

# ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

10

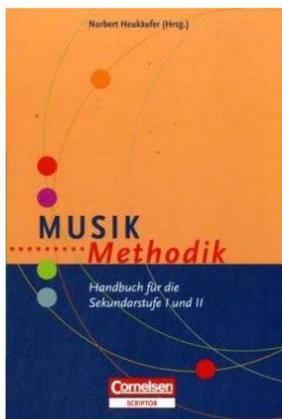
Lars Oberhaus

*Dieser Weg wird kein leichter sein!*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2010.1302](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2010.1302)

## Dieser Weg wird kein leichter sein! Quo vadis Musikmethodik?

Rezension von Henkäufer, Norbert (Hrsg.) (2007): *Musik-Methodik* (Berlin: Cornelsen Scriptor) und Beiderwieden, Ralf (2008): *Musik unterrichten* (Kassel: Bosse)



### Einleitung

Methoden-Training hat Hochkonjunktur. Kaum eine Schule, die nicht Methodentage veranstaltet oder neue Lehr- und Lernformen in ihrem Curriculum als ‚wegweisenden Schritt‘ in Richtung Schulentwicklung und Professionalisierung verankert hat. Im Zuge der oftmals konstatierten Bildungsmisere und der damit verbundenen Schulreform (Qualitätsentwicklung, Kompetenzförderung, Schlüsselqualifikation) wird v.a. seitens der Bildungspolitik und der Lehr-/Lernforschung gefordert, dass Schüler das ‚Lernen lernen‘ und Methoden erwerben, sich effektiv und selbstständig Wissen anzueignen<sup>1</sup>. Lehrende erhoffen sich unter der Verwendung der ‚richtigen‘ Methode eine Art Zauberstab, mit dem originelle, praktikable, motivierende und vor allem einfache(re) Zugänge für oftmals komplexe, theoretische und sperrige Inhalte eröffnet werden.

Dieser Methodenboom, der nicht unwesentlich an den Erfolg der Trainingsbücher von Heinz Klippert gebunden ist, haben auch Verlage erkannt, um mittels kopiervorlagengerechten Methodenbausteinen dem Bedürfnis nach schnell und effektiv einsetzbaren Lehr- und Lernmaterialien nachzukommen (vgl. v.a. Klippert 1994). Zudem erscheint auffällig, dass sich der Methodenboom in den letzten Jahren immer mehr auf einzelne Fachdidaktiken ausgeweitet hat, um die

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Folgenden die männliche Form verwendet. Forderungen nach Methoden-Lernen wurden bereits in den 1970er Jahren durch Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats laut. Vgl. Leitner 1972

in den Methodenbüchern fehlenden fachspezifischen Inhalte zu thematisieren<sup>2</sup>. Dies gilt auch für die Musikpädagogik, indem sich immer mehr Veröffentlichungen explizit der Methodik widmen und unterschiedliche Ansätze und Zielsetzungen verfolgen<sup>3</sup>.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Veröffentlichungen zur Musikmethodik von Norbert Heukäufer (Hg.) und Ralf Beiderwieden gegenübergestellt, deren unterschiedliche Schwerpunktsetzungen herausgearbeitet und miteinander verglichen. Dabei wird deutlich, dass beide Publikationen dem hohen Anspruch einer *Musik-Methodik* (Heukäufer) bzw. einer *Systematischen Methodenlehre* (Beiderwieden) nicht gerecht werden können und als Reaktion auf den Methodenboom zu verstehen sind. Das Ziel der vorliegenden Sammelrezension liegt in der Forderung begründet, den Methodenboom im Bereich der Musikdidaktik kritisch zu reflektieren und den vernachlässigten systematischen musikmethodischen Diskurs der 1980er Jahre wieder verstärkt zu fokussieren. So ließe sich an eine musikpädagogische Tradition anknüpfen, die zwar stagniert ist, aber durch Kritik des Methodenbooms erneut an Aktualität gewinnen könnte<sup>4</sup>.

## I. Einführende Bemerkungen

### 1. Zum Methodenboom im Bereich der Allgemeinen Didaktik

Die Publikationen zur Musikmethodik stehen in Verbindung mit dem Methodenboom im Bereich der Allgemeinen Didaktik. Folgende fünf Merkmale sind für das dort verwendete Methodenverständnis konstitutiv (vgl. Gruschka 2002):

- 1.) Der vielschichtige und mehrdeutige Begriff Methode wird als rezeptartige, aktionistische Arbeitstechnik definiert. Das Methodenverständnis erscheint hierdurch praktikabel und reduziert. Die damit verbundene Gleichsetzung von Methode und Lernen (Methoden-Lernen) ist problematisch, da das zielorientierte Verständnis von Methode als Lernweg unberücksichtigt bleibt. Folglich bleiben der Bildungswert von gelernten Methoden sowie der Transfer von Methoden auf Inhalte zweifelhaft.
- 2.) Methode wird in engem Bezug zum selbstgesteuerten Lernen verstanden. So sinnvoll die Berücksichtigung individueller Lernstrategien auch sein mag, geschieht Lernen niemals um seiner selbst Willen, sondern bedarf spezifischer Initiierungen, um Bildungsprozesse in Gang zu bringen. Lernen vollzieht sich immer an Inhalten/Gegenständen.
- 3.) In den Methodenbüchern fehlt eine konkrete fachdidaktische Konkretisierung. Die versprochene Effektivität ist zudem empirisch (noch) nicht nachgewiesen worden.
- 4.) Die Methodenaneignung erfolgt auf Seite der Lernenden. Der Lehrende erhält die Funktion eines Moderators, der Lernmaterialien bereitstellt und Arbeitsprozesse organisiert.
- 5.) Unterrichtsmethode wird zu einem formalen Prinzip, das tendenziell in den Methodenschematismus der Herbartianer zurückfällt und unter dem Deckmantel von Aktionismus und Demo-

---

<sup>2</sup> Insbesondere der Cornelsen Verlag setzt sich in der Reihe *Fundgrube* mit der Methodik einzelner Fächer auseinander. Dabei wird davon ausgegangen, dass „eine Zusammenstellung der wichtigsten Methoden eines Faches auf dem pädagogischen Büchermarkt“ bisher gefehlt hat, so dass der Verlag „nach Fertigstellung der Didaktikreihe für alle Schulfächer nun auch die Bände zur jeweiligen Fachmethodik vorlegt“ (Heukäufer 2007, S.11).

