

3.4 Kunstwerk, Mündigkeit, Wahrnehmung

In den 1960er Jahren gab es in Westdeutschland drei gesellschaftliche Entwicklungen, auf die die Pädagogik reagieren musste. Die erste wurde 1957 durch den „Sputnik-Schock“ ausgelöst: Dass es der Sowjetunion ein Vierteljahr vor den USA gelang, einen künstlichen Erdsatelliten in den Weltraum zu schicken, wurde in Zeiten des Kalten Krieges als besorgniserregendes Symptom für die Schwäche der westlichen Wissenschaft empfunden. Man rief den „Bildungsnotstand“ aus und leitete eine Bildungsreform ein, bei der zwei Ziele im Vordergrund standen: „Chancengleichheit“ und „Wissenschaftsorientierung“. Zum einen sollte das „Humankapital“ besser genutzt werden, indem man auch Kindern ohne bildungsbürgerlichen Background den Zugang zu höherer Bildung eröffnete, zum anderen sollten Nachwuchswissenschaftler*innen dadurch herangezogen werden, dass man schon in der Schule wissenschaftliches Denken pflegte – auch im Musikunterricht.

Die zweite Zeiterscheinung war die zunehmende Bedeutung der Massenkommunikation. Radio, Fernsehen, Schallplatte, Musikkassette – die sogenannten „technischen Mittler“ machten Musik überall verfügbar. Das beunruhigte naheliegenderweise besonders die Musikpädagog*innen. Sie nannten dieses Phänomen „Massenmusik“, warnten vor Folgen der „Musikberieselung“ und erklärten das „aktive Hören“ zum obersten Ziel des Musikunterrichts: Die Schüler*innen sollten lernen, Musikstücken konzentriert zuzuhören und sie zu verstehen.

Der dritte Impulsgeber für die westdeutsche Pädagogik war die Studentenbewegung, die 1968 ihren Höhepunkt erlebte. Im Kampf gegen Unterdrückung und Ausbeutung und für Demokratie und Emanzipation spielten auch Formen antiautoritärer Erziehung eine große Rolle. Leitbild war der „mündige Bürger“, der sich nicht gängeln lässt, sondern kritisch urteilt und selbstbestimmt handelt. Den theoretischen Hintergrund lieferte die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, wobei die Musikpädagog*innen sich vor allem an Theodor W. Adorno orientierten, denn der nahm gern zu Fragen der Musik und der musikalischen Bildung Stellung. Beispielsweise kritisierte er vehement das von der Jugendmusikbewegung gepflegte unreflektierte Singen und Musizieren („dass einer fiedelt soll wichtiger sein, als was er geigt“ – Adorno 1965, S. 69), weil es von den Nationalsozialisten zu Manipulation und Indoktrination missbraucht werden konnte.

Die Konsequenzen, die die Musikpädagogik aus diesen drei gesellschaftlichen Entwicklungen zog, waren alles andere als einheitlich. Während sich nur wenige Jahre später die Vertreter*innen der Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung weitgehend einig in der Frage waren, was guten Musikunterricht ausmacht, stritt man um 1970 noch heftig um den richtigen Weg. Im Mittelpunkt der Diskussion standen drei miteinander konkurrierende Konzeptionen, die dem Ziel, Wissenschaftlichkeit, aktives Hören und Ideologiekritik zu fördern, auf ganz unterschiedliche Weise zustrebten: die „Kunstwerkorientierung“ (Alt 1968), die „Erziehung zum mündigen Hörer“ (Breckoff u. a. 1971) und die „Auditive Wahrnehmungserziehung“ (Frisius u. a. 1972).

