

Christian Rolle/Christopher Wallbaum

In: Johannes Kirschenmann/Christoph Richter/Kaspar H. Spinner (Hg.): *Reden über Kunst*. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München (Kopaed), S. 507-535

## Ästhetischer Streit im Musikunterricht.

Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik

Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir einen Einblick in musikdidaktische Diskussionen zum »Reden über Musik« im besonderen Sinne ästhetischen Streits geben. Nach einer knappen Darlegung von Theoriebezügen stellen wir anhand von beispielhaften Dialogen Grundformen ästhetischer Praxis im Musikunterricht vor, in denen das ästhetisch argumentierende Reden über Musik eine Rolle spielt.

Seit den 90er Jahren ist der Begriff »ästhetische Erfahrung« zu einer zentralen Kategorie in der deutschsprachigen Musikdidaktik avanciert, wodurch Fragen nach der Bedeutung von Musik und damit auch nach der Funktion des Redens über Musik im Unterricht neu gestellt wurden (vgl. Rolle 1999). Konstruktivistische Auffassungen von Lernen und Verstehen sowie die Einsicht, dass Bedeutungen sich in Handlungskontexten konstituieren, führen zu veränderten Problemstellungen. Wo musikpädagogisches Handeln als Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume verstanden wird, sei es im Kontext einer Prozess-Produkt-Didaktik (Wallbaum 2000) oder auch in eher werkorientierten Ansätzen<sup>1</sup>, ergibt sich die Frage, in welcher Weise das Reden über Musik Teil ästhetischer Praxis sein kann. Wir sind - unter Berufung etwa auf Martin Seel und seine Auseinandersetzung mit der Frage nach ästhetischer Rationalität (1985, 2000) - der Auffassung, dass dialogischen Formen des Sprechens, in denen wir Geltungsansprüche erheben und verteidigen, dabei eine zentrale Rolle spielen. Aufgrund der Spezifika ästhetischer Urteile mit ihrem besonderen Geltungscharakter<sup>2</sup> ergeben sich allerdings entscheidende Unterschiede zu dem, was in vielen anderen Fächern Argumentieren in Unterrichtsgesprächen heißt.

Wenn es stimmt, dass ästhetische Praxis eine zentrale Rolle im Musikunterricht spielen sollte<sup>3</sup>, und wenn es richtig ist, dass der ästhetische Streit ein wichtiges Moment ästhetischer Praxis darstellt, ergeben sich aus Sicht von Musiklehrerinnen und Musiklehrern (im Folgenden LuL) folgende Fragen: Wie lassen sich argumentative Unterrichtsgespräche initiieren, wie müssen sie moderiert werden und wie kann der ästhetische Streit darüber hinaus auch selbst Thema von Musikunterricht werden, damit den Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) bewusst wird, was sie lernen, wenn sie lernen, in dieser Weise über Musik zu reden (vgl. Rolle 2008b).

Es gibt verschiedene typische Momente ästhetischen Streits im Musikunterricht, die mit grundsätzlichen methodisch-didaktischen Entscheidungen zusammenhängen. Wir unterscheiden im vorliegenden Aufsatz Situationen mit ästhetischem Streit

---

<sup>1</sup> Dazu zählt etwa das in den 90er Jahren in Wien entwickelte Modell »Kunst der Stunde« (siehe Niermann/Stöger 1997, Winkler 2002).

<sup>2</sup> Mit dem Problem, wieso wir die besonderen Urteile im Bereich des Ästhetischen jedermann ansinnen (dürfen), wo doch fraglich ist, ob wir ausreichende Beweisgründe haben, hat sich die Ästhetische Theorie seit Hume (1757) und Kant (1790) immer wieder aufs Neue befasst.

<sup>3</sup> In einem eher allgemeinen bildungstheoretischen Sinn lautet die Begründung, dass ästhetische Musikpraxis Bildungsprozesse generiert (zur Tradition dieser Auffassung vgl. Rolle 1999); fachdidaktisch lässt sich argumentieren, dass allein (erfüllte) musikalisch-ästhetische Praxen den Fachgegenstand Musik erfahrbar machen (Wallbaum 2010). Auch wenn der Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt musikdidaktischer Überlegungen und Forschungen rückt, bleibt ästhetische Praxis eine wichtige Kategorie (s. z.B. Jank 2005, Rolle 2008a).

- in produktionsorientierten,
- in rezeptionsorientierten,
- in kulturorientierten Unterrichts- bzw. Projektzusammenhängen.

Im Folgenden haben wir beispielhaft einige Unterrichtsgespräche konstruiert, von denen wir annehmen, dass sie so oder so ähnlich in der Schulpraxis vorkommen können. Sie sollen unsere theoretischen Überlegungen veranschaulichen. Das ist keine empirische Vorgehensweise. Bislang gibt es nur wenig Forschungen dazu, wie SuS im Unterricht über Musik reden. Nähere Untersuchungen sind ein Desiderat. Der ganze Reichtum von Unterrichtsgesprächen kann durch unsere konstruierten Beispiele natürlich nicht eingefangen werden. Das ist auch nicht ihre Funktion. Hervorheben wollen wir die dialogische Momente, die für den ästhetischen Streit ausschlaggebend sind. Dabei ist zu beachten, dass die Ausdrucksweisen verschiedener SuS sehr unterschiedlich sein können. Während die eine durch ihren bildungsbürgerlichen Hintergrund von Haus aus einen elaborierteren Sprachgebrauch haben mag, wird der andere eher saloppe jugendkulturelle Redeweisen bevorzugen. Ein wichtiger Punkt ist, dass ästhetische Streitgespräche nicht erst dann stattfinden (können), wenn die Beteiligten über Fachbegriffe verfügen (obwohl diese dort, wo es der Verständigung dient, möglichst eingeführt werden sollten). Unterrichtsgespräche über Musik sind kein leeres Gerede, nur weil fachsprachliche Kompetenzen fehlen. Allerdings ist nicht jede Äußerung im Musikunterricht als Beitrag zu einem ästhetischen Streit zu verstehen. Es gehört zu den Aufgaben von LuL, die Funktion von Schüleräußerungen einzuschätzen und ggf. in geeigneter Weise dafür Sorge zu tragen, dass die Kommunikation im Klassenzimmer die Form ästhetischen Streits annimmt. Und zunehmend sollten die SuS hierfür selbst die Verantwortung übernehmen können. Auch das versuchen wir in unseren Beispielen zu zeigen. Wegen der Komplexität des ästhetischen Streits im Musikunterricht haben wir die fiktiven Beispiele nicht auf isolierte argumentative Wendungen und knappe Wortwechsel beschränkt, sondern präsentieren zum Teil längere Passagen, in denen auch Bedeutungs- und Funktionsverschiebungen scheinbar redundanter Äußerungen sichtbar werden können.

### **Ästhetischer Streit in produktionsorientierten Unterrichts- bzw. Projektzusammenhängen**

Wenn SuS gemeinsam Musik erfinden oder Musikstücke neu arrangieren - beides schließt in der Schule immer das Zum-Klingen-Bringen ein -, dann sind sie zugleich aufgefordert zum ästhetischen Streit um die Gelungenheit ihrer Produkte, sofern die Aufgabe nicht nur darin besteht, bestimmte Techniken zu verwenden, sondern darin, dass sie das Produkt ihrer Arbeit so kurzweilig oder/und merkwürdig, cool, interessant oder einfach schön finden, dass die Zeit des Spielens bzw. Zuhörens erfüllt ist.<sup>4</sup> Derartige kreative, an gelingenden Produkten interessierte Musikpraxis ist in allen

---

<sup>4</sup> In der Geschichte der Musikpädagogik wurden Produktionsdidaktiken unterschiedlich begründet. Mal sollten schöpferische Kräfte geweckt, mal therapeutische Wirkungen erzielt, mal sollte Gemeinschaft erfahren werden (viel rezipiert wurden und werden z.B. Jöde 1928, Orff/Keetman 1950, Meyer-Denkman 1972, Payntor/Aston 1972). Außerdem lassen sich Konzeptionen, die lediglich eine propädeutische Alphabetisierung anstreben, von solchen unterscheiden, die ästhetische Erfahrungen im pädagogischen Raum (auch ohne den Nachvollzug von Meisterwerken) für realisierbar halten (ausführlich dazu Wallbaum 2000). Nach Adornos Kritik an den Musikanten der Wandervogel- und Jugendbewegung, denen wichtiger sei, dass einer fidelt, als was er geigt (Adorno 1956), wurden produktionsorientierte Ansätze in den 1960er und 70er Jahren zugunsten einer Kunstwerk-Rezeptionsorientierung zurückgedrängt. In den 80er Jahren kehrte die Produktionsorientierung zurück, und gegenwärtig beherrschen Konzepte den musikdidaktischen Diskurs, in denen Klassenmusizieren im weitesten

Klassenstufen realisierbar: Gruppen erfinden eine vokale Radio-Werbung und führen sie – verborgen hinter einer Stellwand – vor der Klasse auf; die Musiker eines Klassenorchesters kombinieren Klänge derart, dass sie Bedeutung gewinnen (das wird unser Beispiel sein); SuS erstellen am Computer Klangcollagen, die zur bedeutungsfreien Klangwahrnehmung einladen, obwohl die verwendeten Alltagsgeräusche Bedeutungen transportieren; die Klasse textet, komponiert und performt einen Klassensong, der das Wir-Gefühl erzeugt, das er zum Ausdruck bringt; eine Oberstufen-AG schreibt nach einer literarischen Vorlage ein eigenes Musiktheaterstück, gestaltet es musikalisch und szenisch und führt es auf. Wichtig ist in allen genannten Fällen, dass die SuS nicht lediglich Regeln anwenden und technisch-handwerklich arbeiten, sondern dass sie sich einer ästhetischen Kritik stellen müssen.

Letztlich geht es im ästhetischen Streit darum, Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge, die wir mit einem Objekt (z.B. einem Klangereignis) machen, zu kommunizieren. In erster Näherung ergibt sich daher ein einfacher Dualismus: In *rezeptionsorientierten* Situationen versuchen wir, eine zum gegebenen Objekt passende Wahrnehmungsweise zu finden, während wir in *produktionsorientierten* Situationen versuchen, ein zum wahrnehmenden Subjekt passendes Objekt zu finden bzw. herzustellen.

Dass sich die Erfindungsarbeit wirklich auf den Klang bezieht (und nicht etwa auf ein Notenschriftbild ohne Klangvorstellung), stellt in der musikbezogenen Produktionsdidaktik mit Gruppen von instrumentalmäßig wenig gebildeten Personen eine Herausforderung dar. Neben der Arbeit mit von Computern erzeugten Klängen oder klingenden Alltagsobjekten, die instrumentale Fähigkeiten nicht erfordert, stellen homogene Instrumentalgruppen wie zum Beispiel Streicherklassen eine Chance dar, weil alle SuS gleichzeitig bestimmte Spieltechniken erwerben und anschließend in Arbeitsgruppen zu vergleichbaren Bedingungen arbeiten können.

