

Brugger, Hansjörg

Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik

Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 242-249



Quellenangabe/ Reference:

Brugger, Hansjörg: Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik - In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 242-249 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137256 - DOI: 10.25656/01:13725

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137256>

<https://doi.org/10.25656/01:13725>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik. Ein Plädoyer für einen erfahrungsbasierten Musikunterricht

Hansjörg Brugger

Zusammenfassung Die drei Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon beleuchten professionelles Handeln von Lehrpersonen im musikalischen Bereich und erwarten Professionalisierung durch die Fokussierung auf pädagogisches Handeln und einen forschenden Blick. Der dafür geforderte Verzicht auf künstlerische Aspekte entzieht aber dem Unterrichtshandeln weitgehend den Sinn. Die folgende Stellungnahme setzt sich kritisch mit diesen Thesen auseinander und postuliert einen durch künstlerisch-musikalische Erfahrungen gestützten Musikunterricht.

Thoughts on the thesis written by Andreas Hofmann-Ocon on the professionalization of music teachers in schools. A plea for experience-based music lessons

Abstract The three theories presented by Andreas Hofmann-Ocon illuminate the professional actions of teachers in the musical field and expect professionalization as a result of focusing on pedagogical action and keeping an eye on research. The resulting necessity to sacrifice artistic aspects largely removes the purpose of instruction in the first place. The following critique aims to address these hypotheses and postulates a form of music instruction through an artistic-musical experience.

1 Ausbildung von Musiklehrpersonen – Künstler oder Didaktiker?

Die Thesen von Andreas Hoffmann sind für uns Musiker und Musikerinnen, die wir in der Schule und in der Lehrerbildung tätig sind, fragwürdig und können nicht unwidersprochen bleiben.

Wir stecken gleichzeitig in der Rolle von Lehrpersonen, Didaktikern und Didaktikerinnen, Kulturvermittelnden und ausübenden Musikern und Musikerinnen und beziehen daraus Berufsmotivation und Berufslegitimation. Die kritischen Anmerkungen Hoffmanns beleuchten unliebsame Aspekte des Musiklehrerberufes und treffen uns in unserem Selbstverständnis. Wir fühlen uns dadurch karikiert, überfordert und missverstanden:

- Wir orientierten uns im Fach Musik einseitig an künstlerischen Produkten und pflegten unter Ausnutzung unserer Schülerinnen und Schüler und Studierenden einen selbsterhöhenden Geniekult (These 1).

- Wir seien in der musikalischen Ausbildung von Studierenden dadurch gefordert, die widersprüchlichsten Ansprüche, Weltanschauungen, Kulturen und Kompetenzlevels mit stoischer Gelassenheit unter einen Hut zu bringen (These 2).
- Wir sollten uns mit didaktischem Forscherblick der musikalischen Unterrichtsrealität annehmen und sie pädagogisch-psychologisch analysieren (These 3), obwohl wir dafür nie Kompetenzen erworben haben.

These 1: Die Funktion, die sich Lehrpersonen mit dem Fach Musik im Schulleben zuweisen liessen – namentlich die Ausgestaltung von Schulfeiern durch Chöre und Instrumentalgruppen – förderte eher die Orientierung an einer Art Geniekult.

Die Klage über egomanische Musikdirektoren ist alt, die Liste dieser Genies ist lang. Dabei blieb ihre musikdidaktische Kompetenz wohl eher unterdurchschnittlich. So berichtet Franz Kretz (1994, S. 78) in seiner Schrift *Schritte aus dem Haus* über die Anfänge der Lehrerinnenbildung in Aarau von einem Musikdirektor Burgmeier, der in den späten Achzigerjahren des 19. Jahrhunderts mit den vereinigten Chören von Bezirksschule, Kantonsschule und Lehrerinnenseminar erfolgreiche Aufführungen realisierte.

