

Thomas Ott

Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht

(in: Michael Dartsch u.a.: Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. UTB – Waxmann 2018. S. 284 - 288)

Der Begriff *Konzeption* taucht in der deutschen Musikpädagogik, soweit zu sehen, erstmals in der Zeit um 1970 auf. Nicht zufällig, denn im Jahrzehnt der Bildungsreformen (ca. 1965 bis 1975) kam es auf allen Ebenen des westdeutschen Bildungssystems zu einem Perspektivwechsel, der überkommene Strukturen und Inhalte samt ihren legitimierenden pädagogischen Ideen in Frage stellte (Weber, 2005). Dies ging mit Bemühungen einher, Ziele, Inhalte und Methoden der schulischen Lernbereiche neu zu definieren. Das lateinische Wort ‚*concipere*‘ (= erfassen, begreifen, zusammenfassen) enthält auch die Wortnuance des Programmatischen, so dass die Ableitung Konzeption(en) sich anbietet, um die Ergebnisse solcher konstruktiven Bemühungen allgemein und in der Musikpädagogik (auch späterhin) zu kennzeichnen. Retrospektiv wandte man den Begriff auch auf die beiden traditionellen Hauptströmungen der deutschen Musikpädagogik an: die Musische Erziehung und die gymnasiale Musikpädagogik auf der Grundlage der Kestenberg-Reform. Folgt man dem Wortgebrauch bis heute (2017), so deckt er keineswegs nur Entwürfe und Praxen ab, die ein vollständiges Bild des Musikunterrichts in einer Schulstufe oder Schulart im Blick auf seine didaktischen Grund- und Detailentscheidungen ergeben. Vielmehr fallen darunter auch didaktisch-methodische Ansätze für einzelne inhaltliche Arbeitsfelder sowie spezifische Handlungsperspektiven durch Übernahmen von Verfahrensweisen aus anderen Disziplinen (z.B. Musikästhetik, Philosophische Hermeneutik, Konstruktivismus). Unklar bleibt, welche definitorischen Minimalbedingungen erfüllt sein müssen, damit überhaupt von einer Konzeption die Rede sein kann. So wird *Schülerorientierter Musikunterricht* (Günther, Ott & Ritzel, 1982 & 1983) oft als Konzeption bezeichnet, obwohl es sich dabei nur um eine begrenzte Unterrichtserkundung handelte. Andererseits ist vom Musikunterricht in der DDR kaum je als einer Konzeption die Rede. Der Begriff bleibt mehrdeutig, trotz sporadischer Bemühungen um Klärung (Jank, 1988; Helmholtz, 1995; Ott, 2005; Lehmann-Wermser, 2016).

Bezeichnungen. Die Bezeichnung einer Konzeption akzentuiert in der Regel ihre tragende Idee in Kombination mit einem allgemeineren Begriff wie: *Orientierung* (Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Orientierung am Kunstwerk), *Erziehung* bzw. Bildung (Musische Erziehung bzw. Bildung, Polyästhetische Erziehung, Auditive Wahrnehmungserziehung), *Pädagogik* (Systemisch-Konstruktivistische Musikpädagogik), *Methode* (Kodaly-Methode), *Ansatz* (Schnittstellenansatz im interkulturellen Musikunterricht), neuerdings auch *Konzept* (Individualkonzepte als persönliche didaktisch-methodische Lösungen einzelner Lehrer: Niessen, 2016). Andere Konzeptionen geben sich ein Label, dessen spezifischer Sinn sich erst aus dem Kontext ergibt, von dem es sich begrifflich abgrenzt: *Unterricht in Musik* (Antholz, 1970/1976) setzt einen Akzent gegen das alte Begriffspaar Erziehung zur Musik vs. Erziehung durch Musik, *Unterweisung im Musikhören* (Venus, 1969) will einen Arbeitsbereich aufwerten, der im Musikunterricht bis dahin zu kurz kam, *Didaktische Interpretation* (Richter, 1976) betont musikpädagogisch begründete (im Gegensatz zu musikwissenschaftlichen) Aspekte des Werkzugangs, *Szenische Interpretation* (Nebhuth & Stroh, 1990) grenzt sich von der bloß kognitiv-betrachtenden Behandlung von musiktheatralischen Werken ab, *Aufbauender Musikunterricht* (Jank 2005a/2013) reagiert auf die Tatsache, dass die Vielfalt konzeptioneller Ansätze in der Praxis kontinuierliche Lernprozesse erschwert.