<sup>3</sup> Vgl. z.B. Heukäufer 2006; Beiderwieden 2008; Mittelstädt 2008; Buschendorff 2010 sowie Kraemer 2003; 2005 und Jank 2005, S.143ff.

<sup>4</sup> Vgl. Schmidt-Brunner 1982a; Gruhn/Wittenbruch 1983

kritisierungprozessen vor allem Disziplin und Anpassung verlangt. Die Festlegung von bestimmten Methoden für alle Schüler (trotz unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten) vernachlässigt die individuelle Vermittlung von Inhalten sowie die (inter-)subjektive Auseinandersetzung mit heterogenen Erfahrungen.

## 2. Zum Stand der Methodendiskussion in der Musikpädagogik

Seit den 1980er Jahren sind Forschungen und Diskussionen über Musikmethodik stagniert. Als aktueller Stand gelten immer noch der Sammelband *Methoden des Musikunterrichts* von Wolfgang Schmidt-Brunner (1982) sowie *Wege des Lehrens und Lernens im Fach Musik* von Wilfried Gruhn und Wilhelm Wittenbruch (1983)<sup>5</sup>. Der Grund hierfür liegt v.a. in einem zeitlichen Abbruch der Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik, auf die sich die Musikmethodik oftmals beruft, indem sie die von der Erziehungswissenschaft formulierten formalen Gesetzmäßigkeiten auf musikspezifische Inhalte zu übertragen versucht<sup>6</sup>.

Zudem erscheint auffällig, dass der Anspruch einer wissenschaftlich-systematischen Auseinandersetzung mit Musikmethodik bereits eine Resignation und Krise impliziert. Der Bedarf an einer umfassenden „Methodologie des Musikunterrichts“ (Schmidt-Brunner 1982b, 11) verweist gleichsam auf Defizite und Versäumnisse einer historischen Aufarbeitung. Auf einer „Theorie der Unterrichtsmethode“ (Gruhn & Wittenbruch 1983, S.9) lastet auch im Bereich der Musikdidaktik der Vorwurf einer „Ideen- und Impulsarmut“ (ebd.) sowie der „Manipulationsverdacht gegenüber den Methoden als puren Mitteln zum Zweck“ (ebd.). Diese Mängellage wird allerdings „nicht als ein unüberwindliches Desaster, sondern als Chance“ zur „Besinnung“ und „Beschränkung“ gesehen (ebd., S.10). So fordern Gruhn & Wittenbruch eine „erneute Beschäftigung mit der Unterrichtsmethode (ebd., S.9). Allerdings bleibt fraglich, ob überhaupt jemals eine *Methodendiskussion* in Bereich der *Musikdidaktik* stattgefunden hat. Weitestgehend wurden gesangs-, tanz- und instrumentalmethodische Bereiche wie z.B. Solmisation, Bewegungserziehung oder das Orff-Schulwerk im Bereich der Elementar- oder Instrumentalpädagogik diskutiert. Somit bleibt der Anspruch der Entwicklung einer systematischen Musikmethodik ein grundlegendes musikpädagogisches Forschungsdesiderat.

## 3. Zur inkonsistenten Verwendung des Begriffs Methodik in der Musikdidaktik

Der Begriff Unterrichtsmethode ist mehrdeutig und wird uneinheitlich verwendet. In der Erziehungswissenschaft werden Begriffe mit gleicher oder zumindest ähnlicher Bedeutung benutzt, wie z.B. Organisationsform, Lehrverfahren oder Lehrstrategie<sup>7</sup>. In der Unterrichtspraxis hat sich weitestgehend die Vorstellung von Werkzeugen oder Arbeitstechniken durchgesetzt.

„Von Methoden wird zumeist als von Werkzeugen gesprochen, die im Rahmen des Unterrichts eingesetzt und dort wirksam werden sollen“ (Peterßen 2005, S.8).

Aufgrund der terminologischen Unschärfe wird auch in der musikpädagogischen Literatur nicht streng zwischen Methode, Inhalt, Ziel und Medien unterschieden. Durch die daran gebundene inkonsistente Begriffsverwendung ergeben sich zwei grundsätzlich verschiedene Sichtweisen auf die Funktion von Methoden. Während „Musikmethodik“ und „Methoden *des Musikunterrichts*“ den Anspruch einer theoretisch systematischen Erfassung verdeutlichen, zielen „musikalisch me-

---

<sup>5</sup> Vgl. v.a. die Gliederung in Gruhn/Wittenbruch 1983 in einen ersten allgemein didaktischen Teil *Methoden des Unterrichts* (Wittenbruch) und einen daran aufbauenden fachdidaktischen Teil *Wege des Lehrens im Fach Musik* (Gruhn)

<sup>6</sup> Zur Methodendelegation vgl. v.a. Abel-Struth 1982

<sup>7</sup> Vgl. Kaiser/Nolte 1989, S.135 sowie Bohl 2004, S.24

thodische Techniken“, „Methoden *im* Musikunterricht“ bzw. „Methoden *für* den Musikunterricht“ eher auf die praktische Unterrichtsgestaltung ab<sup>8</sup>.

## II. Rezension von *Musik Methodik* (Norbert Heukäufer) und *Musik unterrichten* (Ralf Beiderwieden)

### 1. Werkzeugkasten für Lehrende

In beiden Publikationen wird eine möglichst große Anzahl effektiver Arbeitstechniken für den alltäglichen Unterricht vorgestellt. So bezeichnet Ralf Beiderwieden seine Publikation als „Werkzeugkasten“ (Beiderwieden 2008, S.8) und „Handwerkslehre“ (ebd., S.7), aus welcher der Lehrende die nötigen Hilfsmittel für die zu vermittelnden Inhalte auswählt. Als Autor im Sammelband von Norbert Heukäufer versteht Christoph Richter musikmethodische Umgangsweise als „einen Handwerkskasten, der mit, aber auch ohne spezielle Vorbereitung immer verfügbar sein sollte“ (Richter 2007, S.97).

Die Vielzahl vorgestellter Methoden erweckt den Eindruck, als stünde Quantität vor Qualität.<sup>9</sup> Auch wenn Heukäufer vor einem rezeptartigen Einsatz von Arbeitstechniken warnt, sieht er die Aufgabe des Lehrenden darin, „möglichst viele solcher methodischen Möglichkeiten, die auf das jeweilige Ziel hinführen, zu finden“ (Heukäufer 2007, S.24). Insbesondere der Werkzeugkasten von Beiderwieden ist ein Sammelsurium von Materialien, die „aus dem Studium, aus der Literatur, aus Stunden“ (Beiderwieden 2008, S.8) auch ohne weitere Nachbearbeitung seitens des Verlages übernommen wurden<sup>10</sup>. Es ist die Rede von „unser[em] Fachseminar“ (ebd., S.77), den dort arbeitenden Personen sowie den Lehrern und Schülern des Alten Gymnasiums Oldenburg<sup>11</sup>.