Das folgende (konstruierte) Beispiel soll zeigen, wie eine Lehrperson durch verschiedene Handlungen sowohl technische Fähigkeiten einführt und wiederholt als auch zu ästhetischer Praxis anregt.<sup>5</sup> Beides geschieht sowohl nonverbal durch Zeigen und Imitieren als auch verbal durch Metaphern und Kritik.<sup>6</sup> Durch das Zurücktreten der Lehrperson kommen die SuS in eine symmetrische Kommunikationssituation, die ästhetisches Wahrnehmen, Urteilen und Streiten erleichtert und anregt.

Nehmen wir an, eine Streicherklasse hätte in den vorangegangenen Monaten schon ihre Instrumente in die Hand genommen und erkundet, auf leeren Saiten normales Zupfen und das slap-artige Bartok-Pizzicato unterschieden, die richtige Bogenhaltung geübt, das Schlagen und Streichen mit dem Holz und den Strich mit den Haaren des Bogens an verschiedenen Stellen der Saite (auf dem Saitenhalter, nah und fern vom Steg) kennengelernt und zuletzt sei eine weitere Technik

Sinne die Lehr-Lern- und Erfahrungssituationen bestimmt. „Reden über Musik“ wird dabei jedoch nur selten als Teil, zumeist als das Andere des Klassenmusizierens thematisiert.

<sup>5</sup> Das ist in den uns bekannten deutschen Konzepten von Streicherklassen, die überwiegend der Methode von Rolland folgen, nicht selbstverständlich. Vielmehr steht dort oft die lehrgangsartige Unterweisung im Vordergrund und in der Gesprächssituation besteht ein deutliches Gefälle. Die Lehrperson agiert dann allein in der Rolle des Übungsleiters, und sofern überhaupt ästhetisch geurteilt wird, gilt meist allein das Urteil der Lehrkraft: „So klingt es besser!“. Damit verbunden wird vor allem im Sinne der korrekten Ausführung bestimmter Techniken geurteilt.

Paul Rolland hebt fünf Hauptideen und -Ziele des Unterrichts hervor, von denen drei sich alleine auf Körperhaltungen und -bewegungen (natürliche Bogenhaltung, flexible Ellenbogen- und Schultergelenkigkeit) und zwei auf ein Klangideal beziehen, nämlich „gute“ Tönanfänge und –enden (in Johnson & Rolland, 1985). Auch in den deutschen Streicherklassenschulen bieten die methodisch-praktischen Hilfestellungen (Boch & Boch, 2008, S. 4ff, Braun, Kummer, & Seiling, 2008, S. 37-125, Rundfeldt, 2006, S. 5-9 ) keine Anregungen zum ästhetischen Streit. Vorschläge zur Durchführung kooperativer Arbeitsformen wie die hier skizzierte Gruppenaufgabe und Erfindungsübungen finden sich in den Publikationen nicht. Die SuS bekommen nur in Ausnahmen (vgl. „Gespenstergeschichte“ in Rundfeldt 2006, S. 9) eine selbständigere, aktive Rolle.

<sup>6</sup> Zur Bedeutung von Metaphern beim Reden über Musik siehe Oberschmidt 2011; vgl. außerdem Schönherr 1998.

dazugekommen: das Drücken einer Saite mit dem ersten Finger der linken Hand gegen das Griffbrett, sodass auf jeder Saite ein etwas höherer Nachbar ton erklingt.

### **Plenumssituation 1 – Einführung und Wiederholung von Techniken kombiniert mit der Anregung ästhetischer Praxis durch die Lehrperson**

*Die Lehrperson (L) steht vor der Streicherklasse und zeigt an der Tafel mit ihrem Bogen nacheinander auf einen der Tonnamen (g, a oder d und Nachbartöne) und auf einen Kreidestrich zwischen den Abkürzungen s.p. und s.t., genau zwischen beiden steht ord. Die Kinder streichen jeweils einen der gezeigten Töne sul ponticello (nah am Steg), ordinario (normal) oder sul tasto (über dem Griffbrett).*

*L wiederholt ihr letztes Zeichen und beschreibt sie mit Metaphern für den Klang: Geht das noch durchscheinender, dass wir den Ton vielleicht gar nicht mehr erkennen? Stellt euch einen Schleier vor, hinter dem das Gesicht kaum zu erkennen ist! Otto<sup>7</sup>, näher an den Steg, ja!*

*L spielt denselben Ton selbst und variiert den Wechsel, wobei sie ihren ganzen Körper bewegt und durch lautes Rufen den Ausdruck unterstreicht. Bei sul ponticello lege ich das ganze Gewicht meines Armes in den Strich, so dass ich den Bogen gerade noch ziehen kann, und bei sul tasto – L flüstert – berührt er die Saite vielleicht gerade noch mit einem Haar. In das anschließende Klassenspiel ruft sie mehrfach animierend hinein, um ausdrucksvolles Spiel hörbar und erfahrbar zu machen. Wer von euch möchte an meiner Stelle weitermachen?*

*Eine Schülerperson – nennen wir sie Anna - übernimmt die Lehrerrolle, teilt die Klasse in zwei Hälften. Während alle spielen, zeigt sie jeder Hälfte Wechsel der Streicharten an, sodass diese manchmal von allen gleich gespielt werden und von einer Raumseite zur anderen wandern.*

*Während Anna mit der Klasse ihren Klangversuch macht und damit aus einer bloßen Etüde in eine ästhetische Praxis hinüber gleitet, geht L durch die Reihen und korrigiert bei einzelnen etwas an der Haltung. Ihre technischen Hinweise treten hinter das ästhetische Hauptgeschehen zurück. Der Finger soll beim Drücken nicht durchgedrückt werden! ruft sie in die Klasse. Und achtet auf das Gewicht des Bogens.*

*Eine andere Schülerperson – sagen wir Else - meldet sich mit einer ästhetischen Kritik. Es könnte gut klingen, wenn wir den Klang nicht auf einen Schlag, sondern allmählich von einer Seite zur anderen wandern lassen. Else übernimmt die Dirigentenrolle. Als sie mit dem Ergebnis nicht zufrieden ist, melden sich mehrere SuS zu Wort und es entsteht eine Diskussion darüber, wie der erwünschte Effekt besser erreicht werden könnte.*

*L unterbricht hier mit dem Hinweis, dass jetzt für zwanzig Minuten Arbeitsgruppen gebildet werden sollen, die selbst Lösungen suchen können. Die Aufgabe lautet: Erfindet ein Musikstück von ½-1 Minute Dauer. Ihr könnt alle bisher gelernten Techniken verwenden. Vorgabe ist, dass in dem Stück einmal von allen gleichzeitig der Ton h gespielt werden soll, dass Euer Stück einen Titel hat – und dass ihr euch wirklich gern zuhört. In 20 Minuten spielt jede Gruppe ihr Ergebnis vor.*

Der verbale ästhetische Streit wurde in dieser ersten Plenumssituation vor allem vorbereitet. Im Vordergrund standen noch Techniken der Klangerzeugung und die Fokussierung auf das Klang- (nicht Sprach-) Hören. In den beiden folgenden Beispielen – zunächst einer Gruppensituation und dann einem Präsentationsplenum – tritt das verbale ästhetische Streiten zunehmend hervor. Darin darf sich die größte Buntheit in verschiedener Hinsicht entfalten: Zum einen treffen unterschiedliche Sprechweisen

<sup>7</sup> Alle Namen sind zusammen mit den Szenarien frei erfunden. Die Namen dienen der leichteren Orientierung.

bzw. Sprachen der SuS aufeinander, die auf unterschiedliche individuelle und soziale Hintergründe verweisen. Zum anderen beziehen sich die Argumente auch in der musikalisch-ästhetischen Argumentation nicht allein auf auditive Wahrnehmungskanäle.

### **Gruppensituation 1a – Ästhetischer Streit im Produktionsverlauf zwischen ästhetisch-korresponsivem<sup>8</sup> und artistischem Urteil mit imaginiertem Produkt**

*Anna (Geige) und Otto (Cello) kommen mit Werner (Kontrabass) und Else (Geige) in eine Gruppe.*

*Else: Wir sollten das h nicht als Schlussston nehmen, weil wir es nicht sauber hinkriegen. (Sie bezieht sich auf die Aufgabe und verknüpft ihren Geschmack hinsichtlich der Intonation mit einer kompositorischen Überlegung.)*

*Anna: Ich finde den Übergang vom kratzigen Geräusch zum richtig gestrichenen Ton echt schön. (Dieses Geschmacksurteil hinsichtlich der Klangfarbe kann als Gestaltungsvorschlag verstanden werden, weil eine Entwicklung vom *sul ponticello* zum *ordinario* oder *sul tasto* empfehlenswert sei. Zugleich könnte es als Einwand gegen Elses Vorschlag gedeutet werden, nicht auf dem Ton h zu schließen)*

*Werner: Das Kratzige hat aber auch was. (Widerspruch zu Annas Geschmack. Werner sei Metal-Fan.)*

*Else: Ist wilder. (Bekräftigung von Werners Klangpräferenz, obwohl sie andere Musik bevorzugt.)*

*Otto: Wir könnten das h als ersten Treffpunkt ungefähr in der Mitte des Stücks nehmen und uns am Ende auf einer leeren Saite treffen, dann haben wir jedenfalls am Schluss einen sauberen Ton. (Diese Gestaltungsidee greift alle Argumente produktiv auf und verschiebt damit die Aufmerksamkeit von der atmosphärisch-präferentiellen auf eine artistische Ebene.)*

*Else: Soll denn der Schleier am Schluss hochgehoben werden, also weg sein? (Mit der Schleier-Metapher der Lehrperson bringt Else eine neue Sichtweise auf »kratzige« Klänge ins Spiel, die ein Argument gegen Annas geäußerte Präferenz darstellt.)*

*Anna: Wir könnten die ganze Zeit versuchen, hinter den Schleier zu gucken, und der Wind drückt ihn manchmal dicht gegen das Gesicht und dann wieder weg. (Anna macht sich die neue Sichtweise zu eigen und spinnt sie auf der bildlichen Ebene weiter.)*

*Otto: Aber ein Ton ist kein Gesicht. (Dieser Einwand kann als eine Problematisierung des Musikbegriffs verstanden werden.)*

*Else: Wir könnten hinterm Schleier die ganze Zeit rauf und runterrutschen, ist ja sowieso unklar, was genau dahinter ist, vielleicht auch ein Melodiestück. (Else greift Ottos Einwand durch einen musikalischen Vorschlag auf und entkräftet ihn zugleich.)*

*Werner: Lass es uns mal spielen. (Fortsetzung unter Gruppensituation 1b)*

Das Kommunizieren in Produktionssituationen muss – über den oben genannten einfachen Dualismus hinaus – nicht allein der Veränderung des Produkts gelten, sondern kann ebenso wie in Rezeptionssituationen mit Kunstwerken Sichtweisen auf das Zwischenprodukt reflektieren. Das Verändern des Produkts und das Wechseln von Sichtweisen passieren letztlich in einem unaufhörlichen

<sup>8</sup> Von der ästhetischen Wahrnehmung eines atmosphärischen Erscheinens spricht Seel (2000, S. 148ff.), der damit seine Unterscheidung einer besonderen korresponsiven Dimension des Ästhetischen aufnimmt (Seel 1991). Das korresponsive Urteil würdigt Objekte als Ausdruck von Lebensmöglichkeiten in ihrer existentiellen Bedeutsamkeit – so wie Werner mit seiner Bemerkung eine atmosphärische Vorliebe für wilde Lebenssituationen äußert.