Während Burgmeiers Schülerchor hohe Anerkennung fand, bemühten sich Fachinspektoren und Schulbehörden vergeblich, ihn für die praktischen Bedürfnisse der Seminaristinnen auf der Primarschulstufe einzuspannen ... Dass sich Burgmeier trotzdem so lange am Lehrerinnenseminar halten konnte, ist verständlich, weil der Gesangs- und Instrumentalunterricht ... vorwiegend auf den von Lehrern besorgten Kirchen- und Dorfvereinsdienst ausgerichtet war. Insbesondere an Unterstufen, die meistens von Lehrerinnen betreut wurden, spielte der Gesangsunterricht noch eine sehr untergeordnete Rolle. (Kretz, 1994, S. 78)

Muss man die Rolle dieser Musikerinnen und Musiker wirklich so negativ sehen? Die von Hoffmann monierte «Flucht ins Künstlertum» war für sie wohl eher Motivation und Perspektive. Sie eröffnete ihnen die Möglichkeit, ihren künstlerischen Ausdruckswillen ausleben zu können. Dabei vermochten sie mit ihrem Engagement viele Leute musikalisch zu bewegen. Sicher führten dann Flow-Erlebnisse (Csikszentmihalyi, 2000) bei den Mitwirkenden zu Glücksgefühlen und brachten einen Motivationsschub, der auch den Alltag beflügeln und musikalische Visionen für den zukünftigen Lehrerberuf liefern konnte. Auch in meiner eigenen Biografie haben künstlerisch tätige Musiklehrer einen grossen Einfluss auf meine berufliche Entwicklung gehabt (André Jacot und Karl Grenacher am Lehrerseminar Wettingen).

Man erwartet von einer Musiklehrperson nach wie vor, dass sie mit ihren Schülerinnen und Schülern zusammen eine musikalische Performance zu initiieren und durchzuführen vermag. Dies nur schon im Schulzimmer zu tun, ohne über eine entsprechende persönliche Praxiserfahrung zu verfügen, dürfte in einem Fiasko enden. Das gilt sowohl für den in unserer Musikkultur verbreiteten hierarchisch-instruktiven («interpretierenden») Ansatz wie auch für die mehr konstruktivistische («improvisierende») Vorgehensweise. Referenzpunkte für erfolgreiche Musikpraxis sind in unserer Gesellschaft allerdings nicht wissenschaftliche Lerntheorien, sondern CD-Verkaufserfolge. Der kommerzielle Erfolg bestimmt die ästhetische Wertung. Die Hörgewohnheiten bestimmen die Wert-

zuweisung. Steht ein Produkt ausserhalb der gängigen Erwartung, hat es wenig Chancen bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Studierenden.

Echte künstlerische Praxis heisst heute in der Musik – im Gegensatz zu den Vorstellungen der meisten Leute – nicht Reproduktion von Meisterwerken und Demonstration von Fertigkeiten, sondern Sammeln und Reflektieren von Erfahrungen und Erlebnissen mit Klang, Ton und Zeit.

These 2: Ein Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrpersonen könnte in der Ausbildung darin liegen, dass die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen darauf vorbereitet werden, Paradoxien auszuhalten.

Wer als Lehrerstudent oder -studentin das Unterrichtsfach Musik wählt, hat im Musikbereich in unterschiedlichster Weise positive Erfahrungen gemacht. Er oder sie wurde in persönlicher Weise musikalisch sozialisiert, individuelle Werthaltungen haben sich aufgebaut, und ein spezifisches Kompetenzprofil ist entstanden. In der Unterrichtspraxis treffen die Studierenden auf eine heterogene Schülerschar, in der fast jede und jeder schon eine dezidierte Vorstellung von «Musik», von «schlechter Musik» und «guter Musik» mitbringt. Woran sollen sich die Unterrichtenden halten? Was sind relevante Unterrichtsinhalte? Welches sind die Unterrichtsziele? Was ist jetzt konkret zu tun?

