

Jank, Werner; Knigge, Jens; Niessen, Anne

Musikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven

Rothgangel, Martin [Hrsg.]; Abraham, Ulf [Hrsg.]; Bayrhuber, Horst [Hrsg.]; Frederking, Volker [Hrsg.]; Jank, Werner [Hrsg.]; Vollmer, Helmut Johannes [Hrsg.]: Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2. 2. korrigierte Auflage. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 262-288. - (Fachdidaktische Forschungen; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner; Knigge, Jens; Niessen, Anne: Musikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven - In: Rothgangel, Martin [Hrsg.]; Abraham, Ulf [Hrsg.]; Bayrhuber, Horst [Hrsg.]; Frederking, Volker [Hrsg.]; Jank, Werner [Hrsg.]; Vollmer, Helmut Johannes [Hrsg.]: Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2. 2. korrigierte Auflage. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 262-288 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349856 - DOI: 10.25656/01:34985

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349856>

<https://doi.org/10.25656/01:34985>

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

Martin Rothgangel,
Ulf Abraham, Horst Bayrhuber,
Volker Frederking, Werner Jank,
Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.)

Lernen im Fach und über das Fach hinaus

Bestandsaufnahmen und Forschungs-
perspektiven aus 17 Fachdidaktiken
im Vergleich

Allgemeine Fachdidaktik, Band 2

2. Auflage

WAXMANN

13

FACHDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

Fachdidaktische Forschungen

Herausgegeben vom
Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)

Horst Bayrhuber, Christoph Bräuer, Michael Hemmer,
Friederike Korneck, Ilka Parchmann, Martin Rothgangel

Band 13

Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule. In ihren Forschungsarbeiten befasst sie sich mit der Auswahl, Legitimation und didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem widmet sie sich der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien (Konferenz der Vorsitzenden der Fachdidaktischen Fachgesellschaften, KVFF 1998).

Mit der Gründung der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) im Jahre 2001 haben die Fachdidaktiken in Deutschland eine organisierte Vertretung und ein effektives Sprachrohr bekommen. Gleichzeitig wurde eine eigene Publikationsreihe (Forschungen zur Fachdidaktik) eingerichtet, die nun als Fachdidaktische Forschungen weitergeführt wird. In dieser Reihe erscheinen Monographien und Sammelbände, die aufgrund ihrer methodischen Anlage oder inhaltlichen Schwerpunkte von allgemeinem fachdidaktischem Forschungsinteresse sind. Dadurch soll die interdisziplinäre Kooperation der Fachdidaktiken auf dem Gebiet der Forschung angeregt und gefördert werden.

Martin Rothgangel, Ulf Abraham,
Horst Bayrhuber, Volker Frederking, Werner Jank,
Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.)

Lernen im Fach und über das Fach hinaus

Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven
aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich



Waxmann 2021
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Fachdidaktische Forschungen, Band 13
ISSN 2191-6160

Print-ISBN 978-3-8309-4307-5
E-Book-ISBN 978-3-8309-9307-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

2. korrigierte Auflage

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO-9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort zur zweiten Auflage	9
-----------------------------------	---

Hinführung

Martin Rothgangel

Allgemeine Fachdidaktik <i>bottom up</i> : Methode, Gegenstand und Ziele	13
1. 17 Fachdidaktiken im Vergleich: Zur methodischen Vorgehensweise ..	14
2. Darstellungen aus 17 Fachdidaktiken: Zur Perspektivität der Vergleichsobjekte	19
3. Grundzüge einer Allgemeinen Fachdidaktik: Ziele des vorliegenden Bandes	20

Erster Hauptteil: Darstellungen aus 17 Fachdidaktiken

Horst Bayrhuber

Biologiedidaktik	25
------------------------	----

Ilka Parchmann & Bernd Ralle

Chemiedidaktik	52
----------------------	----

Volker Frederking & Ulf Abraham

Deutschdidaktik	75
-----------------------	----

Helmut Johannes Vollmer & Karin Vogt

Englischdidaktik	103
------------------------	-----

Michael Hemmer

Geographiedidaktik	132
--------------------------	-----

Waltraud Schreiber & Wolfgang Hasberg

Geschichtsdidaktik	155
--------------------------	-----

Johannes Magenheim & Ralf Romeike

Informatikdidaktik	182
--------------------------	-----

Constanze Kirchner

Kunstdidaktik	208
---------------------	-----

Kristina Reiss, Frank Reinhold & Anselm Strohmaier

Mathematikdidaktik	236
--------------------------	-----

<i>Werner Jank, Jens Knigge & Anne Niessen</i>	
Musikdidaktik	262
<i>Horst Schecker</i>	
Physikdidaktik	289
<i>Georg Weißeno & Peter Massing</i>	
Politikdidaktik	315
<i>Ulrich Riegel & Martin Rothgangel</i>	
Religionsdidaktik	339
<i>Claudia Schomaker & Sandra Tänzer</i>	
Sachunterrichtsdidaktik	363
<i>Verena Oesterheldt, Erin Gerlach, Elke Grimminger-Seidensticker & Georg Friedrich</i>	
Sportdidaktik	391
<i>Andreas Hüttner</i>	
Technikdidaktik	419
<i>Holger Arndt</i>	
Wirtschaftsdidaktik	444

Zweiter Hauptteil: Vergleich der Fachdidaktiken

<i>Martin Rothgangel</i>	
17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven	469
A. Geschichtlich bedeutsame Kontexte und Entwicklungen	469
Ergebnisse und Perspektiven zu Impuls A.1: „Geschichte und Verständnis des Unterrichtsfachs und des Fachlichen“	470
Ergebnisse und Perspektiven zu Impuls A.2: „Ursprünge und Entwicklungen der Fachdidaktik“	490
B. Lernen im Fach und seine fachdidaktische Erforschung	500
Ergebnisse und Perspektiven zu Impuls B.1: „Ziele, Inhalte und Kompetenzen des Fachs und des Fachlichen“	500
Ergebnisse und Perspektiven zu Impuls B.2: „Perspektiven fachdidaktischer Forschung und Entwicklung“	528
C. Lernen und Forschung über das Fach hinaus	555
Ergebnisse und Perspektiven zu Impuls C.1: „Inhalte überfachlich verknüpfen und fachliche Kompetenzen verallgemeinern“	555

Ergebnisse und Perspektiven zu Impuls C.2: „Fachdidaktische Forschung vernetzen“	566
---	-----

Resümee und Perspektive

Martin Rothgangel

Allgemeine Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken	579
1. Weiterführende Erkenntnisse und Forschungsdesiderate in Bezug auf Band 1	579
2. „Lösungen von Verstehensproblemen“, „Logik und Methodologie“ oder „Beobachtung dritter Ordnung“? Zum Verständnis von Metatheorie	584
3. Metatheorie im engeren und Objekttheorie im weiteren Sinne. Zum Verständnis von Allgemeiner Fachdidaktik	588
4. Ausblick: „Ohne Ballettschritte, aber mit Ei“	594

Musikdidaktik

Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven

A. Geschichtlich bedeutsame Kontexte und Entwicklungen zum Fach Musik und zur Musikdidaktik

Die Fachgeschichte weist zurück in die Antike, in der sich z.B. Platon in der „Politeia“ mit der erzieherischen Wirkung von Musik auseinandersetzte, sowie ins Mittelalter: Zum einen gehörte Musik als Teil der *Septem Artes Liberales* zum Kanon abendländischer Bildung der Gelehrten, wenn auch wohl mit untergeordneter Bedeutung gegenüber den anderen *Artes*. Zum anderen wurde bereits in den frühen Klöstern das Erlernen der Psalmen und liturgischen Texte mit Gesang verbunden, was in einer Zeit ohne Notenschrift besondere, professionalisierte Unterweisung im Gesang erforderte. Vor allem wegen seiner Bedeutung für die Kirche blieb Singen über die Jahrhunderte hinweg Bestandteil schulischer Unterweisung (Ehrenforth, 2005, S. 64–67, 131–178; Tenorth & Tippelt, 2012, S. 38; Varkøy, 2016, S. 11–31). Um 1810 wurde das Schulfach *Gesang* mit den Humboldt-Süvernschen Reformen verbindlicher Bestandteil allgemeiner Schulbildung und blieb bis zur Zeit des Ersten Weltkriegs primär funktional als Gesinnungsfach auf die Festigung der Staats- und Kirchentreue der künftigen Bürger ausgerichtet (Gruhn, 2003, S. 51–92, 109–153).

Impuls A.1: Geschichte und Verständnis des Unterrichtsfachs und des Fachlichen

Das (nun nicht mehr auf Gesang begrenzte) Schulfach *Musik* gibt es erst seit den nach Leo Kestenberg (1882–1962) benannten Reformen des gesamten musikalischen Bildungswesens im Deutschen Reich in den 1920er Jahren.² Mit diesen Reformen traten unterschiedliche musikdidaktische Orientierungen zutage: Die einen betonten, dass mit musischem Singen und Musizieren ein wesentlicher, wenn nicht gar

1 Kapitel A.1, A.2, B.1 und C.1 wurden primär von Werner Jank verfasst, Kapitel B.2 und C.2 primär von Jens Knigge und Anne Niessen. Den gesamten Text verantworten alle drei Autorinnen und Autoren gemeinsam.

2 Der Terminus „Musikunterricht“ wurde im 19. Jahrhundert auf außerschulischen Unterricht etwa in Gesang oder auf Musikinstrumenten bezogen. Erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts und insbesondere mit den Kestenberg-Reformen wurde der Begriff primär auf den schulischen Musikunterricht verlagert (Pfeffer, 1991, 45f.). Zu mittel- und langfristigen Entwicklungen musikpädagogischer Terminologie vgl. etwa Abel-Struth (1985, S. 94–118, 569–579), Nolte (1991), Vogt, Heß & Brenk (2014).

entscheidender Beitrag zur umfassenden Menschwerdung der ganzen Person und letztlich zur Gemeinschaft insgesamt geleistet werde (Erziehung *durch* Musik). Die anderen rückten das ganze Erbe der abendländischen Kunstmusik ins Blickfeld und damit das Hören von vokaler und instrumentaler Musik, das Analysieren und Interpretieren ihrer Bedeutungsgehalte sowie ihre kulturkundliche und historische Einordnung (Erziehung *zur* Musik).

