

Universität Paderborn

Fakultät für Kulturwissenschaften

Veranstaltung: Einführung in die Musikpädagogik/-didaktik: Grundlagen

Lehrkraft: Prof. Dr. Heinrich Klingmann

WiSe 2023-2024

Hausarbeit

von Tammes Burghard

Matrikelnummer: XXXXXXXX

Fachsemester: 1

Heutige Musik-Lehrpläne und die Montessori-Pädagogik

– Ein Vergleich –

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Grundlagen	1
2.1. Maria Montessori	1
2.2. Montessori-Pädagogik	1
2.3. Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik	2
2.3.1. Übungs- und Materialvorschläge von Montessori	2
2.3.2. Zusammenfassung	5
2.4. Aktuelle Kernlehrpläne im Fach Musik	5
2.4.1. Musikalisch-ästhetische Kompetenzen	5
2.4.2. Handlungsbezogene Kompetenzen	6
3. Vergleich der Lehrplaninhalte mit der Montessori-Pädagogik	8
3.1. Übergeordnete Zielorientierung	8
3.2. Kompetenzen	8
3.2.1. Musikalisch-ästhetische Kompetenzen	8
3.2.2. Handlungsbezogene Kompetenzen	9
4. Impulse der Montessori-Pädagogik	10
4.1. Bereits allgemein umgesetzt	10
4.2. Offene Anregungen	10
4.2.1. Jahrgangsübergreifende Kurse	11
4.2.2. Mehr Selbständigkeit und Freiarbeit	12
5. Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik	12
5.1. Thematische Ausdifferenzierung	12
5.2. Technische Weiterentwicklung	13
5.3. Erweiterung des Instrumentariums	13
6. Fazit	13
Quellen	14

1. Einleitung

Maria Montessori ist sicherlich eine der bekanntesten Pädagoginnen des 20. Jahrhunderts (Böhm 2010a, S. 20). Weltweit gibt es heute rund 40.000 Montessori-Einrichtungen („Die dunkle Seite der Maria Montessori“ 2024). Ich selbst habe ein Freiwilliges Ökologisches Jahr an einer Freien Schule gemacht, die sich in ihrem pädagogischen Konzept unter anderem auf Maria Montessori bezieht.

Die Montessori-Pädagogik hat zwar überall in der Welt ihre glühenden Anhänger, nimmt aber heute in der allgemeinen Erziehungswissenschaft lediglich eine Randstellung ein (Böhm 2010a, S. 20). Obwohl sich die Schulen allgemein seit Montessori durchaus in ihrem Sinne hin zu mehr Kindgerechtigkeit weiterentwickelt haben (ebd., S. 39), wird ihre pädagogische Theorie in staatlichen Lehrplänen, und somit auch in der großen Mehrzahl der staatlichen Schulen, nicht explizit berücksichtigt.

Das bedeutet jedoch nicht, dass es keine impliziten Einflüsse oder anderweitige Überschneidungen gibt. Diese Beziehung versucht die vorliegende Hausarbeit zu beleuchten und geht dafür dem Verhältnis von musikalischem Lernen in der Montessori-Pädagogik und heutigen Musiklehrplänen auf den Grund.

Insbesondere sollen folgende Fragen untersucht werden:

- Welche Aspekte heutiger Musiklehrpläne überschneiden sich mit der Pädagogik Montessoris und welche werden bei Montessori nicht berücksichtigt?
- Welche der pädagogischen Weiterentwicklungen, die in aktuelle Lehrpläne eingeflossen sind, wurden in der Montessori-Pädagogik mitvollzogen und welche nicht?
- Welche Impulse hat die Montessori-Pädagogik in die allgemeine Musikpädagogik eingebracht und welche kann sie immer noch einbringen?

2. Grundlagen

Bevor die Montessori-Pädagogik mit den Lehrplänen verglichen werden können, muss zunächst einmal klar sein, was genau überhaupt verglichen wird. Daher werden hier zunächst einige Grundlagen geklärt, auf denen die weitere Argumentation dann aufbaut. Außerdem dienen sie als Kontext, in den hier beschriebene Sachverhalte und Phänomene eingeordnet werden können.

2.1. Maria Montessori

Maria Montessori wurde 1870 geboren, wuchs in Rom auf, studierte Naturwissenschaften und Medizin und promovierte schließlich 1896 („Maria Montessori“). In den folgenden Jahren entwickelte sie als Professorin für Anthropologie in Rom ihre pädagogische Theorie. Diese Theorie fußte auf damals aktuellen wissenschaftlichen Strömungen wie Positivismus und Evolutionstheologie, inklusive physischer, psychischer, sozialer und politischer Hygiene (Brinkmann 2010; Böhm 2010a, S. 30-31). 1907 übernahm Montessori die didaktische Beratung eines Kinderhauses, so dass ihre pädagogische Theorie erstmals praktische Anwendung fand. In der Folgezeit verbreitete Montessori ihre Pädagogik, indem sie international Vorträge hielt und Trainingskurse anbot („Biography of Maria Montessori“).

2.2. Montessori-Pädagogik

Montessori begründete ihre Pädagogik darin, Kindern zu ermöglichen, sie selbst zu sein und sich frei zu entwickeln. Ihr zufolge haben alle Kinder ein Bedürfnis nach Aktivität und einen Drang danach, sich auf eine Tätigkeit zu konzentrieren und sich über eine längere Zeit in ihr zu vertiefen. Diesen

Vorgang nannte Montessori *Polarisation der Aufmerksamkeit* (Hosterbach 2005c, S. 25-26). Das Wecken tiefsten Interesses und dieser Konzentration ist laut Montessori der einzige Weg des Lehrens und zugleich der Schlüssel zu allen Erziehungsproblemen (Maria Montessori 1941b).

Die Aufgabe der Lehrkraft besteht nun darin, sich zurückzunehmen und nicht zu versuchen, das Kind an die Erwachsenenwelt anzupassen. Stattdessen soll sie für die Kinder da sein, sie ermutigen, vor störenden Einflüssen beschützen und eine für sie geeignete Umgebung schaffen. Diese Umgebung muss auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten sein, ihr Interesse wecken und sie zu besagter Konzentration inspirieren (ebd.).