Auch Heukäufers Handbuch ist für die Praxis gedacht, verfolgt aber zusätzlich eine theoretische Grundierung des Methodenbegriffs (Teil I), an dem sich eine Übersicht über Arbeitsmittel (Teil II) und fachspezifische Techniken (Teil III) anschließen. Im letzten Teil stellen außer Christoph Richter und Oliver Krämer akademisch unbekannte Musikpädagogen verschiedene musikmethodische Bereiche dar und geben einen Überblick über die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten. Acht der insgesamt siebzehn Kapitel wurden vom Herausgeber verfasst.

Beide Publikationen veranschaulichen die vorgestellten Methoden/Techniken mit Notenbeispielen, Bildern und Graphiken. Im Unterschied zu den Methodenbüchern im Bereich der Allgemeinen Didaktik finden sich aber keine Übungsbausteine für Lernende. Das Bedürfnis nach einem musikbezogenen Methodenrepertoire wird auf Seiten der Lehrenden gesehen. Besonders auffällig ist das Querformat von *Musik unterrichten*. Auf jeder Seite sind zwei Spalten dargestellt, in denen sich kurze Kapitel finden. Aufgrund des ungewöhnlichen Designs wurde der Bosse Verlag 2008 mit dem Deutschen Musikeditionspreis *Best Edition* ausgezeichnet. Das innovativ wirkende Querformat erinnert allerdings eher an musikdidaktische Veröffentlichungen der 1950-70er Jahre und lässt sich so auch als Rückschritt in die Zeiten der Singbücher verstehen. Während dort die Notensysteme in einer Reihe übersichtlicher dargestellt werden konnten, ist die Wahl des Querformats bei Beiderwieden unhandlich und unbegründet.

---

<sup>8</sup> Aus musikdidaktischer Sicht siehe hierzu Schmidt-Brunner 1982a; Heukäufer 2008, 15 sowie Buschendorff 2010

<sup>9</sup> Zum Vorrang der Quantität vor Qualität vgl. v.a. Buschendorff 2010 und Mittelstädt 2007

<sup>10</sup> Heukäufer und Beiderwieden sind beide als Musiklehrer und Fachseminarleiter tätig und besitzen langjährige Berufserfahrung.

<sup>11</sup> Mehrmals wird auf Literatur von Hartmut Kretzer hingewiesen, der das Studienseminar Oldenburg leitet, an dem Ralf Beiderwieden beschäftigt ist. Kretzer, dessen Arbeiten nur noch antiquarisch zugänglich sind, hat sich allerdings eher mit historischen Fragen auseinandergesetzt. Vgl. Kretzer 1988 sowie Beiderwieden 2008, 33.



## 2. Unsystematische Methodenlehre

Der theoretisch-wissenschaftliche Anspruch beider Veröffentlichungen ist hoch. *Musik unterrichten* will laut Buchumschlag „umfassend Antwort auf die große Frage nach dem ‚Wie‘ des Musikunterrichts“ geben und richtet sich an „jeden, der wissen will, wie die Musikpädagogik im 21. Jahrhundert verändert und mit Neuem bereichert wird“ (Bosse Verlag). Der Musiklehrer soll eine Systematische Methodenlehre erhalten, mit der sich „der Unterricht optimal gestalten lässt“ (ebd.). Diese optimistische Grundhaltung ist auch im Hinblick auf die Effektivität der Methoden auffällig. Beiderwieden befürchtet, sein „Buch wäre eine Art Vermächtnis einer untergehenden Ära“ und hofft, „seine Kapitel könnten Grundsteine einer neuen sein“ (Beiderwieden 2008, S.8).

Gegenüber solchen unhaltbaren Versprechungen ist Heukäufers Einschätzung der Effektivität deutlich reservierter und steht in Verbindung mit einer Kritik am Schulsystem als „Wissensvermittlungsanstalt“ (Heukäufer 2007, S.18). Unter Berufung auf bekannte Gewährsmänner wie Manfred Spitzer wird festgehalten, dass die Bezugnahme auf konkrete Inhalte als Vermittlung eines „Detailwissens in der Schule unsinnig ist“ (ebd., S.19). Die daran gebundene Kritik an der „Belehrungsanstalt“ und Forderungen nach „Selbständigkeit und Mündigkeit“ (ebd., S.22) erinnern wiederum stark an die Trainingsbücher Klipperts.

Beiderwieden setzt sich das anspruchsvolle Ziel, eine „systematische Methodenlehre des Musikunterrichts“ (Beiderwieden 2008, S.7) zu entwickeln, die mehr sein soll „als eine Sammlung praktischer Tipps und Tricks“ (ebd.). Die Gliederung in neun Abschnitte „Grundlagen“, „Stunden-Design“, „Organisationsphase“, „Musiklehre“, „Komponieren“, „Schulmusik“, „Zensieren“, „Fruchtbare Felder“ und „Hilfen und Hürden“ erscheint allerdings alles andere als systematisch und anspruchsvoll. Die Abschnitte beinhalten keine Methoden, sondern vielmehr Felder, Lehren, Phasen, Techniken und organisatorische Aufgabenbereiche. Zudem überschneiden sich Kapitel wie z.B. „Hören lernen“ und „Gehörbildung“. Es werden musikwissenschaftliche Begriffe („Klangspektralanalyse“), Spiele („Rhythmus-Spiele“), Organisationsformen von Unterricht („Stundenskripts“) und biographische Erfahrungen („Ein Sommer voll Musik am Alten Gymnasium Oldenburg“) thematisiert. Die Darstellung fächerübergreifender Methoden, wie z.B. Tanzen, fehlt. Die Materialien erinnern an nützliche Haus- und Lebensregeln und reichen von Erfahrungsberichten in Schulprojekten bis hin zu einem Computerprogramm zur Notenbewertung. Das im Untertitel angekündigte Vorhaben einer *Systematischen Methodenlehre* wird nicht weiter verfolgt, sondern kurz abgehandelt.

