

Schriftenreihe

MAOS

MUSIKPÄDAGOGISCHE ARBEITEN
OLDENBURGER STUDIERENDER

herausgegeben von Mario Dunkel & Lars Oberhaus

Band 3

Musik (neu) diskutiert –

*Ein konzeptioneller Unterrichtsansatz für das diskursive Gespräch über
musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Musikunterricht der Primarstufe*

Marc Horstmann

In Zusammenarbeit mit



Kontaktadresse: lars.oberhaus@uni-oldenburg.de

Vorwort zur Schriftenreihe

Die vorliegende Schriftenreihe zielt darauf ab, herausragende (Abschluss-)Arbeiten, die an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Bereich Musikpädagogik (Bachelor of Arts & Master of Education) verfasst wurden, zu bündeln und als kostenloses Downloadmaterial einer größeren Leserschaft zur Verfügung zu stellen.

Insbesondere in studentischen Abschlussarbeiten finden sich häufig neue und ungewohnte Perspektiven, die aktuellen musikpädagogischen Diskursen wichtige Impulse liefern und neue Themenfelder eröffnen. Der ‚studentische Gestus‘ der Abschlussarbeiten soll daher bewusst aufrechterhalten und nicht durch Neuformulierungen oder umfassende Ergänzungen seitens der Herausgeber verändert werden. Dabei sind die vorliegenden Beiträge stets auf hohem Niveau und berücksichtigen den aktuellen Stand der Forschung.

Die thematische Breite der einzelnen Arbeiten umfasst Beiträge der wissenschaftlichen Musikpädagogik und berücksichtigt dabei historische als auch systematische und empirische Ansätze. In ihrer Kompaktheit richten sich die einzelnen Bände dieser Reihe nicht nur an Forschende und Studierende der Musikpädagogik, sondern auch an alle musikpädagogisch aktiven Menschen – dazu gehören Musiklehrer/innen an allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen, Referendar/innen im Fach Musik, sowie Instrumentalpädagog/innen. Dementsprechend versucht die Reihe neben ihrem Beitrag zu musikpädagogischer Forschung und Lehre eine Brücke zwischen Unterrichtspraxis und wissenschaftlicher Musikpädagogik zu schlagen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Studierenden, die ihre Arbeit im Rahmen dieser Schriftenreihe (kostenlos) zur Verfügung gestellt haben und somit das Bestehen der Schriftenreihe gewährleisten!



Lars Oberhaus

Universität Oldenburg, Professoren für Musikpädagogik



Mario Dunkel

Einleitung zum Band 3

Reden über Musik hat Konjunktur im derzeitigen musikpädagogischen Kontext. Überlegungen zum metaphorischen Sprechen über Musik (Jürgen Oberschmidt), zum ästhetischen Streit und zur Argumentationskompetenz (Christian Rolle) oder zu Strategien der Gesprächsführung in musikalisch-ästhetischen Unterrichtsdiskursen (Verena Weidner) verdeutlichen eine große Spannweite an Überlegungen zum Stellenwert von Sprache und Sprechen bzw. Reden im Musikunterricht. Dieser Trend ist nicht nur auf Herausforderungen sprachsensiblen Unterrichtens zurückzuführen, sondern lässt sich auch als Reaktion auf den großen Boom an Modellen des Klassenmusizierens verstehen, da dort tendenziell das gesprochene Wort einen geringeren Stellenwert besitzt. Letztlich ist das Verhältnis von Musik und Sprache ein zentrales und in vielen Schattierungen wiederkehrendes Thema im Bereich der Musikpädagogik (Wildfried Gruhn, Ursula Brandstätter aber auch Matthias Flämig), nicht zuletzt wenn es um das Beschreiben ästhetischer Erfahrungen geht, ohne der Gefahr zu unterliegen, das Gehörte zu zerreden.

Vor dem Hintergrund des oben aufgezeigten Themenspektrums setzt Marc Horstmann im vorliegenden MAOS-Band 3 einen eigenen Akzent, da er sich aus konkret didaktischer Perspektive mit dem Stellenwert des „Redens über Musik“ im Unterricht der Primarstufe beschäftigt. Zunächst werden verschiedene theoretische Darstellungen zur Thematik anhand bestehender narrativer Konzepte vorgestellt. Anschließend erfolgen didaktische Überlegungen zur Konzeption einer Unterrichtseinheit, in der das Reden über Musik einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Abschließend werden in einer Reflexion beide Teile in Bezug gesetzt und auch die Potenziale und Grenzen der eigenen Überlegungen aufgezeigt.

Eine Besonderheit liegt in der Entwicklung einer Konzeption zum Reden über Musik, die als „diskursives Gespräch“ gefasst wird und in Verbindung mit dem Bereich der „Gesprächskompetenz“ (Becker-Mrotzeck) steht. Hinzu kommen Aspekte aus dem ästhetischen Streit (Rolle & Wallbaum) und der Metaphertheorie (Oberschmidt). Auch die im zweiten Teil entwickelten didaktischen Perspektiven beinhalten vielseitige und originelle Ideen, wie z.B. die themenzentrierte Interaktion als Möglichkeit, ästhetische Diskurse im Musikunterricht ‚demokratisch‘ zu inszenieren und zu reflektieren. In der Arbeit von Marc Horstmann werden nicht nur komplexe Theorieansätze produktiv weiterentwickelt, sondern auch konkrete musikdidaktische Perspektiven für ‚Musik in der Primarstufe‘ aufgezeigt.

Dabei wird auch ein umfassender Überblick über den komplexen Forschungsstand gegeben (das Literaturverzeichnis ist 44 Seiten lang), insbesondere im Hinblick auf Konzepte zur ästhetischen Erfahrung.

Die Ergebnisse der Arbeit sind für die Grundschuldidaktik wertvoll, insofern der ästhetisch-diskursive Diskurs mit Grundschul-Mythen aufräumt, die davon ausgehen, dass im dortigen Unterricht primär gesungen bzw. musiziert werden soll/darf. Das bedeutet nicht, dass der Stellenwert aktiven Musizierens bzw. der Bezug auf andere methodische Zugangsweisen (Malen, Tanzen) vernachlässigt wird.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Teil I: Theoretisch-deskriptiver Hintergrund	4
1. Musik als Auslöser von Emotionen	4
1.1 Theoretisch-terminologische Grundlagen.....	5
1.1.1 Klassifikations- und Differenzierungsversuche	6
1.1.2 Musikalisch-ästhetische Erfahrung.....	7
1.2 Emotionale Wirkungsweisen von Musik	9
1.2.1 Musikimmanente Einflussfaktoren.....	11
1.2.2 Die Bedeutung individueller Hörerfahrungen	12
2. Verständigung über musikalisch-ästhetische Erfahrungen	15
2.1 Zum Unsagbaren der Musik	15
2.1.1 Die aufschließende Wirkung der Umgangssprache.....	17
2.1.2 Vergleichendes und metaphorisches Sprechen	19
2.2 Der ästhetische Streit als Instrument der Auseinandersetzung.....	20
2.2.1 Zum Wesen ästhetischer Urteilsfähigkeit in Rezeptionssituationen	21
2.2.2 Ästhetische Diskursfähigkeit als alternatives Begriffspaar	22
3. Zur Gesprächskompetenz – Kategorien und systematischer Überblick.....	24
3.1 Theoretisch-terminologische Grundlagen.....	25
3.1.1 Annäherung an das Kompetenzkonzept.....	25
3.1.2 Zum linguistischen Gesprächsbegriff.....	27
3.2 Dimensionen der Gesprächskompetenz	29
3.3 Die Gesprächskompetenz in den Bildungsstandards	33
Teil II: Praktischer Teil - Konzeption einer Unterrichtseinheit	35
4. Didaktisch-theoretische Überlegungen	35
4.1 Aufbau der Unterrichtseinheit	37
4.2 Auswahl der Musikbeispiele.....	38
5. Methodische Überlegungen	38
5.1 „Zehn-Minuten-Musik-Warm-Up“ zu ersten Höreindrücken	40
5.2 Musikalische Gestaltungsphasen	42
5.2.1 Szenische Improvisation	45
5.2.2 Improvisatorische Bewegungshandlungen.....	47

5.2.3 Bildgestaltende Zugangsweise.....	48
5.2.4 Kreatives Schreiben	49
5.3 Aspekte der Förderung von (ästhetischer) Diskursfähigkeit	50
5.3.1 Initiierung von vielfältigen Gesprächssituationen als Prinzip	50
5.3.2 Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) als pädagogische Haltung	52
5.4 Reflexionsphase.....	55
5.4.1 Metakommunikation	55
5.4.2 Erarbeitung von Gesprächsregeln	56
Teil III: Reflexion der Unterrichtseinheit und Schlussbetrachtung.....	57
6. Informationen zur Lerngruppe und zur Lernausgangslage.....	57
7. Überprüfung der Lernziele.....	58
7.1 Auszug aus dem Gesprächstranskript	59
7.2 Auswertung	60
8. Schlussbetrachtung.....	63
Literatur- und Quellenverzeichnis	65
Primär- und Sekundärliteratur.....	65
Tonträger	104
Anhang	105
Unterrichtsstunde 1: Meine musikalische Lebenswelt	105
I. Verlaufsplan	105
II. Schwerpunktziel und Teilziele	106
Schwerpunktziel der Unterrichtsstunde	106
Teilziele.....	106
Methodische / soziale Ziele.....	106
III. Beispielcollage (selbst erstellt)	107
IV. Beurteilungsschilder (selbst erstellt).....	107
V. Ausgewählte Arbeitsergebnisse	108
Unterrichtsstunde 2: „Träumerei“ (Schumann) – Szenische Interpretation	109
I. Unterrichtsrاد (selbst erstellt)	109
II. Auffälligkeitssammlung.....	109
III. Auswahl an Adjektiven (Biegholdt/ Küntzel 2002, S. 43).....	110
IV. Metapherwürfel (selbst erstellt)	110

V. Fantasiereise (Schmiga/ Stroh 2013, S. 106)	111
VI. Reflexionsmaterial (selbst erstellt)	111
Erarbeitete Gesprächsregeln (selbst erstellt)	112
Unterrichtsstunde 3: „Django’s Tiger“ (Reinhardt) - improvisatorische Bewegungshandlungen.....	113
I. Instruktionstext zur Entspannung (vgl. Brunner 2015, S. 209)	113
II. Impressionen der musikalischen Gestaltungsphase.....	113
III. Erarbeitete Gesprächsregeln (selbst erstellt)	114
Unterrichtsstunde 4: „Spiegel im Spiegel“ (Pärt) - bildgestaltender Zugang	115
I. Impressionen der musikalischen Gestaltungsphase.....	115
II. Ausgewählte Arbeitsergebnisse	115
III. Erarbeitete Gesprächsregeln (selbst erstellt)	115
Unterrichtsstunde 5: „The Banshee“ (Cowell) - kreatives Schreiben.....	116
I. Ausgewählte Arbeitsergebnisse	116

Einleitung

„Im Sprechen über Musik ist das möglich, was die Produktivität und den Zusammenhalt, die gegenseitige Informationsmöglichkeit und das gegenseitige Kennenlernen in der Gruppe als deren spezifischen Vorteil ausmacht.“

(Schleuning 1992, S. 6)

Getragen von der Überzeugung, dass Musikunterricht Heranwachsende mit Qualifikationen auszustatten habe, die ihnen eine selbstbestimmte, verantwortungsvolle Partizipation am kulturellen Leben erlauben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006a, S. 9; Niessen et al. 2008, S. 9; Rolle 2011, S. 8), erhält die diskursive Verständigung über Musik im Spektrum musikdidaktischer Publikationen einen zunehmend bedeutsamen Stellenwert (u.a. Rolle 1999; 2008b; Orgass 2000; Niessen 2002; Oberschmidt 2011c). Die Zielperspektive besteht darin, neben musikpraktischen Fähigkeiten auch musikbezogene Gesprächskompetenzen zu vermitteln, damit sich Schülerinnen und Schüler¹ in ihrer musikalischen Umwelt orientieren (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2007, S. 5) und sich in sozialen Situationen über persönliche Höreindrücke, Wirkungen und Deutungen von musikalischen Werken intendiert austauschen können (vgl. Richter 2011, S. 413; Oberschmidt 2011a, S. 5f.; Rolle 2012, S. 269). Ihre Relevanz spiegelt sich in zahlreichen Lehrplänen wie auch in den bundesweit geltenden Prüfungsanforderungen zur Abiturprüfung im Fach Musik (vgl. Rolle 2011, S. 8), wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung und Formulierung.

Ungeachtet dieses Postulats scheint die Förderung sprachlich-diskursiver Qualifikationen allerdings allzu oft ein Nebenprodukt als ein expliziter Bestandteil des (primarstufigen) Musikunterrichts zu sein (vgl. Ansohn 2008, S. 9f.). Anders als im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht, in denen Gesprächsfähigkeiten systematisch geschult und schließlich auch bewertet werden (vgl. Eriksson 2009b, S. 120), weist der Musikunterricht hier eine Lücke auf, die allein durch die Festlegung von curricularen Vorgaben nicht gefüllt wird, wenn es an der unterrichtspraktischen Umsetzung mangelt. Diese „allgemeine Sprachlosigkeit“ (Steincke 2007, S. 9) liegt unter anderem begründet in einer vielfach verkürzten Rezeption des „Handlungsori-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Textverlauf auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

entierten Musikunterrichts“² (Rauhe et al. 1975), wodurch gegenstandsbezogene Ansätze verstärkt durch verhaltensbezogene ersetzt werden (vgl. Steincke 2007, 34) und ein eindeutiger Akzent auf den praktischen Umgang mit Musik gelegt wird. Dem „Reden über Musik“ (Richter 2011) wird infolgedessen ein geringerer (oder nachgeordneter) Stellenwert zuteil (vgl. Oberhaus 2015b, S. 54); „[...] sprachlich vermittelt werden [...] ausschließlich die notwendigen Voraussetzungen für das eigene Musizieren“ (Oberschmidt 2011c, S. 392). Wenngleich den Autoren wie auch Lehrkräften darin zuzustimmen ist, dass musikalische Betätigungen unverzichtbare Elemente des Musikunterrichtes darstellen, kann das rein praktische Arbeiten aber nicht Maßstab sein für das schulische Globalziel einer Erziehung zum mündigen Bürger. Die Ziele eines Faches lassen sich nicht allein aus seinem Gegenstand ableiten, „[...] sondern müssen sich zugleich an dem fachübergreifenden Bildungsauftrag orientieren, der der Schule als Institution in unserer Gesellschaft aufgegeben ist und der sozusagen den äußeren Rahmen für die Bestimmung fachspezifischer Ziele festlegt“ (Budde et al. 2011, S. 33f.).

Wie aber kann Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule gezielt gefördert werden? Und welche Unterrichtsinhalte ergeben sich für den Teilbereich Sprechen im Hinblick auf die Kompetenzen, die dort erworben werden sollen? Auf diese Fragen geht die vorliegende Arbeit ein, indem konkrete Ideen für den Unterricht vorgestellt werden. Hierbei handelt es sich um didaktische Anregungen, die speziell eine diskursive Thematisierung musikalischer Empfindungen infolge eines Rezeptionsprozesses zu fördern versuchen, einem Gegenstandsbereich, „[...] der in der alltäglichen Kommunikation ebenso eine Rolle spielt wie für intime Bestandsaufnahmen [...]“ (Rora 2012, S. 141). In einem Theoriebeitrag gilt es hierzu zunächst, das Verhältnis zwischen Musik und Emotionen zu bestimmen (Kapitel 1), Möglichkeiten und Grenzen der Verständigung über persönliche Höreindrücke in der Auseinandersetzung mit Musikwerken aufzuzeigen (Kapitel 2) sowie Anforderungen und Fähigkeiten für das Führen von Gesprächen aufzuschlüsseln. Daran angelehnt werden Elemente des Musikunterrichts hervorgehoben, die für eine Bildung von Gesprächsfähigkeiten über hörend Erfahrenes besondere Relevanz haben (Teil II). Der

² Als eine Gegenbewegung zum Modell der *kunstwerkorientierten Musikdidaktik* (Alt 1968), mit seinem Fokus auf das musikalische Kunstwerk und seiner vorwiegend verbal-abstrakten und rein kognitiven Orientierung (vgl. Schmitt 2011, S. 526; Jank 2013b, S. 43), wurde seit den späten 1970er Jahren eine handelnde Auseinandersetzung mit Musik sowie dem ihr zugrundeliegenden Klangmaterial verstärkt gefordert (u.a. Rahe et al. 1975; Nykrin 1978; Günther & Ott 1984; Erwe 1995). Hiernach ist weniger das musikalische Objekt als ‚Lerngegenstand‘ in den Mittelpunkt des didaktischen Geschehens zu stellen, sondern der eher lebendige, aktive, gleichermaßen affektive und psychomotorische Umgang mit diesem (vgl. Rauhe et al. 1975, S. 197). Ziel ist, der reinen Werkbetrachtung ein ‚Lernen als Selbsterfahrung‘ gegenüber zu stellen (vgl. Ditter-Stolz 1999, S. 35).

der dritte Teil reflektiert schließlich praktische Erfahrungen der Umsetzung, wozu auf den allgemeinen Rahmen und speziell auf etwaige Entwicklungen musikbezogener Gesprächskompetenzen eingegangen wird.

Teil I: Theoretisch-deskriptiver Hintergrund

1. Musik als Auslöser von Emotionen

„Meiner Meinung nach hat Musik daher etwas mit unseren tiefen Emotionen zu tun, weil wir schon damit vertraut werden, lange bevor unser Gehirn etwas anderes in sich aufnimmt. Und das Verrückte bei der Musik ist auch: Die Rührung oder Emotion, oder wie man es auch nennen will, ist stärker als irgend etwas anderes, aber diese Emotion ist zugleich flüchtig, zieht rasch vorüber.“

(Hart 1999, S. 201)

Dass Musik „als vollkommene Sprache des Herzens“ (Forkel 1788, S. 2) emotionale Wirkungen evoziert und menschliche Gefühle zum Ausdruck zu bringen vermag (vgl. Kreutz 2008, S. 548), ist unbestritten (vgl. Rösing 2005, S. 97): Musik treibt uns um, prägt unser Erleben, macht uns fröhlich und traurig, stimmt aggressiv oder auch romantisch (vgl. u.a. Baumgartner 1992, S. 613; de la Motte-Haber 2002, S. 173f.; Spitzer 2009, S. 379; Hesse 2003, S. 155ff.). Ihre verführerische, aber auch zerstörerische Macht begegnet uns seit Beginn der Überlieferungen an in Mythen und Sagen aller menschlichen Kulturkreise (vgl. Michels 2008, S. 1); bereits aus der Antike sind Einsichten über die Gefühlswirkungen gewisser Tonarten und Instrumente auf das menschliche Seelenleben überliefert (vgl. Kraemer 2007, S. 61).

Im Kontrast zur weit verbreiteten und allseits akzeptierten Kenntnis dieser besonderen Wirkungskraft steht indes der Tatbestand, dass Grundlagen im anthropologischen wie auch neurowissenschaftlichen Bereich bis dato nicht zufriedenstellend erforscht wurden³ (Altenmüller & Bernatzky 2015, S. 222). Eine wissenschaftlich musikbezogene Emotionsforschung steht noch relativ am Anfang (vgl. Juslin/Sloboda 2001, S. 3; Peretz & Sloboda 2005, S. 410; Spitzer 2009, S. 379), sodass lineare Kausalitäten zwischen der expressiven Musikwirkung und der subjektiven Erfahrung bislang nicht zweifellos nachgewiesen werden konnten (vgl. Bruhn 2000, S. 134; Kraemer 2007, S. 62). Als weitgehend gesichert gelten kann lediglich, dass die Kausa-

³ Aus historischer Sicht mag ein Grund für die relativ geringe wissenschaftliche Beschäftigung mit emotionalen Wirkungen auf Musik in der einflussreichen Publikation von Leonard Meyer (1956) liegen, „[...] der argumentiert hat, dass Emotionen in Verbindung mit Musik gar nicht sinnvoll untersucht werden können“ (Spitzer 2009, S. 380): „Any discussion of the emotional response to music is faced at the very outset with the fact that very little is known about this response and its relation to the stimulus. Evidence that it exists at all is based largely upon the introspective reports of listeners and the testimony of composers, performers, and critics. Other evidence of the existence of emotional responses to music is based upon the behavior of performers and audiences and upon the physiological changes that accompany musical perception.“ (Meyer, L. 1956, S. 9f.)

litäten zwischen der Musikrezeption und dem Erleben von Emotionen als vielfältig und komplex zu beschreiben sind (vgl. Schönberger 2006, S. 21); dass sich Art, Richtung und Intensität gefühlsmäßiger Reaktionen nicht allein aus der musikalischen Struktur ergeben, sondern ebenso von den soziologischen Gegebenheiten der Rezeptionssituation (Strobel & Huppmann 1997, S. 49ff.) sowie der (musikalischen) Lebenswelt des Konsumenten moderiert werden⁴ (vgl. Riggenbach 2000, S. 24; Gembiris 2002, S. 9; Rötter 2005, S. 36; Otto 2006, S. 34). Bevor diesbezügliche Erkenntnisse aus musikpsychologischer Perspektive jedoch im Detail skizziert werden (Kapitel 1.2), gilt es im Folgenden zunächst, eine Arbeitsdefinition von Emotionen sowie wesentliche Emotionstheorien und ihre Vertreter vorzustellen (Kapitel 1.1), sofern sie für den musikdidaktischen Bezugsrahmen von Relevanz erscheinen.

1.1 Theoretisch-terminologische Grundlagen

„Everybody knows what an emotion is,
until asked to give a definition.“
(Fehr & Russel 1984, S. 464)

Zwar ist im Kontext der psychologisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung seit Jahrzehnten ein deutlich vernehmbares Interesse an der Emotionsforschung beobachtbar⁵ (vgl. Hartl 2010, S. 47; Schnell 2015, S. 833), doch besteht bislang weder Konsens darüber, wie das Konzept der *Emotion* (lat. *emovere* = herausbewegen, emporwühlen) allgemeingültig zu definieren ist (vgl. Schmidt-Atzert 1996, S. 18; Krause & Oberhaus 2012, S. 11), noch wird die Begrifflichkeit von weiteren gemütsrelevanten Aspekten der menschlichen Sinneswahrnehmung (u.a. *Stimmung*, *Gefühl* oder *Affekt*) terminologisch eindeutig differenziert (vgl. Kreutz 2008, S. 550)⁶. Der Grund für dieses Dilemma ist zum einen darin zu finden, dass Emotionen „[...] auftreten können, ohne Verweise auf die Außenweltsachverhalte zu hinterlassen“ (Faullant 2007, S. 38), also intersubjektiv nicht nachvollziehbar sind (vgl. Perkun 1988, S. 97;

⁴ In Anlehnung an Pratt (1968, S. 205ff.) wurde innerhalb der Musikforschung lange Zeit über autonome und heteronome Funktionen der Musik diskutiert: Während Vertreter der *autonomen Musik* den emotionalen Gehalt einzig in den intrinsischen Eigenschaften der Kunst selbst sahen, wurden emotionale Bedeutungen von Anhängern der heteronomen Musik vielmehr durch außermusikalische Eigenschaften erklärt (vgl. Salzmann 2007, S. 53).

⁵ Aufgrund einer großen Zahl einschlägiger Publikationen zum Phänomen *Emotion* sprechen Kleres (2009; S. 7) wie auch Schützeichel (2006, S. 7f.) von einem *emotional turn*, „[...] der, beginnend mit der Psychologie in den 1980er Jahren, rasch nach und nach die Evolutionsbiologie, die Soziologie, die Ethnologie, die Kognitionswissenschaften, die Philosophie, die Filmwissenschaft und all die anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen erfasst hat“ (Schnell 2015, S. 15).

⁶ Entsprechend der großen Anzahl von Emotionstheorien konnten Kleinginna & Kleinginna (1981) über 90 verschiedene Definitionen in der Literatur feststellen, die sich zu elf Kategorien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verdichten ließen (vgl. S. 345).

Schmitz-Atzert 1996, S. 27). Zum zweiten ergibt sich die definatorische Vielzahl aus den divergenten Theorienbildungen abweichender Forschungsrichtungen (vgl. Botenberg & Daßler 2002, S. 12), die uneinheitliche Faktoren als Teilaspekte von Emotionen ansehen, unterschiedliche Komponenten des Konstrukts als entscheidend hervorheben und auch hinsichtlich Auslöser, Nutzen und Folgen wesentlich differieren (vgl. Schmidt-Atzert 1980, S. 4f.; Schmidt-Atzert 1996, S. 16; Otto et al. 2000, S. 11f.).

Wissenschaftliche Evidenz besteht immerhin in der Annahme, dass emotionale Wirkungen multidimensionale Phänomene darstellen (vgl. Kreutz 2008, S. 550; vgl. Goller 2009, S. 52), dessen Charakterisierung die analytische Diskriminierung mehrerer Aspekte unerlässlich macht (vgl. Mees 2006, S. 107). So unterscheidet die Appraisaltheorie von Scherer (1990, S. 8f.) etwa (1) eine *neuropsychologische Komponente*, welche sich mit Aspekten der Aufgebrachtheit befasst; (2) eine *motivationale Komponente*, die Effekte und Verhaltenstendenzen verschiedener Emotionszustände thematisiert; (3) eine *kognitive Komponente*, die sich „[...] mit der Auslösung und Differenzierung von Emotionen durch kognitive oder quasi-kognitive Bewertungsprozesse“ befasst (Scherer 1990, S. 8); (4) eine *Gefühlskomponente*, „[...] die auf die mit emotionalen Prozessen einhergehenden Veränderungen der menschlichen Gefühlszustände und auf das Bewusstsein von Gefühlen in der psychischen Struktur Bezug nimmt [...]“ (Drescher 2003, S. 75) sowie (5) eine *Ausdruckskomponente*, die dem mimischen und gestischen Ausdruck als Faktor der Emotionsdifferenzierung Rechnung trägt (vgl. Ortner 2014, S. 15).

1.1.1 Klassifikations- und Differenzierungsversuche

In einer ersten Annäherung seien *Emotionen* demzufolge als Veränderungen der subjektiven Gestimmtheit definiert, „[...] die durch diskrete Ereignisse oder Reize ausgelöst werden [...]“ (Scherer 1990, S. 6). Hierbei handelt es sich um herausgehobene und gut diskriminierbare Zustände des Organismus, die von unterschiedlicher Dauer sein können, zumindest aber Episodencharakter einnehmen⁷ (u.a. Mandler 1980; Izard 1981; Schmidt-Atzert 1996; Meyer et al. 2001). In dieser Angelegenheit unterscheiden sie sich von den mittel- oder längerfristigen, psychologisch holistischen aber eher unbewussten *Stimmungen* (vgl. Sachse & Langens 2014, S. 36) sowie den ebenso

⁷ Lediglich zu Übersichts Zwecken sei an dieser Stelle eine mögliche Taxonomie der Emotionen angeführt, die keinen Anspruch auf Endgültigkeit erhebt, sondern sich einzig aus praktischen Gründen anbietet: *primäre Emotionen* wie Freude, Trauer, Furcht, Ärger, Überraschung und Ekel (Plutchik & Kellermann 1980, S. 16), *sekundäre* oder *soziale Emotionen* wie Verlegenheit, Eifersucht, Schuld Stolz, Wut und Hass sowie *Hintergrundemotionen*, darunter Wohlbehagen, Unbehagen, Ruhe oder Anspannung (Damasio 2001, S. 67f.).

relativ stabilen *affektiven Einstellungen*⁸ (vgl. Schramm 2005, S. 251), „[...] wengleich zwischen allen dreien enge Wechselwirkungen angenommen werden und die Frage, wo eine Grenze zwischen ihnen zu ziehen wäre, hochgradig kontrovers ist“ (Drescher 2003, S. 74). Der Terminus *Gefühl* verweist indessen auf die subjektive Erlebnisqualität als Teilkomponente emotionaler Zustände, während Emotion „[...] für eine weiter gefasste Auffassung steht, die neben der Gefühlskomponente auch den körperlichen Zustand und das Ausdrucksverhalten mit einschließt“ (Hartl 2010, S. 54).

Dieses Emotionsverständnis ist allerdings nur bedingt anwendbar auf emotionale Erfahrungen im situativen Kontext der Musikrezeption (vgl. Kreutz 2008, S. 551). Da die für Emotionen postulierte physiologische Handlungsbereitschaft infolge eines Stimulus zumeist nicht gegeben ist (vgl. Rötter 2012, S. 16) und auch die funktionalen Aspekte nach Scherer (1990) „[...] nur selten als unmittelbare Bedeutungsträger in musikalischen Vorgängen identifizierbar sind“ (Kreutz 2008, S. 551), erscheint es adäquater, musikevozierte Gemütsveränderungen in Anlehnung an Rolle (1999) als (*musikalisch*-) *ästhetische Erfahrung* zu betiteln. Gemeint seien hiermit intensive sinnliche Erlebnisse, die bewusst wahrgenommen werden und sich über einen längeren Zeitrahmen erstrecken.

1.1.2 *Musikalisch-ästhetische Erfahrung*

Seit den 1990er Jahren ist der Fachausdruck *musikalisch-ästhetische Erfahrung* zu einer bedeutsamen Kategorie im konstruktivistischen Kontext der deutschsprachigen Musikpädagogik avanciert (u.a. Kleimann 1998; Rolle 1999; Meyer, C. 2004; Heß 2013, S. 210). Die Konzeption steht dabei im Zusammenhang einer strittigen Auseinandersetzung über „das Ästhetische“ (Welsch 1993, S. 13) sowie der Potentialität und Begrenztheit ästhetischer Bildung im Rahmen von Schule und Unterricht (aus musikpädagogischer Perspektive zusammenfassend Rolle & Vogt 1995; Jank 1996, S. 244-248). Ohne an dieser Stelle auch nur annähernd skizzieren zu wollen, welche divergenten Bedeutungen der Terminus des *Ästhetischen* (griech. *aísthēsis* = sinnlich vermittelte Wahrnehmung) umfasst⁹, noch was der *Erfahrungsbegriff* im Kontext der Be-

⁸ Der Terminus „Affekt“ bezieht sich „[...] auf die Repräsentation einer Bewertung (gut/schlecht bzw. angenehm/unangenehm) und nicht etwa auf einen außergewöhnlichen Zustand, bei dem wir uns nicht beherrschen können [...]. Stattdessen soll hier Affekt wie im angloamerikanischen Sprachraum als Oberbegriff für aktuelle oder dispositionale (dauerhafte) Zustände verwendet werden, die Repräsentationen von Bewertungen enthalten“ (Mees 2006, S. 105).

⁹ Innerhalb der nunmehr über zweihundertjährigen Historie der Ästhetik wird der Begriff ‚ästhetisch‘ in den unterschiedlichsten Sinngehalten verwendet; „die Suche nach einem allen Vorstellungen zugrundeliegenden gemeinsamen Begriffskern muss vergeblich bleiben“ (Brandstätter 2009, S. 27). Ei-

stimmung musikalischer Rezeption zu leisten vermag und soll (vgl. hierzu u.a. Kaiser 1995, S. 26ff.), hier ein wesentliches Kernmerkmal zur Bestimmung ebendieser Begrifflichkeit¹⁰: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen umfassen vielseitige psychische und physische Erlebnisse (vgl. Schütz 1997, S. 98), welche „[...] in erster Instanz auf die Sinne bezogen und von den Sinnen geleitet“ werden (Brandstätter 2009, S. 29). Diese können sich sowohl im hörenden Umgang mit vorhandenen (Kunst-)Objekten sowie auf der Ebene des produktiven Tätigseins¹¹ herausbilden (vgl. Rolle 1999, S. 90 Khittl 2007, S. 145; Wallbaum 2000, S. 207; Brandstätter 2013). Rezeptionsobjekt kann dabei prinzipiell jeder Gegenstand sein, also jegliche Form von Musik (vgl. Schütz 1997, S. 99) aber auch nichtmusikalische Klänge wie Naturgeräusche oder Zivilisationslärm (vgl. Rolle 1999, S. 120), „denn ästhetisch ist, was ästhetisch gesehen wird. Und es gibt nichts, was nicht ästhetisch aufgefaßt [sic!] werden könnte“ (Seel 1985, S. 181).

Im Unterschied zu sinnlichen Wahrnehmungsvollzügen des Alltags ist die Perzeption allerdings in gewisser Weise losgelöst „[...] von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Ziele“ (Brandstätter 2013). Die Eigenart musikalisch-ästhetischer Erfahrungen besteht darin, dass sie vollzugsorientiert und selbstgenügsam sind (vgl. Steincke 2007, S. 29; Brandstätter 2009, S. 30), also „[...] nur am Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung interessiert [...]“ (Rolle 2014, S. 4). Das Attribut „ästhetisch“ bezeichnet insofern primär den Modus des Prozesses, in dem das Subjekt mit seinen konkreten lebensweltlichen Hintergründen im Augenblick der Anschauung verweilt¹² (vgl. Seel 1996, S. 50; Wallbaum 1996, S. 38; Rolle 2010, S. 246f.), und weniger eine Eigenschaft des eigentlichen Erfahrungsobjektes (vgl. Rolle 1999, S. 120). Das Konzept verweist somit stets auf die wahrnehmend herstellende Aktivität eines sich in seiner Leiblichkeit und äußerlichen Wirklichkeit empfindenden Individuums zu einem musikalischen Stimulus (vgl. Meyer, C.

nen Überblick über die divergenten Bedeutungsdimensionen des *Ästhetischen* bieten Welsch (1996) sowie Küpper & Menke (2003).

¹⁰ Angesichts der Fülle unterschiedlicher Erlebnisse, die unter dem Terminus der musikalisch-ästhetischen Erfahrung subsumiert werden können, ist eine allgemeingültige Definition an dieser Stelle nicht leistbar. Wenn im Folgenden also Kernmerkmale dieses Konzeptes begrifflich determiniert werden, „[...] so ist dies als Versuch zu werten, Besonderheiten ästhetischer Erfahrung bewusst zu machen – ohne den Anspruch auf Vollständigkeit und ohne den Anspruch, den „Wesenskern“ ästhetischer Erfahrungen zu erfassen“ (Brandstätter 2013).

¹¹ Diesbezüglich spielen musikbezogene Handlungsweisen wie instrumentales oder vokales Ausführen, Komponieren, Arrangieren, Improvisieren oder Leiten eine wesentliche Rolle (vgl. Elliot 1995, S. 40).

¹² Seel (2003) spricht diesbezüglich auch von der *kontemplativen Wahrnehmung*: „Die ästhetische Kontemplation verweilt bei den Phänomenen – ohne Imagination und ohne Reflexion. Sie geht in keiner Weise über die Gegenwart hinaus, [...] sie bleibt in einem leiblichen Vernehmen der sinnlichen Präsenz der Gegenstände stehen.“ (S. 151)

2004, S. 45; Khittl 2007, S. 145; Brandstätter 2013); Sinn und Zweck der Konzeption liegen vordergründig in der „persönlichen Anteilnahme“ (Meyer, C. 2004, S. 45) des Individuums selbst begründet (vgl. Steincke 2007, S. 29) und weniger in der Zuweisung von Bedeutungen (vgl. Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013, S. 65). Die Begrifflichkeit darf insofern nicht leichtfertig reduziert werden auf die Perzeption von Kunst(werken) im Allgemeinen (vgl. Jank 2013a, S. 62).

Gemäß Seel (1996, S. 235ff.) kommt es erst infolge *imaginativer Wahrnehmung* zur aktiven Bedeutungskonstruktion dessen, was ästhetische Gegenstände aufgrund ihres Zeichencharakters (vgl. Kapitel 2.2.1) zum Ausdruck bringen, bevor die Gegenstände schließlich in *Korrespondenz* vor dem Hintergrund persönlicher Vorlieben oder Interessen perzipiert und interpretiert werden (vgl. Gottschalk & Lehmann 2013, S. 63; vgl. Kapitel 2.2). Musikalische Wahrnehmung wird somit als „[...] aktiv (re-)konstruierende Verarbeitung akustischer Eindrücke mit Hilfe spezifischer Techniken und unter Verwendung vorhandener Erfahrungs- und Wissensbestände“ verstanden (Jordan et al. 2012, S. 504). Die Wahrnehmungsfähigkeit baut dabei sowohl auf expliziten Wissensbeständen wie auch auf impliziten, „[...] nicht notwendigerweise sprachlich zu formulierenden Gedächtnisinhalten [...]“ auf (Stoffer 1993, S. 474).