2.3. Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik

Maria Montessori legte kein für sich stehendes Konzept für musikalisches Lernen vor. Vielmehr betten sich musikalische Aspekte in ihre allgemeine Pädagogik ein. Hierbei stützte sie sich viel auf ihre zwei Mitarbeiterinnen Anna Maria Maccheroni und Elise Braun-Barnett geb. Herbatschek (Hosterbach 2005c, S. 22, 29).

Anna Maria Maccheroni war nach 1908 Assistentin von Maria Montessori und betreute dabei unter anderem ein Kinderhaus in Mailand. Ein Ziel ihrer unterrichtlichen Arbeit war eine umfassende musikalische Bildung. Diese umfasst ihrer Ansicht nach die Bereiche der Bewegung, des Hörens, der Notation, der Musiktheorie, des Musizierens und des Singens. Maccheroni legte großen Wert darauf, diese unterschiedlichen Teilespekte immer wieder miteinander zu verbinden (ebd., S. 49-58).

In den zwanziger Jahren arbeitete Maria Montessori zunehmend auch mit Elise Braun-Barnett zusammen. Diese hatte ein Musikstudium begonnen, das sie aber zugunsten ihrer Arbeit im Wiener Haus der Kinder aufgab. Dort gab sie jeden Tag ein ‚Konzert‘. Sie spielte Klavier und ließ die Kinder sich dazu spontan bewegen. Diese Bewegung geschah meist im Rahmen des *Gehens auf der Linie* (siehe Abschnitt 2.3.1). Ihre Musikauswahl beschränkte sich in erster Linie auf die Wiener Klassik und die Romantik (ebd., S. 58-63).

2.3.1. Übungs- und Materialvorschläge von Montessori

Maria Montessori machte einige Übungs- und Materialvorschläge. Diese, und damit auch das Musikalische Lernen an sich, teilte sie ein in folgende Kategorien:

1. Gehörsensibilisierung
2. Rhythmische Sensibilisierung
3. Melodische Sensibilisierung
4. Musiktheorie
5. Steigerung des musikalischen Ausdrucks

Da die Vorschläge einen guten Einblick geben, wie sich Montessoris Pädagogik in Bezug auf Musik konkret gestaltet, werden diese im Folgenden genauer dargestellt.

Gehörsensibilisierung

Die **Geräuschdosen** bestehen aus zweimal sechs Holzdosen mit jeweils identischer Größe und Gewicht. Die beiden sechsteiligen Gruppen unterscheiden sich durch ihre Deckelfarbe. Die Dosen sind mit unterschiedlichen Dingen gefüllt, wobei immer je eine Dose aus den beiden Gruppen identisch gefüllt ist. Dadurch unterscheiden sich die Dosen immer entweder in der Deckelfarbe oder in ihrem

Klang, wenn man sie schüttelt. Die Kinder können nun beispielsweise Unterschiede in den Klangcharakteristika erforschen oder die Paare mit gleichem Klang einander zuordnen (ebd., S. 221-225).

Die **Glocken** bestehen aus zweimal dreizehn Glocken, die jeweils alle Halbtöne innerhalb einer Oktave, inklusive der Randtöne, abdecken. Die beiden dreizehnteiligen Gruppen unterscheiden sich in der Farbe ihrer Ständer. Die eine hat holzfarbene Ständer und die andere schwarze bzw. weiße, je nachdem, welche Farbe die entsprechende Taste auf einer Klaviatur hat. Die Glocken werden mit einem Schlegel angeschlagen. Einsatzmöglichkeiten sind z.B. folgende (ebd., S. 225-235):

- Glocken mit gleichem Klang werden einander zugeordnet.
- Glocken werden entsprechend ihrer Tonhöhe sortiert.
- Es können Intervalle und Skalen gelernt werden.
- Kinder können Melodien spielen, erkennen und mitsingen.
- Man kann sich detailliert über die verschiedenen Eigenschaften der Töne unterhalten und so musikalische Begriffe einführen.

Rhythmische Sensibilisierung

Montessori schlug vor, mit den Kindern **Stilleübungen** zu machen, bei denen aus der Stille heraus kleine Aufgaben erledigt werden. Sie sieht Stille als Abwesenheit eigener Bewegung. Dies erfordert intensive Eigenwahrnehmung und -kontrolle. Indem Kinder unter Wahrung der Stille etwas tun, können sie diese Fähigkeiten sehr gezielt schulen (ebd., S. 236-241).

Für das **Gehen auf der Linie** braucht man eine meist ellipsenförmige Linie auf dem Boden und optional Gegenstände wie Fähnchen, Wassergläser, Glocken oder Kerzen, die die Kinder tragen können. Zunächst balancieren die Kinder auf der Linie, dazu wird Musik gespielt. In Montessoris Umfeld war diese meistens Klaviermusik, gespielt von Maccheroni, Braun-Barnett oder anderen. Sobald die Kinder in ihren Bewegungen sicher genug sind, lösen sie sich von der Linie und bewegen sich zur Musik. Hierbei stellte sich in den Versuchen von Maria Montessori und Maccheroni heraus, dass Kinder sich in ihren Bewegungen deutlich mehr am Rhythmus orientierten, als an Melodie und Harmonisierung. Außerdem fingen die Kinder irgendwann an, die Melodie mitzusingen (ebd., S. 242-250).

Melodische Sensibilisierung

Vor Montessori beschränkte sich der schulische Musikunterricht mehr oder weniger auf das Singen (Jank 2021, S. 29). Dies sah Montessori zwar auch noch vor, stellte ihm jedoch auch ein paar Melodieninstrumente zur Seite, die eine umfassendere musikalische Bildung ermöglichen.

