

Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven
Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums

**Musikalische Praxen
aus pädagogischen Perspektiven**

**Eine Festschrift zu Themen und
Texten Christopher Wallbaums**

Herausgegeben von

Dorothee Barth, Daniel Prantl, Christian Rolle



Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York
2022

Hochschule für Musik und Theater
„Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften 18

Wissenschaftlicher Beirat:

Barbara Büscher, Dag Kemser, Anja Klöck, Constanze Rora,
Martina Sichardt

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist
ohne Zustimmung des Verlages unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2022
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier
Umschlagentwurf: Markus Dreßen
Lektorat: Grit Zacharias
Layout/Satz: VMR Monika Rohde, Leipzig
Herstellung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza
www.olms.de
Alle Rechte vorbehalten
ISBN 978-3-487-16098-6
ISSN 1868-8896

Inhalt

Einleitung	7
<i>Dorothee Barth, Daniel Prantl & Christian Rolle</i>	
Inszenieren, zeigen, streiten – Das Prozesshafte in den Schriften von Christopher Wallbaum	27
<i>Susanne Dressler</i>	
Musikalische Praxen, Szenen und Kulturen erfahren und vergleichen. Zu möglichen Antworten von Mev auf offene Fragen der interkulturellen Musikpädagogik	45
<i>Thade Buchborn</i>	
Am Ende geht's um Freiheit, oder warum das Vergleichen musika- lischer Erfahrungen bildend ist	61
<i>Oliver Krämer</i>	
Wo findet Musikunterricht seine Unterrichtsgegenstände? Eine allgemeine und eine spezielle Spurensuche	85
<i>Werner Jank</i>	
Das allgemeine Besondere. Notizen zum exemplarischen Prinzip in der Musikpädagogik	107
<i>Jürgen Vogt</i>	
„Und die Lehrer sollen auch was lernen ...“ – Überlegungen zum Verhältnis von KompositionspädagogInnen und Lehrkräften aus produktionsdidaktischer Perspektive	133
<i>Wolfgang Lessing & Matthias Handschick</i>	
Über den Umgang mit Normativitäten, Theorien und ihren Gewährsleuten. In der Diskussion mit Christopher Wallbaum	153
<i>Alexander J. Cvetko</i>	

Was ist (guter) Musikunterricht? Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als fachliche Ordnung	165
<i>Petra Herzmann & Kerstin Rabenstein</i>	
Die Praxis des Musikverstehens und die „Praxen“ der Anderen: Zwei Perspektiven auf eine musikalische Praxissituation im Vergleich	181
<i>Constanze Rora</i>	
Tertium comparationis? Vergleichsgegenstand und -maßstab in komparativer musikpädagogischer Forschung	197
<i>Bernd Clausen & Andreas Lehmann-Wermser</i>	
Klassenmusiziersituationen multiperspektivisch hinterfragt	217
<i>Christoph Khittl, Christiane Lenord & Daniel Prantl</i>	
Sichtbarmachung „atmosphärischer Momente“ – phänomenologisch orientierte Vignetten am Beispiel der Bavaria-Lesson	243
<i>Julia Jung</i>	
Music and Lecture Performance for Christopher (in Anlehnung an . . . John Cages „time brackets“-Stücke)	263
<i>Hans Schneider</i>	
Verzeichnis der Schriften Christopher Wallbaums	269
Zusammengestellt von <i>Anselm Vollprecht</i>	

Einleitung

Dorothee Barth, Daniel Prantl & Christian Rolle

Nicht der Tatsache, dass Christopher Wallbaum in den Ruhestand geht, verdankt sich diese Festschrift, sondern seiner musikpädagogischen Präsenz. Dass Christopher Wallbaum nahezu 40 Jahre lang als Lehrer und Hochschullehrer, als Musiker und Mensch einen Beitrag zur Musikpädagogik geleistet, Fragen gestellt und Impulse eingebracht hat, dass er das musikpädagogische Denken und Handeln für sich und viele andere zu einem spannenden, manchmal herausfordernden, aber auch vergnüglichen Tätigkeitsfeld mitgeformt hat – das möchte diese Schrift feiern! So werfen wir im Folgenden einige Schlaglichter auf Stationen seines Wirkens – wohl bewusst, dass die Darstellung subjektiv und auch unvollständig bleiben muss.

Hamburg

Als Christopher Wallbaum am 01.01.1956 im Kirchenmusiker-Haushalt von Ellen und Christian Wallbaum das Licht der Welt erblickt, ist er sogleich von Musik umgeben. Bald lernt er selbst das Klavier- und Orgelspiel und singt mit heller Knabenstimme Solopartien in Kirchenchören. Als Jugendlicher versucht er, cooler zu werden und möchte rau und dirty singen; aber bis dies gelingt und erfüllte Wahrnehmungsvollzüge möglich macht, ist es noch ein langer Weg.

Nach einem kurzen Ausflug zum Jura-Studium in Kiel (1974–1975) beginnt Christopher Wallbaum an der Universität in seiner Heimatstadt Hamburg das Studium der Pädagogik und der Germanistik (1976–1984). Ab 1979 kommt die Schulmusik hinzu. Er spielt im Hauptfach Klavier, im Nebenfach Orgel und Saxophon. Wichtig werden ihm zunehmend Möglichkeiten zu freierer musikalischer Gestaltung etwa in der Improvisation, die er im Zusatzstudium Jazz und jazzverwandte Musik bei Dieter Glawischnig verwirklichen kann. Mit dem anderen Standbein bleibt er seiner musikalischen Herkunft verbunden, arbeitet als nebenamtlicher Kantor und Organist und legt das C-Examen in Kirchenmusik ab (1979–1984). Es ist zu vermuten, dass sein Choralspiel die im Gottesdienst versammelte Gemeinde – auch zuweilen mit ungewöhnlichen Klängen – munter gehalten hat.

Schon früh zeigt sich, dass Christopher Wallbaum nicht müde wird, Fragen zu stellen, wo andere mit den Antworten längst zufrieden sind. Was vermeintlich sicher erscheint, mag er nicht hinnehmen. Wenig erstaunlich, dass im Studium und im Referendariat sein Interesse an einer wissenschaftlich vertieften Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Fragestellungen wächst; so erwirbt er auch das theoretische Rüstzeug, um scheinbare Selbstverständlichkeiten zu erschüttern.

Doch zunächst führt der Weg nicht tiefer in die Wissenschaft, sondern in die schulische Praxis. Denn seit dem Jahre 1979 ist er stolzer Vater eines Sohnes und es muss Geld verdient werden. Christopher Wallbaum arbeitet in den kommenden Jahren als Musiklehrer an verschiedenen Hamburger Schulen (1986–2002); zwölf Jahre allein an der Max-Brauer-Schule in Hamburg-Altona. Er ist an dieser bekannten Reformschule u. a. an der Entwicklung des Oberstufenprofils Sprachen- und Kulturenvielfalt beteiligt, das Teil der im Rahmen eines Modellversuchs neu konzipierten Profileroberstufe ist. (Diese wurde übrigens später flächendeckend sowohl in Hamburg als auch in Schleswig-Holstein eingeführt.) Die konzeptionelle Arbeit bietet Anlass zu vielen formellen und informellen Gesprächen mit den beiden Doktorandinnen aus der Schulpädagogik der Universität Hamburg Kerstin Rabenstein und Petra Herzmann, die den Schulentwicklungsprozess forschend begleiten und dazu ihre Dissertationen schreiben.

1986 heiraten Christopher und Susanne (dann Wallbaum) im Standesamt in Leipzig, wenig später siedelt Susanne in den Westen nach Hamburg zu ihrem Ehemann über. Wer wagt, gewinnt – und zwar seit nunmehr 35 Jahren. Parallel zu seiner Schultätigkeit wird Christopher Wallbaum in den Jahren 1992–2000 zum Gasthörer im Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“ und nimmt mit einem eigenen Promotionsprojekt am Doktorand:innenkolloquium seines Doktorvaters Hermann J. Kaiser teil. Er genießt jede Gelegenheit zur Diskussion der Fragen, die ihn umtreiben – in den offiziellen Veranstaltungen genauso wie in den interdisziplinär zusammengewürfelten Runden im Restaurant nach Vorträgen und Kolloquien. Zu seinen Gesprächspartner:innen zählen Werner Jank, Tatjana Jesch, Christian Rolle und Jürgen Vogt, später kommen Dorothee Barth, Matthias Flämig, Frauke Heß, Hans Jünger und Bernd Kleimann hinzu. Das, was verhandelt wird, fällt bei ihm auf fruchtbaren Boden und regt ihn zum weiteren Nachdenken an. In diesem Umfeld bekommt er die Gelegenheit, das zu tun, was ihn zeit seines weiteren Lebens umtreiben wird: nach theoretisch überzeugenden Begründungen für Zie-

le, Gegenstände und Methoden der Musikdidaktik zu suchen und diese auf eine gelebte Unterrichtspraxis zu beziehen. Denn Christopher Wallbaum ist um Anschlüsse bemüht zwischen dem, was in der Theorie erörtert wird, und dem, was in der Schule passiert, und entwickelt dabei gleichzeitig ein Gespür für die Brüche. Er gibt keine Ruhe, wenn es darum geht, Musikunterricht und seine Stellung im Fächerkanon neu zu denken, auszuprobieren, was anderen unmöglich erscheint, dabei keinen Stein auf dem anderen zu lassen und auf den Trümmern schönere Gebäude zu bauen, ohne sich jemals zufrieden zurückzulehnen.

Die Publikationen aus dieser Zeit fokussieren Themen, die Christopher Wallbaum auch später beschäftigen werden. Einflussreich für seine unermüdlich fragende Haltung ist die Begegnung mit der Philosophie Ludwig Wittgensteins. Sein Interesse am Konzept der Qualität (gelungener musikalischer Praxis und guten Musikunterrichts) ist vermutlich geprägt von der Lektüre des Romans „Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten“. Inhaltlich geht es in den Veröffentlichungen um Wahrnehmung von Musik von Schüler:innen (1994),¹ um Klangerfahrungen und -kompositionen im Alltag (1992) und um Musik in Jugendwelten (1996b). Noch lange nicht klar darüber, wo die Reise letztlich wirklich hingehen soll, stürzt sich der Hamburger Jung⁷ zu dieser Zeit in unbekannte Gewässer und begibt sich mit dem Dreimaster „Thor Heyerdahl“ auf eine Atlantiküberquerung – um die Höhenangst zu überwinden, um Freiheit zu spüren und auch um Stoff für eine journalistische Arbeit zu gewinnen. Die auf der Schiffsreise gemachten Erfahrungen verarbeitet Christopher Wallbaum in einem Radio-Feature für den NDR: „Grundlos zwischen allen Ufern“ (1993b).

Die Publikationen der folgenden Jahre zeigen die ungemein produktive Verbindung seiner wissenschaftlichen Arbeit und seiner Tätigkeit als Musiklehrer. 1995 publiziert er erste Ergebnisse seiner Überlegungen zu historisch-systematischen Aspekten der Produktionsdidaktik, die er auf einer Tagung der WSMP zur Diskussion stellt (1998b). Im gleichen Jahr berichtet er in der musikpädagogischen Zeitschrift *Musik und Unterricht* über Erfahrungen aus der fächerübergreifenden Profil-Oberstufe (1995), in der er dem Fach Musik im Profil „Sprachen- und Kulturenvielfalt“ zu einer maßgeblichen Stellung ver-

1 In dieser Einleitung wird auf eine Vielzahl an Publikationen Wallbaums verwiesen. Aus Gründen der Lesbarkeit stehen im Folgenden in Klammern gesetzte Jahreszahlen immer für eine seiner Veröffentlichungen. Bsp.: (1994) bedeutet (Wallbaum 1994).

holfen hat. Die Begegnung mit Grundfragen ästhetischer Bildung im gleichnamigen Graduiertenkolleg – insbesondere mit der Ästhetik Martin Seels – verarbeitet er in seinem Aufsatz zur ästhetischen Wahrnehmung (1996a), in dem er den Gewinn deutlich zu machen sucht, den Musiklehrkräfte aus ästhetischen Begriffen für ihre Arbeit ziehen können. Die überzeugende Verbindung von Theorie und Praxis zeigt sich auch in seinen theoretisch basierten Reflexionen als langjähriger Leiter einer Samba-Band an der Max-Brauer-Schule. Zunächst beim *Grooven auf der Straße* (1997) in Überlegungen zu spezifischen Qualitäten ästhetischer Wahrnehmung, später in seinem Aufsatz *Ist Grooven ästhetisch bildend?* (2009), in dem er diese Überlegungen systematisch vertieft und für die musikdidaktische Theoriebildung fruchtbar macht.

Das wilde und grenzüberschreitende, aber dennoch an Systematisierung interessierte Denken Wallbaums, die Gesprächsatmosphäre im Graduiertenkolleg und die Stimmung in der Hamburger Schullandschaft passen zusammen – da hat er Glück. Noch diktiert kein Zentralabitur die Analyse klassischer Kunstwerke in einer Weise in die Kerncurricula, die unkonventionelle erfahrungsorientierte Zugänge erschwert, noch wiegen Reformwillen und Experimentierfreude stärker als neoliberale Kompetenzorientierung oder neomusischer Aktionismus. Vermutlich braucht es solche Freiräume, damit Unterrichtsideen entstehen können wie das Experiment, das Christopher Wallbaum sich in den 90er-Jahren für seine Schüler:innen ausdenkt und durchführt: *Mit fremden Ohren hören* (1998a). Das Unterrichtsprojekt, in dem die Beteiligten in eine ihnen fremd erscheinende Musikszene für eine begrenzte Zeit gewissermaßen eintauchen, um nicht nur die Musik, sondern die Lebensform zu erfahren, die damit verbunden ist, wurde seitdem von verschiedenen Musikpädagog:innen im schulischen wie im hochschulischen Kontext realisiert (s. z. B. Rolle & Wallbaum 2008) und gab Anlass zu intensiven Diskussionen im Fach.

Im Jahre 1999 wird Christopher Wallbaum mit seiner Arbeit *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* an der Universität Hamburg promoviert. Das Gesellenstück, wie Doktorvater Kaiser zu sagen pflegte, ist angefertigt; das Tor zur Meisterschaft steht nun offen.

Neben weiteren Publikationen zum Thema der Dissertation (1999, 2000, 2001a, 2001b) zeigen andere Arbeiten sein ungebrochen großes Interesse an experimentellen Unterrichtsinszenierungen mit Schüler:innen, zum Umgang mit kreativen Klanglandschaften (Wallbaum, Münch & Stroh 2001) oder mit

der Maus, die futuristische Ohren macht (2001c). Auch in vielen seiner späteren theoretischen Ausarbeitungen zur Produktionsdidaktik zögert er nicht, immer wieder möglichst konkrete Beispiele für innovative Unterrichtskonzepte einzuflechten, so z. B. im Kontext klassisch-romantischer Musik (2008b), im Kontext von Stimme (2008a: 10–17), von Groove an Samba-Trommeln (2009: 45–50), von Neuer Musik (2012) oder von Klassensongs (2013: 26–28).

Und das Leben ist wieder sehr dicht: In den Jahren 2000 und 2003 werden zwei weitere Kinder geboren. Bei seiner ersten Bewerbungsrunde im Jahre 2001 erhält Christopher Wallbaum gleich zwei Rufe: nach Ludwigsburg und nach Leipzig. 2002 tritt er dann eine W3-Professur für Musikpädagogik an der Musikhochschule in Leipzig an.

Leipzig

Es fällt Christopher Wallbaum nicht leicht, die Hansestadt zu verlassen, aber auch nach Leipzig gibt es familiäre Verbindungen. Durch die Professur hat er die Chance, sein wissenschaftliches Interesse zum Arbeitsschwerpunkt zu machen, wobei die ursprünglichen Wurzeln in der Unterrichtspraxis fruchtbar bleiben und die Zeit an der Max-Brauer-Schule ihn in den anschließenden Hochschuljahren weiterhin trägt. Seine Studierenden profitieren davon – nicht nur, weil er sie (wie manche Schulmusikstudierende es sich wünschen) konkret und praxisorientiert auf ihren pädagogischen Beruf vorbereitet, sondern weil er sie (wenn sie es zulassen) für die Auseinandersetzung mit grundsätzlichen und theoretischen Fragen begeistert. Fragen, die die Praxis stellt – wenn man nur aufmerksam hinsieht undinhört. Er vermag die Studierenden zu motivieren, weil er ihnen mit einer (für Hochschulverhältnisse ungewöhnlichen) Offenheit begegnet, echtes Interesse an ihren Auffassungen und großes Vertrauen in ihre Fähigkeiten zeigt.

Seine Antrittsvorlesung *Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst*, die 2005 veröffentlicht wurde, gibt Christopher Wallbaum Gelegenheit, seine musikdidaktische Position zu schärfen und sich im fachdidaktischen Diskurs zu verorten. Musikunterricht sollte Gelegenheiten schaffen, Musik als die Praxis zu erfahren, die sie ist, d. h. als ästhetische Praxis, die von einem Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen geprägt ist. Doch eine solche Forderung darf sich, so Wallbaum, nicht allein auf eine allgemeine Theorie ästhetischer Bildung stützen, die die Bedeutung ästhetischer

Erfahrung hervorhebt. Denn das böte keine hinreichende Grundlage, zu entscheiden, wie genau Musikunterricht gestaltet werden kann. Die Gründe ästhetischer Bildung sind noch nicht fachspezifisch, was aber von einer didaktischen Theorie der Schulmusik zu verlangen wäre. Seine AbschlussThese formuliert gleichzeitig das Problem, das Christopher Wallbaum in den darauffolgenden Jahren bearbeiten wird: „Schulmusik ist die Kunst, konkrete Lehr-Lerngruppen in der Schule erstens zu verschiedenen erfüllten musikalischen Praxen anzuregen, die zweitens nach Möglichkeit typische Merkmale gesellschaftlicher Musikkulturen nachvollziehbar und bewusst machen“ (2005: 16). Welche typischen Merkmale das sein könnten, ist das Thema vieler anschließender Publikationen. Wichtig bleibt die Einsicht, dass die Frage der Auswahl von Inhalten des Musikunterrichts (Welche musikalischen Praxen sollen es sein?) nicht von der Methodenwahl zu trennen ist. Diese Interdependenz beschreibt Christopher Wallbaum in späteren Veröffentlichungen zunehmend mit kultur- und praxistheoretischen Begriffen, wenn er z. B. in seinem Aufsatz *Bildung mit Stimme* (2008a) betont: „Denn mit jeder Vokalpraxis wird eine Kultur zum Inhalt, auch wenn das Singen scheinbar nur als Methode verwendet wird“ (ebd.: 17 f.).

Nicht nur viele Vorträge auf nationalen und internationalen Tagungen und die noch zahlreicheren Gespräche mit Kolleg:innen (u. a. auch mit den in diesem Band vertretenen Alexander Cvetko, Werner Jank, Oliver Krämer, Christian Rolle uvm.), sondern auch seine Lehrveranstaltungen versteht Christopher Wallbaum als Gelegenheiten, seine Überlegungen zu testen und seine Argumente auf die Probe zu stellen. Jede Diskussion bietet ihm eine Lerngelegenheit – für andere, aber vor allem für sich selbst. In Lehrveranstaltungen erleben die Studierenden eine sich entwickelnde und (teilweise sehr!) lebhaft diskussionsgemeinschaft – nicht selten bei Überschreitung der vorgesehenen Seminardauer. So entwickelt sich sein musikdidaktisches Denken (und das seiner Gesprächspartner:innen) im Diskurs.

Christopher Wallbaums Überlegungen werden in der Folge breit rezipiert und diskutiert: Zahlreiche Kolleg:innen beziehen sich auf seine Gedanken etwa zur Bedeutung ästhetischer Musikpraxis als Form und Inhalt des Unterrichts und damit zur Unterrichtspraktik des ästhetischen Streits (Rolle & Wallbaum 2011) oder auch zu kulturtheoretischen Aspekten der Musikdidaktik. Vielfach Beachtung finden Christopher Wallbaums Reflexionen konkreter Unterrichtspraktiken, z. B. seine Überlegungen zum Klassenmusizieren oder zum Komponieren bzw. Produzieren von Musik.

Auch sein Verständnis von Musik als Praxis wird wiederholt hervorgehoben. Als einer der ersten im Fach rezipiert Christopher Wallbaum praxistheoretische Ansätze, wie er sie u. a. bei Schatzki (1996) und Reckwitz (2003) findet, und nutzt die Terminologie für seine eigenen musikdidaktischen Überlegungen (Wallbaum & Rolle 2018, Wallbaum 2020).

Ab Mitte der 2000er kombiniert er sein Interesse an Theorie und Unterrichtspraxis, indem er mit Forschungen zu Unterrichtsvideographien beginnt, die sich später zu umfangreichen Projekten entwickeln. Aufbauend auf die Frage, wie „die Theorie mit der Praxis und die musikdidaktischen Theorien untereinander“ (2010: 12) zusammenhängen, organisiert Wallbaum 2008 die Tagung „Perspektiven der Musikdidaktik“. Die anschließende Publikation (2010), die er seinem erstgeborenen Sohn widmet, wird wie wenige andere in der deutschsprachigen Musikpädagogik rezipiert; auch in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung und nicht zuletzt wegen der bis dato (nicht nur) für die Musikpädagogik ungewöhnlich ausführlichen Dokumentation der aufgezeichneten Unterrichtsstunden. Mit der Maßgabe, „jeder musikdidaktischen Perspektive einen Anknüpfungspunkt“ (ebd.: 12 f.) zu bieten, wurden für die Tagung elf renommierte Musikdidaktiker:innen gebeten, ihre Perspektive auf die Unterrichtsstunden darzustellen. Konkret bestand die Aufgabe für die jeweiligen Referent:innen darin, „dass zum einen der theoretische Zusammenhang der Perspektive dargestellt und zum anderen die Theorie ‚bei der Arbeit‘ gezeigt wird“ (ebd.). Dieser produktive Umgang mit Theorien, gepaart mit dem Interesse an der Pluralität normativer didaktischen Positionen um die Frage nach „gutem Musikunterricht“, trägt – gemeinsam mit der ausführlichen Dokumentation der Unterrichtsstunden – zum Erfolg der Veröffentlichung bei. Hinweise auf die „Sachsen-Stunde“ oder die „Thüringen-Stunde“ reichen inzwischen in vielen musikpädagogischen Kontexten zur Herstellung eines gemeinsamen kommunikativen Verständnisses aus. Die drei Stunden gehören zum musikpädagogischen Allgemeinwissen.

Der Wunsch nach Austausch führt Christopher Wallbaum zunehmend in internationale Netzwerke: zunächst im Rahmen diverser auf die Lehre bezogener Erasmus-Partnerschaften und Studierendenaustausche u. a. mit den Niederlanden, Schweden, Portugal und Estland. Den Studierenden eröffnen diese Austausche einen reflektierten Blick auf die Pluralität musikpädagogischer Praxis und musikdidaktischer Positionen. Verstärkt engagiert sich Wallbaum nun auch in der European Association for Music in Schools (EAS), für die er einige Zeit die Position des „National Coordinator“ für Deutschland beklei-

det. Die daraus entstandenen Kontakte verhelfen ihm zu einer kühnen Erweiterung und Erneuerung des Konzepts des „Perspektiven“-Bandes auf internationaler Ebene: Nicht drei, sondern neun Unterrichtsstunden im Fach Musik von Kalifornien bis Peking und von Schweden bis Katalonien, von 11 bis 84 Schüler:innen, von selbstgesteuertem Lernen an Bandinstrumenten bis zu durchgehendem Frontalunterricht zur Jingyun Dagu. Dazu Perspektiven von Musikdidaktiker:innen aus sieben Ländern von der Fokussierung auf „amodale Wahrnehmung“ (Wallbaum & Kinoshita 2018) über „collaborative learning“ (Pardás 2018) hin zu „traditional music“ (Li & Gua 2018). Wieder werden die Stunden umfangreich dokumentiert und der Diskurs der Tagung wird inklusive umfangreicher Reflexionen im Band „Comparing International Music Lessons on Video“ (2018) für ein internationales Fachpublikum publiziert. Um der noch mal gestiegenen Pluralität an Perspektiven und Videomaterial gerecht zu werden, entwickelt Wallbaum das Medium des Analytical Short Films (ASF): Anhand von dreiminütigen Kurzfilmen mit schriftlichen Erläuterungen sollen die Referent:innen ihre Argumente auch in visueller Form auf den Punkt bringen. Aus dieser Idee wiederum entsteht auch eine Seminarmethode, die weithin Beachtung findet (Prantl & Wallbaum 2017, Karber et al. 2020). Um der Nachfrage nach den Unterrichtsvideographien gerecht zu werden und um den Diskurs – auch mittels des ASF – weiter zu befördern, wird schließlich die Plattform Comparing.Video (<https://comparing.video>) entwickelt, die momentan monatlich etwa 500-mal aufgerufen wird.

Und auch wenn der (Un)ruhestand naht (irgendwann musste die Floskel nun doch kommen) bzw. mit Veröffentlichung dieses Buches bereits eingesetzt hat: Nach dem Comparing-Projekt und noch vor der Covid-19-Pandemie kümmert sich Wallbaum um die Digitalisierung der musikpädagogischen Lehre. Bereits 2018 beginnt er mit der professionellen Aufzeichnung seiner Vorlesung „Musikpädagogische Denkfiguren in historischen Atmosphären. Auch eine Geschichte der Musikdidaktik“, die bereits teilweise öffentlich gemacht wurde.² Eine avisierte Publikation dieser Vorlesung in Buchform wird auch nach der Amtsniederlegung Wallbaums dazu beitragen, dass seine unkonventionellen Perspektiven im Fachdiskurs präsent bleiben und diesen befruchten.

2 <https://www.bfg-musikpaedagogik.de/seite/509696/lehrvideos.html>

Zu den Beiträgen

Aus den beschriebenen didaktischen, philosophischen, kulturtheoretischen, international vergleichenden und methodologischen Perspektiven, die Christopher Wallbaum nachhaltig in die musikpädagogische Diskussion eingebracht hat, ergeben sich in diesem Band zwei große Schwerpunkte. Die ersten Beiträge beschäftigen sich eher mit musikdidaktisch konzeptionellen Überlegungen, während sich die zweite Textgruppe mit musikpädagogischen Forschungsperspektiven, insbesondere (aber nicht nur) im videographischen Bereich, auseinandersetzt. Der Übergang gestaltet sich fließend. Und mit der Komposition von Hans Schneider gibt es sogar noch eine Zugabe! Der Band schließt mit einem Verzeichnis der bis dato veröffentlichten Schriften Christopher Wallbaums.

Susanne Dressler beginnt mit einer umfassenden Analyse und Interpretation des „Prozesshaften“, das Wallbaums Schriften (und sein Denken) charakterisiert und in ganz unterschiedlichen Perspektiven zum Ausdruck kommt – sowohl mit Blick auf Vorgänge und Verläufe in der Musik als auch mit Blick auf die durch Musik ausgelösten Zustandsänderungen der beteiligten Personen. Dabei seien, so Dressler, für Wallbaum gerade das Vollziehen, das Aushandeln, das Ringen um etwas, das „Im-Prozess-Sein“ sowie das „In-den-Prozess-Kommen“ wesentliche Elemente musikalischer Bildung und somit eingebunden in einen musikalisch bildenden Musikunterricht. Um dem Prozesshaften auf die Spur zu kommen, betrachtet die Autorin zunächst Wortebenen und einzelne Begriffe; im zweiten Schritt beleuchtet sie verschiedene Phasen des Prozesses und führt in einem dritten Schritt die Wallbaum'schen Texte in ihrer Gesamtschau als musikpädagogischen Schaffensprozess zusammen. Von diesen Schriften als „Gravitationszentren“ für ihr eigenes musikpädagogisches Nachdenken ausgehend schlägt die Autorin schließlich einen Bogen zum Begriff der *Aneignung*, den sie in ihren eigenen Arbeiten gleichzeitig als quasi fließendes Produkt wie auch als Ergebnis eines Prozesses beschreibt.

Bezieht sich Dressler in diesem Bild eng auf die Prozess-Produkt-Didaktik, mit der sich Wallbaum u. a. in seiner Dissertation beschäftigte, widmet sich Thade Buchborn einem zeitlich späteren Wallbaum'schen Vorschlag zur Begründung und Konzeptionierung von Musikunterricht: dem Modell *Musikalische Praxen erfahren und vergleichen* (Mev). Dabei sieht Buchborn nicht nur eine große Nähe zwischen Mev und Positionen der interkulturellen Musikpäd-

agogik (IMP) – denn hier wie dort gehe es um das Verhältnis eigener ästhetischer Positionen zu ggf. als neu oder fremd erfahrenen Musik(en) –, sondern liefert Argumente, warum Mev sogar Lösungsansätze für aktuelle Probleme der IMP bereithält. Denn immer noch verstünden sich konzeptionelle Vorschläge der IMP letztlich als „Sonderpädagogik“ und stellten Differenzen her, die sie eigentlich überwinden möchten. In Orientierung am Wallbaum’schen Modell als „zentralem Wegweiser“ aber würde die Thematisierung sämtlicher musikalischer Praxen der Welt zum unhintergehbaren Grundsatz des Musikunterrichts. Dazu, so schließt Buchborn, wäre es wünschenswert, wenn Wallbaum in den kommenden Jahren an die konkreten unterrichtspraktischen Vorschläge aus den 1990er-Jahren anknüpfte.

Auch Werner Jank beschäftigt sich in seinem Beitrag mit dem Modell *Musikpraxen erfahren und vergleichen* – stellt es aber in den Kontext einer Systematisierung sieben unterschiedlicher musikalisch-fachlicher Bezugfelder, auf die musikdidaktische Modelle und Konzeptionen zurückgreifen, wenn es um die Auswahl und Bestimmung der Gegenstände des Musikunterrichts geht. Diese Bezugfelder bilden sodann den Ausgangspunkt für eine Spurensuche: Wo findet der musikdidaktische Ansatz Mev seine Unterrichtsgegenstände? Kritisch fasst Jank schließlich zusammen, dass sowohl die Frage nach den Kriterien zur Auswahl der Unterrichtsgegenstände, an denen sich im Rahmen von Mev die Erfahrung erfüllter ästhetischer Praxis vollziehen soll, wie auch das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden letztlich (noch) offenbleiben.

Mit dem Modell Mev verbindet Christopher Wallbaum den Anspruch, den grundlegenden Zielen ästhetischer Bildung gerecht zu werden, sie fachspezifisch zu konkretisieren und eine Antwort auf die Frage nach der Auswahl von Inhalten und geeigneten Unterrichtsmethoden zu geben, die deren Interdependenz berücksichtigt. Wer ein derart ambitioniertes Vorhaben verfolgt, macht sich angreifbar. Man kann dem Modell vorwerfen, dass sich auf seiner Grundlage nicht eindeutig entscheiden lässt, welche Unterrichtsgegenstände ausgewählt werden sollen (Jank), oder sich wünschen, dass unterrichtspraktische Konkretisierungen noch zu ergänzen wären (Buchborn). Das heißt, es mag sein, dass das Modell, wie Oliver Krämer urteilt, „im Hinblick auf Inhalte und Methoden noch nicht bis ins Letzte durchdekliniert“ ist. Gleichwohl scheint Mev für Krämer geeignet, dem Bildungswert von Musik als Praxis Geltung zu verleihen, der sich sowohl in der Erfahrung verschiedener musikali-

scher Praxen als auch in den Vergleichsprozessen zwischen den praxisspezifischen Erfahrungsperioden erschließt. Indem Krämer in seinem Beitrag diese Vergleichsmomente eingehend betrachtet und ausdifferenziert, findet er ein „mäanderndes“ Curriculum, das sich aus den Reflexionsphasen aller am Unterricht Beteiligten stets neu ergibt. Anders als Jank sieht Krämer an diesem Punkt keine indirekte Entscheidungsgewalt u. a. bei den Lehrkräften, sondern in besonderer Weise die Ermöglichung von Individualität und Freiheit.

Musikdidaktischen Fragestellungen widmet sich auch der Beitrag von Jürgen Vogt *Das allgemeine Besondere. Notizen zum exemplarischen Prinzip in der Musikpädagogik*. Darin würdigt er Christopher Wallbaums Auseinandersetzung mit dem Problem der Auswahl von Unterrichtsinhalten anhand des Begriffs des Exemplarischen, weil dies ein in der Fachdidaktik seit Langem vernachlässigtes Thema sei. Stattdessen würden Inhalte im pädagogischen Diskurs vornehmlich von den Unterrichtszielen aus gedacht und bestimmt (seit 20 Jahren typischerweise als Gegenstände, die den Erwerb von Kompetenzen ermöglichen); dass Inhalte einen eigenen Bildungswert haben können, sei kaum noch in der Diskussion. In konstruktiver Kritik der Art, wie Klafki das Exemplarische im Kontext von kategorialer Bildung versteht, in klärender Bezugnahme auf Kants Verständnis von Exempel und Beispiel sowie angeregt durch Bucks Überlegungen zur didaktischen Induktion betont Vogt, dass das Exemplarische nur dann als pädagogisches Prinzip taugt, wenn man darunter mehr versteht als ein austauschbares Beispiel für ein Allgemeines, das gelernt werden soll. Das gilt insbesondere für die künstlerischen Fächer. Im Bereich des Ästhetischen bedeute exemplarisches Lernen „nichts anderes als die Einübung (zumindest) in die Spezifika der ästhetischen Kommunikation“, in der Hoffnung auf intersubjektive Verständigung im ästhetischen Streit. Jürgen Vogt versteht Wallbaums musikdidaktische Vorschläge als Versuch, eine *horizontale* Theorie exemplarischen Lernens von Musik zu entwerfen, in der die erfahrenen Musikpraxen nicht (mehr) ein vorgängig Allgemeines vermitteln (etwa eine zu erlernende Systematik musikalischer Erfahrungsmöglichkeiten), sondern in ihrem familienähnlichen Zusammenhang lediglich so etwas wie musikkulturelle Orientierungskompetenz ermöglichen. Es wäre allerdings zu diskutieren, ob das musikpädagogisch schon befriedigend sei, d. h. wie Mev mehr sein kann als eine unverbindliche Begegnung mit verschiedenen kulturellen Angeboten. Wenn die Erfahrung am Ende alles so lässt, wie es ist, würde der utopische Rest ästhetischer Bildung, so könnte die Sorge lauten, geopfert zu-

gunsten einer bloßen Einführung in Musikkultur(en). Damit ist, so wie im Text von Oliver Krämer, die Frage aufgeworfen, worin die Praktiken des Vergleichens genau bestehen sollen. Über die Vorschläge von Krämer hinaus bleibt zu fragen, wie der Vergleich zu einem Ort ästhetischen Streits werden kann.

Der Text von Lessing und Handschick *„Und die Lehrer sollen auch was lernen ...“ – Überlegungen zum Verhältnis von KompositionspädagogInnen und Lehrkräften aus produktionsdidaktischer Perspektive* thematisiert die Differenz zwischen dem Künstlerischen als Wissensordnung und der Ordnung schulischen Unterrichts. Vor dem Hintergrund der produktionsdidaktischen Überlegungen Christopher Wallbaums fragen sie nach der Rolle von Komponist:innen, die – in Kooperationsprojekten – am Musikunterricht beteiligt sind. Empirische Grundlage der Erörterung ist eine Interviewstudie. Die Äußerungen machen deutlich, dass sich die Ordnung des Künstlerischen und die Ordnung des Unterrichts mit keinem noch so überzeugenden didaktischen Konzept ästhetischer Musikpraxis versöhnen lassen. Künstlerische Praxis ist der Schule – so die Auffassung der befragten Komponist:innen – grundsätzlich wesensfremd, d. h. Kompositionspädagogik ist nur möglich als Kritik am Lernort Schule. Lessing und Handschick schlagen vor, das als Chance zu verstehen: Kollaborative Kompositionsprojekte profitieren von dieser Differenz, weil Künstler:innen, die von außen kommen, die Bereitschaft der Schüler:innen verstärken, sich auf die ästhetische Erfahrungsdimension einzulassen. Auf einer theoretischen Ebene wirft der Beitrag die Frage auf, worin die Differenz zwischen künstlerischer Praxis (und der ihr eigenen normativen Ordnung) und ästhetischer Praxis bestehen könnte. In methodologischer Hinsicht ist der Beitrag interessant, weil er als Versuch verstanden werden kann, sich der normativen Frage danach, wie Musikunterricht gestaltet werden sollte, mittels einer empirischen Studie zu nähern, die zumindest Zweifel daran nährt, Unterricht könne als Umsetzung eines wohldurchdachten didaktischen Konzepts verstanden werden.

Von der Textsorte fällt der Beitrag von Alexander Cvetko *Über den Umgang mit Normativitäten, Theorien und ihren Gewährsleuten* etwas aus dem Rahmen, denn er bezieht sich nicht nur auf Publikationen, sondern vor allem auf persönliche Gespräche, die der Autor mit Christopher Wallbaum geführt hat. Die Diskussion wird in diesem Band fortgesetzt, wobei zwei Problembereiche fokussiert werden. Zum einen geht es Alexander Cvetko um das Ver-

hältnis „zwischen einer wissenschaftlich orientierten Musikpädagogik und einer anwendungsbezogenen Musikdidaktik“. Christopher Wallbaum steht für beide Seiten und versucht sie zu verbinden, was eine Herausforderung darstellt und – man kann es sich vorstellen – am einen oder anderen Tresen zum Gesprächsanlass wurde: Was kann Forschung zur Frage nach der Qualität einer Praxis des Musikunterrichts beitragen? Oder umgekehrt: Wie kann musikdidaktisches Nachdenken auf Forschungsergebnisse Bezug nehmen, ohne sie lediglich zur Bestätigung der eigenen festen Überzeugungen zu instrumentalisieren? Das hängt durchaus mit dem anderen Diskussionsthema der beiden Kollegen zusammen, von dem wir in dem Beitrag erfahren. Es betrifft die Frage, wie es die Musikpädagogik mit Theorie(n) hält. Alexander Cvetko äußert sich skeptisch gegenüber dem (nach seinem Eindruck sehr verbreiteten) bloßen Import fachfremder Theorie(n) in die Musikpädagogik. Zu oft sei dies lediglich motiviert durch den Wunsch nach wissenschaftlicher Legitimation durch Bezugnahme auf anerkannte(re) Disziplinen und führe lediglich zu einer akademisch überladenen Sprache, hinter der sich auch weniger gehaltvolle Einsichten verbergen können. In diesem Punkt scheinen sich die beiden Diskussionspartner einig zu sein, denn Alexander Cvetko lobt das echte Interesse an Theorie, das Christopher Wallbaum dadurch zeigt, dass er Theorien nicht einfach nur übernimmt, sondern sie weiterdenkt, indem er sie auf die eigene Disziplin bezieht. Die Frage, ob und wie in der Praxis des Theoretisierens aus fremden Begriffen einheimische Begriffe der Musikpädagogik werden können, dürfte ein spannendes Thema für weitere Diskussionen bleiben.

Das Problem, wie Forschung sich mit der Frage nach der Qualität von Unterricht befassen kann, wird auch im gemeinsamen Beitrag von Petra Herzmann und Kerstin Rabenstein gestellt. *Was ist (guter) Musikunterricht? Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als fachliche Ordnung* lautet der Titel. Die Autorinnen wollen aus der Perspektive praxistheoretischer Unterrichtsforschung „die Fachlichkeit des Lehrens und Lernens in den Blick nehmen und damit Anknüpfungen zur Frage nach der Qualität von Unterricht eröffnen“. Dabei geht es um die im Musikunterricht als sozialer Praxis selbst wirksam werdenden Normen. Die Frage nach der Qualität von Musikunterricht zu stellen bedeutet, danach zu fragen, wo, wie und von wem Qualitätsvorstellungen produziert und die Unterrichtsgegenstände und die Normen ihrer Vermittlung erzeugt werden. Aus den Texten von Christopher Wallbaum

entnehmen die Autorinnen den Hinweis, dass die Modellierung von Unterrichtsgegenständen sich an den Qualitätsansprüchen außerunterrichtlicher Musikpraxis orientiert. Die Inszenierung einer authentischen, stimmig vollzogenen Musikpraxis scheint eine wichtige fachliche Ordnungsdimension darzustellen. Herzmann und Rabenstein beziehen sich darüber hinaus auf die Analysen zur Thüringen-Stunde (Wallbaum & Rolle 2018), die zeigen, dass durch Verschränkung von musikalischen Praktiken mit pädagogischen Praktiken im Unterricht eine hybridisierte Ordnung entstehen kann. Und schließlich muss die Rekonstruktion der normativen Ordnung von Unterricht nach Ansicht der Autorinnen noch weitere Schauplätze außerhalb von Schule in den Blick nehmen, an denen relevante Vorstellungen von Qualität konstruiert werden. Dazu zählen neben curricularen Vorgaben auch außerunterrichtliche Musikpraxen und die dort wirksamen Normen. Eine praxistheoretische Fachunterrichtsforschung wird nach Ansicht von Herzmann und Rabenstein nicht normativ argumentieren, doch müsste es ihr gelingen, die normative Differenz zwischen dem Brauchtum routinisierten Unterrichts auf der einen und fachdidaktischen Modellierungen guten Musikunterrichts auf der anderen Seite in den Blick zu nehmen.