1.2 Emotionale Wirkungsweisen von Musik

„Die Musik hat von allen Künsten den tiefsten Einfluss auf das Gemüt. Ein Gesetzgeber sollte sie deshalb am meisten unterstützen.“

(Kaiser Napoleon I.; zit. n. Schilke 2016, S. 7)

Nach Vorstellung wahrnehmungs- und kognitionspsychologischer Konzeptionen werden menschliche Handlungen aufgrund eines Informationsverarbeitungsprozesses ermöglicht (vgl. Woolfolk 2008, S. 310): Reize aus der physikalischen Umwelt des Individuums werden über die sensorischen Funktionen Sehen, Hören, Schmecken, Riechen oder Fühlen aufgenommen und (zunächst unbewusst) verwertet (vgl. Bruhn 2000, S. 136). Die Stimulusverarbeitung trifft hiernach auf Erinnerungen und erlernte Fähigkeiten, woraus Interpretationsmechanismen ausgelöst oder konkrete Handlungsimpulse entstehen können (vgl. Sachse & Langens 2014, S. 58), „[...] die im Stadium einer bloß vorgestellten Handlung verbleiben oder über das motorische System umgesetzt werden“ (Bruhn 2000, S. 136).

Ohne in diesem Abschnitt auf neurowissenschaftliche Grundlagen der musikalischen Reizverarbeitung im Detail eingehen zu wollen¹³, lässt sich anhand dieser Leitidee zumindest die eingangs erörterte Komplexität der musikalischen Gefühlsverarbeitung explizieren (vgl. Abbildung 1): Die *Ausdrucksabsicht* des Komponisten, welche sich in der physikalischen Struktur des erklingenden Werkes manifestiert (vgl. Witt 2004, S. 171; Kapitel 2.2.1), wird durch den *Ausdrucks willen* eines Interpreten geprägt.

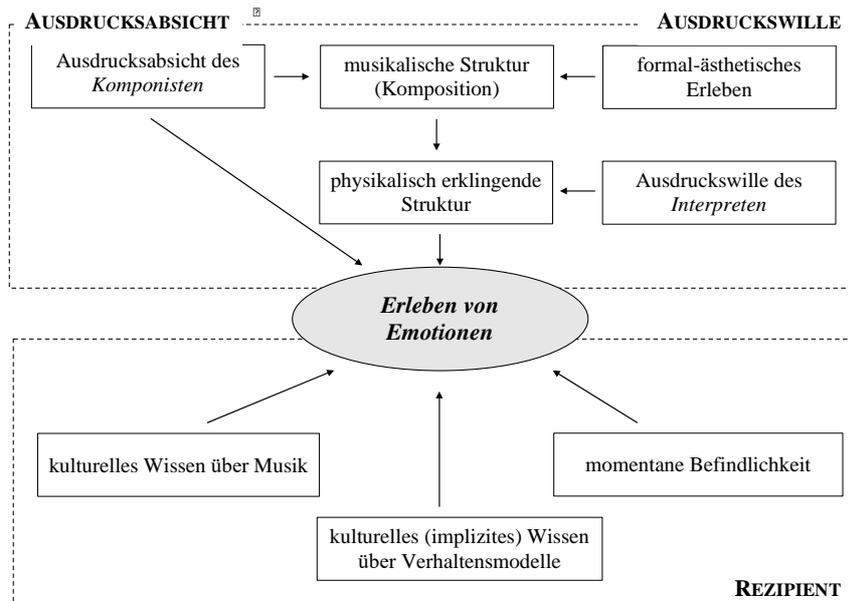


Abb. 1: Das Erleben von Emotionen im Kontext der Musikrezeption (aus Bruhn 2000, S. 144).

Bei der Rezeption werden die vom Ohr aufgenommenen akustischen Reize dann in „[...] die Sprache der Membran- und Aktionspotentiale, der Neurotransmitter und Neuropeptide“ transformiert und alsdann interpretiert (Roth, G. 1997, S. 93). In die Stimulusverarbeitung (*Ausdrucks verstehen*) gehen vor allem die kulturell-biographische Prägung des Rezipienten (vgl. Kapitel 2.2.2), sein Wissen über Verhaltensmodelle und die situative Befindlichkeit mit ein. Nicht zuletzt wird das Musikerleben auch von der Relevanz des Erlebnisses beziehungsweise der Entstehung von Handlungsimpulsen beeinflusst, „[...] die möglicherweise durch musikfremde Informationen mitbestimmt sind“ (ebd., S. 144).

¹³ Ungeachtet der Schwierigkeit, die komplexen neuronalen Vorgänge beim Hören von Musik zu beobachten und zu untersuchen, sind einige grundlegende Prinzipien inzwischen nachvollziehbar (u.a. Damasio 2000; Spitzer 2000, 2009; Schandry 2011; Koelsch & Schröger 2008; Koelsch 2013). Wie weit die neuronalen Abläufe die emotionale Wahrnehmung wirklich erklären, ist aus Sicher der Philosophie und auch innerhalb der Psychologie zwar umstritten (vgl. Neuweg 1999, Damasio 2001, S. 23), doch geben sie immerhin eine Vorstellung davon, „[...] wie wir verstehen, was wir hören“ (Hagen 2006, S. 51).

Musik dient hiernach als „eine Form zwischenmenschlicher Verständigung“ (Steiner-Hall 1987, S. 26); erfolgreiche emotionale Kommunikation durch Musik setzt „[...] statistische Korrelationen zwischen der expressiven Absicht des Senders und den Empfindungen des Hörers voraus“ (Kreutz 2008, S. 555). Die Erfahrung der tiefgehenden und umfassenden Wirkung von Musik, welche „bis in die geheimsten Winkel der Seele eindringt“ (Alvin 1984, S. 56), erfordert allerdings ein hörendes Einlassen vonseiten des Rezipienten (vgl. Speckgens et al. 2012, S. 102). Damit gemeint ist kein Hören, das lediglich Hilfsfunktion übernimmt, sondern eine konzentrierte Hingabe an das ästhetische Objekt, die auch „entdeckende, sinnkonstituierende“ Wahrnehmungen miteinschließt (Wermke 1995, S. 195). Erst in jener Haltung „[...] kann die Musik beim Menschen ein stilles Innehalten und eine Wachsamkeit gegenüber individuellen Gefühlen, Assoziationen und Fantasien hervorrufen“ (Speckgens et al. 2012, S. 102).

1.2.1 Musikimmanente Einflussfaktoren

*„Ich glaube, an jeden Ton einer verständlichen Musik knüpft sich
für die Seele eine plastische Gestalt.“
(Hebbel 1913, S. 158)*

Inwiefern „Musik als Medium nonverbaler Kommunikation“ (Schumacher 2001, S. 101) durch Strukturmerkmale eine vom Komponisten (oder Interpreten) initiierte emotionale Botschaft vermitteln kann, die nicht von den subjektiven Eindrücken oder Einstellungen des Rezipienten abhängig ist (hierzu u.a. LeDoux 2000, Zald 2003), konnte bislang nicht allgemeingültig geklärt werden (vgl. Humrich 2009, S. 84; Grewe et al. 2005). Methodische Probleme bestehen insbesondere darin, universelle Merkmale (bestimmte Harmoniefolgen oder rhythmische Pattern) unabhängig voneinander zu variieren (vgl. Kreutz 2008, S. 558), um die durch Musik ausgelöste Wirkungskraft in zuverlässiger und aussagekräftiger Weise zu erfassen (vgl. Gembris 2002, S. 10f.).

Eine zumindest annähernde Bestimmung von Einflussgrößen liefern derweil Untersuchungen, die sich mit messbaren emotionalen Reaktionen des autonomen Nervensystems infolge eines musikalischen Stimulus beschäftigen (vgl. ebd., S. 11). Diese durch Musik hervorgerufenen, besonders starken Emotionen werden in der Literatur oft als *strong experience in music (SEM)* bezeichnet (u.a. Gabrielsson & Lindström 1993; Gabrielsson 2001; Gabriele & Lindström Wik 2003; Altenmüller &

Kopiez 2015) und gehen zumeist einher mit einer Gänsehaut¹⁴, mit einem Gefühl der Überraschung sowie mit positiven oder negativen Gefühlswahrnehmungen (Goldstein 1980; Panskepp 1995)¹⁵. Wenngleich die biologisch-psychologische Funktion dieser *SEMs* bislang unklar blieb (vgl. Kunkel et al. 2008, S. 2), führen die Publikationen insgesamt zu dem Resultat, dass starke emotionale Reaktionen vornehmlich evoziert werden durch Veränderungen der musikalischen Struktur (u.a. Einsatz eines bestimmten Motivs oder strukturell neuen Parts, Lautstärkeveränderungen, Beginn des Gesangs, Isolation eines Instrumentes aus dem orchestralen Gesamtklang) oder dem Kontrast zweier Stimmen (Gabrielsson 2001; Guhn et al. 2007). Durch angenehm empfundene Musik werden zentralnervöse Strukturen gehemmt, die unangenehme Emotionen (u.a. Angst oder Abneigung) repräsentieren (vgl. Spitzer 2009, S. 397). Umgekehrt stimuliert ein akustisches Signal aber auch das körpereigene Belohnungssystem, welches „[...] mit der Ausschüttung von Dopamin [...] und von endogenen Opioiden [...] einhergeht“ (ebd.).

Dass Probanden in Experimenten das Potential eines Musikstücks in Bezug auf messbare emotionale Reaktionen mit hoher Übereinstimmung bestimmen konnten, verweist mit Nachdruck auf die Annahme, dass eine biologische Sensibilität für derartige Musikerlebnisse vorhanden zu sein scheint (vgl. Blood & Zatorre 2001; Nagel 2007). Hierfür spricht im Übrigen der Befund, dass das Erleben starker emotionaler Reaktionen auf musikalische Reize in unterschiedlichen Kulturen identifizierbar ist (McCrae 2007). Dennoch kann das emotionale Erleben von Musik bei jedem Hören der gleichen Musik aufgrund individueller Hörerfahrungen durchaus unterschiedlich sein (vgl. Janata et al. 2002).

1.2.2 Die Bedeutung individueller Hörerfahrungen

Dass emotionale Musikerlebnisse abgesehen von räumlich-zeitlichen und sozialen Kontextbedingungen¹⁶ vornehmlich auch durch individuell-biographische Faktoren

¹⁴ Als Bezeichnung für den Schauer beziehungsweise der Gänsehaut ist in der englischsprachigen Literatur auch die Bezeichnung *Chill* (u.a. Goldstein 1980; Panskepp 1995; Grewe et al. 2007) oder *Thrill* (Schönberger 2006) gebräuchlich.

¹⁵ Derartige emotional-physiologische Erlebnisse sind wohl ein recht häufiges Phänomen. Nach Panskepp (1995) erleben 86% amerikanischer Studenten diese Reaktion regelmäßig, Sloboda (1991) fand es bei 90% erwachsener Studienteilnehmer und Goldstein (1980) bei 90% der Musikstudenten, allerdings nur bei 53% der untersuchten Kontrollgruppe.

¹⁶ Zu den situativen Einflussgrößen zählen kontextbezogene (u.a. Setting, Tageszeit, akustisches Umfeld, Raumtemperatur, Licht), inhaltsbezogene (u.a. Beispiel Wissenstand, persönliches Interesse und Ziele) und personenbezogene Merkmale (Aufmerksamkeit und Motivation) (vgl. Imhof 2003, S. 192ff.) wie auch die akustisch-technische Beschaffenheit der Musik oder optische Eindrücke der Umgebung, „[...] die sich assoziativ mit der Musik verbinden, und das Musikerleben in bestimmte Richtungen lenken, es unterstützen oder stören“ (Gembris 1986, S. 255f.). Im Übrigen können soziale Situationen entweder zu einer erhöhten oder verminderten emotionalen Erregung während des Mu-

modifiziert und determiniert werden, ist eine wohlbekannte Tatsache (vgl. Gembris 1986, S. 253; Kreutz 2008, S. 556; Gembris 2002, S. 14). Mit Ausnahme von genetischen Dispositionen steht die subjektive Interpretation und Bewertung von Schallerignissen besonders in Kausalität mit vielfältigen Hörerfahrungen beziehungsweise individuell assoziierten *Hörmustern*¹⁷ (vgl. Hagen 2006, S. 67), die als Gedächtnisinhalte unsere Einstellungen und Aufmerksamkeit gerade Neuem oder Ungewohntem gegenüber zumeist unbewusst leiten (vgl. Abel-Struth 1985, S. 193ff.; Spitzer 2009, S. 133; Altenmüller & Bernatzky 2015, S. 225). Hörmuster dienen der Identifikation, dem „Erkennen von etwas als etwas“ (Gruhn 1998, S. 29), sodass die Fähigkeit der (emotionalen) Bedeutungsgenerierung eines musikalischen Stimulus einzig auf der Grundlage bereits erworbener kognitiver Strukturen (Hörerfahrungen) erfolgen kann¹⁸ (vgl. Gruhn 2010, S. 114).

Wahrgenommen wird allein, was mit bewusst oder unbewusst erworbenen Mustern verbunden und über sie gedeutet werden kann: der Rezipient „[...] muss die sensorische Reizaufnahme, die gegenüber der Reizstruktur unterdeterminiert ist, durch Erfahrung überdeterminieren und so Bedeutung aktiv erzeugen“ (ebd., S. 113; vgl. Abbildung 2). Die emotionale Beurteilung von Musik wird abgesehen von musikalischen Parametern (vgl. Kapitel 2.2.1) demzufolge auch durch die Bekanntheit / Vertrautheit des musikalischen Stimulus bestimmt (u.a. Bachorik et al. 2009; Grewe et al. 2009; Ali et al. 2010; Bailes & Dean 2012).

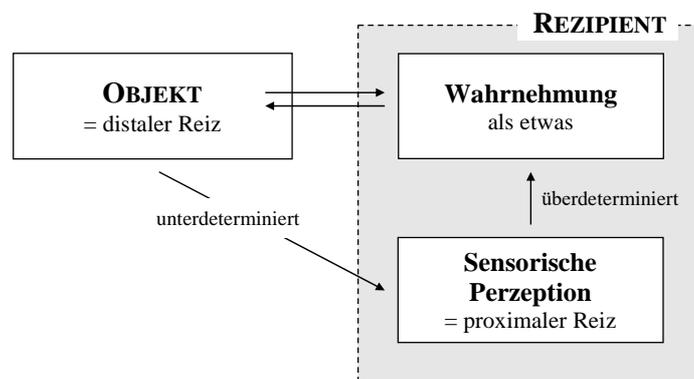


Abbildung 1: Prozess der sensorischen Wahrnehmung und des Erkennens (aus Bruhn 2010, S. 114).

sikhörens führen (vgl. Zhang 2015, S. 48): Die Ergebnisse von Egermann et al. (2011) verweisen beispielsweise auf einen höheren Erregungsgrad der musikalischen Emotionen, wenn Musik alleine rezipiert wurde gegenüber der Situation des Musikhörens im Gruppenverband.

¹⁷ Hagen (2006) wählt den Terminus der *Hörmuster* für vielzählige neuronale Repräsentationen akustischer Signale (vgl. S. 66).

¹⁸ Welche Hörmuster erworben werden, ist nicht nur inputabhängig, sondern auch von der bis zur Pubertät anhaltenden Hirnreifung (vgl. Hagen 2006, S. 57). Diese bedingt, „[...] dass zunächst einfache und dann zunehmend komplexere Strukturen wahrgenommen werden können“ (ebd.).

Einen Einfluss darauf, welche Hörmuster herausgebildet und wie aufgrund dieser neuronalen Repräsentationen in spezifischen Zuhörsituationen zu reagieren ist, haben derweil die soziokulturellen Umweltbedingungen des Rezipienten¹⁹ (vgl. Gembiris 2005, S. 416; Hagen 2006, S. 73). So sind die genuinen Repräsentationen musikalischer Phänomene keineswegs allein beliebig subjektive Konstruktionen, sondern genauso gesellschaftlich geprägte Formen, die lebensgeschichtlich in Prozessen gesellschaftlicher Kooperation entstehen, von vergesellschaftlichten Subjekten in sozialen Prozessen erworben wurden und als einsozialisierte Muster ihr Verhalten und Handeln prägen (vgl. Geißner 1984, S. 25). Die individuelle Interpretation und Bewertung eines Reizes erfolgt sonach auch durch eine „kulturelle Brille“ (Slembek 1997, S. 209). Hierbei werden nach Giordano (1996, S. 32) die eigenen Muster häufig als eher „richtig“ und die fremden als „falsch“ bewertet (= Problem des Ethnozentrismus und der Stereotypbildung; vgl. Hagen 2006, S. 74).

Die ästhetischen Beziehungen zwischen rezipierenden Individuen und musikalischen Objekten sind demnach auch in sozial und kulturell geprägte Kontexte eingebunden; geteilte Bedeutungen, „als gemeinsame Denk-, Sprach- und Verhaltensmuster“ (Hagen 2006, S. 74), können wie Soziolekte gar als Ausdruck einer Gruppenidentität oder als Abgrenzung gegenüber anderen Gruppierungen verstanden werden²⁰ (vgl. Findte 2001, S. 135; Rösing 2002, S. 14). Doch selbst wenn Rezipienten demselben kulturellen oder sozialen Erfahrungsraum entstammen, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass auch dasselbe verstanden wird (vgl. Hagen 2006, S. 73). Der Einfluss divergenter individueller Hörerfahrungen macht anscheinend einen wesentlichen Teil der „essentiellen Vagheit von Kommunikation“ (Fiehler 1990, S. 13) aus, sodass Missverständnisse eher „das Normale, Verstehen die Ausnahme“ ist (Hagen 2006, S. 73).

¹⁹ Zu den wichtigsten Sozialisationsinstanzen zu zählen sind neben der Familie als primärem Sozialisationsfaktor „[...] die verschiedenen Ausbildungsinstitutionen, die das Individuum durchläuft (Kindergarten, Schule, Lehre, Hochschule), die Massenmedien, die es nutzt [...] [sowie] die Umwelt- und Rahmenbedingungen, innerhalb derer sein Leben sich abspielt (geographische Lage, soziales Milieu, Freundeskreis) [...]“ (Rösing 1994, S. 69).

²⁰ Dies entspricht der anthropologischen Sichtweise von Lernen als „Aneignung und Hervorbringung von Kultur“ (Duncker 2005, S. 144).

2. Verständigung über musikalisch-ästhetische Erfahrungen

„Man stelle sich eine Gesellschaft vor, in der jedes Gespräch über Kunst, Musik und Literatur verboten ist. In dieser Gesellschaft gilt jedweder Diskurs, sei er mündlich oder schriftlich, über ernstzunehmende Bücher oder Gemälde oder Musikstücke als illegales Geschwätz.“
(Steiner 1990, S. 15)

Mit Etablierung des Terminus *musikalisch-ästhetische Erfahrungen* zu einer zentralen Konzeption der deutschsprachigen Musikdidaktik wurden Fragen nach der Funktion des Sprechens über musikalische Sinneseindrücke erneut aufgegriffen (vgl. Rolle 1999; Rolle & Wallbaum 2011, S. 507). Weil ästhetische Erfahrungen in ihrer Subjektivität verschiedene, nicht objektivierbare Facetten individueller Wahrnehmung mit sich bringen (vgl. Kraemer 2007, S. 95; Kapitel 1.1.2), also „[...] nur begrenzt überprüfbar oder gar bewertet werden können“ (Steincke 2007, S. 85), scheint die verbale Reflexion über den Prozess der Selbstempfindung eine Option, um die individuelle Perzeption transparent zu machen (vgl. Pfeiffer 2013, S. 196). Die diskursive Durchdringung lässt den Verstehenden aus dem Kreis seiner Ich-Bezogenheit heraustreten und erweitert das Erkennen des ästhetisch Wahrgenommenen, indem er eine Distanz zum prozesshaft erfahrend Verstandenen gewinnt (vgl. Steincke 2007, S. 37). Kommunikative Funktionen bestehen insofern darin, „[...] anderen den Nachvollzug der Musik [...] und damit das Verständnis ihres Sinns [...] zu ermöglichen“ (Rolle 2012, S. 287). Mit den Fragen, in welcher Form ein angemessener Umgang mit ästhetischen Erfahrungen in gesprächsförmigen Kontexten konzeptualisiert werden kann und über welche sprachlichen Voraussetzungen die Redner verfügen sollten, um sinnliche Wahrnehmungsvollzüge angemessen zu artikulieren (vgl. Kirschenmann et al. 2011, S. 11), beschäftigt sich infolgedessen das nachfolgende Kapitel.

2.1 Zum Unsagbaren der Musik

„Die Musik drückt aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist.“
(Victor Hugo; zit. n. Bellosa 2000, S. 4)

Eine prägnante Verbalisierung von musikalisch-ästhetischen Erfahrungen steht vermehrt vor der Problematik, dass das subjektive Erlebnis „[...] mit den Möglichkeiten der Wortsprache nicht oder nur annäherungsweise gefasst werden kann“ (Richter 2011, S. 422). Das zu diesem Zweck zur Verfügung stehende (Fach-)Vokabular ist zu wenig differenziert, als dass es verständlich machen oder mitteilen könnte, „[...] was

unser Verstand und Gefühl ‚wissen‘ (oder sicher zu wissen glauben)²¹ (Richter 1992, S. 26; Hvh.i.O.). Ästhetische Erfahrungen bleiben aus diesem Grund begrifflich überwiegend unbestimmbar, sie entziehen sich in jedem Fall einer *definitiven* terminologischen Zuordnung (vgl. Brandstätter 2009, S. 30)²².

Zum anderen regen ästhetische Phänomene jedoch zum kommunikativen Austausch an; in vielen Fällen verschafft ein Diskurs erst den Zugang zu einem musikalischen Kunstobjekt (vgl. Kirschenmann et al. 2011, S. 11). Als ein wesentliches Mittel der reflexiven „Selbstvergewisserung und -entfaltung“ (Richter 1987, S. 569) kann Sprache das Individuum dabei unterstützen, sinnliche Höreindrücke zu verarbeiten und zu strukturieren (vgl. Hagen 2006, S. 95; Richter 2012, S. 125). Sprechen über das Gehörte - im (stummen) Selbstgespräch wie auch im Austausch mit anderen (vgl. Richter 1987, S. 569) - hilft dem Hörgedächtnis sowie der Höridentifikation (vgl. Abel-Struth 1985, S. 193; Schriever 2002, S. 7), veranlasst dazu, Beobachtungen, Gedanken oder Vorstellungen zu formulieren, sinnliche Phänomene zu beschreiben und subjektive Gefühlsregungen in Worte zu fassen (vgl. Hüttmann 2014, S. 81). Zwar stellen Bestrebungen, ästhetische Eindrücke mit sprachlichen Mitteln auszudrücken, lediglich Annäherungsversuche dar (vgl. Niessen 2002, S. 40), die [...] das aktive Erleben, Betreiben und Verstehen nicht ersetzen“ können (Richter 1992, S. 26), dennoch ist die Sprache insofern ein unverzichtbarer Lern- und Erfahrungsgegenstand bei der Auseinandersetzung mit Musik (vgl. Quadde 1992, S. 16), um sich den akustischen Ereignissen vom eigenen Erleben her anzunähern und für sich selbst zu erschließen (vgl. Hagen 2006, S. 96).

In den nachfolgenden Abschnitten geht es dementsprechend um das Finden einer Sprache, die in der Lage ist, „[...] Musikalisches so wiederzugeben, dass von einer Transformation musikalischer ‚Sprache‘ gesprochen werden kann, die eine spätere intersubjektive Verständigung ermöglicht“ (Steincke 2007, S. 24). Wenngleich Analysen hinsichtlich des Einflusses der Sprache auf das Musikerleben bis dato nahezu vollständig fehlen (vgl. Brandstätter 2005, S. 234), kann als weitgehend gesichert gelten, dass diesfällige Verständigungen einer Ausdrucksweise bedürfen, die sich am sprachlichen Vermögen des Redners orientiert (Kapitel 2.1.1; Lemmermann & Weber 1984, S. 192) sowie einem kreativen Umgang mit Sprache Raum gibt (vgl. Kapitel 2.1.2; Hagen 2006, S. 95; Oberschmidt 2011c, S. 393; Hüttmann 2014, S. 85). Auf

²¹ Grundsätzliche Fragen nach der Beziehung von Musik und Sprache sowie nach der speziellen Weise, in der Musik Bedeutung haben kann, können im eingeschränkten Rahmen dieser Arbeit nicht diskutiert werden. Siehe hierzu u.a. Wellmer (2009), Grüny (2012) sowie aus musikpädagogischer Perspektive u.a. Krause (2008), Patel (2008) und Rautenberg (2012).

²² Aus Sicht der allgemeinen Pädagogik spricht vor allem Mollenhauer (1988) das grundsätzliche Problem der Didaktisierbarkeit ästhetischer Erfahrungen an. Siehe hierzu auch Rolle (1999, S. 17ff.).

restringierte Terminologien sollte indessen überwiegend verzichtet werden, da sich derartige Verengungen stets als Einschränkungen der Sach-, Erlebnis und Erfahrungswelt sowie der Kommunikation zwischen den Beteiligten auswirken können (vgl. Richter 1987, S. 569).

2.1.1 Die aufschließende Wirkung der Umgangssprache

„Nur begriffliche Aufkleber gelangen in
die Helle des Bewußtseins [sic!].“
(de la Motte-Haber 1982, S. 232)

Unter Bezugnahme auf das ‚Sprachspiel‘-Modell Ludwig Wittgensteins differenziert Reinecke (1974, S. 29) drei Ebenen des Sprachgebrauchs über Musik, wonach das musikalische Reden an konkrete Handlungs- und Kommunikationssituationen gebunden ist (vgl. Oberschmidt 2011c, S. 393): Im Terminus der (1) *allgemeinen (natürlichen) Umgangssprache* wird die Menge der sprachlichen Äußerungen des alltäglichen, eher laienhaften Umgangs mit Musik gefasst, während die (2) *musikpraktische Umgangssprache* Kommunikationssituationen von Musikern untereinander kennzeichnet, die „[...] sehr konkrete Ziele der Verständigung über die Erreichung bzw. Konkretisierung musikalischer Intentionen“ verfolgen (Reinecke 1974, S. 29). Die Stufe der (3) *musikwissenschaftlichen Objektsprache* betrachtet Musik indes als ein objektiv zu fassendes Gegenüber: „Häufig gehört dazu der Aspekt der konkreten Situation Enthobenseins, der Zeitlosigkeit und ein damit verwobener Eindruck von Objektivität.“ (ebd., S. 30) Wenngleich eine derartig strikt hierarchische Sichtweise durchaus anzweifelbar erscheint²³ (vgl. Rolle 2014, S. 3), liefert die Terminologie immerhin wesentliche Anhaltspunkte hinsichtlich des Nutzens der natürlichen Umgangssprache für die sprachliche Auseinandersetzung mit musikalisch-ästhetischen Erfahrungen. So haben (Musik-)Begriffe des Alltags nach Auffassung Reineckes (1974) einen „sehr allgemeinen, vagen Charakter“ (S. 29), womit sie das „Fundament des (emotionalen) Verständnisses“ (S. 31) bilden, wohingegen die musikwissenschaftliche Sprache ein ästhetisches Objekt lediglich aus gebotener Distanz zu betrachten vermag (vgl. Oberschmidt 2011b, S. 74).

²³ Zwar räumt Reinecke (1974) den einzelnen Bereichen eine Vernetzung ein (vgl. S. 32), doch „[...] nimmt er letztlich eine Gewaltenteilung und streng hierarchische Klassifizierung vor“ (Oberschmidt 2011c, S. 394). Diesbezüglich erweist sich insbesondere die strikte Trennung zwischen allgemeiner und musikpraktischer Umgangssprache als unangebracht, „[...] da es ja auch musizierende Laien gibt“ (Rolle 2014, S. 3).

Formalisierte Fachsprachen sind ausgearbeitet worden für konkrete kognitive sowie kommunikative Bestrebungen einer Disziplin (vgl. Gläser 1987, S. 192), „[...] um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985, S. 53). Weil diese im Kontext bestimmter Denkprämissen spezifische Sachverhalte exakt objektivieren sollen (vgl. von Hahn 1998, S. 378), sind ihre Termini nach Umfang und Inhalt für gewöhnlich höchst trennscharf definiert (vgl. Fraas 1998, S. 428f.). An sie geknüpft ist in dieser Hinsicht die Zuversicht, „[...] dass mit ihrer Hilfe die Welt frei von subjektiven Einfärbungen so abgebildet werden könne, wie sie tatsächlich ist, und dass sie uns aus der Höhle inadäquater Wahrnehmungen und Vorstellungen herausführen können“ (Köller 2006, S. 214). Ein restriktives Fachvokabular erweist sich insofern perspektivisch als zu eng, semantisch als zu einschichtig (vgl. ebd.), als das musikalisch-ästhetische Erfahrungen hierdurch zum Ausdruck gebracht werden könnten. Der „Einzigartigkeit der sinnlichen Erfahrung“ steht ein Totalitätscharakter des Fachterminus gegenüber (Brandstätter 2009, S. 30).

Im Kontrast dazu übermitteln die *Umgangssprache* Informationen vielmehr mehrdeutig, vage und fragmentarisch (vgl. Rickheit & Strohner 1993, S. 21; Schamberger 2016, S. 116). Aufgrund ihrer kontextsensitiven Verwendung (vgl. Wunderlich 1981, S. 212) sind Sprachformen des Alltags durch eine semantische Flexibilität gekennzeichnet, weshalb das Wahrnehmen und Denken nicht in dem Ausmaß vorstrukturiert wird wie in den formalisierten Fachsprachen (vgl. Rickheit & Strohner 1993, S. 141; Köller, 2006, S. 214f.). Vielschichtige und terminologisch schwer fassbare Phänomene, wozu zweifelsohne auch musikalisch-ästhetische Erfahrungen zählen (vgl. Kapitel 2.1.2), lassen sich unter Zuhilfenahme umgangssprachlicher Begriffe somit verständlicher in Worte fassen. Zwar kann der fachsprachliche Gebrauch ebenso von Nutzen sein – „[...] wenn sich beispielsweise die Frage ergibt, wie sich das Verstandene in der Fachsprache sagen lässt; wenn es darum geht zu erfahren, wie die Dinge und Erscheinungen von der Wissenschaft sortiert und bezeichnet werden [...]“ (Hüttmann 2014, S. 86) – doch zeigt sich das Verständnis und die Beziehung des Sprechers zum ästhetischen Gegenstand im subjektiven, vom persönlichen Erleben geprägten Sprachgebrauch besonders deutlich: „Die Muttersprache ist die Sprache des Verstehens, die Fachsprache besiegelt das Ergebnis in einem letzten Arbeitsgang“ (Wagenschein 2010, S. 122).

Aufgabe des allgemeinbildenden Musikunterrichtes ist es insofern, vor allem „das Sprechen der Laien zu bilden“ (Rolle 2014, S. 3); die Lernenden also „[...] bei der Differenzierung ihres umgangssprachlichen Sprechens zu unterstützen, damit sie das zur Sprache bringen und verständlich machen können, was für sie bedeutsam ist oder

im Prozess ästhetischer Erfahrung bedeutsam wird“ (Oberhaus 2015b, S. 59). Die abstrakte Fachsprache „als Resultat reicher musikalischer Erfahrung“ (Kraemer 2007, S. 275) gilt es stattdessen behutsam aufzubauen.

2.1.2 Vergleichendes und metaphorisches Sprechen

„Was bei jeder anderen Kunst noch Beschreibung,
ist bei der Tonkunst schon Metapher.“

(Hanslick 1965, S. 34)

Um Kommunikationspartnern Anknüpfungspunkte für ihr subjektiv-ästhetisches Erleben anzubieten, sollte der Redner das eigene, umgangssprachliche Sprechen daraufhin überprüfen, ob dieses tatsächlich von individuellen Beobachtungen und Erfahrungen ausgeht und möglichst anschaulich formuliert ist (vgl. Hüttmann 2014, S. 86f.). Eine wichtige Vermittlungsqualität liegt diesbezüglich im Gebrauch metaphorischer Wendungen (vgl. Oberschmidt 2011b, S. 197f.; Richter 2011, S. 424). Als „sprachliche Bilder“ (Bußmann 2008, S. 434) dienen sie dazu, das ästhetisch Wahrgenommene „[...] zu organisieren, vorgefundenes Wissen aus anderen Bereichen zu aktivieren, den Gegenstand aus der eigenen Wahrnehmungsperspektive neu zu strukturieren und sprachfähig zu machen“ (Oberschmidt 2011b, S. 219).

Der Terminus *Metapher* (griech. *metaphorá* = Übertragung; *metaphérein* = anderswohin tragen) charakterisiert im umfassendsten Sinn „[...] die Übertragung eines Vorstellungsinhaltes und der ihm zugeordneten Begrifflichkeit auf einen anderen, ihm ähnlichen“ (Brandstätter 2009, S. 175). Metaphern sind insofern als „Bindeglieder“ (Hüttmann 2014, S. 90; Oberschmidt 2011b, S. 196) zu verstehen, mit deren Hilfe (Sinnes-)Eindrücke, die das Subjekt in einem bestimmten Gesichtspunkt für ähnlich befindet, unter einem gemeinsamen Begriff subsumiert werden (vgl. Brandstätter 2009, S. 91). Nicht in Worte zu Fassendes kann deshalb durch biographische Erinnerungen an Bekanntes semantisch umschrieben (vgl. Richter 2011, S. 425; Oberschmidt 2011b, S. 13f.) beziehungsweise zu einer komplexen Synthese von Sinnanschlüssen verdichtet werden (vgl. Schäfer-Willenborg 1995, S. 246), „[...] deren Eigendynamik neue Erkenntnishorizonte zu erschließen hilft“ (Vratz 2002, S. 66).

In diesem Punkt erweist sich der metaphorische Sprachgebrauch für die verbale Nachahmung von musikalisch-ästhetischen Erfahrungen als besonders geeignet (vgl. Oberschmidt 2011b, S. 197f.; Richter 2011, S. 424): Gegensätze zwischen ästhetischem und begrifflichem Verstehen werden aufgehoben (vgl. Oberschmidt 2011b, S. 14), indem die Metapher „als semantisches Verfremdungsmittel“ (Fricke 1981, S. 41)

wahrgenommene Elemente eines ästhetischen Objekts schemenhaft, aber nachvollziehbar charakterisiert (vgl. Vratz 2002, S. 67). Dabei geht es nicht darum, das Unsagbare doch zur Sprache zu bringen, sondern „[...] begriffliche Sperren zu lösen und auf jenes zu verweisen, was sich jenseits des sprachlich Fassbaren vermuten lässt“ (Oberschmidt 2011b, S. 62). Gekennzeichnet vom hohen Stellenwert der subjektiven Wahrnehmung erlaubt die Metapher somit Rückschlüsse darüber, *wie* der Rezipient Musik hört (vgl. Vratz 2002, S. 66), ermöglicht aber auch Einblicke in Situationen, Lebensweisen und Tätigkeiten der Redner (vgl. Richter 2011, S. 425).

Bei alledem gilt allerdings zu beachten, dass die Metaphern ihre „hinübertragende, bildhafte, anschaulich vergleichende Qualität“ (Richter 2011, S. 425) nicht einbüßen dürfen. Erscheint der Gebrauch allzu stereotyp, könnten die Begriffe unangemessen formenhaft wirken beziehungsweise zu einer scheinbar fachlichen Aussage *erstarren* (vgl. Richter 2011, S. 425; Hüttmann 2014, S. 92). Ihr Vermittlungspotential liegt in der Diversität, Originalität und Unvoreingenommenheit begründet; besonders das Ausgefallene, Unvermittelte und Unbedachte kann unsere Vorstellungsgabe stimulieren, uns Unbekanntes entdecken lassen und neue Wahrnehmungsräume ermöglichen (vgl. Hüttmann 2014, S. 92). Die Metapher erweist sich als eine offene und unbestimmte Ausdrucksweise; sie erscheint als „[...] Aktivierung von Emotion, Erkenntnis und Vorstellungskraft, [...] als Veranschaulichung, Verfremdung, Spiel, Provokation, Verrätselung, Mythisierung“ (Korte 2011, S. 263).

2.2 Der ästhetische Streit als Instrument der Auseinandersetzung

*„Der ästhetische Streit ist das Medium, usuell in
verständige Musikpraxis zu überführen
(Rolle 2011, S. 132)*

Als ein Medium des Austausches über musikalisch-ästhetische Erfahrungen benennen Rolle & Wallbaum (2011) den *ästhetischen Streit*. Dieses Format eines argumentierenden (Unterrichts-)Gesprächs kommt zur Anwendung, „[...] wo mehrere Menschen in gemeinsamer Auseinandersetzung mit Musik eine [verbale] Kontroverse mit Argumenten austragen“ (Rolle 2014, S. 1). Im Sinne einer Diskussion ist die Bezeichnung „Streit“ hier jedoch keineswegs negativ konnotiert (vgl. Oberhaus 2015b, S. 58), sondern meint vielmehr die begründete Kommunikation musikbezogen erfüllter Wahrnehmungsvollzüge (vgl. Rolle 2014, S. 1; Rolle & Wallbaum 2011, S. 523).

