

Barbara Busch

Einfach musizieren!? **Instrumentaler Gruppenunterricht in der** **Grundschule¹**

In der Grundschule hat das instrumentale Musizieren, verbunden mit dem Erwerb spieltechnischer Fertigkeiten, Hochkonjunktur. Aus bildungspolitischer Perspektive wird es derzeit geradezu euphorisch als Weg verstanden, um Kinder aktiv an Musik heranzuführen, Freude am Musizieren zu vermitteln und ihnen einen Zugang zur Kultur nachhaltig zu eröffnen. Auch Musikpädagogen werden hellhörig, jedoch aus anderen Gründen. Bedenkt man, dass in entsprechenden Studiengängen in der Regel keine Vorbereitung auf Instrumentalunterricht in der Institution Grundschule erfolgt, dann bedeutet das ambitionierte Vorhaben sowohl für Grundschullehrende als auch für Instrumentallehrkräfte eine enorme pädagogische und künstlerische Herausforderung.

Einfach musizieren! Wenn das so einfach wäre! Im Unterrichtsalltag drängt sich unerbittlich die Frage auf, *was* im Detail von den Grundschulkindern erlernt werden soll und *warum* und *wie* dies geschehen soll. Im Instrumentalunterricht werden häufig über die Reproduktion von Kompositionen spieltechnisch-musikalische Fertigkeiten erworben. Wie sonst sollte das Musizieren – alleine oder im Ensemble – jemals gelingen? Instrumentalunterricht jedoch, der sich an *alle* wendet und den regulären Musikunterricht der Grundschule ergänzen soll, kann aus musikpädagogischer und bildungspolitischer Perspektive nur bestehen, wenn die Schülerinnen und Schüler neben dem Erwerb spieltechnisch-musikalischer Kompetenzen auch einen persönlich bedeutsamen Zugang zum Phänomen Musik finden. Die Chancen, dass Musik subjektiv bedeutsam wird, steigen, wenn wir mit ihr *gestalterisch* umgehen.

¹ Der Text greift auf Überlegungen zurück, die in Zusammenarbeit mit Barbara Metzger bereits publiziert wurden (vgl. Busch / Metzger 2009a). Zahlreiche weiterführende Literaturhinweise finden sich insbesondere in Busch / Metzger 2009b.

Subjektive Bedeutung von Musik und ein gestalterischer Umgang mit ihr – das sind eine Zielperspektive und ein methodischer Ansatz, die aus der Elementaren Musikpädagogik bestens bekannt sind. Sie laden ein, die instrumentalpädagogische Arbeit für die Grundgedanken der Elementaren Musikpädagogik zu öffnen. Unter dem Motto „Einfach musizieren“ geht es im Folgenden um eben diese Verbindung von Instrumentalpädagogik und Elementarer Musikpädagogik.

Elementare Musikpädagogik als musikpädagogisches Unterrichtskonzept

Was verbirgt sich hinter dem Begriff Elementare Musikpädagogik bzw. hinter dem Kürzel EMP? Es handelt sich um einen Terminus, der in verschiedenen Kontexten Verwendung findet: EMP kennzeichnet erstens Formen der Unterrichtspraxis, in denen das Elementare Musizieren mit Menschen jeden Alters im Mittelpunkt steht. EMP benennt zweitens einen Studiengang oder ein Studienfach, in dem – künstlerisch und didaktisch – auf die entsprechende Unterrichtspraxis vorbereitet wird. EMP steht drittens für die wissenschaftliche Bearbeitung der auf das Elementare Musizieren bezogenen Praxis. Ich gehe noch einen Schritt weiter und ergänze viertens, dass Elementare Musikpädagogik darüber hinaus als *musikpädagogisches Unterrichtskonzept* zu verstehen ist.

Von diesem Verständnis ausgehend stelle ich folgende These auf: *Die Elementare Musikpädagogik stellt ein breites Methodenrepertoire zur Verfügung, um Kinder über das Erlernen eines Instrumentes beim Erwerb musikalischer Bildung zu unterstützen.* Aus dieser These ergeben sich verschiedene Fragen; den Folgenden werde ich nachgehen: 1. Was bestimmt das methodische Handeln in der elementar-musikpädagogischen Unterrichtspraxis? 2. Inwiefern kann die EMP das instrumentalpädagogische Arbeiten in der Grundschule konkret bereichern?