Das **Monochord** besteht aus einem hölzernen Resonanzkörper, auf den eine Saite gespannt ist. Diese kann über Bünde auf unterschiedliche Längen verkürzt werden, so dass sie unterschiedliche Grundfrequenzen annimmt und damit unterschiedliche Tonhöhen erzeugt. In einer Variante sind diese Bünde bereits auf dem Resonanzkörper fixiert und markieren so die Tonleiter. In einer fortgeschritteneren Variante sind die Bünde frei beweglich, so dass prinzipiell alle Töne gespielt werden können. Einen Ton erzeugen die Kinder, indem sie mit einem Bogen über die Saite streichen. So können sie Melodien spielen und diese auf unterschiedlichen Instrumenten und in unterschiedlichen Klangfarben erforschen. Außerdem schult das Monochord mit beweglichen Bünden ein sehr feines Gehör und es lassen sich die physikalischen Frequenzverhältnisse der verschiedenen Töne untersuchen (Hosterbach 2005c, S. 253-258).

Das **Traspositore** ist eine Sammlung von 25 Klangstäben, die chromatisch zwei Oktaven abdecken. Diese Klangstäbe sind in schwarze und weiße Resonanzkästen eingebettet, je nachdem, welche Farbe die entsprechende Taste auf einer Klaviatur hat. Dazu gibt es ein Grundbrett, das über schwarze und weiße Markierungen die leitereigenen bzw. leiterfremden Töne einer Tonart markiert. Man kann hier außerdem Karten für Dur oder Moll, welche mit Noten, Ziffern oder noch anderen Dingen einfügen. Gespielt wird das Ganze, indem man die Klangstäbe mit einem Schlägel schlägt. Durch den größeren Tonumfang ergibt sich mehr Freiraum für Melodien und durch die Unabhängigkeit der Töne vom Grundbrett, das die Tonart markiert, kann man einfach transponieren und musiktheoretische Konzepte wie den Quintenzirkel veranschaulichen (ebd., S. 259-266).

Musiktheorie

Montessori sah in ihren Konzepten das Erlernen von Theorie immer erst im Anschluss an die Wahrnehmung der betrachteten Phänomene vor (ebd., S. 266). Deshalb bauen die theoretischen Materialien auf den oben aufgeführten auf bzw. spielen mit ihnen zusammen. Als Grundlage für Musiktheorie dient hier die Notation, weshalb sich die Materialien primär mit dieser befassen. Montessori betrachtete das Erlernen musikalischer Notation als analog zum Lesen- und Schreibenlernen. Hierbei betrachtete sie Melodie und Rhythmus konsequent voneinander getrennt (ebd., S. 274).

Die **Notenbretter** sind Holzbretter mit aufgedruckten Notensystemen. Dazu gehören Notenköpfe mit Notennamen, Notenschlüssel und Vorzeichen, die man auf diesen Brettern platzieren kann. Es gibt vier verschiedene Varianten bzw. Schwierigkeitsgrade der Notenbretter. Man kann diese sehr gut mit anderen Materialien wie den Glocken kombinieren (ebd., S. 269-275).

Das **begehbarer Notenblatt** wurde von Braun-Barnett vorgestellt und besteht aus einem weißen Tuch, auf dem ebenfalls Notenlinien gedruckt sind. Diese haben einen Abstand, der Notenköpfe in Kinderfußgröße verlangt. Dazu benötigt man Notenköpfe und -schlüssel sowie einen Satz Glocken. Die Stärke dieses Materials liegt darin, dass Kinder die unterschiedlichen Tonhöhenabstände, wie z. B. Tonschritte gegenüber Tonsprüngen, körperlich erfahren können (ebd., S. 275-278).

Steigerung des musikalischen Ausdrucks

Damit Kinder sich von sich aus musikalisch verwirklichen können, braucht es nach Montessori eine für sie **vorbereitete Umgebung**. Diese umfasst neben ausreichend Raum für Bewegung und kindgerechten, transportablen Möbeln auch oben erwähnte Materialien, die wohlgeordnet bereitgestellt sein müssen, damit die Kinder sie selbstständig finden und benutzen können. All dies sollte sowohl funktional als auch ästhetisch ansprechend gestaltet sein (ebd., S. 279-281).

Musikauswahl

Montessori fand es wichtig, Kinder mit Musik zu umgeben, die ihnen gefällt und sie begeistert. Um Kindern zusätzlich einen breiten Einblick in die verschiedenen Aspekte von Musik zu geben, erstellte sie eine Musikauswahl, die diese Aspekte abdecken sollte. Diese Auswahl bedient sich der Volksmusik, Instrumentalwerken der Wiener Klassik, der Romantik und der Opernliteratur. Da diese Auswahl aber nach Montessoris eigener Einschätzung nicht umfassend genug ist, nahm Maccheroni später eine weitere Auswahl vor. Hierbei sah sie neben Klaviermusik auch Konzerte für Kinder und den Gebrauch des Plattenspielers vor (ebd., S. 284-287).

2.3.2. Zusammenfassung

Diese fünf Teilbereiche Gehörsensibilisierung, Rhythmische Sensibilisierung, Melodische Sensibilisierung, Musiktheorie und Steigerung des musikalischen Ausdrucks bauen teilweise aufeinander auf bzw. sind miteinander verflochten.

Die ersten drei sind alle eine Schulung der eigenen Sinne. Die Gehörsensibilisierung bildet gewissermaßen die Grundlage für die Melodische Sensibilisierung. Die Glocken lassen sich problemlos in beide Bereiche einordnen und stellen so ein Bindeglied dar. Beide Bereiche fokussieren sich auf den Hörsinn. Anders die Rhythmische Sensibilisierung, hier geht es auch in großem Maße um Selbstwahrnehmung, motorische Fähigkeiten und eine kreative Umsetzung der Musik in Bewegung.

Die Musiktheorie basiert auf den ersten drei Bereichen. Sie ist primär kognitiv angelegt und fokussiert sich auf die musikalische Notation. Dadurch hat sie eine enge Verwandschaft zum sprachlichen Lesen und Schreiben.

Der letzte Bereich der *Steigerung des musikalischen Ausdrucks* nimmt als einziger die musikalisch-ästhetische Qualität der Musik in den Blick. Er soll diesen musikalisch-ästhetischen Ausdruck bei den Kindern fördern und sie inspirieren. Hierbei bedient er sich erstens einer adäquat vorbereitete Umgebung und zweitens einer sinnvollen Auswahl der Musik, mit der man die Kinder in Berührung bringt. Diese Auswahl beschränkt sich auf den Stand der europäischen klassischen Musik zur Zeit Montessoris und bedient sich für die Wiedergabe unter anderem der damals modernen Technik Schallplatte.