Die „Sammlung ist kein System von oben. Aber sie ist, so weit es gelang systematisch von unten. Sie sichtet die Situationen des konkreten, ganz alltäglichen Unterrichtens, räumt sie zu Feldern auf. Darum ist dies zugleich mehr als eine Sammlung praktischer Tipps und Tricks: Es ist eine systematische Methodenlehre des Musikunterrichts“ (Beiderwieden 2008, S.7).

Eine systematische Methodenlehre als „Musikdidaktik von unten“ impliziert somit die Sichtung ganz alltäglichen Unterrichts. Auf Aspekte einer Systematischen Musikpädagogik, wie sie konzeptionell in der musikpädagogischen Forschung angedacht wird und eine wichtige noch zu leistende Aufgabe für die wissenschaftliche Musikpädagogik ist, wird nicht eingegangen<sup>12</sup>. Hermann J. Kaiser negiert z.B. die Möglichkeit einer Systematischen Musikpädagogik im Sinne einer „Disziplin, die sich wieder in verschiedene, wohl abgegrenzte (Unter)disziplinen vereinigt“ (Kaiser 2004, S.82). Die daran gebundene Theoriediskussion hat sich vielmehr dem *Regulativ des Systematischen* zu stellen. Demnach kann und darf Musikpädagogik als Wissenschaft nicht als

„ein umfassendes System von Gegenständen, Sachverhalten und diese verwaltenden wissenschaftlichen Teildisziplinen bestimmt werden, das sich einer im vornhinein gegebenen hierarchischen ordnenden Idee verdankt; sie wird hier dagegen gesehen als Ensemble von auf verschiedenen Ebenen stattfindenden Diskursen (...); dabei folgt sie dem zuvor genannten Regulativ, die Erkenntnisbemühungen niemals aufhören zu lassen (...“ (ebd., S.79).

Auch wenn sich die Ausführungen Kaisers auf die musikpädagogische Disziplin im Ganzen bezieht und somit die Möglichkeit einer systematischen Methodenlehre negiert wird, legen die Ausführungen von Beiderwieden eine normierten Systematik in Form eines verbindlichen Katalogs an Methoden nahe.

Im Unterschied zu Beiderwieden wird im Handbuch von Heukäufer eine Systematik von Methoden verworfen und ein Pool von Unterrichtstechniken aufgezeigt, welche die „Möglichkeit der Handlungsorientierung aufweisen“ (Heukäufer 2007, S.11). Allerdings lässt die Gliederung des Inhaltsverzeichnisses auch hier keine Systematik erkennen.

„Bauen, Berichtigen, Bewegen, Interpretieren (Werkbetrachtung), Komponieren und improvisieren, Mit Lücken(noten) arbeiten, Mit Profilen arbeiten, Mit relativer Solmisation arbeiten, Mitspielen, Mit Spielen und Rätseln arbeiten, Musik malen, Musizieren im Klassenverband, Puzzeln, Vereinfachen, Vergleichen, Verklänglichen und Visualisieren“ (ebd., S.5-9).

Heukäufer begründet die Auswahl mit einem Verweis auf die von Hilbert Meyer eingeführte Ebene der Mikromethodik, worunter allgemeine Inszenierungstechniken mit einer Anzahl von vielleicht 1000 Stück verstanden werden<sup>13</sup>. Sie bilden einen „stiefmütterlich behandelten Bereich“ (ebd., S.14), der nach Meinung von Heukäufer im Bereich der Musikdidaktik weiter ausdifferenziert werden sollte. Auch wenn die Fülle von Begriffsverwendungen von Methode als „pädagogische Sprachverwirrung“ (ebd., S.13) bezeichnet wird, trägt die Auflistung von Arbeitstechniken dazu bei, den Begriff Methode für jegliche Aktionsform zu deklarieren. So sind bereits die Darstellung der Techniken und deren Gewichtung uneinheitlich. Der Methode „Puzzeln“ werden z.B. neun Seiten gewidmet, wobei dem Bereich „Komponieren und improvisieren“ sechs Seiten zukommen. Die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Methoden des Musikunterrichts wird nicht deutlich. Während „Musizieren im Klassenverband“ ausschließlich im Musikunterricht stattfindet, kommen andere Techniken, wie z.B. „Mit Profilen arbeiten“, auch in anderen Fächern zum Einsatz, so dass sich hier die Aufgabe einer Methodendelegation in musikpädagogische Bereiche stellt. Das gilt auch für die Thematisierung von Bereichen, die tendenziell veraltet erscheinen bzw. eher zur historischen Musikpädagogik zählen, wie z.B. „Mit relativer Solmisation arbeiten“. Zudem fehlen wichtige ‚Techniken‘, wie z.B. Singen<sup>14</sup>. Es überschneiden sich Bereiche wie z.B. „Mit Spielen und Rätseln arbeiten“ „Mit Lücken(noten) arbeiten“ und „Puzzeln“.

---

<sup>12</sup> Zu den Aufgaben und Möglichkeiten einer Systematischen Musikpädagogik vgl. v.a. Kaiser 2004; Vogt 2004

<sup>13</sup> Vgl. Meyer 2004, 78; auch Klippert verwendet den Begriff „Mikromethodik“ (Klippert 1994, S.28).

<sup>14</sup> Singen kann sowohl eine Methode/Technik als auch ein Inhalt oder Ziel sein. Da Heukäufer explizit die Technik „Musizieren“ aufgreift, bietet es sich an, auch „Singen“ zu thematisieren.

### 3. Musikbezogene Rätseldidaktik

In beiden Publikationen fällt eine Bevorzugung von Rätseln und Spielen auf, die den Unterricht auflockern und „Freude an der Sache“ (Heukäufer 2007, S.30) wecken sollen. Als methodische Techniken werden von Heukäufer „Mitspielen“, „Mit Spielen und Rätseln arbeiten“, „mit (Lücken)noten arbeiten“ und „Puzzeln“ angeführt. Über den spielerischen Umgang hinaus sollen auch musikalische Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse gefestigt und erweitert werden. Das Galgenmännchen-Spiel dient z.B. dazu, dass „Fachbegriffe, Kompositionen, Komponisten usw., die die Schüler wieder vergessen haben, (...) wieder in Erinnerung zurückgerufen werden“ (ebd., S.174). Der vordergründige spielerische Aktionismus unterliegt allerdings einem hohen theoretischen Anspruch, sofern „über den handelnden Umgang mit dem (musikalischen) Material [...] theoretische Begründungen und Ableitungen“ (ebd., S.27) gelernt werden sollen. Die Schnipsel-technik gilt z.B. als vorbereitende Methode, um in „ein vertieftes Gespräch“ (Beiderwieden 2008, S.77) überzuführen, aus dem sich wiederum ein strukturiertes Tafelbild oder eine Tabelle ergibt. Viele angeblich spielerische Techniken sind Sortieraufgaben: So sollen z.B. „Notenschnipsel in eine vom Hörbeispiel vorgegebene Reihenfolge gelegt werden“ (Heukäufer 2007, S.204) oder Begriffe in eine Liste eingetragen werden.

