

Constanze Rora

Musiker in der Schule. Zur pädagogisch-künstlerischen Gestaltung musikalischer Interaktion

Leo Kestenberg hat mit seiner Reform dem Verständnis des Schulmusikers bis in die heutige Zeit seinen Stempel aufgedrückt. Die wissenschaftlich-künstlerische Ausrichtung des Studiums ebenso wie die Gleichstellung von Musiklehrern mit den Lehrern anderer Fächer hat bis heute Gültigkeit. Von Kestenberg wird die Dreiteilung der Lehrerqualifikation in eine wissenschaftliche, pädagogische und künstlerische Dimension hervorgehoben und mit folgenden Zielvorstellungen verbunden:

„Die wissenschaftliche befähigt den „Obermusiklehrer“ [...] den Gesamtunterricht mit musikalischen Erkenntnissen und Ergebnissen zu bereichern, die pädagogische macht ihn zum Erzieher einer musikfreudigen Jugend und die künstlerische wird in den Unterricht den Geist der Meisterwerke der Tonkunst und die Grundlage einer umfassenden deutschen Musikkultur tragen.“¹

Die Einführung in die Musikkultur und das Hinführen zum Verstehen von Musik wird von ihm als künstlerische Aufgabe des Lehrers verstanden. Nicht zuletzt deshalb, weil der Lehrer laut Ministerialerlass von 1925 neben praktischen Aufgaben den Schülerinnen auch Musikstücke zum Hören geben sollte – er war somit als Pianist gefragt.

Das Vorspielen von Musikwerken, um sie Schülern zugänglich zu machen, ist heute aufgrund der problemlosen Verfügbarkeit von Audiomedien vermutlich eher in den Hintergrund getreten. Nichtsdestotrotz ist neben einer pädagogisch-wissenschaftlichen Qualifikation eine künstlerische gefordert, und in vielen Situationen des Unterrichts, vor allem im Zusammenhang mit dem Singen und Klammusizieren, erscheint gerade das Klavierspiel des Lehrers unver-

¹ Leo Kestenberg, Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Volk und Staat, zit. n. Nolte 1975, S. 120.

zichtbar. Bis heute bildet daher Klavierunterricht einen zentralen Bestandteil der Musiklehrerbildung, bei dem – insbesondere wenn er als Nebenfach studiert wird – das Verhältnis zwischen technischem Können und musikalisch-künstlerischem Anspruch nicht selten als Spannungsfeld erlebt wird.

Doch was heißt eigentlich „künstlerischer Anspruch“? An der Musikhochschule Leipzig ist im Rahmen der Aufnahmeprüfungen für Schulmusiker vor einiger Zeit ein Prüfungsteil „Künstlerische Präsentation“ eingeführt worden. Die Bewerber sind aufgefordert, eine künstlerische Darbietung vorzubereiten, die sie nicht mit ihrem Hauptfach bestreiten sollen, sondern bei der sie Fähigkeiten einsetzen, über die sie außerhalb ihrer musikalischen Spezialisierung hinaus verfügen. Dieser Prüfungsabschnitt dient zugleich dem Abprüfen der Fähigkeiten im Nebeninstrument. Die Kollegen sind sich darüber einig, dass zukünftige Schulmusiker auch in Bereichen, in denen sie nur geringes technisches Können besitzen, etwas hervorbringen können sollen, was die Zuhörer gefangen nimmt. Dies kann als eine Antwort auf die Frage aufgefasst werden.

I Musizieren als imaginäre Interaktion

Den Zuhörer gefangen nehmen, das eigene Spiel an Zuhörer adressieren – damit ist eine Zielperspektive beschrieben, der ein guter, künstlerischer Instrumentalunterricht verpflichtet ist, wie auch Wolfgang Lessing hervorhebt (Lessing 2008). Lessing thematisiert das Musizieren als „Interaktion“ mit Zuhörern – unabhängig davon, ob Zuhörer konkret oder lediglich als imaginäre Zuhörer, also nur in der Vorstellung des Spielenden, gegenwärtig sind. Im künstlerischen Instrumentalunterricht komme es darauf an, einen imaginären Zuhörer zu etablieren, der aufmerksam und empathisch zuhört und damit als „Hörpartner“ dem Musizierenden einen Anhaltspunkt, einen Gegenüber bietet. Ein solcher empathiebegabter Hörpartner unterscheidet sich signifikant von einem imaginären, kontrollierenden Hörpolizisten, der darüber wacht, dass keine Fehler gemacht werden. Nur

der empathische Hörpartner ermöglicht das Zustandekommen musikalischer Interaktion.