Vor einer Beantwortung dieser Fragen ist zunächst auf eine mehrfache Verkürzung des Begriffs EMP aufmerksam zu machen, die sich fatalerweise immer wieder in den musikpädagogischen Alltag einschleicht:

Wenn EMP ausschließlich als musikalische Erstunterweisung von Vorschulkindern verstanden wird, erfolgt eine altersstufenbezogene Eingrenzung des Begriffs. Eine funktionale Eingrenzung ergibt sich, wenn EMP als Vorstufe zur eigentlichen Musikbeschäftigung aufgefasst wird. Eine qualitative Reduktion von Musik entsteht, wenn EMP als Aufbereitung musikalischer Wirklichkeit im Sinne „kleiner Kunst für kleine Kinder“ betrieben wird. Die mit diesen Verkürzungen einhergehende verfälschte Sichtweise von EMP läuft Gefahr, sich nachteilig auf die instrumentalpädagogische Praxis auszuwirken. Ein kurzer Blick auf die Grundgedanken der Elementaren Musikpädagogik ist daher unumgänglich.

Grundgedanken der Elementaren Musikpädagogik

Die EMP versteht sich als ein Prinzip, das es jedem Menschen – unabhängig von seinem Alter und seinen musikalischen Fertigkeiten – ermöglichen soll, sein musikalisches Potenzial zu entwickeln.² Dieses Selbstverständnis basiert auf der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, nach der jeder Mensch musikalisch ist.

Im Zentrum der elementar-musikpädagogischen Arbeit steht das musikalische Gestalten. Es ist verbunden mit dem Ziel, über die Entfaltung der musikalischen Ausdrucksfähigkeit die Persönlichkeitsbildung des Menschen zu unterstützen.³

Die EMP vermeidet einen Musikbegriff, der mit einem universal gültigen Wertmaßstab verbunden ist; sie bevorzugt ein so genanntes dynamisches Verständnis. Was heißt das? Der Schüler setzt sich mit Musik auseinander und kann selbst herausfinden, was ihm persönlich im jeweils konkreten Fall Musik bedeutet.⁴ Hieraus ergibt sich, dass in der EMP je nach subjektiver Interpretation prinzipiell alle Klangereignisse unter den Begriff der Musik fallen können.

² vgl. Ribke 2001, S. 47.

³ Das musikalische Gestalten ist mit dem künstlerischen Anliegen verbunden, „Klänge mit musikalischem Anspruch und Sinn zu erzeugen sowie Abläufe in gestalterischer Prägnanz zu entwickeln“ (Stibi 2008, S. 114).

⁴ vgl. Niermann 1997, S. 21.

Diese Erweiterung des Musikbegriffs bezieht sich aber nicht nur auf die damit verbundene musikstilistische Offenheit, sondern auch auf seine Erweiterung um den Aspekt der Bewegung. Musik und Bewegung bilden eine Einheit. Musik kann nur mittels Bewegung entstehen. Zugleich kann über Bewegung ein Höreindruck auf kinästhetischer Ebene auch fühlbar gemacht werden. Dies sind Tatsachen, die für jeden Musikunterricht von größter Bedeutung sind und zur eingangs gestellten ersten Frage überleiten.

Methodisches Handeln in der EMP

Was bestimmt das methodische Handeln in der elementar-musikpädagogischen Praxis? Folgende musikalische Bewegungsgestaltung könnte z. B. das hör- und sichtbare Ergebnis elementar-musikpädagogischer Praxis sein:

Im Rahmen einer Schulfeier präsentieren zehn „EMP-Kinder“ eine „Geisterstunde“: Die Stimmen der Kinder klingen ebenso schön wie schaurig; Geisterstimmen und Flugbahnen werden imitiert: Der eine heult, der nächst quietscht, der eine stolpert, der nächste ist schnell wie eine Rakete. Plötzlich verstummen alle; es erklingt ein Lied, das dem einen oder anderen Zuschauer vielleicht bekannt vorkommt – es ist ein Geisterkanon. Dann holt ein Kind nach dem anderen einen Taschentuch-Geist (vgl. Abb. 1) hinter dem Rücken hervor und lässt ihn passend zu seiner jeweiligen Geisterstimme fliegen. Wenn der erste Taschentuch-Geist auf dem Boden landet und verstummt, tun dies allmählich auch alle anderen, bis die Geisterstunde zu Ende ist.



