

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Anne Niessen, Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Lars Oberhaus: Gefühlsduselei. Zur Un-Unterrichtbarkeit musikbezogener Gefühle im Musikunterricht

<http://www.zfkm.org/sonder16-oberhaus.pdf>

© Lars Oberhaus, 2016, all rights reserved

Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um einen lediglich durchgesehenen Nachdruck aus: Musik und Gefühl, hg. v. M. Krause & L. Oberhaus, Hildesheim: Olms 2012, S.313-333

Gefühlsduselei. Zur Un-Unterrichtbarkeit musikbezogener Gefühle im Musikunterricht

Einleitung

Mit der folgenden Beschreibung eines persönlichen Erlebnisses verdeutlicht der bekannte Psychologe John Sloboda sein bis heute andauerndes (Forschungs-)Interesse für den Zusammenhang von Musik und Gefühl:

„I was seven years old, and sitting in morning assembly in school. The music formed part of the assembly service. I was with my friends Karen, Amelia, Jenny, Allan. The music was a clarinet duet, classical, probably by Mozart. I was astounded at the beauty of the sound. It was liquid, resonant, vibrant. It seemed to send tingles through me. I felt as if it was a significant moment. Listening to this music led to me meaning to play first the recorder and then to achieve my ambition of playing the clarinet. Playing the clarinet has altered my life; going on a paper round and saving up to buy my own clarinet; meeting friends in the country band ... Whenever I hear clarinets being played I remember the impact of this first experience“ (Sloboda 2005, S.308)¹.

Das Zitat ist v.a. aus musikpädagogischer Perspektive bemerkenswert, denn es unterstreicht die nicht selbstverständliche Äußerung, dass musikbezogene Gefühle in der Schule erfahren wurden. Zudem wird die existenzielle Dimension der Musik („has altered my life“) hervorgehoben. Zu fragen bleibt jedoch, ob das Erleben didaktisiert wurde, so dass die Gefühle auch Ziel des Unterrichts waren.

Die folgenden Überlegungen greifen die von Sloboda beschriebenen biographischen Erfahrungen auf, gehen aber im Gegensatz davon aus, dass das bewusste und intensive Erleben von musikbezogenen Gefühlen in der Schule bzw. in pädagogischen und bildungspolitischen Institutionen selten vorkommt, keinen Platz hat und zudem schwer zu didaktisieren ist. Die daran gebundene provokante These der ‚Un-Unterrichtbarkeit‘ und ‚Un-Didaktisierbarkeit‘ musikbezogener Gefühle im Musikunterricht gründet auf drei Annahmen²:

1. Gefühle können in pädagogischen Institutionen, wie z.B. der Schule, nicht ‚auf Kommando‘ erzeugt bzw. abgerufen werden und stehen in Bezug zum Zwangscharakter der Institution (Autorität des Lehrers, Notengebung etc.). Gerade musikbezogene Gefühle, die im Zuge ästhetischer Erfahrungen gewonnen werden, sind primär an indivi-

1 „Ich war sieben Jahre alt und saß in der Morgenversammlung der Schule. Die Musik bildete einen Teil dieser Veranstaltung. Mit mir waren meine Freunde Karen, Amelia, Jenny und Allan. Bei der Musik handelte es sich um ein Klarinetten-Duett, klassisch, wahrscheinlich von Mozart. Ich war verblüfft von der Schönheit des Klanges. Er war flüssig, resonant, vibrierend. Er schien so was wie Prickeln in mir zu verursachen. Ich hatte das Gefühl, dass dies ein bedeutsamer Moment für mich war. Beim Zuhören kam mir in den Sinn, erst Flöte zu lernen und dann danach zu streben, Klarinette spielen zu können. Das Klarinette-Spielen hat mein Leben verändert; Zeitung austragen und für meine eigene Klarinette sparen; Freunde in der Country-Band treffen; ... wann immer ich Klarinetten höre, erinnere ich mich an die Faszination dieser ersten Erfahrung.“ (Übersetzung: Lars Oberhaus).

2 Zum Begriff der ‚Un-Unterrichtbarkeit‘ vgl. auch Terhag 1984 und 1998.

duelle Hörerfahrungen und Präferenzen gebunden, die im Schulalltag nur selten erfüllt werden können.

2. Da das Erleben von musikbezogenen Gefühlen erwartet und geplant wird, ergibt sich eine Verallgemeinerung von Gefühlen, die dann an einem Stück ‚festgemacht‘ werden. Hierbei entsteht aber ein neues Problem, denn es muss deutlich unterschieden werden, ob die Produzenten/Rezipienten von Musik (=die Schüler) die Gefühle selbst erleben oder sie nur nach festgelegten Konventionen wiedererkennen. Im letzten Falle werden Gefühle nach Merkmalen generalisiert und klassifiziert.
3. Zu fragen bleibt darüber hinaus, ob musikbezogene Gefühle dieselbe Intensität besitzen, wie z.B. Gefühle in Bezug auf andere Sinne (visueller Sinn), die sich eines weiteren Mediums bedienen (Bild, Text, Film).

Alle drei Punkte verdeutlichen – trotz (oder gerade wegen) der daran gebundenen Kritik an einer emotional ausgerichteten Musikvermittlung – die Bedeutsamkeit musikbezogener Gefühle im Alltag³. Dort haben solche musikbezogenen Gefühle ihren Platz, da sie ‚frei‘ erfahren werden und individuell situiert sind.

Als ein Ausweg aus dem Dilemma der Un-Didaktisierbarkeit musikbezogener Gefühle wird das Kommunizieren und Sprechen über emotionale Erfahrungen im Alltag angesehen, die so zum Gegenstand des intersubjektiven Reflektierens im Musikunterricht werden, um hierdurch nicht zuletzt die Heterogenität und Vielschichtigkeit musikbezogener Erfahrungen bewusst werden zu lassen (vgl. dazu Terhag 1984; 1998 sowie Rolle 2010). Aus musikpädagogischer Sicht wird durch Verdeutlichung des Nicht-Fühlen-Könnens von Musik im schulischen Kontext gleichzeitig der Wert emotionaler Erlebnisse im außerschulischen Bereich als Teil der Privatsphäre hervorgehoben.