Wechselprozess, bei dem neue Sichtweisen einerseits als bekräftigende Interpretationen des Zwischenprodukts, andererseits als Ideen für dessen Umgestaltung erscheinen können. Dieser komplexe und manchmal unbemerkt von einer rezeptiven Interpretation in eine produktive Idee changierende intrapersonale Prozess findet seine Entsprechung in sozialen Kommunikationsprozessen.<sup>9</sup>

### **Gruppensituation 1b – Ästhetischer Streit changiert zwischen Kritik am Zwischenprodukt und an der Art des Wahrnehmens**

*Alle streichen nah am Steg und greifen mit der anderen Hand Glissandi und da und dort auch Intervalle. Otto ruft ins Spiel hinein: Jetzt alle zum h! Sie gleiten allmählich enger umeinander und als sie sich endlich beinahe ganz auf dem h getroffen haben, da schrummt Werner auf dem Kontrabass mit zunehmend wilder reißendem Bogen los, während die anderen ganz unterschiedlich agieren, Annas Geige behauptet zunächst noch das h, Ottos Cello kehrt zum normalen Strich mit entschlossen gleichmütigen Glissandi zurück, der Rhythmus des Kontrabass tendiert beinahe zu einem walking bass jenseits aller Tonalität und Else steigert ihr anfängliches Kratzen am Steg zu immer heftigeren Strichen, schließlich versucht sie, mit jeweils einem einzigen Strich alle Seiten kräftig anzureißen. Die Lehrerin schaut zur Tür herein.*

*L: Zehn Minuten noch. Vergesst nicht den Titel. Die Lehrperson besucht jede Gruppe. Weil sie erkennt, dass der Produktionsprozess ihrer hier nicht bedarf, verschwindet sie schnell zu einer anderen Gruppe.*

*Anna: War das für einen Schleier vor dem Gesicht nicht ein bisschen wild? (Die ästhetische Kritik am Zwischenprodukt äußert Anna, indem sie die Kombination der Wörter »wild« und »Schleier« problematisiert.)*

*Werner: Das muss kesseln, Alter! (Er und eine Gruppe Jungen zitieren gern den Standardspruch des Filmhelden aus dem Zeichentrickfilm »Werner«, den sie zusammen auf DVD gesehen haben. Werner ist Metal-Fan und fährt Motorrad.)*

*Else: Könnte ja eine Verschleierte im Sturm sein oder auf der Flucht, und dann kriegt der Schleier noch Risse! (Else versucht Annas Argument auf der metaphorischen Ebene zu widerlegen und damit die Wildheit im Zwischenprodukt zu retten.)*

Nicht jede Sprechhandlung in den hier geschilderten Situationen dient stets einzig und allein der ästhetischen Kommunikation über das geplante oder gehörte Produkt. Aber auch einfließende Nebeninteressen wie interpersonale Sympathien oder auch vorübergehend mangelnder Ernst können den ästhetischen Streit aus Sackgassen befreien und voranbringen.

<sup>9</sup> Auf die Verwendung des Wortes Kreativität verzichten wir hier, weil der Begriff fachsprachlich so vieldeutig verwendet wird. Vgl. Vollmer 1980 und Rainer Eckhard 1995

## Gruppensituation 1c – changiert zwischen ästhetischem Streit und anderen Sprechhandlungen

*Otto: Wie wäre es mit »Verschleierte Flucht im Nebel« als Titel? (Otto möchte erneut vermitteln, indem er die beiden gegensätzlichen Geschmäcker zur Titelfindung zurückführt. Dabei meint er den Vorschlag nicht ganz ernst.)*

*Werner grinst: »Schleierhafte Aktion der drei Fragezeichen im Nebel«. (Die drei Fragezeichen' lautet der Titel einer Kinderbuchreihe mit einer Dreier-Detektivbande, die auch als Hörspielreihe vorliegt.)*

*Else: Ja, das ist lustig. Aber ich mache nicht den Nebel! (Else fasst den Ulk als Beitrag für das ästhetische Produkt auf.)*

*Anna: Ich gucke ein bisschen auf die Uhr und gebe ein Zeichen – ich zupfe so (sie zupft den Bartok-Slap), dass alle zum h gehen müssen. Und dann brauchen wir noch einen Schluss.*

*Else: Wir könnten uns angucken und auf ein Geheimzeichen ganz plötzlich die Melodie von den Drei Fragezeichen spielen.*

*Die Gruppe sucht vergeblich nach der Melodie von »Die drei Fragezeichen« und wandelt die Schlussidee so ab, dass alle eine leere Saite zupfen. Dann spielt sie das Stück noch einmal und die Schüler differenzieren ihr Spiel, sagen zum Beispiel: »Das fand ich jetzt doof« oder »So, wie Du es zuerst gespielt hast, fand ich es besser«, probieren etwas und zeigen es einander. Schließlich ruft die L ins Plenum.*

Die Verbalisierungen in der Gruppensituation gehen deutlich über die in der ersten Plenumssituation hinaus. Das dürfte vor allem daran liegen, dass die Gruppe ein Musikstück erfinden und gemeinsam darstellen soll. Situationsbestimmend ist noch immer die für Prozess-Produkt-Didaktik charakteristische Arbeit am Produkt. Die SuS formulieren keine Argumentationen aus. Das genaue verbale Nachzeichnen bleibt so lange nachrangig, wie eine Veränderung des ästhetischen Objekts einen Einwand obsolet macht. Am Ende der Gruppenarbeit ist das Produkt noch nicht zu einer detaillierten Komposition ausgefeilt und behält aleatorische Züge. Die anschließende Präsentation vor der Klasse verändert nun den ästhetischen Streit weiter in Richtung auf eine Rezeptionssituation, in der das Produkt als fertiges vollzogen und beurteilt wird.

Wie schon in der Gruppensituation handeln im Plenum nicht alle am Gespräch beteiligten SuS ästhetisch. Der ästhetische Streit kann als Wettstreit missverstanden werden („Unser Produkt ist besser“), es kann allein der eigene Geschmack, d.h. das korrespondiv-ästhetische Urteil zugrunde gelegt oder schlicht der Ablauf torpediert werden. Die Aufgabe der Lehrperson besteht nun, anders als in der vorbereitenden Plenumssituation, darin, als Moderator zu einem ästhetischen Streitgespräch anzuregen und dieses im Gang zu halten und als ein ästhetisches Gespräch bewusst zu machen. Die Präsentation von eigenen, unter gleichen Bedingungen hergestellten Produkten ist hier eine wesentlich stützende Ausgangsbedingung.

## Plenumssituation 2 – Ästhetischer Streit bei der Präsentation der Gruppenarbeiten

*Unsere Gruppe ist als letzte an der Reihe. Otto schreibt den Titel »Schleierhafte Aktion der drei Fragezeichen im Nebel« zu den anderen an die Tafel, es kehrt Ruhe ein, Else beginnt, dann kommen kurz nacheinander Anna, Otto und Werner dazu. Der Schluss nach einer beinahe wüst geratenen Steigerung, in der sogar Fetzen der Drei-Fragezeichen-Melodie auftauchen, gelingt glücklich, jeder zupft so gut wie gleichzeitig seine verabredete leere Saite und in der plötzlichen Stille klingt etwas überraschend eine tonale Harmonie nach: eine Art Em7 (ohne Quinte). Es folgt ein Applaus, der durchaus über das hinausgeht, was das Vorspielritual erfordert hätte. Erwartungsvoll guckt L in der Rolle eines Moderators in die Runde.*

L: Was hat eurem Bauch gefallen, was nicht, sind die Vorgaben erfüllt, was habt ihr noch wahrgenommen, was könnte das Stück ausdrücken, ist das gelungen?

Schül. 1: Naja, Zuhause auflegen würde es wohl keiner. Aber der Schluss war cool – nur vorher halt alles so durcheinander. Das h kam eigentlich gar nicht am Schluss, dadurch stimmt irgendwas nicht; ich würde sogar sagen, dass es eher in der Mitte kam – wenn es das war. Hm. L nimmt die nächste Schülerperson an die Reihe.

S2 ruft: Ich fand unseres besser!

L: Okay, wir können die Stücke später auch vergleichen, aber jetzt lasst uns erst einmal erkunden, was wir in dieser »Schleierhaften Aktion ...« gehört haben.

S3: Ich finde, dass man genau eine Geschichte hören kann. Zuerst ein etwas unheimliches Fragezeichen, dann eine Antwort beim h und dann das zweite, eher wilde Fragezeichen, vielleicht auch eine Verfolgungsjagd, und am Schluss ist alles wieder gut, sogar noch schöner. Das dritte Fragezeichen fällt mir nicht mehr ein, aber trotzdem ... (Auch solche im Lauf der Rede entwickelten und zunächst un schlüssigen Interpretationsansätze können Wahrnehmungsweisen aufschließen.)

S 4: Ich glaube, da waren Stücke von den echten Fragezeichen drin, in dem wilden Teil nach dem langen h, ...

S2: Na und! (S2 verharrt noch in ihrer produktfernen Parteilichkeit.)

S4: ... nur ganz kurz immer, als würden sie im Nebel kurz auftauchen und gleichzeitig schon wieder verschwinden, also beinahe.

S1: Der leise und nebelhafte Anfang ist vielleicht schleierhaft und drückt den Anfang eines Verbrechens aus, ein Fragezeichen, aber bei dem chaotischen Teil denk ich nur – S1 wendet sich an S 3 »Häh!?!« – und dann plötzlich ein Akkord und Schluss. Das ist doch kein Fragezeichen – außer vielleicht in meinem Gesicht! (Gelächter)

S2: Hat außer S4 noch jemand Fragezeichen-Fetzen in dem Schlussteil gehört?