Die letzten vier Beiträge des Bandes lassen sich insofern zu einer Gruppe zusammenfassen, als dass sie in vielfältiger Weise an Wallbaums Veröffentlichungen „Perspektiven der Musikdidaktik“ bzw. „Comparing International Music Lessons on Video“ anknüpfen. Sei es in der Auseinandersetzung mit einem konkreten Beitrag (Jung), in der Reinterpretation des multiperspektivischen Zugangs zu Videomaterial zum Zwecke der Weiterentwicklung von (fach)didaktischen Theorien (Rora sowie Khittl, Lenord & Prantl auf sehr unterschiedliche Weise) oder in Form einer kritischen Würdigung (Clausen & Lehmann-Wermser).

Constanze Rora fokussiert in ihrem Text Überlegungen zu einer „Praxis des Musikverstehens“, indem sie Theorien ästhetischer Praktiken nach Andreas Reckwitz in Anschluss an einen Aufsatz von Wallbaum und Rolle (2018) kritisch auf deren Umgang mit Gegenständen (musikalisch-ästhetischer) Betrachtung reflektiert und schließlich unter Bezugnahme auf weitere Praxis-Begriffe eine Umformulierung der Theorie verständiger Musikpraxis nach Hermann Josef Kaiser auf Rezeptionssituationen hin vornimmt. Ihre Überlegungen stellt sie exemplarisch an Ausschnitten der Thüringen-Stunde dar.

Bernd Clausen und Andreas Lehmann-Wermser nehmen das „Comparing“-Projekt unter die kritische Lupe und weisen auf diskussionswürdige Aspekte im Setting hin. Sie betten das Vorgehen weiter in das Paradigma einer komparativen und internationalen Musikpädagogik ein. Einen besonderen Fokus setzen sie dabei auf die Reflexion des bzw. der *tertia comparationis* im Projekt und kritisieren einen teilweise nicht ausreichend transparent gemachten Umgang mit der Distanzierung vom Forschendenstandpunkt.

Die folgenden Beiträge nehmen nun sehr viel deutlicher Bezug auf das „Comparing“-Projekt, wenn auch in unterschiedlicher Weise: Christoph Khittl, Christiane Lenord und Daniel Prantl setzen am multiperspektivischen Zugang und dem Modell des Analytical Short Films an und fokussieren – aus einer losen Perspektive von Günther Anders ausgehend – konkrete Musiziersituationen in den neun videographierten Unterrichtsstunden und untersuchen diese aus dem Blickwinkel von drei verschiedenen Theorien, um Anknüpfungspunkte für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu suchen. Julia Jung schließlich geht auf einen Beitrag von Christopher Wallbaum und Yoshihisa Matthias Kinoshita (2018) aus dem Comparing-Band ein, um das dort vorgestellte Modell einer Wahrnehmungsdimension RED mit ihrem Modell des atmosphärischen Vermögens zu vergleichen. Dabei kontrastiert sie gleichzeitig das Medium des Analytical Short Films mit dem Schreiben von phänomenologischen Vignetten.

Ein Sammelband wie dieser ist mit Sicherheit nicht realisierbar ohne die Unterstützung von vielen oft ungenannten Personen an den verschiedensten Stellen, von denen zumindest einige hier Erwähnung finden sollten. So bedanken wir uns bei Doris Wendt vom OLMS-Verlag für die Geduld, bei der Lektorin Grit Zacharias für die akribische Arbeit, bei Monika Rohde für die reibungslose und professionelle Unterstützung im Satz und bei dem wissenschaftlichen Beirat der Hochschulschriftenreihe der HMT Leipzig für die weitere Unterstützung bei der Realisierung dieses Sammelbandes. Ein besonderer Dank geht an das Rektorat der HMT Leipzig, das diesen Sammelband auch von finanzieller Seite her ermöglicht hat. Auch das große Engagement, mit dem Anselm Vollprecht, Judith Hopfhauer und Michael Sassimowitsch die Tagung vorbereitet haben, mit der dieser Sammelband assoziiert ist, soll hier hervorgehoben werden. Ein großer Dank gilt selbstverständlich allen Beitragenden, die das ungewöhnliche Experiment mit uns eingegangen sind, anders als sonst im Vorfeld einer Tagung ihre Gedanken in solch fundierter und man-

nigfaltiger Weise zu Papier zu bringen. Und nicht zuletzt danken wir dem Jubilar, der uns und mit Sicherheit alle Autor:innen dieses Bandes durch seine unkonventionelle und tiefgreifende Art zu denken in besonderer Weise inspiriert hat und dies noch einige Zeit tun wird.

Literatur

- Karber, Anke; Sevdiren, Gülsen; Heberle, Kerstin; Schröter, Anne; Bartz, Janieta & Zimenkova, Tatiana (2020). Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung. In: Isabell van Ackeren; Helmut Bremer; Fabian Kessl; Hans-Christoph Koller; Nicolle Pfaff & Carolin Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, S. 567–580. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/j.ctv10h9fjc.44> [zuletzt geprüft am 14.12.2021].
- Li, Zheng & Gua, Huo (2018). Teaching Chinese Traditional Music with Generative Instruction and Effective Music Teaching. In: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video*, S. 147–154. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (=Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, Bd. 14).
- Pardàs, Lluisa (2018). Constructivism and Collaborative Learning in Music Teaching. In: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video*, S. 179–196. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (=Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, Bd. 14).
- Prantl, Daniel & Wallbaum, Christopher (2017). Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung zweier Seminare an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: Alexander J. Cvetko & Christian Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*, S. 289–308. Münster: Waxmann (=Musikpädagogische Forschung Research in music education, Bd. 38).
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32, Bd. 282–301.
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2008). Forschendes Lernen mit fremden Ohren. Wie Studierende Erfahrungen mit erfahrungsorientierter Musikdidaktik machen. *Diskussion Musikpädagogik* 39, S. 35–44
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. In: Johannes Kirschenmann; Christoph Richter & Kaspar H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst*, S. 507–535. München: kopaed.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: University Press.

- Wallbaum, Christopher (1992). Schule ist Klang: Ein Kompositionsprojekt. *Musik und Unterricht* 3, S. 29–37.
- Wallbaum, Christopher (1993). *Grundlos zwischen allen Ufern: Akustisches Logbuch einer Atlantiküberquerung mit dem Dreimast-Topsegelschoner „Thor Heyerdahl“*. 55 Minuten-Radio-Feature, Hamburg (NDR4, übernommen von fünf weiteren Sendeanstalten. 1994 u. 1995 vom NDR eingereicht zum Europäischen Wettbewerb Premios Ondas).
- Wallbaum, Christopher (1994). Wenn Schüler Musik hören. *Pädagogik*, 5, S. 54–57.
- Wallbaum, Christopher (1995). Musik im Netz: Erste Erfahrungen aus der Profil-Oberstufe. *Musik und Unterricht* 33 (7), S. 43–48.
- Wallbaum, Christopher (1996a). Ästhetische Wahrnehmung: Zur Ästhetik Martin Seels. *Musik und Unterricht* 38 (5), S. 37–38.
- Wallbaum, Christopher (1996b). Musik in Jugendwelten: Ein Literaturüberblick, ein Buchwunsch und zwei Thesen. In: Ursula Eckart-Bäcker (Hrsg.), *Musik-Lernen – Theorie und Praxis*, S. 55–88. *Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. (=Musikpädagogik. Forschung und Lehre). Mainz: Schott.
- Wallbaum, Christopher (1997). Grooven auf der Straße: Eine Samba-Batucada als musikpraktischer Kurs. *Musik und Unterricht* 47 (8), S. 25–29.
- Wallbaum, Christopher (1998a). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? Ein Projekt. *Musik&Bildung* 4, S. 10–15.
- Wallbaum, Christopher (1998b). Fremde Produkte – keine Produkte – eigene Produkte: Historisch-systematische Aspekte der Produktionsdidaktik. In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung*, S. 151–184. *Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. (=Musikpädagogik Forschung und Lehre, Beiheft 8) Mainz: Schott.
- Wallbaum, Christopher (1999). Prozess-Produkt-Didaktik – Neue Akzente auf dem Weg zur ästhetischen Erfahrung. In: Peter Bohrs & Volker Schütz (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie*, Bd. 3, S. 236–252. Oldershausen: Lugert.
- Wallbaum, Christopher (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht – Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27). Kassel: Bosse.
- Wallbaum, Christopher (2001a). Prozess-Produkt-Didaktik als Weg zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung – Untersuchungen zur Produktionsdidaktik und eine Konzeption. In: Heiner Gembris u. a. (Hrsg.), *Macht Musik wirklich klüger?*, S. 258–270 (=Forum Musikpädagogik, Bd. 44; Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 8). Augsburg: Wißner.
- Wallbaum, Christopher (2001b). Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. In: Mechthild von Schoenebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte*, S. 245–260. (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 22). Essen: Blaue Eule.
- Wallbaum, Christopher (2001c). Wie man mit der Maus Futuristische Ohren macht. Eine Unterrichtseinheit für Schülerohren, Computer und Audio-Software. *AfS-Magazin Nr. 11*, April 2001, S. 16–21.

- Wallbaum, Christopher; Münch, Thomas; Stroh, Wolfgang (2001d). Wie klingt der AfS-Kongress? Ein Workshop zum kreativen Umgang mit Klanglandschaften. In: Karin Pilnitz, Berthold Schüssler & Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musik in den Medien – Medien in der Musik* (=Musikunterricht heute, Bd. 4), S. 176–186. Oldershausen: Lugert.
- Wallbaum, Christopher (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. (Antrittsvorlesung in Leipzig, etwas erweitert). *Diskussion Musikpädagogik* 26, S. 4–17.
- Wallbaum, Christopher (2008a). Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme. In: Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch* (=Musikpädagogik im Fokus, Bd. 1), S. 93–110. Augsburg: Wißner.
- Wallbaum, Christopher (2008b). Der außeraustralische Beethoven. Zwei Ununterrichtbarkeitsthesen und ein Lösungsvorschlag. In: Frauke Heß & Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute*, Bd. 7, S. 85–105, Oldershausen: Lugert.
- Wallbaum, Christopher (2009). Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In: Christian Rolle & Herbert Schneider (Hrsg.), *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen* (=Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar, Bd. 6). Regensburg: ConBrio-Verl.-Ges, S. 42–54.
- Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (=Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, Bd. 3). Hildesheim, New York: Olms.
- Wallbaum, Christopher (2012). Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung. In: Michael Dartsch, Sigrud Konrad & Christian Rolle (Hrsg.), *Neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur neuen Musik* (=Netzwerk Musik Saar, Bd. 7), S. 25–37. Regensburg: conbrio.
- Wallbaum, Christopher (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 20–40. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf> [zuletzt geprüft am 21.05.2014].
- Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2018). *Comparing International Music Lessons on Video* (=Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, Bd. 14). Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.
- Wallbaum, Christopher & Kinoshita, Yoshihisa Matthias (2018). *RED – A Supposedly Universal Quality as the Core of Music Education*. In: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (=Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, Bd. 14), S. 123–146. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms. .
- Wallbaum, Christopher & Rolle, Christian (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Frauke Heß; Lars Oberhaus & Christian Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen

Soziätät Musikpädagogik (=Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 8). Berlin: LIT Verlag GmbH & Co. KG, S. 75–97.

Wallbaum, Christopher (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In: Thade Buchborn; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (=Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 7). Hildesheim: Olms, S. 133–154.

Prof. Dr. Dorothee Barth
Universität Osnabrück
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Neuer Graben 29/Schloss
49074 Osnabrück

dorothee.barth@uni-osnabrueck.de

Dr. Daniel Prantl
Fakultät II, Musikdidaktik Gymnasium
Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden
Wettiner Platz 13
01067 Dresden

daniel.prantl@mailbox.hfmd.de

Prof. Dr. Christian Rolle
Universität zu Köln
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln

crolle@uni-koeln.de

Inszenieren, zeigen, streiten – Das Prozesshafte in den Schriften von Christopher Wallbaum

Susanne Dreßler

Einleitung

Möchte man über das Prozesshafte in den Schriften¹ von Christopher Wallbaum nachdenken, so steht am Beginn die Frage danach, was üblicherweise unter einem Prozess verstanden wird. Der Blick in Wörterbücher philosophischer Begriffe gibt hierzu eine erste Antwort. So wird bei Regenbogen & Meyer (2020) der Begriff *Prozess* auf den lateinischen Ausdruck *processus* zurückgeführt, der mit *Vorgang* übersetzt wird. Dazu wird ergänzt: „Verlauf, das Verfahren, bes. das gerichtliche, die Zustandsänderung“ (ebd.: 531). Im Metzler Lexikon Philosophie wird *Prozess* erfasst als „die Aufeinanderfolge verschiedener Zustände und Handlungen, wobei ein Zustand kausal aus dem anderen hervorgeht“ (Precht & Burkard 2018: 489). Bei einem Prozess handelt es sich also entweder um einen *Vorgang* bzw. einen Verlauf oder um eine *Zustandsänderung*, also die Aufeinanderfolge verschiedener, sich bedingender Zustände oder Handlungen.

In Anlehnung an diese definitorischen Bestimmungen fokussiert die Frage nach dem Prozesshaften in Wallbaums Schriften zweierlei: Zum einen fragt der vorliegende Beitrag danach, inwiefern Vorgänge und Verläufe bezogen auf Musik von Wallbaum beschrieben werden. Zum anderen wird untersucht, wie die durch Musik ausgelösten Zustandsänderungen der beteiligten Personen sowie die Qualität der gestalteten und wahrgenommenen Musik an sich thematisiert werden. Diese angeführte analytische Dualität greift in der realen Situation ineinander.

Als ich vor ca. 20 Jahren meine ersten Lehrveranstaltungen bei Christopher Wallbaum belegte, tauchten Begriffe auf, die ich vorher noch nie in ei-

1 Für den vorliegenden Beitrag sind v. a. folgende Texte die Grundlage: Wallbaum 2005; Wallbaum 2006/2009; Wallbaum, 2008a und 2008b; Wallbaum 2010; Wallbaum 2011; Wallbaum 2012; Wallbaum 2016; Rolle und Wallbaum 2011; Krämer und Wallbaum 2014; Wallbaum und Rolle 2018. Diese Textauswahl beruht auf einer Textempfehlung von Christopher Wallbaum selbst.

nen Zusammenhang mit dem Nachdenken über Musik und Musikunterricht gebracht hatte: erfüllte Vollzüge, ästhetische Erfahrung, streiten, inszenieren. Nach einer ersten Irritation klangen diese Formulierungen sodann nach Freiraum und Entwicklung, Suche und Diskussion, nach einem Ringen um den Kern musikalischer Bildung, und sie implizierten auf je verschiedene Weise etwas Prozesshaftes. Doch das Prozesshafte ist kein Selbstzweck: In den meisten Schriften von Wallbaum ist es eingebunden in die immer gleiche Frage nach der Gestaltung und dem Kern von gutem – i. S. musikalisch bildendem – Musikunterricht. Deutlich macht das Christopher Wallbaum selbst in seinem Text „Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint“, wo er expliziert, wie ihn diese Fragen als Musiklehrer, als Kirchenmusiker sowie als Hochschullehrenden umtreiben. Und dieser Kern – so viel sei vorweggenommen – liegt in der Gestaltung und dem Anerkennen des Prozesshaften, was sich durch bestimmte Gütekriterien auszeichnet.

In vorliegendem Beitrag soll dies anhand zentraler wiederkehrender Formulierungen in den Schriften von Christopher Wallbaum ausgeleuchtet werden. Dazu werde ich erstens die Wortebene und einzelne Begriffe betrachten. Zweitens werde ich verschiedene Prozessphasen, die Christopher Wallbaum beschreibt, genauer beleuchten und drittens die Texte in ihrer Gesamtschau als musikpädagogischen Schaffensprozess engführen. Daraus ergibt sich schließlich die Frage nach dem Erkenntniswert des Prozesshaften, den ich mit *Aneignung* als ein Ziel musikalischer Bildung spiegeln werde.

Zur ersten Vertiefung – Wortebene

Die von Christopher Wallbaum wiederkehrend verwendeten Worte zur Beschreibung von Facetten musikalischer Bildung sind in sich prozessorientiert. Auf der Ebene der Wortarten ist zunächst zwischen prozessorientierten Substantiven und Verben zu differenzieren.²

Für den vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung mit den Substantiven *Erfahrung*, *Wahrnehmungsvollzug*, *Streit* und *Praxis*

2 Grundsätzlich sei angemerkt, dass der Beitrag nicht die verwendeten Begriffe selbst – wie Praxis, Erfahrung oder ästhetischer Streit – in ihrer Tiefe klären wird. Das wäre nicht nur redundant, sondern würde auch zu Verkürzungen oder Veränderungen führen. Vielmehr steht im Fokus, Aspekte von Prozesshaftigkeit dieser Formulierungen herauszuschälen. Für die Begriffsklärung sei daher auf die Texte von Wallbaum verwiesen.

sowie *Prozess* selbst. Zudem sind Komposita von Interesse, die unterschiedliche Aspekte eines Prozesses vertiefend erfassen, wie etwa *Prozessauslöser*, *Prozessstörer*, *Prozessbegleiter* oder *Prozessmoderator*. Damit gehen spezifische prozessorientierte Verben einher wie *erscheinen*, *streiten*, *empfehlen*, *inszenieren*, *vollziehen*, *wahrnehmen*, *vergleichen* u. a. m. Das Denken und Schreiben von Christopher Wallbaum kreist zudem um einen prozesshaften Musikbegriff. Im Folgenden werde ich auf ausgewählte Substantive (u. a. Musik, Praxis, Wahrnehmungsvollzug) näher eingehen; die Verben werden in der zweiten und dritten Vertiefung aufgegriffen.

Ein prozessorientierter *Musikbegriff* zeigt nach Wallbaum an, dass Musik überhaupt erst „in der Praxis des Wahrnehmens [existiert]“ (Wallbaum 2010: 84). Und weiter: „Dazu muss die Qualität von Musik erst einmal wahrnehmbar werden bzw. erscheinen“ (ebd.: 85). Das braucht „[d]ie Erfahrung, dass Musik kein ‚Ding‘ ist, das unabhängig von der Art wäre, wie man mit ihm umgeht“ (ebd.), sodass die Frage nicht lauten könne „was ist Musik?“, sondern „wann ist Musik?“ (ebd.: 86). Mit dieser zentralen Frage – wann ist Musik? – bringt Wallbaum eine zeitliche Ebene ins Spiel. Diese betont die Veränderlichkeit des Zustandes von Musik in Abhängigkeit von ihrem Erscheinen in unterschiedlichen musikalisch-ästhetischen Praxen.

Der *Praxisbegriff* ist neben dem der Erfahrung³ einer der „Angel- und Drehpunkt[e]“ (Wallbaum 2010: 86) in seinen Schriften. In der Auseinandersetzung mit dem Praxisbegriff heißt es u. a.:

„Die kleinsten Elemente der Praxis sind aus praxistheoretischer Sicht Praktiken, die auch als elementare Ereignisse beschrieben werden (Hildebrandt 2014, S. 109). Alle Praktiken haben eine materiale Verankerung. [...] Wenn Praktiken die kleinsten Elemente von Praxen darstellen, ist umgekehrt Praxis als spezifische Bündelung von Praktiken zu verstehen (Schindler 2016, S. 267). [...] In dieser kultursoziologischen Beschreibung wird Kultur als soziale Praxis verstanden. Entsprechend lassen sich eben auch [...] Musikkulturen ebenfalls als Konstellationen von Praktiken verstehen“ (Wallbaum & Rolle 2018: 79–80).

Für eine weitere Differenzierung, insbesondere für die Beschreibung *ästhetischer* Praxen, bezieht sich Wallbaum auf die ästhetische Theorie von Martin Seel, die auch „vom Praxistheoretiker Andreas Reckwitz als Beleg für seine Theorie ästhetischer Praxen herangezogen wird“ (ebd.: 78). Ästhetische Pra-

3 Mit dem Begriff der ästhetischen Erfahrung bei Wallbaum habe ich mich an anderer Stelle intensiv auseinandergesetzt (vgl. Dreßler 2016: 48–52).

zen zeichnen sich „durch besondere Wahrnehmungsinteressen und -praktiken [aus], die in jeder ihrer verschiedenen Spielarten durch ihre Vollzugsorientierung gekennzeichnet sind“ (ebd.). Diese „Spielarten“ konkretisiert Wallbaum in einem anderen Text und differenziert zwischen bloß-sinnlicher, atmosphärischer und imaginativer Praxis (Wallbaum 2016: 42–43). In ästhetischer Praxis geht es nach Wallbaum „um erfüllte Vollzüge“. *Musikalische* Praxis findet schließlich „ihre Attraktionen [...] im Klang artikuliert“ (Wallbaum 2010: 88). Und weiter heißt es:

„Wenn Musik hier als Hervorbringung einer Praxis begriffen wird, heißt das, dass Kompositionen im Wortsinn erst ein Musik-„Stück“ sind. Das heißt, auch Apparate und Instrumente, Kompositionsverfahren und Spielregeln, Prozeduren und charakteristische Körperhaltungen, Bedeutungszuschreibungen etc. sind Musik-Stücke. Diese Stücke sind gleichsam zu musikalischen Kulturtechniken geronnene Handlungs-Schemata (bzw. Spuren derselben)“ (ebd.).

Für den Begriff ästhetischer Praxis gilt also: Jegliche Praxis setzt sich aus einzelnen kleinen Praktiken zusammen. Das gilt gleichermaßen für als Praxis verstandene Musikkulturen. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Spielarten ästhetischer Praxis, wobei alle ästhetischen Praxen durch eine Vollzugsorientierung charakterisiert sind und *erfüllte Vollzüge* zum Ziel haben.

Die individuelle Wahrnehmung deutet zunächst auf etwas Unbestimmtes und Ungerichtetes hin: Etwas – zum Beispiel das entfernte Hupen eines Autos – kann ganz beiläufig wahrgenommen werden. Im Kompositum Wahrnehmungsvollzug aber kommt eine individuelle Verantwortung ins Spiel, insofern das Individuum als Urheber und Akteur dieses Wahrnehmungsprozesses angesprochen wird. Der Vollzug ist nicht mehr nur beiläufig, sondern bekommt einen gerichteten Ablauf, denn das Individuum fokussiert seine Aufmerksamkeit auf die Klangquelle. Es reflektiert, ob sich die gezielte Wahrnehmung lohnt, ob sie einlädt zum Verweilen, ob sie Anregung ist für eine tiefere Auseinandersetzung. Vielleicht wird das Individuum andere auf diese Klangquelle aufmerksam machen, zum Hinhören, zum Wahrnehmungsvollzug einladen und weiterführend in eine Spielart ästhetischer Praxis eintauchen usf. Wallbaum selbst beschreibt diese „positiv erfüllte Zeit“ [demgemäß, dass] „Menschen Klänge wahrnehmend vollziehen und sich darüber verständigen, ob sie den Vollzug ‚attraktiv‘, ‚gelungen‘, ‚schön‘, ‚spannend‘, ‚irritierend‘, ‚merkwürdig‘ oder ähnlich finden und zum Nachvollzug empfehlen würden“ (Wallbaum 2010: 92–93). Wenn es also zu einem *erfüllten Wahrnehmungsvollzug* kommt, dann ist der/dem Wahrnehmenden etwas Be-

deutsames widerfahren, wobei „erfüllt“ – analog zu Genuss – nicht auf etwas ausschließlich Schönes hinweist, wie eben dargestellt. Ein erfüllter Wahrnehmungsvollzug kann auch dann vorliegen, wenn wir in Anlehnung an Schulz' Ausführung für eine ästhetische Erfahrung „aus dem Anzug (unserer Verarbeitungsschablone[...])“ (Schulz 1997: 117) gestoßen worden sind, wenn sie letztlich zu einer Veränderung unseres Weltbildes geführt hat.

Derlei erfüllte Wahrnehmungsvollzüge kommen auch in jenen Worten zum Ausdruck, die mit einer räumlichen Perspektive verwoben sind und ihrerseits bestimmte Prozesse musikalischer Bildung einfangen. Ein solches Beispiel ist neben dem Erfahrungsraum der von Wallbaum geprägte *Ermöglichungsraum*, den er zudem in Kontrast zum *Verhinderungsraum* setzt. Timo Dauth, der sich in seiner Dissertation zu Raumbegriffen in der Musikpädagogik insbesondere mit jenem „Ermöglichungsraum“ auseinandergesetzt hat, rekonstruiert im Zuge seiner Begriffsforschung Potenziale musikalischer Bildung, die in diesem Wort mitschwingen.

„Spezifischer wird Ermöglichungsraum von Wallbaum gefasst, der ihn auf ästhetische Freiheit als Bedingung musikalischer Bildung bezieht, und diskutiert, inwiefern die Freiheit gelehrt, geprüft und gelernt werden kann (vgl. Wallbaum 2008). [...] Wallbaum [erläutert], die Notwendigkeit der Bereitstellung von Ermöglichungsräumen liege darin begründet, dass ästhetische Freiheit als Resultat einer freien ästhetischen Praxis nicht durch Erklärungen erlernt, sondern nur erfahren werden könne (Wallbaum 2008: 195)“ (Dauth 2021: 258).

In diesen Ausführungen wird auch die Verwobenheit der zentralen Wallbaum'schen Begriffe von Erfahrung, Praxis und Freiheit deutlich, die in einem metaphorischen Begriff wie dem Ermöglichungsraum gebündelt wird. Schließlich stellt Wallbaum in jenem Text Erfahrungs- und Ermöglichungsraum zeitlich einander gegenüber, insofern Erfahrungsraum rückwärts- und Ermöglichungsraum vorwärtsgerichtet gedacht wird: „Während im Erfahrungsraum der gegenwärtige Zustand und vergangene Erfahrungen kulminieren, zeigt ein Ermöglichungsraum das, was sein könnte oder beabsichtigt wird (vgl. Wallbaum, 2008: 107). Er zielt auf mögliche zukünftige Erfahrungen ab [...]“ (Dauth 2021: 259).

Die hier zusammengetragenen Worte – allen voran Praxis, Erfahrung, Vollzug – zeichnen sich durch Ergebnisoffenheit aus. Sie beschreiben intrapersonal ablaufende Prozesse, die i. S. der Begriffsbestimmung von Prozess als Zustandsänderung auf das Innen der Beteiligten rekurren. Darüber hinaus sind interpersonal dialogische Prozesse im Sinne von Vorgängen und Abläufen im-

pliziert, und zwar immer dann, wenn es um Interaktionen etwa in Lehr-Lernkontexten geht. Zudem sind die hier angeführten Worte nicht bis ins Letzte konkret fass- oder bestimmbar. Gleichwohl ringt Wallbaum – neben anderen musikpädagogischen Autor*innen – anhand dieser Formulierungen um einen Zugriff auf derlei Prozesse. Nicht zuletzt deshalb, weil in diesen Worten Potenziale musikalischer Bildung mitschwingen, wie sie bspw. für Musikunterricht in zahlreichen Texten an konkreten Beispielen ausbuchstabiert werden.

Zur zweiten Vertiefung – Prozessphasen unterm Brennglas

Nachdem die erste Vertiefung zentrale prozesshafte Begriffe in den Schriften von Christopher Wallbaum beleuchtet hat, widmet sich die zweite Vertiefung dem Prozess an sich. Nachfolgend werden deshalb drei Prozessphasen betrachtet, die textübergreifend von Wallbaum thematisiert werden: (1) in den Prozess kommen, (2) im Prozess sein, (3) den Prozess abschließen i. S. von reflektieren. Von besonderem Interesse sind hierbei die unterschiedlichen Rollen und die Involviertheit der beteiligten Akteur*innen. Dazu sollen anhand von spezifischen prozesshaften Verben besondere Aspekte jener Prozessphasen herausgeschält werden.

1) *In den Prozess kommen*

Charakteristische Formulierungen für diese erste Prozessphase sind etwa *inszenieren, zeigen, empfehlen, sich einstellen*. Die Verben sind mit unterschiedlichen Akteur*innen und ihren jeweiligen Rollen in einem Prozess – zum Beispiel der/dem Prozess(er)öffner*in – verbunden.

Die nachfolgende Darstellung zur ästhetischen Praxis (vgl. Abb. 1) ist dem Text „Neue SchulMusik. Ästhetische Praxis oder Enkulturation“ entnommen und taucht so oder in veränderter Form in weiteren Texten von Wallbaum auf. An ihr wird deutlich, dass ästhetisch eingestellte Menschen eine wesentliche Voraussetzung für eine ästhetische Praxis sind.⁴ Deren ästhetische Einstellung als Grundvoraussetzung für ästhetische Prozesse ist zugleich eine Bedingung für die erste Prozessphase des In-den-Prozess-Kommens. Um

4 Wenngleich in der Abbildung zwei Menschen angeführt sind und Wallbaum in diesem Text

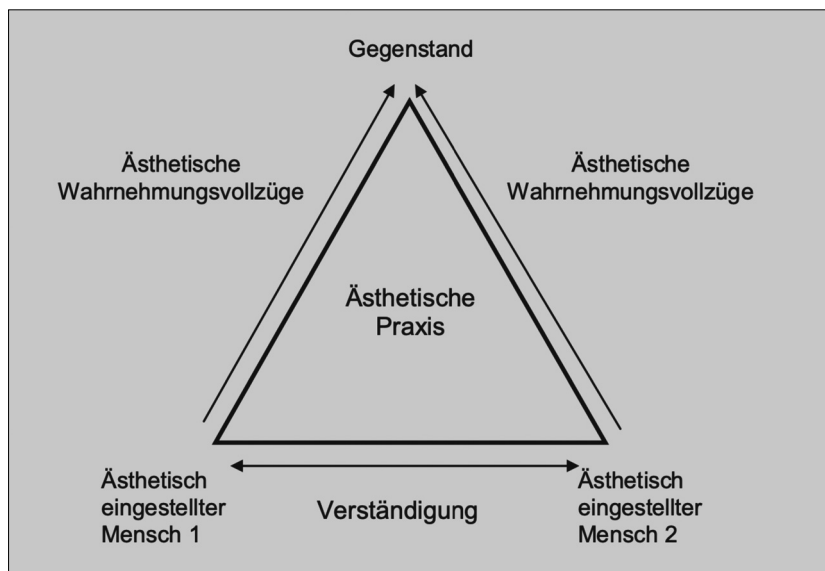


Abbildung 1: Grundform ästhetischer Praxis (Quelle: Wallbaum 2005: 318)

diese ästhetische Einstellung zu evozieren, braucht es Lehrende, die ein musikbezogenes Lehr-Lernsetting so inszenieren, dass sich die Beteiligten mit Offenheit in den Prozess begeben. Wesentlich dafür sind die Fragen: Wann ist Musik? Und: Wie wird die Qualität dieser Musik wahrnehmbar? Die Suche nach Antworten führt dazu, dass die/der Prozess(er)öffner*in – vornehmlich die Musiklehrkraft in der Schule, die/der Musikpädagog*in im Studium oder in anderen außerschulischen Settings – eine Situation gestaltet, die zu einer stimmigen⁵ ästhetischen Relation zwischen Subjekt und Objekt führt. Dies kann auf unterschiedliche Weise erfolgen – z. B. mit der für Spiele im Unterricht oft eingesetzten „Verzauberungspraktik“ (Wallbaum & Rolle 2018: 87): Die Lernenden werden spielerisch in eine bestimmte Szene versetzt, wodurch

auch von „mindestens zwei Menschen“ (Wallbaum 2005: 319) spricht, die beteiligt sein müssen, besteht auch die Möglichkeit, dass eine Person mit sich selbst musikalische Auseinandersetzungen in ästhetischer Praxis vollzieht.

5 Auf den Aspekt, inwiefern „die Relation zwischen Subjekt und Objekt stimmt“ (Wallbaum 2006/2009: 1), geht Wallbaum selbst nicht näher ein.

Assoziationen auslöst werden, die das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung wahrscheinlich machen. Neben einer imaginierten Herauslösung aus dem Unterrichtskontext kann aber auch eine bewusste Entortung inszeniert werden, wie es etwa die Projekte „Mit fremden Ohren hören“ (Wallbaum 1998) oder „Wandern und Fluxus in Halberstadt“ (Krämer & Wallbaum 2014) aufzeigen. Die/Der Prozess(er)öffner*in versetzt die beteiligten Akteur*innen bewusst in einen Kontext, der mit dem erwarteten Alltagskontext konfligiert, der die Beteiligten irritiert und somit die Aufmerksamkeit neu ausrichtet. Dies gelingt zum Beispiel durch Konfrontation mit dem Exemplarischen, die zu Diskurs, Vergleich und Streit führen kann, wie es in den „außeraustralischen“ Texten (Wallbaum 2008a, 2008b) deutlich wird. Die Lehrkraft eröffnet in dieser ersten Phase den Prozess, und in dieser Rolle fallen ihr Aufgaben des Inszenierens sowie des Zeigens, Verweisens oder Aufmerksam-Machens zu.

2) *Im Prozess sein, den Prozess gestalten*

Für die zweite Prozessphase sind zu den bereits erläuterten Substantiven *Streit*, *Praxis*, *erfüllter Wahrnehmungsvollzug* ebenso die zugehörigen Verben wie *streiten*, *grooven*, *argumentieren*, *verteidigen* u. a. m. charakteristisch. Der eingeführte prozesshafte Musikbegriff (Wann erscheint Musik?) orientiert auch die Phase des Im-Prozess-Seins.

Ästhetisch eingestellte Menschen setzen sich entweder miteinander oder jeder für sich mit einem Gegenstand „Musik“ auseinander. Im besten Fall erleben sie ästhetische Wahrnehmungsvollzüge, die sie miteinander streiten, ringen, argumentieren lassen.

Wallbaum beschreibt es so: „Damit rückt auch das ästhetische Streiten in die Sphäre der ästhetischen Vollzugsorientierung. [...] Ein erfüllter ästhetischer Streit kann einen wenig erfüllten Wahrnehmungsvollzug noch nachträglich zu einer erfüllten ästhetischen Praxis steigern. [...] Der ästhetische Streit regt zugleich zum Probieren verschiedener Wahrnehmungsperspektiven und Produktvarianten an“ (Wallbaum 2010: 103).

Rolle & Wallbaum (2011) setzen sich mit dem ästhetischen Streit in produktions-, rezeptions- sowie kulturorientierten Unterrichtszusammenhängen auseinander. Subsumierend verstehen sie unter Möglichkeiten ästhetischen Streitens solche „dialogische[n] Formen des Sprechens, in denen wir Gel-

tungsansprüche erheben und verteidigen“, und sprechen den dazugehörigen ästhetischen Urteilen aufgrund ihres Geltungscharakters eine besondere Bedeutung zu (ebd.: 1). „Letztlich geht es im ästhetischen Streit darum, Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge, die wir mit einem Objekt (z. B. einem Klangereignis) machen, zu kommunizieren“ (ebd.: 3). Die Gesamtheit ästhetischer Praxis entsteht also in der Auseinandersetzung der ästhetisch eingestellten Menschen mit Musik und miteinander. Sie ist geprägt durch ästhetische Vollzüge und artikuliert sich im ästhetischen Streit. Als Hauptbestandteil dieser zweiten Phase kann sie unterschiedliche Formen annehmen (vgl. Wallbaum 2016). Demnach kann ästhetische Praxis als bloß sinnliche, als atmosphärische oder als imaginative Praxis erscheinen. Diese drei Praxisformen sind allerdings nur der Theorie nach trennscharf beschreibbar; in realen Situationen greifen die Formen ineinander. Wallbaum nennt es das „Karussell der ästhetischen Praxis“ und betont auch damit erneut eine fließende Unabgeschlossenheit (ebd.: 44).

Eindrucksvoll versucht Christopher Wallbaum in seinen Schriften immer wieder, die theoretischen Herleitungen an konkrete Beispiele aus dem Unterrichts- oder Studienalltag zu binden. Diese Beispiele sind nicht nur anschaulich (und bisweilen unterhaltsam), sondern zeigen darüber hinaus, dass sich die entfaltenen Konstrukte des Denkens in der konkreten musikpädagogischen Wirklichkeit wiederfinden bzw. dass sie für sie nutzbar gemacht werden können. Exemplarisch dafür sind hier einige Stellen aus dem eben zitierten gemeinsamen Text von Rolle und Wallbaum (2011) anzuführen. In jenem Aufsatz systematisieren und illustrieren die Autoren ästhetische Streitsituationen für unterschiedliche Unterrichtszusammenhänge. Die Aufgabe der/des Lehrenden ist es dabei stets, argumentative Unterrichtsgespräche zu initiieren und zu moderieren: rezeptionsorientiert bspw. dadurch, dass passende Wahrnehmungsweisen angeboten und artikuliert werden müssen; produktionsorientiert insofern, als dass passende Objekte für erfüllte Vollzüge zu finden bzw. herzustellen sind. In allen Fällen geht es um diese bereits genannte stimmige Relation zwischen Subjekt und Objekt. Weiterhin ist es Aufgabe der/des Lehrenden als Moderator*in, den ästhetischen Streit zu orientieren und ggf. aus „Sackgassen“ (Rolle & Wallbaum 2011: 6) zu befreien. Das Produkt oder Objekt dient dabei als wesentliche Stütze dieses vielseitigen Prozesses, insofern daran erfüllte Wahrnehmungsprozesse vollzogen und beurteilt werden können.

Besonders anschaulich für die Beschreibung von erfüllten bloß-sinnlichen bzw. kontemplativen Vollzügen gelingt die Darstellung des Groovens beim

Sambatrommeln im Text „Ist Grooven ästhetisch bildend?“. Sie mündet in eine Definition von Grooven als „Vollzug, der nur in der verstreichenden Zeit möglich ist, und trotzdem können wir ihn einen Zustand nennen. [...] Es fühlt sich an, als würde die Gruppe den Groove nicht erzeugen, sondern als würde sie von ihm getragen. Es lässt sich vergleichen mit einer stehenden Welle in einem fließenden Bach [...]“ (Wallbaum 2006/2009: 5). Groove passiert, „wenn das Gefüge eine äußerst exakte, aber unangestregte Stabilität erreicht“ (ebd.).

In den hier zitierten Bildern – stehende Welle, Gefüge mit unangestregter Stabilität, Vollzug als Zustand – werden zugleich wesentliche Charakteristika des Prozesshaften in den Schriften von Wallbaum deutlich: die Gleichzeitigkeit und Interdependenz von Prozess und Produkt (darauf komme ich unter Punkt III zurück). Bei den erfüllten Vollzügen wie beim Grooven ist die Aufgabe der/des Lehrenden, die Gruppe zum „Verweilen in diesem [...] Vollzug [zu] verführen“ und zwar „durch stets neue Attraktionen“ (ebd.: 6), die spannend, motivierend und aufmerksamkeitsfordernd sind, aber gleichzeitig jene „unangestregte Stabilität“ (ebd.) nicht überreizen.

Mit Blick auf die Rolle der Lehrenden in dieser zweiten Phase kann herausgestellt werden, dass sie vorrangig als Prozess-Moderatoren oder -begleitende agieren: „Die Aufgabe der Lehrperson besteht [...] darin, als Moderator zu einem ästhetischen Streitgespräch anzuregen und dieses im Gang zu halten und als ein ästhetisches Gespräch bewusst zu machen“ (Rolle & Wallbaum, 2011: 3). Gerät ein Prozess in eine Sackgasse, ist es Aufgabe der/des Lehrenden, ihn durch neue Impulse zu befreien und in eine neue Richtung voranzubringen. Zudem können Prozessstörungen auftreten, wie zum Beispiel (zu viele) Worte. Hier wird auf die Möglichkeit des nonverbalen Streiten verwiesen, etwa beim Modellieren von Standbildern zu Musik. Übergreifend gilt, was Wallbaum in seiner Dissertation über die Bedeutung des ästhetischen Objekts in Produktionsprozessen ausführt: „Das Einrichten ästhetischer Erfahrungssituationen sowie das Thematisieren ästhetischer Praxis [...] erfordern die Orientierung der Produktionsprozesse an ästhetischen Produkten“ (Wallbaum 2000/2009: 287). Musik als ästhetisches Objekt – und hier als ästhetische Praxis – dient demnach der Verständigung über den gesamten Prozess hinweg (vgl. Dreßler 2016: 59–60) und orientiert schließlich auch die dritte Prozessphase.