Dialogische Formen des Sprechens, in denen ästhetische Geltungsansprüche erhoben und verteidigt werden, können dabei in musikbezogenen Rezeptionsprozessen

aber auch in produktions- und kulturorientierten Bereichen erfolgen (vgl. Rolle & Wallbaum 2011, S. 507). Während in *rezeptionsorientierten* Situationen versucht wird, adäquate Wahrnehmungsweisen zu einem gegebenen Objekt zu ermitteln, soll in *produktionsorientierten* Gegebenheiten ein zum wahrnehmenden Subjekt passendes Objekt gefunden beziehungsweise hergestellt werden (vgl. ebd., S. 509). Der Schwerpunkt *kulturorientierter* Zusammenhänge liegt indes primär auf inhaltlichen Aspekten (vgl. Oberhaus 2015b, S. 58).

2.2.1 Zum Wesen ästhetischer Urteilsfähigkeit in Rezeptionssituationen

Zentrale Zielsetzung des ästhetischen Streits in Rezeptionsprozessen ist es, Kommunikationspartner zur ästhetischen Wahrnehmung bisher nicht vertrauter musikalischer Qualitäten zu verleiten (vgl. Rolle 2014, S. 2). Zu diesem Zweck werden Argumentationsmuster angeführt, die mit Hilfe von (metaphorischen) Beschreibungen und Charakterisierungen auf individuell musikalisch-ästhetische Hörweisen aufmerksam machen (vgl. Rolle & Wallbaum 2011, S. 521). Begründungen, „[...] die die Ausbildung einer Überzeugung oder eines Wunsches im Rekurs auf intersubjektiv anerkannte Wissensbestände und Normorientierungen [möglichst verständlich] rechtfertigen“ (Kleimann 1998, S. 69), gelten demzufolge als besonders geeignet.

Die Bezeichnung *Ästhetisches Urteilsvermögen* charakterisiert insofern die „[...] Fähigkeit und Bereitschaft musikbezogen ästhetisch zu argumentieren“ (Rolle 2008a, S. 55). Diese Qualifikation manifestiert sich generell darin, „[...] wie verständlich jemand über Musik sprechen und seine Auffassung erläutern kann, [also] wie nachvollziehbar die Gründe sind, die er ästhetisch argumentierend [beziehungsweise deskriptiv erläuternd] anführt“ (Rolle 2008b, S. 79). Die ästhetische Urteilsfähigkeit geht insofern mit einem Anspruch auf Rationalität einher (vgl. Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013, S. 64), wobei es diesbezüglich weniger um objektive Legitimationen von Thesen beziehungsweise der Herstellung von Konsens, Kompromiss oder sachlich begründeten Dissens geht (vgl. Pabst-Weinschenk 2011, S. 114; Rolle 2008b, S. 77), wie etwa im mutter- oder fremdsprachlichen Unterricht abverlangt (vgl. Budke & Meyer 2015, S. 12). Ihrem Wesen nach sind ästhetische Argumente vielmehr wertneutral, „[...] da sie auf der Grundlage individueller Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge entstehen, die wiederum von persönlichen Vorerfahrungen und Erwartungen geprägt sind“ (Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013, S. 64; Kapitel 1.1.2). Die kontingenten Bedeutungszuweisungen²⁴ sind somit grundsätzlich weder deduktiv noch induktiv

²⁴ *Kontingenz* meint in diesem Zusammenhang „[...] die Möglichkeit und gleichzeitige Nichtnotwendigkeit einer Aussage, z.B. eines bestimmten ästhetischen Werturteils“ (Gottschalk/ Lehmann-Wermser

herleitbar, sondern entstehen gemäß einer „anti-essentialistischen Sichtweise“ erst durch akteursgebundene Zuschreibungen (ebd.), welche lediglich die Zustimmung anderer Personen ersuchen können (vgl. Rolle 2011, S. 12).

Grundlage für erhobene Geltungsansprüche bilden dabei intersubjektiv geteilte musikkulturelle Grunderfahrungen (vgl. Rolle 1999, S. 111; Kapitel 1.2.2). Wenngleich „[...] vor dem Hintergrund geteilter Wirklichkeitserfahrungen bzw. vergleichbarer musikalischer Sozialisationsprozesse allgemeingültige Wertmaßstäbe zur Evaluierung von Musik nicht formulierbar sind“²⁵ (Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013, S. 64), stehen diese dennoch auf der Grundlage einer deskriptiv-funktionalistischen Deutung immer auch zur Verhandlung (vgl. Rolle 1999, S. 111); sind ästhetische Urteile nicht allein das Resultat individualpsychologischer Entwicklung (vgl. Gottschalk & Lehmann-Wermser, S. 65), sondern zugleich auch bedingt durch die in sozialen beziehungsweise kulturellen Interaktionsprozessen entstandenen Konventionen und ästhetischen Systeme zur Klassifikation von Erfahrungsobjekten (vgl. Becker 1982, S. 131ff.; Kapitel 1.2.2).

2.2.2 *Ästhetische Diskursfähigkeit als alternatives Begriffspaar*

Ogleich argumentative Sprachstrukturen den konstitutiven Sprachhandlungstyp ästhetischer Diskurse bilden (vgl. Rolle 2008b, S. 79), ist es für die Thematik der vorliegenden Arbeit effektiver, von *ästhetischer Diskursfähigkeit* zu sprechen (vgl. Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013, S. 65). Im Unterschied zur Argumentationsfähigkeit ist das Begriffspaar globaler ausgerichtet, wodurch zum einen das Operieren in rein deskriptiven Kommunikationssituationen miteinbezogen und zum anderen Dissensbildung als Ausgangspunkt für argumentatives Handeln nicht vorausgesetzt wird (vgl. Kallmeyer 1996, S. 9). Hiermit gemeint sei im Allgemeinen die Qualifikation, einen musikalischen Stimulus auf der Grundlage von Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzügen durch mündliche Bezugnahmen „[...] im Rahmen [...] dialogisch-interaktiver Auseinandersetzung evaluierend zu perspektivieren, um mittelbar neue bzw. veränderte ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen“ (ebd., S. 65f.).

In gleicher Weise erscheint der Terminus „ästhetischer Streit“ (Rolle & Wallbaum) als Raum der (dialogischen) Auseinandersetzung über ästhetische Objekte wie auch als Konzeption zur Erprobung und Einübung von Diskurskompetenzen wenig zu-

2013, S. 64). Gleichzeitig verdeutlicht die Begrifflichkeit, dass Bedeutungszuschreibungen zumeist nicht musikimmanent sind (vgl. ebd.).

²⁵ Sehr wohl existieren allerdings Werte, „[...] die den Gesamtwert eines ästhetischen Gegenstands im einen Fall positiv verstärken, im anderen Fall dahingegen verringern“ (Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013, S. 64).

treffend gewählt, da darin vollzogene Aushandlungsprozesse vornehmlich disputabel geführt werden (vgl. ebd., S. 66). Im Fokus der in Teil II skizzierten Unterrichtseinheit steht indessen die Verbalisierung sinnlicher Empfindungen in musikalischen Rezeptionssituationen. Zentrale Zielsetzung ist es, sowohl den individuell divergenten Musikerlebnissen und -bedeutungen ein geeignetes Forum für gemeinsame Verständigungsprozesse anzubieten als auch die sprachliche Formulierung subjektiver Meinungen, Ansichten und Urteile über Musik auszubilden beziehungsweise weiter auszudifferenzieren (vgl. Lemmermann & Weber 1984, S. 188), sodass eine breite Basis für einen intensiven sprachlichen Umgang in ästhetischen Bewertungssituationen geschaffen wird (vgl. Pfeiffer 2007, S. 7). Die konzipierten Lehr-Lernarrangements zur Herausbildung der ästhetischen Gesprächsfähigkeit (Teil II) sollen daher als *ästhetischer Diskurs* betitelt werden.

3. Zur Gesprächskompetenz – Kategorien und systematischer Überblick

„Was ist herrlicher als Gold? fragte der König – Das Licht, antwortete die Schlange. – Was ist erquicklicher als Licht? Fragte jener. – Das Gespräch, antwortete diese.“

(Goethe; zit. n. Wenzel 1995, S. 1)

Für Beruf und Alltag wurde eine Vielzahl an Ratgebern für kompetentes Agieren in Gesprächskontexten publiziert (u.a. Klöfer & Nies 2001; LeMar 1997; Stöhlker 2001), die ihren Rezipienten die Fähigkeit, Gespräche kompetent zu führen, als Schlüsselqualifikation und Allheilmittel für Probleme jeglicher Art propagieren, ohne dass zentrale Bedingungen, Merkmale und Dimensionen dieser Befähigung jedoch aufgeführt oder gar erläutert werden (vgl. Deppermann 2004, S. 15).

Die nachfolgenden Abschnitte haben infolgedessen zum Ziel, *Gesprächskompetenz*, als einen autonomen wie auch spezifischen Aspekt der allgemeinen Sprachkompetenz (vgl. Becker-Mrotzek 2009a, S. 66), begrifflich-kategorial zu explizieren. Da Gesprächsanlässe und -aufgaben in der postmodernen Wissensgesellschaft unterschiedliche und teilweise gar gegensätzliche Anforderungsspektren umfassen (u.a. Förmlichkeit vs. Informalität; Gesprächssteuerung vs. Offenheit), wäre die Explikation einer übergreifenden Gesprächskompetenz allerdings unzulänglich und irreführend; kompetentes Agieren in (dialogischen) Kommunikationssituationen ist vielmehr norm- und zielabhängig (vgl. Deppermann 2004, S. 24). In Rekurs auf Becker-Mrotzek & Brünner (2004a) wird der Qualifikation demzufolge ein prinzipieller Ableitungszusammenhang unterstellt, „[...] wonach sich die kommunikativen Erfordernisse aus der [je spezifischen] Gesprächssituation herleiten“, welche an die Beteiligten definite Handlungsanforderungen stellt und wiederum nur bewerkstelligt werden kann, wenn gesprächssprachliche Fertigkeiten vorhanden sind (S. 30). *Gesprächskompetenz* ist somit begrifflich determiniert als die Befähigung, „[...] die sich aus der Gesprächssituation ergebenden Anforderungen zu erfüllen“ (Becker-Mrotzek 2009a, S. 66). Dieses Verständnis verlangt zunächst einige theoretische Vorüberlegungen zum Kompetenz- und Gesprächsbegriff, weswegen sich der erste Teil des Kapitels mit Konzepten als auch Terminologien befasst, insofern diese vor dem Hintergrund der Arbeit – einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im unterrichtlichen Kontext (vgl. Einleitung) – von Relevanz erscheinen. Diesbezüglich besteht allerdings nicht der Anspruch einer möglichst umfassenden

und detaillierten Einführung oder Diskussion. Vielmehr soll die theoretische Grundlage skizziert werden, vor der die konzipierte Unterrichtseinheit (Teil II) zu lesen ist.

3.1 Theoretisch-terminologische Grundlagen

3.1.1 Annäherung an das Kompetenzkonzept

Der *Kompetenzbegriff* (lat. *competere* = zutreffen, entsprechen; lat. *petere* = aufsuchen, erstreben) ist ein mannigfach verwendeter und vieldiskutierter Zielbegriff des bildungs-politischen, erziehungswissenschaftlichen als auch alltäglichen Diskurses der vergangenen Jahrzehnte²⁶ (u.a. Klieme 2004; Klieme & Hartig 2007; Weinert 2014). Er bildete die konzeptionelle Grundlage für eine Vielzahl an nationalen sowie internationalen Schulleistungstudien (z.B. *PISA*, *TIMSS*, *DESI*) und avancierte gleichsam zu einem allgegenwärtigen (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 25) sowie geradezu inflationär²⁷ gebrauchten Modebegriff der Gegenwart (vgl. Grunert 2012, S. 38; Weinert 2001, S. 45). „Wer etwas auf sich hält, ist kompetent und das am besten in fast allen denkbaren Bereichen“ (Wildmann 2001; zit. n. Kaufhold 2006, S. 21).

Mit der Verwendung des Kompetenzkonzeptes in einem breiten wissenschaftlichen sowie politischen Kontext „[...] geht allerdings auch eine entsprechende Vielfalt von Definitionen und Ausgestaltungen des Begriffs einher“ (Hartig & Klieme 2006, S. 128), sodass dem Terminus bis dato kein einheitliches Verständnis zugrunde liegt (vgl. Dimitrova 2008, S. 213). Während Kompetenz in der Motivationspsychologie (u.a. White 1959) beispielsweise Resultate von Entwicklungen elementarer Fähigkeiten beschreibt, die weder genetisch angeboren, noch das Produkt von Reifungsprozessen sind (vgl. Huber 2004, S. 21), besteht das Wesen des Terminus in der Linguistik Chomskyscher Prägung (1965)²⁸ in einer angeborenen beziehungsweise im Spracherwerbsprozess (unbewusst) erworbenen Kenntnis der formalen Prinzipien

²⁶ Etymologisch betrachtet verfügt der Terminus *Kompetenz* über eine weit zurückreichende Historie mit divergenten als auch wechselhaften Bedeutungen (vgl. Bach 2013, S. 15). Als Fachbegriff ist er in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen bereits seit dem 20. Jahrhundert belegt (u.a. Sprachwissenschaft, Philosophie, Psychologie) und wurde auf dieser Basis seit den 1970er Jahren von der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft übernommen (u.a. Roth, H. 1971).

²⁷ Klieme & Hartig (2007) zeigen auf, dass sich der Kompetenzbegriff um 2006 unter den 5000 am häufigsten verwendeten Wörtern befindet – „[...] noch knapp vor alltäglichen Wörtern wie ‚Freizeit‘ oder ‚Unterhaltung‘ [...]“ (S. 12) - und dass die Publikationen über Kompetenzen in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen haben (vgl. S. 13).

²⁸ Auf Chomsky (1965) geht ebenfalls die begriffliche Unterscheidung zwischen *Kompetenz* und *Performanz* zurück (vgl. Becker-Mrotzek 2009a, S. 67). Kompetenz ist in diesem Sinne die Kenntnis der Sprache, über die Sprecher und Hörer intuitiv verfügen (vgl. Huber 2004, S. 22). „Die Nutzung dieses Potentials zeigt sich in konkreten Sprech- und Verstehensakten, der Performanz, die im Gegensatz zur Kompetenz prinzipiell beobachtbar und registrierbar ist.“ (Gnahn 2010, S. 19)

einer Grammatik als ein System rekursiver Prozesse (vgl. Krüger 2001, S. 26), das universell für alle Sprachen gilt (vgl. Lohnstein 1993, S. 30).

Ebendiese Unschärfe und Bedeutungsvielfalt im Verständnis wird von Experten damit begründet, beim Kompetenzbegriff handele es sich um einen „theorielerativen“ Terminus (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2003, S. XX), der einzig im Kontext der unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen Aussagekraft besitzen würde (vgl. Kaufhold 2006, S. 21). Es wäre deshalb verfehlt, auf ein einheitliches Verständnis von Kompetenz zu hoffen (Erpenbeck & Rosenstiel 2003, S. XVII). Stattdessen sollten Partikularbegriffe angenommen werden, die verschiedene Aspekte von Kompetenz bezeichnen (vgl. Huber 2004, S. 22). Der Versuch, eine einheitliche Begriffsbestimmung von Kompetenz festzulegen, erweist sich angesichts dieses kritischen Diskurs sowie der heterogenen Verwendung des Ausdruckes in zahlreichen Disziplinen zwar als ein unrealistisches Ziel (vgl. Bach 2013, S. 15), doch erscheint eine zumindest annähernd explizite Arbeitsdefinition essentiell, um darauf eine Auseinandersetzung mit dem Terminus der *Gesprächskompetenz* (vgl. Kapitel 3.2) zu gründen. Eine Begriffsbestimmung, die zumindest vielfältige Einflussfaktoren auf erfolgreiches Bewältigen von Anforderungssituationen berücksichtigt (vgl. Stechert 2009, S. 17), den fachbezogenen, bereichsspezifischen Aspekt anerkennt und gleichzeitig die konzeptuelle Grundlage für die Formulierung der Bildungsstandards in Deutschland bildete (vgl. Knigge 2011, S. 23), wurde von Weinert (2014) entwickelt. Kompetenzen seien demnach definiert als:

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmt Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen können.“ (S. 27f.)

Nach diesem Verständnis sind Kompetenzen als personale sowie situationsbezogene²⁹ Dispositionen in spezifischen Domänen aufzufassen, die entweder vorhanden oder erlernbar sind (vgl. Weiß 2013, S. 26) und Personen somit dazu befähigen, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu bewerkstelligen beziehungsweise sich verschiedenen Anforderungssituationen flexibel anzupassen (vgl. Jung 2010, S. 13). Sie sind damit primär auf die kognitiven Leistungen des Individuums ausgerichtet, setzen also die „Handlungssouveränität der Subjekte“ (Dressler 2007, S. 28)

²⁹ Gemäß Clement & Piotrowski (2008) betrifft dies vornehmlich Situationen, die dem Anspruch einer hohen Komplexität, Mehrdeutigkeit sowie Unbestimmtheit gerecht werden (vgl. S. 14).

voraus, wobei eine erfolgreiche Bearbeitung der Anforderungen oftmals auch affektive Komponenten, darunter motivationale, ethische, volitionale sowie soziale Fähigkeiten und Bereitschaft, verlangt (vgl. Weinert 2014, S. 28).

3.1.2 Zum linguistischen Gesprächsbegriff

Obgleich das *Gespräch* (mhd. *gespræche*, ahd. *gisprāchi*) eine „Grundeinheit menschlicher Rede“ darstellt (Henne & Rehbock 2001, S. 6), hat der Terminus bis dato keine abschließende Definition erfahren, zumindest nicht im Kontext didaktischer Konzeptionen (vgl. Härle & Steinbrenner 2003, S. 16). Unter dieser Bezeichnung wird im Gegenteil eine Vielzahl divergenter Kommunikationsformen und -ereignisse subsumiert; die Spannweite der Begriffsverwendungen erstreckt sich von einer rein deskriptiven Begriffsbestimmung im Sinne einer kommunikativen Interaktionspraktik, die dem sprachlichen und nicht-sprachlichen Austausch von Informationen sowie der Klärung von Fragen, Inhalten oder Problemen zwischen wenigstens zwei Teilnehmern dient (vgl. ebd., S. 16), bis hin zu einer empathischen Auffassung des Gesprächs als bewusste gemeinschaftliche Kommunikation mit den Implikationen einer Suche nach authentischer geistiger und personaler Begegnung (u.a. Linke & Sitta 1987).

Unabhängig dieser terminologischen Ungenauigkeit explizierte die *Gesprächsforschung*³⁰ (auch *Diskussionsforschung*) wenigstens entscheidende Grundlagen, interne Merkmale sowie eine Reihe externer Bedingungen und Anforderungen von dialogischen Formen mündlichen Handelns in situativen Kontexten (vgl. Becker-Mrotzek/ Brünner 2009b, S. 8). Ebendiese konstitutiven Faktoren lassen sich, in Anlehnung an Potthoff et al. (2008) sowie Becker-Mrotzek (2009a), anhand einer Erweiterung des instruktiven Organon-Modells (griech. *organon* = Werkzeug oder auch Methode) von Karl Bühler (1934)³¹ verdeutlichen:

³⁰ Die Gesprächsforschung ist eine empirische Wissenschaft, die den Interaktionsprozess und nicht das interagierende Individuum in den Fokus ihrer Analyse stellt (vgl. Deppermann 2004, S. 18). Zusammenfassende Überblicke bieten Schwitalla (2003) sowie Fiehler (2005).

³¹ Das Organonmodell Bühlers (1934) „[...] beruht auf Platons Darstellung der Sprache als Mittel, mit dem einer dem anderen etwas über die Dinge mitteilen kann“ (Weigand 2003, S. 46).

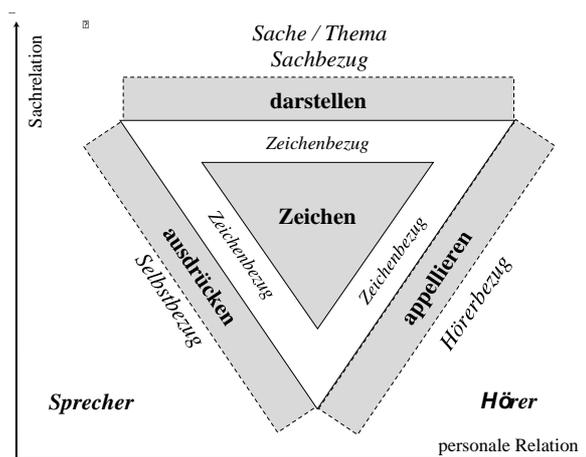


Abbildung 3: Das Organon-Modell nach Bühler (1934) aus Potthoff et al. (2008, S. 18).

Im Gegensatz zum schriftkonstituierten Text erfordert eine wechselseitig mündliche Verständigungshandlung prinzipiell die gleichzeitige Anwesenheit von wenigstens zwei Aktanten (*Sprecher* sowie *Hörer*) (vgl. Brinker & Sager 2001, S. 11), die sich in einem gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum über selbst konstituierte *Gegenstände oder Sachverhalte* sequentiell³² verständigen (vgl. Becker-Mrotzek 2009a, S. 69). Hierzu werden neben verbalen auch nonverbale (u.a. Gestik, Mimik), paraverbale (u.a. Intonation, Laustärke, Stimmlage) oder visuelle Kommunikationszeichen gebraucht (vgl. Budde et al. 2011, S. 69), die in Bezug auf die umliegenden Elemente konträre Sprachfunktionen übernehmen können (Potthoff et al. 2008, S. 18): Während sich die *Darstellungsfunktion* primär auf gemeinsame Gesprächsthemen bezieht, „[...] die in informierender, darstellender, oder dokumentierender Weise wiedergegeben werden“ (Eickhorst 2015, S. 12), stellt das Moment des *Ausdrucks* die „expressiv formulierte, persönlich kommentierende oder wertende“ (Barnitzky 2001, S. 65) Sprecherperspektive dar. Sprachliche Zeichen „[...] haben schließlich auch die Funktion, den Hörer in gewisser Weise anzusprechen, ihn zu steuern und so zu bestimmten innerem oder äußerem Verhalten aufzufordern“ (= *Appellfunktion*) (Henninger & Mandl 2003, S. 29).

Als soziales Phänomen findet die wechselseitige Verständigungshandlung allerdings stets in einem sozialen sowie individuellen Kontext statt (= *Situationsbezug*), „[...] durch den jegliches Miteinandersprechen bedingt als auch gesteuert wird“ (Lepschy 1999, S. 51). Zur Bewältigung wiederkehrend kommunikativer Probleme steht den

³² Gemäß Bühlig & ten Thije (2005) meint *Sequentialität* das zeitliche Nacheinander sprachlicher Äußerungen (S. 1234). „Damit verbunden ist nicht nur ein regelmäßiger Sprecherwechsel, sondern auch eine Parallelität von Planung, Produktion und Rezeption: Denn während wir sprechen, planen wir – quasi online – nicht nur schon die folgenden Äußerungen, sondern müssen auch noch auf die Hörersignale achten, was nicht nur für Grundschulkindern eine erhebliche Herausforderung bedeutet.“ (Becker-Mrotzek 2011, S. 64)

Aktanten immerhin eine Vielzahl von zweckbezogenen sowie vorgeformten kommunikativen Praktiken zur Verfügung (vgl. Fiehler et al. 2004, S. 102), die Ehlich & Rehbein (1979) als *sprachliche Handlungsmuster*³³ bezeichnen. Hierbei handelt es sich um gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Verfahren, die im sozialen Prozess „[...] Potentiale von Handlungsabläufen für die Verfolgung je spezifischer Zwecke bereit [...]“ stellen (Schnieders 2005, S. 55). Sie organisieren etwa den Sprecherwechsel oder regeln die Abfolge der Redebeiträge (vgl. Budde et al. 2011, S. 71) und entlasten somit die Sprecher bei der Handlungsplanung, „[...] weil sie auf ein geteiltes Wissen über einen typischen Gesprächsverlauf zurückgreifen können“ (Becker-Mrotzek 2008, S. 55).

In Betrachtung der Ausführungen sind Gespräche mündlich produzierte Interaktionsformen von wenigstens zwei Aktanten (vgl. Brinker & Sager 2001, S. 11), die sprachliche Handlungen in derselben Wahrnehmungssituation (räumliche und zeitliche Kopräsenz der Aktanten) vollziehen, und zwar zu einem zentralen Hauptthema mithilfe verbaler als auch nicht-verbaler Mittel (vgl. Potthoff et al. 2008, S. 17). Zentrale Funktionen liegen dabei im Bereich der interaktiven Bewältigung aktueller Situationen durch wechselseitige Beeinflussung und Steuerung sowie der Vermittlung von Wissensinhalten (vgl. Fiehler 2009, S. 27). In Anlehnung an Henne & Rehbock (2001) sei das Gespräch entsprechend definiert als hochgradig situationsbezogene und kontextsensitive kommunikative Einheit mit je spezifischen Zwecken oder thematischen Orientierungen (vgl. S. 7), wobei im Kontext dieser Arbeit eher formelle Interaktionsgeschehen wie das Medien-, Unterrichts- oder Beratungsgespräch gemeint sind, die - zumindest im institutionellen Rahmen - bestimmten Schemata folgen, also „[...] unsere Handlungsmöglichkeiten vorstrukturieren, ohne uns jedoch zu determinieren“ (Becker-Mrotzek 2011, S. 64) und weniger der Pflege sozialer Kontakte dienen (vgl. Linke & Sitta 1987, S. 19). Für eher konventionelle, oberflächliche sowie unverbindliche Unterhaltungen soll demgegenüber der Terminus *Konversation* verwendet werden (vgl. Henne & Rehbock 2001, S. 28).

3.2 Dimensionen der Gesprächskompetenz

Wenngleich bis dato empirisch validierte Modelle fehlen, die eine umfassende mündliche Gesprächskompetenz gestalten (vgl. Budde et al. 2011, S. 75), liegt inzwischen wenigstens eine Vielzahl von theoretischen Explikationen der für eine adäquate Ge-

³³ Das Konzept der sprachlichen Handlungsmuster besitzt eine Reihe von Berührungspunkten mit dem Modell kommunikativer Praktiken, wie es unter anderem von Luckmann (1986, 1988) und Günthner (1995) ausgearbeitet worden ist. Eine Übersicht dazu findet sich bei Fiehler et al. (2004, S. 103f.).

sprächspraxis notwendigen Fähigkeiten vor (u.a. Deppermann 2004; Becker-Mrotzek 2008). Mit dem Ziel, „[...] das komplexe Fähigkeitsbündel analytisch, diagnostisch und für Förderzugänge handhabbar zu machen [...]“ (Quasthoff 2009, S. 85), präzisieren diese Konzepte ausgehend von den in Kapitel 3.1.2 erläuterten Grundeigenschaften einer jeden Gesprächssituation vier spezifisch kommunikative Handlungsanforderungen beziehungsweise Teilfähigkeiten (vgl. Deppermann 2004, S. 22), deren gleichzeitiges Beherrschen eine hohe Gesprächskompetenz impliziert (vgl. Becker-Mrotzek 2004, S. 30)³⁴. Diesbezüglich stehen kognitive sowie affektive³⁵ Faktoren im Fokus, also eher kommunikativ-pragmatische Qualifikationen (vgl. Quasthoff 2006, S. 108; Ehlich 2009, S. 12), währenddessen stärker auf die Materialität der Sprache ausgerichtete Kompetenzen (phonische, semantische und morphologisch-syntaktische Fertigkeiten) als gegeben angenommen werden (vgl. Becker-Mrotzek 2009a, S. 73f.). Zwar können diese basalen Rezeptions- und Formalisierungsfähigkeiten angesichts der schulischen Wirklichkeit mit ihrem oft hohen Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache nicht einfach als grundlegend vorausgesetzt werden (vgl. Grundler 2008, S. 5), doch würde eine Thematisierung ebendieser Bedingungen den Rahmen dieser Arbeit bei weitem überschreiten und der Komplexität des kindlichen (Zweit-) Spracherwerbs nicht annähernd gerecht werden³⁶. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf prototypisch dialogische Gesprächsformen mit einem thematisch-inhaltlichen Schwerpunkt, also beispielsweise Planungs- oder Beratungsdiskurse (vgl. Linke & Sitta 1987, S. 18; Kapitel 1.1.2), während die Handlungsanforderungen in komplexeren Konstellationen (u.a. mediengestützte oder therapeutische Gespräche) als abgeleitete Fälle in einem weiteren Schritt zu bestimmen wären (vgl. Becker-Mrotzek 2009a, S. 74).

In Bezug auf Gesprächskompetenz wird in der Regel zunächst eine auf das Thema bezogene Handlungsanforderung formuliert (vgl. Krelle 2011, S. 16), welche im Fachdiskurs als *thematische Fähigkeit* (u.a. Becker-Mrotzek 2009a, S. 79; Mönnich & Spiegel 2009, S. 431) oder auch als *Fähigkeit zur (inhaltlichen) Vertextung* (Quasthoff 2009, S. 91) betitelt wird. Diesbezüglich gemeint ist jeweils die Qualifikation, „[...] eine satzübergreifende sprachliche Einheit intern gemäß den Anforderungen des Genres semantisch lokal und global kohärent zu produzieren“ (ebd., S. 89) bezie-

³⁴ Grundlage dieser Modellierungen bilden „[...] funktional-pragmatische Analysen von aufgezeichneten und transkribierten authentischen Diskursen“ (Becker-Mrotzek 2008, S. 59).

³⁵ Hiervon ausgenommen sind psychische Aspekte wie das innere Management der Affekte (Ärger beherrschen, der Umgang mit Ärger oder Angst), „[...] weil diese nicht nur im Gespräch zum Tragen kommen, sondern auch in anderen Handlungen“ (Becker-Mrotzek 2009a, S. 74).

³⁶ Eine detaillierte Übersicht hinsichtlich des kindlichen Erwerbs von phonetischen, phonologischen, lexikalischen und semantischen Fähigkeiten bieten unter anderem Bredel et al. (2011) und Kauschke (2012).

hungsweise Beiträge anderer im Gespräch inhaltlich zu verstehen und zu verarbeiten (vgl. Krelle 2011, S. 17), wobei die thematische Beanspruchung von der Bekanntheit, der Komplexität sowie der subjektiven Involviertheit abhängig ist (vgl. Deppermann 2004, S. 23).

Eine kontinuierliche und gleichsam unhintergehbare Aufgabe der Gesprächsführung besteht zweitens in der Fähigkeit *Identität und Beziehung zu prozessieren*³⁷ (vgl. Becker-Mrotzek 2009a, S. 75), also der Kompetenz, eigene Persönlichkeitsmerkmale und Identitäten – in Abhängigkeit von den Erwartungen der Gesprächsteilnehmer und der Rolle, „[...] die die Aktanten beispielsweise aufgrund eines institutionellen Zusammenhangs innehaben und mit denen bestimmte Rechte und Pflichten verbunden sind“ (ebd., S. 75) – angemessen darzustellen sowie ebensolche der Gesprächsteilnehmer respektvoll wahrzunehmen als auch zu reflektieren (vgl. Becker-Mrotzek 2011, S. 64f.). Hiermit eng verbunden ist die Gestaltung der Beziehung zum Gesprächspartner, in Dependenz vom Grad der Vertrautheit, der Art des Verhältnisses oder der erwarteten Dauer einer Beziehung (vgl. Becker-Mrotzek 2009a, S. 75). Ebendiese Aspekte sind besonders dann entscheidend, wenn es um Fragen des Rezipientendesigns, der Adressierung oder der Darlegung eigener Interessen geht (vgl. Krelle 2011, S. 18), wobei die Handlungsanforderung sehr wohl von der „[...] Anzahl der Gesprächsbeteiligten, dem Grad ihrer Bekanntheit/Vertrautheit sowie den institutionellen Rollenvorgaben“ bestimmt wird (Becker-Mrotzek 2009a, S. 79).

Als eine dritte Fähigkeit kann das Merkmal der *Sequentialität* (Deppermann 2004) beziehungsweise das Schaffen und Markieren von Kohärenz als eine der zu erledigenden Aufgaben der Gesprächsbeteiligten herausgestellt werden (vgl. Quasthoff 2009, S. 86). Die Herstellung derartiger Zusammenhänge auf unterschiedlichen Gesprächsebenen erfolgt über sogenannte (lokale) Zugzwänge³⁸ (Quasthoff & Kern 2007; Liedtke 2001) oder konditionelle Relevanzen. In komplexeren Gesprächseinheiten stehen den Aktanten hierzu *sprachliche Handlungsmuster* zur Verfügung (vgl. Kapitel 1.1.2), „[...] die je nach Zweck eine bestimmte Reihenfolge und Zuständigkeit bei der Bearbeitung der Gesprächsaufgaben vorsehen“ (Becker-Mrotzek 2011, S. 65). Für eine systematische Aufeinanderbezugnahme gilt es diese konventionalisierten Strukturen zu verstehen und „[...] in einen Kontext lokal und global angemessen ein-

³⁷ Während Quasthoff (2009) diesen Aspekt nicht als eigene Dimension diskutiert, unterteilen Vogt (2009) und Grundler (2008) zwei Dimensionen, die soziale (Beziehungen) und die expressive (Identität). Da das Image zumeist jedoch nur in Abgrenzung oder Beziehung zu anderen Interaktionsrollen und Beziehungsaspekten zu prozessieren ist, wird lediglich eine Dimension angenommen (vgl. Becker-Mrotzek 2009a).

³⁸ Die meist beschriebene Form solcher Zugzwänge sind die sogenannten Paarsequenzen wie Frage - Antwort; Einladung - Annahme/Ablehnung (vgl. Quasthoff 2009, S. 86).

zupassen, also zu erkennen, dass beispielsweise in einem Gespräch argumentiert, erklärt oder erzählt werden muss“ (Krelle 2011, S. 17). Mönnich & Spiegel (2009, S. 431) und Becker-Mrotzek (2009a, S. 80) sprechen in diesem Zusammenhang von der *Fähigkeit zur Realisierung sprachlicher Handlungsmuster*, während Quasthoff (2009) und Vogt (2009) derartige Aspekte als *kontextuelle Dimension* bezeichnen:

Mit dem Aspekt der Kontextualisierung beziehen wir uns auf die Fähigkeit, die gesamte globale Einbeit in einem Kontext angemessen einzupassen bzw. eine kontextuelle Anschlussfähigkeit zu schaffen. Es geht hier also in einem strukturellen (nicht semantischen) Sinne um die situierte Etablierung einer Diskurseinheit als globale sprachliche Einheit. [...] Die Bezeichnung Kontextualisierung nimmt dabei Bezug auf einen dynamischen Kontextbegriff: Kontexte und Situationen sind nicht gegebene Größen, sondern werden wesentlich sprachlich aus- und umgestaltet bzw. – etwa durch Relevanzsetzungen – erst etabliert [...]. (Quasthoff 2009, S. 90)

Die Aktanten benötigen hierzu ein mehr oder weniger explizites Wissen über sprachliche Handlungsmuster, sodass verständlich ist, „[...] in welcher Reihenfolge und unter welchen Voraussetzungen welche Handlungsschritte zu vollziehen sind“, sowie ein hohes Maß an Interpretations- und Einschätzungsfähigkeit, um auch die systematische Position der Koaktanten nachvollziehen zu können (Becker-Mrotzek 2009a, S. 75). Die Anforderungen der Handlungsprozessierung variieren dabei in Bezug auf Planbarkeit, Kontrollierbarkeit, Widersprüchlichkeit und dem Handlungsspielraum.