Gemurmel, vielleicht hört man hier und da, ja, nein, doch, schon, etwas Verunsicherung.

L: Vielleicht können wir das Stück noch einmal hören?

Die Gruppe mit Anna, Otto, Werner und Else spielt das Stück noch einmal. Die Fragezeichen-Fetzen sind jetzt viel deutlicher zu hören, der Schluss gelingt nicht wieder so genau zusammen.

S1: Ja, jetzt habe ich's auch gehört, aber vorhin war's anders. Viele stimmen zu.

L wendet sich zuerst an die Schleieraktions-Gruppe, dann an alle: Die zweite Version war auf jeden Fall anders. Was hat die Gruppe anders gemacht? - Unsere Zeit ist gleich um und ich möchte, dass alle Gruppen nächstes Mal ihr Stück noch einmal ausfeilen, wir fangen dann gleich mit Gruppenarbeit an. Die Aufführung wird aufgenommen. Ihr habt jetzt noch fast 10 Minuten. Bitte schreibt alles Notwendige



auf eines dieser Blätter, sodass ihr alles Wichtige von Euerem Stück nächstes Mal gleich wieder spielen könnt. Gebt mir erst als Gruppe eure Notation ab und packt dann eure Instrumente weg.

*Es folgt eine Phase der Stillarbeit an Tischen, während der die Gruppen erneut miteinander über ihr Musikstück sprechen.*

Die anfängliche Äußerung „Ich fand unseres besser!“, die statt in ästhetischen Streit eher in einen Wettkampf führen würde, bei dem die freie ästhetische Wahrnehmung der beteiligten Personen keine Rolle spielen würde, deutet die Lehrperson im Sinne eines Versuchs ästhetischer Kommunikation um (»wir können die Stücke später vergleichen«) und versucht S2 so ins Gespräch zu ziehen, was schließlich auch gelingt. Schülerperson 1 beginnt mit einem anderen Argument. Bevor sie sich differenziert mit dem Stück auseinandersetzt, äußert sie zuerst ein spontanes korrespondiv-ästhetisches Urteil, das negativ ausfällt: »Zuhause auflegen würde es wohl keiner.« Darin scheinen sich alle einig zu sein: keiner würde sich identifizieren mit dem, was da klingt, in dem Sinne, dass er sagen würde »Das ist meine Musik«. Doch es scheint akzeptiert zu sein, dass es in dieser Unterrichtseinheit nicht um eine korrespondiv-ästhetische, sondern eher um eine von existenziellen Affinitäten freie ästhetische Praxis gehen soll: Die ästhetische Praxis der Kunst.<sup>10</sup> Der »coole« Schlussakkord allerdings könnte für S1 sogar ein Kandidat für ein positives korrespondiv-ästhetisches Urteil sein, gerade im Zusammenhang mit dem Ausdruck von Wildheit, der auch von den anderen SuS ebenso wahrgenommen wird, etwa wenn es um die Bedeutung des Drei-Fragezeichen-Motivs geht.

Festzuhalten bleibt, dass in produktionsdidaktisch inszenierten Unterrichtssituationen ein ästhetischer Streit über die Gelungenheit der Schülerprodukte nicht nur möglich, sondern notwendig ist, um Wahrnehmungen anzuregen und zu differenzieren, und zwar sowohl durch ergänzende Zustimmung als auch durch Widerspruch. Musik produzierende Formen ästhetischer Praxis sind musikpädagogisch besonders fruchtbar. Das (gemeinsame) Bestreben, das musikalische Produkt, die Komposition, das Arrangement oder andere Ergebnisse zu verbessern, bietet einen gewissermaßen „natürlichen“ Anlass, Produktionstechniken zu reflektieren und auf die Wahrnehmungen und Eindrücke der Beteiligten zu beziehen.<sup>11</sup>

Inhaltlich bedeutsam ist die Art, in der die Lehrperson den Unterricht nach der Phase des ästhetischen Streits weiter führt. Indem sie die SuS zu einer Notation auffordert, lenkt sie die Musikpraxis von einer improvisatorischen stärker auf eine kompositorische Praxis. Dafür kann es zwei – allerdings gegenläufige – Begründungen geben. Einerseits nötigt die Verschriftlichung die SuS, alle Details genauer wahrzunehmen und zu reflektieren (und das wird üblicherweise als ein Ziel von Musikunterricht angesehen). Andererseits bringt die L mit der Notation auch eine bestimmte musikkulturelle Praxis zur Geltung, die eine andere – in diesem Fall eine improvisatorische oder aleatorische - zugleich verschließt. Von (inter-) kulturellen Fragen, die sich im musikdidaktischen Diskurs stellen, wird im dritten Abschnitt ausführlicher die Rede sein.

<sup>10</sup> Seel (1991, 2000) spricht von der „ästhetischen Praxis der Kunst“, für die ein besonderer Modus „imaginativer“ Wahrnehmung eines (darin) „artistischen“ Erscheinens bestimmend ist.

<sup>11</sup> Dazu ausführlich Wallbaum 2000.

## Ästhetischer Streit in rezeptionsorientierten Unterrichts- oder Projektzusammenhängen

Ein wichtiges Praxisfeld des schulischen Musikunterrichts betrifft die Begegnung und die Auseinandersetzung mit Musik, die nicht von den Schülerinnen und Schülern hergestellt wird, sondern die es schon gibt. Das ist mit den »rezeptionsorientierten Unterrichtszusammenhängen« in der Kapitelüberschrift gemeint, ungeachtet der Tatsache, dass die SuS dabei in unterschiedlichster Weise aktiv, kreativ und produktiv sein können. Verstehen, Analyse und Interpretation sind vertraute Kategorien der Musikdidaktik und das Reden über Musik ist eine übliche Umgangsweise.<sup>12</sup> Erstaunlicherweise wurde das Unterrichtsgespräch in Zusammenhang mit dem Hören und Verstehen von Musik bislang kaum systematisch in den Blick genommen.<sup>13</sup> In der Unterrichtspraxis trifft man in vielen Fällen einen fragend-entwickelnden Unterrichtsstil an, in dem die Lehrperson die SuS mehr oder weniger geschickt zu einer bestimmten, der Lehrkraft schon bekannten Interpretation des Musikwerks lenkt. Wo ein vermeintlich richtiges Verständnis das Ziel und den Verlauf des Unterrichtsgesprächs vorgibt, entsteht kein ästhetischer Streit unter den SuS. Stattdessen handeln sich LuL die Probleme der Gesprächsformen ein, die als Ausfragen, Erarbeitungsmuster, pseudo-sokratische Methode oder Osterhasenpädagogik in Didaktik und Unterrichtsforschung seit Jahrzehnten beschrieben und kritisiert werden.<sup>14</sup> Auf der anderen Seite gibt es auch Fälle, wo das Unterrichtsgespräch auf den Austausch über subjektive Wahrnehmungseindrücke beschränkt wird und sich so im Neben- und Nacheinander persönlicher Schüleräußerungen erschöpft. Dafür mag es hier und da Gründe geben, doch die Chancen, die der ästhetische Streit bietet, bleiben dabei ungenutzt.

Anlass zum argumentierenden Unterrichtsgespräch kann beispielsweise die unterschiedliche Wertschätzung eines Musikstücks, das kontroverse Verständnis einer Komposition oder die strittige Qualität verschiedener musikalischer Interpretationen sein. Jedenfalls geht die Problemstellung aus dem Unterrichtszusammenhang hervor, wobei nicht entscheidend ist, ob sie von einem der Schüler, von der Lehrperson oder in einem Text, den die Klasse gelesen hat, aufgeworfen wurde. Häufig wird der ästhetische Streit erst durch mediale Transformationen wie z.B. szenische Interpretation, Malen oder kreatives Schreiben zur Musik in Gang gebracht. Im folgenden Beispiel wird der Versuch unternommen, den Gehalt der Musik in den Haltungen von Standbildern zu erfassen. Durch eine solche (non-verbale) szenische Interpretation wird eine Erfahrungsgrundlage geschaffen für das anschließende Gespräch in der Klasse. In der Wahrnehmungsspur „Standbild“ bleibt ein Verweis auf die Musik präsent, auch wenn kein Ton mehr erklingt. Die Verständigung über ästhetische Wahrnehmungen, um die es anschließend geht, erfordert spezifische ästhetische Argumente, in denen u.a. dem metaphorischen Sprechen über Musik besondere Bedeutung zukommt. Die kunstkritische Rede ist das Vorbild des ästhetischen Streits im Unterricht. Der besteht nicht nur aus Analyse und Interpretation. Für eine differenzierte Betrachtung erweist sich die Unterscheidung von sechs Formen ästhetischer Kommunikation als hilfreich.

<sup>12</sup> Viel rezipiert wurden in Deutschland u.a. Alt 1968, Ehrenforth 1971, Richter 1976, Rauhe et al. 1975. Siehe auch Hess 2005. Wenn Begriffe wie Verstehen, Analyse und Interpretation im Spiel sind, denkt man zunächst an die musikalischen Kunstwerke abendländischer Tradition; darauf sind die hier angestellten Überlegungen zum ästhetischen Streit bei der Musik-Rezeption aber nicht beschränkt.

<sup>13</sup> Einige Überlegungen finden sich in musikdidaktischen Ansätzen, die sich als kommunikativ und konstruktivistisch verstehen. Siehe z.B. Orgass 2007. Konkrete und weiter führende Anregungen bieten Debatten aus der Literaturdidaktik zum literarischen Unterrichtsgespräch. Siehe z.B. die Beiträge in Härle / Steinbrenner (Hg.) 2010.

<sup>14</sup> Zum Beispiel von Grell/Grell 1979/2010 oder Dahms 1979/1985.

Unterscheiden lassen sich spontane Wertungen, Beschreibungen, Kommentare, Charakterisierungen, Interpretationen sowie reflektierte Wertungen.<sup>15</sup>

Anhand der folgenden fiktiven Unterrichtsausschnitte lassen sich die wichtigsten Merkmale des ästhetischen Streits im Zusammenhang mit der Rezeption von Musik aufzeigen. Nehmen wir an, dass die 9. oder 10. Klasse, in der der Unterricht stattfindet, schon einige Erfahrung hat mit den Methoden szenischer Interpretation. Nehmen wir außerdem an, dass sich die SuS in der Doppelstunde, von der im Folgenden die Rede ist, schon einige Zeit mit dem Lied »Der Leiermann« aus der Winterreise von Franz Schubert beschäftigt haben.<sup>16</sup> Und sie sind geübt im ästhetischen Streit, weshalb sie ihn auch ohne Hilfe einer Lehrperson in der Gruppenarbeit führen können.