3) Prozess abschließen bzw. reflektieren: Prozess im Verhältnis zu Produkt

Der Prozess steht bei Wallbaum meist und notwendig in Verbindung mit einem Produkt, wie es bereits der Titel eines Aufsatzes – „Prozess-Produkt-Didaktik“ (Wallbaum 1999) – verdeutlicht und wie es Wallbaum in seiner Dissertation zur „Produktionsdidaktik im Musikunterricht“ ausführt. Betrachtet man seine Texte im weiteren zeitlichen Verlauf, so wird erkennbar, dass das Produkt – die Musik – selbst fließend wird und zum Prozess gerät. Das ist zum einen begründet im prozessorientierten Musikbegriff (Wann ist Musik?) und zum anderen in der Verwendung des Praxisbegriffs. Musik wird als eine bestimmte musikalische Praxis zum Gegenstand von Musikunterricht oder anderen musikpädagogischen Situationen; dadurch wird das Produkt selbst zum Prozess. „Die Besonderheit gelingenden und erfüllten Klassenmusizierens sehe ich darin, dass der Probenprozess selbst stetig musikalische Vollzüge ermöglicht, sozusagen selbst schon Musik ist; diese Praxis kann mit einer über Wochen, Monate und Jahre in wöchentlichen ‚Sätzen‘ sich entfaltenden Komposition verglichen werden“ (Wallbaum 2006/2009: 9).

Darüber hinaus wird aber ebenso deutlich, dass sich die Prozesse oft nur beschreiben und analysieren lassen, wenn ein bestimmtes Reflexionsprodukt als „Wahrnehmungsspur“ (Rolle & Wallbaum 2011: 10) vorliegt – wie zum Beispiel Standbilder, Visualisierungen, Fotografien, Texte (vgl. dazu Rolle & Wallbaum 2011 sowie Wallbaum 2008a und 2008b u. a.). Diese Spuren, die Produkte sind real und gegenständlich, sie bilden einen Teil der materialen Verankerung von Praktiken. Sie sind notwendig, um den in der Zeit verlaufenden Prozess einzufangen, um ihn betrachten, um streiten zu können. Sie verweisen auf die geronnenen ästhetischen Urteile im Sinne von sicht- oder hörbaren Empfehlungen für das Eintreten in einen Vollzug. Und schließlich bringen sie das intra- sowie interpersonale Ringen zum Ausdruck und ermöglichen damit zugleich das Eintauchen in soziale Kontexte. Produkte sind also entweder selbst prozesshaft, oder sie sind Abbild des verlaufenden Prozesses und notwendige Orientierung, um einen Prozess reflektieren und an einem gewissen Punkt abschließen zu können. Um im Bild der stehenden Welle zu bleiben: Alles fließt, aber es braucht etwas Stehendes, um das Fließende genau betrachten zu können.

Zur dritten Vertiefung – das Prozesshafte im wissenschaftlichen Schaffen von Christopher Wallbaum

In der dritten Vertiefung wird das Prozesshafte auf einer Meta-Ebene – also hinsichtlich des gesamten wissenschaftlichen Schreibens – betrachtet. Musikalisch ausgedrückt ist Christopher Wallbaums Schreiben geprägt von sich wiederholenden Themen mit Variationen: Für musikalische Bildungsprozesse bedeutsame Themen oder Motive werden immer wieder – und immer pointierter – formuliert, mit neuen Beispielen einerseits und neuen Theoriebezügen andererseits angereichert und fortentwickelt. Wenngleich also zentrale Grundbausteine wiederkehrend genannt, mitunter im selben Wortlaut definiert und in einen Zusammenhang gebracht werden (bspw. die eingangs aufgeführten Begriffe als eine Art *Basismatrix*), so ist doch immer ein Denken in Bewegung erkennbar, weil stets neue Aspekte eingefügt und verarbeitet werden.

Die Gesamtschau der Schriften präsentiert m. E. einen Suchprozess um musikdidaktische Grundfragen, wie etwa nachfolgend aufgeführt:

- Wann und unter welchen Bedingungen findet musikalische Bildung, insbesondere im schulischen Kontext (aber auch darüber hinaus) statt?
- Was zeichnet die Qualität des Musikalisch-Ästhetischen aus, wie lässt es sich präzise beschreiben?
- Wann ist Musik? In welcher Qualität erscheint Musik?
- Wie können musikpädagogische Settings gestaltet werden, damit die zuvor erfragten Aspekte wirksam werden können?

Die hier exemplarisch aufgeführten Fragen verweisen auf einen un abgeschlossenen Prozess des Ringens um etwas Greifbares in einem nicht vollständig greif- oder begreifbaren Zusammenhang.

Wollte man versuchen, die hier explizierten Denkprozesse in einem passenden Bild einzufangen, so wäre eine stimmige Darstellung für das Prozesshafte möglicherweise so etwas:

Die von Christopher Wallbaum beschriebenen Prozesse sind keine linearen, geradlinigen, aufsteigenden, klar zielorientierten Prozesse, sondern es sind Suchbewegungen, Erkundungen, Dialoge. Das Prozesshafte erscheint als eine gerichtete Bewegung, aber eine mit Schleifen und Schlaufen, mit Tiefenbohrungen, Haltepunkten, Rückbezügen, Umleitungen, Sackgassen, neuen Vertiefungen etc. In ähnlichem Kontext verwenden die Autoren im Text zum

„Wandern und Fluxus in Halberstadt“ (Krämer & Wallbaum 2014) das Wort der „Gravitationszentren“; es konkretisiert das Prozesshafte als eine Bewegung in Schlaufen mit verschiedenen angeordneten Gravitationszentren. Die Wallbaum’schen Gravitationszentren könnten sein: die anschaulichen Beispiele aus Schule und Hochschule als Ausgangspunkt der Überlegungen, die verschiedenen Theoriekontexte (Praxistheorie, Kulturtheorie, ästhetische Theorie, Groove-Theorie) und nicht zuletzt der innovative forschungsmethodische Zugriff des Analytical Short Films (Wallbaum 2018). Im Grunde genommen ist der Vollzug der Schriften von Christopher Wallbaum ein Groove. Immer wieder kommt ein neues Element hinzu, was die bislang dargestellte und vollzogene Theoriestabilität anreichert und zugleich attraktiv macht zum weiteren Vollzug, aber eben nicht überreizt.

Zur vierten Vertiefung – der Erkenntniswert des Prozesshaften

Für die vierte Vertiefung sei abschließend der Blick auf meinen eigenen wissenschaftlichen Prozess erlaubt, der im Studium bei Christopher Wallbaum seinen Anfang nahm und von Stationen der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Erfahrung, dem Problemlösen im Musikunterricht und gegenwärtig mit der Verwendung und Beschreibung des Aneignungsbegriffs in musikpädagogischen Schriften geprägt ist. Auf letztgenannten Aspekt möchte ich nun abschließend etwas näher eingehen, um den Erkenntniswert des Prozesshaften zu verdeutlichen.

Als Ergebnis meiner Begriffsforschung (vgl. Dreßler 2021: 17–18) konnten zum einen drei zentrale Verwendungsweisen von *Aneignung* herausgearbeitet werden, und zwar „(1) als *Sammelbegriff* für musikpädagogische Lernprozesse, (2) als bewusst oder beiläufig verwendetes *Synonym* zu Lernen und (3) als bewusst verwendetes ‚*anders-als-Lernen*““ (ebd.: 16). Während die ersten beiden Verwendungsweisen nah beim Lernbegriff stehen, wird mit der dritten Verwendungsweise eine deutliche Abgrenzung davon vorgenommen und im Folgenden als mehrdimensionaler Aneignungsbegriff rekonstruiert. In dieser dritten Lesart entfaltet sich Aneignung wiederum in vier Dimensionen, die in einer spezifischen funktionalen Konstellation zueinanderstehen. Die *anthropologische Dimension* (1) als Kern verweist auf die Begegnung mit faszinierendem oder irritierendem musikalisch Fremden bzw. Ungewohnten. Die Auseinandersetzung mit diesem Fremden evoziert Prozesse einer tiefen Verin-

nerlichung, die sich durch eine motivgesteuerte Eigenaktivität auszeichnen und oftmals mit autodidaktischen Zugängen einhergehen. Zudem ist ein schöpferisches Moment wesentlich, insofern etwas Neues, Nicht-mehr-Fremdes daraus hervorgeht. Die Aneignung im Sinne eines Einverleibens führt zu einer nachhaltigen Veränderung der/des Aneignenden. Diese anthropologische Dimension ist eingebettet in eine *interaktionale Dimension (2)*, die sich noch mal aus zwei Teildimensionen zusammensetzt: Ihre soziale Teildimension macht deutlich, dass Aneignungsprozesse in musikpädagogischen Situationen zwar individuell verlaufen, aber erst durch die Interaktion mit anderen bzw. etwas anderem ausgelöst, ausgehandelt und vertieft werden. Ihre relational-räumliche Teildimension expliziert die Bedeutung der umgebenden Umwelt. Aneignung findet in Räumen statt, welche in bestimmter Art und Weise angeeignet bzw. durch Aneignungsprozesse konstituiert werden können. Aneignung wird zudem immer dann verwendet, wenn ergebnisoffene Aushandlungsprozesse bzw. das vollzugsorientierte Eintauchen in musikalische Zusammenhänge herausgestellt werden (*prozessuale Dimension (3)*). Die *ästhetisch-praxeologische Dimension (4)* beschreibt schließlich den Modus, in dem sich Aneignung vollzieht. Für musikalische Aneignungssituationen wird Musik als ästhetische Praxis (vgl. Wallbaum/Rolle 2018) als Gegenstand artikuliert. Es steht weniger die Gelungenheit musikalischer Produkte im Fokus als vielmehr die streithafte Auseinandersetzung darüber. Im Ergebnis verändert sich nicht nur die/der Aneignende selbst (vgl. anthropologische Dimension), sondern auch der Aneignungsgegenstand sowie die Umwelt.⁶

Vergleicht man den mehrdimensionalen Aneignungsbegriff mit Facetten des Prozesshaften in den Schriften von Wallbaum, so wird deutlich, wie diese Aspekte ineinandergreifen, miteinander verwoben sind und die jeweilige Essenz zum Vorschein bringen. Am hier rekonstruierten Aneignungsbegriff zeigt sich sowohl der musikalische Prozess als Zustand eines Innen (vgl. dazu die anthropologische Dimension) als auch als Vorgang eines Außen (vgl. dazu die interaktionale sowie ästhetisch-praxeologische Dimension). Aneignung ist – wie auch Erfahrung – ein prozess-produkt-orientierter Begriff, der sowohl eine Unabgeschlossenheit als Merkmal in sich trägt als auch ein gleichsam fließendes Produkt als Ergebnis dieses Prozesses. Zudem ist in den Aneignungsbegriff das räumliche Moment eingeflossen, was sich bei Wallbaum

6 Dieser Absatz erscheint in ähnlichem Wortlaut in Dauth & Dreßler (2022, i. Dr.)

in Formulierungen wie Ermöglichungs-, Verhinderungs- oder Erfahrungsraum eingewurzelt hat. Das Element des Prozesshaften, wie es Wallbaum immer wieder ausbuchstabiert und als wesentlich für musikalische Bildungsprozesse herausstellt, fließt in das wissenschaftliche musikpädagogische Denken ein, fungiert quasi als Quelle weiterführender Erkenntnis, wie es am Beispiel des Aneignungsbegriffs skizziert wurde.

Abschließend wird deutlich: Die Lektüre der hier benannten Texte hat einen Prozess des Nachdenkens über das Prozesshafte ausgelöst, der bereits in meinem Studium seinen Anfang genommen hat. Aus heutiger Sicht lässt es sich besser verstehen: Bilder und Begriffe haben sich verdichtet, Such- und Denkbewegungen wurden in Gang gesetzt, vertieft, verworfen, aktualisiert. Ich kann nun feststellen, dass die Wallbaum'schen Schriften selbst Gravitationszentren meines musikpädagogischen Nachdenkens sind. Haben sie im Studium noch vornehmlich mein bisheriges Weltbild erschüttert, so verzweigen und verdichten sich zunehmend die zentralen Aussagen. Stets von Neuem halten sie mein Denken in Bewegung und entladen sich zum Beispiel in der Gestaltung von Musikunterricht sowie musikdidaktischer Lehre als auch in der Entfaltung wissenschaftlich orientierter musikpädagogischer Überlegungen.

Literatur

- Dauth, Timo Johannes (2022). *Raubegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung* (unveröff. Dissertation). Europa-Universität Flensburg: Flensburg.
- Dreßler, Susanne (2021). Von der „Definitionsmacht der Begriffe“ – Zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit ‚Aneignung‘ als Begriff. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–25. <https://zfmk.org/21-dressler.pdf> [14.5.2021].
- Dauth, Timo Johannes & Dreßler, Susanne (2021, i. Dr.). Zum Verhältnis von Raum und Aneignung in musikpädagogischen Interaktionen. Eine (begriffs-)theoretische Betrachtung. In: Jan-Peter Koch; Katharina Schilling-Sandvoß & Andrea Welte (Hrsg.), *Interaktion* (Musikpädagogik im Diskurs, 5). Düren: Shaker.
- Precht, Peter & Burkard, Franz-Peter (2018) (Hrsg.). *Metzler Lexikon Philosophie*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Regenbogen, Arnim & Meyer, Uwe (2020) (Hrsg.). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Krämer, Oliver & Wallbaum, Christopher (2014). Musikpädagogisches Wandern und Fluxus in Halberstadt. Ein Beispiel von ‚Musikpraxen erfahren und vergleichen‘. *Zeitschrift Ästhetische Bildung (ZAEB)*, 6(2), S. 1–17.

- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Johannes Kirschenmann; Christoph Richter & Kaspar H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, S. 507–535. München: Kopaed.
- Schulz, Wolfgang (1997). *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe* (Beltz Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wallbaum, Christopher & Rolle, Christian (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Frauke Heß; Lars Oberhaus & Christian Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (=Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd. 8), S. 75–97.
- Wallbaum, Christopher (1998). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? Ein Projekt. *Musik und Bildung* 4, S. 10–15.
- Wallbaum, Christopher (1999). Prozess-Produkt-Didaktik. Neue Akzente auf dem Weg zur ästhetischen Erfahrung. In: Peter Böhrs & Volker Schütz (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie*, Bd. 3, S. 236–252. Oldershausen (Lugert).
- Wallbaum, Christopher (2005). Neue SchulMusik. Ästhetische Praxis oder Enkulturation? Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), „*Hören und Sehen – Musik audiovisuell*“, S. 313–325, Mainz: Schott.
- Wallbaum, Christopher (2006/2009). Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In: Christian Rolle & H. Schneider (Hrsg.), *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen* [Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar], S. 42–54. Regensburg: ConBrio Verlag.
- Wallbaum, Christopher (2008a). Der außeraustralische Beethoven. Zwei Ununterrichtbarkeitsthesen und ein Lösungsvorschlag. In: Frauke Heß & Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute* (Bd. 7), S. 85–107. Oldershausen: Lugert Verlag.
- Wallbaum, Christopher (2008b). Der außeraustralische Schumann. Vorbereitende Überlegungen für eine ästhetisch und interkulturell orientierte Didaktik der Klassik-Romantik In: Georg Maas; Constanze Rora & Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Schumann für die Jugend. Beiträge zu Theorie und Praxis des musikpädagogischen Komponistenporträts*, S. 15–33. Mainz: Schott.
- Wallbaum, Christopher (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint – ästhetisch und kulturelle Kriterien zur Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In: ders. (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien*, S. 83–122. Hildesheim: Olms Verlag.
- Wallbaum, Christopher (2011). Ästhetische Freiheit lehren und lernen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: Hildegard Bockhorst (Hrsg.), *KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung* (=Kulturelle Bildung, 22), S. 191–199. München: Kopaed.

- Wallbaum, Christopher (2012). Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. Modellhafte Zusammenhänge zwischen Formen des Klassenmusizierens und musikpädagogischen Zielen. In: Michael Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (=Musikunterricht heute, 9), S. 64–77. Berlin: Lugert Verlag.
- Wallbaum (2016). Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis. In: Dorothee Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen*, S. 39–56. Universität Osnabrück: epos.
- Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2018). *Comparing International Music Lessons On Video*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Prof. Dr. Susanne Dreßler
Professorin für Musikpädagogik
Europa-Universität Flensburg
Abteilung Musik
Auf dem Campus 1
24943 Flensburg

susanne.dressler@uni-flensburg.de

Musikalische Praxen, Szenen und Kulturen erfahren und vergleichen

Zu möglichen Antworten von Mev auf offene Fragen der interkulturellen Musikpädagogik

Thade Buchborn

In seiner an praxeologischen Theorien orientierten musikdidaktischen Konzeption hat Christopher Wallbaum immer wieder Wege vorgeschlagen, wie „Schül“¹ innerhalb und außerhalb des Musikunterrichts in musikbezogene Praxen, Szenen oder auch Kulturen eintauchen können, dort musikalisch-ästhetische Erfahrungen machen und diese (auch im Vergleich) unterrichtlich reflektieren können. Dabei geht es – und hier zeigt sich eine große Nähe zu Positionen aus der interkulturellen Musikpädagogik (IMP) – immer um das Verhältnis eigener ästhetischer Positionen zu ggf. als neu oder fremd erfahrenen Musik(en). In diesem Kontext sind sowohl Fragen leitend, welche Möglichkeiten und Begrenzungen der schulische Rahmen dieser Beschäftigung mit „SchulMusik“ (Wallbaum 2005a) mit sich bringt, als auch ob und wie man Musikwelten im Unterricht inszenieren kann, wie man als Schül-Forsch² Szenen und insbesondere Jugendkulturen beobachten, reflektieren und nachleben kann und wie man letztlich solche Prozesse unterrichtlich begleiten kann.

In einigen der genannten Punkte weist das Denken Christopher Wallbaums eine große Nähe zu Musikunterricht auf, der in Orientierung an einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff (vgl. Barth 2008) konzipiert ist. Dies liegt natürlich schon allein daran, dass beide Positionen sich z. T. auf die gleichen praxeologischen Theorien beziehen. Dennoch werden Christopher Wallbaums Publikationen bislang selten als Beiträge zum Diskurs der IMP wahrgenommen. Dabei läge darin aus meiner Sicht ein großes Potenzial, da Wall-

1 Wenngleich ich sonst einer anderen Richtlinie zur gendersensiblen Sprache folge, erlaube ich mir für diese besondere Publikation die von Christopher Wallbaum in verschiedenen Publikationen und Vorträgen genutzte Form des Genderns zu übernehmen: Schül steht für Schuler*innenwesen, Singular das Schul (vgl. z. B. Wallbaum 2020, S. 134). Dies geschieht durchaus mit einem ironischen Augenzwinkern in Richtung Leipzig, insbesondere dann, wenn diese Form gendergerechter Sprache unhandlich wird und an ihre Grenzen kommt (DJ*innenwesen, Schül-Forsch, Musiklehr*bildung).

2 Schüler*innen-Forscher*innenwesen

baums Positionen Lösungsansätze für aktuelle Problemstellen der IMP beithalten würden. Ein Versäumnis der IMP liegt darin, dass sie bislang zu wenig Fortschritte darin gemacht hat, sich selbst abzuschaffen: Zu sehr bleibt sie eine Art ‚Sonderpädagogik‘ und wird nicht zum unterrichtlichen Normalfall. Ein zentrales inhaltliches Dilemma: Dadurch, dass sie in der Vergangenheit vermehrt den Scheinwerfer auf Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund und auf „Musik(en) der Welt“ (Barth & Stroh 2021) gerichtet hat, stellt sie selbst die Differenz her, die sie überwinden möchte, bestätigt normative, ethnisch-holistische und starre Kulturkonzepte anstelle von bedeutungszuweisungsorientierten und fluiden.

Warum Christopher Wallbaums didaktische Vorschläge aus meiner Sicht Lösungsansätze für diese und andere virulente Problemstellungen der IMP bieten könnten, möchte ich im vorliegenden Beitrag darlegen. Dazu möchte ich zunächst detaillierter auf die hier einleitend angerissenen Herausforderungen der IMP eingehen, um daran anschließend die didaktischen und konzeptionellen Positionen Christopher Wallbaums vor diesem Hintergrund diskutieren zu können.

Vor welchen Herausforderungen steht die interkulturelle Musikpädagogik?

Seit einigen Jahren beschäftige ich mich mit Theorie und Praxis interkulturell orientierten Musikunterrichts (z. B. Buchborn 2020). Besonders interessieren mich die Perspektiven und handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit Interkulturalität in ihrer Unterrichtspraxis. Setzt man diese mit Positionen aus dem bildungswissenschaftlichen, musikpädagogischen und -didaktischen Diskurs in Beziehung, werden auf unterschiedlichen Ebenen Spannungsfelder und damit verbundene Herausforderungen für die IMP deutlich. Drei zentrale Punkte möchte ich im Folgenden in gebotener Kürze darstellen.

- 1) *Problematische Engführungen*: Verschiedene Kolleg kommen bei ihren Betrachtungen des Diskurses zu dem Schluss, dass sich in der IMP zwei „Linien“ (Ott 2012) oder „Pole“ (Kautny 2010) herausgebildet haben (vgl. dazu auch Barth 2000): „Zum einen beschäftigt sich die IMP mit den musikalischen Kulturen der Welt, also etwa der Musik aus Afrika oder Asien.

Zum anderen setzt sie sich mit den musikalischen Migrationskulturen in Deutschland auseinander“ (Kautny 2010: 27). Bereits früh soll es in der IMP zwar in der Regel nicht ‚nur‘ um musikalische Migrationskulturen gehen – vielmehr gilt der Anspruch einer Neuausrichtung des Musikunterrichts in der Migrationsgesellschaft, der sich prinzipiell an alle Schül richten sollte (vgl. Barth 2018: 546) –, allerdings bleibt dieses Vorhaben vielfach in der Aufarbeitung der bislang vernachlässigten (vermeintlichen) Interessen und Sichtweisen migrantisch gelesener Jugendlicher stecken, was wiederum zu besagter Fokussierung auf musikalische Migrationskulturen führt. Dies kann aber Distanzierungspraktiken befördern, die bereits als generelles Problem interkultureller Pädagogik identifiziert wurden und gemeinhin als Othinging bezeichnet werden (vgl. z. B. Mecheril & Thomas-Olalde 2011). Denn gerade durch die Fokussierung auf und pädagogische Auseinandersetzung mit den (musikalischen) Migrationskulturen werden Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund zu ‚anderen‘ gemacht (vgl. Barth 2013), da zwischen einer Mehrheitsgesellschaft und Migrationsanderen differenziert wird, z. B. dadurch, dass ihnen durch das unterrichtliche Setting ein besonderer Förder- bzw. Unterstützungsbedarf zugesprochen wird oder dass ‚ihre‘ Erfahrungen oder die ihrer Eltern und Großeltern als unersetzbare Ressource herausgestellt werden. Es ist unumstritten, dass die Aufarbeitung musikalischer Interessen von Schül mit sogenanntem Migrationshintergrund ein zentraler Verdienst der interkulturellen Musikpädagogik darstellt. Zudem zeigen die Arbeiten von Honnens (2017) und Völker (z. B. 2020), dass die Auseinandersetzung mit musikalischen Migrationskulturen im Unterricht durchaus auch eine anerkennende Wirkung auf die Schül haben kann, die ihre migrantischen Kulturanteile (Ethnizitäten sind auch Kulturen) selbstbewusst präsentieren. Kritisch sehe ich die enge Fokussierung auf die Bedürfnisse von ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ und die damit zumeist einhergehende fehlende Einbettung in ein Gesamtkonzept, welches die Reflexion eigener kultureller Verortung aller Schül ermöglicht. Eine ähnliche Engführung ist in der Auseinandersetzung mit der Sache (als zweite „Linie“ der IMP) zu beobachten. Zwar wird z. T. konzeptionell durchaus der Anspruch erhoben, eine große Bandbreite der Musikkulturen der Welt zum Gegenstand eines neu ausgerichteten Musikunterrichts zu machen, vielfach bleibt es aber bei der Auseinandersetzung mit den sogenannten „Musiken der Welt“, im Sinne eines enger gefassten Begriffsverständnisses, wie es etwa Barth und Stroh ausführen:

„Was im aktuellen musikwissenschaftlichen und -pädagogischen Diskurs als Musik(en) oder Musikkulturen der Welt bezeichnet wird, wurde seit Anfang des 20. Jahrhunderts in der deutschen Musikethnologie ‚außereuropäische Musik‘ genannt – in einigen Lehrplänen oder Publikationen sogar heute noch. Doch da außereuropäisch sachlich-inhaltlich nicht zu definieren, dafür aber ideologisch aufgeladen ist, handelt es sich heute um einen hochproblematischen Begriff. Meist werden darunter Musik(en) beschrieben, die *keine* abendländisch-westliche Kunstmusik und *keine* Pop-Rockmusik sind.“ (Barth & Stroh 2021: 198–199)

In der IKM wurden in den vergangenen 40 Jahren folglich insbesondere jene „Musiken der Welt“ für den Musikunterricht erschlossen – und darin liegt zunächst einmal ein großer Verdienst! Allerdings wird dieses für den Musikunterricht neue und durchaus attraktive Repertoire zu selten in ein stimmiges Gesamtkonzept integriert, in dem es im Kontext mit „abendländisch-westliche[r] Kunstmusik“, „Pop-Rockmusik“ (s. o.) und anderer Stilistiken thematisiert wird (s. auch 3.). Durch diese ‚Sonderbehandlung‘ und durch die Fokussierung liegt zudem insbesondere vielen Unterrichtsmaterialien (implizit) ein ethnisch-holistisch, starres und z. T. auch normativ geprägtes Kulturverständnis zugrunde, da die dargestellten Musikbeispiele als fremd, anders, ungewöhnlich geografisch weit weg und besonders markiert werden (vgl. z. B. Cvetko 2020).

Die Fokussierungen in den hier dargestellten Polen des Diskurses können also beide zu Prozessen des Othering, zur Herstellung von Differenz zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migrationsanderen und zwischen ‚unserer und fremder‘ Musik und Kultur führen. Darin liegt ein ernst zu nehmendes Problem eines auf Integration und gegenseitiges Verständnis angelegten Unterrichts. Dies wird deutlich, wenn man die Handlungspraxis der Lernenden in einem interkulturell orientierten Musikunterricht betrachtet. So rekonstruiert Jonas Völker (2020) den Umgang von Schül der Mittelstufe mit einem arabischen Liebeslied. Seine Ergebnisse zeigen auch auf der Ebene des Schülhandels Praktiken der ethnisch-geografisch und an Migration orientierten Differenzherstellung und des Otherings. Ein weiteres Problem in der engen Fokussierung des Diskurses auf die zwei genannten Pole liegt folglich darin, dass diese ein ethnisch-holistisches und/oder geografisch orientiertes Kulturverständnis verfestigen können und damit der Zuwendung zu einem weiten Kulturbegriff, wie er etwa in den Cultural Studies (vgl. dazu z. B. Geuen & Stöger 2017) oder bei Jün-ger (2003) und Barth (2008) zu finden ist, entgegensteht. So wird viel zu

selten z. B. K-Pop als ‚globales‘ Phänomen der Popkultur behandelt, mit dem sich Jugendliche auf der ganzen Welt identifizieren, oder ein stilistisch vielseitig verorteter Musiker aus Berlin als Spieler eines ursprünglich aus Westafrika stammenden Musikinstrumentes porträtiert (vgl. Brassel 2012: 134–145). Viel zu selten also wird mit stereotypen, ethnisch-holistischen, geographisch-festlegenden Vorstellungen von Kultur gebrochen, wird die stillschweigende Annahme, dass Musikgeschmack und Herkunftsland sich decken, dekonstruiert und werden kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten als Normalfall thematisiert.

Es wird deutlich, dass in den beschriebenen thematischen Engführungen ein zentrales Dilemma der IMP liegt: Die Ausrichtung auf Migration und ‚Musiken der Welt‘ kann zur Herstellung und Verstärkung von Differenz und zur Bestätigung überholter Kulturkonzepte führen und nicht wie intendiert zu Anerkennung und zum Einnehmen zeitgemäßer Sichtweisen auf (Musik)kulturen.

- 2) *Interkulturalität als Add-on*: Eine zweite Herausforderung hängt mit der dargestellten engen Fokussierung auf ‚Musiken der Welt‘ zusammen. Die sonst im Musikunterricht und der Musiklehrbildung³ – zumindest an Gymnasien und Musikhochschulen – zentral gesetzte klassische Musik (vgl. Buchborn 2019, Buchborn et al. i. Dr.) wird insbesondere in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien durch den Sonderbereich Interkulturalität ergänzt. Dieser umfasst in fremden Ländern verortete, meist den jeweiligen Volksmusiktraditionen zugeordnete Musikstile. Eine vergleichbar nebensächliche Rolle spielen musikalische Jugendkulturen und Phänomene des Pop, die allerdings in der Regel auch nicht als Themenfelder der IMP wahrgenommen werden (vgl. Kautny 2010). Diese Fokussierungen und Hierarchisierungen finden sich auch in unseren Rekonstruktionen der impliziten, handlungsleitenden Orientierungen von Gymnasiallehr (vgl. Buchborn & Bons 2021). Der folgende Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion verdeutlicht dies exemplarisch am Umgang der Lehr mit Rap und HipHop:⁴

3 Musiklehrer*innenwesenbildung

4 Dieser empirische Befund kann in diesem Beitrag nur an einem sehr knappen Datenauszug illustriert werden; unsere Rekonstruktionen zeigen aber, dass das, was für Pop gilt, sich auch im Umgang mit ‚Musiken der Welt‘ wiederfindet. Genauere Ausführungen dazu und eine detailliertere Interpretation des Auszuges finden sich in Buchborn und Bons 2021 und Buchborn 2020.

809 Cf: Ich hab auch damit immer angefangen in meinen siebten Klassen;
 810 um sie halt irgendwie zu kriegen und für dieses Fach zu
 811 begeistern mit der mus- mit der Musik die sie selber hören, und
 812 Af: ┌ mhm ┘
 813 Cf: Rap Hiphop weil (.) die kam- ich hab dann danach hab ich Barock
 814 mit ihnen gemacht (.) und da kamen wirklich ich hab eine relativ
 815 Vorlaute in der Klasse warum machen wir das denn jetzt
 816 Af: ┌ Zuckerbrot und Peitsche @ (1) @ ┘
 817 Cf: eigentlich des is doch Geschichte. und dann hats naja aber
 818 Af: ┌ mhm ┘

Die Musik, die den Schül wichtig ist, dient zur Motivation für das Fach, bevor es an die wirklichen Themen geht („Barock“). Dass die Themenfelder für die Schül mit Spaß an der Sache einerseits und Unwillen andererseits verbunden zu sein scheinen, wird an dem spontanen, humorvollen und von einem Lachen begleiteten Kommentar der Kollegin deutlich: „Zuckerbrot und Peitsche“. Gleichzeitig wird daran ersichtlich, dass die Kollegin weiß, wovon die andere spricht: Wenngleich dies den Schül gegenüber unpopulär zu sein scheint, spielen Schülkulturen im Unterricht der befragten Lehrkraft gegenüber der Vermittlung klassischer Musik eine untergeordnete Rolle.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unter dem Label Interkulturalität die Vermittlung von ‚Musiken der Welt‘ den an klassischer Kunstmusik orientierten Musikunterricht bestenfalls ergänzt und die Auseinandersetzung mit Pop ein vergleichbares ‚Add-on‘ darstellt. Für eine echte interkulturelle Auseinandersetzung mit den heterogenen Erscheinungsformen musikalischer Gegenwartskultur bleiben wesentliche Bereiche deutlich unterrepräsentiert. Kann das „Fach Musik [...] in Zeiten eines unüberschaubaren und allgegenwärtigen Musikangebots [so] zu kultureller Identitätsbildung“ beitragen, „individuelle und authentische Lernzugänge“ bieten und „wesentlich zur Integration des Individuums in unsere vielgestaltige Gesellschaft und zum interkulturellen Dialog beitragen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan Musik 2016)? Aus meiner Sicht müsste die Orientierung an Interkulturalität dazu von der Peripherie ins Zentrum des Musikunterrichts rücken.

3. *Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit*: Ein drittes Problem liegt aus meiner Sicht in der starken Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Denn wenngleich die Ziele Interkultureller Musikpädagogik von Lehr für wichtig erachtet werden, findet sie nur langsam Eingang in die

Schulpraxis. Diesbezüglich legen unsere rekonstruktiven Studien offen, dass es zwar große Überschneidungen zwischen den im theoriebezogenen Diskurs verhandelten Normen und den Alltagstheorien von (Musik)Lehr gibt, aber gleichzeitig große Differenzen zum tatsächlichen Handeln in der Praxis bestehen (Buchborn 2020; Tralle 2020; Buchborn & Bons 2021). So wird von den Musiklehr die Bedeutung interkulturellen Arbeitens in der Schule in Hinblick auf beide Pole des Diskurses durchaus betont: Die Auseinandersetzung mit Musiken der Welt und die stärkere Zuwendung zu Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund seien wichtige, nicht zu vernachlässigende Aufgaben des Musikunterrichts. Doch beide Aufgaben spielen im schulischen Alltag eine eher untergeordnete Rolle. Diese Diskrepanz zwischen Norm und Praxis wird von den befragten Lehr unterschiedlich argumentativ bearbeitet: Die hohen Anforderungen seien im vollen Schulalltag nicht zu bewältigen, es fehle an eigener Fachkompetenz, als Europäer blieben einem außereuropäische Musikpraktiken letztlich verschlossen, es gäbe noch so viele andere wichtige Aufgaben, man selbst tue zu wenig, wenngleich es gute Gelegenheiten gäbe etc. (Buchborn 2020; Buchborn & Tralle i. Dr.). Bildungstheoretische, konzeptionelle, didaktische Normen werden also als Zielvorstellungen für den Unterricht übernommen, aber nicht handlungspraktisch umgesetzt.

Es ist deutlich geworden, dass aus meiner Sicht eine Zukunftsaufgabe interkultureller Musikpädagogik darin liegt, ihre Fokussierung auf die Auseinandersetzung mit ‚Musiken der Welt‘ im oben dargestellten engen Begriffsverständnis zu überwinden und stattdessen die Auseinandersetzung mit einer angemessen breiten Auswahl aus den heterogenen Erscheinungsformen musikalischer Gegenwartskultur(en) zum Gegenstand des Musikunterrichts zu machen – ganz im Sinne der wörtlichen Bedeutung des Begriffs ‚Musiken der Welt‘. Zudem sollte der Unterricht Gelegenheiten für die Reflexion (musik)kultureller Verortungen aller Schül – unabhängig von der eigenen Herkunft oder der ihrer Eltern und Großeltern – bieten. Neben einer Erweiterung beider Handlungsfelder läge dann eine besondere Chance im Herstellen von Bezügen zwischen den Musikkulturen der Lernenden und den Musiken der Welt. Da die eigenen Expertisen, Interessen und Vorlieben stets den Ausgangs- und Bezugspunkt in der Begegnung und Aneignung musikalischer Praxen bilden, sollte dies auch didaktisch stärker genutzt werden. Die Musiken der Schül sollten im Unterricht thematisiert werden und den Ausgangspunkt

für das Erschließen heterogener Erscheinungsformen musikalischer Kulturen bilden. Auf diese Weise entstünden aus meiner Sicht gute Chancen, dass eine Orientierung an Interkulturalität in diesem in Hinblick auf die Sachen des Unterrichts und die an ihm beteiligten Menschen erweiterten Verständnis zu einem Grundprinzip bei der Gestaltung eines zeitgemäßen Musikunterrichts werden könnte (vgl. auch Jünger 2003, Merkt 2019: 173–175). Die Konsequenz: Die interkulturelle Musikpädagogik als ‚Sonderdisziplin‘ müsste sich zugunsten einer prinzipiellen Orientierung an Interkulturalität auflösen. Unter der Voraussetzung, dass in der Lehrbildung entsprechende Weichen gestellt würden, z. B. indem auch hier ein weiter, an den heterogenen Erscheinungsformen von Musik in der Gesellschaft orientierter Musikbegriff leitend würde, wäre es vielleicht auch an der Zeit für diesen Schritt.

Christopher Wallbaums musikdidaktische Vorschläge: Mev als Weg aus der Krise?!

Christopher Wallbaums musikdidaktisches Denken und seine detailliert ausgearbeiteten und z. T. selbst erprobten unterrichtspraktischen Vorschläge habe ich in den letzten Jahren immer wieder als Antworten auf die oben skizzierten offenen Fragen interkultureller Musikpädagogik gelesen. Daher habe ich ihn mitunter versucht zu ‚belatschern‘, sich stärker in diesen Diskurs einzubringen. Diesem Wunsch ist er schließlich im Rahmen unseres Symposiums „Interkulturalität – Musik – Pädagogik“ mit seinem Beitrag „Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine globale kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik“ (Wallbaum 2020) nachgekommen. In seinem Text diskutiert er sein Konzept *Musikpraxen erfahren und vergleichen (Mev)* im Kontext interkultureller Musikpädagogik unter Bezugnahme auf den Begriff des dritten Raumes von Homi K. Bhabha. Wallbaum kommt zu folgendem Fazit:

„Der Begriff des dritten Raumes nach Homi K. Bhabha macht sichtbar, dass und wie das musikdidaktische Modell Musikpraxen erfahren und vergleichen (Mev) die kulturelle Dimension von Musik und Unterricht reflektiert. Dritte Räume sind durch eine übergangsmäßige Hybridität, also Vermischung von – praxeologisch gesprochen – Praktiken, Artefakten, Narrativen bzw. Diskursen und Verkörperungen bzw. Subjektivierungen aus verschiedenen Kulturen bei (tendenziell) symmetrischen Machtverhältnissen gekennzeichnet. Sie sind offen für Entwicklung oder Deutungen in unterschiedliche Richtungen. Indem Musikpraxen erfahren und vergleichen solche dritten Räume zum einen in den Phasen oder Zonen des Gestaltens und Er-

fahrens und zum anderen in denen des Vergleichens vorsieht, stellt es die Möglichkeit dar, Kulturalität und kulturelle Vielfalt zu thematisieren, ohne dabei bestehende kulturelle Unterscheidungen festzuschreiben.“ (Wallbaum 2020: 148)

Wallbaum positioniert Mev in seinem Beitrag aber nicht nur im Kontext interkultureller Musikpädagogik, sondern hält weitergehend fest, „dass Mev eine neuartige und kulturbezogen reflektierte Möglichkeit für Musikunterricht in einer sowohl globale als auch lokale Kulturen berücksichtigenden Schule der Zukunft darstellt“ (ebd.). Damit wäre meine Frage beantwortet und meine Arbeit eigentlich getan. Dennoch möchte ich im Folgenden versuchen, seine These zu untermauern und mit konkreten Beispielen zu veranschaulichen. Mit Bezug auf die von mir aufgeworfenen Herausforderungen interkultureller Musikpädagogik nehme ich sein musikdidaktisches Denken dazu noch einmal detaillierter in den Blick. Hierzu möchte ich auch ältere Diskursbeiträge von Wallbaum in meine Überlegungen einbeziehen, die in meiner Lesart als Vorläufer von Mev betrachtet werden können.