Im Instrumentalunterricht ist es der Lehrer, der diesen Part verkörpert und die Ebene des ästhetischen Als-ob ermöglicht, indem er sich um Einfühlung in die musikalische Sprachhandlung des Schülers bemüht. Die Ebene des ästhetischen Als-ob stellt eine Dimension des Unterrichts dar, die durch eine zweite, die des Arbeitens, Übens, Feilens an der Technik ergänzt wird. Die fortgesetzte, wiederholte Erfahrung des Schülers mit der Fähigkeit seines „realen Gegenübers sich in (s)eine musikalische Sprachhandlung einfühlen und einschwingen zu können“ (Lessing 2008, S. 82) ist Voraussetzung dafür, dass dieser (ungeachtet seiner technischen Fähigkeiten) in der Lage ist, sein Musizieren als Interaktion mit realen oder imaginären Zuhörern zu gestalten.

„Wer in Unterricht, Probe oder auch beim häuslichen Üben oft genug das Gelingen imaginärer Interaktion erfahren hat, verfügt damit über reale Handlungsoptionen, die ihm den Aufbau einer derartigen Interaktion auch in künftigen Situationen ermöglichen.“ (Lessing 2008, S. 82)

Das Als-ob der imaginären Interaktion hebt sich von alltäglichen, pragmatischen Interaktionen ab. Es setzt „die Fraglosigkeit der Lebenswelt für einen Moment außer Kraft“ (ebd.) und öffnet eine andere Wirklichkeit.

Bezogen auf den künstlerischen Schaffensprozess in der Malerei schreibt der Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty:

„Wer dem Maler aus zu großer Nähe zusehen würde, wie er mit der Nase am Pinsel klebt, sähe nur die Kehrseite seiner Arbeit. Die Kehrseite ist eine schwache Bewegung des Pinsels oder der Feder von Poussin, die Vorderseite dagegen ist der Durchbruch der Sonne, den er auslöst.“ (Merleau-Ponty 2007, S. 61)

Nun ist Musik keine gegenständliche Kunst, so dass die Perspektive technischer Handgriffe nicht mit einer Perspektive der Darstellungskraft konfrontiert werden kann. Es scheint aber doch evident, dass

eine Tonfolge, betrachtet unter dem Gesichtspunkt der technisch-korrekten Ausführung des Bogenwechsels am Instrument, etwas anderes ist, als wenn dieselbe Folge als Klangereignis, als musikalische Aussage erlebt wird.

Ich meine, dass Wolfgang Lessing genau diese (idealtypische) Unterscheidung im Blick hat, wenn er betont, dass schon bei einfachsten Aufgabenstellungen der Aspekt imaginärer Interaktion ins Spiel kommt:

„Die Herausbildung dieser Erfahrungen entzündet sich keineswegs nur an Kunstwerken, sondern wird bereits anhand einfachster musikalischer Gestalten und Gestaltungen ermöglicht. Bereits elementare Call-and-response-Übungen, etwa das Wiederholen und Variieren einer vorgesungenen Phrase, oder der körperliche Mitvollzug eines Metrums, sind Formen von Als-ob-Interaktionen. Sie richten sich gleichermaßen an den imaginären Hörer in mir wie auch an die möglichen realen Zuhörer, auf die hin ich als Spieler oder Sänger das eigene Tun ausrichte.“ (Lessing 2008, S. 83)

Die imaginäre, musikalische Interaktion bezeichnet eine Ebene des Verhältnisses zwischen Musiker und Zuhörer, die unsichtbar ist und auch nicht jedem jederzeit zugänglich.

Während Wolfgang Lessing die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie *Instrumentalisten* an diese Form der Interaktion herangeführt werden können, wende ich mich der anderen Seite, der des *Hörpartners* zu. An einem Beispiel möchte ich zeigen, wie Kinder in ihrer Rolle als Hörpartner in der musikalischen Interaktion angesprochen und unterstützt werden könnten. Welche Bedeutung hat hierfür die künstlerische Qualifikation des Lehrers?

