

Schlaglichter auf Positionen in der Fachgeschichte der Musikpädagogik/-didaktik

Die Geschichte musikbezogenen Lernens und Lehrens ist gut und vielfältig aufbereitet: Hat zum Beispiel Karl Heinrich Ehrenfort eine umfassende *Geschichte der musikalischen Bildung* in einem kultur- und ideengeschichtlichen Zeitrahmen in 40 Stationen durch mehr als 3000 Jahre von der Antike bis zur Gegenwart verfasst (Ehrenforth 2005), setzt Brigitta Helmholz in ihrer Schrift *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland* in der Nachkriegszeit an und berücksichtigt dort auch musikpädagogische Ansätze in der DDR, die sonst wenig Beachtung finden (Helmholz 1996). Als Standardwerk in Studienseminaren, Universitäten und Hochschulen kann sicherlich die *Geschichte der Musikerziehung* von Wilfried Gruhn gelten – ein Werk, das mit der *Säkularisierung in der Musikerziehung* um 1800 beginnt und sich dann ausführlich und anschaulich mit den wichtigen musikpädagogischen Strömungen der folgenden 200 Jahre beschäftigt, eingebunden in historische, soziale und kulturelle Entwicklungen (Gruhn 1993, 2003).¹ Neben Beiträgen, die sich mit einzelnen Epochen auseinandersetzen oder historisch orientierten Abschnitten in musikpädagogischen Überblickswerken, ist für den Herbst 2015 ein Buch angekündigt, das sich explizit mit *Musikdidaktischen Konzeptionen* beschäftigen wird (Lehmann-Wermser 2015).

In allen Darstellungen wird deutlich, dass die Struktur des Schulfachs Musik in der allgemeinbildenden Schule stets abhängig ist von den historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen, pädagogischen Strömungen und zunehmend vom öffentlichen Musikleben sowie dem jeweiligen Musikbegriff.

Seit den 1970er Jahren ist es in diesem Kontext üblich vom Begriff einer musikpädagogischen Konzeption zu sprechen (Helmholz 1996, Lehmann-Wermser 2015), vor allem für die Entwürfe im Zuge des *curricularen Aufbruchs* in den 1970er Jahren (vgl. Gruhn 2003: 327–354). Zwar gibt es im Fachdiskurs keinen einheitlichen Gebrauch des Begriffes der *Konzeption*, dennoch distanzieren sich manche Verfasser/innen davon, da es ihnen eher um leitende Perspektiven, Haltungen oder Überzeugung gehe (z. B. Richter 2012). Gleichwohl ist es in der musikpädagogischen Praxis wiederum üblich von *Konzeptionen* zu sprechen; in jüngeren Veröffentlichungen aber wird der Terminus häufig ersetzt durch *Modell*, *Konzept* oder *konzeptionelle Überlegung* (Jank 2012: 23–27).

¹ In der Neuauflage aus dem Jahre 2003 fügt auch Gruhn ein Kapitel zur Musikerziehung in der DDR ein (Gruhn 2003: 393–409).

Quer zu den historisch orientierten Darstellungen stehen Versuche, musikpädagogische Strömungen und konzeptionelle Überlegungen hinsichtlich ihrer impliziten Bildungsvorstellungen zu systematisieren. So analysiert Hermann J. Kaiser die musikpädagogische Literatur der letzten hundert Jahre in Hinblick auf Legitimationsstrategien für den Musikunterricht und unterscheidet vier *Paradigmen*: das *Erziehungs- und Therapieparadigma* (bei dem im Rückgriff auf antike Vorstellungen davon ausgegangen wird, dass ethisch-moralisch wertvolle Musik als Medium für die Menschenbildung fungieren kann), das *anthropologische Paradigma* (nach dem der Umgang mit Musik einen Beitrag zur Entfaltung des »Menschseins« leistet und von daher zur vollgültigen Entwicklung der Person unentbehrlich ist), ein *kulturtheoretisches Paradigma* (nach dem durch Einführung in musikbezogene Kulturtechniken eine kompetente Teilhabe an dieser Kulturform ermöglicht werden soll) und ein *ästhetisches Paradigma* (nach dem Musik eine spezifische Erfahrungsqualität (die ästhetische Erfahrung) ermöglicht, auf die im musikbezogenen Bildungsprozess im Sinne einer umfassenden Welterfahrung nicht verzichtet werden darf) (Kaiser 2002). Weniger ausdifferenziert lassen sich die Ziele des Schulfaches Musik in Positionen strukturieren, die sich einerseits zwischen den beiden Polen *Erziehung durch Musik* bzw. *Erziehung zur Musik* aufspannen oder sich andererseits mit unterschiedlichen Beziehungen zwischen der Orientierung am Subjekt (den Schüler/innen) oder dem Objekt (der Sache Musik) befassen.

Nicht zuletzt durch den Glauben an die direkte Wirkung von Musik auf den Menschen, instrumentalisierten Vertreter/innen aus Gesellschaft und Politik immer wieder den Musikunterricht (vielleicht mehr als andere Schulfächer) – und dies gerade im 20. Jahrhundert, das in Deutschland durch zwei Weltkriege, eine nationalsozialistische und eine sozialistische Diktatur sowie den kalten Krieg geprägt war.

In vorliegendem Beitrag sollen Schlaglichter auf Positionen der Fachgeschichte geworfen werden. Dabei stellen diese Schlaglichter notwendigerweise eine Auswahl dar und sind orientiert an den üblichen Geschichtsschreibungen. Das Problem aber liegt weniger darin, *was* ausgewählt und erzählt, sondern dass vieles Interessante und Wichtige für diesen überblicksartigen Beitrag *nicht* ausgewählt werden konnte. Eine vertiefende Lektüre ermöglicht das am Ende des Beitrags zusammengestellte Literaturverzeichnis.

Gesangunterricht im 18. und 19. Jahrhundert

Wie ein Leitmotiv durchzieht das 19. Jahrhundert die Idee von der Veredelung des Menschen durch Musik. Und kein geringerer als Wilhelm von Humboldt suchte – neben der auf alte Sprachen, Mathematik und Geschichte gründenden allgemeinen Bildung – durch musikalische Erziehung eine *Gemüthsbildung* zu erreichen, die zur sittlichen und religiösen Veredelung des Menschen beitragen sollte (Gruhn 2003: 41). Doch in der schulischen Realität und dem Gesangunterricht der Zeit konnte eine solche Veredelung schwerlich erfolgen. In der Schule fand im Fach Singen (das Fach Musik existierte noch nicht) durch die Auswahl der Lieder eine religiöse als

auch politische Gesinnungsbildung statt. Es wurde gesungen, um den Kirchengesang zu stärken oder den patriotisch gesinnten und gehorsamen Untertan bzw. den gesunden Soldaten herauszubilden (Gruhn 2003: 11).