Im „Minenfeld“ zwischen (vielen) Sachen und (allen) Menschen

Dass Wallbaums Entwürfe eine Lösung für das hier unter Punkt 1 skizzierte Problem der Fokussierung auf einen bestimmten Ausschnitt von Musikkultur („Musiken der Welt“) und eine bestimmte Schülgruppe (die mit sogenanntem Migrationshintergrund) bieten, liegt zum einen daran, dass sie von Beginn an als Gestaltungsprinzipien für Musikunterricht im Allgemeinen und nicht für den ‚interkulturellen Sonderfall‘ konzipiert sind. Zum anderen setzt sich Wallbaum von Beginn an dafür ein, die Vielfalt der Sache mit den individuellen Bedürfnissen der Menschen in Beziehung zu setzen. So orientiert sich bereits das in seiner Antrittsvorlesung entfaltete Konzept einer „relationale[n] Schulmusik“ (Wallbaum 2005b) sowohl an den Bedürfnissen und Interessen aller Schül als auch an einer großen Bandbreite musikkultureller Praxen, „[d]enn in einer postindustriellen Gesellschaft [...] kann analytisch keiner einzelnen Musikkultur das Primat vor anderen zugesprochen werden. Weder Alter noch Elektronischer Musik, weder Klassik-Romantik noch Jazz, weder HipHop noch Techno, Klanginstallationen, Neuer Musik der Moderne oder der postmodernen Avantgarden“ (ebd.: 10–11). Wenngleich diese Aufzählung auf Breite angelegt ist, bleibt sie dennoch überwiegend auf Musikkulturen der

sogenannten westlichen Welt begrenzt. Um die von mir skizzierten Ansprüche zu erfüllen, müsste sie insbesondere um die Stilfelder ergänzt werden, für die sich die interkulturelle Musikpädagogik in der Hauptsache starkmacht: Es fehlen Gamelan, Gnaoua, Highlife, Songo, Samba etc.⁵

Des Weiteren setzt Wallbaum die Frage nach der Sache des Unterrichts und den Bedürfnissen der am Unterricht beteiligten Menschen konsequent miteinander in Beziehung, indem er sein Konzept im „Minenfeld“ (ebd.: 5) zwischen den von ihm im Diskurs ausgemachten Polen eines Musikunterrichts „vom Kinde her“ und einem Musikunterricht „von der Sache her“ (ebd.) positioniert. Dies mündet in einer aus seiner Sicht zentralen Frage musikdidaktischen Handelns:

„Wie ermöglichen wir – Lehrende und Lernende – stets von Neuem erfüllte musikalische Praxen in der Schule? Mit anderen Worten: Wie stellen wir eine funktionierende Relation zwischen Wahrnehmungsinteressen der Schüler und potentiellen Attraktionen eines Musikstücks her?“ (Wallbaum 2005b: 13)

Das Ziel eines entlang dieser Leitfrage gestalteten Musikunterrichts liegt darin, dass sich Menschen „verständlich in verschiedenen Musikkulturen bewegen können“ (Wallbaum 2005b: 11).

Jugendkulturelle Musikpraxen als Bezugs- oder Ausgangspunkt?

Dadurch dass die „Wahrnehmungsinteressen“ der Schül in Wallbaums Konzepten einen zentralen Ausgangspunkt für das Erschließen unterschiedlicher Musikkulturen bilden, gilt sein Interesse in vielen Publikationen der Auseinandersetzung mit jugendkulturellen Musikpraxen. Zudem stehen im Diskurs interkultureller Musikpädagogik bislang eher am Rande behandelte Musikkulturen des Pop (z. B. bei Kautny 2010 oder Barth 2015) in seinem Denken (wie bereits dargestellt) hierarchisch auf einer Ebene mit anderen Musikstilen, auch mit Erscheinungsformen von Kunstmusik aus der klassisch-romantischen Tradition (Wallbaum 2010a). Darüber hinaus hat Wallbaum konkrete Vorschläge ausgearbeitet, wie Schül im Unterricht eigene musikkulturelle Positio-

5 Dem Autor ist bewusst, dass bei diesen Themen mit den Schüler*innen auch stets eine reflexive Ebene über kulturelle Aneignungsprozesse einge-zogen werden sollte (vgl. z. B. Barth i. Dr.).

nierungen reflektieren und andere jugendkulturelle Praxen erschließen können (vgl. u. a. Wallbaum 2007). Besonders hervorheben möchte ich Wallbaums früh entstandenen Projektentwurf „Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln?“ (Wallbaum 1998), den Barth bereits 2008 als „gelungenes Beispiel“ für einen „kulturell deutenden Ansatz“ (S. 181) in der interkulturellen Musikpädagogik bezeichnet. In diesem Unterrichtsvorhaben sind Schül dazu eingeladen, umfassend in eine ihnen fremde jugendkulturelle Musikpraxis einzutauchen. In einem ersten Schritt schreiben Schül eine „Gebrauchsanweisung“ für eine Jugendkultur, mit der sie sich möglichst gut auskennen. Entlang dieser Gebrauchsanweisung verhalten sich Mitschül dann für eine bestimmte Zeit wie Mitglieder der jeweiligen ihnen vorab fremden Jugendkultur und reflektieren ihre Erfahrungen mit dieser Kultur und dem Hören der dazugehörigen Musik. Die Projektidee fordert die Schül dazu auf, ihre eigenen musikkulturellen Praktiken zu reflektieren, um diese mithilfe der Gebrauchsanweisung anderen zugänglich machen zu können. Zugleich erschließen sich die Schül unter Anleitung von Mitschül neue Musikwelten. Darüber hinaus spüren die Teilnehm⁶ nach, ob und wie sie sich selbst durch dieses Experiment verändert haben. Daran wird deutlich, dass der eigene ästhetische Standpunkt bzw. die eigenen musikkulturellen Verortungen nicht statisch, sondern in Bewegung sind – ganz im Sinne eines bedeutungszuweisungsorientierten (Barth 2008), aber auch transkulturellen (Welsch 2017) Kulturverständnisses. Daher steckt in dieser Projektidee ein innovativer Ansatz interkulturellen Musiklernens. In Folgepublikationen wurden vergleichbar ausgerichtete Vorschläge zu anderen Umgangsweisen mit Musik wie dem Komponieren ausgearbeitet. Hinzu kamen Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Musikpraxen, die den Lernenden oft fremd sind, wie „der außeraustralische Beethoven oder: Klassik in der Schule“ (Wallbaum 2010a).

Anspruch und Wirklichkeit

Eine rekonstruktive Studie zur Praxis von Musiklehr und ihrem Verhältnis zu den in Mev entfalteten musikdidaktischen Normen steht meines Wissens noch aus. Es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass die von mir als innovativ wahrgenommenen Vorschläge Wallbaums in der musikpädagogischen

6 Teilnehmer*innenwesen

Praxis in Deutschland breit rezipiert werden. Sie teilen also vermutlich das Schicksal der hochgesteckten Ziele interkultureller (Musik)pädagogik (s. o.) und vieler anderer konzeptioneller Entwürfe und Argumentationen. Woran liegt das und wie könnte sich das ändern?

Zum einen würde ich mir wünschen, dass Christopher Wallbaum in den kommenden Jahren Leerstellen schließt, indem er an die sehr konkreten unterrichtspraktischen Vorschläge aus den 1990er-Jahren anknüpft. Warum gibt es bislang nur vergleichsweise wenige konkrete Unterrichtsvorschläge zu Mev aus jüngerer Zeit, in denen die entwickelten didaktischen Leitlinien unterrichtspraktisch ausgearbeitet sind? Zum anderen muss sich das spezifische Profil der Musiklehrbildung in Deutschland in den kommenden Jahren (weiter) verändern. Noch immer weist die Musiklehrbildung z. B. aufgrund der zentralen Positionierung abendländischer Kunstmusik in den Zugangsvoraussetzungen und Curricula hegemoniale Strukturen auf (Wallbaum 2010b, Buchborn 2019; Buchborn et al. i. Dr.), die sich auf die, wenn nicht monokulturelle, dann zumindest enge kulturelle Ausrichtung des Musikunterrichts in der Praxis auswirken (vgl. ebd.; Buchborn & Bons 2020). Insbesondere den Protagonist jugendkultureller Musikpraxen (DJs, Rockgitarrist, Rap, DAW⁷ etc.) bleibt der Zugang zur Musiklehrbildung weitgehend verwehrt. Wenn im Studium nur die Vertret eines Ausschnitts der heterogenen musikalischen Gegenwartskultur unter sich bleiben und dadurch eben jener Teil von Musik als ihr Ganzes wahrgenommen wird, wie sollen dann Musiklehr im Unterricht wieder möglichst viele Erscheinungsformen musikalischer Gegenwartskultur gleichwertig nebeneinanderstellen können?

Als weitere Hemmschuhe für Veränderungen sind zudem nach wie vor die Richtlinien und curricularen Vorgaben für den Schulunterricht zu nennen. Zwar finden sich hier z. T. Forderungen der IMP wieder (Offenheit, Anerkennung, stilistische Vielfalt, s. a. oben), aber gerade zwischen den Zeilen, auf der Ebene der impliziten Logiken werden nach wie vor die Zentralstellung abendländischer Kunstmusik und folglich hegemoniale Strukturen deutlich. So fehlt in den zentral gestellten Abituraufgaben in Niedersachsen (2021) eine Alternative zur formalen Analyse klassischer Kunstmusik, in Lehrplänen steht notationsgebundene Musik im Zentrum und in Aufzählungen werden die Instrumente des Orchesters vor denen der Rock- und Popmusik genannt (vgl. Buchborn et al. i. Dr.).

7 DJ*innenwesen, Rockgitarrist*innenwesen, DAW-ler*innenwesen

Darüber hinaus dominieren nach wie vor kognitive Zugänge zur Musik die Unterrichtspraxis, was Schül Möglichkeiten der Identifikation erschwert (vgl. z. B. Pfeiffer 2013). Dadurch eröffnet der Unterricht selbst im Umgang mit abendländischer Kunstmusik kaum Möglichkeiten, musikpraktische Erfahrungen zu machen. Was vielerorts bleibt, ist ein an historischer Musikwissenschaft und Musiktheorie orientierter Kulturkundeunterricht über abendländische Kunstmusik anstelle eines an künstlerischen Praxen ausgerichteten Musikunterrichts, wie nicht nur Wallbaum ihn fordert.

Vermutlich ist der Weg das Ziel, und mir bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass Christopher Wallbaum in den vergangenen Jahren zentrale Wegweiser für die interkulturelle Musikpädagogik und den Musikunterricht allgemein aufgestellt hat und nicht nur im Harz (Krämer & Wallbaum 2014) einige eindrucksvolle Kilometer zurückgelegt hat.

Literatur

- Barth, Dorothee (2000). Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik (Musikpädagogische Forschung). In: Nils Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (Band 21, S. 27–50). Essen: Die Blaue Eule.
- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (Forum Musikpädagogik). Augsburg: Wißner.
- Barth, Dorothee (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“ *Diskussion Musikpädagogik*, (57/1), 50–58.
- Barth, Dorothee (2015). Vermittlung oder Erfahrung von Popmusik? (K)ein Unterrichtsgegenstand ohne bildungstheoretische Fundierung. In: Michael Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf*. Berlin Münster: Lit Verlag.
- Barth, Dorothee (2018). „Musikunterricht“. In: Ingrid Gogolin; Viola B. Georgi; Marianne Krüger-Potratz; Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Hamburg: UTB GmbH, S. 545–548.
- Barth, Dorothee (i. R.). (Zu) wem gehören Musik(en)? Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld Kultureller Aneignungsprozesse. In: Heike Henning & Kai Koch (Hrsg.), *Publikation zum Symposium „Interkulturelles Musizieren“*.
- Barth, Dorothee & Stroh, Wolfgang Martin (2021). Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In: Werner Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Auflage, S. 195–204) Berlin: Cornelsen.
- Buchborn, Thade (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungs-

- prüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, (83/19), 39–47.
- Buchborn, Thade (2020). Interkulturalität, Migration und Musikunterricht. Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer*innenbildung und Forschung (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg). In: Thade Buchborn; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Band 8, S. 9–32). Hildesheim: Olms, Georg.
- Buchborn, Thade & Bons, Verena (2021). „And it turns out that it only has two chords“. Secondary school music teachers' orientations on dealing with learners' music cultures in the classroom (~Vibes – The IASPM D-A-CH Series). In: Anja Brunner & Hannes Liechti (Hrsg.), *Pop–Power–Positions. Global Relations and Popular Music* (Band 1). <http://vibes-theseries.org/buchborn-bons-classroom/> [6.12.2021].
- Buchborn, Thade; Schmauder, Hansjörg; Tralle, Eva-Maria & Völker, Jonas (im Druck). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. In: Johann Honnens & Carmen Hess (Hrsg.), *Sonderausgabe der Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*.
- Buchborn, Thade & Tralle, Eva-Maria (im Druck). Doing Gender While Doing Interculturality? Gender-Specific Argumentation Strategies in Interviews and Group Discussions on Interculturality with Music Teachers. In: Johann Honnens & Carmen Hess (Hrsg.), *Sonderausgabe der Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*.
- Buchborn, Thade; Tralle, Eva-Maria & Völker, Jonas (Hrsg.) (2020). *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg) (Band 8). Hildesheim: Olms, Georg.
- Cvetko, Claudia (2020). Interkulturalität als Anspruch der Musikpädagogik? Ausgewählte Motive zu Afrika im Musikunterricht (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg). In: Thade Buchborn; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Band 8, S. 235–247). Hildesheim: Olms, Georg.
- Geuen, Heinz & Stöger, Christine (2017). „Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment: „Spielarten“ – Making music in general music education from a cultural studies perspective: A thought experiment. In: Alexander J. Cvetko & Christian Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Bd. 38, S. 57–71). Waxmann.
- Honnens, Johann (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung) (1. Auflage.). Münster: Waxmann.
- Jünger, Hans (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, (17), 15–21.
- Kautny, Oliver (2010). Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 26–46.

- Krämer, Oliver & Wallbaum, Christopher (2014). Musikpädagogisches Wandern und Fluxus in Halberstadt. Ein Beispiel von ‚Musikpraxen erfahren und vergleichen‘. *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, 6(2), 1–17.
- Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Birgit Allenbach; Urmila Goel; Merle Hummrich & Cordula Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35–66). Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Merkt, Irmgard (2019). *Musik – Vielfalt – Integration – Inklusion: Musikdidaktik für die eine Schule* (ConBrio-Fachbuch). Regensburg: ConBrio.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021). *Musik – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2021*. online abrufbar unter: https://www.vds-niedersachsen.de/wp-content/uploads/2018/07/Zentralabitur_Musik_2021.pdf [6.12.2021].
- Ott, Thomas (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht. In: Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik: Ein Studienbuch* (1. Auflage, S. 111–138). Augsburg: Wißner.
- Pfeiffer, Wolfgang (2013). Jugend – Musik – Sozialisation: Perspektive der Musikdidaktik. In: Robert Heyer; Sebastian Wachs & Christian Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 187–215). Wiesbaden: Springer VS.
- Tralle, Eva-Maria (2020). „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um? (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg). In: Thade Buchborn; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, Band 8, S. 201–217). Hildesheim: Olms, Georg.
- Völker, Jonas (2020). „... ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg). In: Thade Buchborn; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, Band 8, S. 173–187). Hildesheim: Olms, Georg.
- Wallbaum, Christopher (1998). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? *Musik & Bildung* 4, S. 10–15.
- Wallbaum, Christopher (2005a). Neue SchulMusik: Ästhetische Praxis oder Enkulturation?: Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt). In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt (Hrsg.), *Hören und Sehen – Musik audiovisuell*, Band 45, S. 313–325. Mainz: Schott.
- Wallbaum, Christopher (2005b). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik* 26, S. 4–17.
- Wallbaum, Christopher (2007). Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 22–38.
- Wallbaum, Christopher (2010a). *Der außeraustralische Beethoven oder: Klassik in der Schule. Ein Beitrag aus der Perspektive ästhetisch-kultureller Edukation*. (überarbeitete Online-Fassung des Textes von 2008). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-63569> [6.12.2021].

- Wallbaum, Christopher (2010b). „Schoolmusic“ in Europa – Ein Bericht und eine Typologie. In: Ortwin Nimczik (Hrsg.), *Begegnungen. Musik – Regionen – Kulturen*. S. 267–278. Mainz: Schott.
- Wallbaum, Christopher (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine globale kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg). In: Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, Band 8, S. 133–154. Hildesheim: Olms, Georg.
- Welsch, Wolfgang (2017). *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: new academic press.

Prof. Dr. Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1, 79102 Freiburg

t.buchborn@mh-freiburg.de

Am Ende gehts um Freiheit, oder warum das Vergleichen musikalischer Erfahrungen bildend ist

Oliver Krämer

Einleitung

In den vergangenen zehn Jahren hat Christopher Wallbaum intensiv an einer Fortführung und Konkretisierung seiner Prozess-Produkt-Didaktik gearbeitet und dabei ein didaktisches Modell für den Musikunterricht entwickelt, das er *Musikpraxen erfahren und vergleichen* nennt – eine Benennung, die von ihm oft auch zum Akronym Mev verkürzt wird. Ausführungen zu diesem Modell finden sich verstreut in einzelnen Beiträgen, ohne dass es bislang eine längere Veröffentlichung zu diesem Modell gäbe, in der sich alle Gedanken in gebündelter Form finden ließen.¹ Das Modell ist inzwischen also verschiedentlich mit seinen Eckpfeilern beschrieben worden, ohne allerdings im Hinblick auf Inhalte und Methoden bis ins Letzte durchdekliniert zu sein.

Der vorliegende Beitrag stellt das Ergebnis meiner Auseinandersetzung mit der musikdidaktischen Konzeption *Musikpraxen erfahren und vergleichen* dar. Wie der Name bereits besagt, geht es in dieser Konzeption um zweierlei: erstens um die Erfahrung verschiedener musikalischer Praxen und zweitens um Vergleichsprozesse zwischen diesen einzelnen Erfahrungsepisoden. Diese Vergleichsmomente im Mev-Modell sollen im Folgenden eingehender betrachtet und ausdifferenziert werden, weil in diesen Momenten aus meiner Sicht der besondere Bildungswert der Konzeption zu liegen scheint. Um diese Position zu untermauern, möchte ich zunächst vier Thesen aufstellen und erörtern, aus denen ich dann in einem zweiten Schritt vier didaktisch-methodische Konsequenzen ableite und entfalte.

1 Z. B. Wallbaum (2013: 34–36); ders. (2016: 48–51); ders. (2018: 4–6) und ders. (2020: 133–136 sowie 146–148).

Thesen:

1. Die Entwicklung eines Bewusstseins von Freiheit und die individuelle Ausgestaltung dieser Freiheit sind Aufgabe und Ziel von Bildungsprozessen.
2. Freiheit beruht auf der Wahlmöglichkeit zwischen Handlungsoptionen.
3. Soll die Wahl zwischen Handlungsoptionen keine Willkürentscheidung sein, müssen ihr Vergleichsprozesse vorausgehen.
4. Erst durch den Aspekt des Vergleichens wird aus dem didaktischen Modell *Musikpraxen erfahren und vergleichen* eine Bildungskonzeption.

Didaktisch-methodische Konsequenzen:

1. Das Mev-Modell verlangt nach Gleichbehandlung aller musikalischen Praxen.
2. Das Mev-Modell verlangt nach einer neutralen Rolle der Lehrenden.
3. Das Mev-Modell verträgt sich nicht mit der Vergabe von Zensuren.
4. Vergleiche, die über bloße Meinungseinschätzungen hinausgehen, brauchen Vergleichskriterien und Vergleichsmethodiken.

These 1: Die Entwicklung eines Bewusstseins von Freiheit und die individuelle Ausgestaltung dieser Freiheit sind Aufgabe und Ziel von Bildungsprozessen

Das Ende des 18. Jahrhunderts ist in vielerlei Hinsicht der Ausgangspunkt unseres neuzeitlichen Bildungsverständnisses. Dieses Bildungsverständnis gründet auf dem Menschenbild des freien Individuums, das sich seiner Freiheit als Möglichkeit zur Selbstbestimmung bewusst ist.

Sozialgeschichtlich wird der Freiheitsbegriff wichtig im Zuge der Ablösung der absolutistischen Ständeordnung durch die bürgerliche Gesellschaftsordnung – ein politischer Prozess, der schließlich in den Ereignissen

der Französischen Revolution und der Losung *Liberté, Égalité, Fraternité* kulminiert.

Aber nicht nur in politischer Hinsicht erfährt die Forderung nach Freiheit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einen Aufschwung. Auch in den philosophischen Schriften jener Zeit kommt dem Begriff der Freiheit große Bedeutung zu. In Johann Gottfried Herders Konzept vom Menschen als Mängelwesen scheint Freiheit als anthropologische Grundkonstante auf und begründet zugleich die Sonderstellung des Menschen (vgl. Herder 1772/2001: 20–24). Im Vergleich zum Tier erscheint der Mensch zunächst als „das verwaisteste Kind der Natur“ (ebd.: 24), weil seine Fähigkeiten im Moment der Geburt nicht in gleicher Weise an die Umwelt angepasst sind und weil sein Handeln nicht in gleicher Weise durch Instinkte in diese Umwelt eingebunden ist. Was unter biologischer Perspektive zunächst als Mangel erscheint, deutet Herder in der Folge allerdings zum Vorteil um (vgl. ebd.: 24 ff.): Erst das Fehlen eben jenes instinktiven Eingefügtseins in die Natur ermöglicht dem Menschen seine außerordentliche Entwicklungsfähigkeit, die Herausbildung von Sprache und Vernunft und schließlich eine Existenz als „freidenkendes, tätiges Wesen“ (ebd.: 80).

Freiheit wird in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zunehmend auch als Aufgabe der Selbstbefreiung interpretiert, wie sie dem Emanzipationsgedanken der Aufklärung zugrunde liegt. In seiner berühmten Replik auf die Frage, was Aufklärung sei, spricht Kant diesbezüglich vom „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784: 481) und definiert damit zugleich einen wichtigen Wendepunkt in der Bildungsgeschichte. Denn im folgenden Zeitalter bürgerlicher Bildung wächst der Schule dadurch zusätzlich zur Aufgabe der Wissensvermittlung eine weitere wichtige Rolle zu, die sie in der historischen Folge mal mehr, mal minder gut ausfüllt: nämlich Prozesse der Emanzipation anzustoßen und zu begleiten.²

Jeder Emanzipationsprozess hat dabei grundsätzlich zwei Stoßrichtungen, denn das Freisein von Fremdbestimmung impliziert im selben Atemzug auch die Möglichkeit zur Verwirklichung von Selbstbestimmung. Wer Fremdbestimmung abschüttelt, wer nicht länger duldet, dass andere über das eigene Schicksal und Leben bestimmen, erlebt einen offenen Zustand, in dem zu-

2 Emanzipation meint hier in umfassendem Sinne die „Selbstbefreiung oder Entlassung gesellschaftlicher Gruppen aus geistiger, rechtlicher, sozialer oder politischer Bevormundung, Benachteiligung oder als Unrecht empfundener Herrschaft“ (Greiffenhagen 1972: Sp. 488).

nächst alles möglich erscheint, in dem sich das Individuum in der Folge aber auch aktiv orientieren und bewusst Entscheidungen treffen muss, wenn Freiheit etwas anderes sein soll als Willkür und Beliebigkeit. Was bei Immanuel Kant zunächst noch als individueller Prozess gemeint war, ist 250 Jahre später ein gesichertes Rechtsgut demokratischer Gesellschaften (vgl. deutsches Grundgesetz, Art. 2).

Auch in Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis spielt die freie Entfaltung der Persönlichkeit eine zentrale Rolle und zielt letztendlich auf Individualität und Autonomie des einzelnen Menschen (vgl. Lederer 2014: 208–210). Freiheit und Bildung stellen somit einen untrennbaren Zusammenhang dar. Zur Verschränkung von Freiheit und Bildung schreibt der Humboldt-Forscher Clemens Menze mit Blick auf dessen Bildungsdenken:

„Einerseits ist Freiheit der Ermöglichungsgrund für Bildung, damit der Mensch sich nicht in vorgängigen Mediatisierungen verfängt, von sich selbst absieht und zum bloßen Abdruck der Verhältnisse verkommt. Andererseits ist Bildung der Garant, Freiheit immer neu hervorzurufen und zu erhalten. Bildung ist Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit, der nie zu einem Ende zu bringende Versuch, den Menschen zu sich selbst freizusetzen, damit er sich entscheiden kann, etwas zu tun oder zu unterlassen und sein Können dem Richtmaß der Humanität auch in konkreten Situationen zu unterstellen.“ (Menze 1993: 69)

Exkurs: Negative und positive Freiheit

Im Diskurs um die Freiheit gibt es spätestens seit Leibniz die Unterscheidung zwischen *negativer Freiheit* (*la liberté de droit*) und *positiver Freiheit* (*la liberté de fait*) (Leibniz 1704/2013: 254). Beide bilden gewissermaßen die zwei Seiten einer Medaille. Diese Unterscheidung ist zugleich eine Unterscheidung der Blickrichtungen. Negative Freiheit bezeichnet das Freisein *von etwas*: Sie meint inhaltlich zunächst unbestimmt den Zustand der Unabhängigkeit, die Überwindung von Zwang und Unterdrückung, von einschränkenden Bindungen und Abhängigkeiten. Demgegenüber steht die positive Freiheit als inhaltlich noch nicht näher bestimmtes Freisein *für etwas*: die Handlungsmöglichkeit, etwas Bestimmtes zu tun, und dabei dem eigenen Willen zu folgen. Positive Freiheit schließt die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln ein. Das in diesem Sinne freie Individuum kann sich nicht mehr darauf berufen, unter Zwang oder Unterdrückung gehandelt zu haben.

Um noch einmal auf Herders Konzept vom Menschen als Mängelwesen zurückzukommen: Das Fehlen instinktiver Eingebundenheit ist im Sinne dieser Unterscheidung zunächst eine negative Freiheit. Der Mensch ist frei von einer äußeren, naturhaften Determination seines Handelns (vgl. Spaemann 1972: Sp. 1097). Damit wird der Mensch zugleich frei für andere Dinge, die er nun allerdings aus sich selbst heraus bestimmen muss. Bei Humboldt folgt aus der positiven Freiheit die Verantwortung für das eigene Schicksal als Bildungsaufgabe. Der Mensch ist frei dafür, der zu werden, der er sein kann. Positive Freiheit meint hier einmal mehr die Selbstwerdung als Entfaltung aller Möglichkeiten.

Im Hinblick auf Schule und Musikunterricht könnte negative Freiheit zum Beispiel die Unabhängigkeit von einschränkenden curricularen Vorgaben bedeuten, die kaum Wahlmöglichkeiten lassen und nur bestimmte musikalisch-kulturelle Praxen thematisieren. Positive Freiheit als deren konstruktive Wendung ergibt sich daraus jedoch erst in einem nächsten Schritt, nämlich wenn sich die Beteiligten im Musikunterricht darauf verständigen, ihren Interessen zu folgen, und Möglichkeit ergreifen, in der Auseinandersetzung mit verschiedensten Musiken ein selbstbestimmtes musikalisches Leben zu verwirklichen. Um in diesem Sinne positive Freiheit zu verwirklichen, braucht es zunächst die negative Freiheit im Sinne einer *conditio sine qua non*:

„Für ästhetische Praxis müssen Menschen (einigermaßen) frei von Angst und Handlungsdruck sein, um sich auf das einlassen zu können, worum es zuvorderst geht: eine erfüllte Zeit, etwa mit dem Spielen und/oder Hören von Musik.“ (Wallbaum 2011: 193)

Exkurs: Äußere und innere Freiheit

Neben der Unterscheidung in *negative* und *positive Freiheit* ist auch die Unterscheidung in *innere* und *äußere Freiheit* wichtig. Dabei bezeichnet äußere Freiheit gewissermaßen den gesellschaftlichen Rahmen rechtsstaatlich gewährter Freiheitsrechte, wie etwa das Recht der Meinungs- oder der Versammlungsfreiheit. Innere Freiheit bezeichnet dagegen den individuellen Status einer Person: die innere Unabhängigkeit von Zwängen, von den Meinungen anderer, von Erwartungshaltungen und Rollenmustern, die den eigenen Entfaltungsmöglichkeiten möglicherweise entgegenstehen. Innere

Freiheit bezeichnet einen Zustand individueller Meinungs-, Entscheidungs- und Handlungssouveränität. Innere Freiheit ist die Disposition, nicht triebgesteuert-naiv, sondern abwägend-reflektiert zwischen Handlungsoptionen und Entwicklungsmöglichkeiten entscheiden zu können und die eigene Zukunft aktiv und bewusst zu gestalten.

In der Konsequenz heißt das: Selbst in einer gesellschaftlichen Situation, in der äußere Freiheiten verfassungsmäßig garantiert und politisch durchgesetzt werden, sind die Einzelnen nicht automatisch auch innerlich frei. Die Realisierung innerer Freiheit bleibt auch in äußerlich freien Gesellschaften Aufgabe des Individuums. Für die Schule wiederum ergibt sich daraus eine gesamtgesellschaftliche Erziehungsaufgabe: Denn das Erringen innerer Freiheit ist ein Prozess, den jede Person von Neuem zu durchlaufen hat. An dessen Ende steht die *selbstbestimmte Teilhabe* an der Gesellschaft, von der Schulgesetze in ihren Präambeln schreiben. Deshalb gelten Erziehung und Bildung auch heute noch im Anschluss an Humboldt als Schlüssel zur inneren Freiheit.

Auf den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule übertragen bedeutet das: Selbst in einer Zeit, in der Musik in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielgestaltigkeit so leicht und frei zugänglich ist wie vielleicht nie zuvor in der Geschichte, müssen Individuen stets aufs Neue frei werden und sich aktiv befreien (von Unwissenheit, Vorurteilen, Vorurteilen sowie ungebetener Vorselektion durch Computeralgorithmen), um mit dem frei verfügbaren Angebot sinnvoll, d. h. kenntnisreich umgehen zu können. Dies geschieht im Rahmen von Bildungsprozessen durch Akte der Sach- und der Selbstklärung.

These 2: Freiheit beruht auf der Wahlmöglichkeit zwischen Handlungsoptionen

Freiheit ereignet sich und wird unmittelbar spürbar in der Vergegenwärtigung von Handlungsoptionen. Diese Gedankenfigur ist tief in der europäischen Philosophiegeschichte verankert. Aristoteles begreift den Menschen als das Wesen der Wahl, „das sich eben dadurch von allem anderen Seienden im telos-gerichteten Naturzusammenhang unterscheidet“ (zitiert nach Spaemann 1972: Sp. 1068). Und bei Epiktet heißt es: „Die tiefste Wurzel hat die Freiheit in der Wahl, jener inneren Macht der Selbstverfügung“ (zitiert nach Spaemann 1972: Sp. 1071). Auch Friedrich Schiller spricht viele Hundert Jahre

später in seinen *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* vom „Vermögen der Wahl“ (Vierter Brief), das den Menschen auszeichnet.

Auf Musikunterricht übertragen heißt das: Nicht das imitatorische Hineinfinden in eine musikalische Praxis – ganz gleich ob implizit durch Sozialisation und Enkulturation oder explizit durch formale Unterrichtsprozesse –, sondern erst das Übersteigen der Grenzen einer einzigen musikalischen Praxis durch das Angebot alternativer musikalischer Welten, Musizierweisen und -vorstellungen ist in diesem Sinne bildungswirksam. Erst das Übersteigen einer musikalischen Wirklichkeit im Hinblick auf andere musikalische Möglichkeiten garantiert Freiheit als Wahlfreiheit durch das Aufzeigen und Erfahren von ästhetischen Optionen: Dieses Prinzip ist im Mev-Modell allein schon durch die Pluralität der Musikpraxen als konstitutives Merkmal strukturell verankert.

These 3: Soll die Wahl zwischen Handlungsoptionen nicht willkürlich erfolgen, geschieht sie auf der Grundlage des Vergleichens

„Weil auf konkrete Verhältnisse gerichtet, bedarf die Wahl der vernünftigen Überlegung, mit der sie zu Rate geht, über die für ihre Entscheidung zu wählenden Mittel. So definiert Aristoteles die Wahl als Mit-sich-zu-Rate-gehen des Strebens nach dem, was in unserer Macht steht.“ (Spaemann 1972: Sp. 1068)

Freiheit als informierte Wahlentscheidung zwischen Handlungsalternativen beruht auf der genauen Kenntnis der Möglichkeiten. Eine solche Kenntnis entsteht methodisch auf dem Wege des Vergleichs: aus der Gegenüberstellung mindestens zweier Vergleichsobjekte und deren Abtastung im Hinblick auf Übereinstimmung oder Differenz.

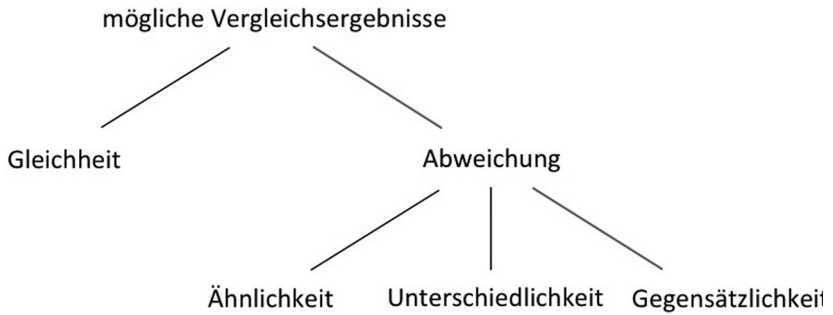


Abbildung 1: Mögliche Verhältnisse zweier Vergleichsobjekte zueinander (eigene Darstellung)

War der Vergleich in der Antike zunächst vor allem rhetorischer Topos, um Argumente zu untermauern und ihnen Gewicht zu verleihen, so ist er als Erkenntnis- und Ordnungsverfahren spätestens seit Leibniz allgegenwärtig in der Philosophie und den Wissenschaften.³

Der Vergleich ist eine auf differenzierter Wahrnehmung aufbauende Methode der Erkenntnis mit dem Interesse, das Verhältnis zwischen zwei oder mehreren Vergleichsobjekten genauer zu bestimmen. Dabei führt der Vergleich über die grundsätzliche Feststellung von Gleichheit oder Ungleichheit hinaus zur Aufdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und damit zur Erkenntnis des Grades der Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit – im Extremfall bis hin zur Feststellung der Gegensätzlichkeit der Vergleichsobjekte (vgl. Schenk & Krause 2001: Sp. 676–677).⁴ In methodischer Hinsicht entscheidend ist, dass sich im Zuge des Vergleichens beim betrachtenden und befragenden Hin- und Hergehen zwischen den Vergleichsobjekten letztlich das eine am anderen schärft (vgl. Mauz & Sass 2011).

3 „Compare est considerare, in quo duo convenient et differant. Ita ut ex uno cognito alterum cognosci deinde possit.“ (Leibniz 1988: 496; orig. 1702–1704). Leibniz versteht den Vergleich als Betrachtung, „worin zwei Dinge übereinstimmen und worin sie verschieden sind, so daß aus der Erkenntnis des einen das andere erkannt werden kann“ (deutsche Übersetzung zitiert nach Schenk & Krause 2001: Sp. 677).

4 Vgl. außerdem Alfred Brunswig (1910): „Zwei Objekte vergleichen heißt: sie aufmerksam ... mit spezieller Hinsicht auf ihr gegenseitiges Verhältnis betrachten.“

Exkurs: Ästhetische Freiheit

Spätestens an dieser Stelle wird ein weiterer Exkurs über *ästhetische Freiheit* nötig, denn im Zusammenhang von Wahl und Entscheidung spielen die Künste eine besondere Rolle. Ästhetische Freiheit ist ein Spezifikum der Künste, denn hier, in den Künsten, ist die probeweise Übernahme von Positionen möglich, meist ohne – wie im richtigen Leben – mit handfesten Konsequenzen rechnen zu müssen.⁵ In diesem Sinne ist das Feld des Ästhetischen und der Künste ein quasi spielerisches Lernfeld beim Erringen innerer Freiheit:

„Der Wert der ästhetischen Freiheit, die gesellschaftlich durch die Institution ‚Kunst‘ verkörpert wird, liegt offenbar [...] in der Freiheit, Handlungen und Dinge zu imaginieren und zu kommunizieren, die im sonstigen Leben unstatthaft, tabu oder verboten sein können.“ (Wallbaum 2011: 194)

Führt man diesen Gedanken weiter, dann sind es insbesondere die künstlerischen Fächer, die im Rahmen einer Erziehung zur Freiheit einen wesentlichen Beitrag leisten können, weil sie ihrem Wesen nach besondere Voraussetzungen dafür mitbringen, Freiheit zu üben. Im Hinblick auf innere Freiheit und die Voraussetzungen für ihr In-Erscheinung-Treten im Musikunterricht schreibt Wallbaum:

„Wir müssen sie mit Hilfe von Ermöglichungsräumen erfahrbar machen. Beim Schwimmen gehören dazu vor allem ein Schwimmbecken mit Wasser darin und Szenarien, die dem Lernenden das Körpergefühl im Wasser und das Loslassen des festen Bodens unter den Füßen erleichtern. In der freien ästhetischen Praxis lässt der Mensch sein Selbstbild, seine gewohnte Rolle zu Hause und auf dem Schulhof, alles was er für wahr und richtig hält, für die Dauer einer Musik (eines „Spiels mit Klängen“) los.“ (Wallbaum 2011: 195)

Damit beschreibt Wallbaum die Aufgabe von Musiklehrenden, zumindest in äußerer Dimension durch die Inszenierung von Ermöglichungsräumen für ästhetische Freiheit zu sorgen. Zugleich nimmt er aber auch die Lernenden im Sinne eines Appells zur Verwirklichung innerer Freiheit (als Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung) in die Pflicht:

5 Freiheit proben im Bereich des Ästhetischen, weil sie dort vergleichsweise ohne schwere Konsequenzen gelebt werden kann: Wie sehr diese Aussage einzuschränken ist, zeigt aktuell das eben nicht mehr gefahrlose Singen muslimischer Frauen im Iran und in Afghanistan!

„Den letzten (bzw. ersten) Schritt des Loslassens, der eine Bedingung für den Wechsel in eine andere Art der Weltzuwendung und Praxis ist, muss freilich jeder Einzelne selbst tun. Insofern kann die Musiklehrkraft zwar Ermöglichungsräume gestalten, aber niemanden in die ästhetische Freiheit zwingen.“ (Wallbaum 2011: 195)

Gesicherte Entscheidungen werden möglich auf der Basis des Durchspielens der Möglichkeiten. So lässt sich auch das Erfahren und Vergleichen von Musikpraxen, wie es Christopher Wallbaum beschreibt, als Ermöglichungsraum verstehen: als eine Kette verschiedener Simulationen und damit zugleich als ein Vorgreifen auf die individuelle Zukunft unter der Fragestellung: Wie könnte mein Leben sein, wenn ich der einen oder der anderen Musik folge? Das von Wallbaum initiierte Projekt *Mit fremden Ohren hören* (1998) ist ein gelungenes Beispiel für eine Simulation, die darauf abzielt, ohne die Befürchtung negativer Konsequenzen erproben zu können, inwiefern eine musikalische Praxis für ein bestimmtes Individuum gelingendes Leben verspricht oder auch nicht.

Im Rahmen solcher Simulationen ist zunächst ein weitgehendes Eintauchen in musikalische Praxen möglich, ja sogar erwünscht. In der anschließenden Reflexion sind dann verschiedene (erfahrungsbasierte) Positionierungen möglich, die sich zwischen den beiden Polen der Übereinstimmung einerseits und der Erfahrung ästhetischer Differenz andererseits bewegen. Bei der Erfahrung der Übereinstimmung, des Erlebens von Kongruenz, handelt es sich im Grunde um ein Resonanzgeschehen: Das Individuum fühlt sich mit seinen Wünschen, Gefühlen und Vorstellungen von der Musik verstanden und bestätigt. Bei der Erfahrung ästhetischer Differenz findet im Wortsinne Auseinandersetzung statt: Die Musik wird als unpassend erlebt; das Gefühl des Fremdseins, der Störung, gar der inneren Verstörung wird übermächtig. Für das Lernen ist häufig gerade dieser Moment der Irritation besonders wirksam, weil er „Fragen aufwirft und zu einem Umbau des bestehenden Selbst- und Weltkonzepts anregt“ (Wallbaum 2016: 46), sobald sich das Individuum auf den Prozess einlässt, der eigenen Verstörung ergründend weiter nachzugehen. In diesem Sinne wird gerade die Neue Musik von Wallbaum immer wieder als beispielhafte musikalische Praxis angeführt, die sich in besonderer Weise für die Erfahrung ästhetischer Differenz eignet. Denn für viele Lernende stellt sie etwas deutlich anderes dar als das, was sie musikalisch gewohnt sind. Diese Empfindung des Andersartigen geht zum Teil so weit, dass bei der Erstbegegnung sogar infrage stehen kann, ob es sich dabei für die Betroffenen überhaupt noch um Musik handelt (vgl. Wallbaum: 2018).

These 4: Erst durch den Aspekt des Vergleichs wird aus dem didaktischen Modell *Musikpraxen erfahren und vergleichen* eine Bildungskonzeption

In der Beschreibung seines Modells *Musikpraxen erfahren und vergleichen* unterscheidet Christopher Wallbaum zwischen einer vertikalen und einer horizontalen Dimension (Wallbaum 2018: 5–6). Die Vertikale beschreibt, was jeweils innerhalb einer Erfahrungsperiode geschieht: wie sich Lernende auf der Grundlage eines Fundus an musikalischen Gestaltungstechniken eine musikalische Praxis erschließen. Die Horizontale beschreibt dagegen den zeitlichen Verlauf über die einzelne Erfahrungsperiode hinaus: also das Fortschreiten von einer musikalischen Praxis zur nächsten über den Zwischenschritt interpolierter Vergleichsphasen, in denen zudem der weitere Weg gemeinsam mit den Lernenden festgelegt wird.

