis des Zusammenwirkens von Körper und Geist beim Wahrnehmen, Handeln, Denken und Fühlen von und in der Welt, die uns umgibt, sind mindestens drei Überzeugungen: Die Verbindung von Geist und Körper ist unauflösbar, alles Denken ist physisch (also materiell) fundiert und alles menschliche Wissen in seinen verschiedenen Formen beruht auf körperlichen Erfahrungsgrundlagen (vgl. Bowman, 2004, S. 31). Lars Oberhaus hat das elegant zusammengefasst:

Entscheidend ist der Stellenwert von Erleben und Verstehen von Musik als einer *dynamischen Gesamtorganisation von Gehirn, Körper und Umwelt*, in der Kognition nicht nachgeordnet erscheint, sondern mit dem handelnden Wesen [...] verbunden ist. [...] Der Körper ist mehr als nur die Bedingung der Möglichkeit musikbezogenen Verstehens: Er eröffnet handelnd im Vollzug die musikalische Welt. (Oberhaus, 2017, S. 182, Hervorh. i. O.)

Einen zentralen Faktor dieser „dynamischen Gesamtorganisation von Gehirn, Körper und Umwelt“ bildet das, was Maria Spychiger unter dem Begriff der Koordination mit Blick auf ko-konstruktivistische musikalische Lernprozesse in die musikdidaktische Diskussion eingeführt hat (vgl. Spychiger, 2008). Zu unterscheiden sind die *intrapersonale* und die *interpersonale* Koordination.

Die *intrapersonale Koordination* sichert die Feinabstimmung zwischen dem steten Strom unserer Wahrnehmungen, ihrer Verarbeitung und unseren Reaktionen darauf in der ganzen Bandbreite vom instinktiven, vor-bewussten Reagieren bis hin zum reflektierten Handeln und Denken. Deshalb ist sie auch eine der notwendigen Voraussetzungen für unsere Fähigkeit zu lernen, und zwar grundsätzlich und ganz allgemein. Sie ist gleichermaßen auch eine basale Voraussetzung für jegliches Musizieren, für die Anfänge elementaren Musizierens ebenso wie für die musikalische Praxis der Könnenden auf höchstem Niveau, in welchem Genre, Musikstil oder kulturellen Kontext auch immer.

Als soziale Wesen sind wir zugleich vom Beginn unseres Lebens an in die Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen gestellt. Deshalb ist die *intrapersonale Koordination* von Anfang an verzahnt mit der *interpersonalen Koordination* in der Zuwendung zu anderen bzw. zwischen den Menschen. Auch sie ist für den Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Musizieren und damit für einen Kernbereich des Musiklernens fundamental:

Es ist die gemeinsame Ausdrucksweise im Zusammenspiel und im musikalischen Duktus, was in der Simultaneität von Bewegungen bei sich einander angleichenden Individuen sichtbar, in einem runden Klang hörbar wird und sich als Einigung einer Gruppe auf einen gemeinsamen Rhythmus und als Einschwenken auf eine Klangfarbe und in der Gestaltung der Dynamiken und Lautstärken manifestiert. (Spychiger, 2019, S. 195–196; vgl. auch Sychiger, 2008, S. 7)

Das gilt für die Berliner Philharmoniker genauso wie für die „Tiroler Stubenmusi“, für die Indie-Band ebenso wie für die Musiker*innen bei einer Hochzeit in Ghana. Im Jazz und in der populären Musik sind inter- und intrapersonale Koordination entscheidende Grundlagen für den Groove (vgl. ausführlich dazu Klingmann, 2010, Kap. I).