*Franz Schubert/Wilhelm Müller*

**Der Leiermann**

*Drüben hintern Dorfe steht ein Leiermann, und mit starren Fingern dreht er was er kann.*

*Barfuß auf dem Eise wankt er hin und her, und sein kleiner Teller bleibt ihm immer leer,  
und sein kleiner Teller bleibt ihm immer leer.*

*Keiner mag ihn hören, keiner sieht ihn an, und die Hunde knurren um den alten Mann.*

*Und er lässt es gehen, alles wie es will, dreht, und seine Leier steht ihm nimmer still,  
dreht, und seine Leier steht ihm nimmer still.*

*Wunderlicher Alter, soll ich mit dir geh'n? Willst zu meinen Liedern deine Leier dreh'n?*

### **Plenumssituation 1 – Formulierung der Problemstellung für die Gruppenarbeiten**

L: Wie ist die Frage des Wanderers »Soll ich mit dir gehen?« gemeint und wie versteht sie der Leiermann? Das versucht bitte jetzt in Gruppenarbeit herauszufinden; mit Hilfe szenischer Interpretation; indem ihr überlegt, welche Haltung am besten zur Musik passt. Jede Gruppe nimmt sich eine Kamera. Die liegen vorne auf dem Pult.

*Die Gruppen verteilen sich im Raum. Die Lehrperson spielt zunächst zweimal hintereinander mit etwas Pause dazwischen eine Aufnahme des Schubertliedes vor. Während die Musik erklingt, modellieren die Gruppen stumm ein Standbild für die letzte Textzeile, zwischendurch und anschließend reden sie miteinander.*

Ein Problem von Interpretationen in Körperhaltungen oder Bewegungen besteht darin (im Unterscheid zum Musik-Malen oder zum kreativen Schreiben über musikalische Erfahrung), dass sie – wie die Musik selbst – während eines anschließenden Gesprächs nicht mehr bzw. nur noch in der Erinnerung präsent sind. Das erschwert die Bezugnahme; eine Rekonstruktion wird im ästhetischen Streitfall nicht immer gelingen. Daher kann es empfehlenswert sein, Standbilder o.a. auf Bildträgern festzuhalten.

<sup>15</sup> Diese Formen unterscheidet und beschreibt Kleimann (2005) im Hinblick auf das Sprechen und Urteilen über Kunst.

<sup>16</sup> Franz Schubert: »Der Leiermann« (Drüben hintern Dorfe) aus der Winterreise, Text Wilhelm Müller (D 911, 24). Konzept und Verfahren szenischer Interpretation im Musikunterricht werden beschrieben in Stroh et al. 2001. Siehe außerdem die Internetseite des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater unter <http://www.musiktheaterpaedagogik.de/> [Zugriff 1.4.2011]. Konkrete Hinweise zur Anwendung auf das Lied von Schubert sind dem Aufsatz von Wolfgang Martin Stroh: »Wunderlicher Alter, soll ich mit Dir geh'n?« Phantasierte Geschichten und musikalisches Verstehen (im Netz unter [www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/leiermann.pdf](http://www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/leiermann.pdf) [Zugriff 1.4.2011]) zu entnehmen. Die musikdidaktischen Ausführungen von Stroh widersprechen allerdings in einigen entscheidenden Punkten den hier angestellten Überlegungen. Und umgekehrt geht die Art, in der in unserem Beispiel die szenische Arbeit Teil eines ästhetischen Streites ist, mit dem Konzept der szenischen Interpretation nur teilweise konform (siehe unten).

## Gruppensituation – Modellieren von Standbildern

*In einer der Gruppen hat ein Schüler, nennen wir ihn Klaus, die Rolle des Leiermanns übernommen, Otto stellt den Wanderer dar. Die Schülerin Else modelliert als erste. Schließlich tritt sie einen Schritt zurück und gibt für die letzten 9 Takte den Blick auf das Standbild frei: Wanderer und Leiermann haben sich untergehakt und dynamisch ein Bein leicht angehoben für einen Schritt nach vorn auf den gemeinsamen Weg. Einer aus der Gruppe macht ein Foto.*

Anna: Das sieht albern aus.

Else: Na und? *(Durch die erste spontane kritische Wertung und die Nachfrage »Na und?« wird das Argumentationsspiel eröffnet.)*

Anna: Das passt nicht. Das Lied klingt doch nicht wie ... *Sie deutet die Melodie des Fröhlichen Landmanns an sein, den sie gerade auf dem Klavier spielt. (Nicht in Worten, sondern gesanglich wird der Ausdruck präsentiert, den das Standbild ihrem Eindruck nach verkörpert.)*

Klaus *gibt seine Haltung auf und stellt sich wieder normal hin:* Find' ich auch. Die Musik tritt doch die ganze Zeit auf der Stelle, immer dieses »dum ... dum«. Das geht kein Stück voran, da geht niemand mehr auf Wanderschaft.

Else: Was meinst Du mit »dum ... dum«?

Anna: Er meint die Quinten in der linken Hand, in der Klavierbegleitung, die sich immer wiederholen. Hier schau, in den Noten, gleich am Anfang: dum ... dum. Aber auch sonst: Immer die gleiche Leierkastenmelodie. *(Da der Bezug der lautmalerischen Charakterisierung nicht klar genug ist, sorgt eines der Gruppenmitglieder durch verbale Beschreibung und Hinweise auf den Notentext für Orientierung.)*

Über »Reden über Kunst« im Unterricht zu reden, heißt auch darüber zu sprechen, wann und worüber besser geschwiegen werden sollte. Zum einen kann in ästhetischen Erfahrungen sehr Intimes und Persönliches zum Thema werden, das ein Ausbreiten im Klassenverband nicht verträgt. Zum anderen können in methodischen Arrangements, bei denen die Wahrnehmung der Musik sich in ästhetischen Transformationsprodukten artikuliert (wie bei der szenischen Interpretation), zeitweise Redeverbote nützlich sein. Denn Verbalisierungen stören häufig die Konzentration auf diesen Prozess. Wenn mehrere SuS, ohne zu sprechen, Standbilder zu einer Musik ummodellieren, sich »korrigieren« und ihre unterschiedlichen Auffassungen gegeneinanderstellen, haben wir es mit einer non-verbale Form ästhetischen Streits zu tun. Die unterschiedlichen Haltungen der Standbilder sind demonstrative Argumente, die auf Merkmale der Musik zeigen, indem sie sie präsentieren und damit den strittigen Ausdruck der Musik hörbar machen. Bilder zu Musik können den gleichen Zweck erfüllen. Es sind Visualisierungen, die als Wahrnehmungs- und Kommunikationshilfen der Verständigung über Musik dienen.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Es gibt andere Fälle, Hörpartituren zum Beispiel, in denen die Visualisierungen weniger ästhetische Transformationen von Musik als Orientierungshilfe sind. Vgl. Krämer 2011.

## Plenumssituation 2a – Argumentieren mit Beschreibungen und Charakterisierungen

Zurück im Plenum präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse. Die Fotos werden für alle sichtbar auf dem Whiteboard gezeigt. Auch das Bild von Klaus und Otto auf Wanderschaft ist dabei. Ein anderes Foto zeigt den Leiermann, der sich demonstrativ vom Wanderer abwendet, während der eine einladende Geste Richtung Tür macht. Die SuS diskutieren.

Schüler aus einer anderen Gruppe: Ich finde schon, dass es sein könnte, dass die beiden zusammen weggehen am Ende - zeigt auf das Bild mit Klaus und Philip -, wenn die Musik immer leiser wird und ausklingt, als ob sie am Horizont verschwinden.

L: Wie sehen das die anderen? Klaus? (*Der Moderator bezieht keine eigene Position, sondern sorgt dafür, dass die SuS aufeinander Bezug nehmen und sich gegenseitig kritisieren, statt bloß persönliche Meinungen nebeneinanderzustellen.*)

Klaus: Das sind doch nur die zwei, drei Takte am Schluss, in denen die Musik wieder so leise wird, wie sie es vorher die ganze Zeit war. Laut ist es doch nur einen Takt. Damit es klingt wie »Die beiden verschwinden am Horizont« müsste das Decrescendo doch viel länger sein. (*Hier wird Bezug genommen auf die Argumentation einer Gesprächsteilnehmerin und die Begründung wird entkräftet durch einen Einwand.*)

L: Sollen wir es noch einmal hören?

Im ästhetischen Streit versuchen sich die Beteiligten nicht nur mit Hilfe von Beschreibungen und Charakterisierungen der Musik zu überzeugen, sondern darüber hinaus häufig durch Kommentare zur Musik, d.h. indem sie externe Informationen heranziehen. Anregungen kann zum Beispiel die Biografie des Komponisten liefern (ohne dass wir davon ausgehen, Schubert habe beim Komponieren schlicht seinen aktuellen Seelenzustand zum Ausdruck gebracht).

## Plenumssituation 2b – Relevante Kontextinformationen berücksichtigen

Klaus: Ich finde das andere Standbild, wo der Leiermann sich abwendet, besser. In den Liedern der Winterreise geht es doch die ganze Zeit um Einsamkeit. Das ist eine düstere Stimmung und die passt nicht zu dem Bild, wie wir da fröhlich gemeinsam loswandern wollen.

L zur anderen Gruppe gewandt) Wie sah euer Standbild aus? Ein weiteres Foto erscheint auf dem Whiteboard.

Else: Der sieht aber ziemlich fertig aus, euer Wanderer. Was ist los mit dem?

Eine Schülerin aus der anderen Gruppe: Schubert war ja krank, er hatte sich, glaube ich, eine Geschlechtskrankheit geholt und wusste, dass er bald sterben muss.

Die SuS diskutieren noch weiter. Wie der Schluss und das Lied insgesamt zu interpretieren sei, bleibt strittig. Zwei übernehmen zur nächsten Stunde die Aufgabe, etwas über den Zusammenhang der Winterreise in Erfahrung zu bringen und in der Klasse zu berichten. Anna will sich über die Biografie Schuberts informieren.