Beiderwieden verwenden für seine Methoden ungewöhnliche Begriffskonstruktionen, die an die Terminologie der Methodenbücher im Bereich der Allgemeinen Didaktik erinnern (Kugellager, Fishbowl etc.). Unter Eichhörnchen-Methode, Rohpunkt-Verfahren, oder Luftbrücke verbergen sich bekannte Methoden oder kompositorische Techniken. Die Luftbrücke verdeutlicht musikalisch thematische Verbindungen (z.B. Leitmotivik). Diese Technik wird als rätselhaftes Phänomen beschrieben, indem „Dinge, über hunderte von Partiturseiten hinweg, durch unsichtbare Bande verknüpft sind“ (Beiderwieden 2008, S.84). Die implizite Bezugnahme auf das *Methoden-Training* Klipperts wird besonders in dem „Haus der Schulmusik“ (ebd., S.139) deutlich. Klippert konzipiert ein „Haus des Lernens“ (Klippert 1998, S.21), das dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen dient. Beiderwieden greift diese Konzeption auf und entwirft ein „Haus der Schulmusik“ (Beiderwieden 2008, S.139), das in der Dachspitze das „ganze Ensemble beherbergt und von Chor- und Orchester-Flügel gestützt wird“ (ebd.).

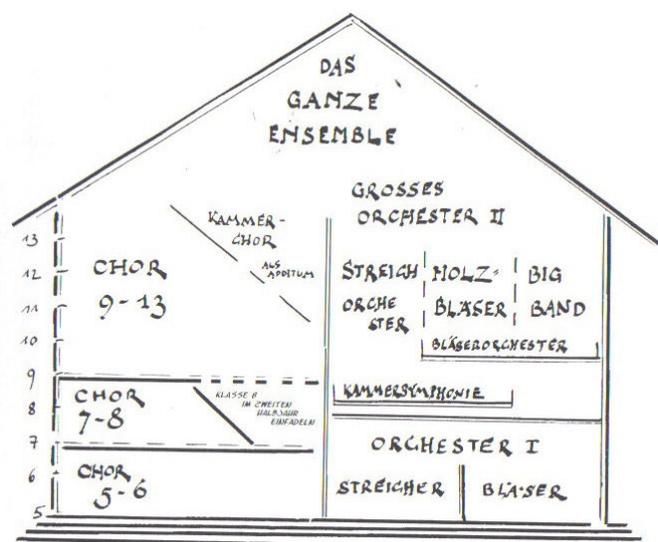
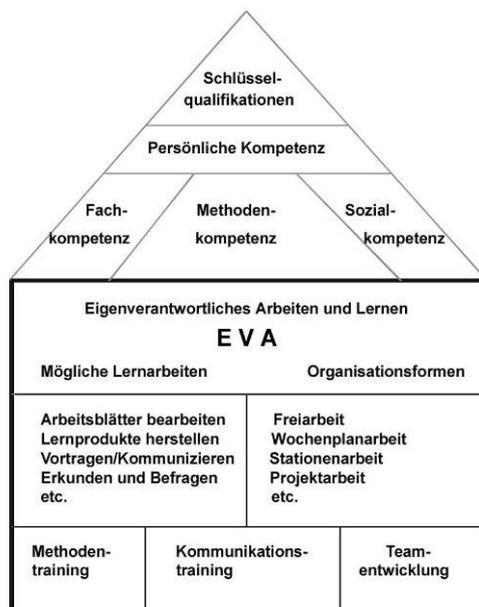


Abb. 71: Das »Haus« der Schulmusik

#### 4. Verwechslung von Methode, Inhalt und Ziel – Zur Wiederkehr des Primats der Didaktik

Bei beiden Publikationen bleibt fraglich, inwiefern sie einer Methodenlehre gerecht werden oder nicht vielmehr an Methoden gebundene Inhalte, Ziele und Medien vorstellen. Dies wird v.a. in der Darstellung von Notenbeispielen, Arbeits- und Hilfsmitteln deutlich, mit denen Methoden umgesetzt werden. Aufgrund der Berücksichtigung der Inhalts- und Zieldimension wird – trotz Hervorhebung der Interdependenz von Unterrichtsfaktoren – eine „teleologische Festlegung“ gefordert (Heukäufer 2007, S.22), die sich deutlich am Primat der Didaktik orientiert. Auch wenn somit Inhalte und Ziele berücksichtigt werden, sollen diese „zeitlich vor der materialen, medialen und methodischen Inszenierung kommen“ (ebd., S.25). Im Zuge der Zielhypertrophie werden die ursprünglich geforderte Methodenvielfalt und ein universell einsetzbarer Werkzeugkasten in Frage gestellt.

„Da kein klares Ziel vor Augen ist, begnügt sich der Unterricht oft lediglich mit einem methodischen und medialen Zauber“ (ebd., S.25).

Der Inhaltsprimat wird in Christoph Richters Beitrag „Interpretieren“ besonders deutlich, der durch die in Klammern eingefügte Ergänzung „Werkbetrachtung“ deutlich auf die Inhaltsdimension verweist. Da eine methodische Aufarbeitung eines so großen Lernfelds nur schwer zu leisten ist, finden sich methodische Untergruppierungen, wie z.B. hören, musizieren, sich zur Musik bewegen, Erfinden/Improvisieren/Komponieren, Skizzieren/Malen etc., die alle ein allgemeines und sehr weites Verständnis von Werkbetrachtung beinhalten. Der Einsatz der Techniken wird als eine Art Gespräch zwischen „den immer schon mitgebrachten Wissen, Denken, Fühlen, Können und den Angeboten des jeweiligen Gegenstands“ (Richter 2007, S.99) verstanden. Aufgrund der vielschichtigen Verweisungszusammenhänge bleibt die spezifische Leistung von Interpretieren als methodischer Technik unklar.

