
Hans Jünger

Musiklernen fürs Leben.

Wie man so unterrichtet, dass nach der Schulzeit noch was hängen bleibt.



Abb. 1 „Nicht für die Schule, sondern fürs Leben“ – Inschrift über dem Eingang des Askanischen Gymnasiums in Berlin-Tempelhof

Vor einem Vierteljahrhundert haben es die *PISA*-Forscher:innen für nötig gehalten, uns daran zu erinnern, wozu es die allgemeinbildende Schule gibt: Sie soll die Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die man braucht, um den Herausforderungen des Lebens zu begegnen (vgl. OECD 2001, S. 14). Die Kultusministerien haben auf diese Ermahnung mit Lehrplänen reagiert, die möglichst konkret und überprüfbar Kompetenzen definieren, die nachhaltig (im Sinne von dauerhaft) erworben werden sollen. Es war aber von vornherein klar, dass so etwas in unserem Schulfach weder möglich noch sinnvoll ist. Im Musikunterricht kann man sehr viel fürs Leben lernen, doch dies mit Kompetenzrastern zu erfassen, ist ebenso schwierig wie unnötig. Im Folgenden möchte ich erläutern, was Nachhaltigkeit hingegen im Schulfach Musik bedeuten kann: Welche über die Schulzeit hinausreichenden Wirkungen können Musiklehrer:innen bei ihren Schüler:innen erzielen und wie sollten sie dabei vorgehen? Dabei werde ich Querschnittsaufgaben wie soziales Lernen oder Sprachförderung ausklammern und den Fokus auf die fachspezifischen Aufgaben des Musikunterrichts richten. Ausgehend von fünf theoretischen Kontexten und veranschaulicht durch fünf Unterrichtsbeispiele, die ich im Internet unter einer CC-Lizenz als Download zur Verfügung stelle, will ich aufzeigen, wie unterschiedlich Musiklernen fürs Leben aussehen kann.

1. Expansives Lernen

Klaus Holzkamp, der Begründer der Kritischen Psychologie, hat eine klare Antwort auf die Frage, wie man in der Schule nachhaltiges Lernen ermöglichen und fördern könnte: durch Verzicht auf das, was er „schulische Bewertungsuniversalität“ nennt (vgl. Holzkamp 1993, S. 379). Die allgemeinbildende Schule hat ja die Aufgabe zugewiesen bekommen, Kinder und Jugendliche möglichst gerecht – und das heißt nach Leistung – auf Schul- und Berufslaufbahnen zu verteilen. Daher muss sie unablässig deren Leistungen und Verhalten bewerten. Das aber führt dazu, dass es den Schüler:innen vorrangig darum geht, gute Noten zu bekommen bzw. schlechte Noten zu vermeiden. Es liegt auf der Hand, dass dieses „defensive Lernen“ wenig nachhaltig ist; denn sobald keine Leistungsbewertung mehr droht, besteht ja keine Notwendigkeit, das Gelernte im Gedächtnis zu behalten. Von größerer Nachhaltigkeit ist dagegen „expansives Lernen“; hier bemühe ich mich um Kenntnisse und Fähigkeiten nicht wegen der Zensuren, sondern weil sie meine Möglichkeiten erweitern und mein Leben verbessern. Voraussetzung dafür ist Wahlfreiheit – nur wer sich selbst dafür entschieden hat, etwas Bestimmtes zu lernen, lernt expansiv.

Unser Schulfach ist in dieser Beziehung in einer doppelt glücklichen Lage. Erstens haben Zensuren hier bei Weitem nicht das Lock- oder Drohpotential wie in den sogenannten Hauptfächern. Zweitens sind hier Lernangebote, an denen die Schüler:innen freiwillig teilnehmen, erheblich leichter zu realisieren als in Deutsch, Mathematik oder Englisch. Jede Schule, die etwas auf sich hält, betreibt einen Schulchor und eine Schulband, und immer öfter wird dieses Angebot durch Instrumental- und Gesangsunterricht ergänzt (vgl. z.B. Jünger 2020a). Da Leistungsbewertungen hier allenfalls als Bestätigung oder Korrektur, nicht aber als Selektionsinstrument dienen, stehen die Chancen für expansives und damit auch für nachhaltiges Lernen hier sehr gut. Doch nicht nur auf der Ebene der Schulorganisation, sondern auch auf der methodischen Ebene kann man den Schüler:innen Wahlmöglichkeiten einräumen: Im regulären Pflicht- und Wahlpflichtunterricht lassen sich selbst gewählte Lernaktivitäten der Schüler:innen durch Binnendifferenzierung unterstützen, z.B. in Form von Frei-, Gruppen- und Projektarbeit oder Werkstattunterricht (vgl. Jünger 2021a).