Häufig, aber keineswegs immer ist Sprache das Medium interpersonaler Koordination. In der Ausübung von Musik aber geschieht Koordination oft überwiegend nicht mit verbalsprachlichen Mitteln, sondern als eine Art des gemeinsamen Sich-Einschwingens. Der Begriff „Entrainment“ greift das auf und bedeutet interpersonale Koordination in mindestens drei Dimensionen: zeitlich in Bezug auf die metrisch-rhythmische Grundlage, räumlich in Bezug auf Bewegung, Gesten u. Ä. und affektiv in Bezug auf die Angleichung emotionaler Befindlichkeiten (Hellberg, 2019, S. 38–39; zur Definition vgl. ebd., S. 34–35). Entrainment „entwickelt sich im Lauf der Zeit und wird stillschweigend über Gesten, Bewegungsrhythmen, Blickkontakt und räumliche Nähe bzw. Distanz verhandelt, aber nicht offen diskutiert“ (ebd., S. 39). Jeder musizierende Mensch kennt das, was geschieht, wenn die Koordination während des Musizierens mal nicht so ganz klappt oder man „herausfällt“: Rhythmische Abweichungen werden immer wieder stabilisiert, beim Singen werden Intonationsabweichungen oft unbewusst durch Angleichung korrigiert usw. (vgl. Sychiger, 2019, S. 196–197).

Interpersonale Koordination wird von Hellberg deshalb musikpädagogisch betrachtet und beschrieben als ein

umfassendes Erlernen des Kommunizierens in Musik: Nötig sind sowohl individuelle Basiskompetenzen für das Musikhervorbringen, vielgestaltige Modelle von Klangformen und zugehörigen Bewegungssequenzen, probenabhängiges Wissen über geteilte Klangideale in der Gruppe wie auch sensible Fähigkeiten der leiblichen Kommunikation. Individuelles und kollektives Lernen bilden so gleichzeitig die Voraussetzungen für Verbesserungen auf der Ebene der Fähigkeiten wie auch ein Ansteigen des Erfahrungsschatzes dieser spezifischen Erfahrungssituationen. (Hellberg, 2019, S. 51, Hervorh. n. ber.)

Hellbergs Unterrichtsforschung führt sie zum Konstrukt des „koordinativen Raums“, der sich mit der funktionierenden musikalischen Koordination und Interaktion aufspannt. Darin bilden die Gruppenmitglieder einschließlich der Lehrperson eine (auch räumlich) geschlossene Formation. Sie fokussieren ihre Aufmerksamkeit auf das gemeinsame Handeln, halten miteinander einen achtsamen (auch leiblich geprägten) Kontakt und beziehen ihre

einzelnen Handlungen aufeinander (ebd., S. 205). Der koordinative Raum ist eine Möglichkeitsbedingung für das Entstehen koordinativer Prozesse und zugleich konfiguriert und konfirmiert er die Strukturen der Koordination – sei es als Idee eines gleichberechtigten Kreises von Lernenden, sei es mit einem „primus inter pares“ oder mit jemandem, die oder der als Lehrkraft den Prozess anleitet. Das beste Beispiel dafür im Musikunterricht ist der Kreis, der in besonderer Weise die Koordination aller in Rhythmus, Singen, Sprechen und Bewegung erlaubt, etwa beim Live-Arrangement (vgl. Terhag, 2021), bei Drum Circles und Circle Songs (vgl. Treece, 2015), Tanzliedern, Kreistänzen und Warm-ups (vgl. Terhag, 2009). Didaktisch-methodisch kennzeichnet solche Arbeitsformen in der Schulpraxis häufig ein musikdidaktischer Grundrhythmus von „Praktizieren – Unterbrechen – Thematisieren – Auffordern“ (vgl. Rora & Wiese, 2014), den ich an anderer Stelle näher skizziert habe (Jank, 2014; Jank, 2021, S. 98–99). Dieser musikdidaktische Grundrhythmus kann Lernende dabei unterstützen, im Zuge der interpersonalen, ko-konstruktivistischen Prozesse gemeinsamer musikalischer Praxis ihre Konzepte von Musik und ihre musikalischen Selbstkonzepte (weiter) zu entwickeln.

Musik(en) als gesellschaftliche Praxen

Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher [...] gesellschaftlicher Praxen existent. Denn nur dadurch, dass Musiken gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet werden, sind sie vorhanden. (Kaiser, 1995, S. 22)

So fasste Hermann-Josef Kaiser den Musikbegriff zusammen, den er seinem Beitrag über „Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung“ (Kaiser, 1995) zugrunde legte. Darin spiegelt sich ein radikal erweiterter Begriff von Musik: Musik ist nun nicht mehr allein das klingende Produkt des Musizierens als eines gestaltenden Prozesses, sondern Musik(en) und musikalische Praxen sind hier von vornherein im gesellschaftlichen Kontext gedacht: als spezifische Formen gesellschaftlicher und kultureller Praxen.

