

Rezension:

Nina Dyllick

Hochschule für Musik und Tanz Köln

Houlahan, Mícheál; Tacka, Philip (2008). Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education. New York: Oxford University Press; ISBN 978-0-19531-409-0; \$45.00

Sequenzierte Bedeutungskonstruktion

Einleitung

Das didaktische Lehrbuch von Houlahan und Tacka berührt verschiedene Themenfelder, die auch im musikpädagogischen Fachdiskurs in Deutschland derzeit stark repräsentiert sind: didaktische Modellbildung im Bereich des Klassenmusizierens sowie grundsätzliche Fragen zur musikalischen Kompetenzentwicklung und zur Rolle musikalischer Praxis im allgemeinbildenden Musikunterricht (vgl. u.a. Schäfer-Lembeck 2005). Das Konzept der beiden Autoren ist auf den US-amerikanischen Musikunterricht ausgerichtet und steht in keiner unmittelbaren Verbindung zum aktuellen deutschsprachigen Diskurs. Dennoch sind sehr direkte Bezüge herstellbar, unter anderem aufgrund der Tatsache, dass auch hierzulande im Musikunterricht relative Solmisation und Rhythmussprachen derzeit eine Renaissance erleben.¹

In „Kodály Today“ entwickeln die Autoren eine auf die US-amerikanischen National Standards² abgestimmte Adaption der Kodály-Methode für den Unterricht in den Klassen 1 bis 5. Aufbauend auf Kodálys Ansatz wird dabei eine eigene Lerntheorie, das „Houlahan/Tacka Model of Learning“ (S. 144), präsentiert, die es sich zum Ziel nimmt, Musikverstehen aus der Schülerperspektive heraus zu entwickeln. Auf 617 Seiten entwerfen die Autoren ein den Grundsätzen Kodálys folgendes, auf mu-

¹ Beispiele hierfür sind z. B. die Chorklassenmodelle „Primacanta“ (Frankfurt), „Singen macht Sinn“ (Westphalen/Lippe und Detmold) oder Chor:Klasse! (Hannover).

² Vgl. MENC: The National Association of Music Education. <http://www.menc.org/resources/view/national-standards-for-music-education> (25.03.2010).

sikalische Allgemeinbildung³ hin ausgerichtetes Curriculum und geben zugleich eine Anleitung zu dessen praktischer Umsetzung: Sukzessive wird im Verlauf der Kapitel ein Planungsraaster, das „Teaching Resource Portfolio“ (S. 9), entworfen und unter Einbezug immer neuer Planungselemente und in einer inhaltlichen Progression schrittweise ausdifferenziert. In dieser Darstellungsweise spiegelt sich zugleich ein Grundsatz der vorgestellten Unterrichtsmethodik: das Anordnen der Lernschritte in eine Abfolge von Sequenzen.

In ihrem Bestreben eine fundierte Handreichung für die Unterrichtspraxis zu bieten, verknüpfen Houlahan und Tacka die Darstellung von musterhaften Verlaufsplänen für einzelne Unterrichtsstunden und Monatsplänen für die fünf Schuljahre mit der Formulierung von Lernzielen auf Basis der Kodály'schen Philosophie und lerntheoretischen Begründungen – darunter auch unkommentierten eigenen Prämissen. Hinzu kommen detaillierte methodische Beschreibungen von jeweils zur Vermittlung bestimmter Inhalte als geeignet erachteten Lehrstrategien („teaching strategies“, S. 242). Daneben finden sich Anregungen zur Leistungsbewertung sowie eine nach Lernmöglichkeiten gegliederte Auflistung von Liedvorschlägen, verbunden mit einem Analyseschema zum Einsortieren selbst ausgewählter Lieder.