Worum es im Liederzyklus insgesamt geht, ist durchaus relevant dafür, wie wir den Schluss verstehen. In der Werkinterpretation werden Beschreibungen, Charakterisierungen, Hintergrundinformationen und wertende Einschätzungen miteinander verbunden. Das ist im

Unterrichtsgespräch schwer zu leisten und bleibt im Kontext von Schule in der Regel schriftlichen Hausaufgaben oder Klausuren vorbehalten. Doch damit ist der ästhetische Streit nicht beigelegt; auch Interpretationen sind wiederum (nur) komplexe ästhetische Argumente, mit denen wir andere von unserem Verständnis der Musik zu überzeugen versuchen.<sup>18</sup> Wenn die SuS ausreichend Erfahrung und die erforderlichen Kompetenzen erworben haben, kann es - auch im größeren Plenum - Phasen geben, in denen ein Wort das andere gibt, ohne dass es erteilt werden müsste, doch in der Regel bleibt eine Gesprächsleitung hilfreich.<sup>19</sup> Im vorliegenden Beispiel sorgt die Lehrperson dafür, dass alle zu Wort kommen und Gehör finden, dass die SuS aufeinander Bezug nehmen und dass der Musikbezug erhalten bleibt. Die Aufgabe von LuL besteht darin, den ästhetischen Streit zu schüren, indem sie nach anderen Meinungen fragen, unterschiedliche Auffassungen gegeneinanderstellen und die SuS daran hindern, sich allzu schnell zu einigen. Der Gesprächsleiter wird um fokussierte Äußerungen bitten und nach Begründungen fragen. Er strukturiert das Unterrichtsgespräch, indem er bei Bedarf Positionen und Argumente sortiert, zuspitzt und aufgreift und an geeigneter Stelle wieder ins Spiel bringt. Wenn es sinnvoll erscheint, wird er Vorschläge für thematische Schwerpunktsetzungen machen und eigene Gesichtspunkte einbringen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Merkmale des ästhetischen Streits in rezeptionsorientierten Unterrichtszusammenhängen festhalten:

- Die persönlichen Höreindrücke der SuS kommen zur Sprache und stellen die Grundlage der weiteren Auseinandersetzung dar, insofern sie nicht einfach nur geäußert und im Folgenden nicht weiter beachtet werden, sondern indem an sie angeknüpft und bei Gelegenheit wieder auf sie zurück gekommen wird.
- Die SuS reden miteinander, nicht nur nacheinander, auch nicht nur mit der Lehrperson; sie nehmen aufeinander Bezug.
- Es wird immer wieder auf die Musik (ggf. auch auf den Liedtext, die szenische Umsetzung o.a.) Bezug genommen. Das ästhetische Objekt ist nicht nur ein Gesprächsanlass, sondern bleibt Gegenstand der Auseinandersetzung.
- Es werden Geltungsansprüche erhoben, bestritten und begründet, d.h. es wird argumentiert. Äußerungen werden nicht »einfach so stehen gelassen«, sondern erfahren Zustimmung und/oder Widerspruch. Die Rechtfertigungen haben überwiegend die Form von Erläuterungen, Appellen oder Demonstrationen.
- Hintergrundwissen, Informationen zur Musik und historisch-kulturellen Kontexten, ggf. auch Vermutungen und/oder Kenntnisse zu möglichen Autorenintentionen (Was hat wohl der Komponist, was haben wohl die Musiker gemeint?) werden zwar in den Diskurs einbezogen, um Auffassungen Gewicht zu verleihen und sie nachvollziehbar zu machen, ihre argumentative Kraft hängt jedoch allein davon ab, ob es gelingt, den angesprochenen »die Ohren zu öffnen«.
- Charakterisierungen der Musik und interpretierende Äußerungen, die eine wahrnehmungs- oder erfahrungsleitende Funktion haben, sind die entscheidenden Gründe.

---

<sup>18</sup> Kleimann 2005; vgl. außerdem Rolle 2008b.

<sup>19</sup> In der Deutschdidaktik gibt es im vergleichbaren Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen bereits eine längere Auseinandersetzung über diese Problemstellungen; s. z.B. Zabka 2010.

## Ästhetischer Streit in kulturorientierten Unterrichts- bzw. Projektzusammenhängen

Der Kulturbegriff fokussiert nach der Produktions- und Rezeptionsorientierung in diesem dritten Abschnitt einen deutlicher inhaltlichen Aspekt von ästhetischem Streiten und Musikunterricht. „Deutlicher“ und nicht „überhaupt“ inhaltlich insofern, als auch mit der Produktions- und Rezeptionsorientierung die einen Inhalte näher, andere ferner liegen. Zum Beispiel liegt bei der Rezeptionsorientierung eine Beschäftigung mit Kunstwerken oder Artefakten anderer Musikkulturen näher als in produktionsorientierten Unterrichts- und Projektzusammenhängen. Speziell bezüglich des ästhetischen Streitens in interkulturellen Situationen gibt es gegensätzliche Positionen. So hält beispielsweise Kleimann (1998) ästhetisches Streiten im Sinne von Argumentieren nur innerhalb einer geteilten Kultur für möglich, während in interkulturellen Situationen lediglich ein *Werben* für die jeweils andere Sichtweise möglich sei. Auch wenn die damit verbundenen theoretischen Problemstellungen an dieser Stelle nicht gelöst werden können, sollen sie doch angesprochen werden.

Die als Beispiele angeführten Äußerungen in diesem Abschnitt unterscheiden sich von den Dialogen in den vorangegangenen Teilen dadurch, dass sie – bis auf kleine, durch eckige Klammern gekennzeichnete Ergänzungen – nicht fiktiv sind, sondern genau so gesagt oder geschrieben wurden.<sup>20</sup> Ihre Funktion bleibt jedoch dieselbe.

Musikstücke sind stets eingebunden in eine Praxis, das heißt in einen Komplex aus Herstellungs-, Wahrnehmungs- und Interpretationshandlungen. Sie sind insofern Stücke einer Praxis und können zugleich als deren Spuren gelesen werden. So oder so sind Musikstücke immer in gesellschaftliche Sinnsysteme eingewoben.<sup>21</sup> Wo Praxen durch Konventionen stabilisiert sind, wird häufig der Begriff Kultur verwendet, und entsprechend kann man von Musikkulturen sprechen. Diese mögen in sich vielfältig und die Ränder mögen unscharf sein, doch trotzdem können wir verschiedene Musikkulturen wie zum Beispiel Klassik, Neue Musik, Jazz oder HipHop unterscheiden. Je näher wir jeweils herangehen, desto differenzierter wird das Bild und umso mehr Musikkulturen (häufig wird auch von Musikszenen gesprochen) werden unterscheidbar.<sup>22</sup>

In der Musikpädagogik gibt es verschiedene historische und aktuelle didaktische Modelle, die den Kulturbegriff ins Zentrum stellen. Bei Konzepten, die anhand eines Werkkanons oder anhand festgelegter Regeln in eine bestimmte Musikkultur einschließlich ihrer Werte und Normen einführen wollen, stehen die ästhetischen Urteile schon vor Unterrichtsbeginn fest und die SuS haben sie zur Kenntnis zu nehmen. Ein ästhetischer Streit ist in solchen Fällen entweder nicht erwünscht oder er wird unecht, weil das Ergebnis von vorneherein feststeht. Das kann zu Schwierigkeiten führen. Wenn der ernsthafte Disput über Interpretationen und Bewertungen nicht Teil des Unterrichtskonzepts ist, drohen Auseinandersetzungen, die eher den Charakter eines ‚Kampfes der Kulturen im Klassenzimmer‘ haben.<sup>23</sup> Aber auch in Konzepten interkultureller Musikerziehung wird kaum an ästhetischen Streit gedacht, weil bei der Erkundung verschiedener Kulturen in der Regel andere Ziele den Unterricht bestimmen.<sup>24</sup>

Bei der Begegnung mit ästhetischen Objekten oder Situationen lassen sich verschiedene Phasen der Wahrnehmung und des Urteilens unterscheiden, die aufeinander folgen. Häufig handelt es sich bei

<sup>20</sup> Vgl. Wallbaum 1998 und Rolle/Wallbaum 2008

<sup>21</sup> Vgl. dazu Reckwitz 2005.

<sup>22</sup> Siehe auch Wallbaum 2007.

<sup>23</sup> Ausführlicher dazu Wallbaum 2006, S. 146ff.

<sup>24</sup> Vgl. Stroh 2005; siehe aber Barth 2008.

der ersten spontan bewertenden Reaktion auf einen Raum, einen Klang oder anderes – in der Terminologie von Martin Seel (siehe oben) – um eine korrespondierende Wahrnehmung der Atmosphäre. Wir nehmen dabei gewissermaßen die existentielle Bedeutung der Situation wahr, die Lebensmöglichkeiten, die in der Musik (oder anderem) zum Ausdruck kommen. Bewertet wird eine Lebensform als Ganze; eine Kultur, wenn man so will. Häufig entscheiden wir gleich in den ersten Momenten, ob wir uns überhaupt auf einen ästhetischen Streit einlassen wollen. Und es kann passieren, dass wir uns schon an dieser Stelle verschließen.

Die folgenden Äußerungen der Schülerin Swana O. veranschaulichen auf exemplarische Weise, wie atmosphärische Wahrnehmungen von SuS verlaufen, die zugleich mit korrespondierend-ästhetischen Wertungen verbunden sind. Diese Wahrnehmungen verschränken das jeweilige ästhetische Objekt sofort mit „lebensweltlichen“ ethisch-moralischen Werten und Normen und das korrespondierend-ästhetische Werturteil bezieht sich letztlich maßgeblich auf die Lebensform bzw. Kultur, die sich im ästhetischen Objekt artikuliert.

Mit *fremden Ohren hören* lautete der Titel des Schülerprojekts, bei dem es sich gewissermaßen um ein Selbst-Experiment handelte. SuS einer elften Klasse kleideten und verhielten sich eine Woche lang so umfassend wie möglich im Stil einer für sie fremden musikalischen Jugendkultur. Im Kern stand die These, dass die Wahrnehmung eines musikalischen Stils von den kulturspezifischen Werten und Verhaltensweisen abhängt.

### **Korrespondierend-ästhetische Wahrnehmungen von kultur- bzw. szenespezifischem Outfit**

[...] Meine Geschwister und deren Freunde waren von den Klamotten begeistert: wo hast du das her? Kann ich die Mütze aufsetzen? ... Meine beste Freundin war ziemlich gleichgültig, da sie wusste, was wir vorhatten. Mein Freund meinte, er hätte mich nicht erkannt, wenn er nicht gewusst hätte, dass ich gleich komme. Meine Eltern waren froh, als ich wieder ich selbst war. [...] Komisch waren die Begegnungen mit Bekannten, die ich selten sehe und die nichts von dem Projekt wussten: sie haben nichts gesagt. Und sehr seltsam war auch, dass die Leute, die sympathisch aussahen, nicht mehr zurücklächelten, sondern mich vielmehr ignorierten, verwundert ansahen oder unfreundlich guckten, wenn ich sie ansah, während mich irgendwelche Leute, die mich normalerweise demonstrativ ignorieren, manchmal ansahen oder anlächelten. (Swana O. in Wallbaum 1998, Material 1)

Dieselbe Art der atmosphärisch-korrespondierenden Wahrnehmung zeigt die Schülerin auch in ihrer Beschreibung der Musik. Sie versieht die musikalischen Details durchgehend mit abwertenden Charakterisierungen wie »immer wieder dasselbe«, »primitiv«, »eklig« oder »unsympathisch«. Diese Art der Wahrnehmung findet sich ebenso in Bezug auf hochkulturelle wie jugendkulturelle Musikstücke.