Am Beispiel der Rezeption von Musik durch Jugendliche – als einem Teilaspekt dieses gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhangs – konkretisierte Volker Schütz:

Vom Standpunkt des jugendlichen Rezipienten aus betrachtet ist Musik eine nicht-begriffliche Ausdrucksform, die sich an die Sensorien des gesamten Körpers wendet, um Körper, Geist und Seele gleichermaßen zu „bewegen“, d.h. den ganzen Menschen anzusprechen. (Schütz, 1996a, S. 7)

In einer solchen Rezeptionsweise wird nicht eine Bedeutung erfahren, die der Musik selbst in irgendeiner Weise innewohnt. Die Grundlage einer solchen Rezeption ist vielmehr ein „Hören mit dem ganzen Körper“ (Schütz, 1996b, S. 99). Deshalb bedarf Musik in solchem

Kontext selten der Erklärung, der Interpretation oder des Verstehens in einem traditionellen Sinn. Die Verständigung über Musik in einer Gruppe geschieht hier eher mithilfe anderer als verbaler Ausdrucksebenen.

Dorothee Barth hat später in ähnlichem Zusammenhang den „bedeutungsorientierten“ Kulturbegriff in die musikdidaktische Diskussion eingebracht und konstruktivistisch entwickelt: Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff „lenkt unseren Blick auf die spezifische Ebene der Bedeutungen, die wir unserer uns umgebenden Welt im Konsens mit anderen verleihen“ (Barth, 2008, S. 199).

Vor solchem Hintergrund wird es nun notwendig, (mindestens) zwei unterschiedliche Begriffe musikalischer Praxis zu unterscheiden: Musikalische Praxis bzw. musikalisches Handeln benennt einerseits in einem traditionellen Sinn das Hervorbringen von Musik als klangliche Gestaltung, andererseits im erweiterten, kultursoziologischen Sinn den Gesamtzusammenhang der Musik mit dem gesellschaftlich-kulturellen Kontext, der sie rahmt – und das schließt alles Handeln, das in diesen Rahmen eingefügt ist, ein. Beide Bedeutungen sind zu unterscheiden und zugleich eng miteinander verwoben.

Die didaktische Konsequenz für den Musikunterricht liegt auf der Hand: Musikalische Praxen insgesamt – und nicht allein das Musizieren und seine „Produkte“ in Gestalt erklingender oder notierter Musik – müssen Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für den Musikunterricht und seine Didaktik sein (vgl. Jank, 2021, S. 62).⁴

Verständige Musikpraxis

Hermann-Josef Kaiser führte seine zu Beginn des vorhergehenden Abschnitts oben zitierten Sätze weiter zur Unterscheidung zwischen „musikalischen Gebrauchspraxen“ einerseits und „musikalischer Bildung“ andererseits. Damit differenziert er die allgemeine Aussage, Musik sei eine gesellschaftliche Praxis, weiter aus. Musikalische Bildung fasst er als spezielle Bildung außerhalb der Grenzen allgemeiner Bildung. Wer musikalische Bildung erwirbt oder über sie verfügt, für die oder den gewinne Musik für die eigene Lebenspraxis substanzielle, ja: existenzielle Bedeutung. Solche musikalische Bildung werde von der bzw. dem Einzelnen für sich als vielleicht lebenslanger Prozess des Sichbildens gewählt. Deshalb könne sie nicht von jemand anderem „vermittelt“ werden. Musikalische Bildung im hier gemeinten Sinn diene nur sich selbst und keinem fremden Zweck – sie sei deshalb sowohl der Sache nach als auch gemessen an der Zahl der Menschen gerade kein Prozess oder Ergebnis *allgemeiner* Bildung, sondern *elitär* (Kaiser, 1995, S. 23–24).

⁴ In ausschnittshafter Verkürzung und an ausgewählten thematischen Beispielen spiegeln sich Aspekte eines solchen Verständnisses in vielen aktuell gängigen Schulbüchern für den Musikunterricht (etwa in Verbindung mit Themen wie Musik in den Medien, Musik in anderen Kulturen, Musik und Politik oder in meist knappen Informationen zum historisch-gesellschaftlichen Kontext der jeweils angesprochenen Musik).