Gleich unter welchen Rahmenbedingungen es stattfindet – wenn eine Musiklehrer:in expansives Lernen fördern will, sollte sie immer den Gebrauchswert des Gelernten im Auge behalten und auch ihren Schüler:innen ab und zu bewusst machen, inwiefern sie für das Leben außerhalb und nach der Schule lernen. Wie das aussehen kann, zeigt das Unterrichtsbeispiel „Quintenzirkel“ (vgl. Jünger 2024). Hier sollen die Schüler:innen eines Gitarrenkurses möglichst nachhaltig lernen, wie man den Quintenzirkel als Hilfsmittel bei der Auswahl von Akkorden zur Liedbegleitung verwendet. Der musiktheoretische Kontext (Intervalle, Tonarten, enharmonische Verwechslung usw.) ist an dieser Stelle nachrangig.



Quintenzirkel

2. Tätigkeitsorientierung

Wolfgang Martin Stroh, dessen Überlegungen den Fokus auf die Funktion der Musik für die musikalisch handelnden Menschen richten (vgl. Stroh 1984), hat den von der Kulturhistorischen Schule geprägten Tätigkeitsbegriff in die Musikpädagogik eingeführt. Aus dieser Perspektive steht im Mittelpunkt der musikalischen Bildung die Aneignung musikalischer Tätigkeiten. Dazu gehört der nachhaltige Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die man für die jeweilige Tätigkeit benötigt (davon war gerade die Rede).

Dem vorausgehen muss eine Wahlentscheidung, und diese vorzubereiten, gehört zu den

Aufgaben des Schulfachs Musik. Im Musikunterricht geht es (unter anderem) darum, die Schüler:innen mit den zur Wahl stehenden Möglichkeiten bekannt zu machen. Sie müssen die musikalischen Tätigkeiten, die für sie in Frage kommen, und die dazu gehörigen Handlungen ausprobieren, und zwar so intensiv und lange, bis sie sich dafür oder dagegen entscheiden können. Das nenne ich ‚tentatives Lernen‘ – Lernen zur Probe und ohne den Anspruch auf Nachhaltigkeit. Erst wenn die Schüler:innen sich nach einer ausgiebigen ‚Schnupperphase‘ für die jeweilige Tätigkeit entscheiden, geht das tentative Lernen in nachhaltiges Lernen über, in den möglichst dauerhaften Kompetenzerwerb. Entscheiden sie sich jedoch dagegen, dann dürfen sie alles Gelernte wieder vergessen – wenn sie nicht Gitarre spielen, müssen sie ja nicht wissen, wie man eine Gitarre stimmt. Doch auch sie haben fürs Leben gelernt: Sie wissen jetzt, was sie wollen.

Das Kennenlernen musikalischer Tätigkeiten kann auf sehr unterschiedliche Weise geschehen. Ein relativ aufwendiges methodisches Konzept, das dem Ziel dient, mit dem Instrumentalspiel bekanntzumachen, ist das Musikalisierungsprogramm *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi), das in Hamburg an 69 Grundschulen praktiziert wird: Die Schüler:innen probieren ein Jahr lang im Klassenverband verschiedene Musikinstrumente aus und bekommen dann zwei Jahre lang Gruppenunterricht auf dem Instrument ihrer Wahl (vgl. BSB 2019). Doch auch in der weiterführenden Schule kann man den Schüler:innen bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten helfen, indem man mit ihnen z.B. einen Chorsatz einübt, einen GarageBand-Song produziert oder eine Oper besucht.