II Zur Geste des Musikhörens

Auf die Geste des Musizierens antwortet die Geste des Zuhörens. Bei Letztgenannter handelt es sich eher um eine Haltung als um eine Bewegung wie Vilém Flusser hervorhebt:

„Das Musikhören ist eine Körperstellung, das heißt eine innere Spannung, die sich lockert, also selbst verneint, wenn sie sich in Bewegung äußert.“ (Flusser 1994, S. 154) Diese Stillstellung des Körpers ist erforderlich, damit der Hörende die ankommenden Schallwellen ins Innere seines Körpers konzentrieren kann, so dass dieser Musik wird (Flusser 1994, S. 155) „Da der Hörende beim Hören selbst die gehörte Musik ist, da sein ‚Selbst‘ die Musik ist, heißt, sich der Musik anzupassen, eben selbst Musik zu werden“. (Ebd.) Der Hörende erleidet Musik, er wird von ihr „ergriffen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang verwendet Flusser auch den Begriff der Ekstase. Allerdings ist dieses Ergriffenwerden des Hörenden nach außen hin völlig unsichtbar. Die – so Flusser – „Vergeistigung des Körpers durch Akustik“ (Flusser 1994, S. 157) ist völlig undurchsichtig, „sie ist, kybernetisch gesprochen, eine sogenannte ‚schwarze Kiste‘“ (ebd.).

In dem experimentellen Videofilm „Traumwerk“ von Johan Ramström über das Violinduo Gelland sind an einer Stelle Kinder zu sehen, die dem Spiel des Duos lauschen. Ich finde, dass dieser Moment als Veranschaulichung für Flussers Auffassung des Musikhörens dienen kann. Wir sehen die Ruhigstellung der Körper, die ruhenden, einmal sogar gefalteten Hände, eine Versunkenheit der Gesichter und eine Kameraführung sowie Wechsel der Kamereinstellungen, die den Raum zum Tanzen zu bringen scheinen – ohne dabei das Geheimnis des Hörens lüften zu können oder die imaginäre Interaktion konkret werden zu lassen. Mit der Geste des Hörens und ihrer Undurchsichtigkeit spielt auch Ingmar Bergmann in seinem Film „Die Zauberflöte“, wenn er die Ouvertüre mit der Aufnahme von lauschenden Gesichtern des Publikums im Saal illustriert.

Ebenso wie die Beschreibung Flussers deuten diese eindrücklichen Bilder auf eine (nicht nur) pädagogische Unzugänglichkeit dieser Dimension des Musikhörens. Diese Unzugänglichkeit darf bei einer Thematisierung musikalischer Interaktion im Kontext schulischen „Hörunterrichts“ nicht unberücksichtigt bleiben.

Ausgehend von Lessings Auffassung des Begriffs soll nun die Aufmerksamkeit auf Hörsituationen gelenkt werden, bei denen die Mu-

siker anwesend sind. So wie der Lehrer im Instrumentalunterricht günstigenfalls die Rolle des Hörpartners übernimmt, um ein Modell für den imaginären Hörer zu schaffen, der den Schüler seine ganze Musikerlaufbahn begleiten wird, könnte sich doch vielleicht in einem „Hörunterricht“ ein Musiker (bzw. der Lehrer als Musiker) modellhaft als Projektionsfläche zur Verfügung stellen. Für den schulischen Musikunterricht bedeutet dies eine ungewohnte Perspektive, denn dort wird das Hören i. A. unabhängig von der Frage, ob die Musik live oder vom Band erklingt, thematisiert. Es geht meist weniger um die Wahrnehmung einer Performance als darum, Eigenschaften der Musik „festzustellen“. Auch dort, wo das Bemühen sich darauf richtet, der Fluidität von Musik gerecht zu werden, indem nach einer weichen, bildhaften Sprache gesucht und das eigene Hörempfinden zum Gegenstand gemacht wird, kommt der Musiker und die Interaktion zwischen ihm und dem Zuhörer nicht ins Spiel. Das Hören wird von der Situation des Hörens stillschweigend abstrahiert – als ließe sich diese Fähigkeit situationsunabhängig aneignen.

Was verändert sich, wenn das Hören und die Anleitung zum Hören im Sinne eines künstlerischen Unterrichts erfolgt, in dem der Unterrichtende die Musik selbst zu hören gibt?