Abb. 1: Taschentuch-Geist

Wer nach dem Weg fragt, der zu dieser Gestaltung führt, lenkt die Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsmethodik. Aus systematischer Perspektive bietet es sich an, sechs Ebenen zu unterscheiden, die für das methodische Handeln in der elementar-musikpädagogischen Praxis charakteristisch sind. Eine genauere Betrachtung dieser Ebenen kann dazu führen, sich an bereits bekannte methodische Ideen des Instrumentalunterrichts zu erinnern oder sie für das instrumentale Lehren und Lernen neu zu entdecken.

1. Ebene (s. Abb. 2): Das elementar-musikpädagogische Arbeiten findet grundsätzlich in der *Sozialform* der *Gruppe* statt. Hinter dieser Praxis steht das Prinzip der so genannten „beziehungsorientierten Arbeit“⁵. Das bedeutet, dass neben den Beziehungen, die zur Musik aufgebaut werden sollen, dem Kontakt mit anderen Gruppenmitgliedern besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es geht um die Qualität der Beziehung zwischen den Teilnehmenden und den damit verbundenen interaktiven Prozessen. Ganz im Sinne angestrebter Persönlichkeitsbildung soll über das musikbezogene Handeln die Befähigung zur sozialen Kommunikation ausgebaut werden. Zugleich ergeben sich aus der gemeinsamen Arbeit in einer Gruppe Synergieeffekte z. B. hinsichtlich des kreativen Gestaltens: Im Kontakt mit den Mitspielenden entstehen Ideen. Einfälle werden aufgegriffen, gemeinsam reflektiert, verändert oder auch verworfen.

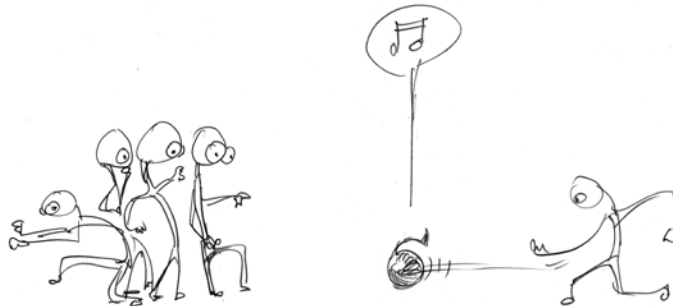


Abb. 2: Sozialform Gruppe
© Peter Bender

⁵ Dartsch 2006, S. 10.

2. Ebene (s. Abb. 3): Als *Ausdrucksmittel* dienen in der EMP nicht nur Instrumente, sondern auch Stimme und Körper sowie sonstige Materialien. Stimme und Körper sind die primären Ausdrucksmittel des Menschen. Sie werden in der Praxis oft durch Instrumente und Materialien ergänzt (z. B. Seidentuch, Feder, Ball, Jo-Jo). Die Instrumente bzw. Materialien sind quasi eine Verlängerung von Stimme und Körper. Man kann sie daher auch als sekundäre Ausdrucksmittel bezeichnen. In der oben angedeuteten „Geisterstunde“ ist das Taschentuch ein Material, das als sekundäres Ausdrucksmittel zum Einsatz kommt.



Abb. 3: Ausdrucksmittel
aus: Gerard Hoffnung (1970):
Hoffnungs großes Orchester.
Frankfurt/M.: Fischer, S. 52.

3. Ebene (s. Abb. 4): Als *Unterrichtsmedien* werden auch Instrumente und Materialien unterschiedlichster Art eingesetzt, jetzt aber, um bestimmte Inhalte zu transportieren. In der „Geisterstunde“ ist das zum Geist verwandelte Taschentuch nicht nur Ausdrucksmittel, sondern zugleich ein Unterrichtsmedium. Diese Doublierung ergibt sich aus der Funktion, die Instrumente bzw. Materialien in der Unterrichtspraxis einnehmen: Als Spielpartner regt z. B. der Taschentuch-Geist zur Bewegung, zum Musizieren an. Über motorische Aktionen baut der Spieler eine Beziehung zum Taschentuch-Geist – also zum Material – auf und wird zugleich zum differenzierten Umgang mit ihm aufgefordert.⁶

⁶ vgl. Ribke 1997, S. 51f.