Der erste Aufschlag kam von Michael Alt, der seit 1937 in der Musiklehrer*innenbildung tätig und seit 1959 Professor an der Pädagogischen Hochschule Dortmund war. In seiner 1968 veröffentlichten „Didaktik der Musik“ geht es vor allem um das Problem der „„ungewollten Nebenwirkungen‘ [...] der mikrophonalen Musik“. Der Musikunterricht müsse dafür sorgen,

dass die Schüler*innen sich die „Kulturtechnik bewußten und aktiven Hörens“ aneignen (Alt 1968, S. 15). Außerdem soll er ihnen helfen, „einen möglichst adäquaten Zugang zu musikalischen Kunstwerken aller Art zu finden“ (Alt 1968, S. 84). Der größte Teil des Buches ist daher der Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten Interpretationslehre gewidmet – der Frage, wie man Musik verstehen und wie man sie für Schüler*innen verständlich machen kann (Alt 1968, S. 68ff.). Dabei unterscheidet Alt in Anlehnung an die Schichtenlehre von Nikolai Hartmann „phänomenologische Methoden“, z. B. Strukturanalyse, „psychologische Methoden“, z. B. Hermeneutik, und „historische Methoden“, z. B. die biografische Methode (vgl. Alt 1968, S. 129ff.).

Der Untertitel des Buchs – „Orientierung am Kunstwerk“ – deutet schon darauf hin, dass sich der Musikunterricht vor allem mit der abendländischen Kunstmusik beschäftigen soll, und zwar mit exemplarischen Werken (vgl. Alt 1968, S. 204ff.). Damit knüpft Alt an die Arbeiten von Heinrich Kretzschmar und vor allem Leo Kestenberg an, die davon überzeugt waren, dass die Begegnung mit Kunst der Königsweg zur Bildung ist (davon wird im folgenden Abschnitt noch die Rede sein). Dagegen ist in seiner Konzeption „usuelles Singen [...] nur noch als Nebenziel im Musikunterricht vertreten“ (Alt 1968, S. 46ff.) und soll vor allem in der Grundschule stattfinden. Damit folgt Alt der kritischen Haltung Adornos gegenüber dem „Musikantentum“ der Musischen Erziehung, wie Kestenberg sie konzipiert hatte.

Michael Alts Interpretationslehre wurde breit rezipiert, und es fanden sich bald Didaktiker, die in die gleiche Richtung dachten. Karl Heinrich Ehrenforth (Professor an der Musikhochschule Detmold) entwickelte eine an die Hermeneutik von Hans-Georg Gadamer anknüpfende musikpädagogische Auslegungslehre, die für den Verstehensprozess die Metapher der „Horizontverschmelzung“ fand (Ehrenforth 1971), und Christoph Richter baute darauf seine Theorie der „Didaktischen Interpretation“ auf, die diese Begegnung von Werk und Hörer*innen mit Hilfe von „Treffpunkten“ ermöglichen sollte, d. h. auf dem Weg über „lebensweltliche Erfahrungen“ wie „Spiel“, „Nacht“ oder „Liebe“ (Richter 1976, 1993).

Kunstwerkorientierung und Didaktische Interpretation geben dem verstehenden Hören von europäischer Kunstmusik den Vorrang vor allen anderen Lernfeldern und Lerninhalten. Wer den Musikunterricht so beschränkt, zeigt seinen Schüler*innen nur einen sehr kleinen Ausschnitt aus dem Spektrum musikalischer Möglichkeiten. Aber natürlich macht ein tätigkeitsorientierter Musikunterricht auch mit artifizierlicher Musik bekannt, und hier ist Michael Alts differenzierte Aufschlüsselung verschiedener „Interpretationsmethoden“ durchaus hilfreich. Allerdings habe ich sie zugunsten besserer Handhabbarkeit zu fünf Aspekten zusammengefasst – zu den fünf „Hörwinkeln“ Struktur, Semantik, Wirkung, Funktion und Ästhetik (vgl. Jünger 2017). Auch Alts Überlegungen zum „exemplarischen Prinzip“ sind nach wie vor bedenkenswert. Anregend finde ich schließlich auch das von Richter entworfene Methodenkonzept der „Treffpunkte“ – wenn man Schüler*innen Zugang zu unbekannter Musik eröffnen will, dann kann man das auch auf dem Weg über allgemein menschliche Erfahrungen versuchen, auf die mit dem Titel, dem Programm oder dem gesungenen Text Bezug genommen wird.