Doch nicht nur im Widerspruch zwischen einer *Veredelung* oder *Unterwerfung* durch Musik klafften Musikkultur und Musikunterricht weit auseinander. Insgesamt hatte die europäische Musikpflege im 18. und 19. Jahrhundert ein hohes Niveau – von Knabenchören an großen Kirchen über die Oper bis zur sich allmählich entwickelnden bürgerlichen (Haus-)Musikkultur. Der schulische Unterricht als bloßer Gesangunterricht fiel dagegen qualitativ ab. Bezeichnungen wie *Musikerziehung* bezogen sich daher nicht auf die *Schulmusik*, sondern auf die vokale oder instrumentale außerschulische Ausbildung.

Für Gesanglehrer an den Schulen gab es keine institutionalisierte Ausbildung. Einige wenige vorausschauende Pädagogen – namentlich Michael Traugott Pfeiffer sowie der Musikverleger, Komponist und Kunstwissenschaftler Hans Georg Nägeli – versuchten (angelehnt an die Lehre des damals hoch angesehenen Pädagogen Heinrich Pestalozzi) die Prinzipien der Elementarisierung, der Selbsttätigkeit, der Anschauung und des Zusammenspiels von Kopf, Herz und Hand auf den Gesangunterricht zu übertragen und konzipierten ein schulmusikalisches Monumentalwerk: *Gesangbildungslehre / nach Pestalozzischen Grundsätzen / pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer / methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli* (Nägeli 1810). Das Singen wurde als anthropologisches Grundbedürfnis betrachtet, das der gründlichen Schulung und Ausbildung bedarf. In Rhythmik (Tondauern), Melodik (Tonhöhen) und Dynamik (Lautstärkestufen) sollte systematisch und schrittweise aufbauend eingeführt werden, um bei den Schülern »sinnlich-geistige Tatkraft« zu entfalten. *Kunstkraft* sollte sich später in *Menschkraft* ausbilden, moralischer Gesang sollte »zur Menschenliebe führen, also zur Ausformung seelischer Kräfte beitragen« (zitiert nach Heise 1986: 47). Doch weder *Menschenbildung* noch *Kunstverständnis* konnten erreicht werden in einem Gesangunterricht, dessen methodischen und künstlerischen Ansprüchen die dafür kaum ausgebildeten Lehrer (zumeist Kirchenmusiker) nicht gewachsen waren. In der unterrichtlichen Realität fehlten für einen derartig kleinschrittigen Lehrgang Zeit und Interesse. Daher zielten die konkreten methodischen Überlegungen vor Ort darauf, wie einzelne Lieder mit religiösem oder patriotischem Inhalt eingeübt (oder besser: eingedrillt) werden konnten.

Die damals wachsende Bedeutung der wissenschaftlichen, »realen« Schulfächer machte dem Gesangunterricht Konkurrenz und er benötigte gute Gründe, um nicht aus der Stundentafel gestrichen zu werden, auch um – so Ehrenforth – »den unbegreiflichen Abstand zwischen einer Musikkultur von Weltgeltung und einer halbherzigen und kunstverschlossenen Schul- und Bildungspolitik zu überwinden« (Ehrenforth 1961: 1491). Interessanterweise wurde die Notwendigkeit zu Reformen auch durch den Blick von außen motiviert – nämlich durch die den Ministerien peinliche Berichte des englischen Komponisten und Musikpädagogen J. P. Hullah, der den Gesangunterricht in einigen europäischen Ländern inspiziert hatte und den Deutschen unerfreuliche Ergebnisse bescheinigte. So gelang es Hermann Kretz-

schmar nach seiner Berufung an die Universität Berlin im Jahre 1904 durch neue Lehrerprüfungsordnungen und Schullehrpläne die Einführung eines eigenständigen schulmusikalischen Studiengangs vorzubereiten, den schließlich Leo Kestenberg nach dem ersten Weltkrieg umsetzte.

Jugend(musik)bewegung und Wandervogel

Die sich als widerständig verstehenden, zugleich aber nostalgisch-rückwärtsgewandten Kräfte der Jugend(musik)bewegung, des Wandervogels und der bündischen Jugend wirkten vor allem außerhalb der Schule. Sie wandten sich gegen die Lebensformen und Wertvorstellungen der wilhelminischen Zeit, gegen Verstädterung, Industrialisierung und Isolierung. Im ganzheitlichen Erleben von Musik, Bewegung und Sprache begegneten Gleichgesinnte dem Intellektualismus, der wissenschaftliche Rationalität und dem technischen Fortschritt. Gruhn charakterisiert die Jugend(Musik)bewegung als ausgesprochen kunstfeindlich, da sie der künstlerischen Avantgarde sowie der ausdifferenzierten abendländischen Kunstmusik »Volksliedrestauration und laienmäßige Spielmusik antithetisch« gegenübersetze (Gruhn 2003: 165). Auf Wanderfahrten suchte man gemeinschaftliche Erlebnisse in der wilden, romantisch besetzten Natur und sang zur Gitarre (»Zupfgeige«) oder Laute: Von studentischen Liedern über Lieder, die die Vergangenheit verklärten, die Sehnsucht nach der Natur ausdrückten oder zunehmend Zeugnis der patriotischen Gesinnung ablegten. Innerhalb der Bewegung aber herrschte trotz des Leitslogans *Jugend führt Jugend* von Beginn an ein hierarchisch durchstrukturiertes System, das sich vor allem nach dem ersten Weltkrieg in einer Führerstruktur verhärtete. Da diese Jugendbewegung keinen Entwurf, keine Vision von Zukunft besaß – weder gesellschaftlich noch künstlerisch oder politisch – konnten große Teile später ohne weitere Bedenken der nationalsozialistischen Ideologie verfallen (Gruhn 2003: 219ff.).