Aufgrund wiederholt auftretender Verständnisprobleme müssen die Gesprächsteilnehmer nicht zuletzt auch in der Lage sein, *Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung* vorsorglich einzusetzen, um das eigene Nichtverstehen durch entsprechende Zeichen (Interjektionen oder nonverbale Zeichen) anzuzeigen, ebendiese Signale beim Koaktanten zu erkennen und mit entsprechenden Maßnahmen (Wiederholen, Reformulieren, Explizieren etc.) zur Auflösung der Missverständnisse beizutragen (vgl. ebd., S. 76): „Die Gesprächskompetenz kann in dieser Dimension dann als hoch gelten, wenn Verstehensprobleme schnell erkannt und bearbeitet werden.“ (ebd., S. 80)

In Betrachtung der vier Handlungsanforderungen ermöglichen es kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten, im situativen Kontext sprachliche Handlungsabsichten anderer wahrzunehmen und eigene umzusetzen (vgl. Budde et al. 2011, S. 72). Hierbei ist auffällig, dass rezeptive Aspekte des Verstehens sowie Verarbeitens von Inhalten und Handlungsmustern weitestgehend unberücksichtigt bleiben, ob-

wohl das Hörverstehen eine zentrale Bedingung für das Gelingen von zwischenmenschlicher Kommunikation innerhalb wie auch außerhalb der Schule darstellt (vgl. Imhof 2010, S. 15). Die Autoren reihen sich damit in eine deutschdidaktische Tradition ein, die dem verstehenden Zuhören (bis vor wenigen Jahren) in Lehrplänen und Unterricht wenig Beachtung geschenkt hat (vgl. Behrens & Erikson 2009 S. 51; Kapitel 1.2.1). Wie sich die Fähigkeit des *Hörverstehens* zu den zuvor genannten Dimensionen von Gesprächskompetenz verhält, „[...] ob es möglicherweise sich ergänzende Begriffe oder ob es unterschiedliche Bezeichnungen für vergleichbare Fähigkeiten sind, ist bisher [zwar] wenig diskutiert“ (Krelle 2011, S. 20), dennoch sollte, gerade in Bezug auf das (Nicht-)Verstehen oder (Nicht-)Berücksichtigen des vom anderen Gesagten, *Zuhören im Gespräch* (Spiegel 2009, S. 190) als ein weiterer Fähigkeitsaspekt angenommen werden.

3.3 Die Gesprächskompetenz in den Bildungsstandards

„Die mündliche Sprache ist ein zentrales Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation.“ Mit diesen Worten unterstreichen die von der Kultusministerkonferenz (2005) formulierten Bildungsstandards³⁹ (S. 8) den zentralen Stellenwert des als *Sprechen und Zuhören* gefassten Kompetenzbereichs im Fach Deutsch für den Primarbereich. In den Standardvorgaben verankern sich sowohl produktive wie auch rezeptive Sprachfähigkeiten der Schüler, sodass dem Mündlichen ein deutlich erweiterter Stellenwert zugewiesen wird (vgl. Potthoff 2014, S. 159). Die mündliche Kommunikation ist nicht mehr nur als Interaktionsform (Lernmedium) für den unterrichtlichen Kontext bedeutsam (vgl. Budde et al. 2012, S. 69), sondern spielt auch als Lerngegenstand eine (fachübergreifend) bedeutsame Rolle (vgl. Hochstadt et al. 2013, S. 17). Gleichzeitig zielen die Vorgaben auf eine gelingende Partizipation der Lernenden am gesellschaftlichen Leben:

Die Kinder entwickeln eine demokratische Gesprächskultur und erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz. Sie führen Gespräche, erzählen, geben und verarbeiten Informationen, gestalten ihr Sprechen bewusst und leisten mündliche Beiträge zum Unterricht. Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen Äußerun-

³⁹ Die Bildungsstandards wurden als Regelstandards formuliert, „[...] haben also ein mittleres Anforderungsniveau und sollen von ‚durchschnittlichen‘ Schülerinnen und Schülern erreicht werden“ (Vach 2010, S. 4).

gen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander. (Kultusministerkonferenz 2005, S. 8)

Das niedersächsische Kerncurriculum Deutsch für die Grundschule nimmt ebenjene Gedanken der bundesweit geltenden Bildungsstandards auf und präzisiert diese, indem fachspezifische Kompetenzen ausgewiesen und die dafür notwendigen Kenntnisse sowie Fertigkeiten benannt werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006a, S. 5). Im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* wird von den Lernenden am Ende der vierten Jahrgangsstufe grundsätzlich erwartet, dass sie ihre Gedanken und Gefühle ziel- sowie sachangemessen sprachlich verbalisieren, Gesprächsregeln einhalten, ihre Äußerungen im Hinblick auf den Zuhörer adressatengerecht formulieren, aufmerksam zuhören,⁴⁰ die Äußerungen anderer aufnehmen und sich mit diesen konstruktiv auseinandersetzen können (vgl. ebd., S. 13). Die Schüler lernen, eigenes sowie fremdes Gesprächsverhalten zu reflektieren, themen- und lösungsorientierte Diskurse selbstständig zu führen und auszuwerten sowie „[...] in Diskussionen zu argumentieren, eigene Meinungen zu vertreten und andere Meinungen einzuschätzen“ (Behrens & Eriksson 2009, S. 53).

⁴⁰ Auffallend ist, dass das Zuhören in den Bildungsstandards schwerpunktmäßig als Verstehensprozess von akustischem Material aufgefasst wird. Wie Behrens & Eriksson (2009) diesbezüglich kritisieren, versäumt das Niedersächsische Kultusministerium an dieser Stelle, auch „[...] Grundlegenderes wie Konzentration und Aufmerksamkeit für Akustisches [...]“ anzusprechen (S. 44).

Teil II: Praktischer Teil - Konzeption einer Unterrichtseinheit

4. Didaktisch-theoretische Überlegungen

Wie sich aus den bisherigen Ausführungen entnehmen lässt, stellt die Diskursfähigkeit allgemein wie auch bezogen auf Musik ein wesentliches Lernziel dar. Als Bestandteile unserer alltäglichen Verständigung (Fischer 2013, S. 23) bilden gut entwickelte pragmatisch-diskursive Fähigkeiten Schlüsselqualifikationen für die Teilnahme am demokratischen und sprachlichen Leben (vgl. Linke & Sitta 1987, S. 24; Behrens & Eriksson 2014, S. 47): Sie versetzen das Individuum in die Lage, sachangemessene, partnerbezogene Diskurse zu führen, das intentionale Verhalten der Gesprächsteilnehmer kritisch zu hinterfragen (vgl. Eichler & Pankau 2004, S. 170) und sind daneben auch für die kognitive sowie emotional-soziale Entwicklung des Kindes bedeutsam (vgl. Vach 2010, S 3).

Gesprächsanlässe und -aufgaben in der modernen Informations- und Mediengesellschaft sind allerdings unterschiedlich und immens kontextbezogen (vgl. Kapitel 3), sodass „[...] das Postulat und, mehr noch, der Versuch der Vermittlung einer allgemeinen Gesprächskompetenz völlig unzureichend und irreführend wäre“ (Deppermann 2004, S. 24). Wie eingangs erwähnt, steht im Fokus des nachfolgend skizzierten Unterrichtsvorhabens daher die Übung eines freien und reziproken Austausches (Bartsch & Pabst-Weinschenk 2011, S. 123) über speziell musikalisch-ästhetische Erfahrungen mit der Zielsetzung einer Vertiefung des (sinnlichen) Musikerlebens. Lernende der vierten Jahrgangsstufe sollen dazu befähigt werden, „[...] der Musik zuzuhören, sich ihr mit langsam gesteigerten Anspruch affektiv und kognitiv zuzuwenden“ (Lemmermann & Weber 1984, S. 191) und sensuelle Wahrnehmungsvollzüge verständlich, ausreichend nuanciert sowie zunehmend selbstständig mit anderen zu besprechen (vgl. Ansohn 2008, S. 8; Potthoff et al. 2008, S. 24; Rolle 2008b, S. 80). Der Mindestanspruch besteht darin, „[...] in ein persönliches Verhältnis zur Musik zu treten“ (Richter 2012, S. 126) und ausgehend von ersten Verbalisierungen ästhetischer Eindrücke die sprachliche Formulierung subjektiver Meinungen, Ansichten und Urteile weiter auszudifferenzieren und sonach ein breiteres Fundament für den detaillierten sprachlichen Umgang zu ermöglichen (vgl. Pfeiffer 2007, S. 7; Krause 2012, S. 305). Entscheidend hierbei ist zudem, dass die Schüler sich über das Vorhandensein mehrerer Bedeutungsmöglichkeiten bewusst werden. In Bezug auf die Gesprächsfähigkeit erwerben die Schüler Voraussetzungen, um zunehmend selbst-

ständig themen- und lösungsorientierte Gespräche zu führen, in Diskussionen zu argumentieren, eigene Meinungen zu vertreten und andere Meinungen einzuschätzen)⁴¹.

Die Lernziele lauten im Einzelnen:

- (1) Das musikalische Objekt und seine ästhetischen Wirkungen mimetisch nachvollziehen.
- (2) Ästhetische Erfahrungen in der eigenen (metaphorischen) Sprache formulieren.
- (3) Ästhetische Diskurskompetenzen entwickeln und mündliche Sprachhandlungskompetenz erweitern.

Ebendieses Vorhaben lässt sich im niedersächsischen Kerncurriculum Musik für die Grundschule schwerpunktmäßig dem *inhaltsbezogenen Kompetenzbereich* „Wahrnehmen – Hören“ zuordnen, wonach die Qualifikation, „[...] ästhetische Produkte in Ruhe zu betrachten, genau hinzuhören, das Ganze und die Teile aufeinander zu beziehen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006b, S. 11), im musikunterrichtlichen Kontext ausgebaut werden sollte. Indem die Lernenden individuelle Sichtweisen in der Auseinandersetzung mit Fremdem und Ungewöhnlichem versprachlichen, entwickeln sie im Übrigen die *prozessbezogene Kompetenz*, ästhetische Produkte zu reflektieren wie auch zu beurteilen (vgl. ebd.).

⁴¹ Der Erwerb dieser Teilfähigkeiten ist ein lebenslanger Prozess (vgl. Becker-Mrotzek 2011, S. 65), sodass die aufgeführten Qualifikationen vielmehr Zielgrößen darstellen.

4.1 Aufbau der Unterrichtseinheit

Thema der Unterrichtseinheit: Musik (er)fassen – ^[11]_[SEP] musikalisch-ästhetische Erfahrungen diskursiv besprechen

Stundenthema	Didaktisch-methodischer Schwerpunkt	Stundenzahl
<i>Meine musikalische Lebenswelt</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Durch räumliche Positionierung auf musikalische Hörbeispiele reagieren. <ol style="list-style-type: none"> 1. ‚Präludium Nr. 2 c-Moll, BWV 847‘ (Bach) 2. ‚Deutschmeister Regimentsmarsch‘ (Jurek) 3. ‚Hicaz Dolap‘ (Tayfa) 4. ‚Bossa Noches‘ (Le Sage) • Musikalische Lebenswelt als Collage visualisieren. 	1
<i>„Träumerei“ (Schumann) - szenische Improvisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • (Metaphorische) Begriffe zur Beschreibung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen finden. • Entwicklung einer Stummfilmszene im Gruppenverband. • Sich in einem Gespräch wechselseitig über musikalisch-ästhetische Erfahrungen austauschen. 	1
<i>„Django’s Tiger“ (Reinhardt) - improvisatorische Bewegungen-handlungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • (Metaphorische) Begriffe zur Beschreibung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen finden. • Gestaltung eines Marionettentanzes in Partnerarbeit. • Sich in einem Gespräch wechselseitig über musikalisch-ästhetische Erfahrungen austauschen. 	1
<i>„Spiegel im Spiegel“ (Pärt) - bildgestaltende Zugangsweise</i>	<ul style="list-style-type: none"> • (Metaphorische) Begriffe zur Beschreibung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen finden. • Gestaltung eines Bildes mit Straßenkreide. • Sich in einem Gespräch wechselseitig über musikalisch-ästhetische Erfahrungen austauschen. 	1
<i>„The Banshee“ (Cowell) - kreatives Schreiben</i>	<ul style="list-style-type: none"> • (Metaphorische) Begriffe zur Beschreibung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen finden. • Emotionale Höreindrücke für Dritte in Form eines Elfhens verschriftlichen. • Sich in einem Gespräch wechselseitig über musikalisch-ästhetische Erfahrungen austauschen. 	1

4.2 Auswahl der Musikbeispiele

Bei der Auslese von Musikbeispielen wurde sich um Vielseitigkeit und Diversität bemüht – beispielsweise in Hinsicht auf Besetzung, Gattung und Entstehungszeit – wobei ausschließlich rein instrumentale Kompositionen Berücksichtigung fanden, um den musikalisch-ästhetischen Diskurs nicht durch eine gegebene Semantik einzuschränken (vgl. Schmitt 1995, S. 25). Da allzu vertraute Musik bei den Schülern zudem bereits einseitig emotional und assoziativ besetzt sein kann (vgl. Kapitel 1.2.2), „[...] sodaß [sic!] das Wahrnehmungsfeld bereits eingeengt und relativ fixiert ist“ (Tischler & Moroder-Tischler 1990, S. 23), empfiehlt sich ebenfalls die Wahl wenig bekannter Stücke. Und doch ist die Auswahl weit davon entfernt, die unzähligen Erscheinungsformen von Musik auch nur annäherungsweise abzudecken: Es fehlen unter anderem Beispiele aus dem Bereich der Pop- und Rockmusik, aus der Zeit des Mittelalters und der Renaissance oder aus der improvisierten Musik. Entsprechend bleibt festzustellen, dass es sich bei der Musikauswahl bei allem Bemühen um Vielfalt zuletzt doch um eine subjektive handelt: Die Unterrichtseinheit widmet sich vornehmlich Werken, die für die Lehrkraft persönlich bedeutsam sind und von denen erhofft wird, dass sie auch für Schüler eine Bereicherung darstellen können. Dieser Umstand ändert allerdings nichts an der Überzeugung, dass das diskursive Sprechen über musikalisch-ästhetische Erfahrungen grundsätzlich mit allen Formen von Musik gelingen kann.

5. Methodische Überlegungen

Während musikdidaktische Publikationen wenigstens das unterrichtliche Musikhören vermehrt in den Blick nehmen, also Anhaltspunkte für die Erweiterung und Differenzierung von kindlichen Hörfähigkeiten sowie der konzentrierten Wahrnehmung von Musik liefern (u.a. Venus 1969; Antholz 1976; Lemmermann 1977; Ditzig-Engelhardt 1997), liegen Maximen darüber, wie sprachlich-diskursive Lernprozesse im (primarstuflichen) Musikunterricht zu gestalten sind, bis dato kaum vor.⁴² Aus musikpädagogischer Perspektive besteht weiterhin großer Forschungsbedarf, „[...] welches Sprechen über Musik wann angemessen ist für den (auch musikpraktischen) Musikunterricht und vor allem wie es gelernt werden kann“ (Rolle 2014, S. 3). Die

⁴² Zwar finden sich seit einigen Jahren theoretische Ansätze, die dem Reden über Musik einen wichtigen Stellenwert zuschreiben (vgl. Oberhaus 2015b, S. 49), doch beschäftigen sich diese weniger mit dem Aufbau diskursiver Gesprächskompetenzen zur Verbalisierung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen, sondern fokussieren vorrangig das narrative Erzählen im Musikunterricht sowie damit implizierte Methoden und Zielsetzungen (u.a. Orgass 2007; Cvetko & Lehmann-Wermser 2011; Mönig 2008; Krämer 2011a; Oberhaus 2012).

Konzeption eines zur Förderung der musikalisch-ästhetischen Diskursfähigkeit entwickelten Unterrichtsdesigns beruht infolgedessen vorrangig auf eigenen Überlegungen, wenngleich unter Rückgriff ausgewählter methodischer Leitgedanken zur Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (Rolle 1999), zum handlungsorientierten Musikhören (Jeschonneck 2008) sowie der Herausbildung von Gesprächskompetenz aus der benachbarten Deutschdidaktik (u.a. Potthoff et al. 2008; Becker-Mrotzek 2008; Grundler 2011).

Zur Erreichung der zuvor skizzierten Unterrichtsziele (Kapitel 4) ist das fünfstündige Lehr-Lernarrangement dabei an folgende Leitprinzipien orientiert: Aufbau eines Begriffspools zur Beschreibung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen (Kapitel 5.1); Initiierung von Situationen zum selbstzweckhaften Vollzug sinnlicher Wahrnehmungen (Kapitel 5.2); authentische und vielfältige Kommunikationsanlässe (Kapitel 5.3) sowie induktives und aufbauendes Lernen (u.a. Fuchs 2003; Bähr et al. 2004). Um Schülern, für die das Thema ein vollkommen neues Erfahrungsfeld darstellt, Sicherheit sowie Orientierung zu stiften (vgl. Erich 2008, S. 636) und dadurch die Auseinandersetzung mit neuen Lerngegenständen zu ermöglichen (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010, S. 228), folgen die Unterrichtsstunden einem annähernd gleichen strukturierten Handlungsablauf (Abbildung 4). Dieser wird fortwährend durch ein „Unterrichtsrads“ (vgl. Rathmann & Marczynski 2011, S. 85; Anhang) visualisiert.

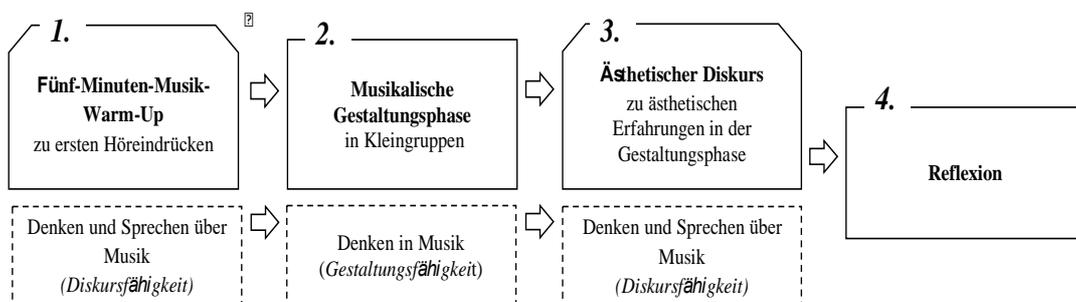


Abbildung 4: Ästhetische Diskurssituationen im musikalischen Gestaltungsprozess (nach Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013, S. 68).

Von diesem „Grundrhythmus des Unterrichts“ (Meyer, H. 2012, S. 70) ausgenommen ist allerdings Unterrichtsstunde 1 „Meine musikalische Lebenswelt“, welche an die Vorerfahrungen der Lernenden anknüpft und thematisch in das weitere Vorhaben (Kapitel 4) einführen möchte, indem der individuelle Musikgeschmack reflektiert wird (vgl. Pfeiffer 2007, S. 6; Bals 2007, S. 18; Joschko 2015, S. 45). Zu diesem

Zweck werden in der Hinführungsphase ausgewählte Hörbeispiele (vgl. Kapitel 4.1) präsentiert, die von den Schülern durch räumliche Positionierungen auf einer *Meinungslinie*⁴³ zustimmend oder ablehnend beurteilt werden (vgl. Brunner 2015, S. 207f.; Pfeiffer 2007, S. 8). Zur Verdeutlichung ihrer ‚Stellungnahmen‘ besprechen die Lernenden darauf die im Rezeptionsprozess gemachten Eindrücke und Erfahrungen. Die Aufgabe besteht im Anschluss darin, aus mitgebrachten Zeitungsausschnitten, unterschiedlichen Papieren (Servietten, Geschenkpapier, Wellpappe) und Textilien eine *Collage*⁴⁴ anzufertigen, die musikalische Vorlieben, Interessen oder musikbezogene Umgangsweisen wirklichkeitsnah und auf vielfältige Weise visualisiert (vgl. Conradi 2008, S. 37; Jahns 2008a, S. 33). Eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst, mit eigenen Vorlieben, Hobbys oder vielleicht auch Abneigungen steht in dieser Unterrichtsstunde somit im Vordergrund (vgl. Pfeiffer 2007, S. 10; Knaup 2008, S. 25).

5.1 „Zehn-Minuten-Musik-Warm-Up“ zu ersten Höreindrücken

Da die sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden zur Verbalisierung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen im Grundschulalter noch weitgehend begrenzt sind, wird jeweils zu Beginn der Musikstunde ein „Zehn-Minuten-Musik-Warm-up“ (Brunner 2015, S. 208) initiiert. Nachdem die Lehrkraft mithilfe von Entspannungstechniken⁴⁵ eine angemessene Höratmosphäre hergestellt hat (vgl. Wilbert 2009, S. 220; Sammer 2011, S. 10; Brunner 2015, S. 209), die weitestgehend frei ist von personen- oder gruppenbezogener Interaktion (vgl. Steincke 2007, S. 23), und das stundenbezogene Musikbeispiel erstmals dargeboten wurde, notiert jeder Schüler als „Wörterfischer“ eine adäquate Begrifflichkeit zur Beschreibung der sinnlichen Eindrücke auf Metaplankarten und fixiert diese an ein Fischnetz zur Visualisierung eines bedeutsamen „Wort-Fangs“ (vgl. Anhang). Im Anschluss an diese „Auffälligkeitssammlung“ (Lemmermann & Weber 1984, S. 192; Barbey & Jeschonneck 2007, S. 5) werden die Arbeitsergebnisse blitzlichtartig⁴⁶ vorgestellt, sodass dem Plenum eine erste, unkom-

⁴³ Die „Meinungslinie“ ist eine ganzheitliche Evaluationsmethode, „[...] die mit einfachsten Mitteln eine körperbezogene Inszenierung von Standpunkten erlaubt“ (Wester et al. 2006, S. 1).

⁴⁴ Der aus dem französischen stammende Terminus „Collage“ meint „[...] eine Komposition bzw. ein Zusammenschluss aus unterschiedlichen (papierenen) Materialien wie Fotos, Zeitungsschnipseln, Buntpapieren oder Tapeten“ (Jahns 2008b, S. 32). Künstlerisch lassen sich zu dieser Art „Klebebild“ auch „[...] Dinge durch Zeichnen und Malen oder Drucken hinzufügen“ (Ameln-Haffke 2015, S. 77).

⁴⁵ Sobald die Lichtverhältnisse angepasst und die Lernenden eine bequeme Sitzhaltung eingenommen haben, beginnt die Lehrkraft die im Anhang angeführten Vorstellungsinstruktionen (nach Brunner 2015, S. 209) zu verlesen, sodass die Aufmerksamkeit fokussiert (vgl. Winkler 1998, S. 216), der Körper intensiver gespürt und die gesamte Wahrnehmung spürbar sensibilisiert wird (Seyffert 2012, S. 15). Für eine entspannte Atmosphäre empfiehlt sich zudem, Matten, Kissen und Decken zur Verfügung zu stellen (vgl. Barbey & Jeschonneck 2007, S. 7; Jeschonneck 2008, S. 12).

⁴⁶ Bei der Methode des *Blitzlichtes* äußert sich jede Person reihum zu einem konkreten Sachverhalt (Wienerl et al. 2007, S. 59f.), wobei zwischen den Aussagen nicht diskutiert wird. „Wer keine Aussage machen will, der gibt das Wort oder den Sprechstein weiter.“ (Wahl 2013, S. 137)

mentierte Empfindungsübersicht aller Lernenden zuteil wird (vgl. Wienerl et al. 2007, S. 59; Ferrarj 2013, S. 133).

Durch die stetige Wiederholung dieser Schrittfolge vergrößert sich der klasseneigene Begriffspool zur Beschreibung von musikalisch-ästhetischen Erfahrungen sukzessiv (vgl. Richter 1992, S. 30; Schellberg 2015, S. 7; Brunner 2015, S. 208); die Lernenden finden zunehmend eine gemeinsame musikbezogene Ausdrucksweise als Grundvoraussetzung für die diskursive Kommunikation über Musik (vgl. Biegholdt & Küntzel 2002, S. 43). Im Sinne eines *sprachsensiblen Unterrichts*⁴⁷ (u.a. Leisen 2010) soll jeder Lernende dazu ermuntert werden, in Gesprächen „[...] beschreibende Wörter zu gebrauchen und sie einem ästhetischen Gegenstand zuzuordnen“ (Ansohn 2008, S. 10), sich über Musik sprachlich zunehmend differenziert auszutauschen (vgl. Lemmermann & Weber 1984, S. 192; Barbey & Jeschonneck 2007, S. 5) und über die Relation von Sprache und sinnlichem Erleben nachzudenken (vgl. Biegholdt 2011, S. 28). Für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache und/oder eher bildungsferner Herkunft bietet diese Vorgehensweise außerdem den Vorteil, ihren aktiven Wortschatz (die Charakterisierung von Musik betreffend) weiter auszubauen.

In publizierten Unterrichtsmaterialien finden sich zu diesem Zweck vermehrt vorgefertigte Adjektivlisten (u.a. Biegholdt & Küntzel 2002; Biegholdt 2011, 2013; Jeschonneck 2011; Oschmann 2014), die von den Lernenden zur sprachlichen Erschließung genutzt werden können (oder gar sollen) (vgl. Krause 2012, S. 307). Vor derartigen Gefühlkettierungen warnt Oberschmidt (2011b, S. 100) allerdings, da sie „[...] der Musik einen bestimmten emotionalen Gehalt quasi wörtlich zu[sprechen], [...] den Schüler förmlich in die Sprachlosigkeit hinein[drängen]“. Vorgegebene Wortschatzlisten bringen musikalisch-ästhetische Erfahrungen zwar schnell auf den Punkt, doch verbleibt eine Verständigung über Musik und sinnlicher Wahrnehmung insofern stets nur an der Oberfläche (vgl. Krause 2012, S. 307). Wie zuvor in Kapitel 2.1.2 thematisiert, schlägt Oberschmidt (2011b) in Bezug auf die kognitive Metaphertheorie stattdessen eine viel aussichtsreichere Alternative vor: Schüler sollten durch Metaphern angeregt werden, sich ihren realen Gefühlen im Umgang mit Musik in bildhafter Sprache zu nähern, sodass verhindert wird, „[...] dass der Übertragungsprozess auf ein einzelnes Phänomen reduziert wird“ (S. 100). Wenngleich diesem Ansatz als Zielvorstellung durchaus zuzustimmen ist, muss angesichts der

⁴⁷ Zielsetzung des *sprachsensiblen Unterrichts* ist es, die Lernenden neben dem Erwerb von fachlichen Kompetenzen umfassend beim Ausbau von fachbezogenen sprachlichen Kompetenzen zu unterstützen (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2014, S. 86). Die Schüler erhalten hierzu so wenig sprachliche Hilfestellungen wie möglich, aber dennoch so viele, wie sie individuell zum erfolgreichen Bewältigen der jeweiligen Sprachsituation benötigen (vgl. Leisen 2010, S. 10).

heterogenen Sprachfähigkeiten allerdings berücksichtigt werden, dass einigen Kindern der doppelsinnige, metaphorische Sprachgebrauch noch nicht vertraut sein wird. Wie Schaubig et al. (2004) diesbezüglich eruieren konnten, sind Kinder zumeist erst im Laufe der Primarstufe zunehmend fähig, Metaphern als solche zu erkennen, also einen im veränderten Kontext neuen Bedeutungsgehalt des Terminus wahrzunehmen. Entgegen aller Kritik steht für Lernende mit sprachlichen Defiziten infolgedessen eine zumindest begrenzte Auswahl an Adjektiven zur Verfügung, wobei diese Wörter leicht verständlich und den Lesefertigkeiten angepasst wurden⁴⁸ (vgl. Schellberg 2015, S. 7). Im Spracherwerb fortgeschrittene, aber mit der Alltagsmetaphorik wenig vertraute Schüler können sich mithilfe zweier *Metapherwürfel*⁴⁹ (vgl. Aschern & Buss 2005, S. 3) in der Bildung sprachlicher Bilder beziehungsweise metaphorische Wortpaare finden, die sich der musikalisch-ästhetischen Erfahrung zuordnen lassen. Im Sinne einer „inneren Differenzierung nach Leistungs- und Anforderungsniveau“⁵⁰ (Borchert 1996, S. 53) erfolgt die Lösung der Aufgabenstellung ergo durch drei different gestaffelte Unterstützungsangebote (vgl. Scholz 2012, S. 35), wobei die Schüler selbst entscheiden können, ob und welche Hilfen in Anspruch genommen werden.

5.2 Musikalische Gestaltungsphasen

*„Du kannst es nicht zwingen, du kannst es nicht zu dir holen. Du mußt
[sic!] es wahrnehmend machen, und es kommt.“*
(William Forsythe; zit. n. Seitz 2013, S. 148)

Vor dem Hintergrund einer diskursiven Auseinandersetzung über musikalisch-ästhetische Erfahrungen erscheint die Realisierung von unterrichtlichen Situationen zentral, die inhaltlich auf das Gesprächshandeln vorbereiten, also klangliche Vorstellungen bewusst aktivieren „[...] und schließlich der Ausdifferenzierung sinnlicher Wahrnehmung dienen [...]“ (Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013, S. 68), ohne dass hierzu spezifische Fachkenntnisse vorausgesetzt werden müssten (vgl. Lem-

⁴⁸ Ausgewählt wurden adjektivische Beschreibungswörter einer Zusammenstellung von Biegholdt & Küntzel (2002, S. 43).

⁴⁹ Die *Metapherwürfel* sind in Anlehnung an einen Metaphernbaukasten von Katthage (2004) konzipiert. Zur Metaphernbildung enthalten diese für die Beschreibung musikalisch-ästhetischer Erfahrung eigens ausgewählte Substantive und Adjektive, „[...] die je nach Wurf kombiniert werden können“ (Aschern & Buss 2005, S. 3).

⁵⁰ Von „innerer Differenzierung“ wird gesprochen, wenn sich im Leistungsniveau deutlich unterscheidende Lernende nicht räumlich voneinander getrennt werden, sondern „im sozialen Beieinander“ Verschiedenes lernen (Ahrbeck et al. 1997, S. 744). Dies äußert sich darin, dass die Lehrperson abweichende Aufgaben, Aufgabenmengen oder Lernzeitkontingente zuweist und/oder unterschiedliche Unterstützungsangebote gewährt (vgl. Lipowsky 2015, S. 93).

mermann & Weber 1984, S. 188). Zwar kann Musikunterricht ästhetische Erfahrungen weder garantieren (vgl. Hafen et al. 2011, S. 188), noch unmittelbar vermitteln (vgl. Bender 2010, S. 343), wohl aber situative Voraussetzungen schaffen (vgl. Rolle 1999, S. 161), damit „[...] Momente des Verweilens und staunenden Betrachtens stattfinden [können], die eine kritische Selbstbezüglichkeit gewährleisten [...]“ (Steincke 2007, S. 84). Die musikdidaktische Konzeption der *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume* (Rolle 1999) empfiehlt zu diesem Zweck die Bereitstellung von Raum und Zeit sowie einen ausreichenden Handlungsspielraum für die Lernenden (vgl. S. 162). Unterrichten wird in diesem Sinne nicht verstanden als Wissensübermittlung durch sukzessiv aufbereitete Präsentation von Lernstoffen, sondern „[...] als die Schaffung von unterrichtlichen [...] Situationen (einschließlich institutioneller Gegebenheiten, Sozialformen, Aufgabenstellungen, bereitgestellter Medien usw.), in denen bildende Erfahrungsprozesse – d.h. Lernen – stattfinden können“ (ebd., S. 161). Die Künstlichkeit derartiger Gegebenheiten, also die Spannung „[...] zwischen dem selbstzweckhaften Vollzug ästhetischer Wahrnehmungen und absichtsvollen, systematischen Lehrmethoden“ wird dabei nicht als nachteilig angesehen, denn das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung kann „[...] durch das Installieren einer künstlichen ästhetischen Schwelle, die zuvor überschritten werden muss“ mehr noch erleichtert werden (ebd., S. 161f.).

Aus der Überzeugung, dass die Musikrezeption ohne Inanspruchnahme zusätzlicher Sinnesorgane unmöglich ist (vgl. Ditzig-Engelhardt 1997, S. 173); dass der handelnde Umgang mit Musik wesentlich andere sinnliche Perspektiven eröffnet als der nur aufnehmende (vgl. Niessen 2002, S. 10), sollen die Lernenden innerhalb der jeweiligen Erarbeitungsphasen das Hören von Musik mit verschiedenartigen musikalischen Tätigkeiten verknüpfen (vgl. Küntzel-Hansen 1984, S. 172; Quadde 1992, S. 16; Ditzig-Engelhardt 1997, S. 163; Schellberg 2015, S. 6), also sinnlich-ästhetische Höreindrücke in ein anderes Medium „transformieren“⁵¹. Durch den Einbezug unterschiedlicher psychomotorischer Bereiche (szenisches Spiel, Tanzen, Malen und kreatives Schreiben) werden die Schüler sensibilisiert für ihre ganz individuellen Wahrnehmungen (vgl. Lemmermann & Weber 1984, S. 191; Richter 2011, S. 414): Sie differenzieren ihre Hörfähigkeit (vgl. Tischler & Moroder-Tischler 1990, S. 22), nehmen Rhythmen, Melodieverläufe sowie Klangfarben nuancierter wahr (vgl. Fischer 2013, S. 8), hören Einzelheiten, die ihnen beim ersten Hören (Kapitel 5.1) nicht aufgefallen

⁵¹ Der Terminus „Transformation“ - nach Venus (1969, S. 21) auch „Transposition“ - meint im musikdidaktischen Kontext „[...] das Umsetzen eines Höreindrucks in ein anderes Ausdrucksmedium [...]“ (Lemmermann & Weber 1984, S. 195). Geläufigste Formen der Transformation sind das Malen, Tanzen und szenische Darstellen zur Musik aber auch das Schreiben von Geschichten (vgl. Barbey & Jeschonneck 2007, S. 11).

sind (vgl. Jeschonneck 2008, S. 7) und machen die Erfahrung, „[...] dass ein intensives Verstehen erst durch Wiederholung und ein ‚in-die-Tiefe-gehen‘ möglich ist“ (Barbey & Jeschonneck 2007, S. 2). Schöpferischer Ausdruck wird somit im eigenen Nachvollzug erfahrbar; der ästhetische Erfahrungsprozess findet statt zwischen der Perzeption eines musikalischen Stimulus „[...] und der sinnlichen Erfahrung des eigenen Schaffens“ (Jeschonneck 2008, S. 8).

Die innerhalb der nachfolgenden Abschnitte näher skizzierten musikalischen Gestaltungsphasen sind hiernach als ‚Brücken‘ zur Versprachlichung von musikalisch-ästhetischen Erfahrungen zu verstehen. Bevor im musikalischen Rezeptionsprozess gemachte Wahrnehmungen in diskursiver Auseinandersetzung besprochen werden, sind die Schüler dazu aufgefordert, vom Musikwerk evozierte Ansichten, Ideen, Fantasien oder Gefühle (vgl. Kapitel 1.2.1) szenisch, tänzerisch, bildnerisch und schriftlich ‚sichtbar‘ zu machen. Bei diesen (primär nonverbalen) Aktivitäten geht es also weniger um die Herstellung eines ästhetischen Produkts als vielmehr um eine Bewusstmachung und Reflexion sinnlicher Erlebnisse (*Schaffensvorgang*), sodass Basis des zu Versprachlichen die im Transformationsprozess kennengelernten Aspekte und konkret musikalischen Erscheinungen sind (vgl. Richter 2012, S. 119). Besonders musikalische Laien und/oder Schüler mit eingeschränkten Wahrnehmungen profitieren von der Unmittelbarkeit dieser Vorgehensweise (Theunissen 2004, S. 115), indem das persönliche Ausdrucksrepertoire vorerst abseits der verbalen Kommunikation erweitert und in Beziehung gesetzt wird (vgl. Niermann & Stöger 1997, S. 7). Die benannten Einzelmethoden stellen lediglich ein Auswahl-Repertoire von Handlungsmöglichkeiten dar. Methodische Phantasien sind diesbezüglich keine Grenzen gesetzt (vgl. Lemmermann & Weber 1984, S. 192).

Um die ästhetische Perzeption nicht störend zu beeinflussen, sollte sich die Lehrkraft während des Hörvorganges allerdings weitestgehend im Hintergrund halten. Soll das spontane Erleben und das unmittelbare Umsetzen des Wahrgenommenen im Fokus stehen, bedarf es lediglich einer instruierenden Einführung gewisser Regeln und Aufgaben, während theoretische Vorkenntnisse für das erfahrende Verstehen nicht erforderlich, möglicherweise sogar hinderlich sind: „[Der Lehrer] erscheint nicht als Lehrender oder gar als ‚Experte‘ in dem Sinne, dass er dem Heranwachsenden etwas über Musik ‚beibringen‘ will, was dieser nicht selbst zu entdecken im Stande ist“ (Steincke 2007, S. 86). Als Vermittelndem wird dem Lehrer die Aufgabe zuteil, eine geeignete Atmosphäre für das aktive Hören zu schaffen (vgl. Kapitel 5.1), auf eine angemessene Hörlautstärke, Klangqualität sowie Güte der Musikpräsentation zu achten (vgl. Sammer 2011, S. 10) und die Dauer der Hörbeispiele gegebenenfalls der

Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden⁵² anzupassen (vgl. Tischler & Moroder-Tischler 1990, S. 23). Damit die Schüler während der Arbeit ihre Höreindrücke vertiefen und diese konzentriert umsetzen können, ist zudem ein mehrmaliges Hören im Wechsel mit Stillephasen von Nöten (vgl. Lutz 2014, S. 17).