Umfassende Konzeptionen. Die ersten umfassenden konzeptionellen Entwürfe entstanden in der Zeit der westdeutschen Bildungsreformen um 1970. Sie wollten den Musikunterricht insgesamt auf neue Grundlagen stellen und beanspruchten, ihn in einem umfassenden Sinne neu zu ordnen. Antholz' *Unterricht in Musik* (1970/1976, dazu Ott & Vogt, 2008; Ott, 2016) erschien zwar in einer Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule, der Autor wies aber schon im ersten Absatz darauf hin, dass das Denken in den bisherigen Schularten obsolet sei (S. 9). Stattdessen sei von Schulstufen und prospektiv von der Gesamtschule als gemeinsamer Mittelstufe auszugehen. Als schulstufen- (wenngleich vorerst noch schularten-) übergreifendes Ziel setzte er *Introduktion in Musikkultur* an und gliederte den Unterricht nach Inhalten und Verfahren: *Instruktion, Rezeption, Reproduktion, Information*. Ähnlich ging Alt (*Didaktik der Musik – Orientierung am Kunstwerk*, 1968) vor, indem er als Funktionsfelder des Musikunterrichts *Reproduktion, Theorie, Interpretation und Information* unterschied und nach Schulstufen – nicht nach Schularten – aufschlüsselte, wenngleich seine Überlegungen unausgesprochen eher von gymna-

sialen Traditionen bestimmt waren. Die *Unterweisung im Musikhören* von Venus (1969) war zwar, wie schon der Titel sagte, die Didaktisierung eines Teilbereichs des Musikunterrichts, ging aber von einer ähnlichen Gesamtstruktur aus wie Antholz und Alt: *Produktion von Musik, Reproduktion von Musik, Rezeption von Musik, Transposition von Musik, Reflexion über Musik*. Auch die *Auditive Wahrnehmungserziehung* (Frisius, Fuchs, Günther, Gundlach & Küntzel, 1971, dazu Ott 1984, 2006) zielte auf eine umfassende Neuordnung des Musikunterrichts aller Stufen, definierte den Gegenstandsbereich (Alles Hörbare) allerdings vollkommen anders als die bisher genannten Konzeptionen und gliederte ihn auch anders auf. Sie blieb ein Torso, da man die Entwicklungsarbeit vorzeitig aufgab. – In den Jahrzehnten nach der Reformzeit war weitgehend Konsens, dass die Zeit der großen Entwürfe vorbei sei: Die Sparten des Musiklebens und die musikalischen Interessen der Schüler (und Lehrer!) differenzierten sich immer weiter aus, und an die Stelle eines umfassenden Gestaltungsanspruchs traten – unbeschadet der Fortschreibung staatlicher Lehrpläne - situations- und akteursspezifische Lösungen. Das quasi postmoderne ‚anything goes‘, die wachsende „Artenvielfalt“ (Jank, 2005) des Musikunterrichts barg allerdings in den Augen einiger Didaktiker und Lehrer die Gefahr, dass die musikalischen Bildungswege vieler Lernender mangels Systematik dem blinden Zufall überlassen blieben. Als Antwort darauf entwickelte ein Autorenteam aus Didaktikern und Lehrern ab 2005 den *Aufbauenden Musikunterricht* (Jank 2005a/2013, dazu Kaiser, 2016). Mehr als andere Konzeptionen ist dieses Modell daran gebunden, dass es über die Schuljahre hinweg konsequent umgesetzt wird - dies bedeutet intensive Lehrerfortbildung und einen erheblichen Aufwand in der Materialentwicklung. Auch diese Konzeption gliedert den Unterricht in Praxisfelder einer Großstruktur: *Kulturen erschließen, vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln, Aufbau musikalischer Fähigkeiten* (letztere das eigentliche Feld des aufbauenden Vorgehens).