Der Musikunterricht an den Volksschulen – und damit für die große Mehrheit der Bevölkerung – blieb in der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur, aber auch bis in die 1960er Jahre orientiert am ‚Primat des Singens‘ im Hinblick auf die Erziehung zur musischen Gemeinschaft. An den Gymnasien wurden nach 1945 in Anknüpfung an die Kestenberg-Reform langsam Analyse, Interpretation und historische Einordnung musikalischer Werke – die so genannte Werkbetrachtung – in den Vordergrund gerückt. Grundlegende Umorientierungen brachten erst die 1960er Jahre, ausgelöst durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen („Massenmedien“, Jugend- und Protestbewegungen, Popkultur), durch die Fundamentalkritik Theodor W. Adornos am Fortwirken der (neo-) musischen Ideologie (Adorno, 1954/1997b und 1956/1997a), durch umfassende Strukturreformen des Bildungswesens im Gefolge der Diskussion über „Die Deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) sowie durch eine neue Generation von Musikpädagogen (etwa Segler & Abraham, 1966; Venus, 1969). Die weitere Entwicklung des Unterrichtsfachs Musik und des Verständnisses des Musikalisch-Fachlichen wird in Kapitel A.2 in Verbindung mit der Entwicklung der Musikdidaktik dargestellt.

Impuls A.2: Ursprünge und Entwicklungen der Musikdidaktik

Der Begriff „musikalische Didaktik“ als „Theorie des Unterrichts in der Musik“ (in Abgrenzung zur „musikalischen Methodologie“ als der „Praxis des musikalischen Unterrichts“) kommt seit der Mitte des 19. Jahrhunderts vor (Schilling, 1851), avancierte jedoch erst mit den allgemeinen Strukturreformen des Bildungswesens um 1970 zu einem zentralen Begriff der Fachdiskussion (Abel-Struth, 1985, S. 573–577). Bis dahin und zum Teil noch länger wurde Musikdidaktik als anwendungsorientierte Teildisziplin der Musikwissenschaft gesehen, oder auch als eine normengeleitete praktische Disziplin, die sich der Erkenntnisse anderer Wissenschaften bediene (Erziehungs- und Musikwissenschaft, Musikpsychologie u. a.), selbst aber nicht Wissenschaftscharakter beanspruchen könne (etwa De La Motte-Haber, 1970, S. 82). Vereinzelt wird die zuletzt genannte Position auch heute vertreten (Hörmann & Meidel, 2016, S. 58).

Seither konsolidierte sich ein Selbstverständnis der Musikdidaktik als eigenständige Wissenschaft – ein Prozess, der gleichwohl bis heute belastet wird durch inkonsistenten Gebrauch grundlegender Begriffe (Abel-Struth, 1985, S. 94–100, 572–577; Vogt, 2014). Z. B. schwankt der Gebrauch der Termini „Musikpädagogik“ und „Musikdidaktik“ zwischen mehr oder weniger synonyme Verwendung und versuchen zu einer klaren Unterscheidung, jedoch anhand sehr verschiedener Kriterien (Hörmann & Meidel, 2016, S. 13–27). Argumente und Definitionen, die die Eigenständigkeit der Musikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin betonen (etwa Jank,

2013b, S. 19f.), finden heute im Fach zwar Verbreitung, aber nicht durchgängig Zustimmung.

Das wissenschaftliche Selbstverständnis der Musikpädagogik und -didaktik erfuhr um 1970 wichtige Impulse durch erste Ansätze einer spezifisch musikdidaktischen „Unterrichtsforschung“. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen flossen in die Entwicklung musikdidaktischer Modelle und Konzeptionen ein, etwa in die „Auditive Wahrnehmungserziehung“ (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, 1972) und in die Konzeption des Schulbuchs „Musik aktuell“ (Kleinen & Segler, 1971). Zur weiteren Entwicklung musikdidaktischer Forschung vgl. Abschnitt B.2.

Die Musiklehrerbildung ist seit der Integration der Grund-, Haupt- und Real-schullehrerbildung in die Universitäten geprägt durch eine institutionelle Zweiteilung, die ihre Wurzeln in den Kestenberg-Reformen der 1920er Jahre hat und die sie von der universitären Lehrerbildung der anderen Fächer (mit Ausnahme von Kunst) unterscheidet: Rund ein Viertel der Fachlehrkräfte – vor allem die für das Gymnasium – studieren das Fach Musik an einer Musikhochschule, die anderen Ausbildungsanteile parallel dazu an Universitäten (umgekehrt studieren rund drei Viertel der Fachlehrkräfte – vor allem die für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen – alle Ausbildungsanteile, das Fach Musik eingeschlossen, an ihrer Universität oder Pädagogischen Hochschule). Dies hatte umfassende Folgen für das Verständnis und die Gewichtung der fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und musikalisch-künstlerischen (fachpraktischen) Anteile: Einerseits wurden (und werden z. T. bis heute) die Lehramtsstudiengänge an den Musikhochschulen primär durch künstlerische, an den Universitäten primär durch pädagogische und wissenschaftliche Leitvorstellungen geprägt. Andererseits fiel es (ebenfalls z. T. bis heute) im universitären Umfeld leichter, musikpädagogische und -didaktische Forschung zu etablieren. Insgesamt lässt sich in den letzten Jahren eine Tendenz zur Nivellierung solcher Unterschiede beobachten, jedoch mit erheblichen standort- und länderbezogenen Abweichungen.³

Fast alle zum Teil bis heute relevanten, auf den schulischen Musikunterricht insgesamt zielenden musikdidaktischen Modelle und Konzeptionen entstanden von 1968 bis 1978. Den Beginn dieses musikdidaktischen Jahrzehnts prägten Wissenschaftsorientierung, „Orientierung am Kunstwerk“ und das aus Schriften Adornos abgeleitete Ziel eines „mündigen Hörers“ (Alt, 1968). Einerseits war der mündige Hörer der Idee nach derjenige, der auch komplexer Musik in ihrem ästhetischen Anspruch folgen kann und dies als integralen Teil der eigenen Persönlichkeit betrachtet, andererseits sollte diese Haltung zugleich die Funktion eines Schutzwalls vor manipulativen Kräften haben, die der Musik der Massenmedien zugeschrieben wurden. Rezeption von Musik und Reflexion über Musik rückten ins Zentrum des

3 Abzuwarten bleibt, welchen Einfluss eine aktuell geführte Diskussion über Ziele, Inhalte und Formate einer spezifisch „künstlerischen Forschung“ (vgl. etwa Bästlein, 2015; Ingrisch, Mangelsdorf & Dressel, 2017) rückwirkend auf musikdidaktische Forschung nehmen kann. Diese Diskussion, die im englischsprachigen Ausland, in skandinavischen Ländern und z. B. in Österreich und den Niederlanden erheblich fortgeschrittener ist als in Deutschland, kann hier nicht weiterverfolgt werden.

Musikunterrichts (s. u.). Diese Fokussierung des Fachlichen auf das Objekt Musik unter dem Zeichen der Wissenschaftsorientierung trug in den frühen 1970er Jahren entscheidend dazu bei, dem Fach den Status als Abiturfach in der gymnasialen Oberstufe zu sichern. Zugleich wurde jedoch das eigene Singen und Musizieren der Schüler zugunsten des nun dominierenden „Primates des Hörens“ und der didaktisch motivierten verbalen Interpretation von Musik vielerorts – zum Teil bis heute – aus dem Klassenunterricht heraus in freiwillige Arbeitsgemeinschaften verlagert (Chor, Orchester, Big Band usw.).

Im Verlauf der zehn Jahre von 1968 bis 1978 verschoben sich die musikdidaktischen Perspektiven auf das Fachliche: Einerseits drehte sich unter rezeptionsästhetischem Einfluss die Blickrichtung weg vom Objekt der Musik hin zum rezipierenden Subjekt. Dies wurde besonders deutlich am Modell einer „erfahrungserschließenden Musikerziehung“ (Nykrin, 1978). Andererseits weitete sich der Blickwinkel vom engen Fokus auf das musikalische Kunstwerk zu einem weiten, offenen Musikbegriff, der grundsätzlich alle klanglichen Gestaltungen einschließen kann: Musik anderer Kulturen, Hintergrund-Musik im Restaurant, improvisierte und populäre Musikformen, Musik in den Medien, Handy-Klingeltöne, Geräusche des Alltags usw. Die Komposition 4' 33" von John Cage (ihm wird der Satz „Everything is music“ zugeschrieben) reflektiert diese radikale Öffnung des Musikbegriffs mit der Anweisung, dass die Musiker *nicht* spielen dürfen – die Musik besteht somit aus den Geräuschen, die sich während der Aufführungsdauer von 4 Minuten und 33 Sekunden ereignen (z. B. vorbeifahrende Autos, Husten der Zuhörenden etc.).⁴ Vor diesem Hintergrund entwickelten Musikpädagogen in den 1990er Jahren ein kulturwissenschaftlich geprägtes, praxeologisches Verständnis von Musik – präziser: von Musiken – als Formen kultureller, gesellschaftlicher Praxis (Alperson, 1991; Elliott, 1995, S. 39–45; Feucht, 2011, S. 125–139): Musiken werden von Menschen für Menschen „gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet“ (Kaiser, 1995, S. 22) – nur dadurch sind sie vorhanden. Aus dieser Perspektive stellt das zweckfrei-autonome musikalische Kunstwerk im Sinn abendländischer Tradition historisch und gesellschaftlich einen Sonderfall dar.

Damit einher ging

- die Relativierung traditioneller ästhetischer Wertungen und Positionen,
- eine radikale Ausweitung des Gegenstandsbereichs von Musikunterricht auf die weltweite Vielfalt musikalischer Kulturen, ja auf alles Hörbare überhaupt,
- ein verändertes Verständnis vom Hören, das nun anerkennt, dass der Musik aus verschiedenen kulturellen Kontexten auch je unterschiedliche Hörweisen angemessen sein können.⁵

4 Eine ebenso radikale fachliche Konsequenz ist die Einbeziehung alles Klanglichen überhaupt – also auch von Geräuschen des Alltags im Haushalt, im Straßenverkehr oder in einem Industriebetrieb – im musikdidaktischen Modell der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, 1972).

5 Ganz ähnlich entwickelte sich im Deutschunterricht der Umgang mit Literatur, nämlich vom Ziel der Festigung staatsstreuer Gesinnung vor dem Ersten Weltkrieg über die nationalso-

Der kontroverse Diskurs zwischen Vertretern dieser jüngeren Position einerseits und jenen einer am Kunstwerk orientierten musikalisch-ästhetischen Bildung andererseits hält bis heute an (etwa Reimer, 1970; 2003 vs. Elliott, 1995; Ottowitz, 2006 vs. Kaiser u. a., 2006). Er ist Teil einer Entwicklung, die die Musikdidaktik seit den 1980er Jahren prägt: Die dem Musikunterricht zugewachsene Vielfalt der Themen und die Pluralität der ästhetischen Werte und Positionen wurde mehr und mehr als musikdidaktischer Auftrag zum Pluralismus verstanden. In der Folge entstand eine kaum überschaubare Zahl von didaktischen Konzepten für alle erdenklichen Teilthemen des Musikunterrichts (ausführlicher: Jank, 2005, S. 29–30, 65–68).