Nach dem ersten Weltkrieg, der vielen jungen Männern der Bünde den Tod brachte und die gesamte Bewegung mit Ernüchterung erfüllte, zerfiel der Wandervogel in Teilverbände, mit unterschiedlich starren Strukturen. Zum Teil wurden Vorstellungen und Ideen dieser ersten Jugendbewegung in der Musischen Bildung pädagogisiert und institutionalisiert. Ein wichtiger Vertreter der neuen Bildungs-idee war Fritz Jöde, der (selbst ausgebildet als Volksschullehrer) versuchte, in seiner radikalen Schulkritik – auch mit Blick auf die pädagogischen Reformprojekte Gustav Wyneckens (s. u.) – allen Kindern Zugänge zu den »alten Meistern« zu ermöglichen, welche nicht *durchgenommen*, sondern erlebt und *schöpferisch angeeignet* werden sollten. Doch im Grunde war er (wie andere Vertreter der musischen Bildung) weniger an einer Reform des Musikunterrichtes als an einer umfassenden Jugendmusikarbeit, einer Musikalisierung des Lebens und an einer Idee von *Gemeinschaft* und *Ganzheit* interessiert. Für zahlreiche Laienmusikensembles, die als variabel besetzte Spielkreise Instrumente wie Fiedeln, Gamben und Blockflöten nutzten, komponierte er passende Musik, die später zuweilen als *musikpädagogische Musik* belächelt wurde.

Ehrenforth würdigt die Verdienste Jödes und nennt u. a. die Gründung der Jugend- bzw. Volksmusikschule, die Einrichtung von Offenen Singestunden, die strukturelle Festigung der Musikantengilde, eine rege Zeitschriftenpublizistik, die Herausgabe von Liederbüchern sowie die frühe Nutzung der Schallplatte und des Rundfunks. Doch kritisiert er dessen »bewegendes Sendungsbewusstsein«, das sich mit »lebensphilosophische(n) Rudimente(n), energetische(r) Musikauffassung, volksbildnerische(r) Sozialromantik und antirationalistische(r) Kulturkritik« verbinde (Ehrenforth 1961: 1494).

An dieser Stelle werden erstmalig die beiden Pole der Ziele musikalischer Bildung deutlich: In der Jugendmusikbewegung und der Muischen Bildung ging es um eine Erziehung *durch* Musik – doch zur gleichen Zeit wurde erstmalig in einigen Reformschulen ein Musikunterricht entworfen, der eine Erziehung *zur* Musik anstrebte: Vor allem Gustav Wyneken und August Halm forderten im frühen 20. Jahrhundert eine Thematisierung von Kunstwerken der Instrumentalmusik im Musikunterricht. Dabei bezogen sie ihre pädagogische Perspektive, ihre Erziehungstheorie und Erziehungspraxis »letztlich aus der Struktur und Legitimation aus dem vorausgehenden Gesetz, der Musik« (Kaiser 1987, besonders S. 148f.). Den geistigen Hintergrund Wynekens bildeten dabei seine eigenen Vorstellungen von einer *Freideutschen Jugend*. Sie sollte sich von den völkischen und deutschnationalen Tendenzen des Wandervogels unterscheiden, die Wyneken als zu sehr biologisch und zu wenig kulturell ausgerichtet einschätzte. Folgerichtig setzte er sich dafür ein, dass Musik im Musikunterricht nicht länger dem funktionalen Ziel der Gemeinschaftspflege, der Erquickung und Erholung dienen, sondern zum Gegenstand der ästhetischen Betrachtung werden sollte: »Die Summe oder vielmehr das System unseres objektiven geistigen Besitzes nennen wir *Kultur*. Also Kultur zu bewahren, zu pflegen, fortzupflanzen, ist Aufgabe der Schule. Das hat zur Voraussetzung Ehrfurcht vor diesen objektiven Geistesgütern, vor Institutionen, Gedanken, Kunstwerken« (Wyneken 1919: 64). Im Musikunterricht steht das Kunsterlebnis um »des Kunsterlebnisses selbst willen«, das es zu verstehen und zu beurteilen galt. Es sollte Verständnis geweckt werden für musikalische Prozesse, Kräfte und Strukturen. Dazu sollten bei den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten zur musikalischen Analyse aufgebaut werden.

Die Kestenberg-Reformen

Leo Kestenberg gilt mit seinen Reformen, die sich (vom Kindergarten über Musik- und Volkshochschulen bis zur Hochschule) auf viele Bereiche der Musikpädagogik bezogen als »Urvater« des modernen Musikunterrichtes (Jank 2013: 31). Er legte den Grundstein für eine professionelle Musiklehrerausbildung und damit eines *kulturgeschichtlich erweiterten* und *erziehungsanthropologisch fundierten* Musikunterrichts an der allgemeinbildenden Schule (Ehrenforth 1996: 1493) Als Musiker (er hatte bei Ferruccio Busoni Klavier studiert) wie als Politiker verfolgte er zeitlebens das Ziel einer Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik. Nachdem er 1918 als

Musikreferent in das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen wurde, stellte er u. a. die Musiklehrer denen der anderen wissenschaftlichen Fächern gleich und erweiterte die bisher nur an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik angesiedelte Lehrerausbildung zu einem voll akademischen Studiengang für Gymnasiallehrer. Sowohl in seiner Berufungspolitik an die Staatliche Hochschule für Musik und die Preußische Akademie der Künste in Berlin als auch in der Entwicklung von Lehrplänen war es sein Ziel, vielfältige Strömungen zu integrieren. So sollten sowohl die Beschäftigung mit Musiktheorie oder das Verstehen und Hören von Musik zu Inhalten des Musikunterrichtes werden wie auch Spiel, Tanz und andere Elemente der musischen Bildung.

Viele der Reformen Leo Kestenbergs konnten nicht umgesetzt werden. Erst nach dem 2. Weltkrieg wurde an einigen seiner Reformvorschläge angeknüpft, um sie in der Breite wirksam werden zu lassen. Zum einen waren vor dem Krieg noch die im alten System ausgebildeten Lehrer aktiv; zum anderen gab es zu viele Gegenbewegungen, die zwischen den Kriegen und vor allem auch im Zuge des erstarkenden Nationalsozialismus weder für eine Erziehung zum Kunstwerk noch für die Weckung der schöpferischen Kräfte im Menschen oder die Vollendung des Individuums als Persönlichkeit als entscheidenden Erziehungsauftrag ansahen, »sondern die Entwicklung des Individuums zu einem Kulturwesen innerhalb der Volksgemeinschaft« (Funk-Hennings 1986: 43). Nicht zuletzt war Kestenberg als Jude, dessen Überzeugungen tief im Sozialismus verwurzelt waren, auch politisch suspekt. Und so ließen die Funktionalisierung von Musik zum Erziehungsinstrument, die Begeisterung für Volksmusik, die strenge Führungshierarchie sowie die Betonung des Gemeinschaftsgedankens vielen Anhängern der Musischen Bildung die Machtergreifung der Nationalsozialisten nicht als bedrohlich, sondern als eine Erfüllung langgehegter Träume erscheinen. Die Kestenberg'sche Idee einer fachlich orientierten musikalischen Bildung wurde »auf Eis gelegt« (Gruhn 2003: 257); Kestenberg selbst wurde bereits 1932 zwangsweise seiner Ämter entledigt, emigrierte 1933 nach Prag und siedelte 1938 um nach Tel Aviv.