Konzeptionen für Teilbereiche des Musikunterrichts. Es gibt einzelne Arbeitsbereiche des Musikunterrichts, die in charakteristischer Weise konzeptionell erschlossen sind. Es handelt sich dabei nicht einfach um beliebige Methodisierungen, deren es viele gibt, sondern jeweils um ein konsequent und konsistent angewandtes Setting von theoretisch gut begründeten Sachperspektiven und Unterrichtsverfahren, deren Anwendbarkeit auf diverse Unterrichtsgegenstände des Arbeitsbereichs praktisch erprobt ist. Für das Singen könnte man hier die verschiedenen *Solmisationsmethoden* (Flämig & Heise, 2005) nennen. In der *Kodaly-Methode* (Szönyi, 1973) die in vie-

len ungarischen Schulen bis heute praktiziert wird, steht das Singen im Zentrum, das mit Hilfe einer bestimmten Spielart des Solmisiens erschlossen wird. Für den Arbeitsbereich der Werkbetrachtung entstand um das Schlüsseljahr 1970 herum die *Didaktische Interpretation*, deren Hauptautoren Ehrenforth (1971) und Richter (1976) in vier Jahrzehnten eine große Zahl von Anwendungsbeispielen vorgelegt haben (zuletzt Ehrenforth, 2014; Richter, 2012, dazu Jank, 2005b; Vogt, 2016). *Polyästhetische Erziehung* nannte Roscher (1970) seine Konzeption des interdisziplinären szenischen Arbeitens auf improvisationspädagogischer Grundlage unter Einbeziehung von Musik, Szenenbild, Sprachgestaltung und Tanz. Ebenfalls für den Gegenstandsbereich Oper/Musical entwickelte eine Autorengruppe später das Konzept der *Szenischen Interpretation* (Nebhuth & Stroh, 1990) von Werken des Musiktheaters, einen handlungsorientierten Zugang, der mit Hilfe von Verfahren wie Rollenspiel, Nachspiel von Szenen, Standbildbau u.a. das Sich-Einfühlen in Personen, Orte der Handlung und Situationen ermöglichen und zur vertieften Erfahrung der Musik führen soll. In der Interkulturellen Musikpädagogik kreierte Merkt (1983) den *Schnittstellenansatz*, der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Musik und Musikinstrumenten und ihrer Funktionen in der eigenen und einer fremden Kultur thematisiert – besonders über das Medium des Klassenmusizierens. Stroh (2011) baute dieses Prinzip später zum *erweiterten Schnittstellenansatz* aus, bei dem es darum geht, soziale Situationen zu rekonstruieren, denen die Musik entstammt, vor allem im szenischen Spiel.

Ansätze, ,approaches'. In der Konzeptionendiskussion eher selten verwendet wird der Begriff *Ansatz*. In der angelsächsischen und französischen Pädagogik sind die analogen Begriffe *,approach'* bzw. *,approche'* (= Annäherungs-, Vorgehens-, Betrachtungsweise) viel geläufiger, wenn es um standardisierte Lösungen für konzeptionelle Probleme geht. Der verblasste bildlich-metaphorische Gehalt von *Ansatz* trifft ganz gut das Unverwechselbare einer Konzeption: nämlich einen Dreh- und Angelpunkt, von dem aus sie sich aufbaut. Man findet solche archimedischen Punkte in den meisten der bisher erwähnten Konzeptionen. So bei Antholz (1970/1976), für den das Hören eine Art definatorischen Universalschüssel (*,passepartout'*) für alle Arbeitsbereiche des Musikunterrichts abgab: *hörendes Werken, Werkhören, hörendes Nachgestalten, Hörorientierung*. Wenn man, weit über Antholz hinausgehend, *alles Hörbare* als Gegenstandsbereich des Musikunterrichts definierte (*Auditive Wahrnehmungserziehung*, Frisius et al., 1971), so mussten Zugangsmöglichkeiten und Begriffssysteme gefunden werden, die man gleichermaßen auf den alltäglichen Umweltschall

und die verschiedensten Musikstile anwenden konnte, ebenfalls mit Konsequenzen für die Arbeitsfelder Hören, Musikpraxis, Werkbetrachtung und Reflexion. Überhaupt war *Hören* um 1970 der gemeinsame Dreh- und Angelpunkt im Denken einer ganzen Reihe von Musikpädagogen, die damit einen Perspektivwechsel weg von der musikantischen Grundorientierung der Musischen Erziehung (*Musikmachen ist besser als Musikhören*) vollzogen (Ott, 2016).