- Sollen sie schülerorientiert vorgehen (vgl. Günther, Ott & Ritzel, 1982)? – Sie geraten rasch zwischen die Fronten rivalisierender Schülergruppen, die ihre eigenen Vorstellungen von interessantem Unterricht entwickeln.
- Sollen sie den Kindern Mozart und Strawinsky schmackhaft machen, wie von Michael Alt (1968) gefordert? Die musikalische Hochkultur findet nur in kleinen Gesellschaftszirkeln ihre Anhänger. Diese Musik ist weit vom Alltag vieler Menschen entfernt und sie wirkt bei manchen abgehoben oder verstörend. Der Widerstand ist programmiert.
- Oder soll im Sinne von Wilfried Fischer (1986) vor allem gesungen und gespielt werden, weil alle Theorie sowieso grau ist? Soll die ganze Klasse eine Bläserklasse bilden? Nach dem Konzept der Firma Yamaha etwa (vgl. <http://www.blaeserklasse.de/> +[17.01.2009])?
- Oder ist etwa der interkulturelle Ansatz die Lösung (vgl. Universität Oldenburg, 2009)? – Konkret: Arbeitsgesänge aus dem texanischen Jailhouse? Javanische Tempelmusik? Afrikanisches Trommeln? Indische Ragas? Türkischer Folk-Pop? Appenzeller Zöierli?
- Oder ist U-Musik Trumpf (*Popmusikdidaktik* [Lugert, 1975])? – Soll die Schule dem Musikkommerz Vorschub leisten und seichte Inhalte dadurch veredeln, dass sie offizieller Teil des Lehrplans werden?
- Oder sollen Umweltschall und auditive Wahrnehmungserziehung das Gehör schärfen (vgl. Frisius, 1972; Stroh, 2009)? – Vorbeifliegende Helikopter, grunzende Schweine, donnernde Gewitter und Pressluftschlämmer sind schliesslich auch potenzielle Musik.

- Oder soll es *Fächerübergreifender Musikunterricht* nach Beate Forsbach (2008) sein? Soll so lange vernetzt werden, bis der Musikunterricht Teil des Fachs Ästhetische Erziehung wird und sich darin auflöst?
- Oder lieber nicht anecken und die auf Konsens ausgerichtete einheimische *Didaktik des Schulgesangs* von Josef Rööfli (1970) wählen? Zusammen singen, im Kreis tanzen, Rhythmen klatschen, Notennamen und Intervalle benennen, die Symphonie mit dem Paukenschlag anhören, Orchesterinstrumente kennenlernen, Strassenlärm protokollieren und die Jazzgeschichte vermitteln?

Es ist schlicht unmöglich, die ganze Breite des Arbeitsfeldes, das nur angedeutet werden konnte, zu beackern. Da die offiziellen Lehrpläne diese Breite meist auch haben und «exemplarisches Vorgehen» postulieren, wählen die Lehrpersonen für ihren Unterricht Themenkreise, in denen sie sich kompetent fühlen und bei denen sie vonseiten der Schülerinnen und Schüler Akzeptanz erwarten. Weniger aus Beliebigkeit, mehr aus Pragmatik. Was jedoch Unterrichtende dann auch tun, sie finden gewiss eine Didaktik, die ihre Ideen stützt und dafür Begründungen liefert. Sie werden aber gleichzeitig extrem angreifbar. Schnell einmal schütteln Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen, Behördenvertreterinnen und -vertreter, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen oder Musikerinnen und Musiker ihre Köpfe ob des seltsamen Musikunterrichts. Es braucht manchmal nur wenig Druck, und die Lehrperson zieht sich auf anscheinend unverfängliche Unterrichtsinhalte wie «Elementare Musiklehre», «Fröhliche Lieder singen» und «Rap erfinden» zurück.

Der neueste Trend: Die lokale Anstellungsbehörde legt das Pflichtenheft der Musiklehrperson kurz und bündig gleich selber fest. So in einer Stellenausschreibung für die Bezirksschule vom 16.01.2009 im Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn: «Wir erwarten eine Lehrperson, welche im Unterricht Bezug auf die aktuellen Musikrichtungen nimmt und sich für das kulturelle Leben der Schule engagiert.»

Andreas Hoffmann hat Recht. Musiklehrpersonen müssen Paradoxien aushalten können. Kürzlich warf mir eine frustrierte Studentin die Bemerkung an den Kopf: «Was ich in diesem Jahr gelernt habe, ist die Einsicht, dass die Musikdidaktik mir nicht sagen kann, was richtiger Musikunterricht ist. Offenbar sind sich die Herren selber nicht einig.» Man muss ihr beipflichten: Widersprüchlichkeit gehört sozusagen zum System.