Ein „künstlerischer Hörunterricht“ in Analogie zum „künstlerischen Instrumentalunterricht“ wie ihn Wolfgang Lessing skizziert, kann es den geben? Und wie müsste er aussehen bzw. sich anhören?

Wenn Musiker - eines Orchesters beispielsweise - in das Klassenzimmer kommen und dort für die Kinder spielen und ihnen ihre Instrumente zeigen, scheint der Ansatz für einen solchen Unterricht gegeben zu sein. Ob sich dieser Anspruch immer erfüllt, ob die Schüler in diesen Situationen Unterstützung für ihr Hören erfahren und in welcher Weise, kann pauschal nicht ausgesagt werden. Es existiert kein Curriculum dafür – schließlich gehört es zum Wesen dieser Art Situationen, dass sie ganz und gar individuell sind. Gerade als Ausnahmesituation sollen sie ihre pädagogische Kraft entfalten und eine Faszination ermöglichen. Die Routine wöchentlichen Unterrichts steht auf einem anderen Blatt.

III Die Klassenzimmerkonzerte des Violinduos Gelland

Das renommierte Geigenduo Cecila & Martin Gelland setzt in ihren Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen genau an diesem Punkt musikalischer Interaktion an. In ihrer Arbeit mit Studierenden an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig im WS 2014/15 und den damit verbundenen Besuchen von Schulklassen durfte ich die beiden Musiker begleiten. Ihr Ansatz ist, wie ich meine, geeignet, um die Fähigkeit der Kinder zu entwickeln, Hörpartner zu sein. Der auf soziale Symmetrie abzielenden Begriff „Hörpartner“ ist dabei in mehrerlei Hinsicht wörtlich zu nehmen. Dies zeigt sich zum einen an dem Rahmen, innerhalb dessen die Begegnungen zwischen den Musikern und Kindern stattfinden. Cecilia und Martin Gelland kommen nicht als Abgesandte einer Kulturinstitution, sondern in eigener Mission. Diese Mission wird von ihnen einerseits als das Bedürfnis beschrieben, etwas von dem Privileg weiterzugeben, Musiker zu sein, und nicht nur Musik für ein zahlungskräftiges Publikum zu machen, sondern Musik in einem breiteren, gesellschaftlichen Kontext wirksam werden zu lassen. Dieser pädagogische Impuls, aus dem heraus sie ihre pädagogische Arbeit begannen, wurde sehr bald durch ein zweites Interesse ergänzt: Die Gellands bemerkten nämlich rasch, dass sie selbst von dem Spiel vor Kindern und Jugendlichen profitierten. Bei der Vorbereitung der Einspielung eines schwierigen zeitgenössischen Werkes auf CD stellten sie fest, dass ihnen die Kommentare von Kindern, denen sie das Stück vorspielten, dabei halfen, die Interpretation zu verfeinern und auf neue Ideen zu kommen. Die Arbeit mit Kindern, bzw. das Konzertieren für Kinder verbunden mit einem Austausch über die Musik, gibt nicht nur den Kindern etwas, sondern auch ihnen. Mittlerweile gehört das Spielen vor Kindern und Jugendlichen in der Weise zu ihrem beruflichen Alltag als Musiker, dass sie kein Stück mehr auf dem Konzertpodium spielen, welches sie nicht zuvor im Klassenzimmer erprobt haben.

Die Konsequenz ihres Anspruchs, die Schüler als Hörpartner ernst zu nehmen zeigt sich in den methodischen Elementen ihrer Arbeit, die ich mit folgenden Begriffen umreißen möchte:

- Intensität
- Spiel
- Fragen
- Experiment
- Offenheit

Zu den Begriffen im Einzelnen:

Intensität:

Ludger Heidbrink nennt Intensität einen „Sammelbegriff für exzeptionelle Weisen der Anspannung, der Verdichtung und der Erregung, die in den Raum des Alltags und unseres durchschnittlichen Verhaltens einbrechen.“ (Heidbrink 1999, S. 5). Wenn die Gellands vor und mit Schülern und Studenten musizieren, geht es darum, Intensität herzustellen: Ihr Spiel ist expressiv und virtuos, im Klassenzimmer nicht weniger als auf der Bühne. Werden die Zuhörer zu Mitspielern, sind die Spielregeln so gewählt, dass sich ein spannungsvolles Spiel ereignen kann. Außerdem spielen die Gellands mit und unterstützen den Spannungsverlauf der Musik.