Das vorgestellte Unterrichtskonzept wird im Wesentlichen als übertragbar auf musikalische Anfänger aller Alterstufen angesehen. Die Zielgruppen des Buches sind demnach Musiklehrende aller Schulformen, Studierende des Faches sowie Dozenten⁴ im Bereich der Musiklehrausbildung. Um eine konzeptionelle Stimmigkeit und zugleich auch die Praxistauglichkeit ihrer Ausarbeitungen zu gewährleisten, entwickelten die Autoren ihr Konzept in unmittelbarem Kontakt mit der Unterrichtspraxis. Hierzu gehörten ein stetiger Austausch mit Lehrern und lehrenden Kodály-Experten sowie ein Erproben der dargestellten Unterrichtsvorschläge über sechs Jahre hinweg an verschiedenen Schulen.

Houlahan und Tacka übernehmen in ihrer Adaption des Ansatzes von Kodály für den US-amerikanischen Unterricht zentrale Merkmale des ursprünglichen Konzepts: Hierzu gehören die zentrale Rolle des Singens im Unterricht, eine auf Lernsequenzen basierende Methodik, die Ausrichtung des Unterrichts auf ein Musikverstehen im Sinne musikalischer Literalität, eine Begegnung mit oralen und schriftlichen Musiktraditionen sowie eine das eigene kulturelle Erbe in den Mittelpunkt stellende Literatúrauswahl. Die curricularen Vorgaben der National Standards werden dieser Grundhaltung entsprechend interpretiert. In den National Standards für den Musikunterricht der ersten Schuljahre als wesentlich erachtete Bereiche wie Singen und instrumentales Musizieren, das Erfinden von Musik, Musikhören, Bewegung zur Musik, Notenlesen und -schreiben und das Analysieren und Bewerten von Musik finden auf diese Weise ihren Weg in das Modell. Auch ein sequenzieller Aufbau des Unterrichts ist in den National Standards vorgesehen: „every student should have access to a balanced, comprehensive, and sequential program of study in music.“⁵

³ Dies ist Aufzählungen von Unterrichtsinhalten wie der folgenden zu entnehmen (S. 7): „music performance, movement, age-appropriate repertoire, instruments, music literacy skills, music creativity, and music listening as the basis for a music education“.

⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Text generell die maskuline Pluralform auch für gemischtgeschlechtliche Gruppen verwendet.

⁵ Consortium of National Arts Education Associations: The National Standards for Arts Education, 1994. <http://artsedge.kennedy-center.org/teach/standards/standards_k4.cfm#02> (30.03.2010).

Welche Problematik die von den Autoren verfolgte Unterrichtsmethodik birgt, soll zu einem späteren Zeitpunkt aufgezeigt werden. Zunächst sei hier auf einen weiteren neuralgischen Punkt des Konzepts hingewiesen: die empfohlene Musikauswahl.

Grundsätze der Musikauswahl

Houlahan und Tacka stellen wie Kodály das Volkslied in den Mittelpunkt des Musikunterrichts. Hinzu kommen ausgewählte Werke der Kunstmusik, die größtenteils hörend erschlossen werden. Die Empfehlung der Autoren für die Auswahl, „Quality music literature for each grade will expand students' knowledge of folk songs, art music, and recently composed music“ (S. 24), ließe auch die Möglichkeit offen, populäre Musik der Gegenwart mit ins Repertoire aufzunehmen, faktisch wird diese in der vorgestellten Musterplanung⁶ aber nicht genutzt. Die Autoren betonen, dass bei der Lied- und Literatúrauswahl für eine Lerngruppe die kulturellen Hintergründe der Schüler berücksichtigt werden müssen⁷ und heben zugleich die Notwendigkeit hervor, in diesem Punkt freier zu agieren als Kodály, der – teils gewollt und teils erzwungenermaßen – stark auf die Pflege des nationalen kulturellen Erbes seines Landes bedacht war (vgl. S. 5). Dennoch ist fragwürdig, ob ihr Konzept den Musikkulturen der Schüler tatsächlich gerecht wird, wenn musikalische Praxis fast ausschließlich auf das Singen von Volksliedern beschränkt ist. Hinzu kommt, dass die hier beschriebene inhaltliche Orientierung der Forderung der National Standards nach einem Einbeziehen verschiedener, auch fremder Musikkulturen in den Unterricht⁸ kaum gerecht wird.