Parallel dazu entwickelten Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker eine wachsende Vielfalt musikdidaktischer Theorieansätze. Sie fokussieren, in der Regel auf der Basis verschiedener Hintergrund- oder Metatheorien (etwa aus Philosophie, Erziehungswissenschaft, Lerntheorie, Ästhetik, Erkenntnistheorie u.ä.), je unterschiedliche Prämissen und Postulate in musikdidaktisch-theoriebildender Absicht. Beispiele: konstruktivistische, anthropologische, praxeologische, bedeutungstheoretische, kommunikative, kontextkritische Ansätze sowie Konzepte der „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“, des „Aufbauenden Musikunterrichts“, der „Musikpädagogik des Performativen“ und das Konzept „Musikalische Praxen erfahren und vergleichen“. ⁶ Tragfähige Systematisierungen dieser Ansätze stehen noch aus (vgl. jedoch Sachsse, 2014; Lehmann-Wermser, 2016; Dartsch u. a., 2018). Angesichts dieser unterschiedlichen Ansätze ist zu erinnern an eine These von Herwig Blankertz

zialistische Indienstnahme des Literaturunterrichts, über die rezeptionsästhetische Wendung zum Subjekt in den 1960er Jahren bis hin zur radikalen Ausweitung des Gegenstandsbereichs auf Texte schlechthin und einen sehr weit verstandenen Textbegriff (Abraham & Kepser, 2009, S. 115–128).

- 6 Vgl. Hametner, S. (2006). Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik. Heidelberg: Carl-Auer; Khittl, C. (2007). „Die Musik fängt im Menschen an“. Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch. Bern: Peter Lang; Elliott (1995). Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York/Oxford: Oxford University Press; Barth, D. (2008). Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner; Krause, M. (2008). Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Hildesheim: Georg Olms; Orgass, S. (2007). Musikalische Bildung in europäischer Perspektive: Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik. Hildesheim: Georg Olms; Klingmann, H. (2010). Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik. Bielefeld: transcript; Rolle, C. (1999). Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Gustav Bosse; Jank, W. (2013). Aufbauender Musikunterricht. In Zusammenarbeit mit Stefan Gies. In W. Jank (Hrsg.), Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (5. Aufl., S. 92–131). Berlin: Cornelsen Scriptor; Benz-Krause, M. (2010). Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hrsg.), Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (S. 78–100). Berlin: LIT; Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien (S. 112–115). Hildesheim: Georg Olm Verlag.

von 1969: Er sprach mit Blick auf die unterschiedlichen Theorien und Modelle der allgemeinen Didaktik von einer „Aspektverschiedenheit in dem Sinne [...], dass der heute mögliche und notwendige Problemhorizont der Didaktik sich erst in der Verschränkung und Überlagerung verschiedener Ansätze“ eröffne (Blankertz, 1969, S. 17). Dies gilt m. E. auch für die Theorien und Modelle der Musikdidaktik.

Bereits früh hat Hermann J. Kaiser in dieser Gemengelage im Wesentlichen vier Argumentationsmuster zur Legitimation der Existenz des Musikunterrichts identifiziert (Kaiser, 1984, S. 169–171) und später leicht modifiziert (Kaiser, 2005):

- Das ‚Erziehungs- und Therapieparadigma‘ behauptet eine für den Einzelnen relevante erzieherische oder therapeutische Wirkung von Musik (vgl. dazu unter dem Begriff „instrumenteller“ Bildung: Spychiger, 1995, S. 9–98).
- Das ‚anthropologische Paradigma‘ argumentiert, dass Musik immer schon als anthropologische Konstante zur vollgültigen Entfaltung der Persönlichkeit gehöre und damit bildungsrelevant sei.
- Das ‚kulturtheoretische Paradigma‘ schließt aus der Existenz von Musik als Bestandteil der Kultur die Forderung nach der Ermöglichung der Teilhabe aller Menschen an ihr und daraus die Notwendigkeit von Musikunterricht.
- Das ‚ästhetische Paradigma‘ beschreibt musikalisch-ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung als einen besonderen, eigenständigen Modus der Welt- und Selbsterfahrung, der durch keinen anderen Modus ersetzt werden könne. Bildung ohne musikalische (ästhetische) Bildung sei defizitär.

Gegenwärtig dominiert in der fachdidaktischen Diskussion das ästhetische Paradigma. Es lässt sich einordnen in die Unterscheidung von vier unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung auf der Grundlage kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität (etwa Baumert u. a., 2001, S. 21). Auf der Grundlage des ästhetischen Paradigmas werden Aspekte der Persönlichkeitsbildung von manchen Autoren stark akzentuiert (eine ähnliche Entwicklung beschreiben Riegel & Rothgangel in diesem Band für das Fach Religion). Dann entsteht die Gefahr, dass mit der Betonung des Selbstzweckhaften und der Vollzugsorientierung ästhetischer Wahrnehmung, der Singularität ästhetischer Erfahrung und der Bedeutung der Subjektwerdung ein expliziter Gegensatz zum Musikkernen und zum Erwerb musikalischer Kompetenzen aufgebaut wird (etwa bei Rolle, 2011, v. a. S. 46–53).

B. Lernen im Fach Musik und seine musikdidaktische Erforschung⁷

Impuls B.1: Ziele, Inhalte und Kompetenzen des Fachs und des Fachlichen

B.1.1. Ziele

Eine systematische Typisierung von Zielen des Musikunterrichts wurde von Sigrid Abel-Struth Ende der 1970er Jahre vorgelegt:

- „Ideale“ Ziele streben mit der musikalischen Einwirkung auf Menschen ein als sinn- und wertvoll angesehenes ideales menschliches Leitbild oder die Eröffnung eines „individuellen Zugangs zu dem Musik eigenen Humanum“ an (Abel-Struth, 1979, S. 13).
- „Materiale“ Ziele richten sich vor allem auf die „auditive, technische und kognitive Bewältigung“ des musikalischen Materials (Abel-Struth, 1985, S. 360) und „weisen inhaltlich eine Spanne von technischen und Trainings-Zielen bis zu hochkomplexen, sachgerichteten Verstehens-Zielen auf“ (Abel-Struth, 1979, S. 94f.).
- „Mediale Ziele rücken eine außermusikalische Intention in den Vordergrund und mediatisieren Musik, machen sie zum bloßen Mittel, [...] bewegen sich an und über der Grenze der Ideologisierung von Musik [...]“ (Abel-Struth, 1979, S. 146).
- Der Ziel-Typus „realer Ziele“ formuliert „die anzustrebenden musikalischen Verhaltensziele [...] und dies möglichst konkret, d. h. mit Anbindung musikalischer Inhalte“ (Abel-Struth 1979, S. 288). Hier wird eine Verwandtschaft mit der heute aktuellen Kompetenz-Diskussion deutlich.

Im Allgemeinen treten die Ziele nicht „rein“ auf, sondern vermischt. Abel-Struth stellt fest: „Diese Typen sind geschichtlich gesehen stets alle vorhanden, doch wechseln Akzent- und Latenz-Phasen“ (Abel-Struth, 1979, S. 7). Dies galt und gilt aus mehreren Gründen für das Schulfach Musik vielleicht stärker als für die meisten anderen Schulfächer: In der Schulwirklichkeit wird – mit großen Unterschieden zwischen den Bundesländern – von Lehrer- wie von Schülerseite die Verbindlichkeit curricularer Vorgaben deutlich weniger stark empfunden und gehandhabt wie etwa in den Sprachfächern und den Naturwissenschaften. Dem entspricht, was oben als Vielfalt der Themen, Pluralität der Werte und Pluralismus unterschiedlicher musikdidaktischer Konzepte und Modelle beschrieben wurde (Abschnitt A.2.).⁸

B.1.2 Inhalte

Inhaltlich bildet seit der oben schon genannten Neuorientierung um 1970 eine auf Dankmar Venus (1969, S. 21f.) zurückgehende Unterscheidung von fünf „vor-

⁷ Für wesentliche Hinweise zu den folgenden Abschnitten danke ich Christian Rolle (Köln).

⁸ Wolfgang Feucht hat Abel-Struths Analysen aufgegriffen, mit Blick auf Dimensionen musikalischer Kompetenz weiterentwickelt und darauf fußend eine sehr ergiebige Analyse einer Reihe heute aktueller musikdidaktischer Orientierungen vorgelegt (Feucht, 2011).

rangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik“ immer wieder einen wichtigen Bezugspunkt sowohl für didaktische Konzeptionierungen als auch für Lehr- bzw. Bildungspläne. Venus unterschied

1. Produktion,
2. Reproduktion,
3. Rezeption,
4. Transposition (Übertragung in andere ästhetische Symbolsysteme wie Bilder, Sprache, Bewegung),
5. Reflexion über Musik.

Zwar benennen diese „vorrangigen Verhaltensweisen“ zunächst Kompetenzbereiche. Jedoch verweisen diese zugleich auf zentrale Bezugsdisziplinen der Musikdidaktik, die die fachlichen Inhalte des Musikunterrichts generieren: Die Produktion von Musik verweist auf Komposition, Arrangement und Improvisation und damit auf musikalisch-praktische Fähigkeiten sowie verschiedene Aspekte der so genannten Musiktheorie. Reproduktion bezieht sich auf musikalisch-ästhetische bzw. künstlerische Praxis im engeren Sinn („Musikmachen“). Rezeption fokussiert physiologische, psychologische und soziologische, aber auch z. B. erkenntnistheoretische, (wirkungs-)ästhetische und medienwissenschaftliche Aspekte der Hörwahrnehmung und rekurriert damit auf verschiedene Bereiche der Systematischen Musikwissenschaften. Transposition, bei Venus noch unmittelbar als Übertragung in andere ästhetische Ausdrucksformen gedacht, stellt Musik in den größeren Kontext ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Gestaltung allgemein und greift so ästhetische, ethische und pädagogische Perspektiven ästhetischen Handelns auf. Reflexion bezieht sich auf Wissen aus und Verbindungen zu den historischen und systematischen Teil- und Bezugsdisziplinen der Musikwissenschaft sowie letztlich auf Ästhetik und Philosophie.

Diese Systematisierung der Fachinhalte auf der Basis der Unterscheidung musikalischer Verhaltensweisen erweist sich im schulischen Kontext bis heute als tragfähig: So gut wie alle seither vorgelegten Gliederungen der Fachinhalte auf der Ebene der länderspezifischen Lehrpläne bzw. Bildungsstandards signalisieren zwar inhaltliche Gewichtsverschiebungen, sind aber letztlich Variationen dieser fünf Kategorien.⁹

Vor diesem Hintergrund lassen sich drei für das Selbstverständnis der Musikdidaktik als Wissenschaft vom Lernen und Lehren von Musik wesentliche Aspekte nennen:

- Musikdidaktik ist mit einer ganzen Reihe verschiedener Bezugsdisziplinen verknüpft. Sie ist mehr als nur ein Anwendungsgebiet der Musikwissenschaft und generiert die Inhalte des Musikunterrichts nicht nur aus dieser, sondern auch aus

⁹ Zwei Beispiele: Musik hören, machen und transformieren sowie Musikkultur erschließen (Hessisches Kultusministerium, 2011, 12f.); Musik wahrnehmen und verstehen, Musik gestalten, Nachdenken über Musik (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2008, S. 12–14).

anderen Disziplinen und Praxen. Dies legt fächerübergreifendes Arbeiten nahe (s. u.).