Der Begriff *Ansatz* ist auch auf Konzeptionen anwendbar, die ihre Grundorientierungen aus benachbarten oder in sonstiger Weise einschlägigen (pädagogischen, musikwissenschaftlichen, philosophischen, psychologischen oder soziologischen) Disziplinen beziehen, also bei ihnen bzw. bei einzelnen ihrer Konzepte ansetzen. Alt (1968) setzte im umfangreichen Hauptkapitel „Interpretation“ seines Buches bei bestimmten musikwissenschaftlichen Methoden (Formanalyse, Energetik, Hermeneutik, Biographie, Stilkunde etc.) an und empfahl sie für die Anwendung im Unterricht, was ihm später den Vorwurf *abbilddidaktischen Vorgehens* (das Schulfach als Abbild der Bezugswissenschaft) eintrug (Jank & Meyer, 1991, S. 415-417). Rauhe, Reinecke & Ribke (1975: *Hören und Verstehen – Theorie und Praxis handlungsorientierten Unterrichts*) bemühten einen umfangreichen Mix aus Disziplinen wie Musikpsychologie und –soziologie, Kommunikationsforschung, Linguistik, Informationsästhetik, Psychoanalyse, Sozialisationstheorie u.a., um Hören und Verstehen als Ebenen kommunikativen Handelns in den Blick zu bringen und ein entsprechend verändertes Unterrichtsverständnis zu skizzieren. Im vielleicht nachhaltigsten konzeptionellen Ansatz, der *Didaktischen Interpretation* von Musik, übertrugen Ehrenforth (1971) und Richter (1976) die Philosophische Hermeneutik von Gadamer (1960) auf Musikwerke und setzten dessen Verstehens-Modell (als Annäherung und Erweiterung bzw. Verschmelzung der Sinn-Horizonte von Musik mit den immer schon gegebenen Verstehens-Horizonten der Rezipienten) ins Musikpädagogische um. Als weiteren philosophischen Ansatz akzentuierte die Didaktische Interpretation ab 1990 den Begriff der *Lebenswelt* (Ehrenforth, 2001), der ursprünglich auf die Phänomenologie des Philosophen Edmund Husserl zurückgeht (Husserl, 1936/2012; Waldenfels, 1985; dazu Vogt, 2001). Das Verstehen im dargestellten Sinne sollte nun aus wissenschafts- und kulturunabhängigen (= lebensweltlichen) Grunderfahrungen heraus entwickelt werden. Die Subjektperspektive nehmen auch musikpädagogische Denkmodelle ein, die – im Rückgriff auf Konzepte der Philosophie und ästhetischen Theorie – am Begriff der *Erfahrung* ansetzen. Die *Erfahrungerschließende Musik-*

erziehung von Nykrin (1978, dazu Heß, 2005) knüpft beim Erfahrungsbegriff des amerikanischen Pragmatismus an (Dewey 1934/1980). Die immer schon vorhandenen musikalischen Erfahrungen der Schüler sollten aufgegriffen und in handlungsorientierten Lernprozessen durch neue Erfahrungen erweitert werden. Seit den 1990er Jahren orientiert sich das konzeptionelle Denken in der Musikpädagogik wieder verstärkt am Erfahrungsbegriff (Kaiser, 1993). Auf den Begriff der Ästhetischen Erfahrung des Philosophen Martin Seel (1985, 2003) beziehen sich in ihren konzeptionellen Überlegungen Rolle (1999) und Wallbaum (2000), dazu Heß, 2005a. – Die meisten der in diesem Absatz genannten Ansätze verbindet, dass sie – statt des vermeintlich objektiven So-Seins der Unterrichtsinhalte – subjektive Perspektiven der Lernenden und Lehrenden ins Zentrum der konzeptionellen Arbeit stellen. Das gilt auch für die Bemühungen um eine *Systemisch-Konstruktivistische Musikpädagogik* (Winkler, 2002; Hametner, 2006; Geuen, 2008; Dyllick, 2011; Krause-Benz, 2013) die u.a. an Konzepte des Allgemeindidaktikers Kersten Reich (2002) anknüpfen. Sie gehen davon aus, dass (Musik-)Unterricht es nicht mit Gegenständen, sondern mit Konstrukten zu tun hat, die Schüler immer schon mitbringen, und die durch neue Erfahrungen in Frage gestellt werden (Perturbationen), in deren Folge es zur Dekonstruktion der ursprünglichen Vorstellungen und schließlich zu ihrer Rekonstruktion unter veränderten Perspektiven kommt.