Musikunterricht im Nationalsozialismus

Da in vorliegendem Beitrag nur kurze Spots auf ausgewählte Stationen geworfen werden können, erfolgt hier keine gründliche Darstellung des Musikunterrichtes im Nationalsozialismus. Nicht, weil dieses Stück deutscher Geschichte nicht aufgearbeitet wäre (z. B. Günter 1986, Hodek 1977) oder in einen Mantel des Schweigens gehüllt werden soll, sondern weil konzeptionell in dieser Zeit wenig Neues passiert. Bemerkenswert ist allein, dass hier wie selten zuvor deutlich wird, wie sehr das Musikleben und der Musikunterricht in den Dienst politischer Interessen genommen werden kann, um Menschen durch das emotionale Erleben von Musik zu außermusikalischen Zwecken zu manipulieren. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Stundentafel für den Musikunterricht in der Schule aufgestockt wurde. Musikunterricht sollte als Erziehungsmittel zu einer bewussten Formung von *deutschbewussten*

Menschen beitragen. Die bestehenden Strukturen wurden ideologisch untermauert und ausgerichtet auf Gemeinschaftserziehung, *Menschenformung* und *Typenzucht*. Jazz, moderne Musik und sämtliche Musik jüdischer Komponist/innen wurden aus Lehrplänen und Musikleben verbannt. Einen weiteren Schwerpunkt setzte die Regierung auf eine Ausbildung der Musiklehrer/innen, die weniger an fachimmanenten oder allgemeinen Bildungszielen als in ihrem Sinne »pädagogisch« ausgerichtet war.

Die Nachkriegszeit

Nach Beendigung des 2. Weltkriegs und der nationalsozialistischen Diktatur waren in jeder Hinsicht die Ressourcen knapp. Man hatte »andere Sorgen« und knüpfte wie in vielen Gebieten pragmatisch an die Situation vor dem Krieg, an den humanistischen Idealen der Jugendmusikbewegung und der *Musischen Erziehung* an.

Doch immer lauter wurden die Stimmen gegnerischer Kräfte – sowohl von Musiker/innen als auch von Musikpädagog/innen oder Wissenschaftler/innen aus anderen Disziplinen. In Darmstadt wurde das *Institut für Neue Musik und Musikerziehung* gegründet, wo zeitgenössische Komponisten (wie zum Beispiel Igor Strawinsky, Béla Bartók, Hans Werner Henze), aufgeführt und diskutiert wurden und von dem wichtige Impulse auch für die Schule ausgingen. Statt der erwarteten 40 Besucher/innen nahmen bei der ersten Tagung bereits 800 Musikerzieher/innen teil; im Jahre 1952 waren es schon 1300. Zwar wurde noch einfache Musik und Spielmusik komponiert und Carl Orff entwickelte sein umfassendes Instrumentarium, auf dem später das Musizieren mit ganzen Schulklassen möglich werden sollte; doch die Zielgruppe selbst – die Jugendlichen – entwuchs zunehmend den Idealen der Gemeinschaftsbildung und der ganzheitlichen Menschenbildung durch *Musische Bildung*. Viele hörten Jazz, Rock'n Roll und Beatmusik, erfreuten sich an der medialen Verfügbarkeit ihrer Musik und wandten sich gegen die bürgerliche Moral ihrer Eltern und deren Musikkultur.

Theodor W. Adorno und die Werkanalyse

Es war nicht Adorno allein, der sich mit seinen provokativen Thesen gegen *Musische Bildung* und musikpädagogische Musik tief ins kollektive Gedächtnis der musikpädagogischen Geschichtsschreibung prägte; denn seine Kritik an den faschistischen Zügen der *Musischen Erziehung* und deren gleichzeitiger Nicht-Aufarbeitung teilten auch andere verbliebene oder neue Intellektuelle. Sie sahen die Musik als künstlerisch-ästhetische Herausforderung und nicht primär als gemeinschaftsbildende Kraft. Gleichwohl wird in der Geschichte der Musikpädagogik üblicherweise mit der Nennung seines Namen eine neue Zeit eingeläutet – vielleicht weil niemand so konsequent eine neue Position vertrat, die Gesellschafts- und Ideologiekritik, Musikwissenschaft und Musikpädagogik miteinander verband. Seine musikpädagogischen Folgerungen fußten auf seiner – auch gesellschaftsanalytischen be-

gründeten – *Philosophie der neuen Musik* (Adorno 1949). Adorno sah es als ihre Aufgabe an, in ihrer Autonomie einen Gegenpol zur Entfremdung und Industrialisierung der Gesellschaft und Kulturindustrie zu bilden:

Kunst wird human in dem Augenblick, da sie den Dienst kündigt. Unvereinbar ist ihre Humanität mit jeglicher Ideologie des Dienstes am Menschen. Treue hält sie den Menschen allein durch Inhumanität gegen sie. [...] Die Unmenschlichkeit der Kunst muss die der Welt überbieten, um des Menschlichen willens. [...] Dem opfert sich die neue Musik. (Adorno 1970: 293)

Zugleich mahnte er an, dass die *Musische Bildung* weder zeitgemäß noch künstlerisch oder pädagogisch begründbar sei, weil das Aufgehen des Einzelnen in der Gemeinschaft nicht mehr der Gesellschaftsform entspräche. In seinem Vortrag auf der Tagung des *Instituts für Neue Musik und Musikerziehung in Darmstadt* 1952 wandte er sich mit seinem bald sprichwörtlich gewordenem Diktum »Daß einer fiedelt, soll wichtiger sein, als was er geigt!« gegen die Theoriefeindlichkeit und den Antiintellektualismus der Musischen Bildung und forderte auf Basis einer zweckfreien Autonomie von Kunst die Auseinandersetzung mit musikalischen Sachverhalten. In einer entfremdeten und verwalteten Welt, könne nur Verfremdung auf Entfremdung antworten:

Nicht aber widersteht der Realität eine Kunst, die sich menschlich gebärdet, einen rechten Zustand inmitten des falschen vortäuscht, indem sie auf kollektive Wirkung sich einrichtet oder die Verbindlichkeit ihrer eigenen Formen vorgaukelt (Adorno 1956: 66).