Davon unterscheidet er andere Formen gesellschaftlicher musikalischer Praxis. Solche spielen im Leben fast aller Menschen eine mehr oder weniger wichtige Rolle. In ihnen sei „das Musizieren, das Hören und Spielen von Musik, das Darüber-Reden usw. persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken eingefügt“ (ebd., S. 24). Diese alltäglichen, „usuellen“ musikalischen Praxen – eben „Gebrauchspraxen“ – beschreibt Kaiser als

das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren. Darin eingeschlossen ist jegliche Form des alltäglichen Musizierens und des Hörens von Musik; gleichfalls das im Kontext der eigenen sozialen Gruppe stattfindende Sich-Äußern, das Stellung nehmen, die Artikulation der durch Musik angelegten emotionalen Befindlichkeiten. (Kaiser, 2010, S. 51; Beispiele dazu bei Kaiser, 1995, S. 24)

Solche usuellen musikalischen Gebrauchspraxen sind Praxen, in denen „sich das Subjekt selbst erzeugt“ (Sanders, 2002, S. 34), denn nicht zuletzt mit Musik und in Interaktion mit anderen Menschen bildet, bestätigt und entwickelt die bzw. der Einzelne seine (nicht nur musikalische) Identität. Darin liegt die Relevanz musikalischer Gebrauchspraxen für *allgemeine Bildung*.

Diese Relevanz für Allgemeinbildung kann sich entfalten, indem jemand für sich und zusammen mit anderen an einer solchen Gebrauchspraxis teilhat und sie real (mit-)gestaltet. Teilhaben und mitgestalten heißt: musikalische Gebrauchssituationen und Herausforderungen dieser Gebrauchspraxis angemessen und befriedigend bewältigen zu wollen und zu können. Dazu „benötige ich die entsprechende [...] Kompetenz. Habe ich sie nicht, muss ich sie mir erwerben. Ich muss lernen“ (Kaiser, 1995, S. 24). Aus bildungstheoretischer Perspektive kommt hier nun der schulische Musikunterricht mit seinen Möglichkeiten ins Spiel: Er kann ein solches, für allgemeine Bildung relevantes Musizieren zwar nicht erzwingen, aber er kann es motivieren und unterstützen. Kaiser hat vor diesem Hintergrund „die Aufgabe eines schulischen Musikunterrichtes“ mit der folgenden, oft zitierten Formulierung bestimmt:

Angestrebt werden kann die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dies kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen. (Kaiser, 1999, S. 10)⁵

⁵ „Musikalische Tätigkeit“ bedeutet hier das Herstellen bzw. Machen von Musik – eben Musizieren. Sie ist ein Bestandteil musikalischer Gebrauchspraxis. Letztere umfasst darüber hinaus das Gesamt der Handlungszusammenhänge und Situationen, in denen Musik für einen Menschen zweckhaft eine Rolle spielt (vgl. Kaiser, 1999, S. 9–10).

Aufgabe des schulischen Musikunterrichts ist, der Argumentation Kaisers folgend, also nicht primär die spezielle („elitäre“) musikalische Bildung. Ziel und Aufgabe ist es vielmehr, die – individuell mehr oder weniger intensiv – entfaltete Teilhabe der Lernenden an musikalischen Praxen zu fördern, und zwar mittels der Überführung der alltäglichen, individuell verschiedenen musikalischen Praxen in Formen verständiger Musikpraxis. Indem Musikunterricht dann ein Teil des lebenslangen Prozesses wird, in dem sich das Subjekt selbst erzeugt (s. o.), kann er Relevanz für allgemeine Bildung gewinnen.

Das ist nicht schon gleichzusetzen mit *musikalischer Bildung* im oben beschriebenen Sinn. Gleichwohl *kann* verständige Musikpraxis Auslöser und Anlass dafür werden, dass jemand der Musik für die eigene Lebenspraxis dauerhaft substanzielle, ja existenzielle Bedeutung gibt und damit in sich den Wunsch nach musikalischer Bildung im Sinn von Kaisers Beschreibung weckt (s. o.). Musikunterricht im institutionellen Rahmen der allgemeinbildenden Schule kann das aber weder garantieren noch erzwingen.