Zur Unschärfe des Emotionsbegriffs

Der Emotionsbegriff ist vielschichtig und durch eine „beträchtliche Unschärfe gekennzeichnet“ (Harrer 1994, S.590). Ohne an dieser Stelle auf bekannte Unterscheidungskriterien einzugehen, ist v.a. eine Differenz zwischen Bewusstheit, Länge und Intensität grundlegend (vgl. Harrer 1993; Kreutz 2008). Gefühle werden im Folgenden als intensive sinnliche Erlebnisse bezeichnet, die sich von Stimmungen absetzen. Sie werden bewusst wahrgenommen und erstrecken sich über eine längere Zeit. Stimmungen sind dagegen unbewusst und kurzzeitig. Emotionen wiederum verweisen auf die psycho-physische Natur des Menschen, wodurch sie gerade als Untersuchungsgegenstand für die Musikpsychologie relevant erscheinen⁴.

3 Der Begriff Alltag wird im Sinne von Pierre Bourdieu als Teilbereich soziologischer Forschung verstanden, welcher der Kulturosoziologie zugeordnet ist. Hierzu gehören die Interaktionen von Individuen, die sie einsetzen und teilweise transformieren können. Die Feinheiten der Sprache (Akzent, Grammatik, Aussprache und Stil) bilden einen wesentlichen Faktor der sozialen Mobilität.

4 Diese Differenzierung unterscheidet sich von der Einteilung durch Gerhart Harrer, der Gefühle als „flüchtige Episoden“ bezeichnet und den ‚Erlebnisstörungen‘ einen „relativ übergreifenden ‚Grund-Charakter‘“ zuschreibt (Harrer 1993, 590ff.).

Emotionen im Schulalltag

Im pädagogischen Kontext ist die Unterscheidung zwischen Gefühl (emotio) und Verstand (ratio) verbreitet, wobei die Gefühle oftmals abgewertet werden, da Lernen zumeist als rationale Kopfarbeit (Denken) verstanden wird. Dieses durchaus einseitige Lehr- und Lernverständnis wurde allerdings bereits seit der Reformpädagogik kritisiert und es wurde stattdessen eine ganzheitliche Perspektive gefordert.

Auch in aktuellen Forschungen im Bereich der psychologischen Anthropologie besitzen Gefühle im Schulalltag eine wichtige Rolle, da sie die Aktivierung, Antriebskraft und Absichten einer Person sowie deren motivationale Orientierung beeinflussen. Gefühlslagen von Schülern sind abhängig vom Lernverhalten, insofern sie eine Schnittstelle für kognitive Prozesse bilden und sich aus pädagogischer Sicht auch induzieren lassen. Verschiedene Studien im Bereich der Stimmungsforschung haben z.B. den Zusammenhang von induzierter guter Laune auf Faktoren wie Kognition, Motivation und Handeln analysiert. Hierbei wurden Gefühlszustände gezielt experimentell induziert.

„Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der Einfluss von Stimmungen auf kognitive Prozesse in der Aufnahme, Selektion, Verarbeitung und im Abrufen von Information sowie durch das Erleichtern oder Blockieren von verschiedenen Formen des Denkens widerspiegeln“ (Edlinger & Hascher 2008, S.59).

Allen diesen Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie Schule als wertfreie Institution und offenen Lernort begreifen. Im Kontrast hierzu fokussieren verschiedene pädagogisch-anthropologische Studien den Zwangscharakter der Bildungsinstitution, die kein sinnliches und emotionales Lernen ermöglicht. Insbesondere die Untersuchung *Die übergangene Sinnlichkeit* von Horst Rumpf analysiert in Form einer ‚Verlustdiagnose‘, wie sinnlich-emotionale Wahrnehmungen durch rationale Vorschriften, wie z.B. festgelegte Zeitpläne oder Verhaltensregeln, immer mehr aus der Schulwelt verdrängt werden (vgl. Rumpf 1981).

Die Schulpädagogik zielt darauf, den Schülern den optimalen Aufbau einer kognitiven Operationsbasis bereitzustellen, damit sie sich den Lernstoff rational aneignen und Punkte für die schulischen Leistungen sammeln. Durch die Verdrängung affektiver Wahrnehmungen wird das Lernen im Schulalltag entemotionalisiert und entsinnlicht. Die Metapher der ‚übergangenen Sinnlichkeit‘ entspricht dem Wandel von der spontan-expressiven zur instrumentell-verinnerlichten Aufnahmefähigkeit des Menschen.

„Zu lernen ist also in jedem Fall, die sinnlich manifest werdenden Medien der Äußerung (Körperbewegungen, animalistische Körperfunktionen, Sprache) so in die Gewalt zu bekommen, dass sie möglichst wenig von inneren Regungen, Reaktionen, Ausdrücken ‚verraten‘“ (Rumpf 1981, S.21).

Seit Rumpfs kritischer Zeitdiagnose sind immer wieder Veröffentlichungen erschienen, die – trotz einer angeblichen Humanisierung der Schule – den Drillcharakter der Institution hervorheben.

Emotionales Lernen ist in sich widersprüchlich, da Handlungsabläufe nominiert und nicht hinterfragbare Regelsysteme entwickelt werden, die von Machtprinzipien dominiert sind. Fritz Schütze und Bernd Ahrbeck gehen davon aus, dass die hierarchischen und erzwungenen Kommunikationsstrukturen zur Unterdrückung der Identität und zur Einübung systemkon-

former Verhaltensweisen führen, so dass emotionale interpersonale Beziehungen und spezielle persönliche Qualitäten nicht mehr entwickelt werden können (vgl. Schütze 1994; Ahrberg 1998). Sie sehen im gesteigerten Lebenstempo den entemotionalisierten Ausdruck zeittypischen Schul-Lebens, in dem Konkurrenzdenken zum sich abzeichnenden Leistungsprinzip wird. Pädagogik bleibt eine „Rationalisierung der Erziehung“ (Bernfeld 1925, S.15), da sie sich immer auch an soziale und ökonomische Bedürfnisse der Gesellschaft anpassen muss.