Folglich sei nicht der außermusikalische Blick, sondern das innermusikalische Verständnis entscheidend. Adorno forderte eine analytische Auseinandersetzung mit Musik auf der Basis des Notentextes und von strukturellem Hören; die Schüler/innen sollten befähigt werden, eine Partitur zu lesen, Aussagen zu qualitativen Unterscheidungen zu treffen und den künstlerischen Gehalt zu benennen.

Ab den 1970er Jahren mit Blick auf Bildungsreformen, die reformierte Oberstufe und die Wissenschaftsorientierung in den ästhetischen Fächern – war Adornos Einfluss auf Theorie und Praxis des Musikunterrichtes nicht zu unterschätzen. Und obwohl die musikpädagogische Auseinandersetzung mit seinen Positionen nun schon über 60 Jahren währt, ist sie noch nicht beendet (z. B. Vogt 2012).

Sach- oder Subjektorientierung?

Umgangsformen mit Musik – Introduction in Musikkultur

Weniger laut, aber nicht minder nachhaltig formulierte Dankmar Venus im Jahre 1969 seine musikpädagogische Überzeugung. Auch er sprach sich – mit Blick auf das Musikleben und die musikalischen Vorlieben der jungen Menschen – gegen das Primat des Singens aus. Er sah allerdings stattdessen nicht in der Analyse, sondern

in der Tätigkeit des Hörens das zentrale Grundverhalten gegenüber Musik und richtete daher seine Didaktik nicht auf Inhalte oder bestimmte Musikwerke, sondern auf Umgangsweisen mit Musik. Wurde hier die Wende zu einem »subjektorientierten Trend« vollzogen (Helmholtz 1996: 121) und damit gar zu einer immer noch aktuellen Forderung nach *Schülerorientierung*? An dieser Stelle wird eigentlich eher wieder einmal deutlich, dass die *Orientierung* an der Sache (Musik) oder dem Menschen, dem *Objekt* oder dem *Subjekt*, nicht eindeutig zugleich einer bestimmten pädagogischen *Zielperspektive* zuzuweisen ist. Denn geht es nicht auch den Verfechter/innen der scheinbar *objektorientierten* Seite von Musik (im Sinne einer *Kunstwerkorientierung*) um eine Erziehung des Menschen zu Mündigkeit und verantwortungsvollem Handeln? *Vom Kinde* (also *vom Subjekt*) *aus* argumentierten auf der anderen Seite die Vertreter der *Musischen Erziehung* bzw. *Bildung*, um es doch gänzlich an die musizierende Gemeinschaft zu binden. Vermitteln nicht auch heute Konzeptionen, die sich lehrgangsmäßig um eine Musikalisierung oder Alphabetisierung der Schüler/innen (häufig methodisch kreativ und an Empfehlungen der Lernpsychologie angepasst) letztlich »Lernstoff«? Und lassen andererseits Positionen, die Zugänge zum einem Kunstwerk öffnen wollen, den Schüler/innen zuweilen nicht mehr Raum für eigene Gedanken, Haltungen und Reflexionen? Die Problematik ist nicht neu – benannte doch auch Heinz Antholz in seinem bis heute wegweisenden Buch *Unterricht in Musik* (Antholz 1970) als Ziel des Musikunterrichtes eine *Introduktion in Musikkultur*, eine Verständigung zwischen der objektiven Kultur des Kunstwerkes und der subjektiven (Hör)Kultur des Menschen: »Als *Einleitung* und *Anleitung* zielt sie (die *Introduktion* DB) auf die Handlungsfähigkeit und innere Entscheidungsfreiheit des jungen Menschen, eben auf seine Mündigkeit« (Antholz 1976: 120).

Als weniger umstritten jedenfalls kann gelten, dass die fünf von Venus benannten Umgangsweisen mit Musik – nämlich die Reflexion (Nachdenken über Musik), Produktion (Musik komponieren, improvisieren), Reproduktion (Musik nachspielen), Rezeption (Musik hören) und Transformation (Musik in andere künstlerische Ausdrucksformen übertragen) – in ähnlicher Weise bis in die heutigen Rahmenpläne grundlegend und wirksam sind.

Curriculums-Revisionen und Wissenschaftsorientierung

Die späten 1960er und frühen 1970er Jahre standen im Zeichen der Reformen des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems. Im Zuge von Curriculum-Revisionen, der Diskussion um Chancengleichheit und einem dynamischen Begabungsbegriff und der Einführung der Gesamtschule sollte das Bestehende nicht nachgebessert, sondern grundlegend und flächendeckend umgekrempelt werden (Ott 2006: 48).²

2 Walter Gieseler stellt die Verwobenheit der Bildungsreformen mit den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Umbrüchen dar – z. B. mit dem Ende der Restauration der Adenauer-Ära durch die Spiegelaffäre 1962, mit dem Entstehen außerparlamentarischer Kräfte, der Studentenbewegung, dem Sputnik-Schock u. v. m. (Gieseler 1986: 220ff.). Wieder einmal sollte die Schule (und auch der Musikunterricht) zum entscheidenden Instrument der gesellschaftlichen Zukunft werden.