Was für Kaiser „verständige Musikpraxis“ heißt und bedeutet, hat er grundlegend und ausführlich beschrieben, begründet und auf theoretischer Ebene musikdidaktisch entfaltet (vgl. v. a. Kaiser, 2010). Seine aus meiner Sicht zentralen musikdidaktischen Konsequenzen fasse ich mit meinen Worten – und sicherlich stark verkürzend – zusammen:

Wenn Musikunterricht eine verständige Musikpraxis anbahnen und ermöglichen soll, dann muss er den Schüler*innen Gelegenheiten bieten,

1. Musikalische Handlungskompetenz zu erwerben, d. h. sich das Können und Wissen für das Herstellen bzw. Machen von Musik – für das Musizieren – anzueignen,
2. Motivation und Selbstverantwortung zu entfalten, d. h. die Lust und das Bedürfnis zu entwickeln, sich mit anderen gemeinsam und zugleich selbstbestimmt musikalisch auszudrücken,
3. sich selbst musikalisch zu verwirklichen, d. h. sich selbst mit musikalischen Mitteln auszudrücken und sich auf diese Weise im musikalischen Herstellen und Handeln zu „vergegenständlichen“ und
4. eine Art reflexives Selbstbewusstsein zu üben, in dem über den Gegenstand der jeweiligen Musik hinaus weitergedacht wird und der subjektive Bezug des eigenen musikbezogenen Handelns im Rahmen von Musik als gesellschaftlicher Praxis zum Thema wird.

Es geht hier also um den gesamten, umfassenden Kontext einer zunehmend verständigen Musikpraxis in der heterogenen Vielfalt und Fülle unterschiedlicher Musiken als gesellschaftlicher Praxen. Das schließt notwendig den Erwerb musikalischer und musikbezogener Fertigkeiten und Kenntnisse ein – also die Aneignung musikalischer Kompetenzen in einem engeren Sinn.

Wer allerdings „Praxis“ im Zusammenhang „verständiger Musikpraxis“ simpel als Tun, Machen, Herstellen, Aufführen, Produzieren von Musik versteht und die von Kaiser gemeinten Kompetenzen auf die Reproduktion von Patterns oder den Erwerb musiktheoretischer Begriffe reduziert, wird seinem Ansatz in keiner Weise gerecht.

Musikmachen als kulturelles Grundnahrungsmittel

Thomas Ott hat bei der Eröffnung des AfS-Kongresses 1996 im Kleinen Saal der HfMDK Frankfurt über „Musizieren und Lernen“ gesprochen. Damals bezeichnete er

Musikmachen als eine Art kulturelles Grundnahrungsmittel auch im Musikunterricht, das im Grunde keiner anderen Begründung bedarf, als dass Menschen, vor allem kleine Menschen, nun eben mal sehr gern Musik machen [...], dass also] ein großer *Bedarf* danach besteht – außerhalb, aber vor allem auch innerhalb der Schule. (Ott, 1997, S. 11 und 14, Hervorh. i. O.)

Damit machte er darauf aufmerksam, dass musikalische Praxis (im engeren Sinn) nicht immer nur dazu dienen muss, andere Ziele außerhalb des Musizierens selbst zu erreichen (etwa das Blues-Schema handelnd erfahren und seine harmonische Struktur zu erlernen, die verbale Interpretation des ersten Satz von Beethovens *Eroica* vorzubereiten oder das Lesen der Notenschrift zu üben). Vielmehr kommt dem Musizieren in Schulklassen aus dieser Sicht ein Eigenwert zu: Als erfüllte Zeit musikalischer Praxis, die Schüler*innen lustvoll und im unmittelbaren Vollzug als höchst befriedigend erleben können, dürfen und sollen. In der Musikdidaktik spielt dieser Diskurs erstaunlicherweise eine ambivalente Rolle: Für manche – wie für Thomas Ott – ist dieser eigene Sinn musikalischer Praxis unverzichtbarer (wenn auch nicht einziger) Bestandteil des Verständnisses von Musikunterricht und Musikdidaktik (vgl. auch Bähr, 2005; Pabst-Krueger, 2012; Jank, 2011; Schütz, 1996a, 1997). Andere kritisieren genau dies und argumentieren – auch in Abgrenzung zur oben genannten Argumentationslinie zu Instrumental- und Vokalklassen – für das Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip (nicht als Eigenwert; vgl. etwa Geuen, 2012, S. 59–62), stellen das Klassenmusizieren unter den Generalverdacht der Wiederkehr musischer Gemeinschaftserziehung (Khittl, 2009, S. 40–41) oder sehen die Gefahr, dass die anspruchsvolle und individuelle Darstellung einer Musik „durch gemeinsamen Lärm ersetzt“ werde (Richter, 2011, S. 116).