Im Bereich der Kritischen Psychologie unterscheidet Klaus Holzkamp zwischen widerständigem und expansivem Lernen (vgl. Holzkamp 1995). Durch die Entfremdung des Lernens in der Schule werden Lernbedürfnisse und -interessen der Schüler übergangen. Schulisches Lernen dient der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Dieser Entfremdung entziehen sich die Lernsubjekte, indem sie sich passiv verhalten und ihre Gefühle nicht preisgeben (wollen). Das Subjekt leistet *widerständiges Lernen*, um sich die freie und emotional bedeutsame Alltagswelt aufrecht zu halten. Im *expansiven Lernen* will sich das Subjekt dagegen freiwillig neue Kenntnisse erschließen und erweitert hierdurch seine emotionalen Handlungsspielräume. Das Konzept des expansiven Lernens wendet sich gegen vorherrschende Motivationstheorien, die eine fremdbestimmte Motivierung von außen anstreben.

Vor allem im Bereich der freien Aneignung und Ausübung von ‚Kunst‘ in der Alltagswelt (Selbstaneignung emotionaler Ausdrucksformen) finden sich Formen expansiven Lernens. Da in der Schule der freie Selbstaussdruck seitens der Lernsubjekte nicht entfaltet werden kann, wird das expansive Lernen zur widerständigen Form umfunktioniert. Auch wenn erfahrungsbezogene und heterogene Zugangsweisen zur Musik im musikdidaktischen Diskurs explizit hervorgehoben werden, bleibt der Zwangscharakter durch die verpflichtende Schulinstitution bestehen. Die Etablierung von ästhetisch und emotional bedeutsamen Erfahrungsräumen bleibt ein didaktisches Wunschdenken und (leeres) utopisches Versprechen, das im Gegensatz zur entfremdeten Schulsituation v.a. in der ‚Lebenswelt‘ seinen Platz findet.

Der von Jürgen Terhag im anderen Kontext festgestellte „Rollenkonflikt“ (Terhag 1984, S.346) erscheint auch im Bereich der Auseinandersetzung mit Gefühlen im Klassenraum. Bereits die Frage: ‚Was habt ihr empfunden, als ihr die Musik gehört habt?‘ passt nicht zu einer entfremdeten Lernsituation, sofern auch Wissen generalisiert werden soll. Zwangsläufig finden sich solche rhetorischen Impulse zu Beginn einer Stunde, um Schüler für einen neuen Unterrichtsgegenstand zu motivieren und um anschließend auf konkretes Fachwissen abzuführen. Viel zu selten sind die daran gebundenen Assoziationen und Empfindungen selbst Gegenstand des Musikunterrichts.

Musikunterricht kann betroffen machen und Musik zum Lachen anregen. Aber die gesamte Spannbreite von (negativen) Basisemotionen, zu denen ja auch Wut, Trauer, und Ekel gehören, kann und soll in einer Bildungsinstitution nicht abgedeckt werden. Oder hat jemand schon einen Schüler im Musikunterricht beim Hören eines Musikbeispiels vor Rührung weinen sehen?

Gefühle im (musik-)pädagogischen Kontext oder: Was fühlt Peter Kivys Bernhardiner wirklich?

In der Musikdidaktik werden musikbezogene Gefühle aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet.

Zeichentheorie

Es werden weniger individuelle Gefühle als vielmehr daran gebundene Konventionen thematisiert. Zum Entschlüsseln dieser musikalischen Zeichen wird ein symbolisches Verständnis benötigt. Peter Kivy geht davon aus, dass emotionale Zuschreibungen auf festgelegten Konventionen (v.a. Handlung und Sprache) basieren. Der Hörer schreibt der Musik spezifisch emotionale Qualitäten zu, die nicht in der Musik selbst begründet liegen, sondern ihr durch Ähnlichkeiten zugefügt werden:

„We must hear an aural pattern as a vehicle of expression – an utterance or a gesture – before we can hear its expressiveness in it“ (Kivy 1980, S.59).

Er verwendet zur Veranschaulichung das Bild eines Bernhardiner-Hundes (St. Bernhardshund), der aufgrund seines Erscheinungsbilds zwar traurig wirkt, aber nicht traurig sein muss.

„The Saint Bernard has a sad face. We do not mean to say by this that the Saint Bernard’s face *expresses* sadness. For certainly the Saint Bernard is not always sad. And for her face to always be appropriately described as expressing sadness, that is just what would have to be the case: the poor creature would have to be in a continual state of sadness. When, therefore, we describe the Saint Bernard’s face as sad face, we are not saying that it expresses sadness, but, rather, that it is *expressive of* sadness“ (Kivy 1980, S.12).

Musik kann nach der Ansicht von Kivy Ausdruck von Traurigkeit *darstellen*, nie aber der Ausdruck der Trauer selbst *sein*. Demnach wird der Betrachter eines Bernhardiner-Hundes nicht selbst traurig.

Kivy überträgt die Unterscheidung auch auf die Musik und sieht dort enthaltene Gefühle nicht in der Musik selbst liegen, als könne ein Komponist seine Gefühle in die Noten/Musik legen, die dann von den Hörern wiedererkannt werden. Vielmehr sind die Ähnlichkeit von Musik und Sprache, Physiognomie sowie Konventionen ausschlaggebend für eine Zuordnung mit bestimmten Anzeichen von Gefühlen.

Die Thesen von Kivy lassen sich auch auf den Umgang mit Gefühlen im Musikunterricht übertragen. Analog zum Gesicht des Bernhardiners wird ein unbegründetes Verhältnis zwischen Musik und emotionalem Zustand der Lernenden angenommen. Diese empfinden aber keine Gefühle im Musikunterricht, sondern suchen nach Analogien zwischen Notentext/Hörerfahrungen und daran gebundenen Konventionen. Hierdurch lassen sich die vermeintlichen musikbezogenen Gefühle verallgemeinern und didaktisieren, indem ihnen ein determinierter Gefühlsaspekt zugesprochen wird.