- Schulfächer enthalten fachpraktische Anteile – etwa die Durchführung von Experimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht oder die Präsentation erarbeiteter Texte in den Sprachfächern. In den Fächern Musik, Kunst und Sport aber kommt der Fachpraxis (im engeren Sinn musikalisch-praktischer Handlungen) darüber hinaus konstitutive Bedeutung in einem fundamentalen Sinn zu.
- Deshalb ist die trennende Unterscheidung zwischen fachspezifischen Inhalten und fachspezifischen Kompetenzen problematisch. Vielmehr stellen Inhalts- und Kompetenzbeschreibungen zwei unterschiedliche fachliche Perspektiven auf ein und denselben Zusammenhang dar, der umfassender zu denken ist: Jede musikalische Fachpraxis (im engeren Sinn) ist, zusammen mit den für sie benötigten musikalischen Kompetenzen, eingebettet in eine gesellschaftlich-kulturelle Praxis (im weiteren Sinn), d. h. in den Umgang von Menschen mit Musik in den umfassenden Kontexten des Musiklebens (vgl. zu Aspekten eines solchen Verständnisses von Musik als gesellschaftlicher Praxis z. B. mehrere Beiträge in Cvetko & Rolle, 2017).

Der Geltungsbereich fachwissenschaftlicher Erkenntnisse erstreckt sich also nicht auf das gesamte Feld des Schulfachs Musik, sondern auf Teilgebiete. Innerhalb dieser Teilgebiete aber hat das Fach keine eigenen, spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung entwickelt, sondern Methoden anderer Disziplinen fachlich adaptiert: Methoden der Geschichtswissenschaft und verwandter Disziplinen in der historischen Musikwissenschaft, Methoden der empirischen Sozialforschung, der Psychologie, Soziologie, Ethnologie usw. in den Systematischen Musikwissenschaften sowie hermeneutische Methoden der Literatur- und Kunstwissenschaft.

Inhalte, Gegenstände und Gestaltungsweisen der ästhetischen Fächer können spezifisch ästhetische Erfahrungen ermöglichen, die durch besondere Offenheit, Unverplanbarkeit und Unverfügbarkeit gekennzeichnet sind. Dies grenzt zugleich Erfahrungen dieser Art ab von den Erfahrungsbezügen, auf die andere Schulfächer rekurren (vgl. etwa Ott, 1991; Jank, 1996). Klaus Mollenhauer (1990, S. 484) hat dies zum Anlass für die Behauptung genommen, das Ästhetische passe grundsätzlich nicht in ein „Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen“ suche. Dem hielt Gunter Otto (1992) entgegen, dass gerade das Widerständige, die Unverfügbarkeit des Ästhetischen das pädagogisch Wichtige sei, weil es das Verstehen grundsätzlich (nicht nur im Bereich des Ästhetischen) immer wieder aufs Neue herausfordere. Daraus resultiert der (musik)pädagogische Auftrag, gerade die Ambivalenz, Ambiguität und Offenheit ästhetischer Produkte und Prozesse im Unterricht zur Erfahrung zu bringen.

B.1.3. Kompetenzen

Vor dem zuletzt skizzierten Hintergrund sieht sich jedes Kompetenzmodell im Fach Musik – wie in den ästhetischen Fächern überhaupt – dem Grundvorbehalt gegenüber, dass es die spezifischen Qualitäten ästhetischer Erfahrung und Gestaltung auf

das Quantifizierbare und in der Verbalsprache Erfassbare reduziere und damit das spezifisch Ästhetische des Gegenstands verfehle (vgl. die Zusammenfassung kritischer Positionen bei Knigge, 2011, S. 40f.). Ungeachtet dessen wurden und werden in curricularer Perspektive selbstverständlich musikbezogene Kompetenzmodelle z. B. im Zusammenhang der Bildungsstandards der Länder heuristisch formuliert (bisher in Deutschland allerdings nicht als nationale Bildungsstandards¹⁰). Diese genügen jedoch nicht den Kriterien, wie sie etwa in der Klieme-Expertise genannt werden (Klieme u. a., 2003). Andere Autoren unterscheiden z. B. acht Dimensionen musikalischer Kompetenz: Singen, Instrumente spielen, Bearbeiten und Erfinden, Lesen und Notieren, Hören und Beschreiben, Kontexte herstellen, Bewegen zu Musik, das Musizieren anleiten (Jank, 2013a, S. 125–128; Jank & Schmidt-Oberländer, 2010, S. 7f.). Forschungen zu solchen alternativen Dimensionierungen stehen bisher aus. Keines dieser Modelle hat sich bislang durchgesetzt und die empirische Prüfung von Kompetenzstrukturmodellen steht noch relativ am Anfang (u. a. Bremer „KoMus-Projekt“ – „Kompetenzmodell im Fach Musik“; Knigge, 2011; Jordan u. a., 2012; s. a. Abschnitt B.2.3).

Festzuhalten ist: Es gibt keinen deutschen – geschweige denn einen europäischen – Referenzrahmen für musikalische Bildung und Kompetenz. Aufgrund der traditionell schwachen Bindung des tatsächlichen Musikunterrichts an Lehrpläne und der oft sehr individuellen Auslegung durch die Lehrpersonen muss grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass realer Musikunterricht didaktisch und methodisch sehr verschieden und in relativer Unabhängigkeit von den Bildungsstandards der Länder gestaltet wird und die Ergebnisse deshalb von Schule zu Schule stark differieren.

Impuls B.2: Perspektiven fachdidaktischer Forschung und Entwicklung

Nach ersten Ansätzen einer musikdidaktischen Unterrichtsforschung um 1970 etablierte sich eine eigenständige fachdidaktische Forschung zunächst nur zögerlich (gleichwohl blieben auch weiterhin Forschungen aus verwandten Disziplinen – etwa Erziehungswissenschaft, Musiksoziologie und -psychologie – für die Musikdidaktik relevant; vgl. etwa die Beiträge in Kraus, 1975). Unter dem Begriff „musikpädagogische Forschung“ verwies Abel-Struth (1985, S. 130) mit Blick auf den forschungsmethodischen Zugriff auf „Zentren um historische, um empirische und um breitere, geistesgeschichtliche Ansätze“, skizzierte damit aber eher Forschungsperspektiven, deren Realisierung damals noch weitgehend ausstand. Im weiteren Verlauf erwiesen sich der „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“ (gegr. 1971; Noll, 1986) sowie die „Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik“ (gegr. 1984) als zunehmend wichtig sowohl für die Forschung selbst als auch für das wissenschaftliche Selbstverständnis der Musikdidaktik. In diesem Prozess blieb empirische fachdidaktische Forschung in der Musikpädagogik über längere Zeit quantitativ (und zunächst recht

¹⁰ Vgl. jedoch etwa für Österreich: Fachinspektorinnen und Fachinspektoren für Musikerziehung, 2011; für die USA: Music Educators National Conference (MENC), 1994.

eng an der Musikpsychologie) ausgerichtet. Seit den 1990er-Jahren lässt sich ein weiterer Schwerpunkt im Bereich qualitativ orientierter fachdidaktischer Forschung ausmachen.

B.2.1 Formate fachdidaktischer Forschung

Zur Musikpädagogik gehört nicht nur fachdidaktische Forschung für das Schulfach Musik: Zunehmend wird auch in Bezug auf die Teildisziplinen Elementare Musikpädagogik sowie Instrumental- und Gesangspädagogik geforscht, was für die schulische Fachdidaktik insofern von Bedeutung ist, als in der jüngeren Vergangenheit mit der Einrichtung von Instrumental- und Vokalklassen in der Schule beide Forschungsfelder näher aneinandergerückt sind. Im Rahmen instrumental- und vokalpädagogischer Forschung wurden in der Vergangenheit u. a. intensiv fachspezifische Phänomene reflektiert wie das instrumentale Üben (u. a. Mahlert, 2006) oder die Ausdrucksgestaltung beim Musizieren (u. a. Röbbke, 2000). Vereinzelt liegen aber auch empirische Forschungsvorhaben vor (u. a. Bastian, 1989; Ardila-Mantilla, 2014).

Im Folgenden wird die Unterscheidung Abel-Struths von empirischen, historischen, und breiteren geistesgeschichtlichen Ansätzen (s. o.) aufgegriffen und um musikethnologisch orientierte Ansätze ergänzt. Zunächst werden inhaltliche Schwerpunkte der *empirischen* Musikpädagogik der letzten ca. 15 Jahre skizziert:¹¹

- Erforschung von Kooperationsmodellen zwischen Musikschulen und Schulen: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte einen Forschungsschwerpunkt zum so genannten „JeKi“-Programm¹² (2009–2012) und zum Übergang von ehemaligen JeKi-Kindern an weiterführende Schulen (2012–2015). Die in diesem Kontext entstandenen Forschungsberichte beziehen sich u. a. auf Teamteaching von Grund- und Musikschullehrenden, instrumentalen Gruppenunterricht und die musikbezogenen Biographien (ehemaliger) JeKi-Kinder.¹³ Ergänzend seien hier Studien zu Schulen mit musikalischem Schwerpunkt erwähnt.
- Untersuchungen zu angehenden oder im Beruf befindlichen Musiklehrenden an allgemeinbildenden Schulen: Studierende wurden u. a. im Hinblick auf Berufswahl und Studienmotivation, auf Selbstbild und Aufführungsangst befragt.

¹¹ Bei der nun folgenden Aufzählung handelt es sich um eine stark gekürzte Fassung von Niessen & Knigge (2018). Aus Platzgründen werden im Folgenden die zugehörigen Literaturnachweise zu Einzelstudien hier nicht einzeln aufgeführt. Sie können im Handbuchartikel nachgesehen werden.

¹² „JeKi“: „Jedem Kind ein Instrument“ – ein Programm für Grundschulen, in dessen Rahmen die Kinder Unterricht auf einem Musikinstrument erhielten. 2015 wurde das Programm durch „JeKiTS“ abgelöst: „Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“: <https://www.jekits.de/> [Zugriff: 13.10. 2019].

¹³ Sämtliche Literatur zu diesem Forschungsschwerpunkt ist zu finden unter: <https://www.musiktu-dortmund.de/forschung/musikpaedagogische-forschungsstelle-i/> [Zugriff: 13.10.2019]; vgl. zusammenfassend auch Kranefeld (2015).