These 3: Professionelle Lehrerexpertise für das Unterrichtsfach Musik entwickelt sich vor allem im Aufbau eines didaktischen Blickes – in Abkehr eines Künstlertums und in Zugewandtheit zu forschenden Fragen.

Vorweg: «Die solistenreife Beherrschung eines Instruments» und die Ausbildung zum «Künstler» waren in der Schweiz im Bereich der Volksschullehrerbildung nie Ziel der schulmusikalischen Qualifikationen.

In der *Rechtfertigung der ehemaligen Lehrer des Seminars zu Münchenbuchsee im Kanton Bern* (Affäre Heinrich Grunholzer) beschrieb der entlassene Musiklehrer Joh. R. Weber (1853, S. 97) Ziel und Zweck seines Unterrichts:

Der Zweck des Klavierunterrichts war mehr, allgemeine Musikbildung zu fördern, als Klavierspieler zu erziehen, was natürlich im Seminar nie möglich wäre. Immerhin suchte man so viel Fingerfertigkeit wie möglich zu erzielen; speziell aber suchte man dahin zu wirken, dass die Zöglinge im Stande seien, einige einfache Stücke schön vorzutragen, den Gesang durch ein Instrument unterstützen und nöthigen Falls einen Organistendienst versehen zu können. Diese Zwecke zu erreichen, wurden 1) einfache zwei- und vierhändige Klavierstücke eingeübt, 2) die Psalmen und Vorspiele dazu durchgespielt und auf der Orgel probirt, 3) das Nöthigste aus der Harmonielehre und die Lehre vom Arrangiren durchgearbeitet. (Weber, 1853, S. 97)

In der *Schweizerischen Lehrerzeitung* schreibt ein gewisser –s. (1900, S. 65) über *Die Behandlung des Musikunterrichts an Lehrerbildungsanstalten* u.a.:

Der Lehrerstand nimmt eine vermittelnde Stellung zwischen der dilettantischen Musikpflege und dem Musikerberufe ein ... Nicht selten, besonders in kleineren Stadtgemeinden und auf dem Lande, sind es die Lehrer, die das Musikleben leiten und unterstützen und die vollen Befugnisse des Musikers übernehmen ...

... Aus einer Lehrerbildungsanstalt sollen keine Virtuosen hervorgehen, sondern allseitig gebildete, auch in der Musik erfahrene Pädagogen. Der in die Praxis tretende Lehrer muss vor allem befähigt sein, den Gesangsunterricht an der Schule zu versehen, einen Schülerchor zu leiten. Als Hilfsmittel bei Ausübung dieser Tätigkeit dient das Violin- oder Klavierspiel ...

Instrumentalunterricht war an den meisten Lehrerseminarien der Deutschschweiz seit der Mitte des 19. Jahrhunderts integrierender Bestandteil der Musikausbildung, hatte aber nirgendwo das Ziel, professionelle Musikerinnen und Musiker heranzubilden. Damals dienten Violine oder Klavier/Orgel als Hilfsmittel zur Beförderung des Schul- und Kirchengesanges auf dem Lande, später sah man darin den erfolgversprechendsten Weg, die musikalischen Kompetenzen der zukünftigen Lehrpersonen handlungsgestützt aufbauen zu können.

Es lässt sich allerdings feststellen, dass viele diplomierte Instrumentalmusiker und Instrumentalmusikerinnen sich quasi nebenbei in berufsbegleitenden Ergänzungskursen am Konservatorium zu Schulmusikern und Schulmusikerinnen ausbilden liessen, um beruflich zu einem zweiten Standbein zu kommen. Da für Pianistinnen und Pianisten wie auch Organistinnen und Organisten die Aussichten auf einen Fulltime-Job im angestammten Gebiet immer schon gering waren, wählten viele den Weg in den schulischen Musikunterricht als Monofachlehrpersonen auf Sekundarstufe 1 und 2 (inkl. Lehrerseminare), wogegen ein Einsatz in der Primarschule aufgrund des Allrounder-Systems kaum infrage kam, obwohl vermutlich viele dieser Leute ihre Grundausbildung ursprünglich am Lehrerseminar erhalten und erst anschliessend den Musikerberuf ergriffen hatten.