Konzeptionen zielen darauf, in Unterricht umgesetzt zu werden. Der Hiatu zwischen Entwurf und Ausführung ist dem Konzeptionsbegriff immanent. Konzeptionen sind normative Aussagesysteme, die sich an der Unterrichtswirklichkeit und dem, was in ihr möglich ist, bewähren müssen. Die alte *Maxime Sollen impliziert Können, Unmögliches ist nicht verpflichtend* stellt jede Unterrichtskonzeption unter die Beweislast der eigenen Realisierbarkeit in der Breite der Situationen, für die sie gedacht ist. Im Idealfall entsteht eine Konzeption im Wechselspiel von hypothetischen Vorgaben und verifizierenden Unterrichtsversuchen, in Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern, mit erprobten Unterrichtsmaterialien als Output (in Kooperation mit Verlagen) und flankierender Lehrerfortbildung. Dieses Kriterium erfüllen nur wenige Konzeptionen: Der *Aufbauende Musikunterricht* und die *Szenische Interpretation* von Werken des Musiktheaters. Allerdings zeigt das Beispiel der *Auditiven Wahrnehmungserziehung*, dass auch ein solches Vorgehen die Überlebensfähigkeit einer Konzeption nicht unbedingt garantiert.

Literatur

Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf (Pädagogischer Verlag Schwann) 1968

Antholz, Heinz (1970/1976). Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1970/1976

Dewey, John (1934/1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt (Suhrkamp) 1934/1980

Dyllick, Nina (2011): Vokalpraxis in der Schule. Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis? In: Clausen, Bernd (Hrsg.): Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen (Die Blaue Eule) 2011, S. 59-84 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 32)

Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. Frankfurt/M. (Diesterweg) 1971.

Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.) (2001): Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg (Königshausen & Neumann) 2001

Ehrenforth, Karl Heinrich (2014): Hinhören – Zuhören – Durchhören. Musik als Einladung zum Dialog. Hannover (Institut für musikpädagogische Forschung) 2014 (= Monographie Nr. 23)

Flämig, Matthias & Heise, Walter (2005): Tonwort- und Solmisationsmethoden. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel (Bosse Verlag) 2005, S. 239-243

Frisius, Rudolf; Fuchs, Peter; Günther, Ulrich; Gundlach, Willi & Küntzel, Gottfried (1971): Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Stuttgart (Klett)

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen (Mohr Siebeck) 1960

Geuen, Heinz (2008): Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik? In: Diskussion Musikpädagogik 40/2008, S. 37- 40.

Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred: Musikunterricht 1-6. Weinheim und Basel (Beltz) 1982 (= Reihe „Praxis und Theorie des Unterrichtens“)

Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred: Musikunterricht 5-11. Weinheim und Basel 1983 (= Reihe „Praxis und Theorie des Unterrichtens“)

Hametner, Stephan (2006): Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch- konstruktivistischen Musikpädagogik. Band 1: Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen. Heidelberg (Carl Auer Verlag) 2006

Helmholz, Brigitta: Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: Helms, Siegmund, Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995, S. 42-63.

Heß, Frauke (2005): Erfahrungserschließende Musikerziehung. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel (Bosse Verlag) 2005, S. 56-57

Heß, Frauke (2005a): Erfahrung (ästhetische Erfahrung). In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel (Bosse Verlag) 2005 (a), S. 54-56

Husserl, Edmund: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie (1936). Hamburg (Felix Meiner Verlag) 2012

Jank, Werner (1988) Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. In: Christa Nauck-Börner (Hrsg.): Musikpädagogik zwischen Tradition und Medienzukunft, Laaber 1988, S. 37-68. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 9)

Jank, Werner (2005): Plädoyer für Artenvielfalt. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht? (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München Bd. 1). München (Allitera) 2005, S. 109-117

Jank, Werner (2005a/2013). Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (Cornelsen) 2005a/2013