Fazit

Ich habe sechs Argumentationslinien oder -muster zum Musizieren mit Schulklassen in heuristischer Absicht unterschieden und kurz skizziert:

1. *Handlungsorientierung*: Musikalisches und musikbezogenes Handeln als oft nur bei-läufige Begleitung oder als Illustration von Themen und Inhalten im Unterricht
2. *Instrumental- und Gesangsklassen*: Musizieren als Grundlage eines auf die Auffüh-rung von Stücken hin konzipierten Musikhernens
3. *Lernpsychologische Argumentation*: Musikalisches Handeln und Koordination als grundlegende und unverzichtbare Ausgangs- und Bezugspunkte des Musikhernens und als Medium musikalischer Erfahrung
4. *Musik als gesellschaftliche Praxis*: Musikalische Praxen insgesamt (nicht allein das Musizieren und klingende oder notierte Musik) als Ausgangs- und ständige Bezugs-punkte des Musikunterrichts und seiner Didaktik
5. *Verständige Musikpraxis*: Aufgabe schulischen Musikunterrichts ist nicht primär eine spezifisch musikalische Bildung, sondern verständige Musikpraxis als Grundlage ei-ner entfalteten Teilhabe an musikalischen Praxen.
6. *Musikmachen als kulturelles Grundnahrungsmittel*: Musizieren als erfüllte Zeit, in der die Lernenden ihr musikalisches Handeln lustvoll und befriedigend erfahren

Lässt man diese sechs Argumentationslinien Revue passieren, so wird schnell erkennbar, dass keine davon die eindeutige Siegerin ist. Sie haben alle ihre je verschiedenen Stär-ken und Schwächen. Das gilt selbst für die Argumentation, die in meiner Darstellung am schlechtesten wekommt, nämlich die einer auf Selbsttätigkeit reduzierten Handlungsori-entierung, die das Handeln der Lernenden im Musikunterricht ohne konstitutive Funktion für fachliches Lernen begleitet. Auch dieses ist ja nicht von vornherein schlecht, sondern eine methodische Bereicherung des Unterrichts.

Demgegenüber beobachte ich auf manchen Tagungen und in manchen jüngeren Publikationen etwas, wovon ich gedacht hatte, dass es mit der Generation der alten, gro-ßen Autoritäten in der Musikdidaktik ausgestorben wäre: Eine Tendenz zur Polarisierung von „richtig“ und „falsch“, von „gut“ und „schlecht“. Darunter leidet nach meinem Empfin-den die Sensibilität für Zwischentöne, unterschiedliche Schattierungen und changierende Farben in der musikdidaktischen Diskussion, und das ist m. E. weder für die wissenschaftli-che Auseinandersetzung noch für die Unterrichtspraxis förderlich.

Vor diesem Hintergrund möchte ich mit einem grundlegenden Gedanken von Herwig Blankertz schließen. Er sprach allgemeindidaktisch von der Aspektverschiedenheit didaktischer Modelle:

Aspektverschiedenheit in dem Sinne [...], dass der heute mögliche und notwendige Problemhorizont der Didaktik sich erst in der Verschränkung und Überlagerung verschiedener Ansätze eröffnet. [...] Damit wird [...] behauptet, [...] dass es wissenschaftlich unzulässig und praktisch-pädagogisch borniert sein müsste, die Bemühungen nur auf eine Position zu beschränken. Andererseits kann selbstverständlich auch nicht mit einer bloßen Addition gedient sein. Darum ist es [...] erforderlich, die verschiedenen Modelle über das hinaus, was sie von sich selber halten, auszulegen auf das, was sie wirklich sind und leisten. (Blankertz, 1972, S. 17)