Sobald Instrumente oder Materialien explizit zum Ausdruck anregen, vermitteln sie auch musikbezogene Inhalte und werden damit zum Unterrichtsmedium. So wird mit dem Taschentuch-Geist inhaltlich das Empfinden für Tonhöhen und Tonlängen transportiert.



Abb. 4: Unterrichtsmedien aus: Jiří Slíva (1982): Concerto humoroso. Ein musikalischer Bilderbogen, Rorschach: Nebelspalter, o. S.
© www.nebelspalter.ch

4. Ebene (s. Abb. 5): Eine weitere Ebene der Unterrichtsmethodik bilden die in der EMP gezielt aktivierten *Ausdrucksformen*. Hierzu zählen Stimmeinsätze aller Art, das Musizieren sowie das Bewegen und Abbilden. Das Sprechen und Singen, das Musizieren mit und ohne Instrument, die Körperperkussion, das Tanzen und das szenische Spiel sowie das Malen und der Umgang mit graphischer Notation: Diese und weitere Ausdrucksformen stehen im Zentrum des elementar-musikpädagogischen Arbeitens. Sie werden aktiviert



um Musik *hörbar, sichtbar* und *spürbar* zu machen. Auf diesem Weg wird ein „an Sinnen reicher“ Unterricht initiiert, der die Chance erhöht, dass Musik als persönlich bedeutsam erlebt wird.

Abb. 5: Ausdrucksformen
© Peter Bender

5. Ebene (s. Abb. 6): Unterricht, der im Sinne der EMP gestaltet ist, orientiert sich in der Regel an einem Thema. Alle Unterrichtsaktionen bzw. die zeitliche und inhaltliche Gliederung des Unterrichts beziehen sich auf ein *Stundenthema*. Als „roter Faden“ durchzieht das Stundenthema eine einzelne Stunde oder ein mehrstündiges Projekt. Das Thema soll Fragen aufwerfen und zum Suchen, zum Entdecken auffordern. Differenziert wird in Sach- und Erlebnisthema. Während sich das Sachthema grundsätzlich auf das Phänomen Musik bezieht, ist das Erlebnisthema oft außermusikalisch motiviert; es soll an die Erfahrungswelt der Teilnehmenden anknüpfen und das Sachthema erlebbar machen.⁷ In dem genannten Beispiel stellen Geister bzw. die „Geisterstunde“ das Erlebnisthema dar und die differenzierte Wahrnehmung von Tonhöhen und Tonlängen das Sachthema.

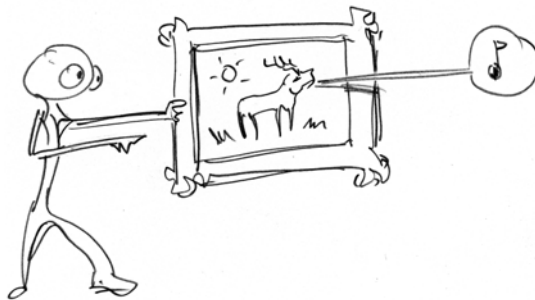


Abb. 6: Stundenthema
© Peter Bender

⁷ Insofern können Sach- und Erlebnisthema auch eng beieinander liegen. Ausgehend von der Frage „Warum braucht die Geige einen Steg?“ könnte das Erlebnisthema „Die kaputte Geige“ lauten und das Sachthema: „Die Funktion des Geigenstegs“.

6. Ebene (s. Abb. 7): Die letzte Ebene sind die fachspezifischen *Handlungsmuster*, die die Umgangsweisen mit Musik umfassen.⁸ Hierzu gehören die Rezeption, also das bewusste Hören von Musik, die Reflexion, also das Nachdenken über Musik, die Reproduktion, also das Nachspielen von Musik sowie die Produktion von Musik über Improvisation oder Komposition und schließlich die Transformation, d. h. Musik wird in eine andere Kunstform übertragen bzw. umgekehrt.