Noch ein weiterer Aspekt macht eine Auswahl von Musikstücken im Sinne der Autoren fragwürdig: Wie auch für Kodály ist für Houlahan und Tacka ein Grundsatz bei der Auswahl von Musik für den Unterricht ihre Qualität: „Songs must be of the highest musical quality“ (S. 41). Doch werden von den Autoren nur vage Kriterien genannt, nach denen Musik als qualitativ eingestuft werden kann. Aspekte wie die Geschmacks-, Kultur- und Zeitabhängigkeit von Qualitätsurteilen werden nicht thematisiert. Es geschieht an mehreren Stellen der Adaptierung der Kodályschen Philosophie, dass, wie hier, zum Teil bedenkliche Äußerungen unhinterfragt übernommen werden. Auch ist anhand der Ausführungen nicht immer erkennbar, wo die Darstellung der Sichtweise Kodálys endet und die Position der Autoren beginnt. So auch hier: Ohne sich zu distanzieren, sogar ohne jeglichen Kommentar, führen die Autoren Aussagen Kodálys über Auswirkungen einer Beschäftigung mit qualitativ minderwertiger Musik an, die, wie Kodály schreibt, zu seelischer Krankheit führe: „bad taste in art is a veritable sickness of the soul [...] the whole character of the man [sic!] is branded with a peculiar mark“ (S. 24) oder „The pure soul of the child must be considered sacred; what we implant there must stand every test, and if we plant anything bad, we poison his soul for life“ (Ebd.).

⁶ Die vorgestellte exemplarische Musikauswahl enthält Kinder- und Volkslieder aus dem anglo-amerikanischen und vereinzelt offenbar aus dem lateinamerikanischen Raum. Das Hörrepertoire enthält vorwiegend europäische Kunstmusik des 18. und 19. Jahrhunderts, darunter viele „masterworks“ mit einem besonders hohen Bekanntheitsgrad (S. 573), und reicht bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein (hier u.a. eine Komposition des US-amerikanischen Komponisten Ferde Grofé). In den Bereich des Hörens fällt außerdem ein nicht näher definierter „African American History Month“ (S. 529).

⁷ „In other words, teachers may begin developing a curriculum based on songs of the cultural heritage of their community. Ideally, the music specialist should explore and research to find the most authentic folk music for their music curriculum.“ (S. 40).

⁸ „to participate fully in a diverse, global society, students must understand their own historical and cultural heritage and those of others within their communities and beyond.“ http://artsedge.kennedy-center.org/teach/standards/standards_k4.cfm#02 (22.03.2010).

An dieser Stelle nur angerissen sei die Tatsache, dass auch die mittlerweile als wissenschaftlich überholt geltende Annahme vom Vorhandensein musikalischer Universalien in Form von Urintervallen (vgl. Stadler Elmer 2005, S. 137) von den Autoren unhinterfragt übernommen wird (vgl. S. 41), was ebenfalls Konsequenzen für das Repertoire und auch für die Unterrichtsmethodik hat.