Eine singuläre Musikpraxis zu erfahren, bringt bereits einen ersten Wissens- und Erfahrungszuwachs mit sich und beschreibt eine Art der Aneignung einer musikalischen Praxis, die nicht wissensorientiert-deduktiv, sondern erfahrungsbasiert-induktiv geschieht. Erst aber mit der Erfahrung mehrerer musikalischer Praxen und mit der Möglichkeit des Vergleichens und der eigenen Positionierung entfaltet sie sein bildendes Potenzial: Erst durch das Vergleichen erlangen die Lernenden „Orientierungswissen, das ihnen bei der Entscheidung für oder gegen Musiken in der eigenen Lebensführung sowie bei Begegnungen mit unbekanntem Musikpraxen oder -kulturen außerhalb der Schule nützen kann“ (Wallbaum 2020: 135).

Der Vergleich, so lässt sich hier herauslesen, mündet in Orientierung – und zwar in doppelter Hinsicht:

- in Bezug auf die Gegenstände als Wissen, in welchem Verhältnis Dinge zueinander stehen, wie nah oder fern bestimmte Musikpraxen einander sind, und
- in Bezug auf die eigene Person als Selbsterkenntnis, wo ich mich in diesem Feld wiederfinde, welche Musikpraxen mir näherstehen und welche mir fernerliegen.

Personale Orientierung setzt die eigene Positionierung voraus – das Heraus-treten aus der Ambivalenz. Der informierte Vergleich ermöglicht den Beteiligten, sich individuell für oder gegen bestimmte musikalische Praxen zu ent-

scheiden und diese für die eigene musikalische Lebensgestaltung wirksam werden zu lassen. Dabei sind die Einzelnen frei,

- sich auf der Grundlage des Vergleichens und Abwägens für nur eine musikalische Praxis zu entscheiden und dieser weiter zu folgen,
- für sich eine Auswahl mehrerer musikalischer Praxen zu treffen, die in einer Konstellation des Nebeneinanders die eigene musikalische Identität bilden, oder
- im Sinne transkultureller Prozesse eine eigene musikalische Praxis zu gestalten, in der Einflüsse der zuvor erfahrenen und verglichenen musikalischen Praxen eingehen und durch ihre Verbindung Neues hervorbringen.

Was als Ziel des Erfahrens und Vergleichens von Musikpraxen aufscheint, wenn man die Vergleichsphasen mit dem ihnen innewohnenden Bildungspotenzial ernst nimmt, lässt sich als fundiertes Selbstwissen in Bezug auf prägende musikalische Erfahrungen, auf eigene Vorlieben und Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch auf eigene Grenzen beschreiben. Musikunterricht wäre mit Blick auf alle vier entfalteten Thesen immer dann erfolgreich, wenn er den Lernenden Gelegenheit gibt, musikalische Praxen in ihrer Eigenart und ihrem Eigenwert gleichermaßen genau und intensiv zu erfahren, und wenn er auf der Grundlage des Vergleichs Wege eröffnet, durch bewusste Wahlentscheidungen in musikalischer Hinsicht die Person werden zu können, die man sein möchte.⁶

6 Ähnlich formuliert es auch der Bundesverband Musikunterricht (BMU) in seiner Agenda 2030 *Für musikalische Bildung an Schulen*: „Der BMU setzt sich im Kontext einer gesamtgesellschaftlichen Bildungsaufgabe für ein pluralistisches Verständnis von Musikkultur ein: er engagiert sich für Vorurteilsfreiheit und Offenheit gegenüber den vielen Arten und Erscheinungsformen von Musik sowie deren Wertschätzung“ (BMU 2018: 2). Und weiter heißt es: „Der BMU sieht es angesichts der von Veränderung geprägten Musiklandschaft als zentrale Aufgabe Musikalischer Bildung in den allgemeinbildenden Schulen an, Fertigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln sowie den Erwerb von Kompetenzen zu fördern, die Orientierung schaffen. Dazu ermöglicht Musikunterricht sowohl Überblicke als auch exemplarische Vertiefungen im Rahmen von musikalischen Stilistiken, Genres und Kulturen. Er öffnet Räume zum Musik-Erleben und zur Reflexion, um begründete Entscheidungen für musikalisch-kulturelle Verortungen zu treffen“ (a. a. O.: 3).

Didaktisch-methodische Konsequenz 1: Das Mev-Modell verlangt nach Gleichbehandlung aller musikalischen Praxen

Um adäquate und vor allem unvoreingenommene, ergebnisoffene Vergleiche anstellen zu können, muss die Erfahrungstiefe, mit der die verschiedenen Musikpraxen erkundend ausgeschritten werden, eine entsprechende sein. Das verlangt musikdidaktisch nach einer prinzipiellen Gleichberechtigung aller Stilistiken, Genres und Herkünfte von Musik. Die Dominanz bestimmter musikalischer Praxen würde zwangsläufig bedeuten, dass der anschließende Vergleich von vornherein auf einer Schiefelage basiert, die das Ergebnis der Vergleichsprozesse maßgeblich mitbeeinflusst: Denn das, was ich besser kenne, liegt mir zwangsläufig näher als anderes, das mir weniger vertraut ist. Und umgekehrt kann manchmal auch der Reiz des Neuen den Vergleich maßgeblich beeinflussen und zum vorschnellen Vergleichsergebnis führen.

Um in dem Bild der Vertikalen und der Horizontalen zu bleiben, mit denen Christopher Wallbaum das Mev-Modell skizziert: Der vertikale Weg als in die Tiefe führender Prozess der Auseinandersetzung mit jeder einzelnen musikalischen Praxis sollte jeweils gleich oder zumindest ähnlich weit gegangen werden, um zwischen den Praxen adäquat vergleichen zu können.

Didaktisch-methodische Konsequenz 2: Das Mev-Modell verlangt nach einer neutralen Rolle der Lehrenden

Wenn der Vergleich, das ästhetische Urteil auf der Grundlage dieses Vergleichs und die Konstruktion musikalischer Identität auf der Basis fundierter Urteile das Ziel eines dem Mev-Konzept folgenden Musikunterrichts ist, sollte die Rolle der Musiklehrenden meines Erachtens eine möglichst neutrale sein. Lehrende in einem solchermaßen angelegten Musikunterricht ...

- tragen Sorge für ein breites Erfahrungsangebot verschiedener musikalischer Praxen,
- verteidigen den Sachanspruch im Sinne einer vergleichbaren inhaltlichen Tiefe der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Erfahrungsangeboten,
- initiieren selbstständige Vertiefungen der Lernenden in weitere musikalische Praxen, die auch außerhalb des eigenen Horizonts der Lehrenden liegen können, und

- moderieren und strukturieren den Prozess des Vergleichens, indem sie vorschnellen Urteilen vorbeugen und das vergleichende Hin- und Hergehen im Gespräch möglichst lange offenhalten.

Ziel des Vergleichs ist die Entscheidung in Form eines fundierten ästhetischen Urteils, wobei es für Wallbaum zu Recht einen fundamentalen Unterschied macht, ob Lernende „aufgefordert sind, sich ihr ‚eigenes‘ Urteil zu bilden (vielleicht Prozeduren der Urteilsbildung zu lernen, egal welches Urteil herauskommt), oder ob es darauf ankommt, sich das ‚richtige‘ Urteil zu eigen zu machen“ (Wallbaum 2016: 46).

Didaktisch-methodische Konsequenz 3: Das Mev-Modell verträgt sich nicht mit der Vergabe von Zensuren

In seinem Text „Ästhetische Freiheit lehren und lernen“ (2011) setzt sich Christopher Wallbaum dafür ein, Lernsituationen als Ermöglichungsräume zu verstehen und als solche zu gestalten. Dabei geht es auch um die Frage, inwiefern sich Ermöglichungsräume mit der ihnen inhärenten Offenheit im Rahmen der Institution Schule überhaupt gestalten lassen: Denn statt zum Ermöglichungsraum für ästhetische Erfahrungen wird Musikunterricht leicht zum Verhinderungsraum, wenn er sich dem Zwang zur Prüfbarkeit beugt, wenn Lehrinhalte und Lernziele nicht nach Interesse gewählt, sondern dahingehend ausgerichtet sind, dass sie dem Kriterium der Überprüfbarkeit und der Überführung von Leistung in Zensuren genügen (vgl. Wallbaum 2011: 196–197). Dennoch argumentiert Wallbaum in der Folge für Prüfungen im Musikunterricht und stellt die Frage: „Wie können wir [...] Erfahrungsräume in der Schule so gestalten und prüfen, dass das Geprüfte möglichst nahe an freie ästhetische Praxis heranführt?“ (ebd.: 197).

Wenn jedoch ästhetische Freiheit und die auf Vergleichsprozessen und Wahlentscheidungen beruhende individuelle Gestaltung musikalischer Identität das eigentliche Ziel von Mev sein soll, so erlaubt dies meines Erachtens letztlich keine Prüfung und Zensurierung. Denn ob eine Person für sich den Status der Freiheit erreicht oder nicht, ob sie sich frei fühlt in ihrem Umgang mit Musik, ist letztlich nur von innen heraus, also von der Person selbst zu beurteilen, nicht aber durch Begutachtung von außen (vgl. ebd.: S. 197).

Was sich im Unterricht stattdessen beurteilen ließe, wäre letzten Endes nur, wie gut jemand diesen Emanzipations- und Identifikationsprozess reflektieren und retrospektiv darstellen kann. Gemessen und bewertet würde dann vor allem kognitiv-sprachliches Vermögen. Beurteilen ließe sich auch, wie sehr sich die Person im Sinne der Anänelung eine musikalische Praxis zu eigen gemacht hat, wie musikalisch überzeugend sie im Rahmen dieser Praxis agieren kann. In diesem Falle würde musikalisch handwerkliches Können in den Fokus des Prüfens und Beurteilens rücken (vgl. ebd.: 198).

Das Eigentliche aber, worum es beim Mev-Modell meines Erachtens geht, wäre für mich damit dennoch nicht erfasst: Denn Freiheit und Identität sind letztlich disjunkte Größen und nicht auf analogem Wege gradueller Annäherung zu erreichen, sondern nur im qualitativen Sprung in den neuen Status. Denn wer auch nur ein bisschen weniger frei ist als jemand anderes, ist und bleibt letztlich unfrei.

Didaktisch-methodische Konsequenz 4: Vergleiche, die über bloße Meinungseinschätzungen hinausgehen, brauchen Vergleichskriterien und Vergleichsmethodiken

„Im Sinne der Freiheit der Kunst darf das Urteilen im Unterricht nicht bei atmosphärischen Urteilen stehen bleiben.“ (Wallbaum 2016: 48)

Wenn das Mev-Modell mehr sein soll als ein Konzept zur Aneignung breit angelegter musikpraktischer Fertigkeiten, dann muss die gleiche Genauigkeit, Aufgeschlossenheit und Hingabe, die als Grundhaltung bei der Erkundung und ästhetischen Erfahrung einer musikalischen Praxis anzulegen ist, letztlich auch für die Phasen des Vergleichens gelten, die zwischen den einzelnen Erfahrungsepisoden liegen. Das Ziel dieser Vergleichsphasen muss es sein, über spontane Befindlichkeiten und bereits vorhandene Vormeinungen inhaltlich hinauszukommen und Kurzschlüssen der Urteilsbildung vorzugreifen (vgl. Wallbaum 2016: 48). Dies geschieht meines Erachtens durch möglichst langes Verbleiben in nicht-wertender Haltung beim Durchschreiten möglichst vieler Vergleichsebenen.

Für Wallbaum ist darüber hinaus wichtig, dass die Maßstäbe des Vergleichs aus den zuvor gesammelten Erfahrungen selbst erwachsen, „ohne dass ein normatives Tertium Comparationis von außen an die Vergleichsgegen-

stände herangetragen würde“ (Wallbaum 2020: 135). Und in eben diesem Sinne führt er anderenorts aus:

„Das Vergleichen generiert seine Kategorien maßgeblich aus den Unterschieden zwischen den inszenierten Musikpraxen und enthält sich weiter gehender Normen als der Gewährung künstlerischer bzw. ästhetischer Freiheit und der exemplarischen Orientierung über musikalische Vielfalt.“ (Wallbaum 2016: 51)

Was hier deutlich wird, ist die Forderung nach einem engen Gegenstandsbezug des Vergleichs, der letztlich um der zuvor gemachten Erfahrung willen geschieht und nicht als Abarbeitung abstrakter vorgefertigter fachbezogener Kriterienkataloge. Ein solches Vergleichen, das die Kriterien des Vergleichens im Verlauf erst sucht und aus den konkreten Gegenständen gewinnt, ließe sich als Ordnen von Erfahrung im Rahmen eines reflexiven Prozesses beschreiben, der gleichermaßen Sach- und Selbstvergewisserung einschließt.

Will man den Vergleichsphasen im Mev-Modell größeres Gewicht geben als in den bisherigen Veröffentlichungen von Christopher Wallbaum, ist es sicher sinnvoll, sich in methodischer Hinsicht Gedanken zu machen, wie das Vergleichen geübt, wie die nötige Gründlichkeit erreicht und wie vorschnelles Urteilen so lange hinausgeschoben werden kann, bis möglichst viele Vergleichsebenen als Basis einer fundierten Urteilsbildung durchschritten wurden.

Das *Anlegen von Erfahrungsprotokollen*, in denen Lernende ihnen wichtige Momente ihres Eintauchens in eine musikalische Praxis beschreibend festhalten und spontane Einsichten formulieren, wäre eine solche methodische Anregung. Die Vergleichsphase könnte dann mit einer Auswertung dieser Erfahrungsprotokolle eröffnet werden. Die Lernenden sichten zunächst ihre eigenen Notizen und entscheiden, was sie davon als eigene Perspektive in das anschließende gemeinsame Gespräch einbringen wollen. Das Gespräch könnte dann mit der Darstellung dieser Perspektiven beginnen, die zunächst als subjektive Wirklichkeiten ausgesprochen werden und gleichrangig nebeneinanderstehen, bevor sie im Vergleich anhand konkreter Aspekte erörternd aufeinander bezogen werden.

Eine weitere denk- und dankbare Methode ist das *inszenierte Streitgespräch* – insbesondere dann, wenn am Ende der Vergleichsphase die ästhetische Urteilsbildung stärker im Fokus steht. Vor allem dann, wenn ein solches Streitgespräch als Rollendiskussion inszeniert wird, in der die Lernenden nicht die eigene Position vertreten, sondern sich durch Rollenübernahmen in andere

Standpunkte hineinversetzen müssen, lässt sich der Vergleichshorizont, vor dem die individuelle Urteilsbildung stattfindet, noch einmal deutlich erweitern. Die ernsthafte Suche nach ästhetischen Argumenten für die zunächst noch fremde Position führt im Umkehrschluss dazu, auch die eigenen, sicher geglaubten Begründungsmuster und Werthaltungen zu überdenken und am Ende gegebenenfalls auch das eigene ästhetische Urteil noch einmal zu differenzieren.

Mev als prozessuale Bildungskonzeption

Nachdem mit der Ausführung und Begründung der Eingangsthesen und mit der Formulierung didaktisch-methodischer Konsequenzen hinreichend deutlich geworden sein sollte, warum insbesondere die Vergleichsphasen innerhalb des Mev-Modells bildend sein können, muss noch genauer nachgefragt werden, welches Bildungsverständnis dem Mev-Modell eigentlich zugrunde liegt.

Wenngleich Christopher Wallbaum in seinen Texten wiederkehrende Beispiele zur Veranschaulichung des Mev-Konzepts verwendet, findet im Sinne eines materialen Bildungsverständnisses dennoch keine inhaltliche Festlegung bestimmter musikalischer Praxen statt. Ebenso fehlen direktive Aussagen zur Befüllung der „Praxiskörbe“ mit konkreten Unterrichtsmaterialien. Stattdessen wird eher allgemein und kategorial von „Praktiken, Artefakten, Narrativen und Verkörperungen“ (Wallbaum 2020: 134) bzw. von „Instrumente[n], Spielanleitungen, Klangbeispiele[n], Geschichten, gegebenenfalls Noten“ (ebd.: 147) gesprochen, die im Sinne eines „Theaterfundus“ (ebd.: 146) für das „probierende Gestalten“ (ebd.: 147) im Unterricht zur Verfügung gestellt werden.

Das Mev-Modell lässt sich aber auch nicht als Konkretisierung formalen Bildungsdenkens lesen, das Bildungsprozesse von der Ergebnisseite her in Form von Bildungszielen und -idealen festzuschreiben versucht. Denn Aussagen zu konkreten Lernergebnissen, Kompetenzerwartungen, Zwischenständen musikalischen Könnens und Abschlussqualifikationen fehlen ebenso wie die Aufzählung methodischen Rüstzeugs, das die Lernenden im Unterricht erhalten, oder wie die Aufschlüsselung zu erwerbender Fähigkeiten im Umgang mit Musik, die sich im Sinne des Transfers in andere Domänen übertragen lassen.

All das ist das Mev-Modell nicht: Es beschreibt weder den Input noch den Output musikalischen Lernens genauer und lässt sich damit aus meiner Sicht weder als materiale noch als formale Bildungskonzeption fassen. Was das Mev-Modell stattdessen leistet: Es wendet den Blick weg von konkreten Lerngegenständen und weg von konkreten Lernergebnissen hin auf den Lernprozess an sich. Was Christopher Wallbaum mit Blick auf das probierende Gestalten verschiedener musikalischer Praxen anstrebt, ist „Erfüllungsqualität“ (ebd.). Es geht für ihn vornehmlich darum, „eine erfüllte Zeit“ mit Musik zu haben (Wallbaum 2011: 193).

Nimmt man allerdings die Vergleichsphasen stärker in den Blick, so setzt das Mev-Modell meines Erachtens darüber hinaus einen Rahmen und entwickelt eine klare Prozessstruktur im Sinne einer Anleitung zur Freiheit – mit Aussagen im Hinblick auf Vermittlungsformen und Lernsituationen sowie im Hinblick auf die Gestaltung und Qualität der Prozesse, nicht aber im Hinblick auf konkrete Lerninhalte und Lernergebnisse. Damit liegt dem Mev-Modell letztlich ein prozessuales Bildungsverständnis zugrunde, so wie es Werner Jank und Hilbert Meyer als dritte Kategorie neben materialer und formaler Bildungstheorie beschreiben (Jank & Meyer 2011: 212–215).

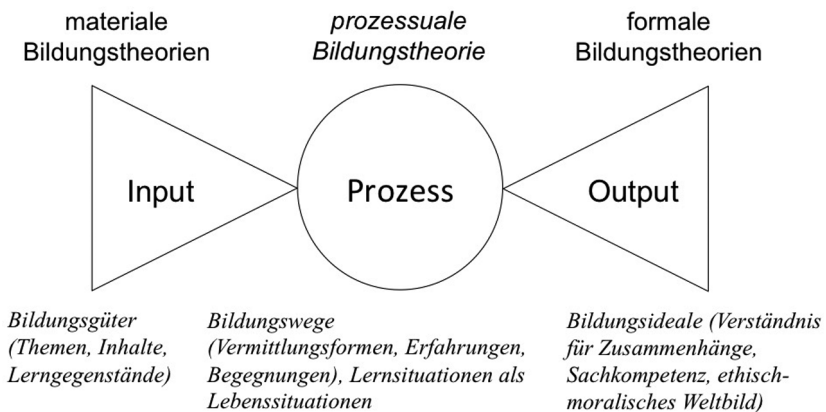


Abbildung 2: Prozessuale Bildungstheorie als Drittes (eigene Darstellung)

Freiheit auch noch in anderer Hinsicht: curriculare Freiheit

In einem am Mev-Modell orientierten Musikunterricht ergibt sich eine curriculare Struktur, die ich als mäanderndes Curriculum bezeichnen möchte: mäandernd, weil es kein vordefiniertes Ziel in der Ferne gibt, sondern weil sich auf dem Weg des Lehrens und Lernens von Musik immer wieder Haltepunkte ergeben, an denen miteinander über die weitere Ausrichtung des Weges entschieden wird.

Der Gedanke, gemeinsam mit Lernenden zu verabreden, was sie lernen wollen, steht in einer langen reformpädagogischen Tradition und hat verschiedenenorts Einzug in die Musikpädagogik gehalten.⁷ In der Konzeption des schülerorientierten Musikunterrichts wird dieser Gedanke sogar zu einem zentralen Merkmal:

„Die Planung rechnet grundsätzlich mit der Mitwirkung der Schüler. Sie läßt ihre Mitwirkung nicht nur zu, sondern versucht, sie herauszufordern. Die Planung wird auf diese Weise von einer bloßen Handlungsvorlage des Lehrers zu einem Teil des Unterrichts selbst. Der Unterricht läßt auch in seinem Verlauf – dort, wo über Alternativen entschieden werden muß – Spielräume für Planungsinitiativen der Schüler.“ (Günther, Ott & Ritzel 1983: 36)

In einem mäandernden Curriculum, wie es aus der Umsetzung des Mev-Modells im Unterricht folgt, verwirklichen sich Individualität und Freiheit: Individualität, weil sich der inhaltliche Fortgang des Unterrichts in jeder Lerngruppe mit jeder neuen Entscheidung auf der Grundlage individueller Interessen, Motivationen und Erfahrungen der Lernenden in spezifisch eigener Weise ausgestaltet, und Freiheit, weil administrative Präskription durch Wahlmöglichkeit, Partizipation und Autonomie der Entscheidung ersetzt wird. Im Unterrichtsgeschehen und aus ihm heraus ergibt sich eine schrittweise Lernprogression, die von der Mitsprache der Beteiligten lebt. Dabei tragen die Lernenden die Verantwortung, für sich selbst zu bestimmen, was gelernt werden soll; sie müssen sich darüber austauschen, sich verständigen und Kompromisse schließen, ohne eigene Ansprüche aus den Augen zu verlieren.

Der jeweils nächste Schritt (also die gemeinsame Entscheidung für die folgende musikalische Praxis, die zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden soll) ist im Mev-Konzept keineswegs willkürlich. Es sind keine Spontanent-

7 Vgl. Günther, Ott und Ritzel (1983: 36–40), Krämer (2005) und Richter (2006: insb. 48–53) sowie Jünger (2012).

scheidungen je nach augenblicklicher Stimmungs- und Motivationslage der Lernenden. Die curricularen Verabredungen über den Fortgang des Unterrichts sind als Entscheidungen zwar selbstbestimmt, bewegen sich aber innerhalb eines Möglichkeitshorizonts, der sich aus Fragen, Vertiefungswünschen oder bislang ungestillten Interessen des vorhergehenden Unterrichts ergibt.

In der Reflexionsphase zwischen den Erfahrungsepisoden geht es also nicht nur darum, retrospektiv die bislang erfahrenen Praxen zu vergleichen, sondern auch vergleichend vor auszudenken (prospektives Vergleichen, vergleichende Antizipation). Es geht darum, gemeinsam zu überlegen, in welcher Weise eine nächste musikalische Praxis anschließen könnte: als ähnliche Praxis, weil die Gruppe in einer bestimmten musikalischen Hinsicht noch weitere Erfahrungen machen möchte (z. B. neben der Salsa noch andere lateinamerikanische Rhythmen und Tanzformen lernen), oder aber als kontrastierende Praxis, weil die Gruppe Erfahrungen in ganz anderer Hinsicht sucht (z. B. mit meditativer Klangflächenmusik ohne Puls).

„Ein Lehrplan könnte dann aus einem einzigen Satz bestehen: Macht euch stets von neuem musikalisch-ästhetische Praxis erfahrbar!“ (Wallbaum 2016: 49)

Schlussgedanken

„Schüler/innen sollen in der Schule auch Orientierungswissen und -können über gesellschaftliche Kunstpraxen erwerben. Doch selbst wenn es ausschließlich um Orientierungswissen gehen sollte, könnte und müsste das Lehren und Lernen immer in Situationen bzw. Räumen geschehen, die ästhetische Freiheit in Reichweite halten; denn ohne sie wäre der Eigensinn der Künste augenblicklich weg.“ (Wallbaum 2011: 199)

Die Rolle eines so verstandenen Musikunterrichts, der auf ästhetische Freiheit und die Herausbildung von Identität und Individualität abzielt, ist ebenso notwendig wie prekär. Denn spätestens in dem Moment, wo es um Freiheit geht, transzendiert das Schulfach Musik den geregelten Rahmen von Schule. Deshalb soll am Ende ein Songtext von Georg Danzer stehen (Die Freiheit, 1979), auf den Christopher Wallbaum in seinem Text von 2011 selbst Bezug nimmt und der das schwierige Ringen um Freiheit allegorisch beschreibt:

Vor ein paar Tagen ging ich in den Zoo,
die Sonne schien, mir war ums Herz so froh.
Vor einem Käfig sah ich Leute stehn
da ging ich hin, um mir das näher anzusehn

„nicht füttern“ stand auf einem großen Schild
und „bitte auch nicht reizen, da sehr wild!“
Erwachsene und Kinder schauten dumm
und nur ein Wärter schaute grimmig und sehr stumm.

Ich fragte ihn „wie heißt denn dieses Tier?“
„das ist die Freiheit!“ sagte er zu mir
„die gibt es jetzt so selten auf der Welt
drum wird sie hier für wenig Geld zur Schau gestellt!“

Ich schaute und ich sagte „Lieber Herr,
ich seh ja nichts, der Käfig ist doch leer“
„Das ist ja gerade“ – sagte er – „der Gag!
Man sperrt sie ein und augenblicklich ist sie weg!“

Die Freiheit ist ein wundersames Tier
und manche Menschen haben Angst vor ihr
doch hinter Gitterstäben geht sie ein
denn nur in Freiheit kann die Freiheit Freiheit sein.

Literatur

- Brunswig, Alfred (1910). *Das Vergleichen und die Relationserkenntnis*. Leipzig, Berlin: Teubner.
- Dierksmeier, Claus (2016). *Qualitative Freiheit. Selbstbestimmung in weltbürgerlicher Verantwortung*. Bielefeld: transcript.
- Fromm, Erich (1995). *Die Furcht vor der Freiheit* (engl. Originaltitel: *Escape from Freedom*). München: dtv.
- Gehlen, Arnold (1940). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
- Greiffenhagen, Martin (1972). Emanzipation. In: Joachim Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 2, Sp. 488–489. Basel: Schwabe.

- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1983). *Musikunterricht 5–11*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Herder, Johann Gottfried (2001, orig. 1772). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, Wilhelm von (2010, orig. 1809). Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. In: Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*, Bd. IV, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, S. 210–238. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2011). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jünger, Hans (2021, orig. 2012). *Das OK-Modell. Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik*. <http://www.ok-modell-musik.de/ok.html> [01.12.2021].
- Kant, Immanuel (1784). Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift*, 1784, Heft 12, S. 481–494.
- Krämer, Oliver (2005). Gemeinsame Lernvereinbarungen über Standards hinaus. Mit Schülerinnen und Schülern festlegen, was sie lernen wollen. *Diskussion Musikpädagogik* 27, S. 23–27.
- Lederer, Bernd (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: university press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/kompetenz_bildung_web.pdf [01.12.2021].
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (2013). *Nouveaux Essais sur l'entendement humain* (Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand), Zweites Buch II (Von den Ideen), S. 97–495. In: ders., *Philosophische Schriften* (Band III.1), hrsg. und übersetzt von Wolf von Engelhardt und Hans Heinz Holz. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1988). *Opusculs et fragments inédits. Extraits des manuscrits de la Bibliothèque Royale de Hanovre*. Édités par Louis Couturat. Hildesheim: Olms.
- Mauz, Andreas & v. Sass, Hartmut (Hrsg.) (2011). *Hermeneutik des Vergleichs. Strukturen, Anwendungen und Grenzen komparativer Verfahren* (Interpretation Interdisziplinär, Bd. 8). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Menze, Clemens (1993). *Wilhelm von Humboldt. Denker der Freiheit*. Sankt Augustin: Friedrich-Naumann-Stiftung.
- Richter, Christoph (2006). *Der Musikunterricht gehört den Schülern. Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik*. Altenmedingen: Hildegard-Junker-Verlag.
- Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried & Gabriel, Gottfried (1971–2007). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (13 Bde.). Basel: Schwabe.
- Schenk, Günter & Krause, Andrej (2001). Vergleich. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer & Gottfried Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 11, Sp. 676–680. Basel: Schwabe.
- Spaemann, Robert (1972). Freiheit, Teil IV. In: Joachim Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 2, Sp. 1088–1098. Basel: Schwabe.

- Wallbaum, Christopher (1998). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? *Musik und Bildung*, 4, S. 10–15.
- Wallbaum, Christopher (2011). Ästhetische Freiheit lehren und lernen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: Hildegard Bockhorst (Hrsg.), *KUNSTstück FREIHEIT. Lehren und lernen in der Kulturellen Bildung*, S. 191–199. München.
- Wallbaum, Christopher (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 20–40. <https://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>. [01.12.2021].
- Wallbaum, Christopher (2016). Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis. In: Dorothee Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch kultureller Bildung an Schulen*.
- Wallbaum, Christopher (2018). Unterrichtsgestaltung als Komponieren. Das musikdidaktische Modell Musikpraxen erfahren und vergleichen und Neue Musik. *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*. www.kompaed.de [01.12.2021].
- Wallbaum, Christopher (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturelle reflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In: Thade Buchborn; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, S. 133–154. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.

Prof. Dr. Oliver Krämer
Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik
Hochschule für Musik und Theater Rostock
Beim St.-Katharinenstift 8
18055 Rostock

oliver.kraemer@hmt-rostock.de

Wo findet Musikunterricht seine Unterrichtsgegenstände? Eine allgemeine und eine spezielle Spurensuche

Werner Jank

Was? Warum? Und wie?

Das sind die drei großen Fragen in der (Musik-)Didaktik. *Was* von den am Unterricht Beteiligten zum Gegenstand gemacht wird, bildet in Verbindung mit der Art und Weise, *wie* es thematisiert wird, das Substrat, aus dem das Inhaltliche eines konkreten Unterrichtsprozesses erwächst. Dies ist ein höchst komplexer Vorgang, und wir alle wissen, dass die von der Lehrkraft intendierten Inhalte mit dem, was als Ergebnisse in den Köpfen und Körpern der Lernenden „ankommt“, allenfalls in irgendeiner Weise korrelieren – nicht jedoch übereinstimmen.¹ Im Bewusstsein dieser Komplexität fokussiert der vorliegende Beitrag zunächst im Rahmen der Frage nach dem „Was“ des Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule nur einen – allerdings zentralen – Teilaspekt, nämlich den der Unterrichtsgegenstände, an und mit denen die Inhalte generiert und konkretisiert werden (sollen).² Ziel ist ein heuristischer Versuch zur analytischen Unterscheidung unterschiedlicher musikalisch-fachlicher Bezugsfelder, auf die vorliegende musikdidaktische Modelle und Konzeptionen im Zuge der Auswahl oder Bestimmung von Unterrichtsgegenständen rekurrieren. Demgegenüber geht es nicht um den Entwurf eines Inhaltskatalogs für den Musikunterricht oder um konkrete Inhalts- und Gegenstandsanalysen von Unterrichtsprozessen oder -entwürfen.

1 Hier sei auf die grundlegend immer wirksame Interdependenz (bzw. den Implikationszusammenhang) von Zielen, Inhalten und Methoden hingewiesen (vgl. Jank & Meyer ¹⁴2020: 55–60; Oberhaus 2010; vgl. aus der Perspektive der Unterrichtsgestaltung Jank 2018 und Jank ⁹2021: 107–110). Dieser Kontext muss immer mitgedacht werden, kann aber hier weder expliziert noch in Bezug auf das Thema dieses Beitrags – Unterrichtsgegenstände – diskutiert werden. Das Gleiche gilt für die Implikationen eines (sozial-)konstruktivistischen Verständnisses vom Lernen, das anerkennt, dass die Gegenstände, an und mit denen Inhalte konkretisiert werden (sollen), sowie die Weisen ihrer Thematisierung von den Lernenden individuell sehr verschieden wahrgenommen und verarbeitet werden und deshalb inhaltlich zu individualisierten Ergebnissen führen (vgl. etwa Jank ⁹2021: 54–60).

2 Vgl. zum Begriff Unterrichtsgegenstand z. B. Meyer 1995; Rolle 2006: 108 f.).

Im zweiten Teil beziehe ich die Ergebnisse auf den musikdidaktischen Ansatz *Musikpraxen erfahren und vergleichen* von Christopher Wallbaum, der die Auswahl von Gegenständen und Inhalten mehrfach thematisiert hat (vgl. z. B. Wallbaum 2008 und 2013), und schließe einige Rückfragen an.

1. Fachliche Bezugfelder für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen für den Musikunterricht

Unterrichtsgegenstände des Schulfachs Musik werden, so das Ergebnis einer Durchsicht gängiger fachdidaktischer Modelle bzw. Konzeptionen, primär aus folgenden fachlichen Bezügen gewonnen:

- a. Fachliches Wissen*
- b. Verhaltensweisen gegenüber der Musik und Umgangsweisen mit ihr*
- c. Vorstellungen von Musik – individuelle musikalische Konzepte*
- d. Ausüben von Musik – Musizieren mit Schulklassen*
- e. Musik als gesellschaftliche Praxis*
- f. Musikalisch-ästhetische Wahrnehmung und Praxis*
- g. Diskursive, gemeinsame Entscheidungsprozesse von Lernenden und Lehrenden*

Der zuletzt genannte Punkt steht sozusagen quer zu den ersten sechs Punkten, denn er benennt nicht ein fachliches Bezugsfeld von Entscheidungen, sondern das Verfahren, das zur Entscheidung führen soll.

Schulbücher und publizierte Unterrichtsmaterialien wurden hier nicht berücksichtigt. Auch sie greifen auf eines oder in der Regel auf mehrere der oben angeführten fachlichen Bezugfelder zurück. Dasselbe gilt für die Bildungspläne bzw. Curricula der Kultusministerien. Die zu den verschiedenen Bezugsfeldern angeführten Beispiele aus der Musikdidaktik dienen der Verdeutlichung und Konkretisierung und wurden ohne das Ziel systematischer Repräsentativität ausgewählt.

Hinter diesen sieben Kategorien, die sicherlich weder Vollständigkeit beanspruchen können noch systematisch disjunkt sind, stehen unterschiedliche Begriffe nicht nur von Musik, sondern auch von der Rolle von Lehrkräften

und Lernenden, von der Institution Schule und von den Zielen des Musikunterrichts.³

a. Fachliches Wissen

Durchgängig seit der Entwicklung vom Gesang- zum Musikunterricht im Zuge der von Leo Kestenberg angestoßenen Reformen spielt fachliches Wissen als Quelle der Inhalte des Musikunterrichts eine Rolle, wenn auch in verschiedenen Formen und Weisen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit nenne ich vier unterschiedliche Beispiele. Primäre Bezugspunkte aller vier Beispiele bilden die historische Musikwissenschaft und die Musiktheorie, z. T. auch die systematische Musikwissenschaft und die Musikästhetik. Dabei sind die beiden zuerst angeführten Beispiele an musikalischen Werken orientiert, das dritte an musikalischen Parametern und das vierte an zugrunde liegenden Fachstrukturen.

Michael Alt stellte mit seiner „Didaktik der Musik“ (1968) unter der leitenden Perspektive der „Orientierung am Kunstwerk“ die Interpretation musikalischer Kunstwerke auf der Grundlage fachlichen Wissens ins Zentrum des Musikunterrichts. Maßstab einer „praktikablen Auslegungslehre“ (Alt 1968: 73) sollen das Nach-Denken und Nach-Konstruieren auf der Grundlage der „ästhetischen Sachgesetze des musikalischen Kunstwerkes“ sein (ebd.: 84). Folgerichtig soll sich der schulische Unterricht auf Methoden der Musikwissenschaft stützen, nämlich auf phänomenologische (an den Klangphänomenen ansetzende), psychologische und historische Methoden (ebd.: 129–175). Schon früh wurde dies als „Objektdidaktik“ bzw. Abbididaktik kritisiert (vgl. Ott 1979: 55; vgl. auch Jank 2021: 36–40).

Gegenstand des Unterrichts sind hier die Werke der abendländischen Kunstmusik bis hin zur (damals) unmittelbaren Vergangenheit. Sie werden hörend und notentextanalytisch auf ihre Strukturen hin und „als geistiges Dokument“ (Alt 1968: 116) untersucht.

Eine *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts* legte mehr als 30 Jahre später im Auftrag der CDU-nahen Konrad-Adenauer-

3 Die Diskussion solcher Aspekte mit Blick auf Fragen der Gegenstandsauswahl und Generierung fachlicher Inhalte bleibt, trotz einzelner wichtiger Beiträge (vgl. Rolle 2006; Vogt, Rolle & Heß 2010), weitgehend ein Desiderat, das mit diesem kleinen Beitrag nicht geschlossen werden kann.

Stiftung einen Werkkanon für den Musikunterricht vor (Gauger 2006: 448–466). Dieser setzt auf „Grundwissen und Fachterminologie sowie Sprachfähigkeit“ als „Voraussetzung für tiefes emotionales Erleben“ (Gauger 2006: 461). Grundlage dafür sei die „Kenntnis herausragender und exemplarischer musikalischer Werke [...] primär der abendländischen Musikgeschichte“ (ebd.: 454), denn diese würden „zu begründeter Urteilskraft“ befähigen (ebd.: 455). Grundsätzliche Kritik ließ nicht lange auf sich warten (vgl. Kaiser et al. 2006). Christopher Wallbaum hat z. B. kritisch herausgearbeitet, dass dieser Ansatz „zu historisch-wissenschaftlicher statt zu ästhetischer Praxis und Erfahrung“ führe (Wallbaum 2006: 145).

Gegenstand des Unterrichts sind auch hier Werke der abendländischen Kunstmusik bis hin zur Gegenwart. Sie werden um wenige Stücke aus Jazz und Pop ergänzt. Auch hier sollen Kunstwerke hörend, notentextanalytisch und historisch-musikwissenschaftlich untersucht werden, jedoch vor allem unter der Perspektive der Vergewisserung der eigenen kulturellen Herkunft und Einordnung – auch in Abgrenzung zu anderen Kulturen.

Die Hauptautoren der *Auditiven Wahrnehmungserziehung* (etwa Rudolf Frisius und Ulrich Günther) setzten nur wenige Jahre nach der Publikation der kunstwerkorientierten Musikdidaktik auf ganz andere Weise an fachlichem Wissen an (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik 1972). Ihr primärer Bezugspunkt ist nicht das musikalische (Kunst-)Werk, sondern die sinnliche, auditive Wahrnehmung überhaupt. Musik ist in diesem Sinn ein spezifischer Sonderfall von Klingendem bzw. von Schall. Thematisiert wird sie folglich nicht in ihrem Werkcharakter, sondern im Hinblick auf ihre Struktureigenschaften in Gestalt musikalischer Parameter. Diese werden von den Schüler:innen auch klanglich-praktisch mithilfe eigener Gestaltungsversuche erprobt.⁴

Auf der Grundlage des ersten Bandes des Schulbuchs „Sequenzen“ (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik 1972) wird damit grundsätzlich alles Hörbare und unser Umgang damit potenziell zum Gegenstand des Unterrichts (ebd.: 0.8–0.21). Leitende Perspektive ist die durch systematische Musikwis-

4 Allerdings war der bekannte Band von „Sequenzen“ in der ursprünglichen Absicht der Autoren nur als ein Teil der gesamten Konzeption gedacht. Der zweite Band (der bereits damals kaum mehr rezipiert wurde) fokussierte im Unterschied zum ersten Band nicht mehr den parameterbasierten Zugang zu Musik über das Hören, sondern Singen, Instrumentalspiel und „Musik aus dem Lautsprecher“ (Küntzel, Geck & Frisius 1976). In einem ursprünglich geplanten, dann aber nicht mehr erschienenen dritten Band sollte eine Reihe weiterer Themen angesprochen werden (vgl. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik 1972: 0.27–0.30).

senschaft und Kommunikationstheorie unterfütterte Untersuchung von Schall, Klängen und Musik als Medien und als Gegenstände auditiver Kommunikationsprozesse (vgl. auch Jank 2021: 43–45).