Spiel:

Auf der einen Seite können die Zuhörer zu Mitspielern werden, indem sie in Improvisationssettings einbezogen werden. Dann spielen alle gemeinsam nach vorab gesetzten Spielregeln. Die Kinder können aber auch aufgefordert werden, sich verbal eine Musik, einen Klang zu wünschen, der von den Musikern dann gespielt oder mit den Klängen der anderen Schüler in eine Instant Composition eingefügt wird. Auch Formen von Dirigierspielen, in denen einzelne Kinder über die Klangabfolge entscheiden, werden einbezogen. Die Spielideen werden in Form und Beschreibung der jeweiligen Altersgruppe angepasst. Im Spiel mit Vorschulkindern sitzen z.B. Klänge

hinter „Kalendertürchen“, die von dem jeweiligen Kind in der Mitte geöffnet werden dürfen.

Fragen:

Die Ebene der verbalen Verständigung wird von Fragen bestimmt. Die Fragen, die meist Cecilia an die Zuhörer richtet, sind keine belehrenden, sondern echte Fragen. Wenn Cecilia die meist sitzenden Jugendlichen nach ihren Eindrücken zur Musik befragt, hockt oder kniet sie sich hin, um die gemeinsame Ebene des Austauschs auch räumlich zu realisieren. Sie spricht einzelne Schüler direkt an und fragt interessiert nach, wenn ihr eine Antwort nicht ausreichend klar erscheint. Gelegentlich erfragt sie auch Begründungen – es ist dabei an der Art ihrer Frage zu merken, dass sie dies aus Interesse tut und nicht, um die Relevanz des Höreindrucks bewerten zu wollen. Gelegentlich, nicht jedesmal, spielt sie eine Stelle vor und fragt, ob diese gemeint gewesen ist. Es kommt auch vor, dass sie einen einzelnen Schüler auf ein vorher beobachtetes Verhalten hin anspricht: „Du hattest die Augen geschlossen, als wir gespielt haben“. Dass mit den Fragen die Hörerlebnisse für die Zuhörer aufgeschlossen werden, zeigt sich daran, dass im Verlauf einer Schulstunde die Beteiligung lebhafter wird, und die Kinder und Jugendlichen immer mehr zu erzählen haben.

Experiment:

Die Möglichkeiten des Mitspielens für die Zuhörer entstehen daraus, dass Klänge mit allem erzeugt werden dürfen, was Körper, Stimme und konkret erreichbare Alltagsmaterialien hergeben. Eine Barriere, die durch die Forderung instrumentalen Könnens entstehen würde, wird so vermieden. Da die dargebotenen zeitgenössischen Werke einen großen Anteil geräuschhafter Elemente haben, fügen sich die Klangexperimente der Zuhörer gut ein. Schnell entsteht eine Atmosphäre, die zu Experimenten ermutigt und anregt.

Offenheit:

Ebenso wie die Fragen nach den Höreindrücken keinen Rahmen vorgeben, der ein Urteil über falsch und richtig nahelegen würde, wird auch bei den Improvisationen und Instant Compositions auf eine Beurteilung verzichtet. Bei den Gesprächen über die musikalischen Eindrücke von den vorgespielten Werken vermeidet Cecilia mit Bedacht die Frage, ob die Musik gefallen hat. Besser sei es, darüber zu sprechen, wie die Musik ist. „Hören ist ein Sensibilisierungsprozess“, sagt Cecilia, „Je mehr wir versuchen hineinzuhören, desto mehr hören wir.“ Das Prinzip von Offenheit wirkt sich auch in der improvisatorischen Gestaltung des Unterrichtsgeschehens aus. Nichts ist so fest geplant, das es nicht spontan geändert oder durch etwas anderes ersetzt werden könnte.