### **Atmosphärisch-korrespondierende Wahrnehmung eines HipHop-Stücks (MASE: »Feel so good«)**

[...] Wie auch immer, ich mochte das Beispiel nicht besonders, es war ziemlich einfach und eintönig, poppig aufgemacht, (...) also eines, wie es im Radio zu hören ist. (...) Als poppig und kommerziell



empfinde ich besonders den Refrain, wegen dem Frauen- und dem Erniegesang (die schnelle Wiederholung), die häufig Elemente von Radiopop sind. »Bad, bad, bad, bad boy – you make me feel so good – (you know you make me feel so good) – bad, bad, bad, bad boy – I wouldn't change you if I could – (I wouldn't change you if I could)« Das ist immer wieder das selbe, ebenso der Männergesang mit den »Yeah-yeah«-Einschüben. »Yeah-yeah«-Einschübe sind ebenfalls sehr typisch für Radiopop, würde ich sagen, und mir außerdem wegen der mangelnden Aussagekraft meistens ziemlich unsympathisch. Gegen diese häufigen Wiederholungen von sehr kurzen Textabschnitten mit Echogesang, noch dazu mit so primitiven Aussagen, die noch dazu das einzige Verständliche vom ganzen Text sind, hab ich Vorurteile, die sind für mich negativ besetzt und erinnern mich an Musikvideos mit blöden, sexuellen Frauen in ekligen Klamotten, die sich unsympathisch bewegen. [...] Ich muss dazu sagen, dass ich das Stück immer blöder fand, je aufmerksamer ich ihm lauschte. (Swana O. in Wallbaum 1998, Material 3)

An dieser Stelle könnte in unserem Beispiel die Beschäftigung mit einer fremden Musikkultur enden. Swana würde sich einem anderen Musikstil zuwenden. Zu einem ästhetischen Streit würde es gar nicht kommen, weil die Teilhaber verschiedener Kulturen einander – so ist es im Alltag meistens - aus dem Weg gehen oder zumindest nicht suchen (dazu passt Swanas Beobachtung, dass aufgrund ihres veränderten Outfits unbekannte Menschen anders auf sie reagierten.) Kleider machen Leute, könnte man sagen, und ebenso Musikstile. Aber der Einzelne kann sich aus seiner musikkulturellen Prägung befreien. Dabei gibt es geschlossenerere, dem eigenen Geschmack und Lebensgefühl mehr verhaftete, und offenerere, stärker am Fremden interessierte Wahrnehmungsarten. Sie finden sich bei Teilhabern jeglicher Musikkultur.<sup>25</sup>

[...] Insgesamt mit dem HipHop war es genau umgekehrt, anfangs brauchte ich eine gewisse Kennlernphase, bis ich die Musik mochte. Ich glaube, das hatte damit zu tun, dass ich anfangs das Stück mehr als ganzes hörte, und im Gesamteindruck so das Rhythmische des HipHop überwiegt. Später hörte ich dann selektiver, und dabei kamen auch melodiose Elemente zum Vorschein. [...] (Swana O. in Wallbaum 1998, Material 3)

Bei Swana O. hat die Projektwoche offenbar dazu geführt, dass sie ihr Vorurteil gegenüber HipHop überprüft und teilweise revidiert hat. Allerdings bezieht sich ihre positive Beschreibung ausschließlich auf rein klangliche Aspekte der HipHop-Musik. Spaltet sie diese möglicherweise von den kulturtypischen Geschlechterrollen, Bewegungen etc., auf die sie sich im atmosphärisch-ästhetischen Urteil bezogen hat, ab? Müsste nicht aber ein Hören mit den Ohren der anderen Kultur auch zumindest einen Zipfel der fremden Kulturwerte einschließen? Dieser Frage lässt sich an einem anderen Beispiel besser nachgehen.

Das folgende Beispiel zeigt einen ästhetischen Streit, der sich zwischen Studierenden nach dem gemeinsamen Besuch eines Hardcore-Konzerts entspannt. Diese Studierenden haben das Setting des Schulprojekts „Mit fremden Ohren hören“ auf ihre örtlichen und geschmacklichen Gegebenheiten übertragen und nachvollzogen.<sup>26</sup> Gleich zu Anfang entsteht ein Dissens darüber, welche der Bands

<sup>25</sup> Vgl. Ott 1998.

<sup>26</sup> In diesem Fall handelt es sich nicht um SuS, sondern um Lehramtsstudierende aus Leipzig. Sie hatten in gleicher Weise wie bei dem Schülerprojekt eine Woche in Gruppen verschiedene Musikszene erkundet und zusätzlich ihr

besser war. Dabei gibt besonders A., die ansonsten eine in verschiedenen klassischen Ensembles aktive Geigerin ist, zu erkennen, dass sie hinsichtlich der Bewertungskriterien sehr unsicher ist.

### **Gruppengespräch nach dem Besuch eines Hardcore-Konzerts: Vom ersten Dissens zur Benennung von Gründen**

*Moderierende Kommilitonin M.: Welche Band fandet ihr denn besser?*

N.: Die letzte.

A.: Die erste.

N. *wiederholt*: Die letzte! *(Hier wird ein Dissens bekräftigt. Der Beginn eines ästhetischen Streits.)*

T.: Ich fand die erste gut und die zweite auch. *(Vermittlungsversuch, der dem ästhetischen Interesse an anderen Sichtweisen - am ästhetischen Streit - entgegen handelt.)*

A. *beharrt*: Nee, mich hat die erste mehr mitgerissen irgendwie.

T.: Die erste war halt bissl sanglicher. *(Hier wird eine Wahrnehmungsdifferenz konkretisiert.)*

N. *sehr erstaunt*: Echt?

T.: und bei der zweiten war's dann irgendwie passender, dass es halt abging, weil man halt schon so'n bissl eingetanz't war. *(Dies ist ein Hinweis auf die Begleitband im Unterschied zum vorher an der ersten Band gelobten Gesang.)*

N.: Genau, bei der zweiten ging's dann mehr ab.

A. *zweifelnd*: Wobei, soviel getanzt hab'n wir jetzt nicht. *(Der Hinweis auf die Bewegung zur Musik wird zum Argument für und gegen die Qualität des vorwiegend rhythmischen »Abgehens«.)*

(...)

A.: Was die erste Band gemacht hat, hat mich angesprochen, wenn man sich den Sänger mal wegdenkt. Weil die Sänger nämlich – ich finde, die nehmen sich alle fast nichts. *(Ein Qualitätsunterschied auf der Gesangsebene wird zurückgewiesen. Damit implizit auch der Unterschied in Bezug auf die Begleitband und das Abgehen.)*

N.: Ja.

A.: Ich versteh' den Text nach wie vor nicht – es geht nur darum, ins Mikro zu brüllen, also ich weiß nich. Also ich find's gut, dass die zwischendurch die Botschaft kurz sagen von dem Titel, da weiß ich, was jetzt los ist *(lacht)*, aber ich versteh's trotzdem nich. *(Hier wird die Kritik am Gesang in beiden Bands grundsätzlicher, zunächst mit dem Hinweis auf die Textunverständlichkeit.)*

N.: Ja, aber ich fand trotzdem, dass es beim zweiten mal besser gebrüllt war als beim ersten.

M.: Ja, und der war auch irgendwie authentischer.

A.: Ja, aber wonach kann man denn das beurteilen? Ich mein – ich kenn' mich da wirklich jetzt nich aus. Woher weiß man denn, ob der Sänger jetzt authentisch brüllt oder nicht oder gut oder nicht? *(Diese Kritik am Gesang kommt offenbar nicht aus einer kulturellen Innen-, sondern aus einer Außenperspektive.)*

Die Wahrnehmung und Beurteilung des Gesangs bzw. Gebrülls bringt A. offensichtlich an eine Grenze. Sie hat zwar die erste Schwelle der Fremdheit überwunden und sich auf die Musik eingelassen, hat sogar ein wenig getanzt. Aber der Gesang bleibt für sie Gebrüll ohne

Differenzierungsmöglichkeit. Das könnte daran liegen, dass Brüllen in der Kultur, in der A. aufgewachsen ist und in der sie lebt, in keiner Weise eine akzeptable Äußerungsform ist. Solche seit der Kindheit tief verankerten (»enkulturierten«) Bewertungsmuster lassen sich nicht ohne weiteres abstreifen; sie wirken sich aus auch in der Begegnung mit Kunst. Die Schwierigkeit, die A. hat, die Stimme des Sängers differenzierend wahrzunehmen und zu beurteilen, könnte auch damit zu tun haben, dass Gebrüll in der (»klassischen«) Musikkultur, mit der A. aufgewachsen ist und in der sie lebt, in keiner Weise eine akzeptable Äußerungsform ist. Und beides könnte miteinander zusammenhängen. Denn Musik, in der gebrüllt statt gesungen wird, artikuliert (im Sinne der korrespondierenden Dimension ästhetischer Wahrnehmung) Lebensformen, die A. nicht schätzt: So möchte sie nicht leben, wie die Musik klingt. Einen ästhetischen Streit zu führen hieße an dieser Stelle, nicht nur über die Sänger und ihre stimmlichen Qualitäten zu sprechen, sondern über Lebensformen zu streiten. Sich darüber differenzierend ästhetisch auseinanderzusetzen, was im Gebrüll eines Sängers – wenn er gut brüllt – zum Ausdruck kommt, würde schon bedeuten, den korrespondierenden Modus ästhetischer Wahrnehmung zu verlassen und sich – in größerer Distanz - auf einen Streit über Interpretationen einzulassen, die auch deren kulturelle Hintergrundwertungen einbeziehen müsste. Im folgenden Beispiel haben wir die Äußerungen von M, die als Antworten auf die interkulturellen Verstehensprobleme von A gelesen werden können, mit fiktiven Zwischenfragen von A ergänzt, um einen ästhetischen Streit in einer offenkundig interkulturellen Situation zu veranschaulichen.

### **Interkultureller Vergleich von Wahrnehmungsarten in »Klassik« und »Hardcore« als Verstehenshilfe**

M.: Ich hab das am Anfang auch als Lärm empfunden, der mich echt in meiner Lebensqualität beeinträchtigt, ... das ist immer so ne Klangmasse beim Hardcore, so viel Verzerrer – na ja nicht so schlimm wie bei Metal aber es is halt immer so'n - *spritziges Zischgeräusch*. Es ist ja meistens so laut in diesen Schuppen, dass der ganze Körper einfach wahnsinnig vibriert. So funktioniert die Musik einfach total gut.