Der nordrhein-westfälische *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II* (Gymnasium/Gesamtschule) für Musik (Düsseldorf 2014) lieferte ein viertes, wiederum anders ansetzendes Beispiel. Er nennt vier fachbezogene „Inhaltsfelder (Gegenstände)“: Strukturen, Bedeutungen, Entwicklungen und Verwendungen von Musik. Sie werden mit drei Kompetenzbereichen zu Kompetenzerwartungen verknüpft (Kernlehrplan 2014: 14–17). Dabei seien „Strukturen“ integraler Bestandteil der drei anderen Inhaltsfelder (ebd.: 16). Im Gefolge der Diskussion um Bildungsstandards waren zuvor bereits vergleichbare sachstrukturelle Differenzierungen der Inhalte, ausgehend von der Biologiedidaktik, in den naturwissenschaftlichen, aber auch in anderen Fächern (etwa Sport und Erdkunde) unter dem Begriff „Basiskonzepte“ entwickelt worden. „Mit den Basiskonzepten verbindet sich die Idee, mithilfe weniger grundlegender Konzepte die Vielfalt der fachlichen Phänomene systematisch darstellen zu können“ (Laging 2018: 325). In den Naturwissenschaften beschreiben demgemäß Basiskonzepte die zentralen sachstrukturellen Dimensionen des Fachs, z. B. in der Biologie-Didaktik die drei Basiskonzepte System, Struktur-Funktionszusammenhang und Entwicklung (Bayrhuber 2020: 33), in der Physik-Didaktik die vier Basiskonzepte Erhaltung und Gleichgewicht, Superposition und Komponenten, Mathematisieren und Vorhersagen sowie Zufall und Determiniertheit (KMK 2020: 18 f.).

Grundlage der Auswahl der Gegenstände für den Musikunterricht werden hier also die als grundlegend definierten Konzepte zur systematischen Beschreibung fachlicher Phänomene (Strukturen, Bedeutungen, Entwicklungen und Verwendungen von Musik). Sie werden unter den Zugangsperspektiven rezeptiven, produktiven und reflexiven Handelns thematisiert (vgl. Kernlehrplan 2014: 15 f.).

b. Verhaltensweisen gegenüber der Musik und Umgangsweisen mit ihr

Kunstwerkorientierung und Auditive Wahrnehmungserziehung leiteten aus der Kritik des Primates des Singens im Kontext musischer Erziehungs- und Bildungsideologien und aus dem Wechsel zum Primat des Hörens in der Musikdidaktik unterschiedliche Konsequenzen ab. Wiederum andere Folgerun-

gen zog Dankmar Venus, indem er „funktionales“ Singen der musischen Tradition kritisierte, fünf „vorrangige Verhaltensweisen gegenüber der Musik“ unterschied und diese, zumindest dem Prinzip nach, „als gleichgewichtige, *eigenständige* Unterrichtsinhalte“ nebeneinanderstellte (Venus 1969: 21; Hervorh. i. O.): Produktion, Reproduktion, Rezeption und Transposition sowie die Reflexion über musikalische Sachverhalte (ebd.). Er selbst legte dann, entgegen der Forderung nach Gleichgewichtigkeit, mit guten Argumenten den Fokus auf das Hören bzw. auf die Entwicklung eines Hör-Lehrgangs für die allgemeinbildende Schule (und zwar damals, 1969, mit besonderem Blick auf die Hauptschule – vgl. ebd.: 23). Damit verbunden waren erste Schritte zur Erweiterung des Musikbegriffs: „Schallplatte und vor allem das Tonband machen es allen Lehrern möglich, *jede Art von Musik* an das Kind heranzutragen“ (ebd.: 22 f.; Hervorh. i. O.).

Gegenstand des Unterrichts kann auf dieser Grundlage prinzipiell jede Art von aufgezeichneter oder selbst (re-)produzierbarer Musik werden, und zwar nicht mehr monoperspektivisch, sondern aus den unterschiedlichen Perspektiven der fünf Verhaltensweisen und ihren jeweiligen Kontexten. Selbstverständlich wurde das Potenzial dieser neu gewonnenen Vielfalt nicht auf einen Schlag umgesetzt. Jedoch liegt hier der Ausgangspunkt der bekannten Entwicklung hin zum Pluralismus der 1980er- und 1990er-Jahre mit seinem Nebeneinander einer Vielfalt mehr oder weniger gut begründeter Konzeptionen und Konzepte für eine große Bandbreite unterschiedlicher Ziele, Inhalte, Gegenstände und Methoden in Musikdidaktik und unterrichtlicher Praxis.

Die Unterscheidung der fünf Verhaltensweisen trug dazu bei, dass in der fachdidaktischen Diskussion der Blick darauf, wie Menschen mit Musik in ihrem Leben umgehen (können), zunehmenden Stellenwert gewann. Das zeigte sich bereits wenig später z. B. im 1971 in erster Auflage erschienenen Schulbuch „Musik aktuell“ (Breckoff et al. ⁵1974) und dem damit verbundenen „Liedermagazin“ (Breckoff et al. ²1975). Damit traten neben die bisher primären Bezugspunkte der (historischen) Musikwissenschaft und -theorie nun weitere fachliche und überfachliche Bezugsfelder: „Die sozialen, psychischen, ökonomischen und politischen Dimensionen des Kulturphänomens Musik dürfen nicht weiterhin aus dem Musikunterricht ausgeklammert bleiben. Sie müssen die bisher allein übliche historische Betrachtungsweise ergänzen“ (Breckoff et al. ⁵1974: 10).

c. Vorstellungen von Musik – individuelle musikalische Konzepte

Wenn wir mit Musik in Kontakt kommen, dann bilden wir von Anfang an immer zugleich musikbezogene Wahrnehmungsmuster und Auffassungsschemata, Handlungsmöglichkeiten und -routinen. Immer wieder kommt es dabei auch zu Irritationen, die unser „Bild“ von Musik(en) weiterentwickeln, verändern, in ein anderes Licht rücken oder uns neue, vorher nicht erahnte Verstehens- und Handlungsoptionen eröffnen können (vgl. Hallam 2018: 105). „Erfahrung‘ können wir auffassen als von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund *verarbeitete* Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war“ (Nykrin 1978: 23; Hervorh. i. O.). Auf diese Weise entsteht das individuelle und zugleich multiple Bild von Musik, genauer: ein Ensemble unserer ständig mit und an unseren aktuellen Erfahrungen und Aktivitäten sich weiter formenden Konzepte der verschiedenen Musiken, mit denen wir in Kontakt kommen. Selbstverständlich geschieht dies grundsätzlich im gesellschaftlichen Kontext und in Interaktion mit anderen Menschen. Mit ihnen teilen wir möglicherweise unsere eigenen musikalischen Konzepte oder wir unterscheiden uns oder grenzen uns ab in Prozessen sozialer Distinktion (vgl. etwa mehrere Beiträge in Gies & Heß 2014; vgl. North & Hargreaves 2007). Rudolf Nykrin (1978: 20) erläutert: „Ein musikalisches Konzept ist hier als die kognitive und affektive Gesamtstruktur von Vorstellungen, Motiven (z. B. Zuneigungen, Aversionen, Gleichgültigkeiten, Apathien), Kenntnissen und Fähigkeiten verstanden, die dem Gerichtetsein der musikbezogenen Tätigkeiten einer Person oder Institution zugrundeliegt. – Ein musiklaisches (sic!) Konzept wird z. B. in jedem Vorgang der Wahrnehmung von Musik oder musikbezogener Situationen wirksam.“ Unschwer ist zu erkennen, dass dieser Ansatz vorausweist auf konstruktivistische und praxeologische Vorstellungen des (Musik-)Lernens.

Auf dieser Grundlage wird bei Nykrin (1978) Musik nicht mehr unmittelbar zum Gegenstand des Musikunterrichts, sondern mittelbar, nämlich in Gestalt der kognitiven Vorstellungen (Konzepte), die Menschen von Musik entwickelt haben. Zugangsperspektiven sind die Bewusstmachung durch Erschließung der eigenen Erfahrungen mit Musik und die Verständigung aller Beteiligten darüber im Unterricht sowie die Weiterentwicklung der individuellen musikalischen Konzepte durch eigenes musikalisches Handeln (vgl. auch Jank 1994, Heß 2005).

Zu zentralen musikdidaktischen Bezugspunkten werden also die individuellen musikalischen und musikbezogenen Handlungserfahrungen der Menschen und darauf fußend ihre musikalischen Konzepte. Fachliche Bezugfelder werden damit Ästhetik und Philosophie, allgemeine und Musikpsychologie, Entwicklungs- und Lernpsychologie, Symbolischer Interaktionismus und weitere Disziplinen und Forschungsbereiche.

d. Ausüben von Musik – Musizieren mit Schulklassen

Seit spätestens Mitte der 1990er-Jahre haben unterschiedliche Konzepte stark an Bedeutung gewonnen, die dem Musizieren mit Schulklassen oder dem Erwerb musikalisch-praktischer Fähigkeiten im Musikunterricht großes Gewicht oder sogar eine zentrale Stellung geben. Zumindest zwei große Richtungen lassen sich unterscheiden:

- Zum einen gibt es eine musikdidaktische Diskussion zu unterschiedlichen Positionierungen bzgl. der Intentionen des Musizierens mit Schulklassen (vgl. die Übersicht bei Pabst-Krueger 2021: 163–165), z. B. als Musizierphasen in einem in der Regel handlungsorientierten allgemeinbildenden Musikunterricht (vgl. etwa Bickel 2012), als wesentliches Unterrichtsprinzip (vgl. etwa Geuen 2012) oder als grundlegender Ausgangs- und ständiger Bezugspunkt musikalischen Lernens, wie etwa im Aufbauenden Musikunterricht (vgl. etwa Jank 2011 und 2021: Kap. 4 und 5).⁵
- Zum anderen haben sich – ursprünglich aus Importen nordamerikanischer Vorbilder entwickelt – Musizierklassen etabliert, „die auf jeweils ein Instrument bzw. eine Instrumentengruppe zugeschnitten sind, z. B. Bläser-, Streicher-, Gesangs-, Keyboard-, Gitarrenklassen“ (Pabst-Krueger 2021: 166). Gemeinsam ist diesen Initiativen die Konzentration auf die Erarbeitung der Sing- und Spielfähigkeiten im Hinblick auf die Aufführung von Musik bei unterschiedlichen Gelegenheiten. Mit ihnen entsteht deshalb meist ein reges Konzertleben an den Schulen. Das Lernen von Musik geht

5 Im Kontext dieses Beitrags geht es jedoch nicht um die Fortführung der ebenso kontrovers wie intensiv geführten Diskussion zum Musizieren mit Schulklassen (vgl. etwa Schäfer-Lembeck 2005; Terhag & Richter 2011; Pabst-Krueger & Terhag 2012; vgl. zusammenfassend jüngst Pabst-Krueger 2021 sowie Jank 2021).

vom eigenen Musizieren der Schüler aus. In der Regel werden solche Musizierklassen über zwei (seltener über mehr) Schuljahre durchgeführt.

Auf diese zweite Richtung möchte ich mich hier beziehen. In der Konzentration auf das Erlernen eines Instruments (oder des Singens) im Kontext der aufführungsreifen Erarbeitung von Stücken liegt die Stärke dieser Ansätze, zugleich aber auch ihre Schwäche: Sie birgt die Gefahr der Verengung des Musiklernens auf das Training instrumentaler bzw. vokaler Fertigkeiten.⁶

Gegenstand des Unterrichts ist dann Musik, die spieltechnisch von der jeweiligen Lerngruppe bewältigt werden kann oder die den Ausbau bzw. die Vertiefung einerseits spieltechnischer Kompetenzen, andererseits der musikalischen Gestaltungsqualitäten fördert. Damit einhergehend ist die Kenntnis der Notenschrift und ihre Anwendung beim gemeinsamen Musizieren Gegenstand des Unterrichts. Die Perspektive ist dann oft verengt auf die notentext-basierte Erarbeitung spieltechnisch erreichbarer Stücke in einem methodischen Setting, das viele Ähnlichkeiten mit einer Ensembleprobe aufweist.

Fachlicher Bezugspunkt ist hier das eigene Musizieren der Schüler:innen und damit die musikalische Praxis (im Sinn der Musikausübung), während andere, z. B. wissenschaftliche Bezugsfelder, in den Hintergrund treten.

e. Musik als gesellschaftliche Praxis

Aus Kritik an werkästhetischen Auffassungen heraus und mit der Entfaltung rezeptionsästhetischer Positionen in und nach den 1960er-Jahren zeichnete sich seit den 1990er-Jahren eine grundsätzlich veränderte Sicht auf Musik ab. Kondensiert hat das Hermann Josef Kaiser zusammengefasst:

„Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher [...] gesellschaftlicher Praxen existent. Denn nur dadurch, dass Musiken gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet werden, sind sie vorhanden.“ (Kaiser 1995: 22)

⁶ Neuere Konzeptionen für Musizierklassen greifen solche Kritik auf und binden bspw. die Bläserklassenarbeit kontextuell in einen allgemeinbildenden Musikunterricht ein (vgl. etwa Sommer et al. 2018).

Damit ist weit mehr gemeint als das zuvor skizzierte Musizieren mit Schulklassen im Setting von Musizierklassen. Es geht in einem größeren Sinn um den Gebrauch, den Menschen von Musik machen, und um die Kontexte, in denen sie das tun. Musik – oder besser: Musiken (siehe das Zitat oben) – werden hier nicht bloß als eine Sammlung von Werken oder als Tätigkeit des Musizierens thematisiert, sondern als umfassende Formen gesellschaftlich-kultureller Praxen. Im Gebrauch, den Menschen von Musik machen, werden Sinn und Bedeutungen situationsspezifisch und kontextbezogen jeweils neu erfahren, ausgedrückt oder zugeschrieben. Die Teilnehmenden wissen sich dabei (manchmal mehr, manchmal weniger) im Konsens mit den anderen Menschen, die daran teilhaben. Jede musikalische „Praxisformation“ (vgl. Klose 2019: 24 f.) bildet ihren eigenen, aber keineswegs von anderen Praxisformationen abgeschlossenen musikalischen Kosmos solcher geteilten Überzeugungen, Traditionen und Visionen, praktischen Fertigkeiten, Wertmaßstäbe usw. In der Musikdidaktik hat sich ein solches, sozialkonstruktivistisch grundiertes Verständnis von Musiken als Formen gesellschaftlicher Praxen (je nach theoretischem Hintergrund z. T. auch: Praktiken) heute weitgehend durchgesetzt (vgl. dazu auch Jank ⁹2021: 61–63 und 136–139).

Gegenstand des Unterrichts sind vor diesem Hintergrund Dinge (Artefakte), Konventionen, Systeme, Handlungen, Interaktionen usw. der jeweiligen musikalischen Praxen und ihrer gesellschaftlich-kulturellen Kontexte sowie die mit ihnen verbundenen Bedeutungen bzw. Bedeutungszuschreibungen (vgl. z. B. Klose 2019). Wallbaum fasst dies unter dem Begriff „musikalisch-ästhetische Kulturtechniken“ zusammen (vgl. etwa Wallbaum 2013: 11 f., 16–187; Wallbaum 2016: 45). Perspektive ist, hegemoniales und essenzialistisches kulturelles Denken hinter sich zu lassen und Wege zu finden, um musikalische Kulturen zwar als verschieden in ihrer Vielfalt wahrzunehmen, sie aber doch nicht (z. B. werte-bezogen) zu fixieren (vgl. Wallbaum 2020: 139 f.).

Kultursoziologische, sozialkonstruktivistisch geprägte und praxeologische Theorien und Begrifflichkeiten bilden die wissenschaftlichen Bezugsfelder.

7 Wallbaum (2013) ist eine weitgehend wörtliche, in Teilen veränderte Fassung einer bereits zuvor erschienenen Publikation von Christopher Wallbaum (2007). Das Exemplarische in musikalisch-ästhetischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. In: Michaela Schwarzbauer & Gerhard Hofbauer (Hrsg.), *Polyästhetik im 21. Jahrhundert. Chancen und Grenzen ästhetischer Erziehung*, S. 99–124. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

f. Musikalisch-ästhetische Wahrnehmung und Praxis

„Eine ästhetische Praxis lässt sich verstehen als ein Komplex von Handlungen, der bestimmt ist durch das Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen. Dieser Begriff schließt die Produktion und Rezeption ästhetischer oder künstlerischer Objekte ein; und er umfasst das Urteilen und die Kommunikation über solche Objekte.“ (Rolle 2004: 208; vgl. ganz ähnlich auch bereits Wallbaum 2001: 247)

„Erfüllte Wahrnehmungsvollzüge“ sind nach Christian Rolle (2004, S. 208) „gekennzeichnet durch eine vollzugsorientierte und selbstbezügliche Aufmerksamkeit auf sinnlich Gegebenes“, mit der wir nicht darauf aus sind, „etwas erkennend oder handelnd zu erreichen“, sondern mit der wir uns Zeit nehmen „für die Gegenwart des ästhetischen Objektes“.

Musikalische Tätigkeiten und Handlungen im Sinn von Hören und Machen von Musik, Sprechen über sie usw. sind nach Rolle nicht immer zugleich auch schon ästhetische Praxis im oben zitierten Sinn. Denn musikalische Erfahrungen im Sinn solcher Handlungen seien nützlich und hätten Orientierungsfunktion für künftiges, z. B. musikalisches Handeln. *Ästhetisch* würden sie jedoch erst *jenseits* praktischer Zwecke, wenn sie um ihrer selbst willen im Interesse an erfüllter Wahrnehmung vollzogen würden (vgl. Rolle 1999: 88; Rolle 2011: 46–48; vgl. kritisch dazu Sachsse 2014: 262–271; Jank 2021: 72–77).

Damit wird die Auswahl der Gegenstände einerseits in den Raum der Ästhetik übertragen und zugleich andererseits subjektiviert: Entscheidend wird als Auswahl- und Entscheidungskriterium das Potenzial von Musik, in der unterrichtlichen Inszenierung die Qualität erfüllter Vollzüge in der Wahrnehmung und Praxis der Einzelnen zu ermöglichen.

Musikalisch-ästhetische Wahrnehmung und Praxis im Ansatz von Rolle und Wallbaum bezieht sich auf bildungstheoretische Fragen im Kontext Ästhetischer Theorie (insbesondere von Martin Seel; vgl. etwa Seel 1993) und damit auf Bezugsfelder der Philosophie.

g. Diskursive, gemeinsame Entscheidungsprozesse von Lernenden und Lehrenden

Die Mitbestimmung der Lernenden bei Planung, Gestaltung und Auswertung von Musikunterricht steht grundsätzlich in der Tradition der Reformpädagogik und wurde musikpädagogisch als zentraler Inhalt und gleichermaßen

als Methode im Schülerorientierten Musikunterricht theoretisch skizziert sowie anhand der Beschreibung mehrerer Unterrichtsbeispiele von seinen Ergebnissen her reflektiert (vgl. Günther, Ott & Ritzel 1982 und 1983). Die Auswahl von Zielen, Inhalten, Gegenständen und Aneignungsweisen bzw. Methoden wird zu großen Teilen der gemeinsamen Diskussion und Entscheidung durch die Lernenden und Lehrkräfte überantwortet (vgl. Jank 2021: 48–50). Sie unterliegt also zunächst und primär einer Verfahrensregel (in diesem Fall den Prinzipien und Methoden der „Themenzentrierten Interaktion“) im Sinn einer formalen Didaktik – nicht aber musikalisch-fachlichen Kategorien und Kriterien. Schülerorientierter Musikunterricht bezieht sich nicht im Sinn materialer Didaktiken auf einen mehr oder weniger klar definierten Korpus fachlichen Wissens, Könnens, von Verhaltensweisen oder Strukturen individueller musikalischer Konzepte. Gleichwohl können diese (und andere) fachliche und außerfachliche Bezugfelder im Zuge der Aushandlungsprozesse im schülerorientierten Musikunterricht relevant werden. In der „Kommunikativen Musikdidaktik“ hat Stefan Orgass diesen Ansatz weitergeführt, musikbezogenen ästhetische sowie pädagogische Begründungen für partizipative musikdidaktische Entscheidungen geliefert und ein Verfahren der „gemeinsamen Themenfindung“ vorgeschlagen, das fachliche Bezüge, die Rolle der Lehrkraft und die Partizipation der Lernenden pädagogisch und didaktisch miteinander in Beziehung setzt (vgl. Geuen & Orgass 2007: 94–108; vgl. auch Jank 2021: 77–81).

Zu Unterrichtsgegenständen werden hier die Themen, auf die sich Lehrende und Lernende interaktiv auf der Basis zuvor kommunizierter Verfahrensregeln verständigen. Potenziell können dabei letztlich alle bisher genannten fachlichen Bezugfelder eine Rolle spielen. Welche davon tatsächlich in den Unterricht einfließen, wird idealiter situativ in darauf bezogenen Aushandlungsprozessen gemeinsam entschieden.

Den Bezugsrahmen bilden deshalb Kommunikations- und Interaktionstheorien und ihre pädagogische und bildungstheoretische Reflexion im Hinblick auf die Spezifika pädagogischer Prozesse im Kontext der allgemeinbildenden Schule – erst in zweiter Hinsicht ggfs. fachliche Bezugfelder.

2. Unterrichtsgegenstände in „Musikpraxen erfahren und vergleichen“

Die Gegenstände des Musikunterrichts gewinnen fachdidaktische Modelle und Konzeptionen, so die These des vorausgehenden Teils, in erster Linie unter Rekurs auf eines oder mehrere der oben skizzierten Bezugsfelder. Im zweiten Teil beziehe ich diese kategoriale Unterscheidung von Bezugsfeldern auf Christopher Wallbaums Ansatz „Musikalische Praxen erfahren und vergleichen“. Es lassen sich m. E. drei dieser sieben Bezugsfelder als primär für Wallbaum bestimmen:

1. Wallbaum bestimmt als „Gegenstand von musikalischen Bildungsprozessen [...] primär nicht Musikstücke, sondern Praxen, die in verschiedenen Musikkulturen nach unterschiedlichen Regeln funktionieren können“ (Wallbaum 2013: 24). Das verweist zunächst auf das Bezugsfeld von *Musik(en) als Formen gesellschaftlicher Praxis*. Eine wichtige Prämisse ist für ihn die Feststellung, dass außerschulische Musikkulturen und -praxen nicht eins zu eins in den Musikunterricht eingefädelt werden können, sondern dass die Übertragung einer außerschulischen Kultur in den schulischen Rahmen aus dieser Kultur immer eine andere, eben eine schulische macht (vgl. z. B. Wallbaum 2005: 12; Wallbaum 2008: 86). Auf dieses musikdidaktische Problem reagiert Wallbaum mit dem Verweis auf „musikalische Techniken“ (s. o.): „Jede Musikkultur besitzt gleichsam einen Fundus für sie typischer musikalischer Techniken, mit denen jede einzelne Musikpraxis performt wird. [...] Zum Beispiel finden sich im Fundus von Experimenteller Musik viele andere Kulturtechniken als in dem von Heavy Metal, im Fundus von Jazz andere als in einem von klassisch-romantischer Musik“ (Wallbaum 2016: 45).⁸ Musikdidaktisch werden die „musikalisch-ästhetischen Kulturtechniken“ zum entscheidenden Angelpunkt: Zwar werde jede außerschulische Musikkultur mit der Übertragung in den Musikunterricht transformiert zu einer Schulkultur, jedoch könnten die sie prägenden Kulturtechniken in der Schule exemplarisch erfahren sowie zur Grundlage für das Erfahren „charakteristischer Quali-

⁸ Beispiele solcher Kulturtechniken zählt Wallbaum ohne systematische Ordnung in mehreren Publikationen auf (vgl. z. B. Wallbaum 2010: 106–108; Wallbaum 2013: 21 f. und 29; Wallbaum 2016: 45 und 50; vgl. dazu auch Jank 2021: 74).

täten“ von Musikpraxen werden, und sie könnten den Vergleich verschiedener Musikpraxen ermöglichen (vgl. etwa Wallbaum 2013: 29 f.; Oberschmidt & Wallbaum 2014: 50).

Die ersten vier der im ersten Teil dieses Beitrags angesprochenen fachlichen Bezugfelder – fachliches Wissen, Verhaltensweisen gegenüber der Musik, individuelle Konzepte von Musik und das Musizieren bzw. Ausüben – können jederzeit im Kontext der Beschäftigung mit musikalisch-ästhetischen Kulturtechniken herangezogen werden. Sie bilden aber nicht den primären Zugang, sondern spielen eine funktionale Rolle, wenn sie für das Erfahren der Kulturtechniken und der charakteristischen Qualitäten von Musikpraxen hilfreich sind. Damit verbunden ist eine Stärke dieses Ansatzes, nämlich ein grundsätzlich multiperspektivischer Zugang zu musikalischen Praxen anstelle monoperspektivischer Verengungen (z. B. musiktheoretisch oder historisch oder musiksoziologisch usw.).

2. Der Kontext, in dem das Zitat am Beginn von Punkt 1 oben steht, greift zugleich ein zweites Bezugsfeld auf, nämlich das der *musikalisch-ästhetischen Wahrnehmung und Praxis*. Denn als „einfaches musikdidaktisches Modell“ (Wallbaum 2013: 26) formuliert Wallbaum folgenden Auftrag an die Lehrkraft: „Ermögliche deinen Schülern Erfahrungen mit erfüllter ästhetischer Praxis und verwende dafür musikalisch-ästhetische Techniken“ (ebd.: 25). Musik als gesellschaftliche Praxis (und ihre Kulturtechniken) und die Wahrnehmung und Praxis von Musik durch Menschen in „ästhetischer Einstellung“ (Wallbaum 2013: 22; vgl. dazu auch schon Jank 1996: 250 f.) werden auf diese Weise miteinander verbunden. Entscheidend wird damit für Wallbaum weder das – ggfs. ästhetische – Objekt für sich selbst noch die subjektivierte – ggfs. ästhetische – Wahrnehmung und Praxis für sich selbst, sondern die Relation zwischen Objekt und wahrnehmendem Menschen (dies ist auch das Hauptthema bei Wallbaum 2005) sowie die Qualität dieser Relation als „erfüllt“.

Damit etabliert Wallbaum eine formale Didaktik. Die Auswahl von Praxen, an denen Lernende erfüllte ästhetische Erfahrungen machen mögen (bzw. können oder vielleicht auch sollen), findet hier keinen Hebel: „Die für die Inszenierung verwendeten Kulturtechniken können nach diesem Modell beliebig kombiniert und variiert werden. Hauptsache die Schül. [sic!] erfahren eine erfüllte Praxis“ (Wallbaum 2016: 49; vgl. auch Wallbaum 2005: 13 f.). Fragen nach einer materialen Bestimmung von Gegenständen des Unterrichts kommen hier an ihre Grenze, wie Wallbaum an

anderer Stelle in einer Fußnote konzediert: „Diese Fragen⁹ zielen auf das, was formale Bildungstheorien nicht festlegen, was aber für jede konkrete Stunde dennoch entschieden werden muss“ (Wallbaum 2013: 28, Fußnote 16).

3. Schließlich sind die *gemeinsamen Entscheidungen von Lernenden und Lehrenden* über Unterrichtsgegenstände eine von Wallbaum explizit benannte Quelle. Lernende und Lehrende sollen gemeinsam einen Korb an Kulturtechniken auswählen, aus ihnen „eine Praxis entwerfen, sie probieren, üben, reflektieren und verbessern, bis als Produkt eine auf charakteristische Weise erfüllte ästhetische Praxis für die Schül. [sic!] erfahrbar geworden ist“ (Wallbaum 2016: 50; vgl. auch Wallbaum 2013: 35). Es wird also eine Verfahrensregel über die kommunikative Entscheidungsfindung formuliert – dieses Verfahren ist aber nicht wirklich entscheidungsoffen, denn es wird zugleich dem Kriterium unterworfen, dass das Ergebnis erfüllte ästhetische Praxis erfahrbar machen müsse.

Damit sind die drei primären Bezugfelder skizziert, auf die „Musikalische Praxen erfahren und vergleichen“ explizit rekurriert. Andere Bezugfelder sind diesen nachgeordnet oder arbeiten diesen funktional zu. Offen bleibt dennoch die Frage, nach welchen Normen und/oder Verfahren die Gegenstände ausgewählt werden können oder sollen, an denen im Rahmen dieser Didaktik Inhalte (und letztlich das Ziel der Erfahrung erfüllter ästhetischer Praxis) konkret werden. In den Publikationen Wallbaums sehe ich dazu eine Entwicklung, die wohl noch nicht ihr Ende erreicht hat:

- Zunächst entwickelte Wallbaum die Idee der „Körbe“ musikalisch-ästhetischer Kulturtechniken als einen Fundus, aus dem unterschiedliche ästhetische Praxen gestaltet werden können bzw. sollen. Nicht benannt wird hier, wer sie auf der Basis welcher Kriterien wie zusammenstellt. Vielmehr benennt Wallbaum Beispiele und beschreibt die Rolle der Lehrkraft als Organisatorin, Moderatorin und Anregerin, „sofern die Schüler sich nicht

⁹ Wallbaum nennt hier folgende Fragen: „Gibt es über die allgemeine Form ästhetischer Praxis hinaus bestimmte Dinge, die Schüler als Kern musikalischen Orientierungswissens auf jeden Fall (in erfüllter SchulMusik) erfahren sollten? [...] Gibt es funktionierende Inszenierungsmodelle für erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen in der Schule?“ (Wallbaum 2013: 28).

verpflichtet fühlen, den Lehrervorschlag zu übernehmen“ (Wallbaum 2013: 27). Er bleibt in der Unverbindlichkeit des Konjunktivs (z. B.: „Eine Lösung könnte darin bestehen, ...“; ebd.: 34), formuliert z. T. im Passiv oder unpersönlich (z. B.: „um Inhalte zu gewinnen, werden Körbe [...] gefüllt“; ebd.: 36; vgl. auch Oberschmidt & Wallbaum 2014: 48–50) und macht seine Skrupel gegenüber Festlegungen oder Einschränkungen einer größtmöglichen Offenheit deutlich: „Diese Anregungen gebe ich nur sehr zögerlich, [...]. Hier besteht Forschungsbedarf“ (ebd.: 35; vgl. auch die Vorgänger-Version dieser Publikation von 2007).

- In anderen Publikationen rückte Wallbaum die Rolle der Lehrkraft als Entscheiderin stärker ins Spiel: Am Beispiel „Klassik-Romantik als eine musikalische Kultur“ (Wallbaum 2008: 87), dessen Auswahl an dieser Stelle lapidar begründet wird,¹⁰ skizziert Wallbaum eine Art musikdidaktischer Reduktion, ohne diesen Begriff zu gebrauchen. Er schlägt unter Verweis auf das Problem der eng begrenzten Zeit für Musikunterricht in der Schule vor, „die charakteristische und komplexe Qualität [...] klassisch-romantischer Musikkultur auf mehrere einfache Qualitäten zurückzuführen, die auch in der Schulpraxis inszenierbar sein können“ (Wallbaum 2008: 89). Für diesen Prozess didaktischer Reduktion bietet er ein Verfahren an (Unterscheidung von „Kulturzonen“¹¹), das die oben bereits erwähnte Multiperspektivität der Zugänge intensiv aufgreift, und führt dieses Verfahren am Beispiel klassisch-romantischer Musik beispielhaft durch. Verfahren und Beispiel zeigen deutlich, dass die Aufgabe der didaktischen Reduktion nach diesem Verfahren – und damit auch die Entscheidungen über die konkreten Gegenstände (oder zumindest auch ihre Vorbereitung) – allein bei der Lehrkraft liegt. Die folgenden Konkretisierungen durch drei Skizzen musikdidaktischer Inszenierungsideen basieren schließlich vollends auf der von der Lehrkraft im Zuge der Vorbereitung getroffenen Auswahl der konkreten Gegenstände (auch, wenn der Unterricht handlungsorientiert und ergebnisoffen konzipiert ist, wie etwa die Experimente mit der Stimme bzw. Einzeltönen in Skizze 1; Wallbaum 2008: 98). Das Ergebnis ist ein Unterricht, in dem die Entscheidungen der

10 Sie sollte „mit guten Gründen als Kern europäischer Kultur oder zumindest Kulturgeschichte zukünftigen Europäern bekannt sein“; ebd.: 88.

11 Nach Großegger, Beate & Heinzlmaier, Bernhard (2003). *Jugendkultur Guide*. Wien: öbv&hpt.

Lehrkraft, die multiperspektivisch andere hilfreiche Fachbezüge einbezieht, dominieren. In einer späteren Darstellung des Körbe-Modells benennt Wallbaum dann jedoch klar, dass solche musikdidaktischen Entscheidungen zu treffen sind (Wallbaum 2016: 49), und zwar von Lehrenden *und* Lernenden (ebd.). Offen bleibt aber, wie die Lernenden an dem Verfahren der oben beschriebenen Reduktion sachangemessen und schülerorientiert beteiligt werden können, wenn ihnen doch *vor* dem Unterrichtsprozess noch Entscheidungsgrundlagen in Gestalt von Vorerfahrungen, Vorwissen und ggfs. musikalisch-praktische Fähigkeiten mit dem Thema fehlen.

- Mit einer Publikation von 2020 ergeben sich innerhalb dieses Ansatzes erneute Verschiebungen. Wallbaum diskutiert explizit „Das Problem der Auswahl für allgemein bildenden Musikunterricht“ (Wallbaum 2020: 146–148) und stellt drei „Zonen“ vor, die eine chronologische Phasenabfolge bilden, nämlich die Zonen 1. der Körbe, 2. der Musikpraxis und 3. des Vergleichens. Die Zone der Körbe geht vorbereitend dem Unterricht voran, die beiden anderen Zonen stellen Phasen im (langfristigen) Prozessablauf des Unterrichts dar. Die „Körbe“ der Kulturtechniken in Zone 1 werden nun vorab „zusammengestellt von Fachleuten“ (Wallbaum 2020: 146). Sie werden mit Überschriften gelabelt (Wallbaum führt einige mögliche Beispiele an; Wallbaum 2020: 147), die „Qualitäten für Konstellationen von Praktiken anzeigen und dafür sorgen, dass die Musikpraxen, die die Schül [sic!] mit Material aus wechselnden Körben gestalten, möglichst charakteristisch verschieden sind“ (ebd.). Ungeklärt bleibt, welche Fachleute die Zusammenstellung besorgen, wie sie zu den Labels kommen und was die Kriterien der charakteristischen Verschiedenheit sein mögen. Erst in Zone 2 kommen die Lernenden ins Spiel, und zwar mit vorab bereits stark reduzierten Mitsprache-Möglichkeiten: Sie wählen aus einem der vorgegebenen Körbe darin zusammengestellte Kulturtechniken (Praktiken, Narrative, Artefakte und Subjektivierungen; ebd.) und gestalten damit einen „dritten Raum“ mit dem Ziel der Erfahrung erfüllter Praxis (Wallbaum 2020: 148). Die Schule soll dies unterstützen, indem sie Räume, Materialien, außerschulische Kooperationen usw. sowie „Menschen mit musikalischer und pädagogischer Expertise“ zur Verfügung stellt (Wallbaum 2020: 147). Zone 3 schließlich ist die Phase des Vergleichens von zwei oder mehreren solcher in Zone 2 erfahrenen Praxen. Der aus dem Vergleich entstehende, neue dritte Raum sei „durch das Vergleichen grundverschiedener Musiken geprägt, ohne dass der Wertmaßstab einer

einzelnen Wissenschaftsdisziplin oder Musikkultur bzw. -praxis das Tertium Comparationis bildet“ (Wallbaum 2020: 148).

Der Phasenablauf macht klar, dass die Zonen 2 und 3 in ihren Möglichkeiten und Perspektiven von vornherein begrenzt sind durch die in Zone 1 (der ersten Phase) geschaffenen Voraussetzungen und Bedingungen. Wer aber in Zone 1 aufgrund welcher Kriterien welche Entscheidungen trifft, bleibt ungeklärt. Wenn dies nun also offenbleibt, stellt sich mir die Frage, ob und wie dann verhindert werden kann, dass sich entgegen dem Anspruch des Konzepts doch indirekt und implizit Wertmaßstäbe der Fachleute, die die Körbe zusammenstellen und labeln, als Tertium Comparationis einnisten.

Auf der expliziten Ebene bleibt es bei der Feststellung, dass „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ seine Unterrichtsgegenstände zur Generierung der Unterrichtsinhalte aus den Bezugsfeldern gewinnt, die ich oben als diejenigen der Musik(en) als Formen gesellschaftlicher Praxen, der musikalisch-ästhetischen Wahrnehmung und Praxis und der gemeinsamen Entscheidung von Lernenden und Lehrenden umrissen habe. Das zuletzt Dargestellte lässt allerdings vermuten: Auf impliziter Ebene werden letztlich doch indirekt und unaufgeklärt Kategorien aus den Bezugsfeldern des Fachwissens, der Musikkonzepte von Fachleuten, Expert:innen und Lehrkräften sowie der Musiziertechiken dominierend in die konkreten Entscheidungsprozesse einfließen. Denn die Mitwirkung der Lernenden im Verfahren der Reduktion komplexer charakteristischer ästhetischer Qualitäten auf einfache Qualitäten sowie beim Sammeln zusammengehörender oder -passender Kulturtechniken zu Körben und beim Labeln aufgrund charakteristischer Qualitäten bleibt offen.

Literatur

- Alt, Michael (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik (1972). *Sequenzen Musik Sekundarstufe I, Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum*, Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband), Stuttgart.
- Bayrhuber, Horst (2020). *Biologiedidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*. In: Martin Rothgangel; Ulf Abraham; Horst Bayrhuber; Volker Frederking; Werner Jank & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestands-*

aufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich (= Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 2) (S. 25–51). Münster: Waxmann.

- Bickel, Wolfhard (2012). *Handreichungen zur Musikpädagogik: 4. Das gemischte Klassenorchester. In Mittel- und Oberstufe*. Bretten: Esser-Druck.
- Breckoff, Werner; Kleinen, Günter; Krützfeldt, Werner; Nicklis, Werner S.; Rössner, Lutz; Rogge, Wolfgang & Segler, Helmut (⁵1974). *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe*. 5., verb. Aufl. Kassel: Bärenreiter.
- Breckoff, Werner; Kleinen, Günter; Lemmermann, Heinz & Segler, Helmut (²1975). *Lieder-magazin*. 2., verb. Aufl. Kassel: Bärenreiter.
- Gauger, Jörg-Dieter (Hrsg.) (2006). *Bildung der Persönlichkeit*. Herausgegeben im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Freiburg, Basel, Wien.
- Geuen, Heinz (2012). Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht? Plädoyer für einen vielfältigen schulischen Musikunterricht. In: Michael Pabst-Krueger & Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 9: Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 48–63). Oldershausen: Lugert.
- Geuen, Heinz & Orgass, Stefan (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Gies, Stefan & Heß, Frauke (Hrsg.) (2014). *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung*. Innsbruck: Helbling.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1982). *Musikunterricht 1–6*. Weinheim: Beltz.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1983). *Musikunterricht 5–11*. Weinheim: Beltz.
- Hallam, Susan (2018). Entwicklungsphasen. In: Michael Dartsch; Jens Knigge; Anne Niessen; Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, S. 101–113. Münster: Waxmann.
- Heß, Frauke (2005). Erfahrungserschließende Musikerziehung. In: Siegmund Helms; Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik*, S. 56 f. Kassel: Gustav Bosse.
- Jank, Werner (1994). Erfahrungserschließende Musikerziehung. In: Siegmund Helms; Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hrsg.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Sachteil, S. 62–64. Kassel: Gustav Bosse.
- Jank, Werner (1996). Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze. In: Thomas Ott & Heinz von Loesch (Hrsg.), *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhöller zum 60. Geburtstag*, S. 228–261. Augsburg: Wißner.
- Jank, Werner (2011). Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts. In: Jürgen Terhag & Christoph Richter (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis, Konzepte, Perspektiven* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 3), S. 29–33. Altenmedingen: Hildegard Juncker.
- Jank, Werner (2018). Unterrichtsgestaltung: schulischer Musikunterricht. In: Michael Dartsch; Jens Knigge; Anne Niessen; Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, S. 355–360. Münster: Waxmann.