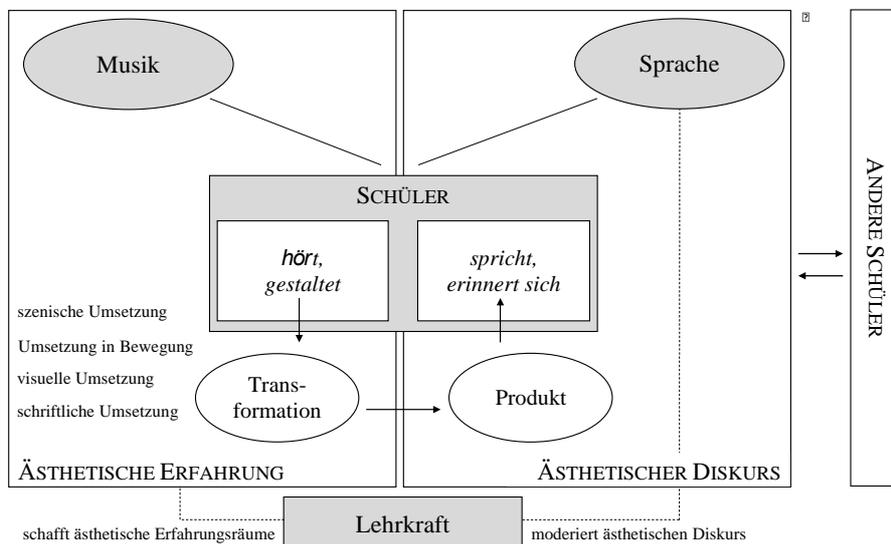


Abbildung 5: Modell für den Prozess der musikalisch-ästhetischen Erfahrung (in Anlehnung an Steincke 2007, S. 14).

5.2.1 Szenische Improvisation

„Die vielen Verfahren des szenischen Spiels sind ein intensives und genau angeleitetes Arbeiten mit Körper und Gefühl.“

(Brinkmann 1992, S. 12)

Eine gute Möglichkeit, musikalisch-ästhetische Erfahrungsgrundlagen für diskursive Gespräche zu schaffen, bieten Vorgehensweisen der *szenischen Interpretation*⁵³ (vgl. Rolle & Wallbaum 2011, S. 518). Die aus der praktischen Theaterarbeit und -improvisation entnommenen Methoden (vgl. Schläbitz 1993, S. 11; Seifert 2009, S.

⁵² Besonders jungen und im Rezeptionsprozess unerfahrenen Schülern fällt es häufig schwer, der Musik über einen längeren Zeitraum zuzuhören (vgl. Barbey & Jeschonneck 2007), weswegen die Hörbeispieldauer insbesondere am Anfang nicht zu umfangreich sein sollte (vgl. Noll/ Kormann 1992, S. 201f.; Sammer 2011, S. 10).

⁵³ Ursprünglich von Ingo Scheller für einen erfahrungsbezogenen Unterricht als „Szenisches Spiel“ (Scheller 1981) und später als „Szenische Interpretation von Dramen“ (Scheller 1993) konzipiert, konnten sich die (abgewandelten) Methoden seit den späten 80er Jahren auch im Musikunterricht erfolgreich etablieren (vgl. Khittl 2007, S. 265; Barth 2012, S. 84). Siehe hierzu unter anderem: Nebhuth & Stroh (1990), Schläbitz (1992), Brinkmann et al. (2001) sowie Stroh & Schläbitz (2007).

214) ermöglichen ganzheitliche (Lern-)Erlebnisse (vgl. Khittl 2007, S. 265), immer in oder als Reaktion auf (musikalische) *Szenen*⁵⁴, in die das Individuum körperlich, emotional, denkend und handelnd eingebunden ist (vgl. Scheller 1998, S. 18; Stroh 2006, S. 16).

In dieser Unterrichtsstunde geht es allerdings weniger um ein Nachspielen von fixierten Situationen (Seifert 2009, S. 214) als vielmehr um die Entwicklung eines improvisierten Spielkonzepts „[...] zwischen der (akustisch hörbaren) Musik und ihrer Wahrnehmung durch den Hörer“ (Pfütz 2010, S. 20), damit subjektive Erlebnisse, Empfindungen sowie Verhaltensmuster bewusst aktiviert und durch die Musik ausgelöste Eindrücke ‚sichtbar gemacht‘ werden können (vgl. Brinkmann 1992, S. 16; Scheller 1996, S. 22; Stroh 2007, S. 8; Kosuch 2013, S. 179). Die szenische Umsetzung bietet insofern eine „[...] Möglichkeit der *Verkörperung von Musik* als eine Weise und ein Mittel, Musik in ihrer Machart und Mitteilung darzustellen und sie zu deuten und in diesem Vollzug sich selbst zu verkörpern [...]“ (Richter 1995, S. 9; Hvh. M. H.).

Aufgrund der programmatischen Titelgebung⁵⁵, einer überschaubaren Länge und der zwei kontrastierenden Strukturteile, die Ansatzpunkte für eine darstellende Inszenierung bieten (vgl. Pfütz 2010, S. 29), erscheint das siebente Stück aus Robert Schumanns „Kinderszenen“ op. 15, die „Träumerei“, für eine szenische Bearbeitung in der Primarstufe geradezu prädestiniert. Nachdem die Lernenden mithilfe einer verlesenen Fantasiereise (vgl. Anhang) in die Situation eines Tagtraumes mit darin spielenden Kindern versetzt wurden (vgl. Schmiga & Stroh 2013, S. 106), entwickeln die Schüler eine kurze Stummfilmszene zum imaginierten Spielszenario bei gleichzeitigem Hören der Musik. Die Lernenden sind dazu aufgefordert, sich in körperliche Handlungsweisen fiktiver Personen hineinzudenken, „[...] diese auszuprobieren und ihrer Rolle dadurch eine spezifische Gestalt zu verleihen“ (Seifert 2009, S. 214), um in dieser Auseinandersetzung eigene Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensmuster zu entdecken (vgl. Richter 1995, S. 6; Scheller 1996, S. 22; Ostrop 1998, S. 22). Im

⁵⁴ Scheller (2004) definiert „Szene“ diesbezüglich als „[...] eine räumlich und zeitlich begrenzte soziale Situation, in der Menschen mit bestimmten Intentionen und Erwartungen, Wahrnehmungen und Gefühlen körperlich und sprachlich (inter-)agieren und sich wechselseitig zueinander in Beziehung setzen“ (S. 22).

⁵⁵ Obwohl Titel der „Kinderszenen“ auf den ersten Blick vermuten lassen könnte, dass der romantische Klavierzyklus für Kinder komponiert wurde, sind die dreizehn Stücke allerdings keine, die explizit an Heranwachsende adressiert sind (vgl. Rösler 1994, S. 56; Dietrich 2004, S. 85). Zwar beziehen sich die Miniaturen auf konkrete Gegebenheiten aus dem kindlichen Alltag „[...] in Titeln, die entweder Kinderspiele oder Kindheitsthemen bezeichnen, auf die Märchenwelt anspielen oder aber allgemeine Aspekte eines Kinderlebens aufgreifen“ (Kreutziger-Herr 1999, S. 221), doch sollen diese im Sinne Schumanns vielmehr „[...] Erinnerungen Erwachsener an ihre eigene Kindheit wachrufen (Schmiga & Stroh 2013, S. 96). Diese Art der ‚Regression‘ kann als Sehnsucht und Kritik verstanden werden angesichts einer zunehmenden Entfremdung, welche die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft in jener Zeit zu durchziehen begann (vgl. Stroh 2014, S. 133).

„Schutz der Rolle“ (Stricker 2007, S. 11; Kosuch 2013, S. 181), sind die Spielerinnen und Spieler zudem als Person nicht angreifbar, sodass „[...] sich der Zugang auch zu ungewöhnlichen, historisch und kulturell fremden, möglicherweise auch verpönten und angstmachenden Empfindungen und Verhaltensweisen“ erschließt (Ostrop 1998, S. 23). Um die Aufmerksamkeit und die Konzentration hierauf zu richten, sollen Gegenstände und der Umgang mit ihnen in der szenisch-musikalischen Arbeit allerdings nicht vorkommen (vgl. Richter 1995, S. 6).

5.2.2 Improvisatorische Bewegungshandlungen

„Der Tanz ist eine lebendige Sprache, die vom Menschen gesprochen wird und vom Menschen kündigt – eine künstlerische Aussage, die sich über den Boden der Realität empor-schwingt, um auf einer übergeordneten Ebene in Bildern und Gleichnissen von dem zu sprechen, was den Menschen innerlich bewegt und zur Mitteilung drängt.“

(Wigmann 2014, S. 43)

Neben visuellen Umsetzungen (Kapitel 5.2.3) sind improvisatorische Bewegungshandlungen⁵⁶ die wohl unmittelbarste Form des Umgangs (vgl. Jeschonneck 2008, S. 128), „[...] um das intensive Erleben der Musik und ihre schöpferische Wirkung zu erhöhen“ (Speckgens et al. 2012, S. 105). Indem sich das Individuum ‚direkt‘ mit körperlichen Mitteln dem Gehörten hingibt, sich also von musikalisch-akustischen Vorgängen führen lässt (vgl. Richter 2012, S. 119), wird der ästhetische Ausdruck, die Stimmung und die Atmosphäre des rezipierten Werkes ganzheitlich erfahrbar (vgl. Widmer 1997, S. 138; Tischler & Moroder-Tischler 1998, S. 36; Kraemer 2007, S. 269; Fischer 2013, S. 12). Der Körper ist in dieser Hinsicht primärer „Interpret der Musik“ (Richter 1995, S. 6), mit dessen Hilfe werkimmanente Vorgänge in sinnlich erlebte Phänomene transformiert werden können (vgl. Vogel 2015, S. 254): „Er *gestaltet* sie, und er *vermittelt* ihren Sinn und ihre Bedeutung“ (Richter 1995, S. 7).

Zur Musik „Django’s Tiger“, komponiert vom wohl bekanntesten Gypsy-Jazz-Gitarristen Django Reinhardt (1910-1953), besteht die Aufgabe der Lernenden darin, Stimmung und Ausdruck des Werkes improvisatorisch in Form eines *Marionettentanzes* umzusetzen (vgl. Kern & Kern 2007, S. 50). Während ein Schüler (Marionette)

⁵⁶ Die Termini Bewegung und Tanz werden im musikdidaktischen Kontext häufig synonym verwendet, wobei wesentliche Unterschiede sehr wohl bestehen: Für *Bewegungen* ist charakteristisch, dass diese in ihrer Ausführung eher unbewusst erfolgen, während der *Tanz* bewusste Handlungen umfasst, „[...] die aus einer Gestaltungsabsicht und/oder einem Ausdruckswillen der tanzenden Person resultieren“ (Vogel 2015, S. 255). ‚Bewegung zu Musik‘ als Interpretationsmethode darf insofern nicht verwechselt werden „[...] mit dem Tanzen oder Einstudieren eines Tanzes und auch nicht mit Ausdruckschoreografien“ (Richter 2012, S. 199).

hierzu auf dem Stuhl sitzt, führt ein zweiter als ‚Marionettenspieler‘ seine ‚Puppe‘ den ästhetischen Erfahrungen entsprechend (vgl. Anhang). Dieses Vorgehen unterstützt insbesondere Schüler, die wenig Bewegungserfahrungen mitbringen und ermöglicht durch den Rollentausch auch eine Gegenüberstellung von musikalisch-ästhetischen Erfahrungen.

5.2.3 Bildgestaltende Zugangsweise

Malen zur Musik ist weit „[...] mehr als nur ein ‚methodischer Trick‘, um sich bei der Herstellung eines Bildes durch gleichzeitiges Hören von Musik zu konzentrieren“ (Schmitt 1995, S. 25). Das Umsetzen von „Eindrücken aus dem akustischen Bereich in den visuellen, bildnerischen“ (Jeschonneck 2008, S. 127) dient vielmehr der Differenzierung von Hörfähigkeiten (vgl. Ditzig-Engelhardt 2004, S. 49), einer Sensibilisierung für eigene Hörempfindungen sowie den individuellen musikalischen Wahrnehmungen (vgl. Heise 1984, S. 260; Lutz 2014, S. 18; Jeschonneck & Oberschmidt 2014, S. 6; Oberhaus 2015a, S. 287) und ist daneben auch zur Herausbildung eines metaphorischen Ausdrucksrepertoires bedeutsam (vgl. Jeschonneck 2008, S. 127). Durch die Verbindung zweier Sinnesorgane werden neue Hörweisen erschlossen, Details, die sonst lediglich nebenbei registriert wurden, bedeutsam, Form- und Zeitverläufe räumlich dimensioniert und die Sensibilität für Klangfarben durch die Suche nach Farbassoziationen verfeinert (vgl. Ditzig-Engelhardt 1997, S. 179).

Um den Schülern auch einen Zugang zu eher meditativen Instrumentalwerken zu ermöglichen, steht Arvo Pärts⁵⁷ Komposition „Spiegel im Spiegel“ (1978) im Fokus dieser Unterrichtsstunde. Durch seine ausgeprägt einfache und rezeptive Struktur bietet das Werk die Möglichkeit, „[...] eine innere Ruhe und träumerische Stimmung zu vermitteln, in der Gedanken und Fantasie schweifen können“ (Speckgens et al. 2012, S. 10). Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, durch Musik evozierte Stimmungen und Gefühle spontan in ein *Sinnbild*⁵⁸ zu visualisieren, wobei thematische Darstellungen ebenso infrage kommen wie abstrakte, nicht-gegenständliche Zeichnungen (vgl. Jeschonneck 2008, S. 127; Jeschonneck & Oberschmidt 2014, S. 6;

⁵⁷ Der estnische Komponist Arvo Pärt entwickelte seinen eigenen Musikstil, den er „Tintinnabuli“ (lat. *tintinnabulum* = Glöckchen) nennt (vgl. Oschmann 2014, S. 28). Seine Werke sind „[...] durch eine äußerste Reduktion des Klangmaterials und eine asketische Beschränkung der musikalischen Mittel gekennzeichnet, die alles Virtuose vermissen lässt“ (Steincke 2007, S. 167).

⁵⁸ Krämer (2011b) hat zur Systematisierung der Visualisierungsmöglichkeiten von Musik entwickelt, das sich aus den drei Bereichen *Strukturbilder*, *Sinnbilder* und *Weltbilder* zusammensetzt (vgl. S. 131ff.). Während *Strukturbilder* der Analyse von Musik dienen, indem beispielsweise Formverläufe bildlich dargestellt werden, stehen *Sinnbilder* in Zusammenhang mit individuellen Bedeutungszuweisungen. *Weltbilder* verweisen indessen auf den historisch-kulturellen Kontext, abhängig davon, wo, wann und mit wem Musik erklingt.

Schellberg 2015, S. 8). Zur unmittelbaren Reaktion auf die Musik stehen ihnen hierzu verschiedenfarbige Straßenmalkreiden zur Verfügung, mit denen sie auf dem Schulhof⁵⁹ kreativ agieren können (vgl. Fischer 2013, S. 18). Diese eher einfache Technik ist leicht zugänglich, ansprechend und kann von jedem Schüler mühelos ausgeführt werden.

Im Malprozess befragen sich die Schüler wiederholt selbst, ob die ausgewählte Farben und Darstellungsmittel passend sind und werden dazu veranlasst, „[...] das entstehende Bild ständig mit der Musik zu vergleichen, um entweder in der Art der bisherigen Gestaltung fortzufahren oder Veränderungen und Korrekturen vorzunehmen“ (Steincke 2007, S. 170f.). Die entstehenden Bildprodukte sind somit weniger Abbild musikalischer Strukturen, sondern Visualisierungen bestimmter Aspekte des im Rezeptionsprozess erlebten (vgl. Fischer 2013, S. 17):

Durch die Klangstruktur und die rhythmischen Elemente wirkt die Musik leitend und ordnend; ihre Umsetzung in die Bildfläche ist ebenso wie die Umsetzung in den Bewegungsraum durch Tanz eine Veräußerung, die aber der inneren Anteilnahme und Fähigkeiten des Subjekts bedarf. (Bloch-Aupperle 1999, S. 105)

5.2.4 Kreatives Schreiben

Wie szenisches Darstellen, Malen oder Tanzen können auch Praktiken des *kreativen Schreibens*⁶⁰ ein probates Mittel zur Anbahnung von musikalisch-ästhetischen Erfahrungen sein (vgl. Jeschonneck 2008, S. 73; Speckgens et al. 2012, S. 102). Im Kontrast zum bis dato häufig praktizierten ‚Aufsatzunterricht‘ (vgl. Schäfer 2010, S. 324), der mehr die Herausbildung pragmatisch-kognitiv geprägter Formulierungskompetenzen zum Ziel hat (vgl. Merz-Grötsch 2000, S. 146f.), sind Aufgabenstellungen ebendieser Konzeption eher den „[...] identifikationsstiftenden und persönlichkeitsbildenden Funktionen des Schreibens und der Fokussierung des kreativen Prozesses [...]“ verhaftet (Böttcher 2012a, S. 15).

⁵⁹ Um die bildnerischen Gestaltungen räumlich einzugrenzen, wurden gemäß der Schülerzahl ein Quadratmeter große „Mal-Areale“ abgeklebt.

⁶⁰ Der Terminus des *Kreativen Schreibens* ist eine Analogiebildung zum amerikanischen „creative writing“, das „[...] Übungen im literarischen und essayistischen Schreiben bezeichnet“ (Bothe 2005, S. 23f.). Zwar gehen erste Formen bis in das klassische Altertum zurück, „[...] wo bereits Sprachspiele wie das Akrostichon verwendet wurden“ (Böttcher 2012a, S. 11), doch brachten erst die 1990er Jahre eine Phase der Etablierung und Ausarbeitung des Ansatzes, wengleich dieser weiterhin primär dem poetischen/literarischen Schreiben und der literarischen Geselligkeit (u.a. Mattenklott 1979) verhaftet bleibt (vgl. Böttcher 2012a, S. 12).

Als Grundlage für den ästhetischen Diskurs bedient sich die Unterrichtsstunde dem *kreativen Schreibverfahren zu vorgegeben Stimuli*⁶¹ (Böttcher 2012b, S. 27), welches emotionale und imaginative Prozesse miteinander verbindet (vgl. Spinner 1993, S. 21) und ein Hineintauchen in andere Wirklichkeiten herausfordert (vgl. Böttcher 2012b, S. 23; Hilger & Stögbauer 2014, S. 404). Den Schreib Anlass hierzu bildet Henry Cowells (1897-1965) Klavierwerk „The Banshee“ aus dem Jahr 1925, das durch eine Vermeidung von traditioneller Tonalität und metrischer Gebundenheit die kindliche Neugier und Assoziation neu zu entfesseln vermag.⁶² Im Vordergrund stehen sollen die im Rezeptionsprozess spontan auftretenden Assoziationen, Fantasien und Imaginationen des Lernenden (vgl. Jeschonneck 2008, S. 73; Speckgens et al. 2012, S. 103 Böttcher 2012b, S. 27), die in Form eines *Elfchens*⁶³ schreibend zum Ausdruck gebracht beziehungsweise ausgestaltet werden sollen (vgl. Baurmann & Pohl 2009, S. 77f.; Speckgens et al. 2012, S. 102). Zwar ist Schülern der vierten Jahrgangsstufe Aufbau und Form dieser Gedichtform bereits bekannt, doch empfiehlt es sich, einen „Redaktionstisch“ einzurichten, an dem die Schüler durch assoziative Methoden (u.a. Brainstorming) und im Austausch mit anderen zum Schreiben ermutigt werden können (vgl. Jeschonneck 2007, S. 7).

5.3 Aspekte der Förderung von (ästhetischer) Diskursfähigkeit

5.3.1 Initiierung von vielfältigen Gesprächssituationen als Prinzip

„[...] classroom talk is not merely a conduit for the sharing of information, or a means for controlling the exuberance of youth; it is the most important educational tool for guiding the development of understanding and for jointly constructing knowledge.“

(Mercer/ Hodgkinson 2008, S. xi; zit. N. Brandt 2015, S. 37)

Wie die ganzheitliche Definition des Gesprächsbegriffs verdeutlicht (vgl. Kapitel 3.1.2), „[...] kann Gesprächsfähigkeit nicht in Form eines [linearen] Lehrgangs für Verhaltenstechniken erlernt werden“ (Potthoff et al. 2008, S. 26). Ähnlich dem natür-

⁶¹ Zur Strukturierung der Methoden des kreativen Schreibens differenziert Böttcher (2012b) zwischen sechs Verfahren: *Schreiben zu Stimuli*, *Assoziative Verfahren*, *Schreibspiele*, *Schreiben nach Vorgaben*, *Schreiben zu und nach (literarischen) Texten* sowie das *Weiterschreiben an kreativen Texten* (vgl. S. 23).

⁶² Inspiriert von der gleichnamigen Feengestalt irischer Mythologien (vgl. Ditzig-Engelhardt 1997, S. 172; Wilson 2000, S. 19; Jeschonneck 2016, S. 22), vermittelt die Komposition ein geisterhaftes „Wehklagen“ (Nimczik 2004, S. 58) durch Streichen und Zupfen der Saiten im Inneren des Klaviers bei betätigtem Haltepedal (vgl. Weiss 2011, S. 497).

⁶³ Das Elfchen ist eine einfache Gedichtform aus elf Wörtern, verteilt auf fünf Zeilen (vgl. Abraham & Kepser 2009, S. 157). Formal folgt es dabei dem Schema: 1. Zeile – ein Wort; 2. Zeile – zwei Wörter; 3. Zeile – drei Wörter; 4. Zeile – vier Wörter; 5. Zeile – ein Wort (vgl. Waldmann 2006, S. 12).

lichen Spracherwerb entwickelt sich die Qualifikation zur aktiven, konstruktiven Teilnahme an Diskursen langfristig⁶⁴, individuell verschieden (vgl. Knapp 2011, S. 36) und einzig im aktiven Prozess der Verständigung innerhalb authentischer und vielfältiger Gesprächssituationen (vgl. Spinner 1987, S. 29; de Boer 2011, S. 74; Becker-Mrotzek 2011, S. 66). Neben der Konversation in Familie und Peer-Group ist die Unterrichtskommunikation diesbezüglich ein wesentlicher Inputfaktor (vgl. Hochstadt et al. 2013, S. 17), weswegen dem Gespräch – als Medium der Einübung und Reflexion (vgl. Becker-Mrotzek 2008, S. 22) – im Rahmen der konzipierten Unterrichtseinheit eine besondere Relevanz zuteil wird (vgl. Ritz-Fröhlich 1982, S. 108; Sammer 2011, S. 10). Um die Lernenden zum „[...] sach- und situationsangemessenen Sprechen und Zuhören zu befähigen“ (Budde et al. 2011, S. 74), sollen sie an eigenen Interaktionen „[...] ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Abläufe sprachlicher Handlungen und Handlungsmuster entwickeln“ (ebd.), die ein erfolgreiches Agieren in der öffentlichen Diskussion ermöglichen.

Diese Art der Förderung der Gesprächskompetenz sollte in der Praxis Priorität haben, weil sie gegenüber den Übungsformen eine Reihe von Vorteilen aufweist, die insbesondere in der Authentizität der Kommunikationsanlässe liegt. Zudem kommen sie ohne zusätzlichen zeitlichen und sonstigen Aufwand aus. (Becker-Mrotzek 2008, S. 71)

Zur Herausbildung sprachlich-diskursiver Kompetenzen bedient sich die unterrichtliche Praxis weitgehend unhinterfragt dem Modell des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs (vgl. Mayer 2004, S. 141; Vach 2011, S. 78; Hochstadt et al. 2015, S. 152), das trotz aller Kritik über alle Schultypen hinweg noch immer ein gängiges Handlungsmuster darstellt (vgl. Brandt 2015, S. 37). Bezugnehmend auf das von Sokrates in den platonischen Dialogen geprägte Leitbild, (vgl. Spinner 1992, S. 311f.), Lernende könnten durch gezielte Impulse selbst zu einer Erkenntnis gelangen (vgl. Zabka 2004, S. 75), lenkt die Lehrkraft über meist geschlossene Fragestellungen das Interaktionsgeschehen – „[...] das Gespräch verläuft als eine Art Ping-Pong-Prozess zwischen der Lehrperson auf der einen Seite und den Schüler-Innen als *kollektives Gegenüber* auf der anderen Seite [...]“ (Brandt 2015, S. 37; Hvh. i.O.). Kritisch ist diesbezüglich nicht nur, dass hierdurch die Wissensvermittlung bei einem Großteil der Lernenden kaum zu gelingen⁶⁵ scheint (vgl. Becker-Mrotzek 2009b; Ehrlich 2009, S.

⁶⁴ Wissenschaftliche Evidenz besteht darin, „[...] dass sich die Gesprächskompetenz in wesentlichen Bereichen über die Zeit des sog. primären Spracherwerbs hinaus bis weit in die Adoleszenz hinein entwickelt, in anderen Bereichen auch noch darüber hinaus“ (Becker-Mrotzek 2009b, S. 107).

⁶⁵ Besonders Kinder aus eher bildungsfernen Familien können die Anforderungen dieser Form von Unterrichtskommunikation zumeist nicht erfüllen, da sich ihre Erfahrungen eher auf situativ gebun-

337), sondern dass der Redeanteil von Schülern aufgrund einer primären „Lehrerzentrierung“ (Vogt 2005, S. 203) maximal ein Drittel der Unterrichtszeit beträgt (vgl. Vach 2011, S. 78; Pabst-Weinschenk 2016 S. 18). Dies ist jedoch erkennbar zu wenig, als dass ein Beitrag zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit mithilfe eines solchen Unterrichtsdesigns geleistet werden könnte (vgl. Becker-Mrotzek 2011, S. 66; Kirschenmann et al. 2012, S. 11; Hochstadt et al. 2013, S. 18). Sehr viel geeigneter erweisen sich plenare Gesprächsformen⁶⁶, in denen Lernende die Möglichkeit erhalten, „[...] auf Thema, Verlauf und Ergebnis der kommunikativen Ereignisse Einfluss zu nehmen [...]“ (Vogt 2004, S. 203), also über die Attribute „schülerorientiert“, „prozessorientiert“ und „thematisch offen“ verfügen (ebd., S. 204). Zu diesem Zweck verwendet das vorliegende Unterrichtsvorhaben einige gesprächspädagogische Grundsätze der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Theorie und Haltung der TZI stellen Formen der Gesprächsführung zu Verfügung, „[...] mit denen in klarer Abgrenzung vom lehrerzentrierten fragend-entwickelnden Unterricht gemeinsames Lernen ermöglicht [...]“ werden kann (Hochstadt et al. 2013, S. 24).

5.3.2 Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) als pädagogische Haltung

„Lebendige Lernprozesse benötigen Ordnung und Chaos. Ohne Zuordnung entartet Chaos zur Orientierungslosigkeit, ohne Chaos entartet Ordnung zum Zwang. Wer Ordnung zu früh herstellt, verhindert eine lernfreundliche Atmosphäre. Wer Chaos an den Anfang stellt, verhindert angstabbauende Orientierung.“ (Osswald 1993, S. 15f.)

Das Modell der *Themenzentrierten Interaktion (TZI)*⁶⁷ bezeichnet ein psychologisch fundiertes System pädagogisch-therapeutischen Handelns (vgl. Spielmann 2014, S. 15), das Individuen in Gruppenkontexten dazu befähigen soll, „[...] ihre Eigeninteressen und die Belange des jeweiligen Kontextes bewusst aufeinander zu beziehen und dabei sowohl sich selbst zu vertreten als auch das Interesse der Gemeinschaft zu be-

dene Alltagsroutinen beschränken (vgl. Vach 2011, S. 78). Die mangelnde Passung ist dabei „[...] weniger auf Schwierigkeiten mit einzelnen Wörtern oder Satzstrukturen zurückzuführen als auf die fehlende Erfahrung, sich über abstraktere Zusammenhänge, Texte und fachspezifische Themen zu verständigen“ (ebd.).

⁶⁶ Das *Plenumsgespräch* wird stets mit der gesamten Lerngruppe durchgeführt. Dieses bietet sich besonders an, „[...] wenn Meinungsvielfalt einen hohen Stellenwert hat, Arbeitsergebnisse und Ergebnissicherung wichtig sind oder auch gruppendynamische Gründe dafür ausschlaggebend werden“ (Eickhorst 2015, S. 130).

⁶⁷ Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) wurde in den 1950er und 1960er Jahren von der Psychologin Ruth C. Cohn entwickelt (u.a. Cohn 1988). Ihre Aufnahme fand die Konzeption „[...] bislang vor allem in Aus- und Fortbildung von Fachkräften in Pädagogik, Psychologie und Psychotherapie sowie in den Arbeitsfeldern Schule, Hochschule, Politik, Wirtschaft, Kirche, Selbsthilfe und Verwaltung“ (Löhmer & Standhardt 2015, S. 21).

rücksichtigen“ (Stollberg 2012, S. 32). TZI setzt zu diesem Zweck voraus, dass die Gruppierung eine gemeinsame Themenstellung erfolgreich zu bewältigen versucht (*themenzentriertheit*) und hierzu willens ist, miteinander in Kontakt zu treten (*Interaktion*) (vgl. ebd., S. 299).

Im Kern der Konzeption steht das Strukturdreieck (vgl. Abbildung 6), welches menschliches und soziales Handeln in einem Vierfaktorenmodell verortet: das *Ich* (die einzelne Person mit ihren jeweiligen Hintergründen), das *Wir* (die Interaktion einer Gruppe untereinander und ihre Dynamik) sowie das *Es* (das Thema, das Sachanliegen oder die Aufgabe, die sich der Gruppierung stellt) (vgl. Gudjons 2003, S. 77). Umschlossen werden diese vom *Globe*, womit die Umwelt in sozialer, ökologischer, ökonomischer oder auch technologischer Perspektive erfasst wird (vgl. Nelhiebel 2014, S. 134)⁶⁸. Ein nach der TZI konzipiertes Gespräch strebt insofern „[...] ein hohes Maß an Authentizität und Entscheidungsfreiheit an und bezieht [auch] die institutionellen Bedingungen realitätsgerecht ein“ (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010, S. 229). Die vier Wirkungsfaktoren stehen dabei miteinander in einer unauflösbaren, dynamischen Wechselwirkung (vgl. Langmaack 2001, S. 51); sie „[...] sind gleichgewichtige Momente im ganzheitlich zu verstehenden Lebens- und Gruppenverlauf“ (Matzdorf & Cohn 1992, S. 74). Grundbedingung erfolgreichen Arbeitens ist entsprechend eine Balance zwischen der Aufgabe, dem Individuum, der Gruppe sowie dem Umfeld (vgl. Heudecker 2011, S. 302).

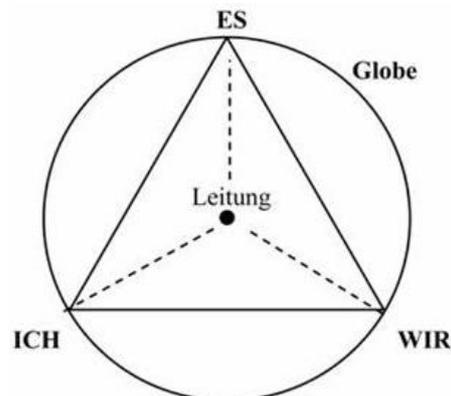


Abbildung 6: Das Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion (aus Spielmann 2014, S. 16).

⁶⁸ Im unterrichtlichen Kontext bildet die Institution Schule den Globe: Hierarchische Unterschiede zwischen Lehrperson und Schüler, die Vielzahl an (potentiellen) Sprechern oder Situationen der Leistungsbewertung bestimmen Unterrichtsgespräche maßgeblich (vgl. Hochstadt et al. 2013, S. 21).

Die Herausforderung, ein dynamisches Gleichgewicht zwischen den Elementen zu wahren, fällt dabei vornehmlich der Lehrperson zu (vgl. Heudecker 2011, S. 302). Indem diese – in Resonanz auf die Beteiligten sowie auf das Gesamte der Prozesse (vgl. Hintner et al. 2014, S. 183) – beständig die Ausgewogenheit der Elemente reflektiert (vgl. Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 94) und durch Struktursetzungen einzelne Faktoren stärker gewichtet (vgl. von Kanitz et al. 2015, S. 14), werden ein bestimmtes Niveau der Plenumsarbeit gehalten und ganzheitliche Lernprozesse vorangetrieben (vgl. Matzdorf & Cohn 1992, S. 75). Aufgrund dieser Rolle nehmen die Leitungsverantwortlichen zwar eine hervorgehobene Stellung ein, besitzen Machtposition und Verantwortung (vgl. Hintner et al. 2014, S. 184f.), doch sind sie nach dem TZI-Prinzip *partizipierender Leitung (PL)*⁶⁹ gleichzeitig auch Mitglieder der Gruppe (vgl. Reiser 2006, S. 58). Als Modellmitwirkende handeln sie aktiv, engagiert sowie empathisch am Gespräch teilnehmend (vgl. von Kanitz et al. 2015, S. 14), zeigen sich also selbst auch als „[...] lernendes Individuum mit persönlichen Bedürfnissen, Beweggründen, Ängsten und Unsicherheiten“ (van den Braak 2014, S. 320), wodurch der Beziehungshorizont erweitert wird und mit diesem auch die Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten⁷⁰ (vgl. Langmaack 2001, S. 200; Rolle & Wallbaum 2011, S. 510). Die Aufgabe besteht insofern darin, beständig eine Synthese zwischen Abstinenz und Beteiligung innerhalb intentional symmetrischer Gespräche im Rahmen asymmetrischer Bedingungen zu finden (vgl. Härle 2011, S. 49). Gesprächsleitung ist in dieser Hinsicht „[...] weniger eine spezifische Technik als vielmehr eine bestimmte Haltung“ (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2006, S. 12), die sich wie folgt beschreiben lässt (vgl. ebd., S. 12f.):

1. Es besteht seitens der Lehrperson ein ernsthaftes Interesse, mit den Schülern zu dem gewählten Musikbeispiel ins Gespräch zu kommen.

⁶⁹ Zwar ist die Partizipierende Leitung in der Entwicklung der TZI von Anfang an eine zentrale Leitidee, doch nimmt sie keine zentrale Stelle in der Beschreibung des Systems ein. Der Terminus „[...] wird von Ruth Cohn kaum theoretisch begründet und eher als Handlungsorientierung für Leiterinnen und Leiter beschrieben“ (Hintner et al. 2014, S. 183).

⁷⁰ Haltung und Technik der partizipierenden Leitung gehen von der Überlegung aus, „[...] dass niemand erwarten kann, dass Teilnehmer oder Mitarbeiter von sich selbst etwas Persönliches preisgeben, solange der Leiter selbst sich versteckt und nur als Mensch, über den man phantasieren kann, sichtbar wird“ (Langmaack 2001, S. 200).

2. Die Lehrperson unterstellt den Schülern, dass sie (prinzipiell) in der Lage sind, an dem Gespräch teilzunehmen und musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu verbalisieren.
3. Die Lehrperson fördert ein Gesprächsklima, das von gegenseitigen Respekt und Vertrauen geprägt ist.

5.4 Reflexionsphase

Zwar basieren große Teile der kommunikativen Handlungskompetenz auf weitgehend automatisierten Fähigkeiten (vgl. Behrens/ Eriksson 2009, S. 61), die es innerhalb vielfältiger Gesprächsanlässe lediglich zu trainieren gilt (vgl. Kapitel 5.3), doch ist die Qualität und das Gelingen einer Kommunikationssituation ebenso davon abhängig, dass die Gesprächsteilnehmer die je spezifischen Rahmenbedingungen analysieren und aus ihrem Repertoire das richtige Register auswählen, um die Gesprächssituation gemeinsam angemessen zu bearbeiten (vgl. Schoenke 1991, S. 14; Vogt 2009, S. 29; Kapitel 3.3). Zur Förderung dieser Qualifikationen gilt es in gezielt unterrichtlichen *Metakommunikationen* (vgl. Potthoff et al. 2008, S. 21) den bis dahin unbewussten Gebrauch von Sprache um die bewusste Nutzung des Sprachhandelns zu erweitern (vgl. Behrens & Erikson 2009, S. 46f.), indem individuelle Fähigkeiten des Sprechens wie auch zwischenmenschliche Interaktionsfähigkeiten kritisch reflektiert, Lernfortschritte thematisiert (vgl. Good 1982, S. 19; Sitta 1987, S. 25; Potthoff 2014, S. 158) und resultierend daraus geeignete Gesprächsregeln aufgestellt werden (vgl. Kirk 2004 S. 55; Budde et al. 2011, S. 79).