- Gestaltung von Musikunterricht: Erforscht wurde hier Professionswissen, die Situation fachfremd unterrichtender Grundschullehrkräfte, Prozesse der Unterrichtsplanung, Auswirkungen der Einführung des Zentralabiturs, Einsatz von Schulbüchern sowie Neuen Medien, Thematisierung von Musiktheorie, Einschätzung von Fortbildungen und – im Rahmen der bereits genannten Erforschung des JeKi-Projekts – Handlungsrouinen im Unterricht, Kooperation von Lehrkräften sowie das Bemühen um individuelle Förderung.
- Forschungen zu Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht: Neben einigen Ansätzen videographischer Unterrichtsforschung zu künstlerischen Gestaltungsprozessen in Kleingruppen wurden Interviewstudien mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrkräften zum JeKi-Unterricht und zum Klassenmusizieren durchgeführt. In mehreren qualitativen Befragungen wird die Perspektive von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Musik und Musikunterricht erschlossen. Hier spiegelt sich in der Forschung die in der Musikpädagogik intensiv geführte Diskussion um die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an musikalischen Angeboten wider. Einige Studien nehmen die musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in den Blick.
- Darüber hinaus fallen drei Forschungsschwerpunkte auf, die über einen längeren Zeitraum und von mehreren Forschungsgruppen bearbeitet wurden, sodass hierzu eine relativ hohe Anzahl von Publikationen vorliegt. Es handelt sich dabei um Studien zu den Konstrukten Kompetenz (s. Abschnitt B.2.3), musikalisches Selbstkonzept und musikalische Präferenzen/Offenohrigkeit.
- Zunehmend lassen sich Forschungsvorhaben ausmachen, die sich mit musikpädagogischen Situationen selbst befassen und dabei ausschließlich oder ergänzend videographische Daten nutzen. Inhaltlich geht es dabei meist um eine genaue Untersuchung vorhandener pädagogischer Angebote, nämlich zum Beispiel um kognitive Aktivierung im Musikunterricht oder um den Umgang mit Differenz im instrumentalen Gruppenunterricht.

Historische Studien durchziehen die musikpädagogische Forschung seit ihren Anfängen etwa in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts (im Überblick s. Hörmann & Cvetko, 2018). Allerdings handelt es sich insgesamt um eine überschaubare Anzahl von Untersuchungen, die sich in Bezug auf die verwendeten Methoden stark unterscheiden: Eine Reihe von Quellenstudien zielte darauf ab, die ‚weißen Flecken‘ in der Geschichte der Fachdidaktik zu erschließen – z. B. in Bezug auf die Jugendmusikbewegung (Kolland, 1979). Betrachtet man die erforschten Themenfelder, lässt sich mit einer ausschnittshaften Rekonstruktion der Zeit des Nationalsozialismus auf Basis von Dokumentenanalysen (Günther, 1967) und qualitativen Befragungen (Lehmann-Wermser, 2002; Niessen, 1999) sowie mit Studien zum Musikunterricht in der DDR (Biermann, 2002; Roterberg, 2016) der Versuch identifizieren, Aspekte von Musikunterricht bzw. Musikpädagogik unter den Bedingungen von Diktatur zu rekonstruieren. In Bezug auf die Gegenwart bzw. die jüngere Vergangenheit sind zunehmend diskursanalytische Ansätze auszumachen (u. a. Huber, 2016), mit deren Hilfe die Fachgeschichte punktuell rekonstruiert wird.

Weil Musik ein weltweit verbreitetes Phänomen ist, gab es in der Musikpädagogik immer wieder *musikethnologisch orientierte Versuche*, Musik ‚aus fremden Kulturen‘ für den Musikunterricht an deutschsprachigen Schulen zu erschließen (etwa Schütz, 1992; Ott, 2012). Genuin musikpädagogische Forschung im engeren Sinne ist hierbei bislang kaum vorgelegt worden (Knigge, 2012). Anders verhält es sich bezüglich der wenigen komparativen Studien zu Musikunterricht in anderen Ländern (beispielhaft Clausen, 2009; im Überblick: Clausen, 2018).

Einen bedeutsamen Strang fachdidaktischer Forschung stellt die *theoretische Musikpädagogik*¹⁴ dar. Eine Grenze zwischen fachdidaktischen Überlegungen im engeren Sinne und eher (bildungs-)philosophischer Forschung lässt sich dabei nicht sinnvoll ziehen. Vor allem in den 1970er und 1980er Jahren entstanden zahlreiche musikdidaktische Konzeptionen, von denen einige deutlich über didaktische Entwürfe hinausreichten, indem sie beispielsweise ambitioniert den aktuellen Handlungsbegriff (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975) oder den Erfahrungsbegriff des US-amerikanischen Pragmatismus (Nykrin, 1978) aufnahmen. Seit einigen Jahren stehen in diesem Format fachdidaktischer Forschung häufig eher Konstrukte im Mittelpunkt wie zum Beispiel die Begriffe Bildung (Vogt, 2012), Performativität (Krause-Benz, 2014) oder „verständige Musikpraxis“ (Kaiser, 2010). An letzterem setzten bereits empirische Studien an, die den theoretischen Begriff nutzten, um Unterrichtssituationen zu erschließen (Rora & Wiese, 2014).

B.2.2 Modell-, forschungs- bzw. theoriebasierte Entwicklung von Themen, Unterrichtskonzepten oder Lernangeboten

Bereits der Beginn der musikpädagogischen Unterrichtsforschung in den 1970er-Jahren war eng verbunden mit der theorie- und empiriebasierten Entwicklung von Unterrichtskonzepten (Abel-Struth, 1985, S. 552–568). Auch in der Folge finden sich immer wieder entsprechende Arbeiten wie beispielsweise die Unterrichtsversuche von Günther, Ott und Ritzel (1982; 1983) oder die Studie von Maas (1989), der basierend auf der Lehr-Lerntheorie Tulodzieckis ein Unterrichtsangebot für den Musikunterricht entwarf, durchführte und evaluierte.¹⁵ Erforscht wurde auch die Wirkung bestimmter Interventionen bzw. Unterrichtsmodelle, ebenso kompositions- bzw. konzertpädagogische Projekte, teilweise auch in Anbindung an schulischen Musikunterricht. In jüngerer Vergangenheit gibt es einige Studien, die sich Ansätzen der Praxisforschung bzw. dem ‚Design-Based-Research‘-Ansatz verpflichtet fühlen, so zum Beispiel zu webbasierten Kompositionsprozessen in der Schule, zur

¹⁴ In der Geschichte der Musikpädagogik wurde immer wieder über eine angemessene Bezeichnung dieser Richtung fachdidaktischer Forschung diskutiert (alternative Bezeichnungen sind bspw. ‚systematische Musikpädagogik‘ oder ‚bildungstheoretische Musikpädagogik‘, im internationalen Raum *philosophy of music education*); bis heute wurde in diesem Punkt noch kein Konsens erzielt (Hörmann & Meidel, 2016, S. 28–43). Abel-Struth hatte von „breiteren, geistesgeschichtlichen Ansätzen“ gesprochen (s. o.).

¹⁵ Die Literaturgaben zum weiteren Verlauf dieses Absatzes finden sich ebenfalls in Niessen & Knigge (2018).

Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit und zur Förderung der Bedeutungszuweisungen im Bandklassenunterricht.

B.2.3 Kompetenzforschung

Trotz der starken Präsenz des Kompetenzbegriffs in der Musikpädagogik ist seine Verwendung nicht unumstritten (Knigge, 2014).¹⁶ Die Schwierigkeiten sind zu einem Teil auch darauf zurückzuführen, dass die musikpädagogische Forschung bis in die jüngste Vergangenheit nur wenige theoretisch fundierte und empirisch validierte Kompetenzmodelle vorgelegt hat. Für zwei der drei von Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge und Lehmann (2008) identifizierten Kompetenzbereiche – Musik-(Re-)Produktion, Rezeption und Reflexion – liegen inzwischen erste Ergebnisse vor: Das Modell „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (Jordan u. a., 2012), welches aus den vier Dimensionen Hörwahrnehmung und musikalisches Gedächtnis, Hörwahrnehmung in Verbindung mit Verbalisierung/Terminologie, mit Notation und mit Kontextwissen besteht, ist für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 empirisch validiert. Für diese Altersstufe liegen auch Erkenntnisse zu realistisch erwartbaren Kompetenzniveaus vor. Das „Modell musikpraktischer Kompetenzen“ (Hasselhorn, 2015) umfasst die drei Dimensionen Gesang, instrumentales Musizieren und Rhythmusproduktion. Hierzu liegen empirisch validierte Niveaubeschreibungen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 vor. Über die Modellvalidierung hinaus konnten in beiden Projekten Kompetenztests entwickelt werden. In den Anfängen befindet sich außerdem eine Studie zur Modellierung der Kompetenz des musikbezogenen Argumentierens (Knörzer u. a., 2016), für die eine deutliche Nähe zu ähnlich gelagerter Forschung benachbarter Fächer gegeben scheint (u. a. Frederking, 2008).

B.2.4 Bezüge zu anderen Wissenschaften und fachlichen Praxen

Die Musikpädagogik ist gekennzeichnet durch eine starke interdisziplinäre Vernetzung. Die Nähe zu anderen Disziplinen ist ebenso historischen Schwankungen unterworfen wie abhängig von Personen und Forschungsbereichen. Besondere Relevanz kommt zweifellos folgenden Disziplinen zu (Dartsch u. a., 2018, Kap. 2.3): Musikwissenschaft (insb. Musikpsychologie/-soziologie), Musiktherapie, Musikermmedizin, Erziehungswissenschaft, Gender Studies, Kulturwissenschaft und Philosophie. Eine Sonderrolle nimmt hierbei die Musikpsychologie ein, weil sie einerseits relevante Grundlagenforschung bereitstellt – beispielsweise im Bereich der Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik (Knigge, 2011), hinsichtlich des Expertiseerwerbs (Hasselhorn & Knigge, 2018) oder im Bereich der musikalischen Begabung (Gembris, 2018) –, andererseits aber immer wieder auch thematisch an der Schnittstelle zur Musikpädagogik (und teilweise in Kooperation mit dieser) forscht; so z. B. auf dem

16 Dieser Abschnitt ist eine stark gekürzte Fassung von Hasselhorn & Knigge (2018).

Gebiet der musikalischen Präferenzforschung (und hierbei insbesondere hinsichtlich der sogenannten ‚Offenohrigkeit‘ von Kindern und Jugendlichen; u.a. Ehninger, Knigge & Platz, 2017) oder besonders prominent im Bereich der ‚Transfer-Forschung‘, der zahlreiche Studien zur Untersuchung der Auswirkungen einer Beschäftigung mit Musik insbesondere auf kognitive Leistungsbereiche umfasst (im Überblick: Dartsch, Knigge & Platz, 2018).