2.4. Aktuelle Kernlehrpläne im Fach Musik

Diese Arbeit beschränkt sich auf die Kernlehrpläne für die Real- und die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

Die genannten Kernlehrpläne wurden 2012 und 2013 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie weisen Lernergebnisse in Form von Kompetenz-erwartungen aus, die am Ende bestimmter Jahrgangsstufen erreicht werden sollen. Die Kompetenzerwartungen ergeben sich hierbei aus einer Kombination von Kompetenzbereichen und Inhalten (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, Vorbemerkungen; 2013b, Vorbemerkungen).

Der dem zugrundeliegende Kompetenzbegriff kommt aus der Erziehungswissenschaft und meint eine umfassende Handlungsfähigkeit, die viele Facetten umfasst, wie z.B. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (Knigge/Lehmann-Wermser 2009).

2.4.1. Musikalisch-ästhetische Kompetenzen

Die Lehrpläne weisen einerseits musikalisch-ästhetische Kompetenzen und andererseits handlungsbezogene Kompetenzen aus. Die musikalisch-ästhetischen Kompetenzen unterteilen sie in folgende Aspekte

- Wahrnehmung
- Empathie
- Intuition
- Körpersensibilität

Die Lehrpläne beschreiben diese Aspekte wie folgt:

„Zur Wahrnehmung gehört die grundsätzliche Bereitschaft, sich auf Musik und die durch sie auslösbaren Erlebnispotentiale einzulassen, sowie die Fähigkeit, ihr konzentriert zuzuhören und den durch sie ausgelösten Stimmungen, Emotionen und Assoziationen nachzugehen.“

Empathie beschreibt in diesem Zusammenhang die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich mit An teilnahme, Sensibilität und Vorstellungsvermögen auf Musik einzulassen und die eigene Erfahrungswelt für eine Auseinandersetzung mit Musik zu nutzen.

Intuition meint subjektive und unabhängig von Reflexionsprozessen getroffene Entscheidungen im Vertrauen auf die eigene Erlebnisfähigkeit. Sie erfordert die Bereitschaft, eigene Erfahrungen, Ideen und Wissen offen und unmittelbar in kreative Prozesse oder in die hörende Auseinandersetzung einzubringen.

Körpersensibilität setzt die Bereitschaft voraus, sich auf den eigenen Körper einzulassen und ihn mit seinen Möglichkeiten und Grenzen in der Ausübung wie auch in der Wahrnehmung von Musik zu erkunden. Sie ermöglicht es, Bewegungsvorstellungen im Erleben des eigenen Körpers entstehen zu lassen und damit auf den energetischen Gehalt von Musik zu reagieren.“

— (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 10; 2013b, S. 10)

Da die musikalisch-ästhetischen Kompetenzen jedoch nicht überprüfbar sind und ohnehin mit dem Erwerb handlungsbezogener Kompetenzen, insbesondere durch die eigene Produktion von Musik, implizit weiterentwickelt werden, gehen die Lehrpläne lediglich auf letztere weiter ein (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 10; 2013b, S. 10).

2.4.2. Handlungsbezogene Kompetenzen

In den Lehrplänen wird ausgeführt:

„Handlungsbezogene Kompetenzen sind musikbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich auf alle Erfahrungs-, Wissens- und Handlungsfelder im Umgang mit der Vielgestaltigkeit der Musik beziehen. Sie zielen vor allem auf die Auseinandersetzung mit Musik und setzen eine bewusste Wahrnehmung voraus. In Verbindung mit Inhalten und Gegenständen beschreiben sie fachliche Anforderungen und Lernergebnisse, die überprüfbar sind.“

— (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 10; 2013b, S. 10)

Diese Handlungsbezogenen Kompetenzen werden nun in den Lehrplänen weiter aufgeteilt in *Kompetenzbereiche* und *Inhaltsfelder*. *Kompetenzbereiche* bezeichnen die grundlegenden musikalischen Prozesse, die gelernt werden sollen. *Inhaltsfelder* beschreiben die konkreten inhaltlichen Gegenstände, an denen gelernt wird. Aus diesen beiden ergeben sich *Kompetenzerwartungen*, die konkret beschreiben, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende der jeweiligen Jahrgangsstufen erworben haben sollen (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 12-13; 2013b, S. 11-12).

Kompetenzbereiche

Die Lehrpläne identifizieren im Fach Musik drei Kompetenzbereiche (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 13-15; 2013b, S. 12-13):

- Produktion
- Rezeption

- Reflexion

Diese decken sich mit den Kompetenzbereichen, die die Forschergruppe des ‚KoMus-Projektes‘ wenige Jahre vor Veröffentlichung der Lehrpläne unterschied, und bezieht sich deutlich auf die von Dankmar Venus ausgewiesenen fünf *vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik* (Jank 2007, 109-113):

- Produktion
- Reproduktion
- Rezeption
- Transposition (Übertragung in andere ästhetische Symbolsysteme wie Bilder, Sprache, Bewegung)
- Reflexion über Musik

Hierbei fassen sie allerdings die Produktion und die Reproduktion zu einem Kompetenzbereich zusammen und verteilen die Transposition auf alle drei Kompetenzbereiche.

Inhaltsfelder

Die Lehrpläne beziehen sich in ihren Definitionen von Inhaltsfeldern auf musikalische Strukturen. Diese basieren auf „Ordnungssysteme[n] der musikalischen Parameter Melodik, Rhythmik, Harmonik, Dynamik und Klangfarbe sowie formale[n] Prinzipien und Aspekte[n].“

Ausgehend von diesen *Strukturen von Musik* definieren die Lehrpläne drei Inhaltsfelder (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 16-17; 2013b, S. 14-16):

- Bedeutungen von Musik
- Entwicklungen von Musik
- Verwendungen von Musik

Wer Musik wahrnimmt, weist ihr immer eine Bedeutung zu, z.B. indem die Musik mit außermusikalischen Dingen wie Bildern, Handlungen oder Emotionen verbunden wird (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 16; 2013b, S. 14). Diese Bedeutung kann durch Strukturmerkmale beeinflusst werden. Dies wird im Inhaltsfeld *Bedeutungen von Musik* insbesondere anhand von Musik, die explizit eine Bedeutung hat, wie z.B. Musik im Theater, betrachtet.