Drei Jahre nach Alts „Didaktik der Musik“ zog ein siebenköpfiges Autorenteam (vorwiegend norddeutsche Professoren, darunter Helmut Segler, der zusammen mit Lars Ulrich Abraham für den ideologiekritischen Umgang mit Liederbüchern geworben hatte) völlig andere Konsequenzen aus den gesellschaftlichen Veränderungen in Westdeutschland. Sie veröffentlichten ein Schulbuch für den Musikunterricht, das gleichzeitig die Funktion eines Didaktikbuchs erfüllen sollte: „Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgabe. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe“ (Breckoff u. a. 1971). Um ein demokratisches Miteinander von Lehrenden

und Lernenden zu fördern, formulierten die Autoren ihre didaktischen Überlegungen nicht in einem gesonderten Lehrerband, sondern fügten sie an passender Stelle in den Schülerband ein.

Vordringlich war ihnen die Förderung einer kritischen Haltung gegenüber der Gesellschaft im Allgemeinen und der Kulturindustrie im Besonderen. Die Schüler*innen sollen „zu einem eigenen musikalischen Urteil und selbständigen musikalischen Entscheidungen“ befähigt und dadurch zu „mündigen Hörer*innen“ erzogen werden. Das soll durch „Erhellung des soziologisch-kulturell-ökonomische Hintergrundes“ von Musik geschehen (Breckoff u. a. 1971, S. 89). Musik wird nicht mehr als Gegenstand betrachtet, sondern als sozialer Prozess. Zu fragen ist nach der Funktion der Musik in diesem Prozess, nach den Absichten der Menschen, die Musik machen, und nach den Wirkungen, die Musik bei ihnen auslöst.

Es ging dem Autorenteam aber auch um die „Schärfung des akustischen Sensoriums“ und die „Einführung in die vielfältigen Erscheinungen einer weltweiten Musikkultur“ (Breckoff u. a. 1971, S. 89). Dabei folgt die Präsentation der exemplarischen Musikstücke und Musikpraxen dem „Prinzip der psychischen Nähe“: Man geht von Vertrautem aus – „Musik aus dem Lautsprecher“, „In der näheren Umgebung“ – und führt die Schüler*innen dann allmählich zu eher fremdartigen Phänomenen wie „Jazzkonzert“ und „Internationales Musikleben“ (hier wird auch „außereuropäische Musik“ thematisiert – damals ein Novum in der Musikpädagogik). Allerdings bleibt die Reihenfolge, in der die verschiedenen Materialien im Unterricht verwendet werden, den am Unterricht Beteiligten überlassen (Breckoff u. a. 1971, S. 9).

Anders als die Kunstwerkorientierung fand dieser musikdidaktische Ansatz keine direkten Nachfolger. Zwar legte das Autorenteam 1976 noch ein „Liedermagazin“ vor, das alles Singbare einer ideologiekritischen Prüfung unterzog (Breckoff u. a. 1975), doch die skeptische Infragestellung von allem, was bisher als schön und gut gegolten hatte, passte nicht zu der „geistig-moralischen Wende“, die die konservative Regierung der Bundesrepublik zu Beginn der 1980er Jahre ausrief. Allenfalls kann man in der Bedeutung, die spätere Konzeptionen (bis hin zum Aufbauenden Musikunterricht) der Perspektive der Schüler*innen zubilligen, eine Fortführung des „Prinzips der psychischen Nähe“ sehen, und der ideologiekritische Impetus von „Musik aktuell“ findet ein spätes Echo im Entwurf einer „kritischen Musikerziehung“, den Wolfgang Martin Stroh in den 1990er Jahren entwickelte (Stroh 2002). Außerdem hat es sich eingebürgert, dass Musiklehrbücher mehr oder weniger kritische Fragen zu Werbemusik, politischer Musik und der Musikindustrie stellen (vgl. Jünger 2016, S. 158ff.).