In jedem Fall sollte die Musiklehrer:in darauf achten, dass alle Aspekte der jeweiligen Tätigkeit exemplarisch vorkommen, so dass die Schüler:innen eine realistische Vorstellung davon bekommen, wie es ist, Chorsänger:in, Hobby-Komponist:in oder Opernabonnent:in zu sein. Wie man z.B. mit der Tätigkeit der Bandmusiker:in bekannt macht, zeigt das Unterrichtsbeispiel „Bandprojekt“ (vgl. Jünger 2020b). Hier spielen die Schüler:innen in kleinen Gruppen die ersten Schritte einer Bandgründung durch, üben einige Takte aus einem Pop-Titel ein und treten damit bei einem Schüler:innenkonzert auf.



Bandprojekt

3. Bild von Musik

Hermann-Josef Kaiser, der sich um eine philosophische Grundlegung der Musikpädagogik bemüht hat, unterscheidet zwei Aufgaben des Schulfachs Musik. Zum Einen soll die immer schon vorhandene „usuelle“ Musikpraxis der Schüler:innen in eine „verständige“ Musikpraxis überführt werden. Ziel ist es, dass die Schüler:innen über Können und Wissen zum Herstellen von Musik verfügen, dass sie sich selbstbestimmt und kreativ musikalisch ausdrücken können und dass sie über ihre musikbezogenen Tätigkeiten nachdenken (vgl. Kaiser 2001, S. 97). Das entspricht in etwa dem, was ich ‚Aneignung selbst gewählter musikalischer Tätigkeiten‘ nenne (davon war im ersten Abschnitt die Rede).

Die zweite Aufgabe, die er unserem Schulfach zuweist: Es soll den Schüler:innen dabei helfen, „ein immer wieder überholbares, erweiterungsfähiges und vertiefungsfähiges Bild von Musik“ zu entwickeln (Kaiser 2018, S. 399). Das nenne ich ‚Erweiterung des Erfahrungshintergrunds‘ – der musikalische Horizont unserer Schüler:innen soll immer weiter ausgedehnt und ausdifferenziert werden. Dazu können wir beitragen, indem wir sie mit einer möglichst breiten Vielfalt von Musik bekannt machen.

Wie beim Kennenlernen musikalischer Möglichkeiten als Entscheidungshilfe geht es hier

um ein ‚tentatives Lernen‘. Hier allerdings wäre eine Beschränkung auf die für die Schüler:innen erreichbaren Tätigkeiten verfehlt. Im Gegenteil sollte alles, was es auf dieser Welt an Musik gibt, in exemplarischer Auswahl vorkommen. Je reichhaltiger der Erfahrungsschatz eines Menschen ist, desto verständiger und befriedigender werden seine musikalischen Aktivitäten sein.

Eine ebenso einfache wie wirksame Methode, Schüler:innen mit der Vielfalt des Hörbaren bekanntzumachen, ist das „Musikrätsel“ (vgl. Jünger 2020c). Bei diesem Ritual für den Stundenbeginn bekommen die Schüler:innen drei kurze Musikbeispiele zu hören und sollen raten, woher und von wann das Stück stammt. Wenn die Lehrer:in bei der Auswahl der Beispiele dafür sorgt, dass alle Weltregionen, geschichtlichen Epochen und Genres vorkommen, erweitern die Schüler:innen Woche für Woche ihr ‚Bild von Musik‘ – auch das ist Musiklernen fürs Leben.



Musikrätsel

4. Zeitfensterkompetenzen

In der Entwicklungspsychologie geht man davon aus, dass es im Kindesalter „sensible Perioden“ gibt. Darunter versteht man „Entwicklungsabschnitte, während welcher im Vergleich zu vorangehenden oder nachfolgenden Perioden spezifische Erfahrungen maximale Wirkungen haben“ (Oerter & Montada 1982, S. 53). Diese „Zeitfenster“, in denen bestimmte Lernprozesse besonders leicht angeregt werden können, sind gut erforscht z.B. für die Entwicklung des Gleichgewichtssinns, des räumlichen Sehens und vor allem bezüglich der Sprache. Im musikalischen Bereich gibt es kaum entsprechende Studien. Lediglich der Erwerb des absoluten Gehörs ist untersucht worden (vgl. Spitzer 2002, S. 202–205). Man muss aber davon ausgehen, dass es auch in Bezug auf andere musikalische Kompetenzen Zeitpunkte in der Entwicklung von Kindern gibt, nach denen das Lernen schwieriger wird.