Das Inhaltsfeld der *Entwicklungen von Musik* befasst sich mit der geschichtlichen Prägung und kulturellen Bindung von Musik. Hierbei betrachtet es insbesondere die Stilmerkmale von Musik aus unterschiedlichen Epochen und Kulturen.

Musik wird vielfach für einen bestimmten Zweck verwendet. Häufig geschieht dies zur Beeinflussung und Wahrnehmungssteuerung im Dienste der Politik, Religion oder des Kommerz. Dies behandelt das Inhaltsfeld *Verwendungen von Musik* und kann dabei auf den vielfältigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufbauen (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 16-17; 2013b, S. 14-16).

Kompetenzerwartungen

Die Lehrpläne definieren jeweils für den fünften und sechsten Jahrgang sowie für den siebten bis zehnten Jahrgang die konkreten Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erlernen sollen. Hierbei bilden sie eine Matrix aus Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern, wobei das Inhaltsfeld nicht definiert sein muss, und formulieren für jede Kombination zwei bis sieben konkrete Kompetenzerwartungen (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 18-26; 2013b, S. 17-25).

Abschließend stellen die Lehrpläne fest, dass Lernerfolgsrückmeldungen eine Hilfe für das weitere Lernen darstellen und die Schülerinnen und Schüler zum Lernen ermutigen sollen. Außerdem definieren sie, auf welcher Grundlage Leistungsbewertung geschehen soll (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 27-28; 2013b, S. 26-27).

3. Vergleich der Lehrplaninhalte mit der Montessori-Pädagogik

Im Folgenden werden die Inhalte der Musiklehrpläne durchgegangen und gegebenenfalls mit Entsprechungen in der Montessori-Pädagogik verglichen.

3.1. Übergeordnete Zielorientierung

Die Lehrpläne geben folgende Zielorientierung aus:

„Die übergeordnete Aufgabe des Faches Musik ist es, jungen Menschen kulturelle Orientierung zu ermöglichen und sie gleichermaßen dabei zu unterstützen, musikalisches Gestaltungspotential und musikalische Kreativität zu entfalten sowie künstlerisch-ästhetische Identität zu entwickeln.“

— (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 13; 2013b, S. 12)

Montessori gibt kein so klares losgelöstes Konzept für die Musik vor. Vielmehr ist diese natürlicher Bestandteil ihrer gesamtpädagogischen Konzeptentfaltung (Hosterbach 2005c, S. 22, 315). Diese zielt primär auf die freie und natürliche persönliche Entwicklung ab (siehe Abschnitt 2.2). Musikalisch konzentriert sie sich zunächst auf die Sinnesentfaltung, um dann in der *Steigerung des musikalischen Ausdrucks* die Kinder zu eigenem künstlerischen Schaffen zu befähigen und ihren ästhetischen Geschmack zu bilden (ebd., S. 45-46). Gleichzeitig gibt die Musikauswahl ihnen einen Einblick und Orientierung in die europäische Kultur.

Insgesamt ist Montessoris Zielorientierung bei weitem nicht so klar wie die der heutigen Musiklehrpläne. Trotzdem deckt ihre Pädagogik alle Aspekte der Zielorientierung der Lehrpläne ab und legt darüber hinaus großen Wert auf Sinnesentfaltung.

3.2. Kompetenzen

Den heutigen Kompetenzbegriff und die Unterteilung der musikalischen Kompetenzen gab es zur Zeit Montessoris noch nicht. Insofern lassen sie sich bei Montessori nicht in dieser Struktur wiederfinden. Inhaltlich gibt es aber trotzdem einige Gemeinsamkeiten.

3.2.1. Musikalisch-ästhetische Kompetenzen

Die Schulung der *Wahrnehmung* ist bei Montessori sehr stark vertreten. Die Gehörsensibilisierung, die Rhythmische Sensibilisierung und die Melodische Sensibilisierung zielen im Grunde alle auf die Wahrnehmung ab.

Empathie und *Intuition* tauchen nicht explizit in Montessoris musikalischem Konzept auf. Durch den Ansatz, die Kinder durch musikalische Eindrücke zu inspirieren und dann aus eigenem Antrieb und Motivation heraus selbst musikalisch aktiv werden zu lassen, werden diese beiden Kompetenzen aber implizit gefördert.

Durch den Fokus auf Bewegung wird die *Körpersensibilität* in der Pädagogik Montessoris deutlich gefördert. Insbesondere bei Braun-Barnett wird dies in den Konzerten, dem Gehen auf der Linie und dem begehbarer Notenblatt deutlich.

3.2.2. Handlungsbezogene Kompetenzen

Die Lehrpläne fokussieren sich sehr stark auf die handlungsbezogenen Kompetenzen, weil diese überprüfbar sind (siehe Abschnitt 2.4.2). Diese Überprüfbarkeit spielt bei Montessori keine Rolle. Des weiteren definieren die Lehrpläne klare Anforderungen, welche Kompetenzen erworben werden sollen. Auch dies liegt Montessori fern. In ihrer Pädagogik werden die Kinder inspiriert und ermutigt, aber letzten Endes entscheiden sie selbst, womit sie sich beschäftigen und damit auch, was sie lernen.

Die Lehrpläne unterteilen die handlungsbezogenen Kompetenzen in jeweils drei Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder. Diese werden im Folgenden vorgestellt und mit Entsprechungen in der Montessori-Pädagogik verglichen. Die konkreten, unter jeder der neun Kombinationsmöglichkeiten von Kompetenzbereich und Inhaltsfeld aufgeführten Anforderungen finden sich in ihrer Ausdifferenziertheit bei Montessori nicht wieder und werden deshalb nicht einzeln untersucht.

Kompetenzbereiche

Die eigene *Produktion* von Musik ist in der Montessori-Pädagogik in Form von instrumentellem Musizieren und Singen explizit enthalten (ebd., S. 57-58). Die Lehrpläne sehen darüber hinaus die szenische, choreografische und bildnerische Umsetzung von Musik sowie die Präsentation der Klangergebnisse vor (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 14; 2013b, S. 12-13). Die choreografische Umsetzung findet bei Montessori in Form von Bewegung zur Musik statt. Die anderen dieser Aspekte kommen bei Montessori nicht explizit vor.