„Musik aktuell“ geht davon aus, dass Musik im Unterricht nicht produziert oder reproduziert, sondern rezipiert und reflektiert wird. Mit der Fokussierung auf die kognitive Auseinandersetzung mit der Funktion von Musik wird vieles ausgeblendet, was für einen tätigkeitsorientierten Musikunterricht unverzichtbar ist. Und doch war die „Erziehung zum mündigen Hörer“ ein höchst verdienstvoller Schritt auf dem Weg zur Überwindung der Vernunftfeindlichkeit der bis in die 1960er Jahre praktizierten Musischen Erziehung (auf ich die im folgenden Abschnitt eingehen werde). Die Fähigkeit zur kritischen Prüfung dessen, was wir singen, spielen oder hören, gehört für mich zu den „unverzichtbaren Kompetenzen“, deren Erwerb ein tätigkeitsorientierter Musikunterricht unterstützen sollte. Ebenso bahnbrechend war das Anliegen, mit der Vielfalt der Musik bekannt zu machen und neben Kunstmusik auch populäre Musikgenres, funktionale Musik und – wenn auch noch recht vorsichtig – nicht-westliche Musik zu thematisieren. Wenn es Aufgabe des Musikunterrichts ist, den musikalischen „Erfahrungshintergrund“ der Schüler*innen zu erweitern, dann muss im Prinzip jede Musik dieser Welt Unterrichtsgegenstand sein können.

Fast zeitgleich mit „Musik aktuell“ erschien ein weiteres Schulbuch, dessen Name zum Synonym für eine musikdidaktische Konzeption geworden ist: „Sequenzen Musik Sekundarstufe I“. Anders als bei „Musik aktuell“ werden die didaktischen Überlegungen in einem umfangreichen Lehrerbuch präsentiert (Frisius u. a. 1972). Das fünfköpfige Autorenteam (wieder überwiegend in Norddeutschland tätige Professoren, darunter auch Ulrich Günther, der ein Jahrzehnt später zusammen mit Thomas Ott und Fred Ritzel für mehr Schülermitbestimmung plädieren sollte) stellt wieder das aktive Hören in den Mittelpunkt. Wie bei Michael Alt sollen die Schüler*innen lernen, Musik zu verstehen, und wie bei „Musik aktuell“ sollen sie sich die Wirkungen von Musik bewusst machen. Neu ist aber, dass sie sich akustischen Phänomenen aller Art aufmerksam zuwenden und auditive Wahrnehmungen genießen sollen. Damit knüpfen die Autoren an Hartmut von Hentig an, der es zur Aufgabe der Schule erklärt, auf ein „Leben mit der Aisthesis“ vorzubereiten (vgl. von Hentig 1975).

Geübt werden soll die Wahrnehmungsfähigkeit durch die quasi wissenschaftliche Beschreibung von Gehörtem anhand von Parametern wie Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke usw. Dabei werden nicht nur Musikbeispiele untersucht, sondern auch Alltags- und Naturgeräusche. Damit soll die Bereitschaft der Schüler*innen erhöht werden, sich auch ungewohnten Klängen zuzuwenden, wie sie in der Neuen Musik zu hören sind. Geübt werden soll aber auch das Gestalten von Hörbarem, und zwar vor allem in Form von Gruppenimprovisationen. Auf diese Weise findet das Musizieren, das als Reaktion auf Adornos Kritik am Musikantentum der Muischen Erziehung suspekt geworden war, eine neue Legitimation (vgl. Frisius u. a. 1972, S. 0.26ff.).

Das groß angelegte Curriculum-Projekt „Sequenzen“ wurde nach einem knappen Jahrzehnt eingestellt. Einen bescheideneren Nachfolger fand es in der Konzeption der „Polyästhetischen Erziehung“, die eine interdisziplinäre Autor*innen-Gruppe um Wolfgang Roscher (Musikpädagoge an der Pädagogischen Hochschule Alfeld/Hildesheim) entwickelte (vgl. Roscher 1976). Hier geht es allerdings nicht nur um die auditive Wahrnehmung, sondern um „Mehrwahrnehmung“: Der Unterricht soll alle Sinne, alle Fächer und Wissenschaften, alle Epochen Kulturen und Genres miteinander verbinden. Die naheliegende Konsequenz – Musik, Bildende Kunst und Theater zu einem einzigen Schulfach „Ästhetik“ zusammenzufassen – wird immer wieder diskutiert (vgl. Jung 2021), von den Fachverbänden aber aus Sorge um Stundenkontingente und Ausbildungsqualität vehement zurückgewiesen (z. B. Deutscher Kulturrat 2015).