Martin Weber bezeichnet die Wende um 1970 als die »bisher radikalste in der Geschichte der Bundesrepublik«, die aber weniger Reflex auf die eigene Fachgeschichte als vielmehr »der Ausdruck der Eingebundenheit in gesamtgesellschaftliche Strukturen und deren (allmählicher) Veränderung« war (Weber 2005: 13f.). In Folge dieser Aufbruchsstimmung kam es zu einer explosiven Entwicklung und Vermehrung innovativer musikpädagogischer Ideen, Konzeptionen und Überzeugungen. Unvereinbar standen sich zuweilen die Vorstellungen über Begründungen, Ziele und Inhalte des Musikunterrichtes gegenüber, basierend auch auf einem unterschiedlichen Kunst- und Musikbegriff. Es wurde darum gestritten, welches Modell auch in der theoretischen Rückversicherung das zutreffende sei. Nach den Erfahrungen von Weltkriegen, Diktaturen und mitten im kalten Krieg wurden ideologische Kämpfe ausgetragen, um die *eine* Position, die *eine* Theorie zu finden, die gesellschaftliche, soziale, psychologische und kulturelle Phänomene zutreffend interpretieren sollte. Neben den theoretischen Diskursen über Begründungen, Ziele und Inhalte des Musikunterrichtes etablierte sich nach und nach eine musikpädagogische empirische Forschung und somit auch die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin (vgl. Weber 2005: 418ff.). In bewusster Abwendung von dem als elitär empfundenen Postulat der analytischen Betrachtung musikalischer Kunstwerke (als Zugang zur bürgerlichen Musikkultur) interessierten sich viele Musikpädagog/innen nun auf der Basis eines veränderten Kunst- und Musikbegriffes für die ästhetischen Wahrnehmungsprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Auditive Wahrnehmungserziehung

Einen ganz eigenen Zugang zu einer ästhetischen Erziehung mit Blick auf die akustisch-musikalische Umwelt entwickelten die Initiatoren bzw. Autoren der so genannten *Auditiven Wahrnehmungserziehung* (AWE). Ulrich Günther, Rudolf Frisius, Gottfried Küntzel et al. entwarfen ein umfassendes Programm für den Musikunterricht: Zum einen sollte der Schüler (sic!) lernen »sich der Hörwelt, die ihn ständig umgibt, bewusst zuzuwenden«; er sollte lernen »Schallereignisse auf ihre Bedeutung für den Menschen und für die Gesellschaft hin zu untersuchen«, auch um verändernd in diese Hörwelt eingreifen zu können (Sequenzen Lehrerhandbuch, zitiert nach Ott 2006: 50). Im Zentrum der Wahrnehmungsprozesse sollten also Schall und Klangereignisse als akustische Phänomene stehen. Kritischen Stimmen ging es zu weit, Musik nur noch als »ein Schallereignis unter anderen« zu hören (Ehrenforth 2006: 493); doch sahen Vertretern der AWE gerade in der Schulung von Wahrnehmungsprozessen eine gute Chance für einen erfahrungsorientierten Zugang zur Neuen Musik, zu *auditiver Kommunikation* und avantgardistischen Kompositionsprinzipien. Man stellte fest, dass »Kinder aller Schulstufen auf neueste Musik, also auf serielle, postserielle, elektronische und aleatorische Musik überraschend aktiv reagieren, und zwar gerade jene Kinder, die sich sonst ganz passiv verhalten, wenn es um die Besprechung klassischer Musik geht« (Ott 2006: 48). Anstelle der Notenschrift, die mühsam gelernt und gelesen werden musste, um überhaupt eine Kom-

position zu analysieren oder selbst aufzuschreiben, sollten graphische Systeme treten. Hand in Hand mit Entwürfen für den Unterricht erforschten die Vertreter/innen der AWE auch erstmalig die Prozesse, wie überhaupt Kinder hören und wie sie das, was sie hören, ausdrücken können (Ott 2006: 49).

In der musikpädagogischen Geschichtsschreibung galt die *Auditive Wahrnehmungserziehung* lange Zeit als »gescheitert«, weil das Unterrichtslehrwerk *Sequenzen* (das ein Schülerarbeitsbuch für das 5./6. Schuljahr, einen Lehrerband in Ringbuchform, Arbeitskarten, eine Schallplatte und Tonbänder umfasste) sich im Unterrichtsallday nicht durchsetzen konnte und bald vom Verlag eingestellt wurde. Doch bemerkt Ott zu Recht, dass deshalb nicht die Grundidee gescheitert ist, sondern die möglicherweise »zu technokratische Umsetzung« in diesem Lehrwerk. Gerade heute hat das Komponieren mit Umweltklängen, die bewusste Wahrnehmung von Alltagsgeräuschen und deren Verfremdung am Computer, der Anschluss an Soundscape-Bewegungen und eine Hörschulung in der Neuen-Musik-Szene wie auch im Musikunterricht einen etablierten Platz und erfreut sich zunehmender Beliebtheit.

Gesungen oder musiziert wurde in den 1970er und 1980er Jahren wenig; die analytische Interpretation von Kunstwerken behielt – vor allem im gymnasialen Musikunterricht – ihren Stellenwert. Unter dem Label einer *Didaktischen Interpretation* entwickelten Karl Heinrich Ehrenfort und Christoph Richter Möglichkeiten, den Anspruch und die Aussage eines musikalischen Kunstwerkes und die Lebenswelt der Jugendlichen einander anzunähern (vgl. den Beitrag von Jürgen Oberschmidt in diesem Band).

Szenische Interpretation

Von einem wiederum anderen Musikbegriff geht die didaktische Methode der *Szenischen Interpretation* aus, die in diesem Band nicht eigens aufgegriffen werden kann, die aber seit ihrer Entwicklung ab 1982 in Oldenburg durch viele Seminare, Workshops, Lehrerfortbildungen und die Erstellung praxisorientierter Materialien großen Einfluss auf den Musikunterricht genommen und Wirksamkeit entfaltet hat. Inspiriert sowohl von der Idee, Schule als Erfahrungsraum zu begreifen (von Hentig), als auch vom theaterpädagogischen Konzept einer Szenischen Interpretation (Ingo Scheller) entwickelten Rainer O. Brinkmann, Wolfgang Martin Stroh und Markus Kosuch die Idee einer Szenischen Interpretation weiter und bezogen sie auf das Musiktheater. Vor allem Stroh berief sich dabei auf die Tätigkeitstheorie der sowjetischen Psychologen Sergej Rubinstein und Alexej N. Leontjew (z. B. Stroh 2007); Kosuch fundierte das Konzept mit konstruktivistischen Anregungen. Im theoretischen Bezug wird Musik als Ausdruck bzw. Reflexion von Wirklichkeit verstanden; Musikaneignung bedeutet folglich die Aneignung von Wirklichkeit durch Musik. Dies geschieht mit der Methode des Szenischen Spiels, das in Folge nicht nur auf ohnehin szenisch angelegte (z. B. Oper), sondern auf jede Art Musik anwendbar ist. In Rollenübernahmen haben Schüler/innen Spielerlebnisse, die sie unter pädagogischer Anleitung zu Lern-Erfahrungen verarbeiten. Indem hier ein Weg gefunden

wird, bei dem sich Schüler/innen im Schutz einer Rolle auf unbekannte und fremde Situationen oder Musiken einlassen, hat sich die *Szenischen Interpretation* gerade auch für interkulturelle Lernsituationen bewährt.