Als Beispiel bietet sich hierfür eine Untersuchung an, bei der 36 Schüler einer 11. Klasse die Stimmungen in den einzelnen Abschnitten von Franz Schuberts *Der Tod und das Mädchen* bestimmen sollten (,Tod‘ (A-Teil), ,Mädchen‘ (B-Teil)). Dabei ergaben sich große Übereinstimmungen, da 31 Schüler den A-Teil als ,klagend‘ und 33 Schüler den B-Teil als ,freudig‘ bezeichneten (vgl. Rösing 1993, S.586). Bei dem Ergebnis muss es sich allerdings nicht zwangsläufig um das Erleben musikbezogener Gefühle handeln. Ausschlaggebend für die Übereinstimmungen scheinen vielmehr konventionelle und stereotype Zuordnungen zu sein (Moll, langsames Tempo=traurig; Dur, schnelles Tempo=fröhlich).

In einer anderen Studie wurde aufgezeigt, dass Kinder ab drei Jahren verschiedene unbegleitete Melodien in Dur und Moll zuordnen können. Auch bei diesem Beispiel scheint die

Fähigkeit weniger auf einem Gefühlszustand als vielmehr auf Erfahrungen, Konventionen und die kindliche Entwicklung zurück zu führen sein⁵.

Auch Studien zum Vergleich der emotionalen Wirkung von Musik in Moll in unterschiedlichen Kulturen ergaben ein uneinheitliches Bild. Chinesen und Deutsche erkannten in der Arie ‚Ihr habt nun Traurigkeit‘ aus dem *Deutschen Requiem* von Johannes Brahms den Grundaffekt ‚Trauer‘ (vgl. Kleinen 1995). Unterschiede zeigten sich allerdings im Bereich ‚kraftvoll‘ und ‚leidenschaftlich‘. So wirken musikalisch dargestellte Affekte kulturell unterschiedlich und lassen sich sogar auch verwechseln. Bei der Einordnung dargestellter Emotionen in hindustanischen Ragas durch Studierende kam es zu Verwechslungen zwischen dem musikalisch beabsichtigten Affekt ‚Trauer‘ und der Zuordnung zu ‚Freude‘ und ‚Friede‘ (vgl. Balkwill & Thompson 1999). Alle Untersuchungen verdeutlichen demnach zeichentheoretische Annahmen, dass die Zuordnung von musikbezogenen Gefühlen auf Konventionen und Ähnlichkeiten basiert.

Resonanztheorie

Nach der Resonanztheorie basiert Musik-Erleben auf dem Verstehen des Ausdrucksgeschehens und auf der Grundlage von Mitempfindungen. Durch eine Bezugnahme auf Charles Darwins evolutionstheoretischer Theorie interkultureller Ausdrucksgesten und im bewussten Gegensatz zu Eduard Hanslicks formalästhetischer Position versteht Friedrich von Hausegger Musik als emotionale Informationsebene (vgl. Hausegger 2010 [1885] sowie Darwin 1998 [1872]). Er sieht die Melodie als „Träger von individuellem Ausdruck“ und definiert das Musikhören als leibliches „Verstehen von Ausdrucksgeschehen auf der Grundlage von ‚Mitempfindungen““ (Rösing, 1993, 582). Die abendländische Musikgeschichte hat sich, nach Hausegger, aus dem affektgetönten Urschrei über die Sprachmelodie entwickelt.

Im Bereich der Musikpädagogik gingen v.a. Gesangslehrer zu Beginn des 19. Jahrhunderts von solchen resonanztheoretischen Überlegungen aus, bei denen Mitempfindungen von Musik zur ‚Gemütsbildung‘ beitragen sollten.

„Durch kein andres menschliches Wissen und Können wird wohl das Kind von seiner sinnlichen und seiner geistigen Seite so tief und lebhaft ergriffen, und so mannigfaltig beschäftigt; sein Gemüth erhält hier eine mit dem körperlichen Wachsthum fortlaufende, immer neue Nahrung und Stärkung“ (Pfeiffer & Nägeli 1810, S.53)⁶.

Auch wenn solche Forderungen heutzutage altmodisch und auch aus historischer Sicht bedenklich wirken (Musische Erziehung), versteht der Verband Schweizer Schulmusik VSSM die Gemütsbildung als zeitgemäße Schlüsselkompetenz:

„Wir müssen aufzeigen, dass Musik Gemütsbildung ist – eine Schlüsselkompetenz für unsere Kinder und Jugendlichen“ (Weber 2010, S.22).

5 Viele Kinderlieder stehen in Dur. In Moll reicht die Melodie zur Affektbestimmung nicht aus. Erst zusammen mit einer dazu gespielten Begleitung erfassen Kinder den Affekt richtig. In Dur reichen hingegen unbegleitete Melodien aus.

6 Selbst Michael Alt, der auf eine „Vernüchterung der Musikpädagogik“ (Alt 1968, S.33) abzielt, betont, dass „die in der Musik liegende dialektische Spannung zwischen Geist und Emotion (...) bei der Versachlichung der Beziehungen voll ausgehalten werden“ soll (Alt 1968, S.33).

Gegenüber der Theorie von Kivy ist angeführt worden, dass der Prozesscharakter von Musik und die daran gebundene Entwicklung bzw. Veränderung von Gefühlszuständen nicht ausreichend berücksichtigt wird. So unterscheidet z.B. Susanne K. Langer zwischen diskursiven und präsentativen Symbolen (vgl. Langer 1984). Im Gegensatz zur diskursiven Sprache ist Musik präsentativ, da das Einzelne nur in Zusammenhang mit den Teilen verstanden werden kann. Musik ist ein Symbol, das eine ähnliche Struktur wie Gefühle besitzt (Spannung, Entspannung). Demnach ergeben sich Analogien zwischen emotionalen und musikalischen Entwicklungen. Es werden zwar keine spezifischen Gefühle empfunden, doch es entsteht eine „Morphologie des Gefühls“ (Langer 1984, S.234).