IV Ausblick

Als Besonderheit der Gelland'schen Klassenzimmerkonzerte kann die Inszenierung eines ständigen Wechsels zwischen Zuhören, Reflexion des Hörens und Spielen gelten. Dieses Prinzip sehe ich als Beispiel für einen pädagogischen Zugriff, der die Fähigkeit, „Hörpartner“ im musikalischen Dialog zu sein, fördert. Angesichts der hohen solistischen Professionalität der beiden Musiker stellt sich die Frage, ob dieser Ansatz auch von Schulmusikern praktiziert werden kann. Dies lässt sich mit Blick auf die genannten Elemente ihrer Arbeit beantworten: Während sich diese mehrheitlich bei genauerer Betrachtung als lernbares, pädagogisches Handwerkszeug erweisen – Fragen stellen, das Prinzip der Offenheit berücksichtigen, experimentelle Spielweisen sowie interaktive Spielformen mit Klängen einbeziehen – ist mit dem Element der Intensität ein Aspekt angesprochen, der weniger verfügbar erscheint. In ihm scheint der Kern der genuin künstlerisch inspirierten Herangehensweise der Gellands zu liegen, indem es das performative Gegenstück zu der Geste des Hörens bildet.

Können sich Schulmusikstudierende diese künstlerische Dimension der musizierenden Vermittlung aneignen?

Die Forderung an den Musikpädagogen, Intensität herzustellen, finde ich bei Hans Schneider, der dies zum Dreh- und Angelpunkt einer schulpraktischen Arbeit im Medium zeitgenössischer Musik erklärt. Für deren Gelingen sei „eine ‚künstlerische‘ Haltung ausschlaggebend [...] die wiederum von einer Reflektiertheit, von Intensität und einem gestischen Ausdruck geprägt ist.“ (Schneider 2000, S. 254) Gerade bei der Verwendung von Klängen und Geräuschen an der Schnittstelle zum Klangkosmos des Alltags sei die Behauptung des ästhetischen Scheins von zentraler Bedeutung. Laut Schneider wird sie verwirklicht, wenn „jedes Gestalten und Wahrnehmen von Zeit, also jedes einzelne Element [...] von Beginn an mit ‚energeia‘ gestaltet“ wird (Schneider 2000, S. 254). Studierende und Schüler können sich dem annähern, indem sie sich vier Erfahrungsmöglichkeiten aussetzen: der Begegnung mit gegenwärtigen Künstlern, dem Erleben von Live-Aufführungen, der Beschäftigung mit theoretischer Literatur sowie – als beste Erfahrungsmöglichkeit – dem eigenen Interpretieren und Gestalten (ebd.). Die gestellte Frage kann mit Hans Schneider somit positiv beantwortet werden.

Darüber hinaus lässt sich angesichts der oben gegebenen Definition von Heidbrink, Intensität sei eine Form von Anspannung und Verdichtung, die den Alltag durchbricht, fragen, ob nicht das Gelingen jeder Unterrichtsinszenierung auch außerhalb der künstlerischen Fächer dieses Elements bedarf. Die Vertiefung in eine Fragestellung etwa, die in den „Lehrkunst“-Stunden von Martin Wagenschein und seinen Nachfolgern bewirkt werden soll, scheint sich einem nicht ganz unähnlichen Anspruch zu stellen. Überdies ähneln sich Lehrkunst- und Gelland- Ansatz darin, dass sie sich von ihrer materialen Grundlage – zeitgenössische Musik hier, konkretes Lehrstück dort – nicht ablösen lassen. In diesem Umstand scheint mir ein weiterer Grund zu liegen, einmaligen, künstlerisch motivierten Ausnahmesituationen didaktisch-theoretische Aufmerksamkeit zu schenken.

Literatur

FLUSSER, VILÈM (1994): *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

HEIDBRINK, LUDGER (1999): Intensität als Kategorie ästhetischer Erfahrung, in: *Musik & Ästhetik* 10, S. 5–27.

LESSING, WOLFGANG (2008): Musizieren als Interaktion. Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld zwischen Ästhetischer Erfahrung und alltäglicher Lebenswelt, in: Grimmer, Frauke / Lessing, Wolfgang (Hg.): *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumental Didaktik*, Mainz: Schott, S. 65–89.

MERLEAU-PONTY, MAURICE (2007): *Zeichen*, Hamburg: Felix Meiner.

NOLTE, ECKHARD (1975): *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre hrsg. von Sigrid Abel-Struth, Bd. 3)*, Mainz: Schott.

SCHNEIDER, HANS (2000): *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*, Saarbrücken: Pfau.