Das „Houlahan/Tacka Model of Learning“

Grundlegend für die von Houlahan und Tacka präsentierte musikalische Lern- und Lehrtheorie ist das Prinzip „sound before symbol“ (S. 144), das für den Erwerb musikalischer Literalität als bedeutsam angesehen wird. Es besagt, dass bei den Lernenden eine klangliche Vorstellung eines musikalischen Phänomens vorhanden sein muss, ehe dieses sinnvoll benannt werden kann. Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang u. a. auf Edwin E. Gordons „Music Learning Theory“ (2003). Ihr eigenes Modell sehen sie insofern als einzigartig an, als in ihm, wie sie schreiben, das Lernen von der Perspektive der Schüler ausgeht: „We have delineated a process of instruction that draws on the students’ musical experience and guides them to understand [sic!] music from the point of their perception of sound. In this way we are unique“ (S. 144). Hierbei wird auch eine Förderung metakognitiver Fähigkeiten als bedeutsam angesehen: Ziel sei es, dass die Schüler zu aktiven Lernern würden, die sich ihres eigenen Lernprozesses bewusst seien (vgl. S. 145). Die Autoren nennen konstruktivistische und kognitive Theorien sowie Standardtechniken von Kodály-Lehrenden als Basis ihrer Theorie. Letzteres bedeutet, dass hier relative Somisation einschließlich Handzeichen und eine metrumbasierte⁹ Rhythmussprache in verschiedenartigen Übungen Anwendung finden und dass neue Lerninhalte in einer sequenzierten Abfolge eingeführt werden.

Die Grundzüge ihrer Lerntheorie skizzieren Houlahan und Tacka wie folgt: „This model builds upon the accepted process of teaching musical elements: prepare, make conscious, reinforce, and assess“ (S. 8). Angestrebt ist demnach ein Erlernen musikalischer Elemente. Die hier angesprochene Abfolge von vier aufeinander folgenden Lern- bzw. Lehrschritten ist laut Aussage der Autoren unter Kodály-Lehrenden verbreitet (vgl. S. 153). In ihnen findet sich das oben genannte Prinzip eines Voranstellens des Klangerlebens vor die begriffliche Benennung wieder. Die in der genannten Schrittfolge darüber hinaus implizierte Sichtweise von Lernen als einem von außen gesteuerten Input-Output-Vorgang wird von den Autoren nicht näher begründet. In ihrem Modell ist der Unterricht konsequent auf die Einhaltung dieser Schritte hin ausgerichtet. Der hierdurch gegebene strukturelle Rahmen wird von den Autoren sogar noch weiter ausdifferenziert: „While we have adopted these phases of learning, each one of these phases is further broken down into stages that allow for the sequential teaching of music elements, development of musical skills, as well as the means for their assessment“ (S. 8). Mit diesem Schritt einer weiteren Sequenzierung gehen Houlahan und Tacka, wie sie selbst schreiben, in der Strenge der Methodik über die in Ungarn und den USA gebräuchlichen Umsetzungen der Kodály-Methode hinaus.¹⁰ Dies heißt zum Beispiel für die erste Phase des Lernprozesses – die Vorbereitungsphase, die von den Autoren als „kognitive Phase“ beschrieben wird (S. 145) – dass sie in drei Stufen unterteilt wird: in die Stufe der kinästhetischen, die der auditiven und die der visuellen Bewusstheit. Aus Sicht der Autoren sollte jegliches musikalische Lernen im Unterricht diese drei Bewusstseinsstufen in der genannten Reihenfolge durchlaufen.

⁹ Dies bedeutet eine Neuerung gegenüber der traditionell in der Kodály-Methode verwendeten tondauernbasierten Rhythmussprache.

¹⁰ Konkret verweisen sie hier auf das Modell von Lois Choksy. Vgl. hierzu z. B. Choksy & Abramson 1986.

Dieser Prozess lässt sich gut am folgenden Ausschnitt aus einem Unterrichtsablauf verdeutlichen, der von den Autoren als musterhaft für die Einführung des Zweivierteltaktes vorgestellt wird (vgl. S. 268-269): Ein den Schülern bekanntes Lied wird gemeinsam gesungen und dabei zunächst mit Körperbewegungen unterlegt. Beim darauf folgenden Durchgang wird ohne vorherige Kommentierung während des Singens gemeinsam auf die folgende Symbolreihe gezeigt, die schwere und leichte Zählzeiten repräsentiert:



Nach dieser als kinästhetisch beschriebenen Annäherung erfolgt eine Hinwendung zum Hören. Diese initiiert der Lehrende mittels eines Dialogs. Um die auditive Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler zu entwickeln, ist es nach Ansicht der Autoren notwendig, den Schülern gezielte Fragen zu dem neu zu erlernenden musikalischen Phänomen zu stellen (vgl. S. 148).