Das Musizieren kehrt zurück

Die weiteren Entwicklungen in den 1980er und 1990er Jahren sind zunächst bestimmt durch Bezüge zur allgemeinen Didaktik (handlungs-, schüler- oder projektorientierter Musikunterricht) und durch die Integration neuer Inhaltsbereiche – wie die Musik des 20. Jahrhunderts, die Neuen Medien/Computertechnologien, Populäre Musik und die Musik anderer Kulturen. Diese Öffnung war dringend geboten, denn wieder einmal schien die gesellschaftliche Entwicklung und der Musikgebrauch der Schüler/innen die Musikpädagogik und den Musikunterricht überholt zu haben. Und schließlich kehrt kraftvoll das Singen, Musizieren und Tanzen in die Musikräume allgemeinbildender Schule zurück.

Für dieses Phänomen gibt es keine monokausale Erklärung; vielmehr brodelte es seit Ende der 1980er Jahren an vielen unterschiedlichen Stellen: Sollte zum Beispiel der Forderung nach einem handlungsorientierten *Musik*unterricht nicht auch musizierend nachgekommen werden? Öffentlichkeitswirksam publiziert im Jahre 2000 Hans Günter Bastian die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, in der er zu ermitteln scheint, dass Kinder mit einem verstärktem Musikunterricht, in dem mit Instrumenten musiziert wird, gegen Ende des Untersuchungszeitraums u. a. einen bedeutsamen IQ-Zugewinn, eine messbare Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation, der sozialen Kompetenz und der Konzentrationsfähigkeit gegenüber den Kindern an Schulen mit regulärem Musikunterricht aufweisen (Bastian 2000). Wenig später machen Berichte und Dokumentationen über *el sistema* in Venezuela Furore: Dort können Tausende von Kindern und Jugendliche ein Instrument lernen und ihre Liebe und Leidenschaft zur klassischen Musik entdecken. Pop- bzw. Rockmusik wird seit der Didaktik von Volker Schütz (Schütz 1982) ohnehin praktisch musiziert und auch im Rahmen anderer Konzepte (wie zum Beispiel der *Szenischen Interpretation* oder der *Kompositionspädagogik*) soll Musik praktisch erfahren werden. Aktuell wird sogar debattiert, ob es jedem Kind ermöglicht werden solle, ein Instrument zu lernen. Ministerien, Stiftungen und Musikpädagog/innen setzen sich dafür ein, das Lernen eines Instrumentes auch zur organisatorischen und konzeptionellen Aufgabe des Musikunterrichtes an der allgemeinbildenden Schule zu machen. Es entstehen Kooperationen mit Musikschulen sowie Streicher-, Bläser-, Keyboard-, Percussions-, Band- oder Steckbundmonochordklassen oder die breite Initiative *Jedem Kind ein Instrument* für zahlreiche Grundschulen.

Und nicht zuletzt wird in den beiden anderen künstlerisch-ästhetischen Schulfächern (zwischen den Schüler/innen häufig wählen müssen) vor allem praktisch gearbeitet: im Theaterunterricht wird Theater gespielt und im Kunstunterricht künstlerisch gewirkt. Durch die breit gefächerte Musikpraxis ist das öffentliche Ansehen

des Musikunterrichts gestiegen – gleichwohl warnen Musikdidaktiker/innen davor, den Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule durch einen Instrumentalunterricht zu ersetzen und den Begriff musikalischer Bildung dadurch zu eng zu fassen.

Orientierungen im Pluralismus?

Sollen Schüler/innen einer fünften Klasse erst einmal musikalisch *alphabetisiert* werden, um ein Klassenorchester bilden zu können oder eher auf die Inszenierung von *Carmen* und einen Opernbesuch vorbereitet werden? Sollen sie in einem interdisziplinären Projekt die Klänge ihrer *Heimat* in Kompositionen ästhetisch verarbeiten oder doch lieber erst einmal den Quintenzirkel lernen, um sich auf anspruchsvolle Analysen in der Oberstufe vorzubereiten? Und wenn alle vier Möglichkeiten hintereinander realisiert werden – führt das nicht zu einer Beliebigkeit und letztlich Orientierungslosigkeit, die dem Bedürfnis nach kontinuierlichem Lernen widerspricht?

Aktuelle musikpädagogische Ansätze changieren zwischen einer Orientierung an der *Sache Musik*, der Orientierung an einer *relationalen Beziehung* zwischen Musik und Mensch (vgl. Ortwin Nimczik und Christopher Wallbaum in diesem Band) oder einer Orientierung an (außermusikalischen) gesellschaftlich-pädagogischen Gegebenheiten (z. B. Inklusion, Medienerziehung, Sprachförderung). Und selbst innerhalb einzelner musikpädagogischer Felder – wie zum Beispiel der *Interkulturellen Musikpädagogik* – finden sich unterschiedliche musikdidaktische Ansätze. So werden einerseits die Musiken der Welt (als Gegenstand) für unterrichtenswert gehalten, da sie in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext für alle Schüler/innen wichtig, wertvoll und musikalisch bildend sein können. Daneben stehen Positionen, die mit Blick auf die Migrationsgesellschaft eine Auseinandersetzung mit der eigenen und anderen kulturellen Verortungen für wichtig halten und daher subjektbezogene unterrichtliche Inszenierungen vorschlagen (z. B. Barth 2012). Und schließlich gibt es eine vermittelnde Position, die vor dem Hintergrund des Begriffes der Transkulturalität die musikalischen Erfahrungen einzelner Schüler/innen erweitern möchte durch die Begegnung mit fremden bzw. unbekanntem musikalischen Objekten und Praxen (z. B. Schütz 1996).

Der Pluralismus in Inhalten, Methoden und Zielen des Musikunterrichts bietet Wahlmöglichkeiten für die Planung und Durchführung des Unterrichts mit Blick auf die konkrete Lernsituation und die Bedürfnisse und Fähigkeiten der konkreten Schüler/innen vor Ort, auf die besonderen Kompetenzen der Lehrenden sowie auf das kulturelle Nahfeld und eventuelle Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Partner/innen. Doch nicht immer sind alle Lehrenden willens oder in der Lage, die entsprechenden Entscheidungen zu treffen. So wünschen sich manche Musiklehrende und -lernende angesichts der scheinbaren Beliebigkeit und Aneinanderreihung isolierter Unterrichtsreihen klare und zentrale inhaltliche Vorgaben; andere wiederum schätzen diese Freiheit und formulieren schulinterne Curricula, die für viele Projekte und Themen offen bleiben. Nur schwer vorstellbar ist ein didakti-

sches Modell, das die verschiedenen Ansätze und Zielorientierungen integrieren und die vielfältigen Inhalte, Methoden und Umgangsweisen unter einem gemeinsamen Konzept musikalischer Bildung vereinen könnte.