Generationen von Schülern und Schülerinnen, um den Flügel versammelt, erlebten einen auf den Tasten präludiverenden Singlelehrer, der so ihre Lieder begleitete und da-

mit auch gleich seine Berufskompetenz bewies. Jahrhundertlang wurden eine schöne Singstimme und gute Tastenkenntnisse mit Eignung zum Musiklehren gleichgesetzt (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Wilhelm Busch: der Virtuose

Das Klischee perpetuierte sich in der Praxis immer weiter! Fast alle führenden Schweizer Schulmusiker der letzten 200 Jahre waren Tastenkönige. Aus ihnen gingen viele Schul- und Liederbuchautoren hervor, die sich Liedbegleitungen primär nur am Klavier vorstellen konnten. Die so entstandenen raffinierten Begleitsätze waren nur von fortgeschrittenen Spielern zu bewältigen (z.B. *Musik auf der Oberstufe* [Gohl, 1975]). Das diente mit zur Begründung des Klavierunterrichts in der Lehrerbildung im *Schulfach Musik*.

2 Plädoyer für einen erfahrungsbasierten Musikunterricht

Im Zusammenhang mit der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz fällt auf, wie bei den unvermeidlichen Auseinandersetzungen und Konflikten oft mit Argumenten aus der Pädagogischen Psychologie und der Pädagogischen Forschung gefochten wird. Daneben versuchen sich auch die Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen einzubringen. Die *Beiträge zur Lehrerbildung* sind voll solcher Artikel. Nur die Musiker und Musikerinnen schweigen beharrlich. Haben sie kein Interesse an der Lehrerbildung? Oder ist es eine tumbe Schar von Tasten- und Saitenhandwerkern? Oder bewegen sie sich etwa in einer anderen Sphäre als die sozialwissenschaftliche Forscher-gilde? Könnte es sein, dass die Sprache der Musik und der Musikerinnen und Musiker nicht mit der Sprache der Wissenschaft kompatibel ist, so dass Performance-Leistungen und die Klangerforschung, Klangrealisierung und Klangvermittlung von der Wissenschaft nicht als für Musik konstitutive Bereiche wahrgenommen und akzeptiert werden

können? Andererseits muss man konstatieren, dass umgekehrt das Interesse der Musikschaffenden an den pädagogischen Wissenschaften und dem dort geführten Diskurs gering ist. Dabei wären manche jener Fragestellungen auch für sie nicht ohne Sinn. Musikschaffende beziehen ihre Inspiration und didaktische Fantasie vorwiegend aus musikalischen Quellen. Sie denken mehr in musikalischen Strukturen und haben wenig Gewandtheit in wissenschaftlicher Argumentation und systematischer Forschung.

Unterrichtende an Hochschulen im Fachbereich Musik sollten zwar ihren Unterricht von beiden Seiten her begründen können. Doch ist die Forderung Hoffmanns «in Abkehr eines Künstlertums» insoweit zurückzuweisen, als künstlerische Kreativität das zentrale Agens beim Musizieren ist und auch beim Musizieren in der Schule sein sollte. Eine Beschränkung auf die Vermittlung von Wissen, auf das Training von Fertigkeiten und auf die entsprechenden Didaktiken würde dem Schulfach seinen Sinn nehmen und es in die Reihe von wohltuenden Betätigungen wie Skifahren, Basteln, Stricken oder Singen stellen. Die in zwei Jahrhunderten vollzogene Entwicklung vom Hilfsfach für Religion und Nationalgefühl zum *Bereich für akustische und auditive Phänomene und deren Kultur* sollte nicht leichtfertig gekappt werden.