Teacher: "Andy, which beats are stronger?"

Student: "Beats one and three."

Teacher: "If beat one and three are strong, beats two and four are ____."

Student: "Weak."

Der Dialog wird noch eine Weile in ähnlicher Weise fortgesetzt. Daran schließt sich ein gemeinsames Singen an, bei dem die Aufmerksamkeit auf die Gewichtung der Zählzeiten gerichtet wird. In der nun folgenden Phase der Erschließung des visuellen Bewusstseins sollen die Schüler mit Hilfe von Stift und Papier, bunten Plastikwürfeln oder ähnlichen Hilfsmitteln „eigene“ Visualisierungen des Gehörten vornehmen: „Pick up what you need to re-create the strong and the weak beats you heard“ bzw. „Draw what you heard“. Anschließend stellen die Schüler einander ihre Visualisierungen vor: „The students share their representations with each other.“ Dem schließen sich weitere Unterrichtsschritte zur Benennung und Notation sowie zur Anwendung des Gelernten an, die hier nicht näher betrachtet werden sollen.

Nach Ansicht der Autoren ermöglichen „kognitive Phasen“ wie die vorgestellte den Lernenden ein Vergegenwärtigen und Rekonzeptualisieren des eigenen intuitiven Wissens (vgl. S. 150). Dass eine solche Bewusstmachung bei dem geschilderten Vorgang stattfindet, ist nicht in Zweifel zu ziehen. Fragwürdig ist jedoch die vorgenommene Kanalisierung der Wahrnehmung auf ein bestimmtes, erwünschtes Wissen hin, durch die – in der Terminologie des Konstruktivismus ausgedrückt – auch die Bedeutungskonstruktion in vorgegebene Bahnen gelenkt wird. Zum Teil geben die Autoren an genau dies zu intendieren, wie beispielsweise in Bezug auf den angeführten Dialog. Aber auch die Unterrichtsphase, die im Beispiel als Freiraum für individuelle Bedeutungszuweisungen vorgesehen ist, das Entwerfen eigener Visualisierungen, erfährt eine Lenkung dadurch, dass der Lehrer eingangs bereits selbst eine Symbolfolge präsentiert.

Der hier zitierte Unterrichtsablauf ist eines von vielen Unterrichtsbeispielen, die Houlahan und Tacka zur Veranschaulichung ihres Konzepts anführen und kann als typisch für die von ihnen empfohlene

Methodik angesehen werden. Dies zeigt, dass Musiklernen aus der Schülerperspektive heraus hier offenbar im Wesentlichen als schrittweiser Erwerb von vorausgeplantem Wissen und Können verstanden wird.

Die prinzipielle Wirksamkeit von verschiedenen der von ihnen verwendeten methodischen Elemente wie Auswendiglernen, Bewegungen zur Musik etc. wird von den Autoren durch das Anführen diesbezüglicher Studien belegt. Die lerntheoretischen Rückschlüsse und methodischen Konsequenzen, die sie aus den Forschungsergebnissen ziehen, entbehren jedoch an entscheidenden Stellen einer fundierten Begründung. So bleibt zum Beispiel auch das oben angeführte von den Autoren als notwendig erachtete schrittweise Bewusstmachen des zu Lernenden über die verschiedenen Sinne, vom Kinästhetischen zum Auditiven und schließlich zum Visuellen, ohne schlüssige Erklärung.

Angesichts der insgesamt sehr starken Reglementierung in der Methodik wäre möglicherweise ein Seitenblick auf Forschungsergebnisse zur musikalischen Entwicklung und speziell zum Singenlernen gewinnbringend gewesen, die hier ganz andere Wege aufzeigen. Hier wären z.B. Untersuchungen von Stefanie Stadler Elmer zu nennen, die die Bedeutsamkeit freien Nachahmens, bei dem der Fokus der Aufmerksamkeit selbst gewählt wird, und eines spielerischen Umgangs mit Konventionen für die musikalische Entwicklung und das Hineinwachsen in eine musikalische Kultur aufzeigen (vgl. Stadler Elmer 2000).