#### 5. Der Vergleich – Die wichtigste Methode des Musikunterrichts?

Im Zentrum der methodischen Techniken steht in beiden Methodenbüchern der Vergleich. Beide Autoren beziehen sich explizit auf einen Artikel von Wolfgang Schmidt-Brunner, der den Vergleich als „methodisches Grundprinzip im Musikunterricht“ (Schmidt-Brunner 1982b, S.175) begreift. Die dort angeführte Unterscheidung zwischen Analogie- und Homologievergleichen dient dazu, Differenzen zwischen kontrastierenden und ähnlichen Bezügen zu verdeutlichen. Analoge Vergleiche finden sich v.a. in disziplinübergreifenden Themenbereichen als Schnittstelle zwischen Musik, Bild, Sprache und Bewegung, wogegen homologe Vergleiche primär im eigenen Fach, vornehmlich in der musikalischen Analyse zum Einsatz gelangen. Schmidt-Brunner konzentriert sich in seiner Darstellung deutlich auf den Homologievergleich im Bereich der Musik des 20. Jahrhunderts und deutet analoge Verweise nur an. Auch Heukäufer und Beiderwieden sehen die Einsatzmöglichkeiten des Vergleichs primär im Bereich der musikalischen Analyse. Fächerverbindende Bezüge werden beiläufig erwähnt und in ihrer methodischen Tragweite nicht weiter ausdifferenziert<sup>15</sup>. Auch wenn Beiderwieden das dualistische System von Schmidt-Brunner um insgesamt acht Klassen erweitert und so den Wert analoger Vergleiche hervorhebt, bleibt die Funktion des Vergleichs primär auf den Bereich der musikalischen Analyse beschränkt und berücksichtigt nicht explizit den Vergleich zwischen den Künsten<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Seit Dankmar Venus ist der Bereich der „Transformation“ ein wesentlicher Teilbereich musikbezogener Umgangsweisen, die immer auch musikmethodisches Potenzial beinhalten. Vgl. Venus 1993 [1969]

<sup>16</sup> Vgl. Schmidt-Brunner 1982b, S.178; Heukäufer 2007, S.238; Beiderwieden 2008, S.30; Schmidt-Brunner entwickelt ein Kategoriensystem, das der „Planung und Kontrolle von Vergleichsoperationen im Musikunterricht“ (Schmidt-Brunner 1982b, S.181) dient.

## 6. Kunstwerkorientierung

In beiden Publikationen werden primär Werke aus der so genannten E-Musik vorgestellt, wobei vereinzelt auch auf zeitgenössische Musik Bezug genommen wird (György Ligeti, Iannis Xenakis, Anton Webern). Verweise auf außereuropäische Musik fehlen. Populäre Musik wird nur anhand eines Beispiels (Jimi Hendrix) erwähnt und gegenüber der Kunstmusik abgewertet.

„Manche großartige Pop-Musik lässt sich genauso gut oder besser mit einem symphonischen Orchester spielen“ (ebd., S.142).

Ein Großteil der aufgeführten Methoden dürfte zudem nur für die Sekundarstufe II geeignet sein. Dies gilt v.a. hinsichtlich der Fähigkeiten des Lehrenden, der „das klassische Dreierpaket“ mitbringen soll: „Klavier, Orchesterinstrument, Gesang“ (ebd., S.141). Die daran gebundene Orientierung an Analyseverfahren der abendländischen Kunstmusik wird in Form von Regeln („Leittonregel“) deutlich. Ganz im Sinne der Kunstwerkorientierung geht Beiderwieden davon aus, dass der Unterricht den Gesetzen der „Rezeption“ oder „Produktion“ gehorcht (ebd., S.16)<sup>17</sup>. Diesem Begriffspaar werden die Funktionsbereiche Klang und Sprache zugeordnet, obwohl der Bereich Produktion sicherlich umfassender sein dürfte und auch Formen des Musizierens beinhaltet. Aufgrund dieser unbegründeten Beschränkung führt der Musikunterricht „entweder zu einem sprachlichen Ergebnis [...] oder auch zu einem klingenden, zu einem Stück Musik“ (ebd., S.17). Nach Beiderwieden gibt es folglich auch nur „zwei Materialien des Musikunterrichts: den Klang und die Sprache“, so dass Sprechen über Musik „die mit Abstand wichtigste und vorherrschende Form eines jeden Unterrichts“ (ebd., S.19) sein soll. Diese allgemein und zudem antiquiert wirkende Orientierung am musikalischen Kunstwerk führt, wie bereits angedeutet, zu einer grundlegenden Skepsis gegenüber fächerübergreifenden bzw. interdisziplinären Arbeitsformen<sup>18</sup>.

„Natürlich kann es reizvoll und künstlerisch sein, ein Bild zu einem Musikstück zu malen. Nur wenn das etwas bringen soll, gelten Kriterien der bildnerischen Gestaltung. Dann begibt sich der Musikunterricht auf ein Feld, auf dem er nichts zu suchen hat“ (ebd., S.17).

Die theoretisch-verbale Ausrichtung wird durch eine „frontal und autoritär“ (ebd., S.147) geleitete Unterrichtsführung gewährleistet, die als „straff organisierter kollektiver Gestaltungsprozess“ (ebd., S.164) verstanden wird und „Strenge erfordert“ (ebd., S.49). Das gilt auch für Musizierformen, die „nichts mit Kreativität zu tun“ haben (ebd., S.147). Im Zuge dieser autoritär erscheinenden Maßnahmen werden viele unbegründete und apodiktische Forderungen gestellt, wie z.B. „Keine musikalische Analyse ohne Zeitleiste!“ (ebd., S.77). Beiderwieden formuliert auch einen „Kategorischen Imperativ der Gestaltung im Musikunterricht: Gestalte immer so, dass das Ergebnis deiner Arbeit Programmpunkt in einer schulischen Musizierstunde werden könnte“ (ebd., S.18). Im Zuge solcher banalen Ratschläge fällt der unterschwellige Drillcharakter auf, wenn von „Unarten singender Schulklassen“ (ebd., S.34) oder der „Brummer-Erst-Entstörung“ (ebd., S.36) die Rede ist. Dieser findet sich latent auch in der Publikation von Heukäufer, wenn instrumentale Bezeichnungen „eliminiert“ (Heukäufer 2007, S.136) werden und die Lerngruppe als „Ansammlung“ (ebd., S.22) bezeichnet wird.