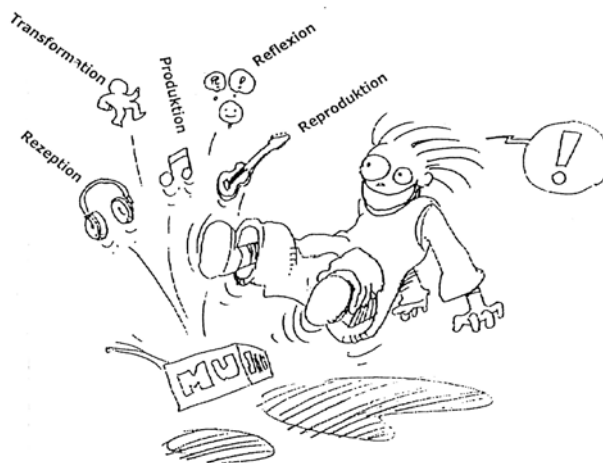


Abb. 7: Fachspezifische Handlungsmuster
© Peter Bender

Diese sechs Ebenen charakterisieren das methodische Handeln in der Unterrichtspraxis der EMP. Was mag passieren, wenn das methodische Handeln der elementar-musikpädagogischen Praxis Eingang findet in den Instrumentalunterricht, wenn sich also die Instrumentalpädagogik gezielt für die Grundgedanken der EMP öffnet? Damit komme ich zur eingangs gestellten zweiten Frage: Inwiefern kann die EMP das instrumentalpädagogische Arbeiten in der Grundschule konkret bereichern?

⁸ Vgl. Busch 2007.

Querflötenunterricht mit vier Kindern
Motto: Vom Geisterkanon zur Geisterstunde

1. Unterrichtsstunde

Phase 1: Vier achtjährige Kinder und eine Lehrerin sind im Raum verteilt. Sie entdecken auf ihren Flötenköpfen unterschiedlichste Spielweisen.

Phase 2: Alle kommen im Stehkreis zusammen. Jeder spielt eine Idee vor, die anderen spielen sie nach. Es wird besprochen, wie sich die Tonhöhe durch das Verkürzen des Rohres verändert und wie durch unterschiedliche Luftführung und durch den Gebrauch der Zunge die Artikulation variiert.

Phase 3: Die Lehrerin erzählt, dass es in dieser Stunde um Geister geht; auf den Flötenköpfen sollen Geisterstimmen erklingen. Die Kinder tauschen ihre Vorstellungen rund um das Thema Geister aus: Geister existieren nur in der Vorstellung; es sind weiße fliegende Gebilde, die besonders nachts heulen und pochen etc.

Phase 4: Anschließend erhält ein Kind einen Taschentuch-Geist, den es durch den Raum z. B. flitzen, schweben oder stolpern lässt. Die anderen Kinder begleiten die Flugbahn mit der Stimme, beachten dabei Tonhöhe und Artikulation, dann spielen sie auf dem Flötenkopf die Flugbahnen mit. Es erfolgt ein Rollentausch, so dass jeder einmal die Gruppe anleitet.

Phase 5: Die Lehrerin zeigt drei graphische Darstellungen möglicher Flugbahnen – vielleicht von einem Klopfgeist, einem Heulgeist und einem Raketengeist (s. Abb. 8).

Die Kinder erfahren hier die Bedeutung der Artikulationsanweisungen staccato, portato und legato und probieren sie auf ihren Flötenköpfen aus.



Abb. 8: Graphische Darstellung möglicher Flugbahnen

Phase 6: Anschließend überlegen sich die Kinder aus den drei Graphiken eine Reihenfolge als Vorspiel für ein später zu erlernendes Geisterlied. Atmosphärisch soll auf Dunkelheit und Schaurigkeit eingestimmt werden. Das Ergebnis wird mit Hilfe der graphischen Zeichen in Zusammenarbeit aller auf ein Blatt gemalt.