In Bezug auf den Prozesscharakter von Musik wird deutlich, dass musikbezogene Gefühle v.a. durch Überraschungen entstehen. Leonard Meyer hat darauf verwiesen, dass Musik v.a. dann gefühlt wird, wenn die Reaktion auf einen Reiz (Stimulus) gehemmt oder verzögert wird (vgl. Meyer 1956). Da Hörer individuelle Vorerfahrungen (implizites Wissen) besitzen und Erwartungen an ein Musikstück stellen, führt die Nicht-Erfüllung zu emotionaler Erregung. Dieser ästhetische Ansatz erlebt derzeit in neurowissenschaftlichen Studien zum Chill-Erleben („Gänsehaut“) eine Renaissance. Verschiedene Untersuchungen unterstreichen, dass nicht erfüllte Hörerwartungen und der plötzliche Einsatz der Stimme besonders starke Gänsehautreaktionen hervorrufen⁷. Solche Effekte liefern allerdings nur uneinheitliche Verweise auf den tatsächlichen emotionalen Ausdruck und sind zu gering, um von bewussten Gefühlen zu sprechen. Der gemessene Hautwiderstand verrät (noch) nichts über das „innere“ Gefühlsleben.

Die Frage nach der Prozessualität von Musik und Emotionen verweist auf einen weiteren Sachverhalt, der jedoch an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden soll. Verschiedene Studien zeigen auf, dass Musik als „Spezialästhetik“ (Zeitkunst) wenig *konkrete* Zugänge zu musikbezogenen Gefühlen ermöglicht. Dagegen ist der Inhalt und die Bezugnahme auf einen Film oder ein Bild aufgrund der direkten und unmittelbaren Darstellung konkreter als die *abstrakte* Flüchtigkeit der Musik. Da das musikbezogene Erleben nicht unmittelbar an einen unmittelbaren visuellen Reiz gebunden ist und nichts abbildet, ergibt sich die Schwierigkeit, dieses emotional zu verorten⁸. Es ist unzugänglich und benötigt eine Kontextualisierung, die der Musik selbst fremd ist.

„Music is (...) strong in the representation of emotion in the abstract, and the screen is strong in representing the object to which the emotion is directed“ (Cohen 2001, S.267).

Dieses so genannte Kongruenz-Assoziations-Modell geht davon aus, dass Musik als auditive Komponente der visuellen untergeordnet ist („visual primacy“) und stützt sich auf diesbezügliche Befunde (vgl. z.B. Bolivar et al. 1994). Die Unterordnung der Musik ist allerdings nicht als Abwertung zu verstehen. Vielmehr unterstreicht sie die Bedeutung der Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit musikbezogener Gefühle. Musik wird nicht einfach ohne Bezug gefühlt.

7 Vgl. Altenmüller et al. 2007; musikalisch-syntaktische Verarbeitungsvorgänge werden hierzu „mit emotionalen Bewertungen im orbitofrontalen Kortex in Verbindung gebracht“ (Kreutz 2008, S.549).

8 Vgl. hierzu v.a. Gotthold E. Lessings *Laokoon* sowie die unterschiedlichen ästhetischen hierarchischen Systeme, in denen die Musik als Spezialkunst aufgewertet (Schopenhauer) oder abgewertet (Lessing) wurde.

Vielmehr sind es daran gebundene Erinnerungen oder auch unerwartete Bezüge sowie Textpassagen und stimmliche Assoziationen. Musik selbst kann nicht traurig sein, aber je konkreter der Bild oder Textbezug ist, desto deutlicher artikuliert sich der emotionale Bezug.

Während in der gegenwärtigen deutschen musikpädagogischen Literatur keine Bezugnahmen auf die Bedeutung musikbezogener Gefühle zu erkennen sind, bilden zeichentheoretische und resonanztheoretische Überlegungen in der amerikanischen Musikpädagogik (*Philosophy of Music Education*) einen zentralen Referenzpunkt. David J. Elliott beruft sich auf Kivy und geht davon aus, dass Musik verschiedene Emotionen ästhetisch repräsentiert („representational music“) (vgl. Elliott 1995). Der emotionale Gehalt von Musik ergibt sich aus dem Wissen über die musikalische Tradition und dem Nachvollzug im Bereich der musikalischen Praxis.

„Making and listening for musical expressions of emotion are eminently musical things to do, depending on the specific practice and piece of music involved“ (Elliott 1995, S.157).

Demgegenüber fühlt sich Bennett Reimer einer resonanztheoretischen Tradition verpflichtet, indem Schüler die Musik direkt emotional empfinden: „We get the feelings directly from the music“ (Reimer 2003, S.95). Die zentrale Aufgabe des Musikunterrichts liegt in der Erziehung des Gefühls („education of feeling“): „In this profound sense, creating music as musicians and listening to music creatively educate feeling“ (Reimer 2003, S.93). In diesem Zusammenhang greift Reimer indirekt die Trennung von Gefühl und Verstand auf, indem er mit ‚Knowing within‘ das emotionale Erleben von Musik und mit ‚Knowing how‘ das rationale Wissen von technischen (Interpretations-)Regeln beschreibt.

Zur Un-Unterrichtbarkeit musikbezogener Gefühle

Der Begriff ‚Un-Unterrichtbarkeit‘ wurde von Jürgen Terhag in Bezug auf die Populäre Musik (Pop und Rock) verwendet. Er geht davon aus, dass die „Diskrepanz zwischen den Zielen der Musikpädagogik und der Funktion Populärer Musik“ (Terhag 1998, S.443) unüberbrückbar ist. Ähnlich wie der Bereich musikbezogener Gefühle ist Populäre Musik an spezifische Alltagserfahrungen gebunden, die in der Schule nur schwer thematisiert werden können. Die provokante Formulierung der ‚Un-Unterrichtbarkeit‘ unterstreicht, dass „gattungsimmanent angemessene Rezeption aktueller Pop- und Rockmusik [...] in wesentlichen Punkten unvereinbar mit Musikunterricht ist“ (Terhag 1984, S.345). Terhag spielt auch auf die emotionale Bedeutung der Musik an.

„!Musikpädagogen, die Rockmusik aus *emotionalen* oder intellektuellen Gründen völlig ablehnen und weder *emotionale* Hörerfahrung noch aktive Musiziererfahrung im Bereich Rockmusik gemacht haben, werden in der Schule auf große Probleme stoßen, da sie selbst teilweise gar nicht erkennen werden, gerade weil ihnen der ‚Draht‘ zu den Schülern fehlt“ (Terhag 1984, S.348; kursive Hervorhebungen LO).