Es spricht z.B. vieles dafür, dass es vor Beginn der Pubertät deutlich leichter ist als danach, die Fähigkeiten zu erwerben, die man zum Singen braucht – Erkennen von Tonhöhen, Abgleichen mit einem Tonsystem, Erzeugen von Tönen mit dem Stimmapparat, Nutzung von Resonanzräumen usw. (vgl. Bojack-Weber 2012, S. 16). Ähnliches gilt für die rhythmischen Fähigkeiten – für das Heraushören von Metrum und Rhythmus, das Umsetzen in Bewegung usw. (vgl. Bruhn 2005, S. 94–108). Nicht umsonst stellen die Autoren des ‚Aufbauenden Musikunterrichts‘ den frühzeitigen Erwerb von metrischer, rhythmischer, tonaler und vokaler Kompetenz in den Mittelpunkt ihrer Konzeption – wenn auch ohne Verweis auf entwicklungspsychologische Gründe (vgl. Jank 2021, S. 149).

Das bedeutet, dass wir nicht warten dürfen, bis sich unsere Schüler:innen für eine Tätigkeit entscheiden, für die sie vokale oder rhythmische Fähigkeiten brauchen. Für den Fall, dass sie es später einmal tun, – sozusagen ‚sicherheitshalber‘ – müssen wir für nachhaltiges Lernen in diesem Bereich sorgen, solange das Zeitfenster noch offen ist, also im Kindergarten, in der Grundschule und in den Klassenstufen 5 und 6. Dazu gehört, dass man die Schüler:innen durch attraktive Lieder und Musizierungsangebote motiviert. Das sollte aber beim Singen, Trommeln und Tanzen im Elementar- und Primarbereich kein Problem sein. Allerdings halte ich das gleichschrittige Vorgehen, das die Vertreter des Aufbauenden Musikunterrichts vorschlagen (vgl. z.B. Jank & Schmidt-Oberländer 2010), für kontraproduktiv. Bei den heterogenen Lerngruppen, mit denen wir es zu tun haben, sind polyvalente Angebote, die eine natürliche Differenzierung zulassen und individuelles Lernen ermöglichen, erfolversprechender.

Wie das konkret aussehen kann, zeigt das Unterrichtsbeispiel „Gnu und Krokodil“ (vgl. Jünger 2022). Beim Sprechen, Singen, Trommeln und Tanzen eines Kanons erweitern die Schüler:innen in spielerischer Form ihre vokalen und rhythmischen Fähigkeiten. Dabei erlaubt die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten jedem Einzelnen, sich so zu beteiligen, wie es seinen Fähigkeiten und Interessen entspricht.



Gnu & Krokodil

5. Unverzichtbare Kompetenzen

Die deutschen Kultusminister:innen haben im Jahre 2004 – als Reaktion auf die enttäuschenden Ergebnisse der Bildungsstudien *TIMMS*, *PISA* und *IGLU* – beschlossen, Bildungsstandards für den Primarbereich und die drei Schulabschlüsse (ESA, MSA, Abitur) zu erarbeiten (vgl. KMK 2005). Seither ist für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch/Französisch, Biologie, Chemie und Physik festgelegt worden, welche Kompetenzen als unverzichtbar zu gelten haben. Es stellt sich die Frage, ob es auch in unserem Schulfach Kenntnisse und Fähigkeiten gibt, die – wie Lesen und Schreiben, Beherrschung der Grundrechenarten und ein Grundwortschatz in der Fremdsprache – unverzichtbar sind, weil man sie im Leben nach und außerhalb der Schule auf jeden Fall braucht.