5.4.1 Metakommunikation

„Metakommunikation“ bezeichnet „[...] die Thematisierung der vorausgegangenen oder erwarteten Kommunikation durch die an dieser Kommunikation beteiligten Personen mit dem Ziel der Wiederherstellung oder der prophylaktischen Aufrechterhaltung der Übereinstimmung zwischen ihnen“ (Boettcher 1975, S. 392). Diesbezüglich geht es weniger um eine systematische Klärung der sprachlichen und verbal vermittelten Wissensgrundlagen (vgl. Habscheid 2003, S. 149), als vielmehr um eine Beurteilung von eigenen als auch fremden Verhaltens- und Kommunikationsmustern (vgl. Budde et al. 2011, S. 79), sowie um die Behebung etwaiger lokaler Störungen und einer Wiederherstellung eines für zukünftige Interaktionen ausreichenden Arbeitskonsens (vgl. Habscheid 2003, S. 149). Die Metakommunikation kann sich hierzu auf sehr verschiedene Momente des Gespräches beziehen, beispielsweise „[...] auf

Aspekte der beziehungsmaßigen Problematik oder auf Aspekte der sprachlich-formalen Verständigungsmittel [...]“ (Sitta 1987, S. 18).

Für den Lernenden erfüllt diese Unterrichtsphase neben der Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess vor allem „[...] die Funktion der Selbsteinschätzung und Selbstreflexion“ (Fischer et al. 2015, S. 145). Dies bedarf allerdings den Mut, „[...] sich auf ein Gespräch über das Gespräch einzulassen“ (Sitta 1987, S. 18). Den Schülern stehen zu diesem Zweck symbolhafte Gegenstände (Feder, Stein und Murmel) zur Verfügung (vgl. Anhang), die Anreizcharakter zum expressiv-affektivem Verbalisieren eigener Gedanken, Einschätzungen sowie Empfindungen besitzen und zugleich den sprachlichen Ausdruck erleichtern (vgl. Heislbet & Miederer 2015, S. 10). Die Lehrperson erhält gleichsam ein schnell ersichtliches als auch differenziert wahrnehmbares Stimmungsbild der Gesamtgruppe, das zu Beginn der darauffolgenden Stunde gegebenenfalls besprochen werden kann (vgl. Ferrarj 2014, S. 98).

5.4.2 Erarbeitung von Gesprächsregeln

Als kommunikative Grundsätze menschlichen Handelns klären Gesprächsregeln das kompetente Agieren in dialogischen Interaktionssituationen (vgl. Potthoff et al. 2008, S. 60). Sie entstehen in gemeinsamer Erarbeitung mit den Lernenden (vgl. Ritz-Fröhlich 1982, S. 420; Spinner 1987, S. 29), legen Verhaltens- wie auch Handlungsspielräume fest (vgl. Ott, 2008, S. 73) und behalten solange ihre Gültigkeit, bis sie durch gemeinsame Metakommunikation wieder revidiert beziehungsweise in veränderter Form neu etabliert wurden (vgl. Kiper 2003, S. 196). Die in dieser Unterrichtseinheit entwickelten Gesprächsregeln lauten im Einzelnen: *Rederecht jedes Kindes, einander zuhören, ausreden lassen, eigene Meinungen begründen, nicht beleidigen und verbal angreifen* sowie *an die Rede des Vorgängers anknüpfen* (vgl. Hierdeis & Greßirer 2005, S. 19; de Boer 2011, S. 76). Insbesondere bei wenig gesprächserfahrenen Kindern können (methodische) Hilfsmittel wie *Gesprächsbäll* oder *Meldekette* das Einhalten dieser Regeln und somit die diskursive Verständigung unterstützen (vgl. Kiper 1999, S. 15). Im Übrigen empfiehlt es sich, die erarbeiteten Gesprächsregeln für alle gut sichtbar im Klassenraum aufzuhängen (vgl. Spinner 1987, S. 29; Eichler 2008, S. 103), sodass die aufgestellten Regeln als feste Struktur in Gesprächsarbeit eingehen und als Referenzrahmen bei Streit oder Unstimmigkeiten dienen können (vgl. Ohlsen 2014, S. 341).

Teil III: Reflexion der Unterrichtseinheit und Schlussbetrachtung

6. Informationen zur Lerngruppe und zur Lernausgangslage

Das zur Förderung von ästhetischer Diskursfähigkeit entwickelte Lehr-Lernarrangement wurde in den ersten Juniwochen des Schuljahres 2015/16 im Musikunterricht einer vierten Jahrgangsstufe eigenverantwortlich erprobt. Die Lerngruppe setzt sich zusammen aus 24 Schülern (vierzehn Mädchen sowie zehn Jungen) im Alter von neun bis elf Jahren. Bis auf Luljeta,⁷¹ die erst vor fünf Wochen aus dem Kosovo migrierte, sind alle Kinder in Deutschland geboren und aufgewachsen. Gleichwohl ist Deutsch bei weiteren fünf Schülern (Artur, Gasi, Samyan, Bayer und Diyar) nicht Mutter- oder Herkunftssprache, sodass diese Lernenden in ihrer Sprachentwicklung weiterhin gefördert werden müssen.

In der Vergangenheit musizierten die Lernenden primär in verschiedenen freien sowie angeleiteten Situationen mit Stimme und Körper, sodass zu Beginn der Unterrichtseinheit Fachkenntnisse aber auch strukturierende Kriterien für ein adäquates Sprechen über musikalisch-ästhetische Erfahrungen noch weitgehend fehlten.

- | | | |
|----|-------------------------------|--|
| 1 | Marc
Horstmann
(= M.H.) | Sophia, warum stehst du so nah am Schild „gefällt mir nicht“? |
| 2 | Sophia | Weil ich solche Musik blöd finde. |
| 3 | Gasi | Ich finde die Musik geil. Hört mein Papa auch immer. |
| 4 | Charlotte | Ich mag (<i>wird von mehreren Schülern unterbrochen</i>).
<i>Schüler reden durcheinander.</i> |
| 5 | M.H. | Kommt bitte zur Ruhe. Charlotte, du wolltest etwas sagen. |
| 6 | Charlotte | Ich mag die Musik ein bisschen. Da kann man nach tanzen.
<i>Schüler schweigen.</i> |
| 7 | M.H. | Hat die Musik Gefühle in euch geweckt? |
| 8 | Bayer | Die war schön die Musik. Besser als das erste Stück. |
| 9 | Luka | Vielleicht glücklich? |
| 10 | Mia-Lara | Oder fröhlich? |

Wie der Gesprächsausschnitt⁷² verdeutlicht, war es der Lehrperson in der ersten Unterrichtsstunde „Meine musikalische Lebenswelt“ (vgl. Kapitel 5) partiell kaum möglich, die Schüler zu einem selbstständigen Diskurs anzuleiten, da sie weder aufeinander

⁷¹ Aus Gründen des Datenschutzes und zum Schutz des einzelnen Lernenden wurden alle Namen geändert.

⁷² Dem abgedruckten Gesprächsauszug ging eine Evaluationsphase voran, in denen die Lernenden das türkische Volkslied „Hicaz Dolap“ durch räumliche Positionierung (zustimmend oder ablehnend) beurteilen sollten.

der eingehen noch sich gegenseitig zuhören konnten. Ihr Fokus war stets auf die Lehrkraft sowie deren Fragestellungen gerichtet, nicht jedoch auf die Gesprächsbeiträge ihrer Mitschüler. Zum anderen erwies sich die konstitutive Offenheit des musikalisch-ästhetischen Diskurses als problematisch. Den Lernenden gelang es kaum, sich aus ihrer gesellschaftlich bestimmten Schülerrolle zu lösen und authentische Beiträge zur Beurteilung des Hörbeispiels zu formulieren. Sie versuchten vielmehr in der Tradition des fragend-entwickelten Unterrichtsgesprächs und dem Prinzip der sozialen Erwünschtheit folgend, die ‚richtige‘ Interpretation der Musik zu ‚erraten‘. Es bereitete ihnen Mühe, sich frei zu den mehrdeutigen Hörbeispielen zu äußern; schienen mit der offenen Aufgabenstellung und/oder der Vieldeutigkeit des ästhetischen Objektes überfordert zu sein (vgl. Kapitel 1.1.2). Sie waren es nicht gewohnt, sich Gesprächsanlässe selber zu suchen, sondern beanspruchten klare Arbeitsanweisungen. Dies kann als Ausdruck eines durch die Institution Schule mitgeprägten „Aufgabe-Lösungs-Musters“ gedeutet werden (vgl. hierzu auch Wieler 1989 in Anlehnung an Ehlich & Rehbein 1986), welches jedoch in Spannung zum prinzipiellen Prozesscharakter musikalisch-ästhetischer Diskurse steht, wodurch unterschiedliche Auslegungsarten und ein dynamisches Wechselspiel zwischen dem ästhetischen Objekt und den Gesprächspartnern ermöglicht werden kann (vgl. Kapitel 2.2).

7. Überprüfung der Lernziele

Zur Überprüfung der in Kapitel 4 erläuterten Lernziele, soll im Folgenden exemplarisch ein musikalisch-ästhetischer Diskursauszug vorgestellt und ausgewertet werden. Hierbei handelt es sich um das letzte Plenumsgespräch der Unterrichtseinheit, das infolge eines kreativen Schreibprozesses (vgl. Kapitel 5.2.4) mit der ganzen Klasse geführt wurde. Als Grundlage hierfür diente die Klavierkomposition „The Banshee“ von Henry Cowell. Aufschlussreich für die Auswertung erscheinen die Leitfragen:

- (1) Werden die innerhalb der Diskussion erbrachten Gesprächsbeiträge argumentativ ausdifferenziert?
- (2) Welche Begrifflichkeiten nutzen die Schüler, um sinnliche Wahrnehmungsvollzüge angemessen zu artikulieren?
- (3) Werden die in der musikalischen Gestaltungsphase aktivierten musikalisch-ästhetischen Erfahrungen systematisch aufeinander beziehend besprochen (und weiterentwickelt) oder stehen inhaltliche Beiträge lediglich unverbunden nebeneinander?

Die Fragestellungen zielen gleichzeitig auch auf die *Umsetzung* und damit die institutionelle Verträglichkeit des musikalisch-ästhetischen Diskurses als Unterrichtsverfahren ab: Inwieweit können die Lernenden die offenen Gespräche als solche wahrnehmen und nutzen, um die eigenen musikalisch-ästhetischen Erfahrungen zu entwickeln, zu reflektieren und mit anderen diskursiv zu besprechen?

7.1 Auszug aus dem Gesprächstranskript

- | | | |
|----|-----------|---|
| 1 | Baver | Also, ähm, ich fand das schwierig, ähm, weil die Musik so gruselig war, ähm, ein Elfchen zu schreiben. |
| 2 | Nicolas | Ja, genau. Da waren voll viele komische Töne. Ich hab' mir darum so ein altes Haus vorgestellt. Wie in so einem Horrorfilm, in dem so ein Gespenst wohnt. |
| 3 | Gazi | Das war bestimmt Hui Buh (<i>macht Bewegungen eines Geistes</i>). |
| 4 | Diyar | Oder eine dunkle Macht (<i>spricht mit tiefer Stimme</i>).
<i>Schüler reden durcheinander.</i> |
| 5 | M.H. | Ich glaube, Jette möchte was sagen. |
| 6 | Jette | Ich fand' am Anfang, dass das nach Gewitter, Unwetter oder so klingt. So windig. In der Mitte habe ich mich dann erschrocken. Da musste ich auch an Gespenster denken. Habe als erstes Wort ‚ängstlich‘ genommen. |
| 7 | Raul | Ich habe als erstes Wort ‚geheimnisvoll‘ genommen, weil ich wie Niklas fand, dass das Lied so verschiedene komische Töne hatte. |
| 8 | Eldem | Ja. Da waren quietschende komische Töne und dann wurde es auf einmal voll laut, ähm, als wenn jemand laut schreit. Da habe ich (<i>überlegt</i>) bisschen Angst gehabt.
<i>Schüler reden durcheinander.</i> |
| 9 | M.H. | Stimmt, so etwas wie Schreie habe ich auch gehört und ich muss dir Recht geben Eldem, die Musik kann einem schon Angst machen. |
| 10 | Charlotte | Manchmal war da auch so ein (<i>überlegt</i>) Eulengurren. |
| 11 | Nicolas | Was soll das denn sein (<i>lacht</i>)? |
| 12 | Charlotte | Na, da waren manchmal so hohe Töne. Ganz schnell nacheinander (<i>macht Punktbewegungen mit den Händen</i>). Das klang für mich wie eine Eule. Und, und, ich habe auch so Schreie gehört. |
| 13 | Raul | Dann war das vielleicht doch kein Gespenst oder so, sondern um Mitternacht draußen. Das passt dann ja auch zum Gewitter von Jette. |
| 14 | Mia-Lara | Genau. Im Mondschein. Und es ist total windig. |
| 15 | M.H. | Wie kommt ihr jetzt auf Mitternacht? |
| 16 | Raul | Na da waren auch Glocken von der Kirche oder so. Ich weiß aber nicht mehr wie oft das gegongt hat. |
| 17 | Luka (w) | Stimmt, habe ich auch gehört. Erst wollte ich so über Natur und draußen schreiben. Als die Glocken dann kamen, habe ich alles wegradiert. Dann habe ich über ein Geisterhaus geschrieben. |
| 18 | Nicolas | Ja, sage ich doch. Die Musik will ein Geisterhaus beschreiben. |
| 19 | Charlotte | Aber was soll denn eine Eule im Haus? Ich finde das war draußen. Erst still, dann wird es langsam windig und dann kracht ein Baum zusammen. Weil ein Blitz eingeschlagen hat. (<i>Klatscht in die Hände</i>) |

20	Diyar	Der ist dann voll entwurzelt (<i>steht auf und lässt sich hinfallen</i>).
21	Esther	Oder vielleicht war (<i>wird von mehreren Schüler unterbrochen</i>)
22	M.H.	So, ihr müsst nun mal wieder bisschen ruhiger werden. Jetzt ist Esther an der Reihe.
23	Esther	Ich finde, ähm, also ich fand das gar nicht so geheimnisvoll wie die anderen.
24	Mia-Lara	Warum?
25	Nicolas	Natürlich war das geheimnisvoll und gruselig. Hört man doch.
24	Jette	Nicolas, jetzt lass doch mal Esther ausreden.
25	Esther	Ich finde das Stück eher irgendwie, ähm, witzig. So zum Lachen. Ich musste die ganze Zeit lachen, weil ich so ein komisches Lied noch nie gehört habe. Das klang manchmal wie lachende Mäuse. Und manchmal dachte ich, da werden Rohre geölt.
26	Raul	Esther, ich denke, das war kein ‚Rohreölen‘ sondern eine quietschende komische Holzhaus-Tür.
27	Svenja	Ich fand wie Esther das Lied auch witzig. Besonders die hohen Töne (<i>macht Armbewegung nach oben</i>).
28	Mia-Lara	Ne, finde ich überhaupt nicht. Ich fand das total (<i>überlegt</i>) gefährlich, sodass man wegrennen wollte. Manchmal wurde mir total kalt (<i>streicht mit den Händen über die Oberarme</i>).
29	Julia	Ich finde das Wort ‚unangenehm‘ besser. Ist mein letztes Wort im Elfchen.

7.2 Auswertung

Dieser exemplarisch aufgeführte Transkriptausschnitt zeigt, wie Schüler in einem musikbezogenen Gespräch individuelle Zugänge zum ästhetischen Objekt entwickeln und gemeinsam Bedeutung aushandeln. Die Lernenden sind in der zweiten Phase der Unterrichtseinheit zunehmend in der Lage, sich spontan sprechend dem ästhetischen Objekt zu nähern und sich detailreich über ganzheitliche Wirkungsweisen der Musik wechselseitig auszutauschen. Selbst Schülern ohne weitreichende instrumentale Erfahrungen (u.a. Nicolas, Raul und Svenja) gelingt es, persönliche Hörindrücke differenziert mit sprachlichen Mitteln zum Ausdruck zu bringen und sich darüber im Plenum intendiert zu verständigen. Anhand des von Charlottes geäußerten „und und“ (12) sowie den vielzähligen nonverbalen Gesten (z.B. 3, 27, 28) lässt sich erkennen, dass die Schüler stark in die Wirkung des ästhetischen Objektes involviert sind. Die Lernenden entwickeln Fragen (z.B. 13), suchen nach Erklärungen für ihr Empfinden (z.B. 2, 25), führen sich gegenseitig zu neuen Deutungsansätzen (z.B. 13) und steuern dabei auch selbstständig den Gesprächsverlauf: „Nicolas, jetzt lass doch mal Esther ausreden“ (Jette). Zwar wird phasenweise durcheinander geredet, doch werden diese Nebengespräche thematisch vordergründig genutzt, um anderen die eigenen Wahrnehmungsvollzüge mitzuteilen. Das ästhetische Objekt und seine

Wirkung ist insofern nicht nur Gesprächsanlass, sondern bleibt fortwährend Gegenstand der Auseinandersetzung.

In Bezug auf die erste Leitfrage, inwieweit die Schüler ihre Gesprächsbeiträge argumentativ ausdifferenzieren, ist festzustellen, dass Geltungsansprüche erhoben, bestritten und häufig auch begründet werden (z.B. 12, 25, 28). Wenngleich im Resultat eine wenig tiefgreifende Argumentationsstruktur entsteht, da die Güte ästhetischer Ansichten gemessen an der Qualität ihrer Legitimationen mitunter wenig gehaltvoll sind (z.B. 25, 27), scheinen einige Lernende bereits in der Lage zu sein, die ganzheitliche Wirkungsweise in den Mittelpunkt ihrer Äußerung zu stellen und sich zur Begründung ihrer Wahrnehmungen auch auf formbildende Elemente des ästhetischen Objektes zu beziehen (z.B. 6, 7, 8, 25).

Um die Lebendigkeit des Werkes und die musikalisch-ästhetischen Erfahrungen angemessen darzustellen (Leitfrage 2), versuchen die Schüler vermehrt, die Möglichkeiten der Sprache vielfältig, nuanciert und phantasievoll zu verwenden. Zwar werden sinnliche Wahrnehmungsvollzüge vordergründig mit Adjektiven wie „gruselig“ (Baver), „ängstlich“ (Jette), „gefährlich“ (Mia-Lara) oder „unangenehm“ (Julia) beschrieben, doch finden sich vereinzelt bereits metaphorische Wendungen, um Aspekte des musikalischen Verlaufs oder der Klangpräsentation nachvollziehbar hervorzuheben: „Ich fand am Anfang, dass das nach Gewitter oder so klingt“ (Jette), „das klang manchmal wie lachende Mäuse“ (Esther). Eingesetzt werden diese allerdings primär von Kindern bildungsnaher Herkunft (Charlotte, Eldem, Esther, Jette), bei denen eine zunehmend bewusste, spielerische Produktion von Metaphern zu verzeichnen ist. Beobachtungen aus dem „Zehn-Minuten-Musik-Warm-Up“ (Kapitel 5.1) zufolge sind leistungsschwächere Schüler zum Ende der Unterrichtseinheit zwar auch durchaus in der Lage, einzelne Metaphern produktiv wie rezeptiv zu verarbeiten, doch werden diese nicht in der Kommunikationssituation aktiv genutzt: „Also, ähm, ich fand das schwierig, ähm, weil die Musik so gruselig war, ähm, ein Elfchen zu schreiben“ (Baver). Eine mögliche Begründung der Ergebnisse ist, dass den Lernenden grammatische und syntaktische Regeln der Metaphernbildung offenbar nicht geläufig sind, weil metaphorische Wendungen nicht im Kontext und in Relation zu anderen Lexemen vermittelt wurden, sondern isoliert. Aufgabe eines weiterführenden (Musik-)Unterrichtes wäre es insofern, den metaphorischen Sprachgebrauch in alltagssprachlichen Verwendungszusammenhängen kontrastiv zu analysieren und in vielfältigen Gesprächssituationen fortwährend zu üben.

Vor dem Hintergrund der dritten Analysefrage ist indes festzustellen, dass die in den Diskurs eingebrachten inhaltlichen Perspektivierungen nur selten interaktiv erarbeitet

beziehungsweise weiterentwickelt werden. Gesprächsbeiträge des Vorgängers werden zwar aufgegriffen (z.B. 7, 8, 27), allerdings wenig innerhalb der eigenen Darlegungen weiterverarbeitet. Zur Entwicklung eines erweiterten Verständnisses von Argumentationshandlungen bietet sich die reflexionsgeleitete Analyse authentischer Gesprächstranskripte an, „[...] da argumentative Handlungsmuster dadurch in ihrer Abfolge und Verteilung auf die Diskutanten untersucht werden können, sodass sich die Erwartungen dieses Gesprächstyps an das sprachliche Handeln der Interaktanten ableiten lassen“ (Gottschalk/ Lehmann-Wermser 2007, S. 74). Auffallend ist allerdings, dass besonders die von der Allgemeinheit stärker abweichenden Perzeptionen als besonders interessant gewertet werden und zum weiteren intersubjektiven Austausch anregen. So werden Kinder mit musikalisch-ästhetischen Erfahrungen anderer Art von ihren Mitschülern (oder auch der Lehrkraft) dazu aufgefordert, sich genauer zu erklären, damit verstanden wird, wie sie die Musik aufgefasst haben: „Aber was soll denn eine Eule im Haus?“ (Charlotte).

In Betrachtung der in Kapitel 4 dargelegten Lernziele kann infolge dieser Ergebnisse festgehalten werden, dass die Lernenden zum Ende der Unterrichtseinheit (1) ein musikalisches Objekt und seine ästhetischen Wirkungen mimetisch nachvollziehen können und zunehmend versuchen, ihre Höreindrücke durch beschreibende Bilder hervorzuheben (2). Einigen Schülern gelingt es bereits in Ansätzen, ihr Erleben ziel- und sachangemessen sprachlich zu verbalisieren, die Äußerungen im Hinblick auf den Zuhörer adressatengerecht zu formulieren und sich über unterschiedliche Wahrnehmungsvollzüge sequentiell zu verständigen (3). In Bezug auf die Gesprächskompetenzen (vgl. Kapitel 3.2) zeigt sich insofern, dass ein erster Lernertrag stattgefunden hat, allerdings gilt es, besonders sprachliche und funktionale Merkmale interaktiv-mündlichen Argumentierens weiterhin herauszuarbeiten.

8. Schlussbetrachtung

„Über Musik soll man nicht sprechen – Musik kann man nur machen!“ (Pfeiffer 2007, S. 18). Dieser didaktischen Maxime hat die vorliegende Arbeit nicht nur grundlegend in theoretischer Perspektive widersprochen (vgl. Kapitel 2), sondern auch konkret unterrichtspraktische Überlegungen entgegengebracht, für einen adäquaten, erfahrungsbezogenen Umgang mit musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im gesprächsförmigen Unterricht der Primarstufe (Teil II).

Als Lern- und Erfahrungsgegenstand schafft der musikalisch-ästhetische Diskurs Voraussetzungen, um pragmatisch-diskursive Qualifikationen gewinnbringend weiterzuentwickeln und bietet sogleich die Möglichkeit für eine gemeinsame vertiefende Auseinandersetzung mit im Rezeptionsprozess gemachten Hörerlebnissen. Zur Bewusstmachung individueller Wahrnehmungsvollzüge erweisen sich handelnde Zugänge (vgl. Kapitel 5.2) zwar besonders für mehrsprachige und/ oder eher bildungsferne Kinder als vorteilhafter, doch erhalten Schüler im Austausch mit anderen, im gemeinsamen Nachdenken über ästhetische Objekte Gelegenheiten, die ganzheitlich erfahrenen Ausdrucksqualitäten der Musik sprachlich-kognitiv mittelbar zu machen, intersubjektiv zu validieren und Irritationen sowie Fragen zum Ausdruck zu bringen (vgl. Kapitel 7.2). Ein besonderes Potential offener Gesprächsformen kann darüber hinaus in der nachhaltigen Wirkung auf das Selbstkonzept der Lernenden gesehen werden. Die von der Lehrkraft vertretene pädagogische Grundhaltung (vgl. Kapitel 5.3.2) bewirkte in der vorgestellten Lerngruppe vor allem bei eher stillen und leistungsschwächeren Schülern, dass sie den Mut fassten, sich einzubringen, ihre eigenen Hörerlebnisse zu äußern und die der anderen wertzuschätzen.

Ebendiese Erkenntnisse spiegeln sich auch in der Reflexion der gesamten Unterrichtseinheit. Die überwiegende Mehrheit der Lernenden beurteilt die musikalisch-ästhetischen Diskurse positiv. Sie betonen diesbezüglich sowohl eine allgemeine Akzeptanz des offenen Unterrichtsgesprächs als auch dessen anregende, differenzierende und motivierende Wirkungsweise, wie aus der folgenden Stellungnahme ersichtlich wird: „Das Gespräch hat mir Spaß gemacht. Ich fand gut, dass jeder seine verschiedene Meinung zu den Liedern sagen konnte“ (Raul). Zudem wird aber auch die Funktionalität der plenaren Gesprächsformen deutlich wahrgenommen. Sie werden von den Beteiligten als klärend empfunden, die Wahrnehmung anderer und fremder musikalisch-ästhetischer Erfahrungen betont und deren Vorteil für die eigene Deutung herausgestellt: „Lustig ist, dass jedes Kind die Musik anders gehört hat. Ich habe dann über mein Gefühl nochmal nachgedacht“ (Julia).

Als Ertrag der primardidaktischen Konzeption kann festgehalten werden, dass der musikalisch-ästhetische Diskurs motivationale Aspekte verstärkt und sinnvolle sowie zielführende musikalische Lernprozesse anbahnt, also effizient und institutionell durchaus verträglich ist. Die Ergebnisse sollten Anlass dazu geben, dass offene Gesprächsformen in unterschiedlichen, von der jeweiligen Lerngruppe abhängigen Modifikationen verstärkt in die musikunterrichtliche Praxis Einzug halten. Gleichwohl sollte sich die empirische Unterrichtsforschung um die Erhebung und Nutzbarmachung von Qualitätskriterien bemühen und aus diesen Konzepten von Musikunterricht ableiten, die gelingende musikalisch-ästhetische Diskurse nicht nur als glückliche Zufälle, sondern auch als generierbare Prozesse beschreibbar machen. Auf diese Weise kann sich das musikbezogene Unterrichtsgespräch vermutlich vom ‚Anhängsel‘ an sonstige Unterrichtsinhalte zu einem sowohl integrativen und dabei bewusst inszenierten als auch eigenständigen Lernbereich des (primarstuflichen) Musikunterrichtes entwickeln.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Primär- und Sekundärliteratur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): *Hören als musikpropädeutischer Lernvorgang*. In: Abel-Struth, Sigrid (Hg.): Grundriss der Musikpädagogik. Mainz: Schott. S. 193-209.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 42).
- Ahrbeck, Bernd; Bleidick, Ulrich; Schuck, Karl Dieter (1997): *Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler*. In: Weinert, Franz E.; Birbaumer, Niels; Graumann, Carl F. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie. S. 739-769 (= Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie 3).
- Ali, S. Omar; Peynirciolu, Zehra F. (2010): *Intensity of Emotions Conveyed and Elicited by Familiar and Unfamiliar Music*. In: Music Perception. Jg. 27. H. 3. S. 177-182.
- Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Altenmüller, Eckart; Bernatzky, Günther (2015): *Musik als Auslöser starker Emotionen*. In: Bernatzky, Günther; Kreutz, Gunter (Hg.): Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien: Springer. S. 221-236.
- Altenmüller, Eckart; Kopiez, Reinhard (2015): *Starke Emotionen und Gänsehaut beim Musikhören: eine neue Theorie zum evolutionären Ursprung der Musik*. In: Musikpsychologie und Musikermedizin. Jg. 22. H. 1. S. 14-26.
- Alvin, Juliette (1984): *Musiktherapie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ameln-Haffke, Hildegard (2015): *Emotionsbasierte Kunsttherapie. Methoden zur Förderung emotionaler Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Ansohn, Meinhard (2008): *Musik hören? Ja. Wie das Musikhören als eigenständiger Teil des Musikunterrichts ernst genommen und mit Hilfe von Spielen geübt werden kann*. In: Musik in der Grundschule. Jg. 12. H. 1. S. 6-13.
- Antholz, Heinz (1976): *Unterricht in Musik: ein historischer und systematischer Aufriß einer Didaktik*. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Düsseldorf: Schwann.

- Aschern, Matthias; Buss, Birgit (2005): „Baumkrone“ und „Violinschlüssel“. *Sprachliche Bilder erfahren und interpretieren*. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5-10. H. 3. S. 12-17.
- Bach, Andreas (2013): *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann (= Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie 87).
- Bachorik, Justin P.; Bangert, Marc; Loui, Psyche; Larke, Kevin; Berger, Jeff; Rowe, Robert; Schlaug, Gottfried (2009): *Emotion in Motion: Investigating the Time-Course of Emotional Judgments of Musical Stimuli*. In: Music Perception. Jg. 26. H. 4. S. 355-364.
- Bähr, Johannes; Fuchs, Mechthild; Gallus, Ulrich; Jank, Werner (2004): *Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1-6*. In: Ansohn, Meinhard; Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Musikkulturen – fremd und vertraut*. Oldershausen: Lugert. S. 420-442 (= Musikunterricht heute 5).
- Bailes, Freya; Dean, Roger T. (2012): *Comparative Time Series Analysis of Perceptual Responses to Electroacoustic Music*. In: Music Perception. Jg. 29. H. 4. S. 359-375.
- Bals, Anne (2007): *Mein Star. Steckbriefe zur Lieblingsband gestalten und Musik praktisch vorstellen*. In: Grundschule Musik. H. 42. S. 18-23.
- Barbey, Susanne; Jeschonneck, Birgit (2007): *Workshop „Aktiv Musik hören“*. In: Grundschule Musik. H. 41. Beilage. S. 1-14.
- Barnitzky, Horst (2001): *Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Barth, Dorothee (2012): *Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Interkulturellen Musikpädagogik*. In: Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner. S. 73-92 (= Musikpädagogik im Fokus 2).
- Bartsch, Elmar; Pabst-Weinschenk, Marita (2011): *Gesprächsführung*. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. 2., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt. S. 123-132.
- Baumgartner, Hans (1992): *Remembrance of things past: Music, autobiographical memory and emotion*. In: *Advances in Consumer Research*. Jg. 19. H. 1. S. 613-620.
- Baurmann, Jürgen; Pohl, Thorsten (2009): *Schreiben – Texte verfassen*. In: Bremerich-Voss, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hg.): *Bildungs-*

- standards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 75-103 (= Lehrer-Bücherei Grundschule).
- Becker, Howard S. (1982): *Art Worlds*. Berkeley/ Los Angeles: University of California Press. Online verfügbar unter: https://monoskop.org/images/1/17/Becker_Howard_S_Art_Worlds.pdf (letzter Zugriff: 30.06.2016).
- Becker-Mrotzek, Michael (2008): *Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören*. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim/ Basel: Beltz. S. 50-77.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009a): *Mündliche Kommunikationskompetenz*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 66-83 (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3*).
- Becker-Mrotzek, Michael (2009b): *Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 103-115 (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3*).
- Becker-Mrotzek, Michael (2011): *Im Unterricht Gespräche führen*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. Jg. 25. H. 245.246. S. 63-67.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (2004a): *Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick*. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Brünner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 29-45 (= *Forum Angewandte Linguistik 43*).
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (2004b): *Einleitung*. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 7-13 (= *Forum Angewandte Linguistik 43*).
- Becker-Mrotzek, Michael; Meier, Christoph (1999): *Arbeitsweisen und Standardverfahren der angewandten Diskursforschung*. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walther (Hg.): *Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. S. 18-45.

- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Behrens, Ulrike; Eriksson, Birgit (2009): *Sprechen und Zuhören*. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 43-74 (= Lehrbücherei Grundschule kompakt).
- Bellosa, Gerhard (2000): *Die Sprache der Musik*. Hamburg: Books on Demand.
- Bender, Saskia (2010): *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (= Studien zu Schul- und Bildungsforschung 34).
- Biegholdt, Georg (2011): *Donnerwetter aus 300 Jahren. Angebote zum bewussten Hören von Gewittermusik*. In: *Grundschule Musik*. H. 59. S. 26-28.
- Biegholdt, Georg; Küntzel, Bettina (2002): *Das Violinkonzert e-Moll von Felix Mendelssohn Bartholdy*. In: *Grundschule Musik*. H. 24. S. 42-49.
- Bloch-Aupperle, Susanne (1999): *Kunsttherapie mit Kindern. Pädagogische Chancen, Didaktik, Realisationsbeispiele*. 2., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt.
- Blood, Anne J.; Zatorre, Robert J. (2001): *Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion*. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Jg. 98. H. 20. S. 11818-11823.
- Boettcher, Wolfgang (1975): *Metakommunikation. Didaktische Überlegungen zum Problem gestörter Kommunikation im Deutschunterricht*. In: *Diskussion Deutsch*. Jg. 6. H. 24. S. 379-398.
- Borchert, Johann (1996). *Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. Göttingen: Hogrefe.
- Bothe, Katrin (2005): *Vom „Elfchen“ zum Textlektorat. Wendepunkte des Kreativen Schreibens in Deutschland*. In: Ermert, Karl; Kutzmutz, Olaf (Hg.): *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steht. Über kreatives Schreiben*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung. S. 22-33 (= Wolfenbütteler Akademie-Texte 15).
- Böttcher, Ingrid (2012a): *Grundlagen kreativen Schreibens*. In: Böttcher, Ingrid (Hg.): *Kreatives Schreiben*. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 9-21.

- Böttcher, Ingrid (2012b): *Methoden des kreativen Schreibens*. In: Böttcher, Ingrid (Hg.): Kreatives Schreiben. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 22-28.
- Bottenberg, Ernst H.; Daßler, Henning (2002): *Einführung in die Emotionspsychologie*. 2., veränderte und überarbeitete Auflage. Regensburg: Roderer.
- Brandstätter, Ursula (1992): *Sprechen über Musik - zur Sprache gebracht. Ein Literaturbericht*. In: Musik und Unterricht. Jg. 15. H. 3. S. 9-13.
- Brandstätter, Ursula (2005): *Sprechen über Musik*. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. 4., vollkommen neu bearbeitete Ausgabe. Kassel: Bosse. S. 233-235.
- Brandstätter, Ursula (2009): *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. 2., unveränderte Auflage. Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik 60).
- Brandstätter, Ursula (2013): *Ästhetische Erfahrung*. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> [letzter Zugriff: 28.06.2016].
- Brandt, Birgit (2015): *Partizipation in Unterrichtsgesprächen*. In: de Boer, Heike/ Bonanati, Marina (Hg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS. S. 37-60.
- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Bremerich-Vos, Albert (2009): *Die Bildungsstandards Deutsch*. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 14-42 (= Lehrbücherei Grundschule kompakt).
- Brinker, Klaus; Sager, Sven F. (2001): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 3. durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin: Schmidt.
- Brinkmann, Rainer O. (1992): *Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik (= Szenische Interpretation von Opern 2).

- Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2001): *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Lugert.
- Brunner, Georg (2015): *Musik hören: Wahrnehmen, gliedern und reflektieren*. In: Fuchs, Mechthild (Hg.): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck: Helbling. S. 200-217.
- Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Budke, Alexandra; Meyer, Michael (2015): *Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern*. In: Budke, Alexandra; Kuckuck, Miriam; Meyer, Michael; Schäbitz, Frank; Schlüter, Kirsten; Weiss, Günther (Hg.): *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster; New York: Waxmann. S. 9-28 (= Lehrerinnenbildung gestalten 7).
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Bührig, Kristin; ten Thije, Jan D. (2005): *Diskurspragmatische Beschreibungen*. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus; Trudgill, Peter (Hg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Teilband. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter. S. 1225-1250 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.2).
- Bußmann, Hadumod (2008): *Metaphern*. In: Bußmann, Hadumod (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Stuttgart: Alfred Körner. S. 434-435.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Clement, Ute; Piotrowski, Anke (2008): *Kompetenz zwischen Potential und Standard*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Cohn, Ruth C. (1988): *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 8. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Conradi, Ingrid (2008): *Über Zeitschriften, Kleber und vieles mehr*. In: *Grundschule Kunst*. H. 31. S. 36-37.