Auf das Thema dieses Beitrags gewendet: Der musikdidaktische Problemhorizont, in dem das Musizieren mit Schulklassen steht, eröffnet sich erst in der Verschränkung und Überlagerung der verschiedenen Formen von Praxen und ihrer spezifischen Argumentationslinien. Es wäre wissenschaftlich nicht legitimierbar und praktisch borniert, nur eines dieser Argumentationsmuster (oder eine Auswahl) als gültig zu betrachten. Die verschiedenen Argumentationsmuster zum Musizieren mit Schulklassen müssen über das hinaus, was sie von sich selber halten, musikdidaktisch ausgelegt werden auf das, was sie wirklich sind und leisten können. Die skizzierten Argumentationslinien haben ihre je eigene Relevanz und Berechtigung, ja: Dignität – und selbstverständlich auch ihre je eigenen Grenzen. Sie bilden je eigene Perspektiven auf das Musiklernen ab, stellen unterschiedliche Ziele in den Mittelpunkt, fokussieren Musik auf unterschiedliche Weisen und gehen verschiedene Wege des Lernens und Lehrens. Aufgabe der Musikdidaktik ist es, in dieser Verschränkung und Überlagerung verschiedener Ansätze den Problemhorizont des Musizierens mit Schulklassen auszuleuchten und im Blick auf die Unterrichtspraxis zu entfalten.

Literatur

- Alt, Michael (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Bähr, Johannes (2005). Klassenmusizieren. In Werner Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 159–167). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Blankertz, Herwig (1972). *Theorien und Modelle der Didaktik* (6., überarb. Aufl.). München: Juventa.
- Bowman, Wayne (2004). Cognition and the Body. Perspectives from Music Education. In Liora Bresler (Hrsg.), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning* (S. 29–50). Dordrecht: Springer.
- Buchborn, Thade (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten* (Detmolder Hochschulschriften 6). Essen: Die Blaue Eule.

- Dyllik, Nina (2018). Singen in der Schule. In Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 299–302). Münster: Waxmann.
- Feucht, Wolfgang (2011). *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz. Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts?* Aachen: Shaker.
- Geuen, Heinz (2012). Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht? Plädoyer für einen vielfältigen schulischen Musikunterricht. In Michael Pabst-Krueger & Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Bd. 9. Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 48–63). Oldershausen: Lugert
- Geuen, Heinz & Stöger, Christine (2017). „Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies. Ein Gedankenexperiment. In Alexander J. Cvetko & Christian Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung 38, S. 57–71). Münster: Waxmann.
- Gruhn, Wilfried (1998). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Olms.
- Gruhn, Wilfried (2003). *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. Hildesheim: Olms.
- Günther, Ulrich & Ott, Thomas (1984). *Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*. Wolfenbüttel: Mösel.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1983). *Musikunterricht 5–11*. Weinheim: Beltz.
- Hellberg, Bianca (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung 11). Münster: Waxmann.
- Heß, Carmen (2018). Klassenmusizieren in der Schule. In Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 306–308). Münster: Waxmann.
- Heß, Frauke (2010). Musikmachen. Ziel oder Methode des Musikunterrichts? In Jürgen Vogt, Christian Rolle & Frauke Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 59–77). Berlin: Lit.
- Jank, Werner (2011). Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik* (Sonderheft 3), 29–33.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2013). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Neuaufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner (2014). „Verständige Musikpraxis“ im Aufbauenden Musikunterricht. Einige Anmerkungen. In Georg Brunner & Michael Fröhlich (Hrsg.), *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechthild Fuchs* (S. 91–99). Innsbruck: Helbling.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2021). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1991). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Kaiser, Hermann-Josef (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum*, 31 (83), 17–26.
- Kaiser, Hermann-Josef (1999). Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *AfS-Magazin*, 4 (8), 5–11.
- Kaiser, Hermann-Josef (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 47–68. <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [6.3.2021].
- Khittl, Christoph (2009). „Die ewige Wiederkehr“? oder: Wie die Musikpädagogik ihre Geschichtlichkeit (nicht) reflektiert am Beispiel des „Aufbauenden Musikunterrichts“. *Diskussion Musikpädagogik* (43), 39–46.
- Klingmann, Heinrich (2010). *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Bielefeld: transcript.
- Klose, Peter (2019). Doings and playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In Verena Weidner & Christian Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung 40, S. 19–33). Münster: Waxmann.
- Krause-Benz, Martina (2016). Handlungsorientierung – zwischen Praktizismus und Performativität. In Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 83–95). Augsburg: Wißner.
- Meyer, Hilbert (1980). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Königstein i. T.: Scriptor.
- Oberhaus, Lars (2017). Quälende Qualia. Argumente gegen die Reduktion sinnlicher Erfahrungen auf körperliche Zustände. In Lars Oberhaus & Christoph Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 165–185). Bielefeld: transcript.
- Ott, Thomas (1997). Musizieren und Lernen. In Johannes Bähr & Volker Schütz (Hrsg.), *Musikunterricht heute: Bd. 2. Beiträge zur Praxis und Theorie* (S. 7–15). Oldershausen: Lugert.
- Pabst-Krueger, Michael (2012). Musizieren mit Schulklassen: Neue Unterrichtsmodelle oder selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen? In Michael Pabst-Krueger & Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute: Bd. 9. Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 25–34). Oldershausen: Lugert.
- Pabst-Krueger, Michael (2021). 6.1 Klassenmusizieren. In Werner Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarb. Aufl., S. 159–174). Berlin: Cornelsen.
- Pabst-Krueger, Michael & Terhag, Jürgen (2012). Vorwort. In Michael Pabst-Krueger & Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute: Bd. 9. Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 8–9). Oldershausen: Lugert.

- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter & Ribke, Wilfried (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Richter, Christoph (2011). „Instrumentalunterricht für alle“ oder „Klassenmusizieren“. Ein Ersatz für den allgemeinbildenden Musikunterricht? In *Diskussion Musikpädagogik* (Sonderheft 3), 114–116.
- Rora, Constanze & Wiese, Cathleen (2014). „Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In Bernd Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (Musikpädagogische Forschung 35, S. 175–191). Münster: Waxmann.
- Sachsse, Malte (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. Hildesheim: Olms.
- Sanders, Olaf (2002). „Listen!“ Hip Hop in der Schule. *Pädagogik*, 54 (5), 32–35.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?* *Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis. Beiträge des Münchner Symposions*. München: Allitera.
- Schulz, Wolfgang (1980). *Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Schütz, Volker (1996a). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I. Klärung einiger Voraussetzungen. *AfS-Magazin*, 1 (1), 3–8.
- Schütz, Volker (1996b). Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft. In Thomas Ott & Heinz von Loesch (Hrsg.), *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhölter zum 60. Geburtstag* (S. 91–105). Augsburg: Wißner.
- Schütz, Volker (1997). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil II. Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. *AfS-Magazin*, 2 (3), 3–10.
- Shapiro, Lawrence & Stolz, Steven A. (2019). Embodied Cognition and Its Significance for Education. *Theory and Research in Education*, 17 (1), 19–39.
- Sommer, Bernhard; Ernst, Klaus; Holzinger, Jens; Jandl, Manuel & Scheider, Dominik (2018). *Leitfaden Bläserklasse. Ein Konzept für das erfolgreiche Unterrichten mit Blasinstrumenten*. Innsbruck: Helbling.
- Spychiger, Maria (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik* (40), 4–12.
- Spychiger, Maria (2019). Rhythmisch-musikalisches Lernen im Lichte des Konzepts der Koordination. In Marianne Steffen-Wittek, Dorothea Weise & Dierk Zaiser (Hrsg.), *Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 195–216). Bielefeld: transcript.
- Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2012). *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Terhag, Jürgen (2009). *Warmups. Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene*. Mainz: Schott.
- Terhag, Jürgen (2021). 6.2 Das Live-Arrangement für Klassenmusizieren und Chorarbeit. In Werner Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarb. Aufl., S. 174–185). Berlin: Cornelsen.
- Treece, Roger (2015). *CircleSongs. The Method*. Chatsworth, CA: Eigenverlag.
- Vogt, Jürgen (2004a). Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns „Der Musikverstand“. In Martin Pfeffer & Jürgen Vogt (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 42–80). Münster: Lit.
- Vogt, Jürgen (2004b). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf> [6.3.2021].
- Wallbaum, Christopher & Rolle, Christian (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In Frauke Heß, Lars Oberhaus & Christian Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 75–97). Berlin: Lit.