Die Auditive Wahrnehmungserziehung spannt den Bogen deutlich weiter als Kunstwerkorientierung und Erziehung zum mündigen Hörer: Nicht nur Musik, sondern alles Hörbare kann Gegenstand des Unterrichts werden; nicht nur das Hören und Verstehen, sondern auch das Gestalten soll geübt werden; und nicht nur der kognitive, sondern auch der affektive und der psychomotorische Bereich sollen angesprochen werden. Diese „Weitwinkelperspektive“ entspricht dem, was das O.K.-Modell als „Erweiterung des musikalischen Erfahrungshintergrundes“ anstrebt. Das gilt auch für die Forderung der Polyästhetischen Erziehung, interkulturell zu unterrichten und interdisziplinär zu arbeiten. Allerdings ist die konkrete Umsetzung dann doch noch auf Teilbereiche fokussiert – in den Schülerbänden von „Sequenzen“ auf Hören und Reflektieren, bei den Praxisbeispielen von Wolfgang Roscher auf Multimedia-Happenings. Von unterrichtspraktischem Wert ist die Parameteranalyse (vgl. Jünger 2017, S. 9).

Mit Kunstwerkorientierung, Erziehung zum mündigen Hörer und Auditiver Wahrnehmungserziehung warben Anfang der 1970er Jahre drei musikdidaktische Konzeptionen um Zustimmung, die sich nicht nur voneinander deutlich unterschieden, sondern auch gar nicht erst versuchten, den damals gültigen Richtlinien und Lehrplänen der Bundesländer zu

entsprechen. Darin steckte der unausgesprochene Appell, sich eigene Gedanken über Ziele, Inhalte und Methoden des Schulfachs Musik zu machen. Dieser Einladung ist in den folgenden Jahren vielfach Folge geleistet worden (einige Beispiele habe ich in den vorangegangenen Abschnitten erwähnt), und auch ich selbst habe mich 30 Jahre später ermutigt gefühlt, meine didaktischen Vorstellungen auszuformulieren.

Dass Musikunterricht etwas ist, über das man unterschiedlicher Meinung sein darf, galt allerdings nur in Westdeutschland. In der DDR waren der Diskussion über musikdidaktische Fragen enge Grenzen gesetzt. Die Lehrkräfte hatten sich an die staatlichen Vorgaben zu halten, die bis ins Detail regelten, was und wie die Schüler*innen lernen sollten.

Auch die DDR erlebte in den 1960er Jahren Reformen und Umbrüche. 1963 wurde auf dem VI. Parteitag der SED ein „Neues Ökonomisches System“ beschlossen, das die Leistungskraft der sozialistischen Wirtschaft stärken sollte (vgl. Margedant 1995, S. 1496). Als flankierende Maßnahme verabschiedete die Volkskammer 1965 das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“, in dem „die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ zum Leitziel erklärt wurde (vgl. Ministerrat der DDR 1965, §1,1). 1968/69 wurden die entsprechenden Lehrpläne erlassen (z. B. Ministerrat der DDR 1968) und die passenden Lehrbücher, Schallplatten und Unterrichtshilfen veröffentlicht (z. B. Dittrich/Hoffmann 1968, Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1968, Dittrich u. a. 1969). Schließlich wurde auch eine ausführliche theoretische Begründung vorgelegt (Hoffmann 1976). Sie trägt bezeichnenderweise nicht den Titel „Didaktik“, sondern „Methodik Musikunterricht“, denn didaktische Entscheidungen im engeren Sinn betrachtete man nicht als Aufgabe der Lehrkräfte – die Auswahl von Zielen und Inhalten war ja durch die Lehrpläne, Lehrbücher und Unterrichtshilfen bereits bis hin zum Ablauf jeder einzelnen Unterrichtsstunde vorgegeben. An dieser straffen Führung änderte sich 20 Jahre lang fast nichts (vgl. Siedentop 2000, S. 196). Bis 1989 hatten die Musiklehrer*innen an den Polytechnischen Oberschulen der DDR lediglich auszuführen, was „Autorenkollektive“ im Auftrag der Partei ausgearbeitet hatten. Nach 1990 allerdings passten sich die „neuen Bundesländer“ sehr schnell den bundesrepublikanischen Vorbildern an, ersetzten die Einheitsschule durch ein gegliedertes Schulsystem und erließen Lehrpläne, die dem Mainstream westlicher Musikdidaktik entsprachen (vgl. Martens 2020).