2. Unterrichtsstunde

Phase 7: In der folgenden Unterrichtsstunde erhalten die Kinder die Noten eines ihnen noch unbekanntes Geisterliedes (s. Abb. 9). Ausgehend vom Text erfolgt eine Erarbeitung des Stücks, deren mögliche Einzelschritte an dieser Stelle übersprungen werden.

mündl. Überlieferung

Fin - ster, fin - ster, fin - ster, fin - ster, nur der Glüh-wurm glüht im Gin - ster.

und der Ul - hu ruft im Grun - de: Gei - ster - stum - de.

Schwar - ze Ra - ben kräch - zen und Ge - spen - ster äch - zen.

Abb. 9: Geisterkanon

Phase 8: Bald sind die Kinder soweit, dass sich jeder von ihnen vier hintereinander liegende Takte (jeweils mit einer Ziffer beginnend) aussuchen und wiederholen kann. Alles müsste zusammenpassen. Die Kinder erfahren, dass diese Art des Kanon-Spielens Schein- oder Schummelkanon genannt wird. Jeder sucht sich immer wieder neue Liedteile aus. Anschließend wird der ganze Kanon gemeinsam gespielt und besonders auf die Artikulation geachtet.

Phase 9: Die Kinder überlegen und probieren aus, wie sie die Geisterstimmen und das Lied in eine neue Form bringen können. So könnten die Geisterstimmen als Vor-, Zwischen- und Nachspiel oder als Begleithintergrund zum Kanon erklingen.

Phase 10 (Ausblick): Zu Hause übt jedes Kind das Stück und legt ein eigenes Vor- und Nachspiel fest. Außerdem überlegt sich jeder Ideen zur weiteren Ausgestaltung des Geisterkanons. So könnte z. B. die Präsentation im verdunkelten Raum stattfinden. Der Liedtext wird nicht nur gesungen, sondern auch geflüstert. Mit Taschenlampen könnten Glühwürmchen an die Wand projiziert werden usw.

Elementare Musikpädagogik als Ergänzung instrumentalpädagogischer Arbeit

Auf den Seiten 80-82 ist Querflötenunterricht beschrieben, der sich von der EMP hat berühren lassen. Das Beispiel veranschaulicht insbesondere unter vier Aspekten, inwiefern die Elementare Musikpädagogik das instrumentalpädagogische Arbeiten in der Grundschule konkret ergänzen und bereichern kann:

1. Musikalische Sachverhalte werden im Instrumentalunterricht primär über das abstrakte Zeichensystem der Noten kognitiv vermittelt bzw. erfasst. Da Musik aber in erster Linie ein konkretes akustisches Phänomen ist, sollte sie im Unterricht immer auch unmittelbar *hörend* und *bewegend* erfasst werden. Wie lassen sich die Artikulationen staccato, portato und legato über Bewegung erlebbar, spürbar machen (vgl. Phase 4)?

2. Um ein Instrument spielen zu können, wird geübt. In der Regel bedeutet dies, dass auf dem Instrument etwas, z. B. eine Folge von Griffen, so lange (sinnvoll) wiederholt wird, bis die erwünschte Spiel- und Ausdrucksfertigkeit erlangt ist. Der Spielbegriff beinhaltet aber noch eine weitere Komponente, die dem Üben bzw. der Wiederholung vorgeschaltet ist: das *Erkunden*. Auch dieser Fähigkeit bzw. diesem Bedürfnis des Menschen ist im Unterricht Rechnung zu tragen, indem neben sinnvoll wiederholendem Lernen auch sinnvoll entdeckendes Lernen ermöglicht wird. Wie kann ich auf der Flöte eine Geisterstimme erzeugen? Wie kann ich den Klang der Flöte verändern (vgl. Phase 1, 5)?

3. Die zügige Vermittlung von Spielfertigkeit stellt sowohl ein Ziel als auch einen Inhalt im Instrumentalunterricht dar. Wenn aber das Unterrichtsgeschehen vom Erwerb der Spielfertigkeit dominiert wird, weil sie als Voraussetzung für „wahres künstlerisches Musizieren“ gilt, gerät aus dem Blick, dass Musik – der Sprache vergleichbar – ein Medium ist, über das jedem Menschen persönlicher Ausdruck und Kommunikation möglich ist. Salopp formuliert: Wir kommunizieren, wir sprechen schon, bevor wir z. B. ein Gedicht rezitieren. Auf Musik bezogen bedeutet dies: Instrumentalunterricht sollte von der ersten Stunde an Raum für *musikalische Kommunikation* geben und damit die propädeutische, die vorbereitende Funktion instrumentaler Spielfertigkeit relativieren (vgl. Phase 4).