[A.: Mit der Band und Lautstärke komme ich ja irgendwie klar. Aber muss denn das Gebrüll sein?]

M.: Wenn man sich halt so hinsetzt, als wenn man ne Mozartsonate hören will, dann funktioniert Hardcore nicht. Also es ist ne viel körperlichere Musik. Da darf man nicht erwarten, dass man das so in der oberen Hälfte des Körpers hört - also in der Kopfhälfte. Ich mein jetzt bei Kopf gar nicht so Gehirn, eher ein Mitschwingen der Stimme, ein inneres Mitsingen, es werden Melodiebögen mitvollzogen – bei Hardcore geht das gar nicht. Wenn man aber seinen Herzschlag darauf abstimmt und sich einfach darin treiben lässt, dann funktioniert es irgendwie. Gut finde ich, wenn sich über zwei Minuten so ein Druck aufbaut bis es nicht mehr geht und man fast losschreien muss. Das war bei den Konzerten Dienstag und bei der zweiten Band gestern so.

[A.: Aber warum soll ich überhaupt erst so einen inneren Druck aufbauen, dass ich aggressiv und unkontrolliert losbrüllen möchte?]

M.: Am Anfang hab ich diese Musik auch immer als wahnsinnig aggressiv empfunden – Oah, son ganzes Album durchzuhören, da war ich echt tierisch genervt von. Und dann fand ich das gar nicht mehr so. Also, da hatte ich nicht mehr das Gefühl, die Musik ist aggressiv, sondern die geht nach vorne und zieht, hat Energie, aber das ist keine aggressive Energie, sondern einfach nur Energie.

Man kann die Äußerungen von M. als Hinweise verstehen, die sie A. an die Hand gibt, damit diese ihre Wahrnehmung nachvollziehen kann. Es bleibt offen, ob das gelingt, und es könnte ja sein, dass der ästhetische Streit hier, an den Grenzen zwischen Musikkulturen, an die Grenzen seiner Möglichkeiten stößt. Doch auch wenn man keine kulturrelativistischen Schlussfolgerungen ziehen möchte, bliebe es eine offene Frage, ob wir andere Argumente brauchen, wenn wir *innerhalb* einer Musikkultur über Interpretationen und über die Vorzüge und Qualitäten der einen oder anderen Musik streiten, als wenn wir kulturelle Grenzen überschreiten und über ästhetische Objekte reden, die mindestens einem der Dialogpartner so fremd sind, dass er oder sie über keinerlei zuverlässige Bewertungsmaßstäbe verfügt.<sup>27</sup> Daran schließt sich allerdings die Frage an, ob in Zeiten der vielfältigen Kreuzung und Durchdringung von Musikkulturen auf der einen und transkulturell verfassten SuS auf der anderen Seite die Rede von Grenzen und zuverlässigen Bewertungsmaßstäben noch sinnvoll ist. Vermutlich können wir auf die Unterscheidung von Kulturen nicht ganz verzichten, weil wir sie zur Orientierung brauchen.

Dass die Kriterien, nach denen wir urteilen und anhand derer wir unsere Auffassungen begründen, im ästhetischen Streit stets mit auf dem Spiel stehen, muss uns nicht daran hindern zu argumentieren. Dass unsere Argumente in der ästhetischen Kommunikation nur empfehlenden Charakter haben, muss uns nicht daran hindern zu streiten. Es kann gute und schlechte Empfehlungen geben. Wenn wir uns überzeugen lassen, weil es den anderen gelingt, uns etwas wahrnehmbar zu machen, was wir bis dahin nicht hören, sehen, spüren konnten, wenn sich uns auf diese Weise gar neue kulturelle Welten erschließen, dann haben wir ohne Zweifel etwas gelernt beim Reden über Musik.

#### *Literatur:*

- Adorno, Theodor W.: *Kritik des Musikanten*. In: *Ders. Dissonanzen – Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1956/1991, S.62-101.
- Alt, Michael: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann 1968.
- Barth, Dorothee: *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner 2008.
- Boch, Birgit/Boch, Peter: *Streicher sind Klasse*. Mainz: Schott 2008.
- Braun, Karoline/Kummer, Hiltrud/Seiling, Ulrike: *Vier beginnt. Didaktik und Methodik des Streicherklassenunterrichts in der Grundschule; Lehrerband*. Mainz: Schott 2008.
- Dahms, Günter: *Nachdenken im Unterricht. Fragemethode und Anleitung zum argumentierenden Gespräch*. Frankfurt a.M.: Scriptor 1985.
- Eckhardt, Rainer (1995): *Improvisation in der Musikdidaktik: Eine historiographische und systematische Untersuchung*. (ReiheForum Musikpädagogik) Augsburg (Wißner)
- Ehrenforth, Karl-Heinrich: *Verstehen und Auslegen*. Frankfurt a.M. : Diesterweg 1971.
- Grell, Jochen/ Grell, Monika: *Unterrichtsrezepte*. Weinheim/Basel: Beltz 1979/2010.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 2010.
- Hess, Frauke: „Klassik“ und Musikgeschichte im Unterricht. In: *Werner Jank (Hg.) (2005), S. 201-208*.
- Hume, David: *Of the Standard of Taste*. In: *Philosophical Works Vol. III (hg. T.H. Green /T.H.*

<sup>27</sup> Laut Kleimann 2005 (S. 114f.) können wir hier auf Lernprozesse, der spricht auch von Akkulturationsprozessen, vertrauen, die durch demonstrative Formen ästhetischer Kommunikation initiiert werden. D.h. man muss nicht so streng, wie Kleimann noch 1998 glaubte, unterscheiden zwischen den Begründungen, die für ästhetische Urteile innerhalb einer Kultur angeführt werden können, und den Geltungsansprüchen, mit denen sich Empfehlungen für Wahrnehmungsobjekte fremder Kulturen begnügen müssen.

- Gröse). Aalen: Scientia 1757/1992, S. 266-284.
- Jank, Werner (Hg.): *Musikdidaktik*. Berlin: Cornelsen 2005.
- Jöde, Fritz: *Das schaffende Kind: Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*. 1. Teil: Zur Theorie des Schaffens, 2. Teil: Aus der Praxis des Schaffens (=Handbücher der Musikerziehung, hg. von Fritz Jöde, 5. Band). Wolfenbüttel/Berlin: Georg Kallmeyer 1928.
- Kant, Immanuel: *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Felix Meiner 1790/1974.
- Kleimann, Bernd (1998): *Erfahrung und Argument: Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität*. In: Pfeffer, Martin, / Vogt, Jürgen u.a. (Hg.): *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken*. Augsburg (Wißner), S. 59-78.
- Kleimann, Bernd: *Wie sprechen und urteilen wir über Kunst?* In: Christoph Jäger & Georg Meggle (Hg.): *Kunst und Erkenntnis*. Paderborn: Mentis 2005, S. 95-116.
- Krämer, Oliver: *Strukturbilder, Sinbilder, Weltbilder – Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik*. Augsburg: Wißner 2011.
- Meyer-Denkman, Gertrud: *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht*. Wien: Universal 1972.
- Niermann, Franz / Stöger, Christine (Hg.): *Aktionsräume - Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle - Methoden - Materialien aus „Die Kunst der Stunde“*. Wien: Universal Edition 1997.
- Orff, Carl / Keetman, Gunild: *Musik für Kinder: Orff-Schulwerk: Bd.1*. Mainz: Schott 1950.
- Orgass, Stefan: *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. Hildesheim: Olms 2007.
- Ott, Thomas: *Unsere fremde Musik*. In: Pfeffer, Martin / Vogt, Jürgen et al. (Hg.): *Systematische Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner 1998, S. 302-313.
- Paynter, John/ Aston, Peter: *Klang und Ausdruck - Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis*. Wien: Universaledition 1972 (Originalausgabe: *Sound and Silence*. Cambridge 1970).
- Oberschmidt, Jürgen: *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner 2011.
- Rauhe, Hermann/Reinecke, Hans-Peter/ Ribke, Wilfried.: *Hören und Verstehen*. München: Kösel 1975.
- Reckwitz, Andreas: *Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive*. In: Srubar, Iljau.a. (Hg.): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 92-111.
- Richter, Christoph: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation*. Frankfurt a.M. : Diesterweg 1976.
- Rolland, Paul: *Young strings in action. A string method for class or individual instruction; Paul Rolland's approach to string playing*. Rev. by Sheila Johnson. Margaret Rowell. New York: Boosey & Hawkes 2005 (Erstausgabe 1971).
- Rolle, Christian: *Musikalisch-ästhetische Bildung*. Kassel: Bosse 1999.
- Ders. (2008a): *Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (hg. v. Jürgen Vogt), Sonderedition 2/2008: *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*
- Ders. (2008b): *Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz?* In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge des Münchner Tagung 2008*. München: Allitera 2008, S. 70-100.
- Rolle, Christian/ Wallbaum, Christopher: *Forschendes Lernen mit fremden Ohren. Wie Studierende Erfahrungen mit erfahrungsorientierter Musikdidaktik machen*. In: *Diskussion Musikpädagogik*

39/2008, S.35-45.

Rundfeldt, Katharina: *Klassenmusizieren. Lehrerheft / Partitur*. Frankfurt am Main: Peters 2006.

Schönherr, Christoph: *Sinn-erfülltes Musizieren*. Kassel: Bosse 1998.

Seel, Martin: *Die Kunst der Entzweiung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1985.

Ders.: *Ästhetik der Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991.

Ders.: *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser 2000.

Stroh, Wolfgang Martin: *Musik der einen Welt im Unterricht*. In: Jank, Werner (Hg.) (2005), S. 185-192.

Stroh, Wolfgang Martin / Kosuch, Martin / Brinkmann, Rolf: *Methodenkatalog zur Szenischen Interpretation*. Oldershausen 2001.

Vollmer, Sibylle: *Die Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik*. (=MpFL, Bd.7) Mainz 1980)

Wallbaum, Christopher: *Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint - ästhetische und kulturelle Kriterien zur Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht*. In: Ders. (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht didaktischer Theorien*. Hildesheim, New York: Olms 2010, S. 83-122.

Ders.: *Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)* 2007, S.22-38.

Ders.: *Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein?* In: Kaiser, Herman-Josef et al. (Hg.): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio 2006, S.141-153.

Ders.: *Produktionsdidaktik im Musikunterricht - Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27). Kassel: Bosse 2000.

Ders.: *Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? Ein Projekt*. In: *Musik und Bildung* 4/1998, S.10-15.

Winkler, Christian: *Die Kunst der Stunde - Aktionsräume für Musik*. Augsburg: Wißner 2002.

Zabka, Thomas: *Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch?* In: Härle, Gerhard & Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2010), S. 75-96.