- Cvetko, Alexander; Lehmann-Wermser, Andreas (2011): *Historisches Denken im Musikunterricht. Zum Potential eines geschichtsdidaktischen Modells für die Musikdidaktik. Teil 1: Theoretische Vorüberlegungen*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. S. 18-41. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/11-Cvetko-Lehmann.pdf> [letzter Zugriff: 22.07.2016].
- Damasio, Antonio R. (2000): *The Feeling of what happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. London: Heinemann.
- Damasio, Antonio R. (2001): *Ich fühle, also bin ich: die Entschlüsselung des Bewusstseins*. 3. Auflage. München: List.
- de Boer, Heike (2011): „Aber Anna ist dran!“ In: *Die Grundschulzeitschrift*. Jg. 25. H. 245.246. S. 74-77.
- de la Motte-Haber, Helga (1982): *Musikalische Hermeneutik und empirische Forschung*. In: Dahlhaus, Carl; de la Motte-Haber, Helga (Hg.): *Systematische Musikwissenschaft*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion. S. 171-234 (= *Neues Handbuch der Musikwissenschaft* 10).
- de la Motte-Haber, Helga (2002): *Handbuch der Musikpsychologie*. 3. Auflage. Laaber: Laaber-Verlag.
- Deppermann, Arnulf (2004): ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 15-27 (= *forum Angewandte Linguistik* 43).
- Dietrich, Cornelia (2004): *Die „Kinderszenen“ von Robert Schumann: ein Ego-Dokument?* In: Häder, Sonja (Hg.): *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen*. Weinheim: Beltz. S. 85-99 (= *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 48).
- Dimitrova, Diana (2008): *Das Konzept der Metakompetenz. Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie*. Wiesbaden: Gabler.
- Ditter-Stolz, Edeltrud (1999): *Zeitgenössische Musik nach 1945 im Musikunterricht der Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main: Peter Lang (= *Erziehungskonzeptionen und Praxis* 38).
- Ditzig-Engelhardt, Ursula (1997): *Musik hören*. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hg.): *Handbuch des Musikunterrichts. Band 1. Primarstufe*. Kassel: Gustav Bosse. S. 157-186.

- Ditzig-Engelhardt, Ursula (2004): *Der pädagogische und psychologische Stellenwert des Malens zur Musik in Schule und Hochschule*. In: Ditzig-Engelhardt, Ursula (Hg.): *Durch Bilder Musik verstehen*. Münster: LIT-Verlag. S. 41-50 (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung 4).
- Drescher, Martina (2003): *Sprachliche Affektivität*. Tübingen: Niemeyer.
- Dressler, Bernhard (2007): *Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels*. In: *Zeitschrift für Religionspädagogik*. Jg. 6. H. 2. S. 27-31.
- Duncker, Ludwig (2005): *Pädagogische Anthropologie des Kindes*. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 141-145.
- Egermann, Hauke; Sutherland, Mary E.; Grewe, Oliver; Nagel, Frederik; Kopiez, Reinhard; Altenmüller, Eckart (2011): *Does music listening in a social context alter experience? A physiological and psychological perspective on emotion*. In: *Musicae Scientiae*. Jg. 15. H. 3. S. 307-323.
- Ehlich, Konrad (2009): *Unterrichtskommunikation*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 327-348.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979): *Sprachliche Handlungsmuster*. In: Soeffner, Hans G. (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler. S. 243-274.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Eichler, Wolfgang (2008): *Kommunikation und Leben. Ein Leitfaden zur besseren Verständigung und Konfliktlösung*. Hamburg: Igel.
- Eichler, Wolfgang; Pankau, Johannes G. (2004): *Vom Umgang mit Schulkonflikten: Das Oldenburger Multimedia-Programm eines Kommunikationstrainings für Lehramtsstudierende und LehrerInnen. Multimedia-basierte Lernsoftware für ein schulbezogenes Konflikt- und Kommunikationstraining im Rahmen der Lehreraus- und Weiterbildung*. In: Schmitz, Ulrich (Hg.): *Linguistik lernen im Internet*. S. 169-176.
- Eickhorst, Annegret (2015): *Sprachliche Bildung in der Grundschule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Erich, Regina (2008) *Entwicklungspädagogische Förderung von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf*. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara; Julius, Henri; Klicpera, Christian (Hg.): *Sonderpädagogik in der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe. S. 622-644 (= Handbuch Sonderpädagogik 3).
- Eriksson, Birgit (2009a): *Bildungsstandards für die Grundschule*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 144-159 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3).
- Eriksson, Birgit (2009b): *Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 116-128 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3).
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (2007): *Einführung*. In: Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. XVII-XLVI.
- Erwe, Hans-Joachim (1995): *Musizieren im Unterricht*. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): *Kompodium der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse. S. 241-261.
- Faullant, Rita (2007): *Psychologische Determinanten der Kundenzufriedenheit. Der Einfluss von Emotionen und Persönlichkeit*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Fehr, Beverley; Russel, James A. (1984): *Concept of emotion viewed from a prototype perspective*. In: *Journal of Experimental Psychology*. Jg. 113. S. 464-486.
- Ferrarj, Alexandra (2013): *77 motivierende Unterrichtseinstiege für die Grundschule*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Ferrarj, Alexandra (2014): *77 effektive Unterrichtsabschlüsse für die Grundschule*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Fiehler, Reinhard (2005): *Gesprochene Sprache*. In: Duden. Die Grammatik. 7. Auflage. Mannheim: Dudenverlag. S. 1175-1256.

- Fiehler, Reinhard (2009): *Mündliche Kommunikation*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 25-51 (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 3).
- Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechthild; Kraft, Barbara (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Findte, Wolfgang (2001): *Einführung in die Kommunikationspsychologie*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Fischer, Malte; Wagner, Marie-Christin; Breuning, Marek (2015): *Reflexion und Partizipation in Lerngesprächen*. In: de Boer, Heike; Bonanati, Marina (Hrsg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS. S. 143-159.
- Fischer, Renate (2013): *Spiel und Tanz zu klassischer Musik*. Mainz: Schott.
- Forkel, Johann Nikolaus (1788): *Allgemeine Geschichte der Musik. Erster Band*. Leipzig: Schwickert.
- Fraas, Claudia (1998): *Lexikalisch-semantiche Eigenschaften von Fachsprachen*. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert E. (Hg.): *Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 428-438 (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 14.1).
- Fricke, Harald (1981): *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*. München: Beck (= Besck'sche Elementarbücher).
- Fuchs, Mechthild (2003): „Was Hänschen nicht lernt...“: *Plädoyer für den Aufbau musikalischer Kompetenz in der Grundschule*. In: *Praxis Grundschule*. Jg. 26. H. 6. S. 5-8.
- Gabrielsson, Alf (2001): *Emotions in strong experiences with music*. In: Juslin, Patrik N.; Sloboda, John A. (Hg.): *Music and Emotion. Theory and research*. Oxford: Oxford University Press. S. 431-452.
- Gabrielsson, Alf; Lindström, Siv (1993): *On strong experiences of music*. In: *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*. Jg. 10. S. 118-139.
- Geißner, Hellmut (1984): *Über Hörmuster. Gerold Ungebener zum Gedenken*. In: Gutenberg, Norbert (Hg.): *Hören und Beurteilen. Gegenstand und Methode in Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Phonetik, Linguistik und Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Scriptor. S. 13-56 (= *Sprache und Sprechen* 12).

- Gembris, Heiner (1986): *Situative Bedingungen und Effekte des Musikhörens*. In: Kaiser, Hermann, J. (Hg.): *Unterrichtsforschung*. Laaber: Laaber-Verlag. S. 253-266 (= *Musikpädagogische Forschung* 7).
- Gembris, Heiner (2002): *Wirkungen von Musik – Musikpsychologische Forschungsergebnisse*. In: Hofmann, Gabriele; Trübsbach, Claudia (Hg.): *Mensch & Musik. Diskussionsbeiträge im Schnittpunkt von Musik, Medizin, Physiologie und Psychologie*. Augsburg: Wißner. S. 9-27.
- Gembris, Heiner (2005): Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In: de la Motte, Helga; Rötter, Günther (Hg.): *Musikpsychologie*. Laaber: Laaber-Verlag. S. 394-436 (= *Handbuch der systematischen Musikwissenschaft* 3).
- Giordano, Christian (1996): *Die Rolle von Missverständnissen bei Prozessen der interkulturellen Kommunikation*. In: Roth, Klaus (Hg.): *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Münster: Waxmann. S. 31-42 (= *Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation* 1).
- Gläser, Rosemarie (1987): *Zur Stellung der Fachsprachen im Varietätenkonzept der Gesamtsprache*. In: Hanken, Klaus (Hg.): *Studien zur Sprachvariation (unter besonderer Berücksichtigung des Englischen)*. Berlin: Humboldt-Universität. S. 190-198.
- Gnahs, Dieter (2010): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Goldstein, Albert (1980): *Thrills in response to music and other stimuli*. In: *Physiological Psychology*. Jg. 8. H. 1. S. 126-129.
- Goller, Hans (2009): *Erleben, Erinnern, Handeln. Eine Einführung in die Psychologie und ihre philosophischen Grenzfragen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Good, Bruno (1982): *Das Sprachbuch im Deutschunterricht. Linguistische und mediendidaktische Untersuchungen zu Beispielen aus dem ‚Schweizer Sprachbuch‘*. Tübingen: Niemeyer (= *Reihe Germanistische Linguistik* 40).
- Gottschalk, Thomas; Lehmann-Wermser, Andreas (2013): *Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit*. In: Komorek, Michael/ Prediger, Susanne (Hg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster: Waxmann. S. 63-78 (= *Fachdidaktische Forschungen* 5).
- Grewe, Oliver; Nagel, Frederik; Kopiecz, Reinhard; Altenmüller, Eckart (2005): *How does music arouse >chills<? Investigating strong emotions, combining psychological, physio-*

- logical and psychoacoustical methods*. In: Annals of the New York Academy of Science. Jg. 1060. S. 446-449.
- Grewe, Oliver; Nagel, Frederik; Kopiez, Reinhard; Altenmüller, Eckart (2007): *Listening to music as a re-creative process: Physiological, psychological and psychoacoustical correlates of chills and strong emotions*. In: Music Perception. Jg. 24. H. 3. S. 297-314.
- Grewe, Oliver; Kopiez, Reinhard; Altenmüller, Eckart (2009): *The Chill Parameter: Goose Bumps and Shivers as Promising Measures in Emotion Research*. In: Music Perception. Jg. 27. H. 1. S. 61-74.
- Gruhn, Wilfried (1998): *Der Musikverstand: neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Olms (= Olms Forum 2).
- Gruhn, Wilfried (2010): *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. 2. Auflage. Hildesheim: Olms (= Olms Forum 5).
- Grundler, Elke (2008): *Gesprächskompetenz. Ein Systematisierungsvorschlag im Horizont schulischer Bildungsstandards und Kompetenzen*. In: Didaktik Deutsch. H. 24. S. 48-69.
- Grundler, Elke (2011): *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik 56).
- Grunert, Cathleen (2012): *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 44).
- Grüny, Christian (Hg.) (2012): *Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Gudjons, Herbert (2003): *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. 3., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guhn, Martin; Hamm, Alfons; Zenter, Marcel (2007): *Physiological and musicoacoustic correlates of the chill response*. In: Music Perception. Jg. 24. H. 45. S. 473-483.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas (1984): *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*. Wolfenbüttel: Möseler (= Schriften zur Musikpädagogik 12).
- Günthner, Susanne (1995): *Gattungen in der sozialen Praxis: die Analyse „kommunikativer Gattungen“ als Textsorten mündlicher Kommunikation*. In: Deutsche Sprache. Jg. 23. H. 3. S. 193-218.

- Habscheid, Stephan (2003): *Sprache in der Organisation. Sprachreflexive Verfahren im systematischen Beratungsgespräch*. Berlin: de Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 1).
- Hafen, Roland; Hartogh, Theo; Kehrer, Ulrike; Kleine-Huster, Daniel; Bohn, Andreas (2011): *Musikunterricht auf dem Prüfstand – ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie*. In: Bauer, Karl-Oswald; Logemann, Niels (Hg.): *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen*. Münster: Waxmann. S. 187-213.
- Hagen, Mechthild (2006): *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hanslick, Eduard (1965): *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst. Sonderausgabe. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage Leipzig 1854*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Härle, Gerhard (2011): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. *Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: Steinbrenner, Marcus; Meyer, Johannes; Rank, Bernhard (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 29-66.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2004): *Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung*. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 1-24.
- Hart, Maarten't (1999): *Das Wüten der ganzen Welt. Aus dem Niederländischen von Marianne Holberg*. München/ Zürich: Piper.
- Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (2006): *Kompetenz und Kompetenzdiagnostik*. In: Schweizer, Karl (Hg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag. S. 128-143.
- Hartl, Michaela (2010). *Emotionen und affektives Erleben bei Menschen mit Autismus. Eine Untersuchung unter analytischer Betrachtung autobiographischer Texte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hebbel, Friedrich (1913): *Tagebücher*. Historisch-kritische Ausgabe von R. M. Werner. Erster Band: 1835-1839. Berlin: Behr.
- Heise, Walter (1984): *Musik und Malen*. In: Grundlach, Willi (Hg.): *Handbuch Musikunterricht Grundschule*. Düsseldorf: Schwann. S. 253-263.
- Heislbetz, Elisabeth; Miederer, Gertrud (2015): *Lernprozesse reflektieren und planen*. In: *Pädagogik*. Jg. 67. H. 3. S. 8-13.
- Henne, Helmut; Rehbock, Helmut (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. 4. Durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Henninger, Michael; Mandl, Heinz (2003): *Zuhören – verstehen – miteinander reden. Ein multimediales Kommunikations- und Ausbildungskonzept*. Bern: Huber.
- Heß, Frauke (2013): „Klassik“ und Musikgeschichte im Unterricht. In: Jank, Werner (Hg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen. S. 204-212.
- Hesse, Horst-Peter (2003): *Musik und Emotion. Wissenschaftliche Grundlagen des Musik-Erlebens*. Wien: Springer.
- Heudecker, Sylvia (2011): *Aspekte der themenzentrierten Interaktion in der Sprecherziehung*. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. 2., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt. S. 299-306.
- Hierdeis, Bernhard; Greßirer, Hans (2005): *Die Klasse – Basis erzieherischer Arbeit. Klassenrat – Klassengericht – Streitschlichter*. Donauwörth: Auer.
- Hilger, Georg; Stögbauer, Eva (2014): *Kreatives Schreiben*. In: Hilger, Georg; Ritter, Werner H.; Lindner, Konstantin; Simojoki, Henrik; Stögbauer, Eva (Hg.): *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*. Überarbeitete Neuausgabe. München: Kösel. S. 404-411.
- Hintner, Regina; Middelkoop, Theo; Wolf-Hollander, Janny (2014): *Partizipierend Leiten*. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 183-188.
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas; Olsen, Ralph (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: Francke.

- Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr (= Forum für Fachsprachen-Forschung 1).
- Huber, Hans Dieter (2004): *Im Dschungel der Kompetenzen*. In: Huber, Hans Dieter; Lockemann, Bettina; Scheibel, Michael (Hg.): *Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag. S. 15-30.
- Humrich, Mario (2009): *Imagetransfer durch Musiksponsoring. Möglichkeiten zu (emotionalen) Aufwertung von Unternehmensimages*. Hamburg: Diplomica.
- Hüttmann, Rebekka (2014): *Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*. 2., unveränderte Auflage. Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik 87).
- Imhof, Margarete (2003): *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete (2010): *Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörerkompetenzen in Schule und Unterricht*. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 15-30.
- Izard, Carroll E. (1981): *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Jahns, Astrid (2008a): *Collage - neue Möglichkeiten in der Kunst*. In: *Grundschule Kunst*. H. 31. S. 33-35.
- Jahns, Astrid (2008b): *Lexikon Collage*. In: *Grundschule Kunst*. H. 31. S. 32.
- Janata, Petr; Birk, Jeffrey L.; van Horn, John D.; Leman, Marc; Tillmann, Barbara; Bharucha, Jamshed J. (2002): *The cortical topography of tonal structures underlying western music*. In: *Science*. Jg. 298. H. 5601. S. 2167-2170.
- Jank, Werner (1996): *Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze*. In: Ott, Thomas; von Loesch, Heinz (Hg.): *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag*. Augsburg: Wißner. S. 228-261.
- Jank, Werner (2013a): *Musikdidaktische Konzepte*. In: Jank, Werner (Hg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen. S. 58-72.

- Jank, Werner, (2013b): *Musikdidaktische Modelle*. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen. S. 42-57.
- Jeschonneck, Birgit (2007): *Mir fällt so viel ein! Musikbören und kreatives Schreiben*. In: Grundschule Musik. H. 43. S. 4-9.
- Jeschonneck, Birgit (2008): *Musikbören in der Grundschule*. Kassel: Gustav Bosse.
- Jeschonneck, Birgit (2011): *Ritter und Prinzessinnen. Kinder sprechen über Gefühle, die Musik bei ihnen auslöst*. In: Grundschule Musik. H. 58. S. 12-15.
- Jeschonneck, Birgit (2016): *Die Hexe „Bansbee“. Experimentelle Klaviermusik mit Kindern hören und selbst gestalten*. In: Grundschule Musik. H. 78. S. 22-26.
- Jeschonneck, Birgit; Oberschmidt, Jürgen (2014): *Musik und Kunst - Hören und Sehen. Ein kleines Plädoyer für fächerverbindende Begegnungen im Unterricht*. In: Grundschule Musik. H. 70. S. 4-6.
- Jordan, Anne-Katrin; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C.; Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2012): *Entwicklung und Verbalisierung eines Kompetenzmodelles im Fach Musik. Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik*. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 58. H. 4. S. 500-521.
- Joschko, Jennifer (2015): *Kompetenzorientierter Musikunterricht. 3. Klasse. Stundenbilder und Praxismaterialien für das gesamte Schuljahr - schnell und einfach umsetzbar*. 2. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Jung, Eberhard (2010): *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.
- Juslin, Patrik N.; Sloboda, John A. (2001): *Music and emotion: introduction*. In: Juslin, Patrik N.; Sloboda, John A. (Hg.): Music and Emotion. Theory and research. Oxford: Oxford University Press. S. 3-22.
- Kaiser, Hermann J. (1995): *Musikerziehung / Musikpädagogik*. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse. S. 9-41.
- Kallmeyer, Werner (1996): *Was ist Gesprächsrhetorik?* In: Kallmeyer, Werner (Hg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen: Narr. S. 7-18 (= Studien zur deutschen Sprache 4).
- Katthage, Gerd (2004): *Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Kaufhold, Marisa (2006): *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin/ Boston: de Gruyter (= Germanistische Arbeitshefte 45).
- Kern, Renate; Kern, Walter (2007): *Klassik aktiv 1. Klassische Musik ganzheitlich erleben*. Rum/ Innsbruck: Helbling.
- Khittl, Christoph (2007): „Die Musik fängt im Menschen an“. *Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch*. Bern: Peter Lang (= Interuniversitäre Schriften zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 1).
- Kiper, Hanna (1999): *Kinder üben den qualifizierten Umgang miteinander. Die Arbeit im Klassenrat*. In: *Grundschule*. Jg. 31. H. 11. S. 24-26.
- Kiper, Hanna (2003): *Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat*. In: Palentien, Christian; Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. Neuwied: Luchterhand. S. 192-210.
- Kirk, Sabine (2004): *Beurteilung mündlicher Leistungen. Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner; Kaspar H. (2011): *Einleitung*. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed. S. 11-13 (= Kontext Kunstpädagogik 28).
- Kleimann, Bernd (1998): *Erfahrung und Argument. Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität*. In: Pfeiffer, Martin; Vogt, Jürgen; Eckart-Bäcker, Ursula; Nolte, Eckhard (Hg.): *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag*. Augsburg: Wißner. S. 67-80 (= Forum Musikpädagogik 34).
- Kleinginna, Paul R.; Kleinginna, Anne M. (1981): *A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition*. In: *Motivation und Emotion*. Jg. 5. S. 4. S. 345-379.

- Kleres, Jochen (2009): *Preface: Notes on the sociology of emotions in Europe*. In: *Theorizing emotions: sociological explorations and applications*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag. S. 7-29.
- Klieme, Eckhardt (2004): *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* In: *Pädagogik*. Jg. 56. H. 6. S. 10-13.
- Klieme, Eckhardt; Hartig, Johannes (2007): *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-29 (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8).
- Klöfer, Franz; Nies, Dieter (2011): *Erfolgreich durch interne Kommunikation. Mitarbeiter besser informieren, motivieren und aktivieren*. Neuwied: Luchterhand.
- Knapp, Werner (2011): *Pragmatik: Sprachlich handeln*. In: Knapp, Werner; Löffler, Cordula; Osburg, Claudia; Singer, Kristina (Hg.): *Sprechen, schreiben und verstehen*. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 36-47.
- Knaup, Elke (2008): *Mein „Ich-Bild“ erzählt was über mich*. In: *Grundschule Kunst*. H. 31. S. 24-28.
- Knigge, Jens (2011): *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Berlin: LIT Verlag.
- Koelsch, Stefan (2013): *Gehirn und Musik. Ein neurokognitives Modell der Musikverarbeitung*. In: Schröger, Erich; Koelsch, Stefan (Hg.): *Affektive und kognitive Neurowissenschaft*. Göttingen: Hogrefe. S. 281-305 (= Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie II: Kognition. Band 5).
- Koelsch, Stefan; Schröger, Erich (2008): *Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung*. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 393-412.
- Köller, Wilhelm (2006): *Narrative Formen der Sprachreflexion. Interpretation zu Geschichten über Sprache von der Antike bis zur Gegenwart*. Berlin: de Gruyter (= *Studia Linguistica Germanica* 79).
- Korte, Hermann (2011): *Bildlichkeit*. In: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. 9. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. S. 257-271.

- Kosuch, Markus (2013): *Szenische Interpretation von Musik*. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen. S. 179-186.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2007): Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. 2., verbesserte Auflage. Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik 55).
- Krämer, Oliver (2011a): *Erzählend Leerstellen füllen. Geschichten im Musikunterricht*. In: Diskussion Musikpädagogik. H. 52. S. 46-53.
- Krämer, Oliver (2011b): *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik*. Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik 90).
- Krause, Martina (2008): *Bedeutung und Bedeutsamkeit – Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim: Olms (= Folkwang-Studien 7).
- Krause, Martina (2012): *Wer hören will, muss fühlen? Anmerkungen zur musikdidaktischen Relevanz eines Zusammenhangs zwischen Musik(en) und Gefühl(en)*. In: Krause, Martina; Oberhaus, Lars (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim: Olms. S. 295-311.
- Krause, Martina; Oberhaus, Lars (2012): *Einleitung*. In: Krause, Martina; Oberhaus, Lars (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim: Olms. S. 11-15.
- Krelle, Michael (2011): *Dimensionen von Gesprächskompetenz. Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht*. In: Eriksson, Birgit; Behrens, Ulrike (Hg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep. S. 13-34 (= Mündlichkeit 1).
- Kreutz, Gunter (2008): *Musik und Emotion*. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 548-572.
- Kreutziger-Herr, Annette (1999): *Nichts als Kinderkram? Robert Schumans Kinderszenen im Spiegel romantischer Kindheitsideologie*. In: Petersen, Peter; Rösing, Helmut (Hg.): 50 Jahre Musikwissenschaftliches Institut in Hamburg. Bestandaufnahme – aktuelle Forschung – Ausblick. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 209-235 (= Hamburger Jahrbuch für Musikwissenschaft 16).
- Krüger, Mechthild (2001): *Übersetzungskompetenz: modale Semantik. Eine Studie am Sprachenpaar Dänisch-Deutsch*. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 445).

- Kultusministerkonferenz (2005a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Neuwied: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (2005b): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf [letzter Zugriff: 29.06.2016].
- Kunkel, Markus; Pramstaller, Christopher; Grant, Phillip; von Georgi, Richard (2008): *Ein konstruktpsychologischer Ansatz zur Messung des Chill-Erlebens*. Online verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/6822/pdf/Samples7.pdf> (= Online Publikation des Arbeitskreis Studium Populärer Musik 7) [letzter Zugriff: 16.06.2016].
- Küntzel-Hansen, Margrit (1984): *Musikhören mit Kindern im Elementarbereich*. In: Kleinen, Günter (Hg.): *Kind und Musik*. Laaber: Laaber. S. 170-177 (Musikpädagogische Forschung 5).
- Küpper, Joachim; Menke Christoph (2003) (Hrsg.): *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1640).
- Langmaack, Barbara (2001): *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck*. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz.
- Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael (2010): *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch*. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- LeDoux, Joseph E. (2000): *Emotion circuits in the brain*. In: Annual Review of Neuroscience. Jg. 23. S. 155-184.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus-Verlag.
- LeMar, Bernd (1997): *Kommunikative Kompetenz. Der Weg zum innovativen Unternehmen*. Berlin: Springer.
- Lemmermann, Heinz (1977): *Musikunterricht. Hinweise, Bemerkungen, Erfahrungen, Anregungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (= Didaktische Grundrisse).
- Lemmermann, Heinz/ Weber, Rudolf (1984): *Musikhören*. In: Grundlach, Willi (Hg.): *Handbuch Musikunterricht Grundschule*. Düsseldorf: Schwann. S. 170-199.

- Lepschy, Annette (1999): *Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit*. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walther (Hg.): *Angewandte Diskursforschung*. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. S. 50-71.
- Liedtke, Frank (2001): *Relevanz und Relevanzbereiche im Gespräch*. In: Brinker, Klaus; Burkhardt, Armin; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert E.; Steger, Hugo (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Halbband. Berlin/ New York: de Gruyter. S. 1161-1169 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.2).
- Linke, Angelika; Sitta, Horst (1987): *Gespräche: Miteinander reden*. In: *Praxis Deutsch*. H. 83. S. 14-25.
- Lipowsky, Frank (2015): *Unterricht*. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. 2. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer. S. 69-105 (= Springer-Lehrbuch).
- Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (2015): *TZI – die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Einführung in die themenzentrierte Interaktion*. Neuausgabe. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lohnstein, Horst (1993): *Projektion und Linking*. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 287).
- Luckmann, Thomas (1986): *Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung Wissens: Kommunikative Gattungen*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 27. S. 191-211.
- Luckmann, Thomas (1988): *Kommunikative Gattungen im kommunikativen „Haushalt“ einer Gesellschaft*. In: Smolka-Koerdt, Gisela; Spangenberg, Peter-Michael; Tillmann-Bartylla, Dagmar (Hg.): *De Ursprung der Literatur*. München: Fink. S. 279-288.
- Lutz, Julia (2014): *„Ich sehe fröhliche Farben und spüre einen warmen Wind“: „Die Venus“ aus den Planeten von Gustav Holst hören*. In: *Grundschule Musik*. H. 72. S. 16-19.
- Mandler, George (1980): *The generation of emotion: A psychological theory*. In: Plutchik, Robert; Kellermann, Henry (Hg.): *Emotion. Theory, Research, and Experience*. Volume 1: Theories of Emotion. New York: Academic Press. S. 219-243.
- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit - Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht*. Stuttgart: Metzler.

- Matzdorf, Paul; Cohn, Ruth C. (1992): *Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion*. In: Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 39-92.
- Mayer, Johannes (2004): *Literarische Gespräche: Strukturen – Verstehenslinien – Phasen*. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 141-174.
- McCrae, Robert R. (2007): *Aesthetic chills as an universal marker of openness to experience*. In: Motivation and Emotion. Jg. 31. H. 1. S. 5-11.
- Mees, Ulrich (2006): *Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze*. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze. Frankfurt: Campus-Verlag. S. 104-124.
- Mercer, Neil; Hodgkinson, Steve (2008): *Exploring Talk for Learning*. In: Mercer, Neil; Hodgkinson, Steve (Hg.): Exploring Talk in School. London: Sage. S. xi-xviii. [zit. n. Brandt 2015]
- Merz-Grötsch, Jasmin (2000): *Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick*. Freiburg im Breisgau: Fillibach (= Schreiben als System 1).
- Meyer, Claudia (2004): *Inszenierung musikalisch-ästhetischer Erfahrungsräume in der Elementaren Musikpädagogik*. In: Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hg.): Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik. Symposium des Arbeitskreises Elementare Musikpädagogik, Stuttgart 18./19. Oktober 2003. Regensburg: ConBrio. S. 44-52 (= ConBrio-Fachbuch 11).
- Meyer, Hilbert (2012): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Leonard B. (1956): *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, Wulf-Uwe; Reisenzein, Rainer; Schützwohl, Achim (2001): *Einführung in die Emotionspsychologie. Band 1: Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter*. 2., überarbeitete Auflage. Bern: Huber.
- Michels, Ulrich (2008): *dtv-Atlas Musik. Band 1. Systematischer Teil. Musikgeschichte von den Anfängen bis zur Renaissance*. 22., durchgesehene und korrigierte Auflage. Kassel: Bärenreiter.

- Mollenhauer, Klaus (1988): *Ist ästhetische Bildung möglich?* In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 34. H. 4. S. 443-461.
- Mönig, Marc (2008): *Zum zeitgemäßen Umgang mit Werken im Musikunterricht. Leerstellen-
didaktik am Beispiel des War Requiems von Benjamin Britten.* In: Diskussion Musik-
pädagogik. H. 40. S. 13-22.
- Mönnich, Annette; Spiegel, Carmen (2009): *Kommunikation beobachten und beurteilen.* In:
Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdi-
daktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 429-444 (= Deutschun-
terricht in Theorie und Praxis 3).
- Nagel, Frederik (2007): *Psychoacoustical and psychophysiological correlates of the emotional
impact and the perception of music. Dissertationsschrift am Institut für Musikphysiologie
und Musikmedizin Hannover.* Online verfügbar unter: [http://elib.tiho-
hannover.de/dissertations/nagelf_ss07.pdf](http://elib.tiho-hannover.de/dissertations/nagelf_ss07.pdf) [letzter Zugriff: 16.06.2016].
- Nebhuth, Ralf; Stroh, Wolfgang M. (1990): *Szenische Interpretation von Opern – Wieder
eine neue Operndidaktik?* In: Musik und Bildung. Jg. 22. H. 1. S. 16-21.
- Nelhiebel, Walter (2014): *Globe.* In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen;
Zitterbarth, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). 3.
Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 134-140.
- Neuweg, Georg Hans (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lerntheoretischen Be-
deutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie Michael Polanyis.* Münster:
Waxmann (= Internationale Hochschulschriften 311).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006a): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schul-
jahrgänge 1-4. Deutsch.* Hannover. Online verfügbar unter:
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf [letzter Zugriff:
12.07.2016].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006b): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schul-
jahrgänge 1-4. Musik.* Hannover. Online verfügbar unter:
http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_musik_nib.pdf [letzter Zugriff:
12.07.2016].
- Niermann, Franz; Stöger, Christine (Hg.): *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der
Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus: Die Kunst der Stunde.*
Wien: Universal Edition.

- Niessen, Anne (2002): *Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht*. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition 1: Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik. S. 32-43. Online verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/niessen1.pdf> [letzter Zugriff: 03.07.2016].
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C. (2008): *Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. S. 3-33. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> [letzter Zugriff: 05.08.2016].
- Nimczik, Ortwin (2004): *Klangexperimente im Innern des Klaviers. „Aeolian Harp“ und „The Banshee“ von Henry Cowell*. In: *Musik und Bildung*. Jg. 36. H. 2. S. 58-66.
- Noll, Günther/ Kormann, Adam (1992): *Musikalische Früherziehung. Erprobung eines Modells*. Regensburg: Bosse (= Materialien und Dokumente aus der Musikpädagogik 20).
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfabrungerserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 4).
- Oberhaus, Lars (2012): *Individuum est ineffabile. Geschichte, Aufgaben und Perspektiven einer musikpädagogischen Biographik zwischen Faktizität und Fiktionalität*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. S. 26-50. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/12-oberhaus.pdf> [letzter Zugriff: 22.07.2016].
- Oberhaus, Lars (2015a): *Musik und bildliche Darstellung*. In: Fuchs, Mechtild (Hg.): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck: Helbling. S. 284-296.
- Oberhaus, Lars (2015b): *Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikebezogenen Erzählens im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition 3: Beiträge zum Symposium 2015 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. S. 49-70. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder15-oberhaus.pdf> [letzter Zugriff: 01.07.2016].
- Oberschmidt, Jürgen (2011a): *Es lauscht die Natur ihrem eigenen Schatten. Poetisches Schreiben über Musik von Claude Debussy und Anton Webern*. In: *Zeitschrift ästhetische Bildung*. Jg. 5. H. 1. S. 1-32. Online verfügbar unter:

- <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/viewFile/69/64> [letzter Zugriff: 02.08.2016]
- Oberschmidt, Jürgen (2011b): *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik 98).
- Oberschmidt, Jürgen (2011c): *Über Musik reden: Ein Einblick in die aktuelle fachdidaktische Diskussion*. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed. S. 391-411 (= Kontext Kunstpädagogik 28).
- Ohlsen, Nele (2014): „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. *Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule*. In: Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard; Heizmann, Felix (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 337-360.
- Orgass, Stefan (2000): *Unterrichtliche Interaktion. Angebote der Kommunikativen Musikdidaktik*. In: *Musik und Bildung*. Jg. 32. H. 3. S. 34-36.
- Orgass, Stefan (2007): *Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt. Anforderungen an die Auseinandersetzung mit Musikgeschichten im Unterricht*. In: Orgass, Stefan (Hg.): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. Hildesheim: Olms. S. 571-603 (= Folkwang-Studien 6).
- Ortner, Heike (2014): *Text und Emotion. Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele emotionäuslinguistischer Textanalyse*. Tübingen: Narr.
- Oschmann, Maja (2014): *Musik und Zeichnung. Wie könnten Töne aussehen?* In: *Grundschule Musik*. H. 70. S. 28-31.
- Osswald, Elmar (1993): *Was habe ich bei TZI gelernt?* In: Cohn, Ruth C.; Terfurth, Christina (Hg.): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 11-16.
- Ostrop, Gudula (1998): *Erprobung des Prinzips der „Szenischen Interpretation“ im Musikunterricht einer 6. Grundschulklasse – dargestellt an ausgewählten Ausschnitten des Musicals „West Side Story“ von L. Bernstein. Schriftliche Prüfungsarbeit für die Zweite Staatsprüfung für das Amt des Lehrers*. Online verfügbar unter:

- <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/musik/szene1.pdf> [letzter Zugriff: 25.07.2016].
- Ott, Ulrike (2008): *Demokratie leben lernen – ein hoher Anspruch an die Grundschule*. In: Götz, Margarete; Jung, Johannes (Hg.): *Anspruchsvolles Lernen in der Grundschule*. Berlin: LIT-Verlag. S. 59-91 (= Grundschulpädagogik interdisziplinär 1).
- Otto, Anne (2006): *Musik, die uns berührt*. In: *Psychologie heute*. Jg. 33. H. 5. S. 32-35.
- Otto, Jürgen H.; Euler, Harald A.; Mandl, Heinz (2000): *Begriffsbestimmungen*. In: Otto, Jürgen, H.; Euler, Harald A.; Mandl, Heinz (Hg.): *Handbuch Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz. S. 11-18.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2011): *Argumentation und Redeformen*. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. 2., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt. S. 114-123.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2016): *Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Panskepp, Jaak (1995): *The emotional source of chills induced by music*. In: *Music and Perception*. Jg. 13. H. 3. S. 171-207.
- Patel, Aniruddh D. (2008): *Music, Language and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Paul, Ingwer (2009): *Interaktionsforschung / Sozialpsychologie und ihre Bedeutung für die Gesprächsanalyse*. In: Burkhardt, Armin; Steger, Hugo; Wiegand, Herbert E. (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Band 16.2. Berlin: de Gruyter. S. 903-908.
- Peretz, Isabelle; Sloboda, John A. (2005): *Music and the emotional brain*. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*. Jg. 1060. S. 409-411.
- Perkun, Reinhard (1988): *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Pfeiffer, Wolfgang (2007): *Sprechen über Musik. Die tägliche Herausforderung im Musikunterricht*. In: *mip-Journal*. H. 18. S. 6-11.
- Pfeiffer, Wolfgang (2013): *Jugend – Musik – Sozialisation: Perspektive der Musikdidaktik*. In: Heyer, Robert; Wachs, Sebastian; Palentien, Christian (Hg.): *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS. S. 187-215.