B.2.5 Bedeutung des internationalen Diskurses

Eine breitere internationale Vernetzung der deutschen Musikpädagogik wird erst in den letzten Jahrzehnten zunehmend sichtbar. Dies betrifft vor allem die Rezeption des internationalen Diskurses, aber auch dessen Mitgestaltung in Form von (auch) englischsprachigen Publikationsorganen (u. a. Zeitschrift „Beiträge empirischer Musikpädagogik“, Reihe „Musikpädagogische Forschung“ des AMPF, Reihe „European Perspectives on Music Education“). Die deutsche Musikpädagogik partizipiert außerdem zunehmend an internationalen Verbänden (u. a. „European Association for Music in Schools“) und richtet entsprechende Tagungen in Deutschland aus (u. a. „International Symposium on Assessment in Music Education“ 2011 in Bremen, Symposium der „International Society for the Philosophy of Music Education“ 2015 in Frankfurt a. M.). International vernetzte Forschungsprojekte liegen bislang nur in kleiner Zahl vor. Zu nennen ist vor allem das DAPHME-Konsortium („Discourses of Academization and the Music Profession in Higher Music Education“), das aus deutschen, norwegischen und schwedischen Musikpädagoginnen und -pädagogen besteht.

C. Lernen und Forschung über das Fach Musik hinaus

Impuls C.1: Inhalte überfachlich verknüpfen und fachliche Kompetenzen verallgemeinern

C.1.1 Inhalte überfachlich verknüpfen

Musik als fächerübergreifend wirksamer Lerngegenstand hat eine lange Tradition (z. B. in der Verbindung von Religions- und Singunterricht in der Tradition kirchlicher Schulen oder als Element nationaler Gesinnungserziehung im Kaiserreich). Der schulische Gesangunterricht diente hier eher als Transportmedium für außermusikalische Intentionen und Inhalte (Breitweg, 2013, S. 152f.). Im Umfeld der Reformpädagogik zeichneten sich hier seit den „Kunsterziehungstagen“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts grundlegende Änderungen ab, die mit der Kestenberg-Reform der 1920er Jahre ihre schulische Konkretisierung erhielten:

„Mit dem Gedanken, dass Musik Probleme anspreche, die in die Kultur und Menschheitsgeschichte übergreifen, reihte er [Leo Kestenberg; W.J.] den Musikunterricht in die kulturkundlichen Fächer ein und eröffnete ihm so eine weitere Bildungsdimen-

sion, indem er den Gedanken des fächerübergreifenden Gehalts [...] aufgriff.“ (Gruhn, 2003, S. 243)

Seither ist die Verknüpfung mit den anderen ästhetischen Fächern (vor allem Kunst, Literatur) und mit Geschichte (Musikgeschichte) konstitutiver, selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichts (Richter, 2011, S. 253).¹⁷ Sie wird in den vorliegenden Musikdidaktiken thematisiert und war bzw. ist für einzelne musikdidaktische Konzeptionen grundlegend („Auditive Wahrnehmungserziehung“: Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, 1972; „Polyästhetische Erziehung“: Roscher, 1983; 1984).

Fächerübergreifendes Arbeiten ist insbesondere im vor- und außerschulischen Musikunterricht und im Musikunterricht in der Grundschule selbstverständlich. Dazu gehört v. a. das Kunstsparten übergreifende Arbeiten mit Sprache und Literatur, Zeichnen und Malen, Bewegung und Tanz.¹⁸ Damit verbinden sich didaktische Zielstellungen wie die Förderung der Wahrnehmung und der sensomotorischen Integration, der ästhetisch-expressiven Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit, der Sprachentwicklung sowie soziale Ziele (Nykrin, 2005, S. 50 f.; Kugler, 2005; Oberhaus, 2015a).

Auch in den weiterführenden Schulen ist die Verknüpfung von Musikunterricht mit anderen Fächern in vielen inhaltlichen Teilbereichen üblich, bildungstheoretisch reflektiert, in Lehrplänen gefordert sowie in Schulbücher integriert (z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004, S. 282; Beichel, 2007; Schmid, 2009; Lindner & Schmid, 2009; Kemmelmeier, Lang & Nykrin, 1997).

Die Verknüpfung mit anderen Fächern wird im Folgenden am Beispiel der Sprachfächer (Deutsch, Fremdsprachen) skizziert (Hinweise zur Verbindung mit anderen Schulfächern gibt Jank, 2017, S. 118f.).

Musik- und Deutschunterricht werden didaktisch in mindestens drei zentralen Aspekten miteinander verbunden:

- Sprechen und Schreiben über Musik (Brandstätter, 1990; Kirschenmann, Richter & Spinner, 2011): Musik wird im Musikunterricht primär mit sprachlichen Mitteln unter zwei didaktischen Frageperspektiven thematisiert: „die Frage nach dem Inhalt (Worüber spreche ich?) und die Frage nach der Sprachgestalt (Wie spreche ich?)“ (Brandstätter, 2005, S. 234). Umstritten sind hierbei Bedeutung und Funktion der musikalischen Fachsprache.
- Musik – Literatur – Sprache: Ästhetische Produkte oder Prozesse, in denen Musik und Sprache zusammengeführt werden, erzwingen von vornherein die Verknüpfung der Fächer: Vertonungen von Lyrik, Volks- und Kirchenlieder, Oper,

17 So thematisierte bereits Mies (1931) mit Blick auf die Praxis des Musikunterrichts die „wechselseitige Erhellung der Künste“, die Einbeziehung von Schallplatte und Rundfunk, die Physik der Musikinstrumente, die Einbettung der Musikgeschichte in die allgemeine Geschichte, Bezüge zwischen Wort und Ton bzw. Sprache und Musik und andere fächerübergreifende Themen und Aspekte.

18 Vgl. auch die drei Unterkapitel des Kapitels „Musik umsetzen“ in Fuchs (2015) zu „Musik, Bewegung, Tanz“ (Vogel, 2015), „Szenische Interpretation von Musik“ (Kosuch & Ostrop, 2015) und „Musik und bildliche Darstellung“ (Oberhaus, 2015b).

Populäre Musik und ihre Lyrics, Werbejingles, improvisierte Formen (etwa im Jazz oder im Rap), aber auch umgekehrt: etwa (historische) Musik als „Klangrede“ (Harnoncourt, 1982). Hier geht es um Materialanalysen und Sinndeutungen von Teilaspekten wie dem Wort-Ton-Verhältnis im engeren und dem Verhältnis von sprachlichen und musikalischen Mitteln im weiteren Sinn, aber auch um ästhetische Aspekte (etwa um Romantik in Literatur, Kunst und Musik u.ä.).

- Sprache und Schrift – Musik und Notation: Für den Musikunterricht ist Notation wichtig, weil die Notenschrift es erlaubt sich Musik zu vergegenwärtigen, die bereits verklungen ist. Gegenstand des Musikunterrichts sind insbesondere unterschiedliche Notationsweisen und ihre je spezifische Leistungsfähigkeit – auch im Vergleich mit den Leistungen der Schrift der Sprache (z. B. traditionelle Notenschrift, Systeme zur Rhythmusnotation, graphische Notation, Schriftbilder der Zeitgenössischen Musik, Musiknotation mithilfe des Computers). So genannte Tonsilben (etwa die Solmisationssilben do, re, mi usw.) und Rhythmussprachen stellen didaktische Hilfsmittel auf dem Weg zum Erlernen der Notation sowie zur Hörschulung dar, Musik und Rhythmus können umgekehrt aber auch z. B. den Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten unterstützen (Rautenberg, 2014).

Für die Verknüpfung des Musikunterrichts mit dem Fremdsprachenunterricht ist der oben genannte Aspekt der Verbindung von Musik und Literatur bzw. Sprache von besonderem Interesse (Literaturvertonungen, Englisch als wichtigste Sprache der Populären Musik usw.). Darüber hinaus werden im Musikunterricht vor allem interkulturelle Bezüge und landeskundliche Inhalte thematisiert (Cvetko & Knigge, 2011). Im Fremdsprachenunterricht wird Musik oft mit dem Ziel der Motivation eingesetzt (Populäre und Volksmusikformen aus den Ländern der Zielsprache), aber auch als Element der Landeskunde. Zunehmend werden Lieder aus den Ländern der Zielsprache und zum Teil eigens geschriebene Musicals als unterrichtsmethodisches Element in der Fremdsprachendidaktik verwendet (etwa Klingmann, Erlemann & Hinrichs, 2011; vgl. auch <http://www.emportfolio.eu/emp/> [30.11.2017]).

Zur Verbindung mit den genannten Fächern ebenso wie mit den meisten anderen Schulfächern und weiteren außermusikalischen Themen liegen publizierte Unterrichtsmodelle und häufig auch didaktische Konzepte vor. Hinzu treten Arbeiten zur allgemeinen, didaktisch-theoretischen Untermauerung fächerübergreifenden Arbeitens mit Bezug zum Fach Musik (etwa Forsbach, 2005; zu schulorganisatorischen Aspekten vgl. Breitweg, 2013, S. 154–156).

Konstitutiv für diese Vielfalt fachlicher Bezüge ist nicht zuletzt die Tatsache, dass Musik heute – anders als noch vor 75 Jahren – ständig in alle alltäglichen Lebenskontexte der Menschen weltweit wie selbstverständlich eingewoben ist und als isoliertes Phänomen kaum oder gar nicht angemessen erfasst werden kann. Dies führte um die Jahrtausendwende zu einem primär kulturwissenschaftlich orientierten musikdidaktischen Diskurs, der auch die Wirkungen von Globalisierung und Migration für Musikkulturen aufgreift. In der Folge werden in der Musikdidaktik zunehmend die Rahmenbedingungen gesellschaftlicher und individueller Inter- und Transkulturalität sowie hybrider und postkolonialer (musik-)kultureller Entwicklungen und Strukturen mit Blick auf ihre Bedeutung für den Musikunterricht

diskutiert (u. a. Welsch, 1994; Schütz, 1996; Klingmann, 2010, S. 225–290; Niessen & Lehmann-Wermser, 2012).

Die Verknüpfung mit anderen Fächern ist andererseits jedoch zu problematisieren. Aus fachpolitischer Sicht lässt sich beobachten, dass fächerübergreifendes Arbeiten zum Teil bildungspolitisch instrumentalisiert wird, um den bestehenden Fachlehrer-Mangel zu kaschieren. Auf inhaltlicher Ebene wies bereits früh Abel-Struth auf „die Spannung zwischen übergreifenden künstlerisch-pädagogisch-gesellschaftlichen Absichten und den Sacherfordernissen der Lehre des einzelnen Faches, auch der Musik“ hin (Abel-Struth, 1985, S. 387f.). Es bestehe die „Gefahr, stoffliche Nachbarschaft zu überschätzen und darüber die Eigenart der einzelnen Künste aus dem Blick zu verlieren“ (ebd.). Eine weitere Gefahr sei die Verdrängung und Reduzierung fachspezifischer Aufgaben, fehlende Fachkompetenz, Dilettantismus und eine erneute „musische“ Ideologisierung (ebd.).