Der oben angesprochenen Zielsetzung, Schüler zu aktiven Lernern heranzubilden, wird in dem vorgestellten Konzept in einem klar umgrenzten Rahmen tatsächlich entsprochen. Die schrittweise konsequente Aneignung von musikalischen Elementen verhilft zur Entwicklung musikalischer Literalität, der Fähigkeit, Musik lesen und schreiben zu können. Dies wiederum eröffnet Wege zum selbstständigen Erschließen von Musikstücken und zum Verschriftlichen eigener musikalischer Gedanken – ein großer Gewinn für jeden Musizierenden. Angesichts der dargestellten Methodik verwundert jedoch, dass hier im Unterricht die Chance, die erworbene Literalität auch tatsächlich zur Grundlage selbstständigen Handelns zu machen, kaum genutzt wird, und wenn, dann nur in gelenkten Bahnen. Wenn tatsächlich ein aktives, in Teilen selbstbestimmtes Lernen bei den Schülern bewirkt werden soll, so würde man erwarten, dass sich dies auch in den Unterrichtsmethoden niederschlägt. Dies hieße, den Schülern Gelegenheit zu geben, die ihnen durch die Literalität eröffneten musikalischen Gestaltungsmöglichkeiten zu erproben und zu entfalten und sich ihrer dabei gegebenenfalls überhaupt erst bewusst zu werden.

In ihren Ausführungen über musikalische Literalität bringen die Autoren auch den Begriff des „Critical Thinking“ ins Spiel (vgl. z.B. S. 115-142), dem sie eine große Bedeutung beimessen. Man könnte vermuten, dass hier eigenständiges Denken in größeren musikalischen und musikbezogenen Kontexten zum Tragen kommen könnte, in Verbindung mit Lernformen, die einen Diskurs fördern, eigene Positionierungen erforderlich machen und den Schülern Verantwortung für den eigenen Lernprozess zugestehen. Von den Autoren wird eine solche Möglichkeit nicht konkret ausgeführt. Wie bereits zuvor setzen sie hier den Schwerpunkt auf der musikalischen Strukturebene und es geht wiederum um ein Erfassen elementarer musikalischer „Bausteine“: „Children will develop critical thinking skills through the analysis of familiar music repertoires. Music tools such as rhythmic and solfège syllables should be used to aid in identifying typical rhythmic and melodic patterns, referred to as ‘building blocks,’ commonly found in this repertoire“ (S. 25).

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Houlahan und Tackas Adaption des Kodály'schen Konzepts für einen Musikunterricht in der heutigen Zeit nur begrenzt tauglich ist. Eine Arbeit mit ihrem Unterrichtskonzept verspricht einen deutlichen Lernzuwachs im Bereich praktisch musikalischer Fähigkeiten sowie die Vermittlung eines Grundstocks an elementaren musiktheoretischen Kenntnissen, die einen Zugang zum Musikverstehen auf einer strukturellen Ebene eröffnen. Grundsätzlich fragwürdig ist jedoch die streng reglementierte Unterrichtsmethodik, die wenig Raum für ein situationsbezogenes Handeln lässt und die eine Selbstständigkeit der Lernenden nur in eng umrissenen Bereichen vorsieht. Die über fünf Jahre hinweg einheitlich angelegte kleinschrittige Strukturierung der Unterrichtsstunden bei im Wesentlichen gleichbleibender Methodik räumt den Schülern in Bezug auf ihre Eigenständigkeit auch nur wenig Entwicklungsmöglichkeiten ein.