Den von den Lehrplänen allgemein gesteckten Rahmen der *Rezeption* (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 14; 2013b, S. 13) deckt die Montessori-Pädagogik nahezu vollständig ab. Die Gehörsensibilisierung, die Rhythmische Sensibilisierung und die Melodische Sensibilisierung bilden die Grundlage der individuellen Wahrnehmung. Darauf aufbauend wird in der Musiktheorie die Musik beschrieben, analysiert und notiert. Zusätzlich verlangen die Lehrpläne eine Deutung von Musik. Diese werden bei Montessori nicht explizit genannt. Implizit könnte sie in der Musiktheorie oder dem musikalischen Ausdruck inbegriffen sein, aber für sich allein genommen ist der Begriff zu uneindeutig, um das festzumachen.

Das von den Lehrplänen unter *Reflexion* geforderte Erläutern und Beurteilen von Musik taucht in der Montessori-Pädagogik nicht auf.

Inhaltsfelder

Die Lehrpläne identifizieren eine Vielzahl an Möglichkeiten, Musik *Bedeutung* zuzuweisen. Diese wird durch musikalische Strukturen beeinflusst, die je nach Genre unterschiedlich sein können. Der Musikunterricht soll diesen Zusammenhang in seiner Vielfalt betrachten und bewusst machen. In der Montessori-Pädagogik fehlt dieser Ansatz. Zwar wird auch hier der Musik, z.B. durch Interpretation in Bewegung, Bedeutung zugewiesen, aber eine Reflektion, wie dies vonstatten geht, findet nicht statt. Auch die *Entwicklungen von Musik* werden von Montessori nicht wirklich berücksichtigt. Während die Lehrpläne sowohl eine entwicklungsgeschichtliche Betrachtung als auch „die vergleichende Gegen-

überstellung von nebeneinander existierenden, kulturell unterschiedlichen Pänenomenen" (Land Nordrhein-Westfalen 2013a, S. 16; 2013b, S. 15) vorsehen, umfasst die Musikauswahl Montessoris zwar durchaus mehrere musikalische Epochen, tut dies jedoch, um „Kindern einen umfassenden Einblick in die musikalische Welt zu eröffnen“ (Hosterbach 2005c, S. 286) und nimmt keinerlei entwicklungs geschichtliche Betrachtungen vor. Kulturell beschränkt sich die Musikauswahl auf die europäische Musiktradition (ebd., S. 307) und lässt somit keine interkulturellen Vergleiche zu.

Auch die *Verwendungen von Musik* werden bei Montessori nicht betrachtet.

Dass diese Inhaltsfelder insgesamt bei Montessori kaum Berücksichtigung finden, ist kein spezifisches Manko der Montessori-Pädagogik, sondern spiegelt ganz einfach den Stand der damaligen Musikpädagogik wider. Eine nennenswerte Weiterentwicklung geschah hier erst im *musikdidaktischen Jahrzehnt* 1968 bis 1978:

„So führte die intensive Auseinandersetzung [...] Anfang der siebziger Jahre auch im Musikunterricht zu einer Phase des kritischen Hinterfragens. Die Reflexion dominierte als vorrangige Verhaltensweise. An die Stelle eines zuvor zumeist unreflektierten, praktischen Umgehens mit Musik trat das Diskutieren über Musik, die Aufklärung über Wirkungsmechanismen.“

— Venus (1984, S. 1)

4. Impulse der Montessori-Pädagogik

Welche Impulse und Neuerungen hat die Montessori-Pädagogik eingeführt, eventuell in die Musikpädagogik eingebracht und welche kann sie heute noch einbringen?

4.1. Bereits allgemein umgesetzt

Der Musikunterricht in Deutschland orientierte sich zur Zeit Montessoris am *Primat des Singens*, er beschränkte sich weitgehend auf das Singen (Jank 2021, S. 29-30). Hier setzten Montessori und ihre Mitarbeiterinnen wichtige Impulse, indem sie die musikalische Erziehung auch auf andere Aspekte wie Wahrnehmung, Bewegung, Instrumentalspiel, Musiktheorie und musikalischen Ausdruck ausweiteten und diese dem Singen gleichstellten (Hosterbach 2005c, S. 311).

Auch die schulische Ausstattung wurde stark auf Montessori basierend weiterentwickelt. Dies umfasst neben kindgerechten Möbeln (Böhm 2010a, S. 39) auch für Kinder besonders geeignete Instrumente und Materialien (siehe Abschnitt 2.3.1).

Und schließlich

„[...] ist festzuhalten, dass ein wesentlicher Beitrag der Montessori-Pädagogik im Hinblick auf die Vorgehensweisen im Bereich des musikalischen Lernens darin zu sehen ist, dass musikalisches Lernen im Wesentlichen den anderen Lernbereichen – sowohl inhaltlich als auch methodisch d.h. durch selbstaufgerichtete Übungen – gleichgestellt wurde.“

— Hosterbach (2005c, S. 314)

4.2. Offene Anregungen

Montessori kritisierte den damaligen Lehrplan sehr direkt:

„Der Lehrer steht einem Individuum gegenüber, das schon die Grundlage der Bildung erworben hat und begierig ist, auf ihr aufzubauen[. Der Lehrer] hat eine riesige Wissensmenge zuzubereiten, um den geistigen Hunger des Kindes zu stillen, und er ist dabei nicht wie der gewöhnliche Lehrer durch einen Lehrplan eingeschränkt, der ihm das Maß jedes in einer bestimmten Zeit vermittelten Stoffes vorschreibt, das auf keinen Fall überschritten werden darf. [...] Wie kann der Geist eines wachen Individiums interessiert bleiben, wenn all unser Unterrichten mit begrenztem Ziel um einen Einzelgegenstand kreist und auf die Übermittlung solch enger Detailkenntnisse, die es auswendig lernen kann, beschränkt ist? Wie können wir das Kind zwingen, interessiert zu sein, wenn Interesse nur von innen her erwachsen kann?“