Tatsächlich weisen die Bildungs- und Lehrpläne der Bundesländer Mindestanforderungen auch für musikbezogene Kompetenzen aus. Allerdings werden hier oft Kenntnisse und Fähigkeiten für unabdingbar erklärt, die mit Sicherheit nicht jeder Mensch braucht. Es erschließt sich mir z.B. nicht, warum es für ein glückliches Leben erforderlich ist, „auf den Hauptstufen einer Tonleiter Dreiklänge“ zu bilden und „die Grundintervalle beim Hören und im Notenbild“ zu identifizieren, wie es der bayerische Lehrplan für den Ersten Schulabschluss vorschreibt (vgl. ISB o.J.). Viel wichtiger erscheinen mir Einstellungen wie Freude an der Vielfalt der Musik oder Selbstvertrauen in die eigenen musikalischen Fähigkeiten. Hier besteht Diskussionsbedarf für Bildungspolitik, Fachwissenschaft und Fachverbände, und die Praktiker:innen vor Ort haben die Aufgabe, sich immer wieder darüber zu verständigen, was sie für unabdingbar halten.

Wie bei den Zeitfensterkompetenzen wird auch bei den unverzichtbaren Kompetenzen die Initiative von der Musiklehrkraft ausgehen müssen – und das bedeutet, dass man die Schüler:innen durch attraktive Lernangebote motivieren muss. Wie man z.B. eine kritische Haltung gegenüber Manipulation durch Musik fördern kann, zeigt das Unterrichtsbeispiel „Werbemusik“ (vgl. Jünger 2021b). Hier produzieren die Schüler:innen einen Werbespot, setzen sich mit den Aussagen eines Music Supervisors auseinander und analysieren Youtube-Videos. Auf diese Weise sollen sie sich Funktion und Wirkungsweise von Werbemusik bewusst machen und zu kritischer Reflexion angeregt werden.



Werbemusik

6. O.K.-Modell

Musiklernen für das Leben außerhalb und nach der Schule kann also sehr verschieden aussehen. Und in all diesen Fällen kann die allgemeinbildende Schule helfen:

1. Sie kann die Schüler:innen mit den musikalischen Tätigkeiten bekannt machen, die für sie in Frage kommen, und sie auf diese Weise auf eine Wahlentscheidung vorbereiten (Abschnitt 2: „Entscheidungshilfe“).
2. Sie kann die Schüler:innen mit der Vielfalt der Musik bekannt machen und auf diese

- Weise ihren musikalischen Horizont erweitern (Abschnitt 3: ‚Erfahrungshintergrund‘).
3. Sie kann dafür sorgen, dass die Schüler:innen vokale und rhythmische Fähigkeiten erwerben, bevor es zu spät ist (Abschnitt 4: ‚Zeitfensterkompetenzen‘).
 4. Sie kann dafür sorgen, dass die Schüler:innen Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, die ihnen auf jeden Fall nützen werden (Abschnitt 5: ‚unverzichtbare Kompetenzen‘).
 5. Sie kann ihnen dabei helfen, sich die musikalischen Tätigkeiten anzueignen, für die sie sich entschieden haben (Abschnitt 1: ‚frei gewählte Kompetenzen‘).
 6. Die ersten beiden Aufgaben, bei denen es um tentatives Lernen geht, fasse ich unter der Bezeichnung „Orientierung“ zusammen, die anderen drei, bei denen nachhaltig gelernt werden soll, unter der Bezeichnung „Kompetenz“. Abgekürzt ergibt sich daraus die Bezeichnung „O.K.-Modell“ für meine musikdidaktische Konzeption (vgl. Jünger 2024).