- Pfütz, Katharina (2010): *Szenische Interpretation von Instrumentalmusik – Ansätze für eine erfahrungserschließende Musikvermittlung. Masterarbeit im Lehramt Musik*. Online verfügbar unter: <http://www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/Brahms-Quintett.pdf> [letzter Zugriff: 29.07.2016].
- Plutchik, Robert; Kellermann, Henry (1980): *Emotion: Theory, Research, and Experience*. Band 1: *Theories of Emotion*. New York: Academic Press.
- Potthoff, Ulrike (2014): *Mündlicher Sprachgebrauch*. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hg.): *Deutsch – Didaktik für die Grundschule*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen. S. 158-168.
- Potthoff, Ulrike; Steck-Lüschow, Angelika; Zitzke, Elke (2008): *Gespräche mit Kindern. Gesprächssituationen, Interaktionsfähigkeiten, Methoden und Übungen für die Klassen 1 bis 4*. Überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pratt, Carroll C. (1968): *The meaning of music. A study in psychological aesthetics*. Reproduktion der Ausgabe von 1931. New York: Johnson.
- Quadde, Cornelia (1992): „*Da ist eine Menge los*“. *GrundschülerInnen sprechen über Beethovens Bagatelle op. 119, Nr. 17*. In: *Musik und Unterricht*. Jg. 3. H. 15. S. 14-17.
- Quasthoff, Uta M. (2006): *Entwicklung mündlicher Fähigkeiten*. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh. S. 107-120.
- Quasthoff, Uta M. (2009): *Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 84-100 (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 3).
- Quasthoff, Uta M.; Kern, Frederike (2007): *Familiale Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern*. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): *Gespräch im Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Lang. S. 277-305.
- Rathmann, Claudia; Marczynski, Anke (2011): *Das Gespräch dreht sich um...* In: *Die Grundschulzeitschrift*. Jg. 25. H. 245.246.

- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter; Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Rautenberg, Iris (2012): *Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Reinecke, Hans-Peter (1974): *Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins „Sprachspiel“-Modell*. In: Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.): *Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das zweite Colloquium der Walcker-Stiftung. 9.-10. März 1972 in Freiburg im Breisgau*. Stuttgart: Musikwissenschaftliche Verlags-Gesellschaft. S. 22-32 (= Veröffentlichungen der Walcker-Stiftung 5).
- Reiser, Helmut (2006): *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, Christoph (1987): *Die Sprache als Medium im Musikunterricht*. In: *Musik und Bildung*. Jg. 19. H. 7/8. S. 569-576 und S. 588-593.
- Richter, Christoph (1992): *Sprachspiele zum Verstehen von Musik*. In: *Musik und Unterricht*. Jg. 15. H. 3. S. 26-30.
- Richter, Christoph (1995): *Verkörperung von Musik. Eine Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen*. In: *Musik und Bildung*. Jg. 27. H. 2. S. 5-12.
- Richter, Christoph (2011): *Reden über Musik*. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed. S. 413-428 (= Kontext Kunstpädagogik 28).
- Richter, Christoph (2012): *Interpretieren (Werkbetrachtung)*. In: Heukäufer, Norbert (Hg.): *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen. S. 96-127.
- Rickheit, Gert; Strohner, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse*. Tübingen: Francke (= UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher 1735).
- Riggenbach, Paul (2000): *Funktionen von Musik in der modernen Industriegesellschaft. Eine Untersuchung zwischen Empirie und Theorie*. Marburg: Tectum.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1982): *Das Gespräch im Unterricht. Anleitung, Phasen, Verlaufsformen*. 2., neubearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 24).
- Rolle, Christian (2008a): *Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. In: Vogt, Jürgen (Hg.): *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Sonderedition 2: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? S. 42-59. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf> (letzter Zugriff: 29.06.2016).
- Rolle, Christian (2008b): *Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz?* In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung 2008*. München: Allitera. S. 70-100 (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 2).
- Rolle, Christian (2010): *Musikdidaktische Reflexionen. Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume?* In: Wallbaum, Christopher (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik - Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms. S. 233-259 (= Schriften Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig 3).
- Rolle, Christian (2011): *Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik*. Online verfügbar unter: www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/C.Rolle_aesthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb.pdf [letzter Zugriff: 26.06.2016].
- Rolle, Christian (2012): *Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik*. In: Krause, Martina; Oberhaus, Lars (Hg.): *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Hildesheim: Olms. S. 269-293 (= Studien und Materialien zur Musikwissenschaft 68).

- Rolle, Christian (2014): *Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung*. In: Art Education Research. Jg. 5. H. 9. S. 1-8.
- Rolle, Christian; Vogt, Jürgen (1995): *Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen*. In: Musik und Unterricht. H. 34. S. 56-59.
- Rolle, Christian; Wallbaum, Christopher (2011): *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik*. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed. S. 507-535 (= Kontext Kunstpädagogik 28).
- Rora, Constanze (2012): *Gefühl – Musik – Bildung*. In: Krause, Martina/ Oberhaus, Lars (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim: Olm. S. 141-157.
- Rösing, Helmut (1994): *Aspekte der Rezeption von populärer Musik*. In: Rösing, Helmut (Hg.): Grundlagen, Theorien, Perspektiven. Baden-Baden: Coda. S. 63-79 (= Beiträge zur Populärmusikforschung 14).
- Rösing, Helmut (2002): *Populäre Musik und kulturelle Identität. Acht Thesen*. In: Phleps, Thomas (Hg.): Heimatlose Klänge? Regionale Musiklandschaften heute. Karben: Coda. S. 11-34 (= Beiträge zur Populärmusikforschung 29/30).
- Rösing, Helmut (2005): *Das klingt so schön hässlich. Gedanken zum Bezugssystem Musik*. Bielefeld: transcript.
- Rösler, Winfried (1994): *Schumanns Kinderszenen. Szenen für Kinder?* In: Grundschule. Jg. 26. H. 5. S. 56-58.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Roth, Gerhard (1997): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neuropsychologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1275).
- Rötter, Günther (2005): *Anatomie und Physiologie des Ohrs*. In: de la Motte-Haber, ; Rötter, Günther (Hg.): Musikpsychologie. Laaber: Laaber-Verlag. S. 33-39 (= Handbuch der systematischen Musikwissenschaft 3).
- Rötter, Günther (2012): *Moderne psychologische Emotionstheorien und ihre Bedeutung für die Musik*. In: Rötter, Günther; Ebeling, Martin (Hg.): Hören und Fühlen. Frank-

- furt am Main: Peter Lang. S. 9-20 (= Schriftenreihe der Carl Stumpf Gesellschaft 2).
- Sachse, Rainer; Langens, Thomas A. (2014): *Emotionen und Affekte in der Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Salzmann, Ralph (2007): *Multimodale Erlebnisvermittlung am Point of Sale. Eine verhaltenswissenschaftliche Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungen von Musik und Duft*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Sammer, Gerhard (2011): *Musikhören im Unterricht. Herausforderungen, Perspektiven, Impulse*. In: mip-Journal. H. 32. S. 6-11.
- Schäfer, Joachim (2010): *Schreiben – Texte produzieren*. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel E. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 323-335.
- Schäfer-Willenborg, Markus (1995): *Form und Rhetorik*. In: Fohrmann, Jürgen; Müller, Harro (Hg.): Literaturwissenschaft. München: Fink. S. 217-248 (= UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher 1874).
- Schamberger, Christoph (2016): *Logik der Umgangssprache*. Göttingen: V&R unipress.
- Schandry, Rainer (2011): *Biologische Psychologie*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Schaunig, Ines; Willinger, Ulrike; Formann, Anton K. (2004): *Das Verständnis metaphorischer Sprache bei Grundschulkindern*. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Jg. 18. H. 1. S. 53-61.
- Schellberg, Gabriele (2015): Musikhören in der Grundschule. Ideenpool musikpraktischer Aktivitäten. In: PaMina. H. 31. S. 5-9.
- Scheller, Ingo (1981): *Das szenische Spiel im Unterricht. Zum Beispiel: Alte Menschen*. In: Beck, Johannes; Boehncke, Heiner (Hg.): Jahrbuch für Lehrer 6: Ideen und Geschichten. Reinbek: Rowohlt. S. 184-194.
- Scheller, Ingo (1993): *Wir machen unsere Inszenierung selber. Band I: Szenische Interpretation von Dramentexten. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n)*. Unveränderter Nachdruck der 3. Auflage. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Scheller, Ingo (1996): *Szenische Interpretation*. In: Praxis Deutsch. Jg. 23. H. 136. S. 22-32.

- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II*. Velber: Kallmeyer.
- Scherer, Klaus R. (1990): *Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie*. In: Scherer, Klaus R. (Hg.): *Psychologie der Emotion*. Göttingen: Hogrefe. S. 1-38 (= Enzyklopädie der Psychologie Band 3).
- Schilke, Anne-Christin (2016): *Musizieren im Klassenverband. Der Einfluss kooperativer Lernformen auf den Musikunterricht*. Hamburg: Diplomica.
- Schläbitz, Norbert (1993): *Szenische Interpretation im Musikunterricht*. In: *Grundschule*. Jg. 25. H. 9. S. 11-12.
- Schleuning, Peter (1992): *Sprechen über Musik*. In: *Musik und Unterricht*. Jg. 15. H. 3. S. 4-9.
- Schmidt, Rainer (2006): *Mozart für Kids. Annäherung an einen Komponisten*. In: *Grundschule*. Jg. 38. H. 11. S. 32-37.
- Schmidt-Atzert, Lothar (1980): *Die verbale Kommunikation von Emotionen: eine Bedingungsanalyse unter besonderer Berücksichtigung physiologischer Prozesse*. Bamberg: Difo-Dr.
- Schmidt-Atzert, Lothar (1996): *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmiga, Ulrike; Stroh, Wolfgang M. (2013): *Szenische Interpretation von Schumanns Kinderszenen*. In: Oberhaus, Lars; Stroh, Wolfgang M. (Hg.): *Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule*. S. 96-110 (= Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 3). Online verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/1701/1/Band%203%20der%20Reihe%20Szenische%20Interpretation%20von%20Musik%20und%20Theater.pdf> [letzter Zugriff: 24.07.2016].
- Schmitt, Rainer (1995): *Musik und Bild - Mehr als ein Projektthema*. In: *Grundschule*. Jg. 27. H. 7-8. S. 23-26.
- Schmitt, Rainer (2011): *Musik*. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzl, Friederike; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schnieders, Guido (2005): *Reklamationsgespräche. Eine diskursanalytische Studie*. Tübingen: Narr.
- Schoenke, Eva (1991): *Didaktik sprachlichen Handelns. Überlegungen zum Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe germanistische Linguistik 109).
- Scholz, Ingvalde (2012): *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schönberger, Jörg (2006): *Musik und Emotionen. Grundlagen, Forschung, Diskussion*. Saarbrücken: VDM-Verlag Müller.
- Schott, Franz; Azizi Ghanbari, Shahram (2012): *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster: Waxmann.
- Schramm, Holger (2005): *Mood management durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen*. Köln: Halem.
- Schriever, Friederike (2002): *Zuhören allein genügt nicht*. In: Sache, Wort, Zahl. Jg. 30. H. 43. S. 4-8.
- Schumacher, Karin (2001): *Beziehungsqualitäten des Zusammenspiels. Zur Indikation der Musiktherapie*. In: Salmon, Shirley; Schumacher, Karin (Hg.): *Symposium Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik*. Hamburg: Books on Demand. S. 95- 105.
- Schütz, Volker (1997): „Aber was ist der Künstler?“ – *Zur Problematik der künstlerischen Ausbildung*. In: Meierott, Lenz; Stahmer, Klaus H. (Hg.): *Musik und Hochschule. 200 Jahre akademische Musikausbildung in Würzburg*. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 95-114.
- Schützeichel, Rainer (2006): *Emotionen und Sozialtheorie. Eine Einleitung*. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag. S. 7-27.
- Schwitalla, Johannes (2003): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 2. Überarbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

- Seel, Martin (1985): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, Martin (1996): *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1231).
- Seel, Martin (2003): *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1641).
- Seifert, Anja (2009): *Theaterpädagogik als Methode der Gewaltprävention in der Schule*. In: Helsper, Werner; Hillbrandt, Christian (Hg.): *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 209-224.
- Seitz, Hanne (2013): *In Bewegung – Ereignisfeld für ästhetische Erfahrung*. In: Bilstein, Johannes; Peskoller, Helga (Hg.): *Erfahrung – Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 143-158.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (2007): *Musik – Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5-10*. Bremen. Online verfügbar unter: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-11-07_musik_gy.pdf [letzter Zugriff: 05.08.2016].
- Seyffert, Sabine (2012): *Autogenes Training mit Grundschulkindern. Fantasiereisen, Stilleübungen und Entspannungsrätsel*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Slembek, Edith (1997): *Mündliche Kommunikation – interkulturell*. St. Ingbert: Röhrig (= Sprechen und Verstehen 11).
- Sloboda, John A. (1991): *Music structure an emotional response: Some empirical findings*. In: *Psychology of Music*. Jg. 19. S. 110-120.
- Speckgens, Carolin; Böttcher, Ingrid; Ackva, Theresia (2012): *Musik - Unsagbarem Ausdruck geben*. In: Böttcher, Ingrid (Hg.): *Kreatives Schreiben*. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 102-112.
- Spiegel, Carmen (2009): *Zuhören im Gespräch*. In: Krelle, Michael; Spiegel, Carmen (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 189-203.
- Spielmann, Jochen (2014): *Was ist TZI?* In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 15-17.

- Spinner, Kaspar H. (1987): *Elemente der Gesprächserziehung*. In: Praxis Deutsch. H. 83. S. 29-30.
- Spinner, Kaspar H. (1992): *Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs*. In: Diskussion Deutsch. Jg. 23. H. 126. S. 309-321.
- Spinner, Kaspar H. (1993): *Kreatives Schreiben*. In: Praxis Deutsch. Jg. 119. S. 17-23.
- Spitzer, Manfred (2000): *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken, Handeln*. Heidelberg: Spektrum.
- Spitzer, Manfred (2009): *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.
- Stechert, Peer (2009): *Fachdidaktische Diskussion von Informatiksystemen und der Kompetenzentwicklung im Informatikunterricht*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): *Literarisches Lernen im Gespräch. Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: Praxis Deutsch. Jg. 33. H. 200. S. 12-13.
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010): *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: Literatur und Unterricht. Jg. 7. H. 3. S. 227-241.
- Steincke, Dietrich (2007): *Bildgestaltendes Verstehen von Musik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Steiner, George (1990): *Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt?* München: Hanser (= Edition Akzente).
- Steiner-Hall, Daniela (1987): *Musik in der Fernsehwerbung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Stoffer, Thomas (1993): *Strukturmodelle*. In: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 466-478 (= Rowohlt's Enzyklopädie 526).
- Stöhlker, Klaus J. (2001): *Wer richtig kommuniziert, wird reich. PR als Schlüssel zum Erfolg*. Wien: Ueberreuter Wirtschaft.
- Stollberg, Dietrich (2012): *Politische Implikationen der TZI*. In: Themenzentrierte Interaktion. Jg. 26. H. 1. S. 26-35.
- Stricker, Angela (2007): *Szenische Interpretation von Musiktheater. Carl Maria von Weber, Der Freischütz*. Hildesheim: Universitätsverlag (= Wissenschaft im Studium 4).

- Strobel, Wolfgang; Huppmann, Gernot (1997): *Musiktherapie. Grundlagen, Formen, Möglichkeiten*. 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Stroh, Wolfgang M. (2006): „*Oh, wie schön ich bin...*“. *Szenische Interpretation nach dem ‚Karneval der Tiere‘*. In: PaMina. H. 2. S. 16-20.
- Stroh, Wolfgang M. (2007): *Szenische Interpretation absoluter Musik*. In: Diskussion Musikpädagogik. H. 7. S. 4-10.
- Stroh, Wolfgang M. (2014): *Kinderszenen – Vom szenischen Spiel zur szenischen Interpretation*. In: Brunner, Georg; Fröhlich, Michael (Hg.): *Impulse zur Musikdidaktik*. Festschrift für Mechtild Fuchs. Innsbruck/ Esslingen: Helbling. S. 127-143.
- Stroh, Wolfgang M.; Schläbitz, Norbert (2007): *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele*. Paderborn: Schöningh (= EinFach Musik, Unterrichtsmodell).
- Theunissen, Georg (2004): *Kunst und geistige Behinderung. Bildnerische Entwicklung, ästhetische Erziehung, Kunstunterricht, Kulturarbeit*. Bad Heilbrunn: Klimkhardt.
- Tischler, Björn; Moroder-Tischler, Ruth (1998): *Musik aktiv erleben*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Vach, Karin (2010): *Veränderungen im Bildungssystem und ihre Konsequenzen für den Deutschunterricht in Klasse 3*. In: Vach, Karin; Rathmann, Claudia (Hg.): *Start in den Unterricht: Deutsch. Klasse 3*. Seelze: Friedrich Verlag. S. 3-5.
- Vach, Karin (2011): „*Wir sprechen über Sachen...*“. In: Die Grundschulzeitschrift. Jg. 25. H. 245/246. S. 78-82.
- van den Braak, Ineke (2014): *TZI für Führungskräfte: Integrale Führung in einer komplexen Wirklichkeit*. In: Schneider-Landolf, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (Hrsg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 317-321.
- Venus, Dagmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: Henn (= Beiträge zur Fachdidaktik 8).
- Vogel, Corinna (2015): *Musik, Bewegung, Tanz*. In: Fuchs, Mechtild (Hg.): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck: Helbling. S. 254-268.
- Vogt, Jürgen (2012): *Musikpädagogik und Gefühl. Zu Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses*. In: Krause, Martina; Oberhaus, Lars (Hg.): *Musik und*

- Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim: Olms. S. 17-39.
- Vogt, Rüdiger (2004): *Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit*. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 199-13-223 (= forum Angewandte Linguistik 43).
- Vogt, Rüdiger (2009): *Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts*. In: Krelle, Michael; Spiegel, Carmen (Hg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 15-40.
- von Hahn, Walther (1998): *Vagheit bei der Verwendung von Fachsprachen*. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert E. (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. S. 378-382 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1).
- von Kanitz, Anja; Lotz, Walter; Menzel, Birgit; Stollberg, Elfi; Zitterbarth, Walter (2015): *Themenzentrierte Interaktion (TZI) – eine kurze Einführung*. In: von Kanitz, Anja; Lotz, Walter; Menzel, Birgit; Stollberg, Elfi; Zitterbarth, Walter (Hg.): Elemente der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Texte zur Aus- und Weiterbildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 11-16.
- Vratz, Christoph (2002): *Die Partitur als Wortgefüge. Sprachliches Musizieren in literarischen Texten zwischen Romantik und Gegenwart*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wagenschein, Martin (2010): *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. 5. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz (= Beltz Taschenbuch 22).
- Wahl, Diethelm (2013): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 3. Auflage mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldmann, Günter (2006): *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wallbaum, Christopher (1996): *Ästhetische Wahrnehmung. Zur Ästhetik Martin Seels*. In: Musik und Unterricht. H. 38. S. 37-39.

- Wallbaum, Christopher (2000): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Didaktische Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 27).
- Wegener, Philipp (1885): *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens*. Halle an der Saale: Niemeyer. [zit. n. Paul 2009]
- Weigand, Edda (2003): *Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik*. 2., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Weinert, Franz E. (2001): *Concept of competence: a conceptual clarification*. In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe Publishing. S. 45-66.
- Weinert, Franz E. (2014): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 3., aktualisierte Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz. S. 17-31.
- Weiss, Allen S. (2011): *Über die Transzendenz in der Musik. Eine kurze Geschichte des Glissando*. In: Schramm, Helmar; Schwarte, Ludger; Lazardzig, Jan (Hg.): *Spuren der Avantgarde: Theatrum anatomicum. Frühe Neuzeit und Moderne im Kulturvergleich*. Berlin: de Gruyter. S. 497-511 (= Theatrum scientiarum 4).
- Wellmer, Albrecht (2009): *Versuch über Musik und Sprache*. München: Hanser (= Edition Akzente).
- Welsch, Wolfgang (1993): *Das Ästhetische – Eine Schlüsselkategorie unserer Zeit?* In: Welsch, Wolfgang (Hg.): *Die Aktualität des Ästhetischen*. München: Fink. S. 13-47.
- Welsch, Wolfgang (1996): *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam (= Universal-Bibliothek 9612).
- Wenzel, Birgit (1995): *Gespräche über Geschichte. Bedingungen und Strukturen fruchtbarer Kommunikation im Unterricht*. Rheinfelden: Schäuble (= Theater unserer Zeit 29).
- Wermke, Jutta (1995): *Hören – Horchen – Lauschen*. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Imagination und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 193-215 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 20).
- Wester, Franz, Soltau, Andreas; Paradies, Liane (2006): *Methodenbox Selbstevaluation: Meinungslinie*. Bremen: Landesinstitut für Schule. Online verfügbar unter:

- <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Meinungslinie.4670.pdf> [letzter Zugriff: 28.07.2016].
- White, Robert W. (1959): *Motivation reconsidered: The concept of competence*. In: Psychological Review. Vol. 66. S. 297-333.
- Widmer, Manuela (1997): *Musik und Bewegung*. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Band 1. Primarstufe. Kassel: Gustav Bosse. S. 129-156.
- Wieler, Petra (1989): *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Bern: Peter Lang (= Arbeiten zur Sprachanalyse 10).
- Wienerl, Irmintraud; Fleischmann, Simone; Rotte, Ursula (2007): *Das Methoden-Handbuch Grundschule. Unterrichtsmethoden kennen und anwenden*. München: Oldenbourg (= Oldenbourg Praxis Bibliothek 252).
- Wigmann, Mary (2014): *Sprache des Tanzes*. In: Wilke, Elke; Hölter, Gerd; Petzold, Hilarion (Hg.): Tanztherapie – Theorie und Praxis. Ein Handbuch. 6. Neuauflage. Wiesbaden: Reichert. S. 43-55 (= Zeitpunkt Musik).
- Wilbert, Hermann-Josef (2009): *Musikunterricht im Rückblick. Eine alternative Musikdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Erziehungskonzeptionen und Praxis 74).
- Wildmann, Lothar (2001): *Der Kompetenzmensch: Lernen – und das ein Leben lang*. Sternenfels: Sternenfels Verlag Wiss. & Praxis. [zit. n. Kaufhold 2006]
- Wilson, Peter N. (2000): *Der Geist in der Maschine. Strategien gegen die Rationalität der Klaviatur*. In: Neue Zeitschrift für Musik. Jg. 45. H. 1. S. 18-21.
- Winkler, Ursel (1998): *Entspannungssequenzen im Unterricht. Psychohygiene in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Witt, Sigrun (2004): *Kreierte Emotionen in der Musik. Die elementaren Dimensionen von Gefühlen und Emotionen*. Hamburg: Nurgis.
- Woolfolk, Anita (2008): *Pädagogische Psychologie*. 10. Auflage. München: Pearson.
- Wunderlich, Dieter (1981): *Grundlagen der Linguistik*. 2. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Zabka, Thomas (2004): *Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch?* In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 75-96.

- Zald, David H. (2003): *The human amygdala and the emotional evaluation of sensory stimuli*. In: Brain Research Reviews. Jg. 41. H. 1. S. 88-123.
- Zhang, Jinfan (2015): *Transfer musikalischer Aktivität auf kognitive Prozesse und experimentelle Studie zur Wirkung der sozialen Umgebung auf die emotionale Wirkung von Musik*. Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades der Humanbiologie an der Medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München. Online verfügbar unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/18780/1/Zhang_Jinfan.pdf [letzter Zugriff: 19.06.2016].

Tonträger

- Bach, Johann Sebastian: Präludium Nr. 2 c-Moll, BWV 847. Auf: Woodward, Roger (2009): Das Wohltemperierte Clavier. Buch I. BWV 846-869. Celestial Harmonies. Nr. 3.
- Cowell, Henry: The Banshee. Auf: Cowell, Henry (1993): Piano Music. Smithsonian Folkways. Nr. 9.
- Jurek, Wilhelm August: Deutschmeister Regimentsmarsch. Auf: Musikkorps der 1. Gebirgsdivision (2011): Großer Zapfenstreich. Deutsche Militärmärsche. Macassar Records. Nr. 14.
- Le Sage, Bill: Bossa Noches. Auf: Le Sage, Bill; Kinsey, Tony (2009): KPM 1000 Series: Vibraphone Jazz Quartet. KPM Music Ltd. Nr. 7.
- Pärt, Arvo: Spiegel im Spiegel. Auf: Dubeau, Angele; La Pieta (2010): Arvo Pärt. Portrait. Analekta. Nr. 7.
- Reinhardt, Django: Django's Tiger. Auf: Reinhardt, Django (2009): The Anthology. CD 2. Not Now Music Ltd. Nr. 3.
- Schumann, Robert: Träumerei. Auf: Lang, Lang (2006): Memory. Deutsche Grammophon GmbH. Nr. 14.
- Tayfa, Laço: Hicaz Dolap. Auf: Tayfa, Laço (2002): Hicaz Dolap. Doublemoon Records. Nr. 8.

ANHANG

UNTERRICHTSSTUNDE 1: MEINE MUSIKALISCHE LEBENSWELT

I. VERLAUFSPLAN

Zeit / Phase	Geplantes Lehrerverhalten Erwartetes Schülerverhalten	Ziele		Sozial- und Aktionsform	Medien und Material
		fachl.	meth.		
08.45 (10') Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Schüler (S.) setzen sich auf den Boden in einen Sitzkreis. Lehramtsstudent (LS.) eröffnet Stunde und begrüßt S. LS. und S. klären Verlauf der Unterrichtsstunde. Impuls: LS. präsentiert Collage der eigenen musikalischen Lebenswelt S. äußern sich frei und assoziativ zu der dargebotenen Collage. 	TLZ 1	TLZ 6	Plenum (Sitzkreis) Erarbeitungsgespräch	Teppichfliesen Beispielcollage
08.55 (10') Hinführung	<ul style="list-style-type: none"> Impuls: LS. präsentiert musikalische Hörbeispiele. S. hören musikalische Hörbeispiele und beurteilen diese durch Positionierung auf Meinungslinie. S. besprechen ihre Meinungen. S. und LS. klären Arbeitsauftrag. S. stellen ggf. Verständnisfragen. 	TLZ 2 TLZ 3	TLZ 6 TLZ 7	Plenum (Sitzkreis)	Hörbeispiele CD-Player Kreppband Beurteilungsschilder
09.05 (15') Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> S. erstellen aus bereitgestellten Materialien eine Collage zur eigenen musikalischen Lebenswelt. LS. hilft ggf. und beobachtet Modellierungsprozess. LS. beendet Arbeitsphase. S. hängen ihre Produkte auf und begeben sich in den Sitzkreis. 	TLZ 4		EA	Material Papier
09.20 (10') Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> „Markt der Möglichkeiten“: Schüler präsentieren und erklären sich gegenseitig ihre musikalischen Lebenswelten. 	TLZ 5	TLZ 6 TLZ 7	S.-Vortrag	
09.30 Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> LS. gibt fachlichen Ausblick und beendet die Stunde. S. und LS. verabschieden sich. 			Plenum (Sitzkreis)	

Legende: EA = Einzelarbeit

II. SCHWERPUNKTZIEL UND TEILZIELE

Schwerpunktziel der Unterrichtsstunde

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren eigene musikalische Präferenzen und setzen sich mit den Hörgewohnheiten ihrer Mitschüler auseinander.

Teilziele

Die Schülerinnen und Schüler...

... setzen sich mit Hörgewohnheiten des Lehramtsstudenten auseinander, indem sie die dargebotene Collage betrachten und inhaltlich interpretieren.

[TLZ 1]

... beurteilen musikalische Hörbeispiele, indem sie sich zustimmend oder ablehnend im Raum positionieren. **[TLZ 2]**

... begründen ihre Positionierung, indem sie ästhetische Eindrücke zur gehörten Musik verbalisieren. **[TLZ 3]**

... visualisieren ihre musikalische Lebenswelt, indem sie eine Collage in Partnerarbeit gestalten. **[TLZ 4]**

... setzen sich mit den musikalischen Lebenswelten ihrer Mitschüler auseinander, indem sie sich die erstellten Collagen gegenseitig präsentieren. **[TLZ 5]**

Methodische / soziale Ziele

Die Schülerinnen und Schüler...

... gehen im Plenum wertschätzend mit den Beiträgen ihrer Mitschüler um und verwenden die Standardsprache. **[TLZ 6]**

... lernen, ihr Urteil zu begründen und die Meinung anderer ruhig und ohne eigene Bewertung anzuhören. **[TLZ 7]**

III. BEISPIELCOLLAGE (SELBST ERSTELLT)



IV. BEURTEILUNGSSCHILDER (SELBST ERSTELLT)



V. AUSGEWÄHLTE ARBEITSERGEBNISSE



UNTERRICHTSSTUNDE 2: „TRÄUMEREI“ (SCHUMANN) – SZENISCHE INTERPRETATION

I. UNTERRICHTSRAD (SELBST ERSTELLT)



II. AUFFÄLLIGKEITSSAMMLUNG



III. AUSWAHL AN ADJEKTIVEN (BIEGHOLDT/ KÜNTZEL 2002, S. 43)

düster	hüpfend
spannend	aufregend
heiter	nachdenklich
beruhigend	feierlich
fröhlich	ruhig
langweilig	merkwürdig
unangenehm	lässig
abgehackt	geheimnisvoll

IV. METAPHERWÜRFEL (SELBST ERSTELLT)



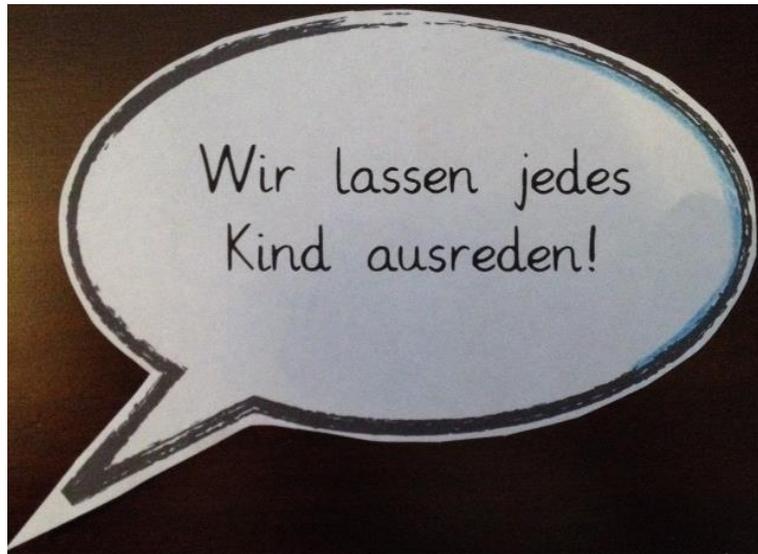
V. FANTASIEREISE (SCHMIGA/ STROH 2013, S. 106)

Setze oder lege dich bequem hin, sodass du gut zuhören kannst. Schließe deine Augen. Gehe deinen Körper von oben nach unten durch – wenn du dich irgendwo unwohl fühlst, dann setze dich so, dass es dich so wenig wie möglich stört. Stell dir vor, du liegst in deinem Bett und träumst kurz vor dem Einschlafen vor dich hin. Du spürst, wie die Luft lautlos aus deiner Brust durch die Nase ausdringt und langsam wieder hineinströmt. Deine Schultern entspannen sich und werden schwer. Deine Arme und Beine werden schwer. Dein Atem strömt weiterhin langsam und gleichmäßig ein und aus. Wenn die Musik einsetzt, siehst du einen Traum, in dem Kinder spielen. Wie fühlen sie die Kinder?

VI. REFLEXIONSMATERIAL (SELBST ERSTELLT)



ERARBEITETE GESPRÄCHSREGELN (SELBST ERSTELLT)



UNTERRICHTSSTUNDE 3: „DJANGO’S TIGER“ (REINHARDT) - IMPROVISATORISCHE BEWEGUNGSHANDLUNGEN

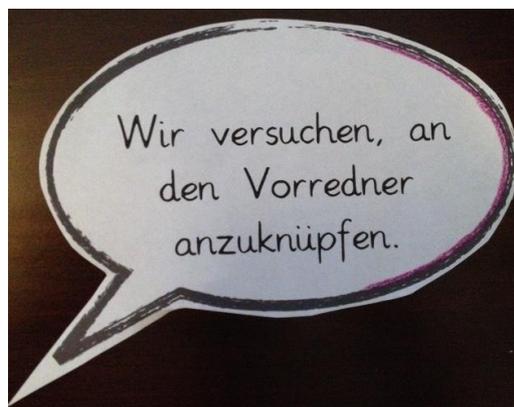
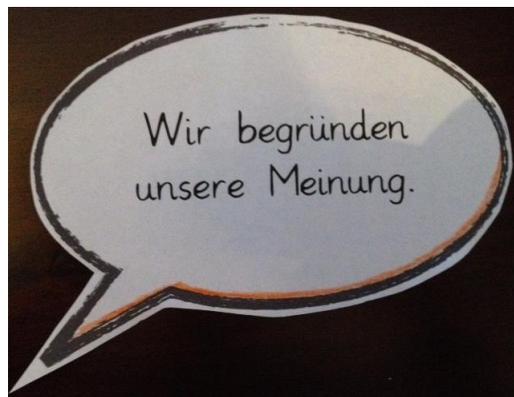
I. INSTRUKTIONSTEXT ZUR ENTSPANNUNG (VGL. BRUNNER 2015, S. 209)

„Setze dich bequem hin, sodass du gut zuhören kannst. Schließe deine Augen, gehe deinen Körper von oben nach unten durch. Wenn du dich irgendwo unwohl fühlst, dann setze dich so, dass es dich so wenig wie möglich stört. Noch gehen deine Gedanken hin und her. Beobachte deinen Atem. Deine Schultern entspannen sich und werden schwer. Deine Arme werden schwer und auch deine Beine werden schwer. Dein Atem strömt langsam und gleichmäßig ein und aus.“

II. IMPRESSIONEN DER MUSIKALISCHEN GESTALTUNGSPHASE



III. ERARBEITETE GESPRÄCHSREGELN (SELBST ERSTELLT)



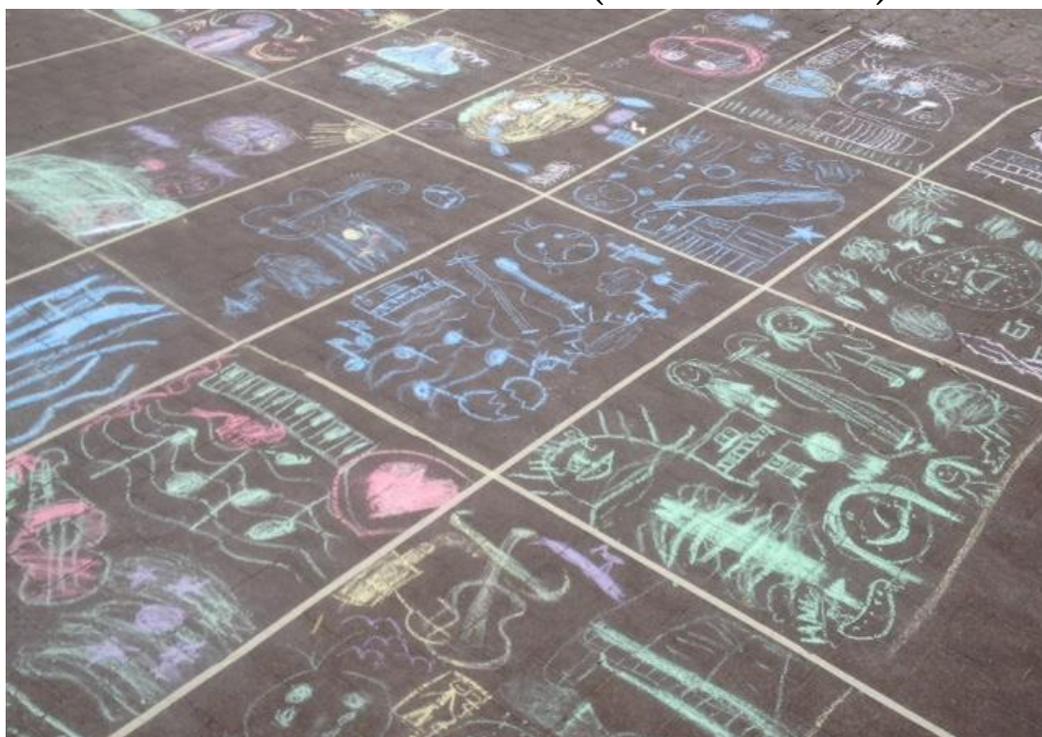
UNTERRICHTSSTUNDE 4: „SPIEGEL IM SPIEGEL“ (PÄRT) - BILDGESTALTENDE ZUGANGSWEISE

I. IMPRESSIONEN DER MUSIKALISCHEN GESTALTUNGSPHASE



II. AUSGEWÄHLTE ARBEITSERGEBNISSE

III. ERARBEITETE GESPRÄCHSREGELN (SELBST ERSTELLT)



UNTERRICHTSSTUNDE 5: „THE BANSHEE“ (COWELL) - KREATIVES SCHREIBEN

I. AUSGEWÄHLTE ARBEITSERGEBNISSE