4. Im konventionellen Instrumentalunterricht steht die Reproduktion von Kompositionen oft im Mittelpunkt; der Gestaltungsraum der spieltechnischen und musikalischen Wiedergabe ist dabei in der Regel klar definiert und folglich klein. Um aber identitätsstiftende Urhebererlebnisse zu ermöglichen, ist der reproduktive Umgang mit Musik durch *produktive Verfahren* zu ergänzen; fertige musikalische Gestalten sind also nicht nur zu interpretieren, sondern es gilt, *eigene musikalische Gestalten zu erspielen* (vgl. Phasen 6, 9, 10). Dabei ist die Berücksichtigung von Erlebnisthemen hilfreich, um die Identifikationsmöglichkeiten mit Klangergebnissen zu erhöhen (vgl. Phase 3).

Schlussthese

Sich bewegen, musikalische Phänomene erkunden, musikalisch kommunizieren sowie gestalterisch tätig werden: Dies sollten die zentralen Handlungsweisen im instrumentalen Gruppenunterricht der Grundschule sein, damit sich Lernenden musikalische Erfahrungsräume eröffnen können. Wem an musikalischer Bildung gelegen ist, sollte Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen subjektiv bedeutsame musikalische Erfahrungen möglich sind. In diesem Sinne gilt es, einfach zu musizieren.

Literatur

- Busch, Barbara (2007): „Der Körper als Spielapparat. Vom Umgang mit spieltechnisch-musikalischen Herausforderungen im Anfangsunterricht einst und heute“. In: *Üben & Musizieren*, Jg. 24, Heft 1, S. 20-25.
- Busch, Barbara / Metzger, Barbara (2009a): „Geisterstunde in der Grundschule. Elementare Musikpädagogik als Anstoß für den instrumentalen Gruppenunterricht“. In: *Üben & Musizieren*, Jg. 26, Heft 1, S. 6-11.
- Busch, Barbara / Metzger, Barbara (2009b): „Grundgedanken der Elementaren Musikpädagogik als Anstoß für den instrumentalen Gruppenunterricht (nicht nur) in der Grundschule“. In: Dartsch, Michael / Meyer, Claudia / Stiller, Barbara (Hg.): *Elementare Musikpädagogik in der Schule*, Regensburg: ConBrio (im Druck).
- Dartsch, Michael (2006): „Vom Kern des Musizierens. Prinzipien und Inhaltsbereiche der Elementaren Musikpädagogik im Instrumentalunterricht“. In: *Üben & Musizieren*, Jg. 23, Heft 5, S. 8-14.
- Niermann, Franz (1997): „Elementare Kraft in der musikalischen Bildung“. In: Ders. (Hg.): *Elementare musikalische Bildung. Grundfragen, Praxisreflexionen, Unterrichtsbeispiele*. Wien: Universal-Edition, S. 7-25.
- Ribke, Juliane (1997): „Elementare Musikpädagogik als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung“. In: Niermann, Franz (Hg.): *Elementare musikalische Bildung. Grundfragen, Praxisreflexionen, Unterrichtsbeispiele*. Wien: Universal-Edition, S. 45-53.
- Ribke, Juliane (2001): „Ensemblespiel in der Elementaren Musikpädagogik“. In: Kraemer, Rudolf-Dieter; Rüdiger, Wolfgang (Hg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule*. Augsburg: Wißner (Wißner-Lehrbuch 4; Forum Musikpädagogik 41), S. 47-64.
- Stibi, Sonja (2008): „Anthropologische Grundlagen musikpädagogischer Arbeit. Erfahrungsbereiche in musikalischen Gestaltungsprozessen“. In: Busch, Barbara (Hg.): *Einfach musizieren!? Studentexte zur Instrumentalpädagogik*. Augsburg: Wißner (Wißner-Lehrbuch 8), S. 109-120.