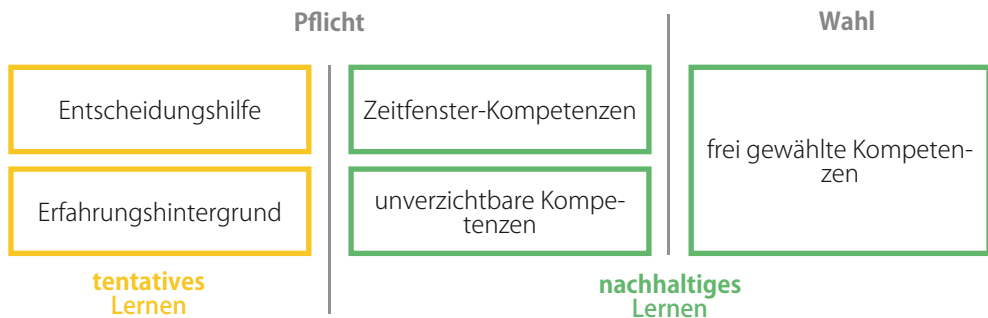


Abb.1: Fünf Aufgaben des Schulfachs Musik

Der Klassenunterricht, wie ihn die staatlichen Stundentafeln vorsehen, ist nur für die ersten vier dieser Aufgaben wirklich gut geeignet. Wenn die Schule auch den Erwerb frei gewählter Kompetenzen ermöglichen will, dann sollte sie (wenn nötig in Kooperation mit anderen Bildungsanbietern) einen möglichst vielfältigen Wahlbereich anbieten können – Instrumental-, Gesangs- und Tanzunterricht sowie Ensembles und Kurse aller Art. Das lässt sich an einer Ganztagsschule leichter verwirklichen als an einer Halbtagschule. Überhaupt hängt es nicht nur vom Engagement des Musikkollegiums und dem Wohlwollen der Schulleitung ab, welche Aufgaben eine Schule übernimmt, sondern ganz wesentlich auch von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und damit von den bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Doch auch da, wo man sich mit Wenigem bescheiden muss, sollte man zumindest eine Vision haben, auf die man zuarbeitet. Und manchmal ist mehr möglich, als man denkt.

Literaturverzeichnis

- Bojack-Weber, Regina (2012): *Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern*. Augsburg: Wißner.
- Bruhn, Herbert (2005): *Entwicklung von Rhythmus und Timing*. In Rolf Oerter, Thomas H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 89–122.
- BSB = Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) (2019): Unterrichtsleitfaden JeKi. <https://www.hamburg.de/resource/blob/139110/f4f4dab04022787f699d6197534aa754/2019-unterrichtsleitfaden-jeKi-data.pdf> [17.03.2025].
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- ISB [= Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München] (Hrsg.) (o.J.): LehrplanPLUS Mittelschule. Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 9 (Regelklasse). <https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/mittelschule/9/auspraegung/regelklasse/musik> [17.03.2025].
- Jank, Werner (Hrsg.) (2021): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner & Schmidt-Oberländer, Gero (Hrsg.) (2010): *Musik Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch*. Rum, Innsbruck: Helbling.
- Jünger, Hans (2020a): Erweiterter Musikunterricht. *Das musikalische Bildungsangebot einer Hamburger Stadtteilschule*. <http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2020-emu.pdf> [17.03.2025].
- Jünger, Hans (2020b): Bandprojekt. <http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2020-bandprojekt.pdf> [17.03.2025].
- Jünger, Hans (2020c): Musikkraetsel. <http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2020-musikkraetsel.pdf> [17.03.2025].
- Jünger, Hans (2021a): Musik-Werkstatt. *Das musikalische Bildungsangebot einer Hamburger Stadtteilschule*. <http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2021-werkstatt.pdf> [17.03.2025].
- Jünger, Hans (2021b): Werbemusik. <http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2021-werbemusik.pdf> [17.03.2025].
- Jünger, Hans (2022): Gnu und Krokodil. <http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2022-gnu-und-krokodil.pdf> [17.03.2025].
- Jünger, Hans (2024): Quintenzirkel. <http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2024-quintenzirkel.pdf> [17.03.2025].
- Jünger, Hans (2024): Musikkernen fürs Leben. *Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik*. <https://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2024-musikkernen-fuers-leben.pdf> [17.03.2025].
- Kaiser, Hermann-Josef (2001): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In Karl Heinrich Ehrenforth (Hrsg.), *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85–97.
- Kaiser, Hermann-Josef (2018): *Gesammelte Aufsätze*. Münster: LIT.
- KMK [= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [17.03.2025].
- OECD [= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (Hrsg.) (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264595903-de> [17.03.2025].
- Oerter, Rolf & Montada, Leo (1982): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Spitzer, Manfred (2002): *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- Stroh, Wolfgang Martin (1984): *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit*. Stuttgart: Bernd Marohl.

Veröffentlicht in: Georg Biegholt / Susanne Drefßler / Jürgen Oberschmidt (Hg.):

#musikbleibt. Musikunterricht nachhaltig gestalten. Tagungsband zum 6. Bundeskongress Musikunterricht Kassel 2024, Mainz (Schott) 2025, S. 78-82.