C.1.2 Fachliche Kompetenzen verallgemeinern

Die Frage nach dem Potential des Fachs Musik zur Verallgemeinerung fachlicher Kompetenzen und Strukturen verweist über das Musikalisch-Fachliche hinaus auf Wirkungen musikalischen Lernens und musikalischer Bildung auf andere Bereiche menschlichen Verhaltens und der Persönlichkeit. Die Untersuchung solcher „Transfer-Effekte“ mit der Hoffnung auf empirische Nachweise ihrer Wirksamkeit erlebte einen Höhepunkt um die Jahrtausendwende (etwa Rauscher, Shaw & Ky, 1993; Weber, Spychiger & Patry, 1993; Bastian, 2000). Mit solchen Studien rückte das oben genannte „Erziehungsparadigma“ zur Legitimation des Musikunterrichts an der Schule und damit der Ziel-Typus „medialer“ Ziele (Abel-Struth, 1985, S. 360f.; s. o.) zeitweilig stark in den Vordergrund. Argumentiert wurde, dass Musik die Intelligenz, das Sozialverhalten, die emotionale Stabilität, aber auch das räumliche Vorstellungsvermögen und andere außermusikalische Fähigkeiten fördere. Der empirischen Überprüfung halten solche einer funktionalen Bildungsidee verpflichteten Transfer-Hypothesen jedoch kaum bzw. nur zum Teil stand (s. o. Abschnitt B.2; vgl. auch Dartsch, Knigge & Platz, 2018).

Neben solchen „medialen“ Zielen in Form von Transfer-Hoffnungen formulieren nicht nur die Bildungspläne der Länder, sondern auch musikdidaktische Konzepte und Modelle in der Regel auch erweiterte Ziele für den Musikunterricht, die ein allgemeines Leit- oder Menschenbild als bestimmendes Ziel der Begegnung mit Musik in der Schule postulieren, also „ideale“ Ziele (s. o.).¹⁹

19 Zwei Beispiele für viele: „Musikalische Bildung soll – als Teil ästhetischer Bildung – Bildung vermitteln und fördern, und zwar durch Musik wie auch hin zur Musik. [...]. Denn Bildung durch Musik verfolgt u. a. das Ziel der Kulturererschließung, ist darüber hinaus aber vor allem ein nicht zu ersetzendes Mittel zur ‚Aneignung von Welt‘, durch die sich ein Mensch zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit entwickelt“ (Cerachowitz, 2012, S. 37). „Musikunterricht soll die Schüler dabei unterstützen, zunehmend kompetent, selbstbestimmt, ihrer selbst bewusst und selbst verantwortlich an Ausschnitten des musikalisch-kulturellen Lebens aktiv teilzuhaben und so ihre eigene, individuelle musikalische Identität zu gestalten“ (Jank, 2013a, S. 99).

Ziele dieser Art lassen in der Regel offen, auf welchen Wegen sie zu erreichen sind und anhand welcher Kriterien das tatsächliche Erreichen festgestellt werden kann. Dennoch ist ihr orientierender Charakter unverzichtbar und hat eine wesentliche Funktion: „Dieses Leitbild hat zwar kaum reale Chancen, ist aber doch mehr als Utopie; denn es ist Richtmaß für das, was angestrebt werden soll“ (Abel-Struth, 1979, S. 12).

Impuls C.2: Musikdidaktische Forschung vernetzen

An interdisziplinärer, also von mehreren Fachdidaktiken gleichberechtigt betriebener Forschung ist die Musikpädagogik erst in jüngster Zeit beteiligt. Zu nennen sind hierbei fachdidaktische Forschungsvorhaben im Rahmen umfangreicherer Förderprojekte wie zum Beispiel in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ oder in interdisziplinären Forschungsgruppen (u. a. in der Gruppe FALKO – Fachspezifische Lehrerkompetenzen an der Universität Regensburg; Puffer & Hofmann, 2017). Schon lange aber werden Erkenntnisse aus anderen Fachdidaktiken für musikpädagogische Forschung genutzt (so z. B. im Rahmen der Überlegungen zur interkulturellen musikpädagogischen Kompetenz, u. a. Knigge & Niessen, 2012, oder in Rolles Arbeiten zum „ästhetischen Argumentieren“, u. a. Knörzer u. a., 2016). Eine besondere Nähe scheint sich dabei zwischen musikalischem Handeln und Sprache bzw. Spracherwerb zu ergeben: Neben Studien zur sprachlichen und musikalischen Entwicklung von Kindern (Bruhn, 1993), auch mit besonderem Förderbedarf (Laufer, 1995; Pathe, 2008), sind eine Reihe von Studien zu finden, die sich mit den Bedeutungen befassen, die sprachliche und musikalische Praxen wechselseitig füreinander haben (u. a. Brandstätter, 1990; Oberschmidt, 2011).

D. Ausblick

Für das Fach Musik ist spätestens seit der Kestenberg-Reform konstitutiv, dass sein Gegenstand angemessen nur erfasst werden kann im doppelseitigen Bezug von Prozess bzw. Vollzug einerseits und von kognitiver Verarbeitung andererseits, d. h. von Musik als individueller und gesellschaftlicher Praxis *und* als Gegenstand der – nicht zuletzt wissenschaftlichen – Reflexion. Erst in diesem doppelseitigen Bezug eröffnet das Fach Musik im vollen Umfang sowohl die facheigenen bildungstheoretischen Perspektiven als auch solche über das Fach hinaus. Von dieser Grundlage ausgehend lassen sich drei aktuell vordringliche Aufgaben der Musikdidaktik identifizieren:

- Musikdidaktik muss
- dem Schulfach Musik angesichts steigender bildungspolitischer Herausforderungen die Legitimation seiner Existenz immer wieder von Neuem theoretisch, politisch und pragmatisch sichern,
- theoretisch fundiert und mit praktischer Relevanz die Möglichkeiten und Prozesse des Musiklernens und -lehrens aufzeigen und

- in fachdidaktischer und musikpädagogischer Forschung die Voraussetzungen, Bedingungen, Kontexte und Wirkungen des Musikunterrichts ebenso wie des außerunterrichtlichen AG-Bereichs bzw. des schulischen Musiklebens untersuchen und so die Argumente für das Schulfach schärfen sowie Grundlagen des Handelns von Lehrern und Schülern in der Unterrichtspraxis klären.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1979). *Ziele des Musik-Lernens. Teil II: Dokumentation*. (Musikpädagogik – Forschung und Lehre, Bd. 13). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Abraham, U. & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (Grundlagen der Germanistik, Bd. 42, 3., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Adorno, Th. W. (1997a). Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Theodor W. Adorno – Gesammelte Schriften* (Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie, Bd. 14, S. 7–167). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1997b). Thesen gegen die musikpädagogische Musik. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Theodor W. Adorno – Gesammelte Schriften* (Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie, Bd. 14, S. 437–440). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alperson, P. (1991). What should one expect from a philosophy of music education? *The Journal of Aesthetic Education*, 25, 215–242.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik (1972). *Sequenzen Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Klett.
- Ardila-Mantilla, N. (2014). *Musiklernwelten erkennen und gestalten* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 5). Berlin: LIT.
- Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bästlein, U. (Hrsg.). (2015). Künstlerische Forschung an Hochschulen und Universitäten. Zwischen Idee, Skizze und Realisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(1), 9–19.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beichel, J. J. (2007). *Ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanztheaterimprovisation in der Schule. Ein bildungstheoretischer Auftakt zu einer kunstsparten-übergreifenden Didaktik des Ästhetischen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Biermann, K. (2002). Musikbezogene Erfahrungen durch Singen in allgemeinbildenden Schulen der DDR. Eine Untersuchung im Hinblick auf die weltanschauliche Beeinflussung. In B. Fröde & B. Jank (Hrsg.), *10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen* (S. 153–185). Essen: Die Blaue Eule.
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.

- Brandstätter, U. (1990). *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. Stuttgart: Metzler.
- Brandstätter, U. (2005). Sprechen über Musik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 233–235). Kassel: Bosse.
- Breitweg, J. (2013). Fächerübergreifendes Arbeiten. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage, S. 151–157). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bruhn, H. (1993). Über die Beziehung zwischen dem Erlernen eines Liedes und der Fehlerneigung in einem Rechtschreibtest. Eine empirische Untersuchung. In M. L. Schulten (Hrsg.), *Musikvermittlung als Beruf* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 14, S. 24–34). Essen: Die Blaue Eule.
- Cerachowitz, C. (2012). *Musizieren – Zentrum des Musikhernens in der Schule. Modelle – Analysen – Perspektiven*. Augsburg: Wißner.
- Clausen, B. (2009). *Der Hase im Mond. Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht*. Münster: LIT.
- Clausen, B. (2018). Komparative Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 456–459). Münster: Waxmann.
- Cvetko, A. J. & Knigge, J. (2011). Musik- und (Fremd-)Sprachenunterricht – Interdisziplinäre Perspektiven in Schule und Forschung. In P. Graf & A. M. Fernandez-Castillo (Hrsg.), *Schüler auf dem Weg nach Europa. Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule* (S. 78–110). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hrsg.). (2017). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music education and cultural studies* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38). Münster: Waxmann.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.
- Dartsch, M., Knigge, J. & Platz, F. (2018). Transfer. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 207–214). Münster: Waxmann.
- De La Motte-Haber, H. (1970). Zur gegenwärtigen Situation der Musikdidaktik. In W. Krütfeldt (Hrsg.), *Didaktik der Musik 1969. Vorträge und Referate der 16. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik* (S. 81–92). Hamburg: Erziehung und Wissenschaft.
- Ehninger, J., Knigge, J. & Platz, F. (2017). Der Einfluss von Alter und Migrationshintergrund auf die Offenohrigkeit von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5–7. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 8, 1–18. Verfügbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/138> [24.10.2019].
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Fachinspektorinnen und Fachinspektoren für Musikerziehung (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen in Musik am Ende der 8. Schulstufe*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst & Stadtschulrat für Wien.