— Maria Montessori, zitiert nach Hosterbach, Hildegard. (ebd., S. 331)

Hier bringt Montessori einige Argumente an, die auch heute noch ihre Gültigkeit haben:

- Schulkinder verfügen bereits über eine untereinander sehr heterogene Vorbildung. Das weitere Lernen muss auf dieser aufbauen. Wird das Niveau dabei zu niedrig angesetzt, verliert das Kind sein Interesse aus Langeweile; wird es zu hoch angesetzt, ist das Kind überfordert und verliert ebenfalls sein Interesse.
- Die starre Festschreibung der Lehrpläne, welcher Stoff bzw. welche Kompetenz in welchem Jahrgang erlernt werden soll, ruft geradezu dazu auf, alle Kinder undifferenziert zu unterrichten und sie nicht individuell auf dem Stand ihrer Vorbildung abzuholen.
- Für nachhaltiges Lernen sind eigenes Interesse und Motivation unabdingbar. Dies wird jedoch in den Lehrplänen quasi nicht berücksichtigt.

Die Montessori-Pädagogik hat für diese Probleme primär zwei Lösungsansätze, an denen sich eine Weiterentwicklung des Schulsystems orientieren könnte. Diese werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

4.2.1. Jahrgangsübergreifende Kurse

Die Reihenfolge der Themen, Materialien und Übungen wird bei Montessori zwar vorgeschlagen, aber es gibt keine starre Zuordnung, was in welchem Jahrgang zu lernen ist. Dadurch kann jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten individuell abgeholt werden und es entsteht weniger Langeweile und Überforderung.

Um dieses Konzept im Schulsystem umzusetzen, müssten Jahrgänge sehr viel durchlässiger gestaltet werden. Das bedeutet, dass es möglich sein müsste, in einem Fach einen fortgeschritteneren Kurs zu besuchen, als in einem anderen. Dies bringt natürlich Herausforderungen für die Stundenplangestaltung mit sich. Diese könnte man aber zumindest in den unteren Jahrgängen, in denen Lehrkräfte nicht so sehr auf ein Fach spezialisiert sind, durch Parallelisierung aller Kurse eines Faches lösen.

Dieser Ansatz könnte auch dabei helfen, das Problem von zu viel Leistungsdruck (Rathmann 2022) abzumildern. Die auf den jeweiligen individuellen Kenntnisstand im entsprechenden Fach abgestimmte Kurswahl beinhaltet die Möglichkeit, bei Überforderung einen Kurs einfach zu wiederholen. Dadurch entsteht deutlich weniger Stress durch den ständigen Zwang, Dinge aufzuholen und der Unterricht ist sehr viel effektiver und motivierender, da ihm gefolgt werden kann. Im Gegensatz zum inzwischen

nicht mehr praktizierten Wiederholen eines ganzen Jahrganges bringt dies keine soziale Stigmatisierung und Enthebung des sozialen Umfeldes mit sich.

4.2.2. Mehr Selbständigkeit und Freiarbeit

Die Kinder entscheiden bei Montessori sehr viel selbständiger, wann sie sich mit welchen Dingen beschäftigen. Dadurch entsprechen diese Dinge sehr viel mehr ihren momentanen Interessen und das steigert ihre Motivation. Außerdem beschäftigen sie sich *selbst* mit ihren Lerngegenständen, anstatt „wider [ihre] Natur [...] stundenlang still und unbeweglich in festen Bänken [zu] sitzen und [sich] nicht enden wollende Lektionen“ über diese Dinge anzuhören.

Hier muss ein guter Rahmen gefunden werden. Zu klärende mögliche neue Problemfelder sind z.B. die folgenden:

- gemeinsame Tätigkeiten brauchen zeitliche Koordination
- Orte, und Materialien sind nur begrenzt verfügbar, hier muss sich abgestimmt werden, wer sie wann nutzen kann
- Sollen grundsätzlich alle Kinder alles lernen, oder ist es akzeptabel, wenn kein Interesse besteht, individuell auf einzelne Themen und Kompetenzen zu verzichten?

Dankmar Venus identifiziert hier außerdem ein *pädagogisches Kernproblem*:

„Bedeutet das aufrichtige Bemühen, Schüler in ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen und Unterricht von diesen Bedürfnissen her zusammen mit den Schülern zu planen den Verzicht darauf, Forderungen, die sich aus Sachansprüchen ableiten, zu stellen und unter Umständen auch etwas lernen zu lassen, was nicht im augenblicklichen Bedürfnishorizont der Schüler liegt?“

— Venus (1984, S. 4)

In meinem eingangs erwähnten Freiwilligendienst (siehe Abschnitt 1) habe ich persönlich sinnvolle Lösungsansätze für diese Probleme erlebt und stelle fest, dass sie lösbar sind. Insofern halte ich eine Umorientierung des Schulsystems hin zu mehr Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler in Form von einem höheren Freiarbeitsanteil durchaus für sinnvoll.

5. Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik

Die konkrete Ausgestaltung des Musikalischen ist in Montessori-Einrichtungen sehr stark von den individuellen Schwerpunktsetzungen der Lehrerinnen und Lehrer abhängig. Die Bemühungen Einzelner beschränken sich meist auf das Umfeld der eigenen Schule. So zeichnet sich hier innerhalb der Montessori-Einrichtungen ein sehr heterogenes Bild (Hosterbach 2005c, S. 130). Insgesamt lassen sich aber dennoch ein paar Felder ausmachen, in denen sich die Montessori-Pädagogik weiterentwickelt, oder aber Weiterentwicklungen der allgemeinen Musikpädagogik nicht mitmacht.

5.1. Thematische Ausdifferenzierung

Die heutigen Lehrpläne sind musikalisch deutlich ausdifferenzierter als das, was in der Montessori-Pädagogik zu finden ist. Sie beschränken sich nicht mehr auf bestimmte Musikarten oder die europäische Musiktradition, sondern sehen explizit interkulturelle Vergleiche vor. Diese Ausweitung des Musikbegriffes wurde insgesamt von den Vertretern der Montessori-Pädagogik nicht mitvollzogen. Sie verharren in dem Musikverständnis von Montessori und ihren Mitarbeiterinnen (ebd., S. 308).