Literatur

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

Breckoff, Werner, u. a. (1971): *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe*. Kassel: Bärenreiter.

Breckoff, Werner, u. a. (1975): *LiederMagazin für die Sekundarstufen*. Kassel: Bärenreiter.

Deutscher Kulturrat (2015): *Künstlerische Schulfächer sind unverzichtbarer Teil des schulischen Bildungsauftrags: Resolution. Deutscher Kulturrat setzt sich für künstlerische Schulfächer ein*. Berlin, 25. 3. 2015. - <https://www.kulturrat.de/positionen/resolution-kuenstlerische-schulfaecher-sind-unverzichtbarer-teil-des-schulischen-bildungsauftrags/>

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hg.) (1968): *Schallplatte für den Unterricht. Deutsch – Musik. Klasse 1*. SCHOLA LP S 1 870 001. Berlin: VEB Deutsche Schallplatten.

Dittrich, Kurt / Hoffmann, Karl (1968): *Unterrichtshilfen Musik 1. Klasse. Zum Lehrplan 1968*. Berlin: Volk und Wissen.

Dittrich, Kurt, u. a. (1969): *Musik Klasse 2*. Berlin: Volk und Wissen.

- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt/M: Diesterweg.
- Frisius, Rudolf, a. a. (1972): *Sequenzen - Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband)*. Stuttgart: Klett.
- Hoffmann, Karl (Hg.) (1976): *Methodik Musikunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Jung, Julia (2021): *Ästhetik als Schulfach. Vorstellung eines Unterrichtskonzepts*. In: Zeitschrift ästhetische Erziehung 13/1, S. 1-13.
- Jünger, Hans (2016): *Die heimliche Didaktik des Materials*. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner, S. 157-169.
- Jünger, Hans (2017): *Fünf Hörwinkel. Aspekte des Musikhörens*. In: *Musikunterricht aktuell* 5/2017, Mainz: BMU, S. 8-13. – <http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2017-musikhoeren.pdf>
- Margedant, Udo (1995): *Bildungs- und Erziehungssystem der DDR. Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume*. In: Deutscher Bundestag (Hg.): *Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“*. 3,1: *Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR*. Baden-Baden: Nomos, S. 1489-1529.
- Martens, Bernd (2020): *Die Wende in den Schulen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung – <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47305/die-wende-in-den-schulen/>
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik – Ministerium für Volksbildung (1968): *Lehrplan Musik. Klasse 1*. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik (1965): *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965*. In: *Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik 1965 Teil I Nr. 6*. Berlin: Staatsverlag, S. 83ff.
- Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt/M: Diesterweg.
- Richter, Christoph (1993): *Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts. Eine Komposition Mozarts als Verkleidungs- und Rollenspiel*. In: *Musik & Bildung* 6/93. Mainz: Schott, S. 24-26.
- Roscher, Wolfgang (Hg.) (1976): *Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: DuMont.
- Siedentop, Sieglinde (2000): *Musikunterricht in der DDR. Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich*. In: Knolle, Nils (Hg.): *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule, S. 183-212.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): *Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. – <https://www.zfkm.org/02-stroh.pdf>
- von Hentig, Hartmut (1975): *Das Leben mit der Aisthesis* (1969). In: Otto, Gunter: *Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst, Didaktik, Medien 1969-1974*. Braunschweig: Westermann, S. 25-27.