Um die daran gebundene These der ‚Un-Unterrichtbarkeit musikbezogener Gefühle‘ zu verdeutlichen, wird im Folgenden eine (un)mögliche Thematisierung der Basisemotion ‚Furcht‘ im Musikunterricht vorgestellt. Paul Ekman hat sieben Basisemotionen empirisch nachgewiesen, die kulturunabhängig erkannt werden: Freude, Wut, Ekel, Furcht, Verachtung,

Traurigkeit und Überraschung⁹. Grundsätzlich wäre es denkbar, dass den (Grund)Emotionen musikalische Entsprechungen zu Grunde liegen, wie z.B. Presto = Freude; adagio = Trauer; Macht = Marsch; Zärtlichkeit = Wiegenlied (vgl. dazu Rösing 1993, S.580). Demgegenüber ließe sich einwenden, dass die Musik je nach Situation und Befindlichkeit des Subjekts unterschiedlich wirkt. Genau hieraus ergibt sich das Problem der ‚Un-Didaktisierbarkeit‘.

Die Orchesterkomposition *The Planets* von Gustav Holst beruht auf der Idee, jedem Planeten unseres Sonnensystems einen Charakter zuzuordnen und diesen musikalisch darzustellen. Die einzelnen Sätze sind überschrieben mit Titeln wie ‚Jupiter, der Freudenbringer‘ oder ‚Mars, der Kriegsbringer‘. Bereits an den Titeln ist eine emotionale Zuschreibung auffällig. Darüber hinaus werden auch emotionale Ereignisse, wie z.B. Angst im Krieg thematisiert. Bei der Uraufführung 1918 wurde ‚Mars, der Kriegsbringer‘ als eine Beschreibung der Schrecken des ersten Weltkriegs verstanden. Hierzu zählt v.a. das unerbittliche Marsch-Ostinato im 5/4-Takt, das bis zum vierfachen Forte gesteigert wird. Auch die mächtige und bedrohliche Erscheinung des Planeten sowie mythologische Aspekte (Mars = Kriegsgott) werden berücksichtigt.

In der Unterrichtsgestaltung ließe sich im Hinblick auf das Fühlen der Basisemotion ‚Furcht‘ z.B. als Einstieg anhand einer Folie auf die bedrohliche Wirkung des Planeten eingehen. Die Schülerinnen und Schüler äußern sich über ihre Empfindungen beim Betrachten des Bildes. Durch ein Arbeitsblatt lernen sie anschließend Querbezüge zu Mars als Kriegsgott kennen. Dann werden Überlegungen angestellt, wie die Musik vertont wurde. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten dazu eine Liste mit Vertonungsvorschlägen und deren emotionaler Wirkung. Anschließend wird das Hörbeispiel von Holst gehört und mit den eigenen Überlegungen verglichen. Im Rahmen einer kleinen Ensemblearbeit wird anschließend der 5/4-Rhythmus einstudiert und parallel zum erklingenden Hörbeispiel musiziert. Den Abschluss bildet eine kurze Information über die Uraufführung und daran gebundene Bezüge zum 1. Weltkrieg.

Ein solcher denkbarer Stundenverlauf verdeutlicht, dass die Schüler auf die Emotion Furcht ‚gelenkt‘ werden. Aufgrund der Einpassung dieser Basisemotion in ein Stundenkorsett erfolgt die Auseinandersetzung unter dem Eingriff des Lehrenden. Allerdings steht nicht das Gefühl der Furcht im Mittelpunkt (auch wenn dies in verschiedenen Impulsen angedeutet wird), sondern daran gebundene Analogien und Konventionen. Mars ist ein gefährlicher Kriegsgott, der Planet wirkt bedrohlich durch die rote Farbe, die sich steigende Dynamik erscheint als Bedrohung. Die Musik erinnert an Furcht, ist selbst aber nicht zum Fürchten. Um ein konkretes Gefühl bei den Schülern zu erzielen, müssten ganz andere Wege eingeschlagen werden. Die Musik müsste in existenzielle Situationen eingebunden werden, in denen selbst erlebte Furchterfahrungen (z.B. Kriegserfahrungen wie in der Uraufführung) emotional (nach)erlebt werden.

Das Beispiel verdeutlicht die Banalität einer konkreten Didaktisierung von Gefühlen, sie widerspricht aber nicht der *möglichen* Thematisierung von musikbezogenen Gefühlen im Unterricht. So lassen sich zweifelsohne ‚Gefühle fühlen (lernen)‘, die aber an eigene emotionale

9 Vgl. Ekman 1988; die Art und Weise wie Basisemotionen im sozialen Kontakt ausgedrückt werden, unterscheidet sich allerdings dahingehend, ob sie im kulturellem Kontext erwünscht oder unerwünscht sind.

Alltagserfahrungen gebunden sind. Auch an Beethovens *Wut über den verlorenen Groschen* lässt sich keine Wut induzieren, aber musikbezogene Analogien und Konventionen lassen sich festmachen, was aus didaktischer Sicht durchaus sinnvoll sein mag. Das gilt besonders für Vokalwerke, an denen sich am Wort-Tonverhältnis der intendierte Gefühlsbezug erkennen bzw. ablesen lässt. Desgleichen ermöglicht die Thematisierung von *Requiem*-Vertonungen nicht zwingend die Basisemotion der Traurigkeit. Hierzu scheinen doch mehrere daran gebundene individuelle Alltagserfahrungen (Beerdigung) und ein persönlicher Bezug nötig zu sein.

Kommunikativer Ausweg: Mit Metaphern über musikbezogene Gefühle sprechen

Die Kommunikation über musikbezogene Gefühle im Alltag öffnet einen Ausweg aus dem Problem der Un-Didaktisierbarkeit solcher Gefühle. Da sie dort an konkrete emotional bedeutsame Erlebnisse gekoppelt sind und ohne Zwang und Lenkung erfahren werden, lassen sie sich verbalisieren, und es besteht die Möglichkeit, darüber intersubjektiv im Klassenverband zu kommunizieren. Nach Horst Neumann lässt sich in Form von zwei Redemodi die Musik mitteilbar machen:

„Erster Redemodus: Man spricht über die Partitur. [...]. Textstudium. Fachsprache der Analytik. [...]. Zweiter Redemodus: die erfahrene Wirkung betreffend. Vokabeln der Innerlichkeit sind sehr gefragt. Ein Hauch von Mystik flimmert um dieses Reden. Es ist prinzipiell unangemessen. Seine individuelle Dringlichkeit beweist sich als *inadaequatio ad rem*“ (Neumann 1986, S.223f.).