Doch zumindest in der wissenschaftlichen Musikpädagogik lassen sich konsensfähige Grundorientierungen erkennen: Zum einen hat sich die Überzeugung herausgebildet, dass Musikpraxis ein Teil des Unterrichts sein sollte, dass die *verständige Musikpraxis* (Kaiser 2010) einen Zielhorizont bildet und gleichfalls ist unstrittig, dass Musikunterricht *ästhetische Erfahrung* ermöglichen sollte.

Zum anderen behaupten sich konstruktivistische Erkenntnistheorien zur Beschreibung musikbezogenen Lernens und Lehrens sowie kulturwissenschaftliche Zugriffe im Umgang mit musikbezogenen Praxen. Nachdem lange Jahre in der Musikpädagogik wenig empirisch geforscht wurde, ist seit den 2000er Jahren eine Dominanz (vor allem qualitativer) empirischer Forschung zu verzeichnen – vielleicht auch als Reaktion auf die seit der ersten PISA-Studie geforderte Output-Orientierung mit dem Anspruch der Überprüf- und Messbarkeit.

Menschenbild, Musikbegriff, Gesellschaftskritik: Um vieles scheint sich der Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule kümmern zu müssen. So werden sich Musikpädagog/innen weiterhin streitbar, kreativ und verantwortungsvoll mit Ziel-, Inhalts- und Methodenfragen in Theorie und Praxis beschäftigen – solange es das Fach noch gibt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1949): *Philosophie der Neuen Musik*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Adorno, Theodor (1956): *Kritik des Musikanten*. In: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen, S. 62–101.
- Adorno, Theodor W. (1970): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Antholz, Heinz (1970): *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Abriss seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Barth, Dorothee (2012): »In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!« oder: Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los. Von der projektiven zur inszenierten Ethnizität. In: Diskussion Musikpädagogik. Heft 57, S. 50–58.
- Bastian, Hans Günther (2000), *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen, Martin Koch. Mainz: Schott.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (²1961): Stichwort: Musikpädagogik. In: Ludwig Finscher, (Hg): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Sachteil Bd. 7. Stuttgart: Metzler, Spalte 1489–1499.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): *Geschichte der musikalischen Bildung: eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*. Mainz: Schott.

- Funk-Hennigs, Erika (1986): Über den erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts in den Jahren von 1921–1932. Versuch einer Systematisierung. In: Eckhard Nolte (Hg.): *Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts*. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz, S. 41–53.
- Gieseler, Walter (1986): *Curriculum-Revision und Musikunterricht*. In: Hans Christian Schmidt (Hg.): *Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik*. Band 1. Kassel: Bärenreiter. S. 215–266.
- Gruhn, Winfried (1993, ²2003,): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke Verlag.
- Günther, Ulrich (1986): Musikerziehung im Dritten Reich. Ursache und Folgen. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): *Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik*. Band 1. Kassel: Bärenreiter, S. 85–173.
- Heise, Walter/ Hopf, Helmuth / Segler, Helmut (Hg.) (1973): *Quellentexte zur Musikpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- Helmholz, Britta (1996): *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*. Essen: Die Blaue Eule.
- Hodek, Johannes (1977): *Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus*. Weinheim: Beltz.
- Jank, Werner (Hg.) (2012): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, Hermann, J. (1991): Musiklernen – Musikpädagogische Terminologie als Indikator konzeptioneller Wandlungen, in: Eckhard Nolte (Hg.): *Zur Terminologie in der Musikpädagogik*. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz, S. 92–118.
- Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hg.) (1993): *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*. Mainz: Schott.
- Kaiser, Hermann J. (2002): *Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis*. In: Jürgen Vogt (Hg.): *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*.
- Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard (2003): *Musikdidaktik: Sachverhalte – Argumente – Begründungen*. Mainz: Schott.
- Kaiser, Hermann J. (2010): *Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens*. In: Vogt, Jürgen (Hg.): *Zweitschrift für kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> (eingesehen am 20.08.2015).
- Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.) (2015): *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch (Musikpädagogik im Fokus Band 3)*. Augsburg: Wißner.
- Meyer-Denkman, Gertrud (1972): *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht (rote reihe Bd. 43)*. Wien: Universal-Edition.

- Nägeli, Hans Georg (1810): *Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer, methodisch bearbeitet von H. G. Nägeli*. Zürich.
- Ott, Thomas (2006): *Auditive Wahrnehmungserziehung*. In: Diskussion Musikpädagogik. Heft 30, S. 47–52.
- Richter, Christoph (2012): *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner.
- Schmidt, Hans Christian (Hg.) (1986): *Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik*. Band 1. Kassel: Bärenreiter.
- Stroh, Wolfgang Martin (2007): *Szenische Interpretation von Musik*. Aus der Reihe: Norbert Schläbitz (Hg.): Einfach Musik. Braunschweig: Schöningh.
- Schütz, Volker (1995): Didaktik der Pop/Rockmusik – Begründungsaspekte. In: Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber: *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Schütz, Volker (1996): Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur. In: Reinhard Böhle: *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung*. Frankfurt/M., S. 76–83.
- Venus, Dankmar (1969, ²1984): *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal, Wilhelmshaven.
- Schütz, Volker (1982): *Rockmusik. Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer*. Oldenburg: Verlag Isensee.
- Vogt, Jürgen (2012): Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In: Jens Knigge / Anne Niessen: *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung Bd. 33). Essen: Die Blaue Eule, S. 345–358.
- Wallbaum, Christopher (2009): Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In: Christian Rolle / Herbert Schneider (Hg.): *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen*. Regensburg: ConBrio, S. 42–54.
- Weber, Martin (1997): *Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der Bundesdeutschen Musikpädagogik*. Institut für Musikpädagogische Forschung, Forschungsberichte Band 10. HfM Hannover.
- Weber, Martin (2005): *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der historischen Musikpädagogik*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Wyneken, Gustav (1919): *Schule und Jugendkultur*. Jena: Eugen Diederichs Verlag.