- Jank, Werner (Hrsg.) (2021). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9., komplett überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner (2021). Zum musikdidaktischen Problemhorizont des Musizierens mit Schulklassen. In: Katharina Schilling-Sandvoß; Matthias Goebel & Maria Spychiger (Hrsg.), *Musikalische Bildung. Didaktik – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Theorie. Festschrift für Werner Jank*, S. 17–34. Innsbruck: Helbling.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2020). *Didaktische Modelle* (14., in der 5. Auflage völlig überarbeitete Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kaiser, Hermann Josef (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum* 31 (83), S. 17–26.
- Kaiser, Hermann Josef; Barth, Dorothee; Heß, Frauke; Jünger, Hans; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (2006). *Bildungs Offensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Musik* (2014). Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Klose, Peter (2019). Doings and playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In: Verena Weidner & Christian Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht Musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung 40), S. 19–33. Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2020). *Bildungsstandards im Fach Physik für die Allgemeine Hochschulreife*. Bonn: KMK und Hürth: Wolters Klüver.
- Küntzel, Gottfried; Geck, Martin & Frisius, Rudolf (1976). *Sequenzen Musik Sekundarstufe I, 2. Folge*. Stuttgart: Klett.
- Laging, Ralf (2018). Basiskonzepte des Sich-Bewegens als didaktische Strukturierung des Gegenstands im Sportunterricht. In: Ralf Laging & Peter Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*, S. 317–342. Wiesbaden: Springer.
- Meyer, Hilbert (1995). Unterrichtsinhalt. In: Hans-Dieter Haller & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, S. 632–640. Stuttgart: Klett.
- North, Adrian C. & Hargreaves, David J. (2007). Lifestyle correlates of musical preferences. 3 Teile. *Psychology of Music* 35 (1), S. 58–87, 35 (2), S. 179–200, 35 (3), S. 473–497.
- Nykrin, Rudolf (1978). *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Gustav Bosse.
- Oberhaus, Lars (2010). Renaissance der Interdependenz – Zum Implikationsverhältnis von Inhalt und Methode in der Musikdidaktik. Eine Bestandsaufnahme mit Ausblick. In: Jürgen Vogt; Christian Rolle & Frauke Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd. 4), S. 36–58. Münster: Lit.

- Oberschmidt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (2014). Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In: Friedrich Kampe; Jürgen Oberschmidt & Franz Riemer (Hrsg.), *Vielfalt neuer Wege. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht*, S. 36–52. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Ott, Thomas (1979). *Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik*. Diss. phil., Oldenburg.
- Pabst-Krueger, Michael & Terhag, Jürgen (Hrsg.) (2012). *Musikunterricht heute 9: Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven*. Oldershausen: Lugert.
- Pabst-Krueger, Michael (2021). Klassenmusizieren. In: Werner Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, S. 160–175. Berlin: Cornelsen.
- Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse.
- Rolle, Christian (2004). Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsens (Hrsg.), *Bilden mit Kunst*, S. 197–215. Bielefeld: transcript.
- Rolle, Christian (2006). Verordnete Freiheit oder beliebige Verbindlichkeit oder: Wie soll über die Inhalte des Musikunterrichts entschieden werden? In: Hermann-Josef Kaiser et al., *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, S. 96–124. Regensburg: ConBrio.
- Rolle, Christian (2011). Wann ist Musik bildungsrelevant? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik*. Beiträge der Münchner Tagung 2011, S. 41–55. München: Allitera.
- Sachsse, Malte (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. Hildesheim: Olms.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis*. Beiträge des Münchner Symposions. München: Allitera.
- Seel, Martin (1993). Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Wolfgang Welsch (Hrsg.), *Die Aktualität des Ästhetischen*, S. 398–416. München: Wilhelm Fink.
- Sommer, Bernhard; Ernst, Klaus; Holzinger, Jens; Jandl, Manuel & Scheider, Dominik (2018). *Leitfaden Bläserklasse. Ein Konzept für das erfolgreiche Unterrichten mit Blasinstrumenten*. Innsbruck: Helbling.
- Terhag, Jürgen & Richter, Christoph (2011). *Musizieren mit Schulklassen. Praxis, Konzepte, Perspektiven* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 3). Altenmedingen: Hildegard Juncker.
- Venus, Dankmar (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: A. Henn.
- Vogt, Jürgen; Rolle, Christian & Heß, Frauke (Hrsg.) (2010): *Inhalte des Musikunterrichts*. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT-Verlag.

- Wallbaum, Christopher (2001). Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. In: Mechthild von Schoenebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (Musikpädagogische Forschung 22), S. 245–260. Essen: Die Blaue Eule.
- Wallbaum, Christopher (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik* 26, S. 4–17.
- Wallbaum, Christopher (2006). Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein? In Hermann J. Kaiser; Dorothee Barth; Frauke Heß; Hans Jünger; Christian Rolle; Jürgen Vogt & Christopher Wallbaum, *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, S. 141–153. Regensburg: ConBrio.
- Wallbaum, Christopher (2008). Der außeraustralische Beethoven. Zwei Ununterrichtsbarkeitsthesen und ein Lösungsansatz. In: Frauke Heß & Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 7: Bach – Bebop – Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten*, S. 85–105. Oldershausen: Lugert.
- Wallbaum, Christopher (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik – Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83–122). Hildesheim: Georg Olms.
- Wallbaum, Christopher (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *ZfKM* 2013, S. 20–40.
- Wallbaum, Christopher (2016). Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis. In: Dorothee Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater: Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen*, S. 39–56. Osnabrück: epOs.
- Wallbaum, Christopher (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In: Thade Buchborn; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, S. 133–154. Hildesheim: Georg Olms.

Prof. Dr. Werner Jank
Heinrich-von-Brentano-Str. 51
64625 Bensheim

werner.jank@hfmdk-frankfurt.de

Das allgemeine Besondere

Notizen zum exemplarischen Prinzip in der Musikpädagogik

Jürgen Vogt

Das *exemplarische Prinzip* und das *exemplarische Lehren und Lernen* scheinen ihre Zeit gehabt zu haben. In einschlägigen aktuellen Handbüchern und Lexika tauchen sie als eigenständige Lemmata schon gar nicht mehr auf (vgl. Ammann & Anhalt 2020), und auch die musikpädagogische Literatur macht hier keine Ausnahme. Wolfgang Klafki konstatierte schon 1985, dass seit Beginn der 1970er-Jahre die pädagogische Frage nach dem Exemplarischen, bevor sie vielleicht hinlänglich beantwortet worden wäre, gegenüber anderen Themen (oder auch nur Moden) zurückgetreten sei (Klafki 1985/1993: 141–142). Klafki plädiert an dieser Stelle allerdings keineswegs für einen Rückgang zum Diskussionsstand der 1950er- und 1960er-Jahre (vgl. dazu etwa die zahlreichen Beiträge in Gerner 1966), an dem er selbst maßgeblich mitgewirkt hat, sondern für eine Neuaufnahme der Frage unter veränderten Bedingungen – darauf wird noch zurückzukommen sein.

Ursachen für diesen Niedergang gibt es sicherlich zahlreiche (vgl. etwa Zierer 2010). Die meisten haben mit einer Entwertung der Unterrichtsinhalte zu tun, die sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – in folgenden Facetten äußert:

- Die bundesdeutsche Diskussion um das Prinzip der Exemplarität hatte eine doppelte Zielsetzung, die sowohl unterrichtsökonomisch (im Sinne der Lehrplantheorie) als auch bildungstheoretisch ausgerichtet war (vgl. Duncker 2020); Wilhelm Flitners Aufsatztitel von 1955: *Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl* (Flitner 1966/1955) sei hier stellvertretend für viele ähnliche genannt. Der bildungstheoretische Aspekt des Exemplarischen, so wie er von Josef Derbolav oder Wolfgang Klafki betont wurde (vgl. etwa die Beiträge in Gerner 1966), trat allerdings bald zurück angesichts der Forderungen, die Lehrpläne zugleich zu *entschlacken* und zu modernisieren; darauf, dass dies nicht zuletzt auch eine bildungsökonomische und keineswegs eine rein pädagogische Forderung war, hat schon Freerk Huisken hingewiesen (vgl.

Huisken 1972). Das exemplarische Prinzip erwies sich letztlich aber vor allem als ein untaugliches Mittel, die Lehrpläne ausreichend zu *verschlanken* und neu zu justieren.

- Die Revision des Curriculums führte zu einer primären Ausrichtung an den von Schülern und Schülerinnen zu erwerbenden *Qualifikationen* zum Zwecke der Bewältigung aktuell vorliegender *Lebenssituationen*. Dass diese Qualifikationen nur anhand bestimmter Inhalte erworben werden können, liegt auf der Hand; die Inhalte werden aber danach ausgewählt, ob und inwieweit sie zum Qualifikationserwerb beitragen. Der Stellung der Inhalte im Gefüge der jeweiligen Wissenschaften – und nicht ein möglicher „Bildungswert“ – kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, wenn auch die Orientierung an der Bewältigung von Lebenssituationen eine rein szientifische Abbidddidaktik verhindert (vgl. insgesamt Blankertz 1982/1969: 163–177).
- In der allgemeindidaktischen Diskussion kristallisierte sich heraus, dass zwar von einem generellen *Interdependenzverhältnis* von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Unterrichts auszugehen ist, dass aber den *Zielen* als Explikation eines „einheitlichen Sinns“ der „Vielfalt von Lehr- und Lerngegenständen, Begegnungen und Prozessen“ ein gewisses Primat zuzusprechen sein müsste (vgl. Adl-Amini 1995/1986: 30). Die Inhalte des Unterrichts werden somit den Zielen zu- oder sogar untergeordnet und somit lediglich funktionalisiert; von einem Eigensinn der Inhalte kann hier keine Rede mehr sein.
- Die jüngere Orientierung am *Output*, also an den puren Lernergebnissen im Rahmen von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards, lässt die Inhalte noch weiter an Bedeutung verlieren, da sie für die zu erwerbenden Kompetenzen austauschbar erscheinen. Die Fachdidaktiken sollen in diesem Verständnis zwar die *domänenspezifischen* Inhalte ermitteln und bereitstellen, aber dies tun sie völlig außerhalb einer Diskussion über deren möglichen exemplarischen Gehalt (vgl. dazu insgesamt BMBF 2009).

Insgesamt, so scheint es, hat sich das Thema der Exemplarität weitestgehend erledigt. Klafkis zentrale Frage nach der Exemplarität des gewählten Unterrichtsinhaltes (Klafki 1963: 135) fristet nur noch in Restbeständen der zweiten Phase der Lehrerausbildung ihr kaum noch reflektiertes Dasein als austauschbares *Beispiel für*. Das Faktum, dass ein ehemals zentraler Begriff der Pädagogik in der Musikpädagogik derzeit kaum noch diskutiert wird (aber:

Wallbaum 2013/2007) und auch nicht wirklich jemals breit diskutiert wurde, ist jedoch kein Beweis für seine Überflüssigkeit. Die folgenden Notizen könnten vielleicht als Anreiz dafür dienen, wenn vielleicht nicht das exemplarische Prinzip wiederzubeleben, so doch sich der Bedeutung der musikpädagogischen Beispiele neu zu versichern.

*

Das Geben von Beispielen in didaktischer Absicht zählt seit Aristoteles zu den Grundfiguren der Rhetorik. Es handelt sich dabei um ein *Enthymem*, also um eine argumentative Darstellung, die für die Zuhörer die Funktion eines Beweises hat, jedoch den Anforderungen eines wirklichen Beweises nicht genügt (Aristoteles: Rhet. B 20, 1393¹). Aristoteles nennt hier die Schilderung von Taten aus der Vergangenheit, ebenso wie Gleichnisse und Fabeln (ebd.). Die *Beispiele* sind hier immer auch *Vorbilder* für Handlungsweisen, denen zumeist nachzueifern ist: Beispiele „dienen als Veranschaulichungen eines allgemeinen Sachverhalts und präsentieren Muster vorbildlichen oder abschreckenden Verhaltens“ (Helmer & Herchert 2010: 1109; zum Inszenierungscharakter des Exemplarischen vgl. Schüll 2020). Wie Günther Buck – an dessen Studien zur „didaktischen Induktion“ in diesem Zusammenhang kein Weg vorbeiführt (Buck 1971, 1981, 1989) – deutlich gemacht hat, dient das Beispiel in Aristoteles’ *Rhetorik* dazu, den Zuhörern eine „*einführende* Verständigung“ anzubieten (Buck 1989: 98). Das Beispiel hat demnach nicht nur die Funktion, überhaupt so etwas wie Verständigung über einen Sachverhalt herzustellen; das tun andere Formen der Präsentation wie die bloße Mitteilung oder der Beweis auch. Sein besonderer didaktischer Charakter besteht darin, auf ganz besondere Weise „*einführend*“ zu fungieren. Dies geschieht, indem das Beispiel, anders als etwa der wissenschaftliche Beweis, an ein Vorwissen der Zuhörer appelliert, das zwar zunächst verdeckt bleibt, das aber durch den Versuch, das Beispiel *als* Beispiel zu verstehen, wieder aktiviert wird bzw. aktiviert werden muss, wenn die Verständigung nicht scheitern soll. Das Beispiel, so Buck, „stellt ein Besonderes mit der Aufforderung vor Augen, es unter dem Blickwinkel des Allgemeinen zu betrachten. Es gibt dieses Allgemeine nicht geradezu, sondern es bringt einen darauf, indem es auf ein im

1 Angaben nach der Bekker-Zählweise.

Kennen der Beispielmaterie wirksames Vorwissen anspielt, das man nun selbst explizieren kann“ (ebd.: 98). Das Verstehen von Beispielen im aristotelischen Sinne hat also eine andere Struktur als die platonische Anamnesis, also, wie im Dialog *Menon* prominent vorgeführt, die Erinnerung an ein *metaphysisch* immer schon Gewusstes und nur zeitweise Vergessenes. An die Kenntnis eines Allgemeinen im Sinne eines Vor-Verständnisses wird im Beispielgeben bei Aristoteles in erster Linie appelliert, denn ohne solch eine Kenntnis geht das Beispiel ins Leere. Verstehen ist hier aber nicht lediglich Wieder-Erkennen, sondern die durch das Beispiel auf den Weg gebrachte Anstrengung, das vorgestellte Besondere mit einem zuvor bereits Verstandenen in Verbindung zu bringen (vgl. dazu auch in musikpädagogischer Absicht Kaiser 1993). Gelingt dies, so bilden sich Besonderes und Allgemeines *zugleich* und sozusagen performativ aus: Das *Allgemeine* scheint dadurch auf, dass ein Besonderes in einem größeren Zusammenhang gesehen wird, der es jeweils überschreitet; das Besondere wiederum wird dadurch erst zu einem *Besonderen*, dass es im Verhältnis zu einem Allgemeinen gesehen wird und nicht als ein zusammenhangloses Einzelnes.²

Trifft dies zu, so ist das Verhältnis von „Gesetz“ und „Fall“, so wie es für die Naturwissenschaften gängig ist, keinesfalls die maßgebliche Vorlage für die Logik von Beispiel und Allgemeinem – die traditionelle normative Aufladung des Beispiels als Vorbild einmal ganz beiseitegelassen. Ein Fall kann natürlich als Beispiel für ein Gesetz aufgefasst werden, und hier reicht es unter Umständen didaktisch, wenn man „*ein* gut gewähltes, ein ‚treffendes‘ Beispiel“ (ebd.: 137) gibt und dieses vor allen Dingen „demonstrativ“ verwendet (ebd.: 139). Naturwissenschaftlich gedacht ist das natürlich nicht, denn aus einem einzigen Fall lässt sich bekanntlich kein Gesetz ableiten, gleichgültig wie „exemplarisch“ dieser Fall auch gemeint sein mag. Legt man didaktisch nahe, ein Naturgesetz könne aus einem einzigen Fall abgeleitet werden, so mögen die Schüler und Schülerinnen dies glauben oder auch nicht – aus der Sache selbst erschließt sich dies jedenfalls nicht unmittelbar, wie Buck kritisch gegen Klafki und auch gegen Wagenschein anmerkt. „Nicht die Fälle, wohl aber bestimmte *Verfahren*, wie man von den Fällen aus zu allge-

2 So gesehen bildet das Beispiel-Lernen sogar die Grundlage für Lernen überhaupt: „Darin, daß Beispiele in die Voraussetzungen einführen, auf Grund deren man dies und jenes kennenlernen oder beweisen und sich beweisen lassen kann, liegt ihre eminent belehrende Kraft. Lernen und am Beispiel lernen sind deshalb beinahe identische Ausdrücke“ (Buck 1989: 98).

meingültigen Gesetzen kommt (...), können exemplarisch sein“ (ebd.: 137). Das Allgemeine, um das es beim Beispielverstehen ja zumeist geht, ist aber gar keine naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeit (und schon gar keine platonische Idee), sondern gewissermaßen ein „unscharfes“ Allgemeines, das ohnehin nicht in Form von Gesetzesaussagen beschrieben werden kann.

**

Die naturwissenschaftlich geprägte Auffassung, die Relation von „Fall“ und „Gesetz“ sei identisch mit dem Verhältnis von Beispiel und Allgemeinem, beherrscht sicherlich das Beispielverständnis der Moderne. Bereits an Kants Theorie des Beispiels, die er an verschiedenen Stellen seines Werkes entfaltet, lässt sich allerdings ablesen, dass das Beispiel keiner reinen Subsumtionslogik gehorcht.³ Dies wird besonders deutlich, wenn es um *ästhetische Beispiele* geht, für deren Verständnis wiederum eine spezifische *ästhetische Urteilskraft* vonnöten ist. Das ästhetische Beispielverstehen, so wird sich zeigen, erweist sich als ein besonderer Modus, durch den auch der Begriff des Exemplarischen in ein neues Licht rückt.

Im Kapitel *Die ethische Didaktik der Metaphysik der Sitten* unterscheidet Kant zunächst zwischen „Exempel“ und „Beispiel“ (vgl. Kant: Met.d.S, A 168; dazu ausführlich Buck 1989: 114–135). Ein „Exempel“ ist in Kants Sprachgebrauch dabei „ein besonderer Fall von einer *praktischen* Regel, sofern diese die Tunlichkeit oder Untunlichkeit einer Handlung vorstellt“ (Met.d.S., A 168, Anm.). Ein Exempel, also ein Fall, der in exemplarischer Absicht präsentiert wird, ist somit vor allem ein *gutes Beispiel* in praktischer Hinsicht: Eine Handlung wird präsentiert, die – im Guten oder im Schlechten – als besonderer Fall einer *praktischen* Regel interpretiert werden kann. Dies impliziert zweierlei: Zum einen dient das praktische Exempel gar nicht dazu, an ihm eine allgemeine Regel *exemplarisch* zu demonstrieren; dies wäre ganz unmöglich. Die Regel muss durch eine gemeinsame Interpretation der Beteiligten in einem Exempel ausfindig gemacht werden; sie ist nicht exakt zu beweisen. Zum anderen hat das Exempel einen appellativen Charakter. Es soll dazu ermuntern, dem vorgeführten Verhalten nachzueifern (oder es zu vermeiden), wenn auch nicht es genau zu imitieren. Dazu muss man das Ex-

3 Angaben nach den Original-Ausgaben (A/B).

empel aber auch *als* Exempel verstanden haben, was im Falle der bloßen Nachahmung gar nicht gefordert ist. Verhalte dich, so würde die Regel der Nachfolge lauten, in einem ähnlich gelagerten Fall nach denselben Maximen, die auch die Grundlage für das eben vorgeführte Exempel bilden! Die praktischen Exempel als didaktische Mittel überschreiten daher sowohl das Vorbild der Eltern als auch dasjenige der Lehrer, da dieses – so gut es auch sein mag – allerhöchstens zur Nachahmung führen kann. Die eigentliche „Erziehungskunst“ (Kant: Päd., A 17) besteht folgerichtig darin, gute Exempel zu geben, durch welche die zu Erziehenden angeregt werden, ihre eigene Urteilskraft so weit zu entwickeln, dass sie in vergleichbaren praktischen Fällen überhaupt in der Lage sind, diese als *vergleichbar* zu erkennen und ihre eigene, freie Entscheidung darüber zu treffen, wie sie sich in diesem Fall verhalten wollen und sollen. Das Exempel wird in der Zwangssituation der Erziehung und des Unterrichts gegeben; es dient aber dazu, die zu Erziehenden in die Freiheit der eigenen Entscheidung zu entlassen (zur Exemplarität des Erzieherischen im Anschluss an Kant vgl. Ammann & Anhalt 2020).

Anders als das „Exempel“ scheint das eigentliche „Beispiel“ bei Kant viel eher nach dem Muster der Subsumtion gedacht zu sein. Ein Beispiel, so Kant, „ist nur das Besondere (concretum) als unter dem Allgemeinen nach Begriffen (abstractum) enthalten vorgestellt, und bloß theoretische Darstellung eines Begriffs“ (Kant: Päd., A 168, Anm.). Das bagatellisierende „nur“ verschleiert die Problematik, die in dieser so selbstverständlich erscheinenden Definition verborgen ist. Wie Günther Buck ausgeführt hat, bedarf es der Erläuterung, weshalb ein Besonderes denn lediglich *nach Begriffen* (und nicht einfach der Sache nach) in einem Allgemeinen enthalten sein soll, weshalb man sich dieses Enthaltensein nur „vorstellen“ (und nicht denken) kann, und schließlich, wie ein Begriff, also das Allgemeine, im Beispiel „theoretisch dargestellt“ werden kann (Buck 1989: 114–116).

In aller Kürze: Das Allgemeine ist erstens zunächst einmal selbst keine „Sache“, sondern, als Ergebnis der Erkenntnis, immer ein Begriff, der gebildet werden muss. Das Besondere ist im Allgemeinen dadurch „nach Begriffen enthalten“, dass es selbst wiederum begrifflich fassbar sein muss, um als Vorstellung überhaupt zu einem Begriff zusammengefügt werden zu können. Die einfache Subsumtion ist also ein erkenntnistheoretisch anspruchsvoller Vorgang. Weil dies so ist, ist das Geben eines Beispiels ebenfalls ein Appell, der aber darauf zielt, man möge sich aktiv „vorstellen“, das Besondere, das präsentiert wird, sei nach Begriffen in einem Allgemeinen enthalten. Das Geben

von Beispielen ist also immer auch ein kommunikativer Akt, der ohne ein gemeinsames Vorverständnis darüber, worum es überhaupt geht, gar nicht funktionieren kann. Wie Buck schreibt: „Nur insofern das Besondere hinsichtlich der Begriffselemente, die es dem Allgemeinen unterstellen, *thematisiert* wird, sofern es eigens darauf vergegenwärtigt wird, ist es ein Beispiel“ (ebd.: 115). Und schließlich: Wie kann ein Begriff überhaupt in Gestalt eines Besonderen nicht nur vorgestellt, sondern auch „dargestellt“ werden, damit die Darstellung als Beispiel fungieren kann? Um welche Art der Darstellung, um welchen Modus des Präsentierens müsste es sich dabei handeln?

In einem ersten Modus, den Kant vorstellt, ist das kein sonderliches Problem. „Verstandesbegriffe“, so führt Kant aus, „müssen, als solche, jederzeit demonstrel sein (wenn unter Demonstrieren, wie in der Anatomie, bloß das *Darstellen* verstanden wird), d. i. der ihnen korrespondierende Gegenstand muß jederzeit in der Anschauung (reinen oder empirischen) gegeben werden können, denn dadurch allein können sie Erkenntnisse werden“ (Kant: KdU, B 241); ist dies nicht möglich, so „kann man nicht gewiß sein, ob der Gedanken nicht leer, d. i. ohne alles Objekt sei“ (ebd.).

Problematischer ist es nun offensichtlich mit den „Vernunftbegriffen“ wie dem der menschlichen Freiheit bestellt. Vernunftbegriffe sind nach Kant grundsätzlich „indemonstrel“ (ebd.: B 241); ihrem Begriff kann „niemals eine Anschauung angemessen gegeben werden“ (ebd.). Obwohl dies so ist, unterbreitet Kant jedoch einen Vorschlag, um auch Vernunftbegriffe „darstellen“ zu können. Neben der einfachen Darstellung, die Kant „schematisch“ nennt (ebd.: B 256), gibt es auch die Möglichkeit, Vernunftbegriffe „symbolisch“ zu versinnlichen. So lässt sich, wie Kant selbst als Beispiel anführt, ein monarchischer Staat, für den es ansonsten keine adäquate Darstellung gäbe, als eine „bloße Maschine (...) (wie etwa eine Handmühle)“ darstellen, aber eben nur als Symbol. Die menschliche Urteilskraft hat hier „ein doppeltes Geschäft“ zu verrichten (ebd.: B 257): Zunächst ist das Besondere auf den Begriff des Allgemeinen überhaupt zu beziehen, wie bei jedem anderen Beispiel auch, aber danach oder zugleich muss die Erkenntnis gelingen, dass das Besondere nicht eigentlich ein Beispiel ist, sondern lediglich eine Analogie (vgl. dazu ausführlicher Buck 1989: Teil 3; auch Vogt 2001). Im Falle der Vernunftbegriffe, die eigentlich nicht demonstrel sind, verdoppelt sich die geforderte Anstrengung des Subjekts, das Beispiel überhaupt als Beispiel zu erkennen, da es sich lediglich um ein Symbol handelt. Somit verdoppeln sich aber auch die Gefahr des Nicht-Verstehens und die Ansprüche an die Lehrsi-

tuation, in der das Symbol als Beispiel vorgebracht wird. Ohne die Fähigkeit und Bereitschaft der zu Belehrenden, die analoge Struktur des Symbols zu verstehen, läuft die didaktische Bemühung ins Leere; die Urteilskraft der Subjekte scheitert dann daran, das Besondere auf ein Allgemeines, um das es Kant primär geht, irgendwie beziehen zu können. Die Urteilskraft ist ohnehin ein Vermögen, das als solches ständig geübt werden muss, damit es nicht verkümmert; die Bedingungen für diese Übung sind aber nicht einfachhin gegeben, sondern sie müssen permanent neu bereitgestellt werden.

Schon im Falle der Verstandesbegriffe – und natürlich weit mehr noch in dem der Vernunftbegriffe – stoßen die Beispiele, die aus didaktischer Absicht gegeben werden, an ihre konstitutiven Grenzen, und es ist augenscheinlich, dass Kant hier tendenziell ein Manko sieht: Beispiele sind zumeist unverzichtbar, aber es wäre besser, man hätte sie gar nicht nötig, da sie notwendig das Allgemeine immer verfehlen. Es gibt allerdings einen Bereich, der dazu geeignet ist, „die Funktion des Beispiels von seiner Kraft her zu verstehen, ein Allgemeines zu vermitteln, das sich begrifflich nicht erschöpfend explizieren läßt“ (Buck 1989: 133). Die Rede ist hier vom Geschmacksurteil, das sich wiederum auf eine spezifisch ästhetische Urteilskraft gründet. Das Geschmacksurteil ist auch als Theorie des Beispiels ein Skandalon, da es sowohl dazu taugen kann, Kants systematischen Ansatz zu vervollständigen – so wie Kant selbst dies gesehen oder wenigstens gehofft hat –, als auch dazu, das System zu überschreiten – so wie dies in der Nachfolge Kants dann geschehen ist. Es kann hier natürlich nicht der Ort sein, Kants Ästhetik und ihre Rezeption auch nur annähernd angemessen zu rekonstruieren; lesenswerte Darstellungen dieser Art gibt es überdies zur Genüge (z. B. Scheible 1988 oder Frank 1989). Festzuhalten bleibt hier nur, dass das Geschmacksurteil bei Kant eine hervorstechende Ausprägung der Urteilskraft darstellt, die sich gegenüber der Subsumtionslogik des Vernunft- und des Verstandesurteils sperrig verhält. Die Gegenstände, auf die sich das Geschmacksurteil bezieht, sind, paradox formuliert, Beispiele, für die es gar kein vorgegebenes Allgemeines gibt, die aber ein Allgemeines durch sich selbst produzieren, gerade *indem* sie in ihrer Besonderheit präsentiert werden. Diese Paradoxie des Geschmacksurteils, die Kant in seiner dritten *Kritik* entfaltet, beunruhigt ihn selbst nicht wenig:

Die „besondere Bestimmung der Allgemeinheit eines ästhetischen Urteils, die sich in einem Geschmacksurteile antreffen läßt, ist eine Merkwürdigkeit (...) für den Transzendental-Philosophen, welche seine nicht geringe Bemühung auffordert, um den Ursprung derselben zu entdecken, dafür aber auch eine Eigenschaft unseres Erkenntnisvermögens aufdeckt, welche, ohne diese Zergliederung, unbekannt geblieben wäre“ (KdU, B 21). Die *Merkwürdigkeit*, von der Kant hier spricht, besteht eben darin, dass das Geschmacksurteil sich immer nur auf ein *Besonderes* bezieht und dabei zugleich lediglich *subjektiv* formuliert werden kann. Trotzdem handelt es sich aber um ein Urteil, das *als* Urteil Anspruch auf Allgemeinheit erhebt, eine Allgemeinheit, die freilich weder Begriff oder Gesetz ist. Das ästhetische Urteil stützt sich auf die „reflektierende Urteilskraft“, die, im Unterschied zur „bestimmenden Urteilskraft“, nicht einfach das Besondere unter ein bereits vorfindliches Allgemeines subsumiert, sondern dazu aufgerufen ist, angesichts eines Besonderen nach einem Allgemeinen zu *suchen* (KdU, B XXVI) – wodurch allerdings noch nicht ausgemacht ist, ob sie dieses Allgemeine denn auch jemals *finden* mag.

Damit wendet Kant sich natürlich gegen jede Art von Regelpoetik, die objektive und allgemeine Bestimmungen über dasjenige aufzustellen beansprucht, was als „schön“ zu bezeichnen ist:

„Wenn mir jemand ein Gedicht vorliest, oder mich in ein Schauspiel führt, welches am Ende meinem Geschmacke nicht behagen will, so mag er den *Batteux* oder *Lessing*, oder noch ältere oder berühmtere Kritiker des Geschmacks, und alle von ihnen aufgestellten Regeln zum Beweise anführen, daß sein Gedicht schön sei; auch mögen gewisse Stellen, die mir eben mißfallen, mit Regeln der Schönheit (so wie sie dort gegeben und allgemein anerkannt sind) gar wohl zusammenstimmen: ich stopfe mir die Ohren zu, mag keine Gründe und kein Vernünfteln hören, und werde eher annehmen, daß jene Regeln der Kritiker falsch sein, oder wenigsten hier nicht der Fall ihrer Anwendung sei, als daß ich mein Urteil durch Beweisgründe a priori sollte bestimmen lassen, da es ein Urteil des Geschmacks und nicht des Verstandes oder der Vernunft sein soll.“ (KdU, B 141/142)

Die bloße Form des Urteils „x ist schön“ reicht nun allein allerdings nicht aus, um das Geschmacksurteil über die bloße Äußerung subjektiven Gefallens oder Missfallens hervorzuheben; anderenfalls wäre das Subjekt, das sich die Ohren gegenüber vorgebrachten Gründen zustopft, nichts als ein verbohrt Individuum, dem es nicht im Traum in den Sinn käme, den „schönen“ Gegenstand als Objekt einer nach Allgemeinheit suchenden reflektierenden Urteilskraft und somit als Beispiel für irgendetwas aufzufassen. Das Allgemeine, das es zu

suchen gilt, sucht Kant durch die Einführung zweier Konzepte abzusichern: durch das Postulat von „ästhetischen Ideen“, nach denen zu suchen ist, und durch die angenommene Notwendigkeit eines „sensus communis“, der gewissermaßen den kommunikativen Rahmen für diese Suche bereitstellt.

Eine ästhetische Idee ist demnach „diejenige Vorstellung der Einbildungskraft, die viel zu denken veranlaßt, ohne daß ihr doch irgend ein bestimmter Gedanke, d. i. *Begriff* adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann“ (KdU, B 193). Ein Objekt, über das man mit Recht ein ästhetisches Urteil fällen kann, zeichnet sich folglich dadurch aus, dass es ästhetische Ideen zugleich enthält und evoziert. Diese Ideen müssen allerdings so beschaffen sein, dass sie „zu Denken veranlassen“ (vgl. KdU, B 198), woraus sich Kants Vorliebe für die Dichtkunst und nicht etwa für die Musik erklärt (vgl. KdU, B 225). Das ästhetische Urteil versucht, auf den Begriff zu bringen, was nicht begrifflich zu fassen ist, und damit ein Allgemeines zu einem Besonderen zu finden, was es als Analogon zu einer Vernunft- oder gar Verstandesidee gar nicht gibt.⁴ Die ästhetische Idee ist in Begriffen „inexponibel“ (KdU, B 242), d. h. dass die Rezipienten darauf verwiesen sind, in immer neuen Anläufen das „Unnennbare“ fassbar machen zu wollen, wohl wissend, dass dies nicht gelingen wird.

Da ästhetische Ideen nun aber inexponibel sind, garantiert trotz allem nichts dafür, dass die Subjekte nicht lediglich ihre ganz individuellen Anmutungen zum Besten geben, und sei es auch in Form eines ästhetischen Urteils. Um zu verhindern, dass das Geschmacksurteil deshalb *ausschließlich* subjektiv bleiben muss, greift Kant zu einer Konstruktion, die wiederum die Architektur seines Systems infrage stellt. Der Geschmackssinn, so Kants These, ist immer auch mehr als nur subjektiv, da er letztlich ein „Gemeinsinn“ ist, ein „sensus communis“. Diesen Gemeinsinn wiederum muss Kant aber von irgendwelchen sozialen Zufälligkeiten befreien, um ihm einen, wie auch immer problematischen, apriorischen Status zukommen zu lassen. Im Gemeinsinn, so wie Kant ihn versteht, realisiert sich idealiter die „gesamte Menschenvernunft“:

„Unter dem *sensus communis* aber muß man die Idee eines *gemeinschaftlichen* Sinnes, d. i. eines Beurteilungsvermögens verstehen, welches in seiner Reflexion

4 Die frühromantische Rezeption macht dann aus der Suche nach Allgemeinheit, so wie sie Kant im ästhetischen Urteil entwirft, eine „Sehnsucht nach dem Unendlichen“ (Schlegel). Rezeptionsgeschichtlich ist das wirkmächtig, hat aber mit Kants Urteilstheorie nur wenig zu tun (vgl. Frank 1989, 5. Vorlesung).

auf die Vorstellungsart jedes andern in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um *gleichsam* an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil zu halten, und dadurch der Illusion zu entgehen, die aus subjektiven Privatbedingungen, welche leicht für objektiv gehalten werden könnten, auf das Urteil nachhaltigen Einfluß haben würde. Dieses geschieht nun dadurch, daß man sein Urteil an anderer, nicht sowohl wirkliche, als vielmehr bloß mögliche Urteile hält, und sich in die Stelle jedes andern versetzt, indem man bloß von den Beschränkungen, die unserer eigenen Beurteilung zufälliger Weise anhängen, abstrahiert.“ (KdU, B 157)

Mit anderen Worten: Das ästhetische Urteil, wie subjektiv es auch immer sein mag, soll so artikuliert werden, *als ob* es in einem idealen Raum rationaler kommunikativer Verständigung ausgesprochen würde. Nur so ist es möglich, dass der Austausch über ästhetische Urteile in einer realen Gesellschaft nicht zu einer bloßen Spielerei verkommt, um die Langeweile zu vertreiben (vgl. dazu Vogt 2021). Die ästhetische Kommunikation wird auf diese Weise bei Kant zu einem Vorgriff auf eine Kommunikation freier, gleicher und vernünftiger Individuen, die es realiter (noch) nicht gibt und die keineswegs auf den Austausch ästhetischer Urteile beschränkt sein sollte. Da die ästhetischen Ideen inexponibel sind, ist es unausweichlich, über sie in einem offenen Diskurs zu streiten. Das Besondere des ästhetischen Produkts fällt hier paradox mit seiner Allgemeinheit zusammen, die nicht anders als kommunikativ hergestellt werden kann und die daher stets revisionsfähig ist. Wenn man ästhetische Produkte als *exemplarisch* bezeichnen möchte, so sicherlich nicht im Sinne von Fall und Gesetz, sondern höchstens im Sinne von *nachahmenswert*. *Exemplarisches Lehren* bedeutet hier die Präsentation des Besonderen als Besonderes, und *exemplarisches Lernen* wäre nichts anderes als die Einübung (zumindest) in die Spezifika der ästhetischen Kommunikation. Wie wenig diese Idee vom traditionellen Begriff des exemplarischen Lernens und Lehrens eingeholt werden kann, soll im Folgenden an den Beispielen Wolfgang Klafki (Allgemeine Didaktik) und Michael Alt (Musikdidaktik) zumindest kurz angedeutet werden.

Bei Wolfgang Klafki ist die Theorie des Exemplarischen von vornherein in seine Bildungstheorie eingelassen. Es geht niemals primär um die Beantwortung der zweiten Frage der „Didaktischen Analyse“, ob und inwieweit der ge-

wählte Unterrichtsinhalt einen „allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt oder erschließt“ (Klafki 1963: 135), sondern darum, inwieweit dieser Inhalt geeignet für die *kategoriale Bildung* ist:

„Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir (...) unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innerwerden. (...) Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne (...). Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (ebd.: 43–44)

Die Kategorien, von denen Klafki hier spricht, sind folglich nicht identisch mit wissenschaftlichen Ordnungssystemen oder Begriffen. Sie stellen ein Allgemeines dar, aber dieses Allgemeine ist nur insofern bildungsrelevant, als es in Gestalt eines ausgewählten Besonderen an die individuellen Lebenserfahrungen der Subjekte anknüpfen kann. Dieses Besondere muss sich als „exemplarisch“ erweisen, indem es zugleich sein Echo in den konkreten Lebenserfahrungen findet, aber darüber hinaus auch auf ein Allgemeines verweist, das diese Erfahrungen transzendiert und sie dadurch auf künftige Lebenserfahrungen übertragbar macht. Eine solche Theorie des Exemplarischen geht nicht im naturwissenschaftlichen Dual von „Einzelfall“ und „Gesetz“ auf; sie ist, so deutet Klafki zumindest an, auf die Didaktik verwiesen, die eine ganz eigenständig pädagogische „Struktur- und Kategorialforschung“ zu entwickeln hätte (ebd.: 45).

Dass dies nie geschehen ist, hängt sicherlich u. a. mit dem Niedergang der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Prämissen zusammen. Klafki geht wie selbstverständlich davon aus, dass das Kategoriale als Allgemeines in der Welt vorhanden ist und vom Individuum lediglich „erschlossen“ werden muss (vgl. dazu auch Schäfer 2020: 580). Darüber hinaus ist es demnach auch möglich, die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen – wie unterschiedlich diese auch sein mag – an dieses Allgemeine anzubinden, jedenfalls sofern die Lehrperson, vielleicht unterstützt durch die Didaktik, die geeigneten, eben „exemplarischen“ Inhalte zu finden in der Lage ist. Die Lebenswirklichkeit muss also, vermittelt durch das exemplarische Einzelne, in erster Linie auf den Begriff gebracht werden. Die Ordnung der Welt und

das Leben der Subjekte passen immer schon zueinander; sie müssen nur wechselseitig aufeinander ausgelegt werden, und das exemplarische Lehren setzt diese hermeneutische Figur in Unterricht um. Wenn nun aber diese Passung nicht schlichtweg gegeben ist, wofür nur wenig spricht, muss sie didaktisch hergestellt werden;⁵ die „wechselseitige Erschließung“ von Subjekt und Objekt findet dann allein in den Inszenierungen des Unterrichts statt.

Von dieser Idee weicht Klafki auch nach seiner „kritisch-konstruktiven“ Wende nicht ab (vgl. Klafki 1993: 141–161). Entscheidend ist freilich, dass nun die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (ebd.: 56) die Rolle des „objektiv Kategorialen“ einnehmen, während das „subjektiv Kategoriale“ nicht mehr in der vorfindlichen Lebenswirklichkeit der Individuen gesucht wird, sondern in normativ gesetzten und abstrakten Bildungszielen. Ob und in welcher Weise nun diese Schlüsselprobleme überhaupt als ein „Allgemeines“ verstanden werden können, für das es „exemplarische“ Beispiele gibt, bleibt als Frage dabei weitgehend offen. Mindestens kann gesagt werden, dass auch hier das Allgemeine seinem Besonderen immer schon pädagogisch vorgängig ist; es wird nicht gesucht, sondern es ist bereits vorhanden. Auf der Seite des Subjekts geht es jetzt allerdings nicht mehr darum, die objektive Wirklichkeit für sich lediglich zu „erschließen“, da diese Wirklichkeit nun als problematisch gesehen wird. Damit ist nun aber auch klar, dass es hier nicht um eine ganz und gar subjektive Aneignung geht, denn die vorgegebenen Probleme, wandelbar wie sie sein mögen, sollen – so die bildungstheoretische Vorgabe – durch die Subjekte in einer ganz bestimmten Weise, nämlich selbstbestimmt, mitbestimmend und solidarisch gelöst werden (vgl. ebd.: 52). Ob sie dies überhaupt wollen, wird dabei nicht gefragt. Die Geschlossenheit des hermeneutischen Zirkels des älteren Ansatzes wird nun ersetzt durch das, was Alfred Schäfer generell als den „imaginären Schließungscharakter von Pädagogik und Didaktik“ (Schäfer 2020: 579) bezeichnet: Die Einheit der Lebenswirklichkeit von Subjekt und Objekt, vermittelt und transformiert durch exemplarische Inhalte, wird hier fortschreitend zu einem pädagogischen Programm, das endgültig nur noch „imaginativ“ und postulativ möglich ist.⁶ Es

5 So erklärt sich denn auch vielleicht die Neigung Klafkis, „das Exemplarische“ so weit zu hypostasieren, dass es selbst wie eine Substanz erscheint, wobei „x ist exemplarisch für y“ doch immer nur eine Relation beschreibt (vgl. Türcke 1994: 14).