- Feucht, W. (2011). *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz. Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts?* Aachen: Shaker.
- Forsbach, B. (2005). *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, V. (2008). Literarische bzw. (literar)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts. In V. Frederking (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik* (S. 36–64). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fuchs, M. (Hrsg.). (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge.* Innsbruck: Helbling.
- Gembris, H. (2018), Musikalität und Begabung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 235–245). Münster: Waxmann.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. überarbeitete und erw. Aufl.). Hofheim: Wolke.
- Günther, U. (1967). *Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu ihrer Neugestaltung.* Neuwied: Luchterhand.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1982). *Musikunterricht 1–6.* Weinheim: Beltz.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1983). *Musikunterricht 5–11.* Weinheim: Beltz.
- Harnoncourt, N. (1982). *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis. Essays und Vorträge.* Salzburg: Residenz.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 2.). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 197–206). Münster: Waxmann.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Realschule: Musik.* Wiesbaden. Verfügbar unter: https://kulturministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_musik_realschule.pdf [24.10.2019].
- Hörmann, S. & Cvetko, A. J. (2018). Historische Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 460–463). Münster: Waxmann.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel. Terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Münster: Waxmann.
- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Music Education and Educational Science* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 45–58). Münster: Waxmann.

- Ingrisch, D., Mangelsdorf, M. & Dressel, G. (Hrsg.). (2017). *Wissenskulturen im Dialog. Experimentalräume zwischen Wissenschaft und Kunst*. Bielefeld: transcript.
- Jank, W. (1996). Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze. In T. Ott & H. von Loesch (Hrsg.), *Musik befragt, Musik vermittelt. Peter Rummenhölter zum 60. Geburtstag* (S. 228–261). Augsburg: Wißner.
- Jank, W. (Hrsg.). (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. (2013a). Aufbauender Musikunterricht. Unter Mitarbeit von Stefan Gies. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Neuauflage, S. 92–131). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. (2013b). Was ist Didaktik? Unter Mitarbeit von Hilbert Meyer. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Neuauflage, S. 7–27). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. (2017). Musik und Musikdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik* (Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 1 = Fachdidaktische Forschungen, Bd. 9, S. 105–122). Münster: Waxmann.
- Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (Hrsg.). (2010). *Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*. Lehrerhandbuch. Rum: Helbling.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik. Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 500–521.
- Kaiser, H. J. (1984). Musikunterricht für alle? In F. Ritzel & W. M. Stroh (Hrsg.), *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ulrich Günther* (S. 166–173). Wilhelmshaven: Heinrichshofen's.
- Kaiser, H. J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum*, 31 (83), 17–26.
- Kaiser, H. J. (2005). Musikerziehung/Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 166–169). Kassel: Bosse.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9, 47–68. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/?page_id=209 [07.01.2018].
- Kaiser, H. J., Barth, D., Heß, F., Jünger, H., Rolle, C., Vogt, J. & Wallbaum, C. (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kemmelmeyer, K.-J., Lang, O. & Nykrin, R. (Hrsg.). (1997). *Spielpläne 7–10. Für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen* (Regionalausg. 1.). Stuttgart: Klett.
- Kirschenmann, J., Richter, C. & Spinner, K. H. (Hrsg.). (2011). *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed.
- Kleinen, G. & Segler, H. (Hrsg.). (1971). *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben: ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe*. Kassel: Bärenreiter.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF Referat Publikationen.

- Klingmann, A.-M., Erlemann, S. & Hinrichs, A. (2011). *A viking musical* [mit Audio-CD]. Berlin: Cornelsen.
- Klingmann, H. (2010). *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Bielefeld: transcript.
- Knigge, J. (2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 2). Münster: LIT.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Ursprünge – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 25–56). Augsburg: Wißner.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6, S. 105–135). Berlin: LIT.
- Knigge, J. & Niessen, A. (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 57–72). Augsburg: Wißner.
- Knörzer, L., Stark, R., Park, B. & Rolle, C. (2016). „I like reggae and Bob Marley is already dead“. An empirical study on music-related argumentation. *Psychology of Music*, 44(5), 1158–1174.
- Kolland, D. (1979). *Die Jugendmusikbewegung. „Gemeinschaftsmusik“ – Theorie und Praxis*. Stuttgart: Metzler.
- Kosuch, M. & Ostrop, A.-K. (2015). Szenische Interpretation von Musik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 270–283). Innsbruck: Helbling.
- Kranefeld, U. (Hrsg.). (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm: Jedem Kind ein Instrument*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Kulturelle Bildung.
- Kraus, E. (1975). *Forschung in der Musikerziehung 1975* (7. Arbeitstagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in der Staatlichen Hochschule für Musik und Theater Hannover vom 3. bis 5. Mai 1975, sowie Ergebnisse der 6. Arbeitstagung des AMPF in Berlin vom 4. bis 6. Oktober 1974). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Krause-Benz, M. (2014). Alles nur Theater? Perspektiven einer ‚Musikpädagogik des Performativen‘. In T. Erlach (Hrsg.), *Rollenspiele. Musikpädagogik zwischen Bühne, Popkultur und Wissenschaft* (S. 297–308). Frankfurt: Peter Lang.
- Kugler, M. (2005). Rhythmik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 216–218). Kassel: Bosse.
- Laufer, D. (1995). *Untersuchungen zur Transferwirkung der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung*. Köln: Dohr.
- Lehmann-Wermser, A. (2002). „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse ...“ *Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928–1938* (Forschungsberichte, Bd. 15). Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater.
- Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner.

- Lindner, U. & Schmid, W. (2009). *Musik im Kontext. Werk und Zeit von Monteverdi bis heute. Für den fächerverbindenden Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Schulstufe/Klasse 9*. Rum: Helbling.
- Maas, G. (1989). *Handlungsorientierte Begriffsbildung im Musikunterricht. Theoretische Grundlagen, Entwicklung und vergleichende Evaluation eines Unterrichtskonzepts*. Mainz: Schott.
- Mahlert, U. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Mies, P. (1931). Die Musikerziehung in der höheren Schule. In E. Bücken (Hrsg.), *Handbuch der Musikerziehung* (S. 206–308). Potsdam: Athenaion.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2008). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufen 7–10*. (Rahmenlehrplannummer 30 108 1.08). Potsdam: LISUM.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2004). *Bildungsplan Gymnasium: Musik*. Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_MUS.pdf [13.10.2019].
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 481–494.
- Music Educators National Conference (MENC) (Hrsg.). (1994). *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: National Art Education Association.
- Niessen, A. (1999). „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“. *Mädchen und Musik im Nationalsozialismus*. Mainz: Schott.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2018). Empirische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 431–456). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A.C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2*, 3–33. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> [06.11.2017].
- Noll, G. (1986). Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung (Musikpädagogische Forschung, Bd. 7, S. 309–328)*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Nolte, E. (Hrsg.). (1991). *Zur Terminologie in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1987 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (Musikpädagogik – Forschung und Lehre, Bd. 4)*. Mainz: Schott.
- Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept, Argumente, Bilder*. Regensburg: Bosse.
- Nykrin, R. (2005). Elementare Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 49–52). Kassel: Bosse.
- Oberhaus, L. (2015a). Fächerübergreifender Musikunterricht – Musik in allen Fächern. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 330–341). Innsbruck: Helbling.

- Oberhaus, L. (2015b). Musik und bildliche Darstellung. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 284–296). Innsbruck: Helbling.
- Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner.
- Ott, T. (1991). Zur Didaktik des Interpretierens. Die Offenheit des Ästhetischen und der Musikunterricht. In K.-E. Behne, E. Jost, E. Kötter & H. de La Motte-Haber (Hrsg.), *Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Hans-Peter Reinecke* (S. 117–128). Regensburg: Bosse.
- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 111–138). Augsburg: Wißner.
- Otto, G. (1992). Die aktuelle Ästhetikdiskussion und die Schule von heute. *Pädagogik*, 44(9), 38–43.
- Ottowitz, G. (2006). Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. In J.-D. Gauger (Hrsg.), *Bildung der Persönlichkeit* (S. 448–466). Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Pathe, R. (2008). *Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens. Eine Untersuchung*. Regensburg: ConBrio.
- Pfeffer, M. (1991). Zur musikpädagogischen Terminologie zwischen 1890 und 1915 unter besonderer Berücksichtigung der Schriften Hermann Kretzschmars. In E. Nolte (Hrsg.), *Zur Terminologie in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1987 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Musikpädagogik – Forschung und Lehre, Bd. 4, S. 44–57). Mainz: Schott.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–289). Münster: Waxmann.
- Rauhe, H., Reinecke, H. P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature Reviews Neuroscience*, 365, 611.
- Rautenberg, I. (2014). Lesen- und Schreibenlernen im Rhythmus der Musik. In G. Brunner & M. Fröhlich (Hrsg.), *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 191–211). Innsbruck: Helbling.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education. Advancing the vision* (3. Aufl.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Richter, C. (2011). Musik – ein immer schon fächerübergreifender Gegenstand. In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 252–264). München: Allitera.
- Röbke, P. (2000). *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*. Mainz/New York: Schott.

- Rolle, C. (2011). Wann ist Musik bildungsrelevant? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011* (S. 41–55). München: Allitera.
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). ‚Verständige Musikpraxis‘ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 35, S. 175–192). Münster: Waxmann.
- Roscher, W. (Hrsg.). (1983). *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung. Teil I: Theorie und Rezeption*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's.
- Roscher, W. (Hrsg.). (1984). *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung. Teil II: Praxis und Produktion*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's.
- Roterberg, S. (2016). *Schulmusikpraxis in der DDR. Gestaltung und Wahrnehmung von Musikunterricht im autoritären Staat*. Köln: Dohr.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. Hildesheim: Georg Olms.
- Schilling, G. (1851). *Musikalische Didaktik oder die Kunst des Unterrichts in der Musik*. Eisleben: Ferdinand Kuhnt.
- Schmid, W. (Hrsg.). (2009). *Tonart. Musik erleben – reflektieren – interpretieren. Lehrwerk für die Oberstufe* (Regionalausg. B). Rum: Helbling.
- Schütz, V. (1992). *Musik in Schwarzafrika*. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik.
- Schütz, V. (1996). Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft. In T. Ott & H. von Loesch (Hrsg.), *Musik befragt, Musik vermittelt. Peter Rummenhölter zum 60. Geburtstag* (S. 91–105). Augsburg: Wißner.
- Segler, H. & Abraham, L. U. (1966). *Musik als Schulfach*. Braunschweig: Waisenhaus.
- Spychiger, M. (1995). *Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen?* Hamburg: Kovač.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Varkøy, Ø. R. (2016). *Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute*. Innsbruck: Helbling.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: Henn.
- Vogel, C. (2015). Musik, Bewegung, Tanz. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 254–268). Innsbruck: Helbling.
- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung. Ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11, 1–25. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [01.05.2016].
- Vogt, J. (2014). Einleitung: Die Musikpädagogik und ihre Grundbegriffe. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 7–18). Münster: LIT.
- Vogt, J., Heß, F. & Brenk, M. (Hrsg.). (2014). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Münster: LIT.
- Weber, E. W., Spychiger, M. & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Welsch, W. (1994). Transkulturalität. Lebensformen nach Auflösung der Kulturen. In K. Luger & R. Renger (Hrsg.), *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien* (S. 147–169). Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.