---

<sup>17</sup> Beiderwieden bezeichnet diese beiden Pole als „dialektische Grundstruktur des Faches Musik“ (Beiderwieden 2008, 16). Da sie nicht antithetisch aufeinander Bezug nehmen, ist auch keine Synthese denkbar und der Begriff Dialektik unpassend. Ziel ist, „im Unterricht „etwas zu gestalten“ oder „etwas beizubringen“ (Beiderwieden 2008, 17).

<sup>18</sup> Das betrifft v.a. die musikbezogene Umgangsweise der „Transposition“ (Venus) oder „Transformation“ (Lemmermann). Vgl. Venus 1993 [1969]; Lemmermann 1984

## 7. Unwissenschaftlichkeit

*Musik unterrichten* ist in einem umgangssprachlichen und oberflächlichen Jargon verfasst, um anspruchsvolle Inhalte vereinfachend darzustellen. Dieses Vorgehen geht auf Kosten des wissenschaftlichen Anspruchs. Zitate werden nicht nachgewiesen und der Verweis auf aktuelle Fachliteratur fehlt. Zudem fallen banale Formulierungen („Singen ist ein herrliches Spielzeug“ (Beiderwieden 2008, S.41)) sowie ungewöhnliche Begriffskonstruktionen auf („Fehlerstartvermeidungsübungen“, „Krümelmonster-Syndrom“), die abwertend gegenüber den Lernenden wirken. Unter dem vermeintlich locker humorvollen und umgangssprachlichen Plaudertonfall verbergen sich antiquiert wirkende Formulierungen („Oft strahlen Mädchen vor Glück, wenn ihre Stimme bei d2 bis g2 Glockenstrahl bekommt“ (ebd., S.37)). Das gilt auch für das ideologisch anmutende Lehrer/Schüler-Verhältnis, denn „du als Lehrer lernst, deine Schüler, deine Mitmenschen zu schätzen und zu lieben. Sie werden es dir zurückgeben“ (ebd., 162). Für eine wissenschaftliche Systematik erscheint bereits der persönlich emotionale Schreibstil unpassend.

„Es war zum Heulen. Ich habe nicht geschlafen in jener Nacht, in den frühen Morgenstunden fasste ich den Grundsatz: Schulkonzerte müssen unplugged sein“ (ebd., S.142).

Viele Allgemeinplätze verdeutlichen den unwissenschaftlichen Status der Publikation Beiderwiedens.

„Ergebnissicherung ist nicht alles. Aber ohne Ergebnissicherung ist alles andere nichts“ (ebd., S.18). „Wenn jeder gibt, was er zu geben hat, und keiner den anderen etwas wegnimmt, kommt am Ende etwas sehr Schönes dabei heraus“ (ebd., S.166).

Im Rahmen vieler ironischer Kommentare wird das Fachwissen des Lesers abgewertet:

„Dass auf 1 Akkord C steht, wussten Sie sofort. Dass aber das die sP ist, darüber mussten sie einen Augenblick nachdenken, oder? (Ein hübscher Trugschluss, nicht?)“ (ebd., S.110).

Einige Kommentare sind anmaßend und stellen die Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung mit der Thematik in Frage:

„Auch hierzu habe ich noch keinen Arbeitsbogen. Vielleicht haben Sie ja Lust, mal einen zu machen“ (ebd., S.117)).

Heukäufers Darstellung der Bedeutung von Methoden ist zum Teil ungenau. Der Sammelband *Methoden des Musikunterrichts* wird als „Methoden im Musikunterricht“ (Heukäufer 2007, S.15) falsch zitiert. Einige Literaturangaben sind unvollständig<sup>19</sup>. Die einzelnen Beiträge im Sammelband unterscheiden sich deutlich in der Konzeption und Qualität. Viele davon fallen hinter die Anforderungen eines musikmethodischen Handbuchs zurück. Dies gilt insbesondere für das Kapitel „Musizieren im Klassenverband“ von Wolphard Bickel, in dem Gemeinschaftsideale der Jugendmusikbewegung neu beschworen werden. Mit den richtigen „Maßnahmen“ wird die Klasse zu einer „Mannschaft“ (Bickel 2007, S.191). Im Zentrum stehen „Vergnügen“, „Freude“, so dass es kaum etwas „Erfüllenderes als das gemeinsame Musizieren“ (ebd., S.190) geben kann. Überhaupt erfolgt jegliche Aneignung musikalischen Wissens „eher beiläufig“ (ebd., S.195). Klassenmusizieren regt die Schüler dazu an, ein „richtiges“ Instrument zu erlernen und das Ziel der Arbeit ist ein öffentlicher Auftritt, z.B. „bei einer Schulfeier, im Altenheim, als Straßenmusik“ (ebd., S.191). Undifferenziert und überzogen wird festgehalten:

„in keiner anderen Unterrichtsform, in keinem anderen Fach, wird soviel Sozialkompetenz erworben, werden so starke emotionale Kräfte geweckt, wird der Einzelne so intensiv in seiner Konzentrationsfähigkeit gefordert“ (ebd., S.203).

Aller Praxisorientierung zum Trotz wird im Anschluss an viele Allgemeinplätze deutlich, dass die Praxis des Klassenmusizierens „in die musikalische Begrifflichkeit mündet“ (ebd., S.190). Die methodische Technik beschränkt sich weitestgehend darauf, Ordnung im Musikraum zu halten.

---

<sup>19</sup> Eine Publikation von Hermann J. Kaiser wird z.B. ohne Titel zitiert; vgl. Heukäufer 2007, S.258

Hierzu gehören der Probenaufbau des Orchesters, mit dem unbegründeten Hinweis, „der Rückbau am Ende der Stunde wird von denjenigen Schülern vollzogen, welche den Aufbau bewerkstelligt haben“ (ebd., S.193).

In der Veröffentlichung Beiderwiedens werden Erarbeitungsmöglichkeiten genannt, die bewährten Unterrichtsprinzipien widersprechen. Eine Grundregel des Lehrerverhaltens lautet, „eine ruhige Regieposition“ (ebd., 189) zu finden, um im Sitzen von einem Platz aus das Geschehen zu überblicken. Hinsichtlich der Korrektur von Stimmintonation im „Schul-Singunterricht“ (ebd., S.35) heißt es:

„Der Königsweg der Korrektur ist: möglichst exakt die Schülerfassung nachmachen, dann richtig vormachen und erklären, was sie anders gemacht haben“ (ebd., S.34).