Wie könnte denn eine «Zugewandtheit zu forschenden Fragen», wie sie Andreas Hoffmann fordert, aussehen? Jedes Musizieren, das einem Qualitätsideal nahekommt, bedient sich der auditiven Rückkoppelung. Die Klangproduktion wird «in Echtzeit» vom Ohr des Erzeugers und den Ohren der Mitspielenden registriert, in Bezug zum Gesamtklang und Gesamttablauf gebracht und dabei nach unterschiedlichen Kriterien kritisch analysiert und gewertet. Darauf erfolgen mehr oder weniger adäquate Reaktionen aller Beteiligten. Die daraus entstehenden akustischen Phänomene sind wieder unmittelbar im Rückkopplungskreislauf unterwegs. Dieses lebendige Geschehen hält die Spannung aufrecht und macht wohl den Hauptteil der Faszination von Live-Musik aus. Nicht die Dokumentation dieser intensiven Klangforschung ist meist das Ziel, sondern – wie eingangs erwähnt – das Flow-Erlebnis der Teilnehmenden und das Hörerlebnis allfälliger Zuhörender.

Daher plädiere ich in der Lehrerbildung (und auch grundsätzlich) für einen Musikunterricht, der auf individuell und kollektiv erworbenen Erfahrungen aufbaut, sich experimentell, forschend, improvisierend, produzierend und reproduzierend mit Klängen und Musik auseinandersetzt, kulturell gegebene Umgebungen miteinbezieht und immer wieder die Sinnfrage stellt.

Literatur

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik – Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Bläserklasse. Konzept Yamaha. Online unter [http://www.blaeserklasse.de/\[17.01.2009\]](http://www.blaeserklasse.de/[17.01.2009]).
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen* (Übers. *Beyond Boredom and Anxiety – The Experience of Play in Work and Games*, 1975), Stuttgart: Klett.

- Fischer, W.** (1986). Didaktische Interpretation von Musik und Handlungsorientierter Musikunterricht. In *Handbuch der Musikpädagogik, Band 1: Geschichte der Musikpädagogik*, hrsg. von Hans-Christian Schmidt (S. 297–341). Kassel: Bärenreiter.
- Forsbach, B.** (2008). *Fächerübergreifender Musikunterricht*. Augsburg: Wissner.
- Frisius, R. et al.** (1972). *Sequenzen, Musik Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- Gohl, W.** (1975). *Musik auf der Oberstufe*. Amriswil: Schweizer Singbuch Verlag.
- Günther, U., Ott, Th. & Ritzel, F.** (1982). *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.
- Kretz, F.** (1994). *Schritte aus dem Haus. Anfänge und Jugendzeit der Lehrerinnen-Bildung in Aarau*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau.
- Lugert, W.D.** (1975). *Grundriss einer neuen Musikdidaktik*. Stuttgart: Metzler-Verlag.
- Rööösl, J.** (1970). *Didaktik des Schulgesanges*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Rööösl, J. & Zihlmann H.** (1973). *Arbeitshefte Musik*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- s.** (1900). Die Behandlung des Musikunterrichts an Lehrerbildungsanstalten. *Schweizerische Lehrerzeitung SLZ*, 45 (9), 65–67.
- Stroh, W.M.** (2009). Wiederbelebung der Auditiven Wahrnehmungserziehung durch die akustikökologische Soundscape-Bewegung? Online unter <http://www.musik.uni-oldenburg.de/texte/soundscape/soundscape.html> (17.01.2009).
- Universität Oldenburg.** (o.J.). *Modelle interkultureller Musikerziehung*. Online unter <http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/lateinamerika/modelle.htm> [17.01.2009].
- Weber J.R.** (1853). Musik. Bericht des Herrn Weber In H. Grunholzer (Hrsg.), *Rechtfertigung der ehemaligen Lehrer des Seminars zu Münchenbuchsee im Kanton Bern* (S. 96–98) Uster: J. Weilenmann.

Autor

Hansjörg Brugger, Dozent für Instrumentalunterricht und Didaktik der Schulmusik am Institut Primarschule der Pädagogischen Hochschule FHNW, Strengelbacherstr. 25B, 4800 Zofingen, hansjoerg.brugger@fhnw.ch