Der zweite Redemodus betrifft aufgrund seiner individuellen Innerlichkeit auch den Bereich der Gefühlsurteile. Carl Dahlhaus versteht hierunter zwei Funktionen. Ein Gefühlsurteil bildet erstens „den Ausgangspunkt für die Entdeckung rationaler Gründe“ (Dahlhaus 1970, S.11). Darüber hinaus bewahrt es aber frühere ästhetische Erfahrungen und grundiert sie emotional.

„Zweitens sind in Gefühlsurteilen über Musik, mindestens in relevanten, frühere musikalische Erfahrungen und Einsichten aufbewahrt, ohne explizit zu Bewusstsein zu kommen. Eine Begründung und rationale Fundierung ist also in glücklichen Fällen kein Zusatz von außen, keine pseudologische Verkleidung des Irrationalen, sondern eine Entdeckung dessen, was dem Gefühlsurteil, wenn auch unausgesprochen, immer schon zugrunde lag“ (Dahlhaus 1970, S.11).

Dieses Zitat ist insofern bemerkenswert, als der Kommunikation über Musik eine zugrunde liegende verborgene emotionale Bedeutsamkeit zugesprochen wird, die durch das ‚Sprechen‘ wieder zur Geltung gelangen kann. Insbesondere die ‚Verkleidung‘ von Höreindrücken in Form von Gefühlsurteilen (Dahlhaus) oder der Redemodus der Innerlichkeit (Neumann) verweisen auf eine verborgene Schicht der emotionalen Aneignung von Musik, die abseits der Fachsprache liegt und ihren Wert in einer metaphorischen Dimension besitzt.

Jürgen Oberschmidt hat sich in diesem Zusammenhang mit dem Stellenwert von Metaphern im Musikunterricht auseinandergesetzt und geht davon aus, dass sich verbalisierte Gefühlsurteile nicht nur an musikalischen Strukturen orientieren, sondern emotionale Dimensionen beinhalten.

„Die metaphorischen Sprachbilder werden vom Leser nicht konkret bildlich gedacht oder vorgestellt, sondern motivieren vielmehr das eigene kreative Geschäft der Gefühls- und Gedankenspiele, eröffnen emotionale Erlebnisfelder“ (Oberschmidt 2011, S.83).

Ähnlich unterscheidet auch Hans Heinrich Eggebrecht zwischen ‚objektorientierter Empfindung‘ und ‚subjektivem Gefühl‘ (vgl. Eggebrecht 1995). Beides verweist wechselseitig aufeinander. So ist das Nachdenken über Musik immer auch an emotionale Zustände gebunden, wie z.B. erlebte Situationen (Personen, Orte, Zeiten) sowie an Assoziationen auf andere Musik oder daran gebundene Themenfelder. Denken und Fühlen spielen also zusammen und bilden eine Einheit.

„Niemals ist Musik nur Formsinn (syntaktisches Konstrukt), sondern immer auch Träger von Gehalten, die dem Formsinn inhärent sind, an ihm haften, ihm innewohnen und aus ihm sich mitteilen“ (Eggebrecht 1995, S.72).

Pointiert formuliert ermöglicht das Sprechen über Gefühlsurteile im besten Falle einen *Nachvollzug* bereits erlebter musikbezogener Gefühle. Diese These erscheint im Hinblick auf den Stellenwert der kommunikativen Praxis im Musikunterricht utopisch und überzogen, denn es fehlt ein Emotionsvokabular, das erworben wird und für individuelle Gefühlsurteile zur Verfügung stehen müsste. Letztlich wird hierdurch auch ein Ziel der Kommunikativen Musikdidaktik aufgegeben, „durch rationale Verständigung über Musik den begründeten oder zumindest den begründbaren Umgang mit Musik ein[zu]üben“ (Orgass 1996, S.42). Dagegen stehen durch Verwendung der Metaphern mehrdeutige Gefühlszuschreibungen im Mittelpunkt, die sich dem Anspruch auf Rationalität entziehen bzw. intersubjektiv begründet werden müssten. Zudem mangelt es an einer Bewusstheit für die Heterogenität solcher emotionalen Metaphern, die aufgrund der subjektiven Konstitution nie ganz mit dem musikalischen Sachverhalt zur Deckung gebracht werden können und sollen.

An Stelle eines Fazits: Zwischen anti-emotionaler Brandstiftung und Gefühlsduselei

Mit den hier angestellten Überlegungen begibt man sich auf ein leicht entzündbares Feld. Wenn nicht die emotionale Dimension der Musik im Unterricht erlebt werden kann, welchen Stellenwert erhalten z.B. musikbezogene Erfahrungen?¹⁰ Führt die Negation des Gefühlserlebnisses im Musikunterricht zu einer Renaissance der Affektenlehre oder zur Kunstwerkorientierung? Ist musikalische Kompetenz mit emotionaler Kompetenz oder mit Kommunikationskompetenz gleichzusetzen?

Zunächst gilt es einen etwas nüchternen Blick auf das Erleben musikbezogener Gefühle zu werfen, um zu verdeutlichen, dass die Analyse konventioneller Gefühlszuschreibungen einen großen Teilbereich der Musikdidaktik bildet. Eine Ausbildung musikbezogenen Fühlens bleibt dagegen ein Wunschdenken der Musikdidaktik. Die daran gebundene Un-Unterrichtbarkeit ist aber kein Mangel an Unterrichtsqualität. Vielmehr gilt es, dieses Defizit auf einer Metaebene in der Schule bewusst werden zu lassen, zu besprechen und kritisch zu reflektieren. Hierbei erhält insbesondere der metaphorische Zugang zu Musikerlebnissen ei-

10 Der Aufgriff musikbezogener Erfahrungen mag in diesem Kontext überraschen. Allerdings ergeben sich deutliche Übereinstimmungen im Hinblick auf die pragmatische Relevanz. Das in Gefühlen/Erfahrungen eingehüllte Wissen wird zukünftig genutzt, es gibt keine wahren oder falschen Gefühle, man hat sie bzw. macht sie. Sie besitzen zudem einen Bezugscharakter (Subjekt/Objekt), eine ihnen eigentümliche Reflexivität und einen kumulativen Charakter. Vgl. dazu v.a. Kaiser 1991, S.67.

nen zentralen Stellenwert, da hier vergangene emotionale Erfahrungen neu belebt werden können.

Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass es durchaus Situationen geben *kann*, in denen Musik auch im Musikunterricht gefühlt wird. Diese Momente sind aber selten und schwer festzustellen bzw. zu bewerten. Es täte daher der Musikdidaktik gut, von einer Gefühlsduselei Abstand zu nehmen, die das Fühlen als selbstverständliche Voraussetzung oder Zielsetzung des Unterrichts betrachtet. Wichtig erscheint vielmehr eine kritische Reflexion musikbezogenen Erlebens und Fühlens in Zusammenhang mit einer Institutionskritik. Dies betrifft v.a. das Verhältnis von musikbezogenen Gefühlen im Alltag und daran gebundene Kommunikationsvorgänge in der Schule.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (1998): Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen, Neuwied: Luchterhand.
- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf: Schwann.
- Altenmüller, Eckart; Grewe, Oliver; Nagel, Frederik; Kopiez, Reinhard (2007): Der Gänsehaut-Faktor, in: Gehirn & Geist 1-2/2007.
- Balkwill, Laura-Lee; Thompson William F. (1999): A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music. Psychophysical and cultural cues, in: Music Perception 17/1, S.43-64.
- Bernfeld, Siegfried (1979 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bolivar, Valerie J.; Cohen, Annabel J.; Fentress, John C. (1994): Semantic and Formal Congruency in Music and Motion Pictures: Effects on the Interpretation of Visual Action, in: Psychomusicology: a journal of music cognition Bd. 13, S.28-59.
- Bruhn Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hg.) (1993): Musikpsychologie. Ein Handbuch, Hamburg: Rowohlt.
- Cohen, Annabel J. (2001): Music as a source of emotion in film, in: Music and Emotion. Theory and research, hg. von P. N. Juslin und J. Sloboda, Oxford: University Press, S.249-272.
- Dahlhaus, Carl (1970): Analyse und Werturteil, Mainz: Schott.
- Darwin, Charles (1998 [1872]): The Expression of the Emotions in Man and Animals, hg. von Paul Ekman, Oxford: University Press.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1995): Musik verstehen, München: Piper.
- Ekman, Paul (Hg.) (1988): Gesichtsausdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung von Paul Ekman, Paderborn: Junfermann.
- Elliott, David J. (1995): Music Matters. A new Philosophy of Music Education, Oxford: University Press.
- Harrer, Gerhart (1993): Beziehung zwischen Musikwahrnehmung und Emotionen, in: Musikpsychologie. Ein Handbuch, hg. von H. Bruhn, R. Oerter und H. Rösing, Hamburg: Rowohlt, S.588-599
- Hascher, Tina (2005): Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51, S.610-623.
- Hascher, Tina; Edlinger, Heidrun (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse, in: Erziehung und Unterricht, 56, S.105-122.
- Hausegger, Friedrich von (2010 [1885]): Musik als Ausdruck. Studien zur Wertungsforschung, Wien: Universal Edition.
- Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M.: Campus.

- Kaiser, Hermann-Josef (1991): Musikalische Erfahrung. Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie, in: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch, hg. von W.-D. Lugert und V. Schütz, Stuttgart: Metzler, S.54-77.
- Kivy, Peter (1980): *The Corded Shell: Reflections on Musical Expression*, Princeton: Princeton University Press.
- Kleinen, Günter (1995): Musikalischer Ausdruck und ästhetische Wertung als interkulturelle Qualität und Differenz, in: *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* 11, S.76-101.
- Kreutz, Gunter (2008): Musik und Emotion, in: *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*, hg. von H. Bruhn, R. Kopiez und A. C. Lehmann, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.548-572.
- Langer, Susanne K (1984): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Meyer, Leonard B. (1956): *Emotion and meaning in music*, Chicago: University of Chicago Press.
- Neumann, Peter H. (1986): Warum reden wir über Musik?, in: *Musik und Bildung* 18, S.223-224.
- Oberschmidt, Jürgen (2011): Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik, Augsburg: Wißner.
- Orgass, Stefan (1996): *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen*, Augsburg: Wißner.
- Pfeiffer, Martin Traugott; Nägeli, Hans Georg (1810): *Vollständige und ausführliche Gesangschule, Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen*, Zürich: Hug Verlag.
- Robinson, Jenefer (2005): *Deeper than Reason. Emotion and its Role in Literature, Music and Art*, Oxford: Clarendon Press.
- Rösing, Helmut (1993): Musikalische Ausdrucksmodelle, in: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, hg. von H. Bruhn, R. Oerter und H. Rösing, Hamburg: Rowohlt, S.579-588.
- Rolle, Christian (2010): Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung, in: *Musikunterricht heute Bd. 6*, hg. von G. Maas und J. Terhag, Oldershausen: Lugert, S.48-57.
- Rumpf, Horst (1981): *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*, München: Juventa.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?, in: *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*, hg. von N. Groddeck und M. Schumann, Freiburg: VS Verlag, S.189-297.
- Sloboda, John (2005): *Exploring the Musical Mind. Cognition, Emotion, Ability, Function*, New York: Oxford University Press.
- Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Rock- und Popmusik, in: *Musik und Bildung* 3/1984, S.345-349.
- Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftfehe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik, in: *Handbuch Jugend und Musik*, hg. von D. Baacke, Wiesbaden: Opladen, S.439-456.
- Terhag, Jürgen (2006): 20 Jahre Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag, in: *Musikunterricht heute Bd. 6*, hg. von W. Pfeiffer und J. Terhag, Oldershausen: Lugert, S.39-51.
- Reimer, Bennett (2003): *A Philosophy of Music Education: Advancing the vision*, New Jersey: Prentice Hall.
- Weber, Heinz (2010): Mehr Respekt für den Musikunterricht, in: *Bildung Schweiz* 6/2010, hg. vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LHC), Zürich: Zeitschrift des LHC, S.22-23. Spalten 1354-1355.