5.2. Technische Weiterentwicklung

Die technischen Möglichkeiten insbesondere der Musikwiedergabe haben sich in den letzten hundert Jahren sehr stark weiterentwickelt. Montessori war hier auf Musikeinspielungen auf dem Klavier und somit auf das Können von z.B. Maccheroni angewiesen. Sie hat zwar 1930 auch schon auf die Möglichkeiten durch Schallplatten hingewiesen, aber ihre Voraussetzungen waren trotzdem fundamental verschieden von der heutigen Situation.

Die heutigen Abspielgeräte ermöglichen eine Musikbegleitung jeglicher Art, ohne dabei die Anwesenheit von Musizierenden vorauszusetzen. Außerdem machen sie diese Musikbegleitung exakt wiederholbar und erleichtern damit verschiedene Übungen. Am wohl entscheidendsten ist jedoch, dass sie die Wiedergabe verschiedenster Musik in ihrer originalen Klanggestalt ermöglichen. Hierdurch kann nun auch Musik aus verschiedenen Kulturen, Genres oder mit unterschiedlichen Instrumentierungen adäquat in den Schulalltag einbezogen werden (ebd., S. 317-318).

5.3. Erweiterung des Instrumentariums

Maria Montessori stellte nur einen sehr begrenzten Vorrat an Instrumenten vor. Dieser lässt sich leicht erweitern, beispielsweise mit hölzernen Schlaginstrumenten, wie Carl Orff sie in seinem Instrumentarium vorstellt. Aber auch Blechblasinstrumente und Keyboards sind naheliegende Erweiterungen, für die es inzwischen pädagogische Konzeptionen z.B. von Yamaha gibt (ebd., S. 318-319).

6. Fazit

Heutige Kernlehrpläne im Fach Musik und die Montessori-Pädagogik unterscheiden sich deutlich in ihrer grundlegenden Herangehensweise. Die Lehrpläne definieren eine Vielzahl musikspezifischer Kompetenzen, die am Ende bestimmter Jahrgangsstufen von den Schülerinnen und Schülern erworben sein sollen, definieren, wie dies überprüft und bewertet wird und überlassen die Ausarbeitung, wie dieser Lernprozess vonstatten gehen soll, schulinternen Lehrplänen. Montessori auf der anderen Seite bettet die Musik in ihr pädagogisches Gesamtkonzept ein und befasst sich primär damit, wie die Kinder sich bestmöglich entfalten können. Hierbei verzichtet sie auf die Festlegung von Zeitpunkten, zu denen eine bestimmte Sache gelernt bzw. gekonnt sein soll sowie auf jegliche Leistungsüberprüfung und -bewertung.

In Bezug auf die in den aktuellen Lehrplänen ausgewiesenen Kompetenzen deckt Montessori die musikalisch-ästhetischen Kompetenzen vollständig ab. Diese werden von den Lehrplänen mangels Überprüfbarkeit kaum behandelt. Die Lehrpläne konzentrieren sich stattdessen auf die handlungsbezogenen Kompetenzen, die erst in den letzten Jahrzehnten so richtig ausdifferenziert wurden und deshalb bei Montessori noch nicht wirklich vorkommen.

Beide Konzeptionen haben ihre Stärken und Schwächen und können voneinander lernen. Auf der einen Seite können Montessori-Einrichtungen stark von jüngeren pädagogisch-didaktischen Weiterentwicklungen wie der beschriebenen musikalischen Ausdifferenzierung profitieren und sollten nicht einfach auf dem Stand von vor 100 Jahren stehenbleiben. Auf der anderen Seite können die Lehrpläne in Bezug auf jahrgangsspezifische Vorgaben strukturell flexibler werden. Zudem können sie mehr auf musikalisch-ästhetische Kompetenzen, sowie auf die Frage, wie der Lernprozess vonstatten geht, eingehen.

Quellen

- Anonym. *Biography of Maria Montessori*. <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-maria-montessori>, abgerufen am 7. März 2024.
- Anonym. *Maria Montessori*. <https://monte-muenchen.de/montessori-paedagogik/maria-montessori/>, abgerufen am 7. März 2024.
- Anonym (29.1.2024). *Die dunkle Seite der Maria Montessori*. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-dunke-seite-der-maria-montessori-100.html>, abgerufen am 5. März 2024.
- Brinkmann, Malte (8.12.2010). Rezension von: Böhm, Winfried: *Maria Montessori, Einführung mit zentralen Texten*. *EWR* 9, 6. <http://www.klinkhardt.de/ewr/978350676760.html>, abgerufen am 7. März 2024.
- Böhm, Winfried (2010a). *Maria Montessori: Einführung mit zentralen Texten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hosterbach, Hildegard (2005c). *Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik* (Bd. 11). Münster: Lit Verlag.
- Jank, Werner (2007). Musik und Musikdidaktik. In *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (Bd. 1, 105–122). Münster, New York: Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18936/pdf/Jank_2017_Musik_und_Musikdidaktik.pdf, abgerufen am 11. März 2024.
- Jank, Werner (2021). *Musikdidaktik - Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Knigge, Jens/Lehmann-Wermser, Andreas (2009). Kompetenzorientierung im Musikunterricht. *Musik & Unterricht*, 94, 56–60. https://www.academia.edu/download/8022043/knigge_lehmann-wermser_2009.pdf, abgerufen am 11. März 2024.
- Land Nordrhein-Westfalen. Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (2013). <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamtschule/musik/index.html>, abgerufen am 28. Februar 2024.
- Land Nordrhein-Westfalen (2013a). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/musik/index.html>, abgerufen am 28. Februar 2024.
- Maria Montessori (12.1941b). Das Kind. In Böhm, Winfried, *Maria Montessori: Einführung mit zentralen Texten* (152–163).
- Rathmann, Katharina (2022). Leistungsdruck und Wohlbefinden in der Schule. *Friedrich Jahresheft*, 2022, 84–85. https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.5555/jh-1-2022_23, abgerufen am 14. März 2024.
- Venus, Dankmar (1984). *Unterweisung im Musikhören* (2. Aufl.). Erschienen in „Musikpädagogische Bibliothek“, Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Druck.