Die Formulierung „Ich kann nicht singen“ wird als „faule Ausrede“ oder „negative Begabungssattributierung“ (ebd., S.37) bezeichnet. Die Ursache des Konzentrationsabfalls beim Singen kommentiert der Autor mit der Bemerkung „Kann viele Ursachen haben“ (ebd., S.37). Über transponierende Instrumente lässt sich als Regel festhalten: „Instrument in X heißt: Wenn C da steht, kommt X heraus“ (ebd., S.121).

Nicht nur falsch, sondern auch peinlich ist die Bezugnahme auf die *Music Learning Theory* (audiation) von Edwin Gordon<sup>20</sup>. Beiderwieden verwechselt ihn mit dem amerikanischen Schriftsteller Noah Gordon – Autor des *Medicus* – und spricht von „Audiations“ (ebd., S.41). Viele Links sind schlecht recherchiert. Der Link zum Arbeitskreis für Schulmusik (AfS) führt zum „AFS Internationale Begegnungen e.V.“. Zitate werden nicht kenntlich gemacht, Fachliteratur wird als Verweis im Fließtext nicht erwähnt und ist tendenziell veraltet. Die Dokumentation wissenschaftlicher Quellen wird nicht ernst genommen. In der Literaturliste, die bereits mit „Ein wenig Literatur“ überschrieben ist, wird zum Beitrag von Ulrich Günther *Die Sprache in der Musikerziehung* vermerkt: „Machte ich, glaube ich, erstmals Sprechen in Musik zum Hauptthema von Musikunterricht“ (ebd., S.21).

## 8. Zusammenfassung & Ausblick als Rückblick

Die Sammelrezension sollte deutlich machen, dass beide Publikationen dem Anspruch einer theoretisch-systematischen Musikmethodik nicht gerecht werden können (und wollen), sondern vielmehr im Sinne „didaktischer Hintertreppenliteratur“ (Blankertz 1969, 92) verschiedene Werkzeuge und Baukästen für die praktikable Unterrichtsgestaltung zur Verfügung stellen. Trotz dieser Kritik sollte aber auch festgehalten werden, dass die Publikationen offensichtlich Bedürfnisse erfüllen, die von der „theoretischen Didaktik“ nicht erfüllt werden können (und wollen).

In Zukunft sollte es ein zentrales musikpädagogisches Anliegen sein, nicht dem Methodenboom zu unterliegen. Dies gilt auch für Musikverlage und deren Lektoren. Die in beiden Publikationen hervorgehobene praxisorientierte Vorgehensweise mag sicherlich aus kommerziellen Gründen erwünscht sein, dürfte sich nicht nur für die musikpädagogische Forschung, sondern auch für die Unterrichtspraxis als utopische Wunschvorstellung erweisen. Insbesondere die Publikation von Beiderwieden bleibt fachterminologisch und inhaltlich weit hinter dem Anspruch einer Systematischen Methodenlehre zurück. In Zukunft wäre es wünschenswert, zwischen einer Ansammlung von praxisorientierten effektiven Unterrichtsmethoden (Methoden *im* Musikunterricht) und einer theoretisch-systematischen Musikmethodik (Methoden *des* Musikunterrichts) zu differenzieren.

Eine Hauptaufgabe liegt sicherlich in der Systematisierung von Musikmethoden. Dieser Weg wird kein leichter sein und führt über den langen und steinigen Umweg der Ausdifferenzierung musikbezogener Handlungsweisen. Dazu wurde in den 1970er-80er Jahren viel Vorarbeit geleistet, die sicherlich der Überarbeitung bedarf, aber auch nicht als veraltet außer Acht werden darf.

---

<sup>20</sup> Vgl. Gordon 2007

## Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1982): Methodik des Musikunterrichts. In: Schmidt-Brunner, Wolfgang; Abel-Struth, Sigrid (Hg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz: Schott, S.30–47.
- Beiderwieden, Ralf (2008): Musik unterrichten. Eine systematische Methodenlehre. Kassel: Bosse.
- Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik, München: Juventa.
- Bohl, Thorsten (2004): Unterrichtsmethoden in der Realschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buschendorff, Florian (2010): 200 Methoden für den Musikunterricht: Praxisorientierte Ideen für die Sekundarstufe, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Gordon, Edwin E. (2007): Learning Sequences in Music. A contemporary music learning theory, Chicago: GIA Publications.
- Gruhn, Wilfried; Wittenbruch, Wilhelm (1983): Wege des Lehrens im Fach Musik. Ein Arbeitsbuch zum Erwerb eines Methodenrepertoires, Düsseldorf: Schwann.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heukäufer, Norbert (2007): Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner (2005) (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen; ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: Schott.
- Kaiser, Hermann J. (2004): Spurensuche. Auf dem Wege zu einer systematischen Musikpädagogik, in: Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien, Essen: Die Blaue Eule, S.57-84.
- Klippert, Heinz (1994): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim: Beltz.
- Klippert, Heinz (1998): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim: Beltz.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2003): Notation. Übungen - Spiele ; Arbeitsblätter für Schule und Musikschule, Augsburg: Wißner.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2005): Intervalle: Übungen und Spiele. Arbeitsblätter für Schule und Musikschule, Augsburg: Wißner.
- Kretzer, Hartmut (1988): Calvinismus versus Demokratie respektive Geist des Kapitalismus, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Leitner, Sebastian (1972): So lernt man lernen. Der Weg zum Erfolg, Freiburg: Herder.
- Lemmermann, Heinz (1984): Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Mittelstädt, Holger (2007): Fundgrube Musik, Berlin: Cornelsen.
- Peterßen, Wilhelm H. (2005): Kleines Methoden-Lexikon, München: Oldenbourg.
- Richter, Christoph (2007): Interpretieren (Werkbetrachtung), in: Musik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 2, hg. von Norbert Heukäufer, Berlin: Cornelsen Scriptor, S.96-127.
- Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hg.) (1982a): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme, Mainz: Schott.
- Schmidt-Brunner, Wolfgang (1982b): Der Vergleich als methodisches Grundprinzip im Musikunterricht, in: Methoden des Musikunterrichts, hg. von Wolfgang Schmidt-Brunner, Mainz: Schott, S.175-184.
- Venus, Dankmar (1993 [1969]): Unterweisung im Musikhören, Wilhelmshaven: Noetzel.
- Vogt, Jürgen (2004): Das Allgemeine im Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik, in: Dimensionen und Strategien musikpädagogischer Forschung, hg. v. Hermann J. Kaiser, Essen: Die Blaue Eule, S.85-104.