Jank, Werner (2005b): Didaktische Interpretation. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel (Bosse Verlag) 2005b, S. 43-48

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt am Main (Cornelsen Scriptor) 1991

Kaiser, Hermann Josef: Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“. In: Kaiser, H.J., Nolte, E. & Roske, M. (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik, Mainz (Schott) 1993, S. 161-176

Kaiser, Hermann Josef (2016): Aufbauender Musikunterricht. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch, Augsburg (Wißner Verlag) 2016, S. 65-82 (=Musikpädagogik im Fokus Bd. 3)

Krause-Benz, Martina (2013): (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In: Knigge, Jens & Mautner-Obst, Hendrikje (Hrsg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 72-84

Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.) (2016): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch, Augsburg (Wißner Verlag) 2016 (=Musikpädagogik im Fokus Bd. 3)

Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht. Berlin (Express Edition) 1983

Nebhuth, Ralf / Stroh, Wolfgang Martin: Szenische Interpretation – Wieder eine neue Operndidaktik? In: Musik und Bildung 1-1990, S. 16-21

Niessen, Anne (2016): Zum Verhältnis von Individualkonzepten und (musik-)didaktischen Konzeptionen. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.) (2016). Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch, Augsburg (Wißner Verlag) 2016 (=Musikpädagogik im Fokus Bd. 3), S. 145-156

Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte - Argumente - Bilder*, Regensburg (Bosse) 1978.

Ott, Thomas (1984): *Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit - Am Beispiel des Lehrbuchs "Sequenzen"*. In: Ritzel, F. & Stroh, W. M. (Hrsg.), *Musikpädagogik und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*. Wilhelmshaven (Heinrichshofen 1984, S. 117 – 123.

Ott, Thomas (2005): *Konzeptionen, musikpädagogische*. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber (Hrsg.): *Lexikon der Musikpädagogik*, Kassel (Bosse Verlag) 2005, S. 134-137

Ott, Thomas (2006). *Auditive Wahrnehmungserziehung*. In: *Diskussion Musikpädagogik Heft 30*. Hamburg (Junker Verlag) 2006, S. 47 – 52.

Ott, Thomas (2016): *45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion*. In: Jens Knigge & Anne Niessen (Hrsg.): *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft, Münster/New York 2016, S. 29-44* (= Musikpädagogische Forschung Bd. 37)

Ott, Thomas & Vogt, Jürgen (Hrsg.): *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte*. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz. Berlin (LIT Verlag) 2008 (= Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd. 3)

Rauhe, Hermann, Reinecke, Hans-Peter & Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München (Kösel) 1975

Reich, Kersten (2002): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Neuwied (Luchterhand) 2002.

Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt/M. (Diesterweg) 1976.

Richter, Christoph (2012): *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Augsburg (Wißner) 2012 (= Forum Musikpädagogik Band 105 – Berliner Schriften).

Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel

(Bosse) 1999 (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft Bd. 24)

Roscher, Wolfgang (1970): Ästhetische Erziehung – Improvisation – Musiktheater. Hannover (Schroedel) 1970

Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der Ästhetischen Rationalität. Frankfurt (Suhrkamp) 1985

Seel, Martin (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt (Suhrkamp) 2003

Stroh, Wolfgang Martin (2011): Der erweiterte Schnittstellenansatz. <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf>

Szönyi, Erzsébet: Aspekte der Kodalyi-Methode. Frankfurt (Diesterweg) 1973 (= Schriftenreihe zur Musikpädagogik)

Venus, Dankmar (1969). Unterweisung im Musikhören. Ratingen / Kastellaun / Düsseldorf (Henn) 1969

Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg (Königshausen & Neumann) 2001

Vogt, Jürgen (2016): Didaktische Interpretation. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch, Augsburg (Wißner Verlag) 2016, S. 31-44 (=Musikpädagogik im Fokus Bd. 3)

Waldenfels, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Suhrkamp (Frankfurt) 1985

Wallbaum, Christopher: (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Kassel (Bosse) 2000 (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft Bd. 27)

Weber, Martin (2005): Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik.

IfMpF-Forschungsbericht Nr. 17. Hannover (Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater) 2005

Winkler, Christian (2002): Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik. Ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Augsburg 2002.