Zu diesem als bedenklich einzustufenden Aspekt kommen weitere Probleme hinzu, wenn Ziel des Unterrichts eine musikalische Allgemeinbildung ist¹¹: Einer solchen läuft die einseitige und zum Teil fragwürdige Musikauswahl entgegen. Hinzu kommt die fast ausschließliche Ausrichtung des Unterrichts auf den Erwerb von musikpraktischen Fähigkeiten sowie von Kenntnissen über elementare musikalische Bausteine, wohingegen Aspekte wie ästhetisches Erleben oder auch jegliche Kontextualisierung von Musik nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Einige weitere Gesichtspunkte, die mit Blick auf das Konzept kritisch zu hinterfragen wären, seien hier nur kurz genannt: die zugrunde gelegte Vorstellung von Musikverstehen, die sich in der starken Fokussierung auf einzelne musikalische Elemente zeigt, die weitgehende Beschränkung musikalischer Praxis auf das Singen, motivationale Aspekte angesichts der strikten Methodik und schließlich, in Anbetracht der methodischen Kleinschrittigkeit, die Übertragbarkeit des Konzepts auf höhere Altersstufen.

Eine ausreichend kritische Grundhaltung vorausgesetzt kann die Lektüre des Buches für die Reflexion über Unterricht zumindest teilweise dennoch von Nutzen sein. Gerade weil die Beschreibungen von Unterricht bis ins letzte Detail gehen, können sie den Blick auf mögliche Wirkungsweisen bereits kleinster Einflussnahmen im Bereich der Bündelung und Lenkung erweitern. In begrenzten Bereichen kann auch der Einsatz einzelner der beschriebenen Lehrstrategien sinnvoll sein. Gerade für Lehrende, die selbst mit relativer Solmisation im Unterricht arbeiten, bieten die detaillierten Beschreibungen der Übungen in zahlreichen Variationsmöglichkeiten vielleicht einige Anregungen zur Erweiterung des eigenen methodischen Repertoires, ohne dass dabei zugleich das Korsett, das die Autoren den Unterrichtenden und Lernenden auferlegen, übergestreift werden muss.

¹¹ Hierbei ist zu bedenken, dass diesbezüglich die Wertigkeiten in den USA anders gelagert sind als im deutschsprachigen Raum. Blickt man auf das amerikanische Schulsystem als Ganzes, so liegt dort der Schwerpunkt trotz der Tendenz der National Standards hin zu musikalischer Allgemeinbildung beim Musizieren. Vgl. z.B. Abril 2009.

Literatur

- Abril, C. R.(2009). School Music Education in the United States. Beliefs, Conditions, and Implications. *Diskussion Musikpädagogik*, 43, 46-53.
- Choksy, L.; Abramson, R. M.; Gillespie, A. E. and Woods, D. (1986). The Kodály Method. In Choksy, L.; Abramson, R. M.; Gillespie, A. E. und Woods, D. (Hg.), *Teaching Music in the Twentieth Century*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 70-91.
- Consortium of National Arts Education Associations. The National Standards for Arts Education, 1994, from http://artsedge.kennedy-center.org/teach/standards/standards_k4.cfm#02 (30.03.2010).
- Gordon, E. E.(2003). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns*. Chicago: GIA Publications, 6.
- MENC: The National Association of Music Education. National Standards for Music Education, 2010. from <http://www.menc.org/resources/view/national-standards-for-music-education> (30.03.2010).
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (ed.) (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis. Beiträge des Münchner Symposions*, München: Allitera.
- Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung – Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Nepomuk.
- Stadler Elmer, S. (2005). *Entwicklung des Singens*. In: Stoffer, Thomas H.; Oerter, Rolf (eds.): *Allgemeine Musikpsychologie (=Enzyklopädie der Psychologie Bd. XXII)*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 123-153.

Autorin:

Nina Dyllick

Hochschule für Musik und Tanz Köln

Unter Krahenbäumen 87

D-50668 Köln

Email: Nina.Dyllick@hfmt-koeln.de

Zur elektronischen Version:

[http://www.b-](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=29&path%5B%5D=63)

[em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=29&path%5B%5D=63](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=29&path%5B%5D=63)