6 Meyer & Meyer, die dies durchaus sehen, plädieren aus pragmatischen Gründen für die pädagogische Beibehaltung der „kategorialen Bildung“, wenn auch nur noch als Konstruktion: „Die Erschließung der Welt kann nur dann gelingen, wenn zumindest im Schonraum Schu-

funktioniert als Programm nur, weil es weder das Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen, noch die Singularität der Subjekte wirklich in den Blick nimmt; beide Fragen, so Schäfer, stecken aber dasjenige ab, was man als „Kennzeichen der Moderne und damit auch als Problemhorizont der modernen Reflexion ansehen kann“ (ebd.: 582).

In der Musikdidaktik ist die Theorie des exemplarischen Lehrens und Lernens nur am Rande und vor allem im Zusammenhang mit Unterrichtsplanung rezipiert worden (vgl. Kaiser & Nolte 1989: 118–122). Ein Grund mag darin zu suchen sein, dass die Entwicklung der Musikdidaktik als Disziplin zeitlich eng mit dem lernzielorientierten Unterricht (ebd.: 110–115) und mit diversen „schülerorientierten“ Ansätzen zusammenfällt (ebd.: 122–129). Mit der sich hier anbahnenden Vernachlässigung der Unterrichtsinhalte zugunsten eines im Wesentlichen „formalen“ Bildungsverständnisses rückt auch die Frage nach der Qualität der gewählten Beispiele in den Hintergrund; die Beispiele stehen kaum noch für ein Allgemeines ein, sondern werden aufgrund ihrer bloßen Funktionalität ausgewählt.

Einzig in Michael Alts *Didaktik der Musik* von 1968 wird dem Thema des „Exemplarischen“ ein eigenes Kapitel gewidmet. Das *Kategoriale*, nach dem Alt zum Zwecke der Inhaltsauswahl im Musikunterricht sucht, zielt dabei auf nichts weniger als auf das „Ganze der Musik“ als „Aufschlüsselung eines Sachbereiches mit Hilfe übergreifender Kategorien“ (Alt 1968: 198):

„Wie kann das Ganze der Musik auf faßliche und überschaubare Grundstrukturen, auf übergreifende Sinn- und Formzusammenhänge elementarisiert werden, und wie kann der an einem Musikwerk ‚erlebte Sinn (...) aus der konkreten Situation abgelöst, ins Vorstellungsmäßige übernommen, ins Sprachmäßige übersetzt, gedanklich verallgemeinert, in neuen Situationen ausprobiert‘ werden? (H. Roth). Diese Übertragung muß mitgelehrt, an weiteren Beispielen durchgeführt und von Anfang an vom Lehrer bewußt angestrebt werden.“ (ebd.: 204–205)

Alt schlägt in diesem Zusammenhang vor, die Gesamtheit der Musik mithilfe der Klafkschen Begriffe des Elementaren, des Typischen, des Repräsentativen und des Klassischen so zu ordnen, dass schließlich das exempla-

den Bildungsbedürfnissen der zu Erziehenden eine wohlgeordnete, harmonische Welt von Bildungsgütern korrespondiert“. Und weiter: „Diese Welt ist ein Konstrukt, aber das ist didaktisch legitimiert, so, wie der Kanon der allgemeinbildenden Themen, Probleme und Aufgaben auch ein Konstrukt ist, das große Bereiche der bunten oder monotonen, mannigfaltigen oder langweiligen, schönen oder hässlichen, moralisch zu akzeptierenden oder zu verachtenden Welt ausschließt und dennoch sinnvoll ist“ (Meyer & Meyer 2007: 65–66).

rische musikalische Werk begründet ausgewählt werden kann; im Unterschied zu Klafki versteht er diese Begriffe dabei als „hintereinander angeordnete Siebe“ (Kaiser & Nolte 1989: 121). Selbstverständlich muss dieser Ansatz schon an seinem Anspruch scheitern, das „Ganze der Musik“ sei überhaupt durch wissenschaftlich gebildete Kategorien allgemein zustimmungsfähig zu ordnen; Alts eigene Vorschläge erscheinen dementsprechend willkürlich. Darüber hinaus versteht er unter dem exemplarischen Werk im Sinne des Kantschen „Exempels“ ein Musterbeispiel und gewiss keinen „originalen Unsinn“ (Kant: KdU, B 182). Diese Exempel sind *gute* und im Unterricht erprobte Beispiele für „eine musikalische Form, eine Gattung, eine Epoche“ (ebd.: 205). Wie Alt selbst eingesteht, geht es ihm hierbei gar nicht um eine bildungstheoretische Relevanz dieser Exempel, so wie bei Klafki (vgl. Alt 1968: 206). Zur Debatte steht allein das „objektiv Kategoriale“, das die Schüler und Schülerinnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten erfassen sollen, und keineswegs die dialektische Vermittlung von Subjekt und Objekt, so wie sie Klafki zumindest vorschwebte. Im Kantschen Vokabular handelt es sich hier um eine Einübung in die „bestimmende Urteilskraft“, in der gelernt werden soll, das Allgemeine im besonderen Beispiel zu entdecken. Die Begriffe einer musikalischen Form, einer Gattung oder Epoche wären demnach „Verstandesbegriffe“, die an Beispielen „demonstrabel“ sein müssten. Dass hier die Vorstellungskraft der Schüler und Schülerinnen entschieden überstrapaziert wird, liegt auf der Hand: Wer käme allein von der Sache heraus auf die Idee, ein erklingendes Stück sei ein Beispiel für eine Form, eine Gattung oder gar für eine ganze Epoche, wenn nicht die Lehrkraft entschieden darauf hinweist, dies sei jetzt so? Wie gut ausgewählt das entsprechende Musikstück auch sein mag – sein Allgemeines sind und bleiben *Begriffe*, und der didaktisch präparierte Gang vom sinnlichen Erleben des Besonderen zum begrifflichen Allgemeinen und wieder zurück ist ein Sprung, der, wenn überhaupt, nicht von allein stattfindet.⁷

Für das Schulfach Musik relevanter ist nun allerdings Alts Einsicht, dass dem exemplarischen Lehren angesichts der Individualität der großen Werke deutliche Grenzen gesteckt sind:

⁷ Hier muss Alt denn auch zu einer ganz unstatthaften Hypostasierung greifen: „Der Typus, beispielsweise der Sonate, ist keine bloße gedankliche Konstruktion, sondern *es gibt ihm in voller Anschaulichkeit*“ (Alt 1968: 207; Hervorhebung JV).

„Das Prinzip der Übertragbarkeit von Einsichten, Erlebnissen und Deutungen findet in der Musik seine Grenze an der unverlierbaren Individualität eines Werkes. Die je eigene Interpretation eines Kunstwerkes kann durch das exemplarische Verfahren nicht ersetzt werden, im Gegenteil muß dem Transfer die individuelle Aufschließung des Werkes vorangehen oder doch folgen. Nur soll es nicht, wie bisher oft, bei einem Erlebnisimpuls bleiben, es müssen bei der Werkbehandlung Sach-einsicht und Sinndeutung auf ihre exemplarischen Werte hin bewußt profiliert werden. Das gilt vor allem für die Mittelstufe; auf der Oberstufe sind dem exemplarischen Prinzip viel engere Grenzen gesetzt, da hier die individuelle Geistfülle der Werke ungebrochen aufleuchten soll.“ (ebd.: 207)

„Man ginge an der Größe der Meisterwerke vorbei, wenn man sich damit begnügte, sie nach ihrer allgemeinen Sinnrichtung aufzuschließen: die ‚Eroica‘ und die ‚Hohe Messe‘ sind mehr als ‚Exemplare‘ der Sonatenform, der konzertierenden Kirchenmusik oder einer ‚Ausdrucksmusik‘; dieses Mehr wird zum Zielpunkt der Interpretation auf der Oberstufe.“ (ebd.: 213–214)

Auf den ersten Blick könnte man meinen, Alt würde hier möglicherweise eine Anbindung an die Ästhetik der *Kritik der Urteils-kraft* versuchen und einen Ausblick auf die Einübung in „reflektierende Urteils-kraft“ anhand der Musik eröffnen. Dies ist nun ganz und gar nicht der Fall. Alt orientiert sich nicht an der ästhetischen Urteils-kraft der Subjekte, sondern am großen Kunstwerk. An diesem muss die „bestimmende Urteils-kraft“ scheitern, aber nur, weil die bedeutenden musikalischen Kunstwerke ein diffus bleibendes „Mehr“ aufweisen, als der Verstand erfassen kann. Paradoxerweise beansprucht Alt jedoch, dieses „Mehr“ sei durch eine angemessene und lernbare Interpretationslehre greifbar und damit dann ja auch wieder begrifflich fassbar zu machen (ebd.: 217); dass seine eigenen Vorschläge zu dieser Interpretationslehre – die im Kapitel II.3 das Gros seines ganzen Buches ausmacht – nur wenig überzeugend wirken, muss hier nicht entfaltet werden. Der gängige Vorwurf, Alts Musikdidaktik sei überholt, weil sie nicht schülerorientiert ist, müsste demnach umformuliert werden: Alts Musikdidaktik ist überholt, weil die Schüler und Schülerinnen in einem solchen Unterricht ihre *ästhetische* (reflektierende) Urteils-kraft nicht einüben. Allenfalls, und selbst dies steht zu bezweifeln, betätigen sie ihre *bestimmende* Urteils-kraft, indem sie die präsentierten Exempel auf allgemeine, musikwissenschaftliche Begriffe zu beziehen lernen oder besser: wenn sie verstehen, worauf es die Lehrperson abgesehen hat. Dass dies in der Schule meistens so ist (vgl. generell Luhmann 1986: 103), kann hier nur ein schwacher Trost sein. Der ernüchternde Befund, dass weder Klafki noch Alt eine für die Musikpädagogik gehaltvolle

Theorie des Exemplarischen entwickelt haben, muss aber nicht das letzte Wort in dieser Sache sein. Um dies zumindest anzudeuten, gehe ich noch einmal zu Kants Theorie der ästhetischen Urteilskraft zurück.

* * * * *

Wie oben bereits dargestellt, ist die ästhetische Urteilskraft nach Kant weit mehr noch als die bestimmende Urteilskraft auf Beispiele, also auf potenziell schöne Gegenstände verwiesen. Diese haben aber eine ganz bestimmte Funktion, durch die sie sich wesentlich von anderen Gegenständen unterscheiden. Künstlerische Beispiele können exemplarisch sein, aber nur, indem sie „andere auf die Spur bringen, um die Prinzipien in sich selbst zu suchen, und so ihren eigenen, oft besseren, Gang zu nehmen“ (Kant: KdU, B 138).

Solche gelungenen Beispiele sind hilfreich, um das ästhetische Urteil zu schulen, aber nicht, um einfach Nachahmung und Regeltreue zu evozieren:

„*Nachfolge*, die sich auf einen Vorgang bezieht, nicht Nachahmung ist der rechte Ausdruck für allen Einfluß, welchen Produkte eines exemplarischen Urhebers auf andere haben können; welches nur soviel bedeutet, als: aus denselben Quellen schöpfen, woraus jener selbst schöpfte, und seinem Vorgänger nur die Art, sich dabei zu benehmen, ablernen. Aber unter allen Vermögen und Talenten ist der Geschmack gerade dasjenige, welches, weil sein Urteil nicht durch Begriffe und Vorschriften bestimmbar ist, am meisten der Beispiele dessen, was sich im Fortgang der Kultur am längsten im Beifall erhalten hat, bedürftig ist.“ (ebd.: B 140)

Mustergültige Beispiele sind daher nützlich, aber nur, um sie hinter sich zu lassen. Dies ist wiederum nur möglich, wenn man sich auf diese Beispiele einlässt und sie produzierend oder rezipierend mit- und nachvollzieht.⁸ „Die Art, sich zu benehmen“ ist dasjenige, was man lernen kann, um daraufhin zu einem fundierten ästhetischen Urteil zu gelangen, ohne dass dieses dadurch jemals objektiv würde. „Der Gebrauch, den man von den Beispielen macht – und durch den man zeigt, daß man sie verstanden hat –, modifiziert hier dasjenige selbst, wofür sie Beispiele sind“ (Buck 1989: 145). Das Allgemeine, für das die Beispiele exemplarisch eintreten sollen, verflüchtigt sich dadurch wie-

8 Kant spricht hier in erster Linie vom Produzieren, der Tätigkeit des Genies. Das Mitvollziehen des gegebenen Beispiels durch die Rezipienten ist aber selbst ein produktiver Akt, dessen Gelungenheit sich im ästhetischen Urteil zur Diskussion stellt.

der, dass man produktiv mit den Beispielen umgeht. Die ästhetischen Beispiele „setzen andere auf eine Spur“, eine Spur, der sie wiederum nur selber in Freiheit folgen können. Damit gewinnen die Beispiele aber eine besondere praktische Relevanz; es gibt sie genau genommen nur, weil und wenn sie eine bestimmte Praxis auslösen.

Dies kann unterschiedlich interpretiert werden. Manfred Frank betont in seiner Kant-Interpretation z. B. die Parallele zwischen ästhetischer Urteilskraft und einer an Schleiermacher entwickelten Hermeneutik, die über den engeren ästhetischen Bereich hinausgeht:

„Wir müssen uns – das meint ja: Hermeneutik treiben – miteinander verständigen, nicht obwohl, sondern weil wir auf kein a priori bekanntes Prinzip allgemeinsverbindender Aussagen uns beziehen können; und so sind wir in einer zur ästhetisch reflektierenden Urteilskraft ganz analogen Situation: ausgehend vom (sinnlich) einzelnen suchen wir einen Vernunftbegriff, der es erschöpfend zu interpretieren vermöchte: Den finden wir nie; doch haben wir Gründe, unsere in dieser Spannung gefällten Urteile für nicht bloß individuell, sondern ‚gemeingültig‘ zu halten. Der intersubjektive Konsens muß den Ausfall eines transzendentalen Prinzips a priori wettmachen. Eben das nannte Kant ‚subjektive Allgemeinheit‘ (des Geschmacks).“ (Frank 1989: 69; vgl. insgesamt u. a. Frank 1990/1977)

Gelten apriorische Prinzipien nicht, so bleibt uns nichts anderes als die begründete Hoffnung, es müsse doch die Möglichkeit intersubjektiver Verständigung geben, und der ästhetische Streit (auch und gerade über Musik) ist hierfür ein naheliegendes Übungsfeld. Mit der Wiederentdeckung der Kantschen Ästhetik seit den 1980er-Jahren (vgl. u. a. Bubner 1989) ist denn auch der ästhetische Streit in die Musikpädagogik eingekehrt (vgl. Rolle & Wallbaum 2011; Rolle 2014), wenn auch von einer entwickelten „Didaktik der ästhetischen Urteilskraft“, in der auch das Beispiel-Lehren und -Lernen eine Rolle spielen müsste, noch kaum die Rede sein kann.⁹

9 Ob eine solche „Didaktik der ästhetischen Urteilskraft“ sich auf der Basis eines Kompetenzmodells, das selbstverständlich mit Steigerungen rechnen müsste, abbilden lässt, müsste erst einmal diskutiert werden – wobei es unbestreitbar ist, dass es hier qualitative Unterschiede gibt, die auch empirisch erforschbar sind (vgl. etwa Ehninger 2021). Nicht zufällig wendet sich Kant gegen „Virtuosen des Geschmacks“ (Kant: KdU, B 166), die vielleicht sehr gute Argumente vorbringen können, die sich aber ansonsten als „eitel, eigensinnig, und verderblichen Leidenschaften ergeben“ erweisen (ebd.) und ästhetische Urteile somit lediglich zu bestimmten Zwecken aussprechen.

Die Spur, dass Beispiele uns vor allem in eine bestimmte Form der *Praxis* versetzen – hier die Praxis des ästhetischen Urteilens – wird vor allem von Günther Buck anhand von Hans Lipps' *Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik* und Wittgensteins *Philosophischen Untersuchungen* verfolgt (Buck 1989: 145–156). So betont etwa Wittgenstein, der selbstverständlich von völlig anderen Prämissen ausgeht als Kant, die Unschärfe von Begriffen, die aber in der alltäglichen Sprachverwendung gar kein Problem darstellt. Wie kommen wir, so Wittgensteins eigenes Beispiel, zum Begriff *Spiel*?

„Betrachte z. B. einmal die Vorgänge, die wir ‚Spiele‘ nennen. Ich meine Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiele, Kampfspiele usw. Was ist all diesen gemeinsam? – Sag nicht: ‚Es *muß* ihnen etwas gemeinsam sein, sonst hießen sie nicht ‚Spiele‘ – sondern *schau*, ob ihnen allen etwas gemeinsam ist. – Denn wenn du sie anschaust, wirst Du zwar nicht etwas sehen, was *allen* gemeinsam wäre, aber du wirst Ähnlichkeiten, Verwandtschaften sehen, und zwar eine ganze Reihe. Wie gesagt: denk nicht, sondern schau!“ (Wittgenstein: PU, § 66)¹⁰

Das Allgemeine der Begriffe löst sich hier in „Familienähnlichkeiten“ (PU, § 67) auf, die keinen substanziellen Kern mehr besitzen, sondern bei denen im Rahmen eines „Sprachspiels“ (PU, § 7) lediglich „wie beim Spinnen eines Fadens Faser an Faser“ gedreht wird (PU, § 67). Es wäre von hier aus gesehen ganz unmöglich, für den Begriff *Spiel* ein einziges exemplarisches Beispiel zu geben, auch nicht für einzelne Gruppen wie Ballspiele, Brettspiele etc., obwohl sich hier jeweils die Summe der Ähnlichkeiten erhöht. Die Einführung des Begriffes *Spiel* geschieht dadurch, dass seine *Verwendungsweise* durch ein Beispiel erläutert wird. Verstanden hat derjenige den Begriff, wenn er in der Lage ist, das Spiel angemessen zu spielen. Beispielhaft gelehrt wird demnach „durch *Beispiele* und durch *Übung*“ (PU, § 208):

„Man gibt Beispiele und will, daß sie in einem gewissen Sinne verstanden werden. – Aber mit diesem Ausdruck meine ich nicht: er solle nun in diesen Beispielen das Gemeinsame sehen, welches ich – aus irgend einem Grunde – nicht aussprechen konnte. Sondern: er solle diese Beispiele nun in bestimmter Weise *verwenden*. Das Exemplifizieren ist hier nicht ein *indirektes* Mittel der Erklärung, – in Ermanglung eines Bessern. Denn, mißverstanden kann auch jede allgemeine Erklärung werden. So spielen wir eben das Spiel.“ (PU, § 71)

¹⁰ Die Aufforderung „denk nicht, sondern *schau*“ (analog: denk nicht, sondern *höre*) impliziert eine ästhetische Dimension von Wittgensteins Philosophie, der hier aber nicht weiter nachgegangen werden kann.

Dass sich bestimmte Begrifflichkeiten durch eine besondere Unschärfe auszeichnen, ist bei Wittgenstein kein grundsätzliches Problem:

„Und in dieser Lage befindet sich z. B. der, der in der Ästhetik oder Ethik nach Definitionen sucht, die unseren Begriffen entsprechen. Frage dich in dieser Schwierigkeit immer: Wie haben wir denn die Bedeutung dieses Wortes („gut“ z. B.) *gelernt*? An was für Beispielen, an was für Sprachspielen?“ (PU, § 77)

Für das ethisch relevante Adjektiv *gut* ließe sich auch das ästhetische Adjektiv *schön* einsetzen: Wie haben wir, so lässt uns Wittgenstein fragen, die Bedeutung des Wortes *schön* gelernt? Die Bedeutung von *schön* ist zwar durch das Geben von Beispielen erlernt, aber diese Beispiele stehen nicht exemplarisch für ein Allgemeines wie *Schönheit*, sondern sie sind Teil eines ästhetischen Sprachspiels. Das erfolgreiche Erlernen von *schön* verweist auf die *Urteilspraxis*, in der die Verwendung von *schön* eingeübt wird. Diese Praxis heißt bei Wittgenstein bekanntlich „Lebensform“ (PU, § 19).

Man sieht rasch, dass es sich hier um etwas handelt, das Günther Buck eine „pragmatistische Reduktion“ nennt (Buck 1989: 172): Beispiele verweisen bei Wittgenstein auf einen „Gebrauch“ als Gebrauch und nichts weiter, auf die ‚Tätigkeit‘ der Sprache als Tätigkeit und nichts weiter“ (ebd.). Die Philosophie, so Wittgenstein, „läßt alles wie es ist“ (PU, § 124), was gewiss nicht das Credo der Pädagogik sein kann, und worin auch die didaktische Funktion der Beispiele sich nicht erschöpft. Was Wittgenstein allerdings vollzieht, ist ein radikaler Bruch mit dem, was Andreas Dörpinghaus das „ideell-normative und präskriptive Exemplarische“ nennt (Dörpinghaus 2020: 642). Das auch in moralischer Hinsicht Vorbildliche ist hier ebenso ausgelöscht wie die Musterhaftigkeit des exemplarischen Beispiels, das immer in einem imaginären Raum auf etwas Allgemeines verweist, das größer ist als es selbst. Im Gegensatz dazu plädiert Dörpinghaus mit Wittgenstein für ein „beispielhaft und deskriptiv Exemplarisches“ (ebd.), das dadurch schon pädagogische Relevanz besitzt, dass es übliche Denkgewohnheiten irritiert und die Rezipienten der Beispiele zur Besinnung aufruft, allerdings natürlich nur zur Besinnung darauf, ‚wie es ist‘.¹¹ Die Wittgensteinschen Beispiele sind daher, so Dörpinghaus, „Kern einer dekonstruktiven Didaktik“ (ebd.: 646) und somit Teil der *Therapie* einer falschen Lehr- und Lernpraxis, eben des exemplarischen Lehrens und Lernens.

11 Es ist unübersehbar, dass Wittgensteins philosophische Lehre sich wesentlich selbst auf Beispiele stützt; vgl. dazu etwa Kroß 1999.

Ist die Therapie durchgeführt, so müsste man allerdings anschließen, bliebe nur noch das durch Beispiele gestützte Erlernen von Sprachspielen, zu denen selbst dann aber weder Philosophie noch Pädagogik etwas zu sagen hätten. Von dem Kantschen Versuch, im ästhetischen Urteil eine zumindest hypothetische Versöhnung des Subjektiven – des *Geschmacksurteils* – und des Objektiven – des *Geschmacksurteils* – zu erhoffen, bleibt nach dieser *Sprachkur* nichts mehr übrig. Wenn man den Mitschriften von Wittgensteins *Vorlesungen über Ästhetik* (Wittgenstein 2000/1938) glauben mag, bezweifelt Wittgenstein ohnehin grundsätzlich, dass das Adjektiv *schön* in ästhetischen Zusammenhängen überhaupt häufig benutzt wird: „Die Begriffe, die benutzt werden, ähneln eher ‚richtig‘ und ‚korrekt‘ (so wie diese in der gewöhnlichen Sprache gebraucht werden) als ‚schön‘ oder ‚hinreißend‘“ (ebd.: 14). Ein Adjektiv wie „schön“ würde demnach „so wie eine Geste benutzt (...), die eine komplizierte Handlung begleitet“ (ebd.: 23). Das ästhetische Sprachspiel verweist, wie jedes andere auch, nicht auf eine bestimmte Urteilslogik, sondern auf eine bestimmte Lebensform, „eine ganze Kultur“ (ebd.: 20), zu der es eben gehören mag, dass es so etwas wie ästhetische Urteile z. B. über Musik gibt. Eine besondere Geltung haben diese Sprachspiele gegenüber anderen aber nicht, in denen ästhetische Urteile ganz unbekannt sind.

Christopher Wallbaum hat sich als vielleicht einziger Musikpädagoge bislang hier von Wittgenstein inspirieren lassen und einen Versuch vorgelegt, eine *horizontale* Theorie exemplarischen Lernens von Musik zu entwerfen (Wallbaum 2013/2007; 2016). Die Beispiele verweisen nicht mehr auf ein Allgemeines, das ihnen vorgängig wäre, sondern sie hängen nurmehr durch „Familienähnlichkeiten“ zusammen (Wallbaum 2013/2007: 34). Auch soll es nicht mehr, wie noch bei Michael Alt, um musikalische Werke gehen, sondern die Werke rücken ein in eine ästhetische Praxis (vgl. Wallbaum & Rolle 2018), in denen sie als Werke in einem ästhetischen Sprachspiel überhaupt erst konstituiert werden. Deskriptiv-exemplarisch (Dörpinghaus) sind demnach allein musikalisch-ästhetische Praxen, die durch und mit Beispielen erlernt werden und zu einer musikkulturellen „Orientierungskompetenz“ (Wallbaum 2013/2007: 36) beitragen. Es wäre allerdings zu diskutieren, ob Musikpädagogik sich – im Sinne von Dörpinghaus – auf die paradoxe Normativität der Dekonstruktion unreflektierter, pluraler musikalisch-ästhetischer Sprachspiele beschränken lässt.

Während Kant die ästhetischen Beispiele dazu dienen, die reflektierende Urteilskraft zu evozieren und zu schulen, geht es bei Wittgenstein primär um

das Einüben von Spiel-Regeln. Während bei Kant die nie abschließbare Suche nach einem Allgemeinen im Mittelpunkt steht, das es gar nicht geben kann, gibt es bei Wittgensteins Sprachspielen lediglich „Familienähnlichkeiten“, die man anhand von Beispielen kennenlernt. Diese Beispiele führen in eine bestimmte Kultur (oder in mehrere Kulturen) ein, deren Existenz vorausgesetzt wird, während bei Kant lediglich ein „sensus communis“ als *Denknotwendigkeit* angenommen wird, ohne den es die ästhetischen Diskussionen gar nicht geben könnte. Die Beispiele fungieren als Exempel, aber nur, indem man ihnen nacheifert, nicht, indem man sie kopiert; sie sind ein Anstoß für künftiges Handeln und Urteilen, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Die ästhetischen Beispiele haben somit eine inhärente pädagogische Funktion, die sie besonders hilfreich für musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse machen, in denen ein utopischer Rest noch mitgedacht wird. Dass dies nur innerhalb einer Lebensform Sinn macht, die man als *bürgerlich* beschreiben mag, und die ohne bürgerliche Subjekte nicht auskommt (vgl. Vogt 2020), ist immerhin möglich. Ein anderer Bildungsbegriff erforderte dann in der Tat andere musikpädagogische Beispiele; über diese müsste aber erst einmal nachgedacht werden.

Literatur

- Adl-Amini, Bijan (1995). Ebenen didaktischer Theoriebildung (1986). In: Hans-Dieter Haller & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 3, S. 27–48, Stuttgart & Dresden: Klett.
- Alt, Michael (1968). *Didaktik der Musik*. Düsseldorf: Schwann.
- Ammann, Kira & Anhalt, Elmar (2020). Exemplarität und die Ordnung des Erzieherischen. *Pädagogische Rundschau*, 74(6), S. 603–622.
- Aristoteles (1995). *Rhetorik*, übersetzt, mit einer Bibliographie, Erläuterungen und mit einem Nachwort von Franz G. Sieveke. Fink: München.
- Blankertz, Herwig (1982). *Theorien und Modelle der Didaktik* (1969). München: Juventa.
- Bubner, Rüdiger (1989). Über einige Bedingungen gegenwärtiger Ästhetik (1973). In: ders., *Ästhetische Erfahrung*, S. 9–51. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buck, Günther (1971). Beispiel, Exempel, exemplarisch. In: Joachim Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 1, Sp. 818–823. WBG: Darmstadt.
- Buck, Günther (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungstheorie*, München: Fink.
- Buck, Günther (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. Aufl., 1. Aufl. 1967). Darmstadt: WBG.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (2003). Berlin: BMBF.
- Dörpinghaus, Andreas (2020). Vom beispielhaft Exemplarischen. Skeptische Einsätze einer dekonstruktiven Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 74(6), S. 641–654.
- Ehninger, Julia (2021). Wie lässt sich musikbezogene Argumentationskompetenz empirisch untersuchen? *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 12, S. 1–32, <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/192>
- Flitner, Wilhelm (1966). Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl (1955). Hier in: Bertold Gerner (Hrsg.), *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, S. 19–27. Darmstadt: WBG.
- Frank, Manfred (1989). *Einführung in die frühromantische Ästhetik. Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frank, Manfred (1990). Einleitung. In: ders. (Hrsg.), *F. D. E. Schleiermacher. Hermeneutik und Kritik* (1977), S. 7–67. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerner, Bertold (Hrsg.) (1966). *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt: WBG.
- Helmer, Karl & Herchert, Gaby (2010). Vorbild und Beispiel. In: Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (2004), S. 1108–1114. Darmstadt: WBG.
- Huisken, Freerk (1972). *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*. München: List.
- Kaiser, Hermann J. (1993). Zur Entstehung und Erscheinungsform ‚Musikalischer Erfahrung‘. In: Hermann J. Kaiser; Eckhard Nolte & Michael Roske (Hrsg.), *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, S. 161–176. Mainz: Schott.
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard (1989). *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz: Schott.
- Kant, Immanuel (1974). *Kritik der Urteilskraft* (1790), Werkausgabe Bd. X, hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1977a). *Die Metaphysik der Sitten* (1797/78), Werkausgabe Bd. VIII, hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1977b). *Über Pädagogik* (1803), Werkausgabe Bd. XII, hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (1959). Weinheim & Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (1985). Weinheim & Basel: Beltz.
- Kroß, Matthias (1999). Philosophieren in Beispielen. Wittgensteins Umdenken des Allgemeinen. In: Hans Julius Schneider & Matthias Kroß (Hrsg.), *Mit Sprache spielen. Die Ordnungen und das Offene nach Wittgenstein*, S. 169–188. Berlin: Akademie-Verlag.
- Luhmann, Niklas (1986). Systeme verstehen Systeme. In: Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*, S. 72–117. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Meyer, Meinert A. & Meyer, Hilbert (2007). *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim & Basel: Beltz.
- Rolle, Christian (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5(9), S. 1–8, https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf.
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Johannes Kirschenmann; Christoph Richter & Kaspar Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, S. 509–535. München: kopaed.
- Schäfer, Alfred (2020). Zwischen Produktivität und Negativität: Zur Rhetorik des Exemplarischen. *Pädagogische Rundschau*, 74(6), S. 577–592.
- Scheible, Hartmut (1988). *Wahrheit und Subjekt. Ästhetik im bürgerlichen Zeitalter* (1984). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schüll, Maren (2020). Inszenierungen des Exemplarischen. Rhetorische Signaturen – ästhetische Facetten. *Pädagogische Rundschau*, 74(6), S. 623–640.
- Türcke, Christoph (1994). *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults* (2. Aufl.). Lüneburg: zu Klampen.
- Vogt, Jürgen (2001). Musikalische Lehre als Handlungs- und Sprachspiel oder: Was Györgi Sebök mit Wittgenstein zu tun hat. In: Hans Bäßler (Hrsg.), *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, S. 250–262. Mainz: Schott.
- Vogt, Jürgen (2020). Das bürgerliche Subjekt und seine musikalische Bildung. Möglichkeiten und Grenzen einer kulturtheoretischen Interpretation. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 1–23, <http://www.zfkm.org/2020-vogt.pdf>.
- Vogt, Jürgen (2021). Starke Gefühle: Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 4: Heideggers Langeweile. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 35–54, <http://www.zfkm.org/21-vogt.pdf>.
- Wallbaum, Christopher (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch (2007). *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 20–40, <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>.
- Wallbaum, Christopher (2016). Didaktische Position III – Erfahrung – Situation – Praxis. In: Dorothee Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen*. Osnabrück: epOs, S. 39–56.
- Wallbaum, Christopher & Rolle, Christian (2018). Konstellationen von Praxis in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Frauke Heß, Lars Oberhaus & Christian Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT, S. 75–98.
- Wittgenstein, Ludwig (1989). *Philosophische Untersuchungen* (1953). In: ders., *Werkausgabe*, Bd. 1 (6. Aufl.), S. 225–580. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wittgenstein, Ludwig (2000). Vorlesungen über Ästhetik (1938). In: Cyril Barrett (Hrsg.), *Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychoanalyse und religiösen Glauben*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Zierer, Klaus (2010). Das Prinzip des Exemplarischen – zu Unrecht vergessen? *Pädagogische Rundschau*, 64(1), S. 61–71.

Prof. Dr. Jürgen Vogt
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

juergen.vogt@uni-hamburg.de

„Und die Lehrer sollen auch was lernen ...“ – Überlegungen zum Verhältnis von KompositionspädagogInnen und Lehrkräften aus produktionsdidaktischer Perspektive

Wolfgang Lessing & Matthias Handschick

1. Produktionsdidaktik und Kompositionspädagogik

Warum sollen sich Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) im Musikunterricht mit Neuer¹ Musik beschäftigen? Und wieso soll bei dieser Beschäftigung das gemeinsame kompositorische Arbeiten eine zentrale Rolle spielen? Auf diese viel diskutierten Fragen liefert der produktionsdidaktische Ansatz Christopher Wallbaums zwei unterschiedliche Begründungsansätze:

Begründung 1: Mit der Avantgardemusik seit den 1950er- und 1960er-Jahren ist es zu entscheidenden Veränderungen im Selbstverständnis der Kunst gekommen, die sich in vielerlei mit dem decken, was bis heute in den Theorien ästhetischer Erfahrung reflektiert wird. „Diese *Neue Musik* kann [...] als Vorlage für ein allgemeines Modell musikalisch-ästhetischer Praxis und Erfahrung gelesen werden, von dem sich Gestaltungsprinzipien für den gesamten Musikunterricht ableiten lassen.“ (Wallbaum 2018: 1, Hervorhebung durch den Autor)

Begründung 2: Neue Musik ist zugleich aber auch „nur“ eine unter ganz anderen historisch und global zu findenden Musiken“ (ebd.); sie ist zwar wichtig, aber eben doch nur eine von vielen Praxen. Unter exemplarischen Gesichtspunkten kann sie einen möglichen Gegenstand des Schulfaches Musik bilden. Produktionsdidaktisch betrachtet könnte sie dann zum außerschuli-

1 Die Großschreibung ist bewusst gewählt, um die spezielle Musikpraxis der europäischen und US-amerikanischen Avantgarde seit den 1950er- und 1960er-Jahren zu bezeichnen. Innerhalb dieses Bereichs sind im Folgenden vor allem jene Musiken gemeint, die sich in der Cage-Nachfolge einem erweiterten Musikbegriff verpflichtet fühlen. Das impliziert auch jene Praxen der letzten 15 Jahre, die unter Leitbegriffen wie „social composing“ oder „kollaboratives Komponieren“ bewusst die klassische Trennung von KomponistIn und RezipientIn unterlaufen.

schen Bezugspunkt einer „SchulMusik“ werden (Wallbaum 2013: 21). Mit diesem Begriff bezeichnet Wallbaum eine produktiv handelnde Auseinandersetzung der SuS, bei der eine musikalische Praxis mit den in der Schule zur Verfügung stehenden Mitteln so zu realisieren versucht wird, dass für alle Beteiligten eine „erfüllte“ Musiziersituation entstehen kann.² (ebd.)

Stellt die bei einer Beschäftigung mit Neuer Musik naheliegende Auseinandersetzung mit Klangmaterialien jeder Art bzw. die Überführung von Alltagsgeräuschen in kontemplative Wahrnehmungssituationen oder ästhetisch-imaginative Bedeutungsträger nach Begründung 1 ein besonders geeignetes Feld produktionsdidaktischer Arbeit dar, so verweist dieses Gelände unter Begründung 2 lediglich auf einen bestimmten Ausschnitt der Musikgeschichte, deren spezifische Kennzeichen und „Stilmittel“ einen wichtigen Platz innerhalb der Wallbaum’schen „Körbe“ einnehmen können (vgl. hierzu Wallbaum 2013: 34 f.).

Welche Rolle kommt innerhalb dieser beiden Begründungsansätze nun KomponistInnen zu, die als von außen kommende Gäste den Musikunterricht bereichern sollen, um zusammen mit den SuS und der jeweiligen Lehrkraft gemeinsam kompositionspädagogisch zu arbeiten? Folgt man Begründung 2, so wären sie vor allem „ExpertInnen“ für eine bestimmte außerhalb der Schule bestehende Musikpraxis: Sie wüssten eine Menge über Spieltechniken, Formverläufe, Satztechniken der Neuen Musik etc. und würden dieses Expertenwissen den SuS bei der gemeinsamen kompositorischen Arbeit zur Verfügung stellen.

Eine derartige Fokussierung auf den Bereich der handwerklichen Expertise lässt sich jedoch kaum mit den Zielsetzungen in Verbindung bringen, aus denen heraus KomponistInnen in aller Regel den Weg in die Schulklassen suchen. Julia Wienecke hat in einer Reihe von ExpertInneninterviews diese Zielsetzungen rekonstruiert (Wienecke 2016) und fasst sie in einem Überblicksartikel folgendermaßen zusammen: „Die KompositionspädagogInnen [...] können ästhetische Prozesse durch geeignete offene Aufgabenstellungen be-

2 Der Terminus „SchulMusik“ wird von Wallbaum aus Carl Orffs Begriff der „Laienmusik“ hergeleitet. Von ihm – als einer „erfüllten“ Praxis – setzt er dann die Begriffe „Elementmusik“ und „Modellmusik“ ab. Elementmusik bezeichnet ein „Werkeln mit Elementen bzw. Bausteinen, ohne dass diese sich überhaupt zu einer Praxis zusammenfinden. Von einer „Modellmusik“ hingegen kann dann gesprochen werden, wenn „ausschließlich oder jedenfalls vor allem [zeigt] werden soll], wie Musik ‚im Prinzip‘ geht. (Sie will selbst gar keine ästhetische Praxis sein).“ (ebd., vgl. auch Wallbaum 2009: 83–92)

sonders gut anregen und bringen insgesamt einen neuen Zugang in die Schule. Sie haben künstlerische Vorstellungen von einem Produkt, das am Ende entstehen könnte, sie wählen gezielte Aktionen und Beiträge aus, lassen sich nicht beirren, wenn ‚Reibung‘ aufkommt, sondern greifen im Gegenteil auf, was an ungewöhnlichen oder ausgefallenen Angeboten aus der Gruppe entsteht.“ (Wienecke 2019: 8)

Man sieht schnell, dass es in dieser „Kompetenzbeschreibung“ nur am Rande um ein konkret zu vermittelndes kompositorisches Handwerkszeug geht. Vielmehr fällt auf, dass sich viele der hier genannten Kriterien – offene Aufgabenstellungen, das Initiieren von Reibung, das Aufgreifen ungewöhnlicher und ausgefallener Angebote – mit dem Job versierter ProduktionsdidaktikerInnen im Sinne Wallbaums decken.³ Diese Nähe ist kein Zufall, denn, wie an Begründung 1 zu sehen war, scheint das Komponieren im Kontext Neuer Musik für produktionsdidaktisches Arbeiten ein ideales Gelände darzustellen. Und bei dieser Arbeit sollen eben nicht primär handwerkliche Fähigkeiten vermittelt, sondern grundlegende ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden (zu deren Realisierung handwerkliche Hilfestellungen selbstverständlich immer wieder notwendig sind).

Wenn KompositionspädagogInnen und produktionsdidaktisch arbeitende Lehrkräfte aber eigentlich in weiten Teilen ein gemeinsames Aufgabenfeld bearbeiten, dann stellt sich die bislang wohl noch zu wenig bedachte Frage, für welche Bereiche die einen bzw. die anderen AkteurInnen dann eigentlich zuständig sind. In etwas zugespitzter Form lassen sich zwei mögliche Antworten skizzieren:

1. Antwort: Kompositionsdidaktisch arbeitende KomponistInnen sind (im Sinne von Begründung 1) professionelle ProduktionsdidaktikerInnen; die jeweilige Lehrkraft wird nicht unbedingt gebraucht – und wenn, so lediglich als eine allgemeinpädagogische ExpertIn für die Lernvoraussetzungen der je-

3 Offene Aufgabenstellungen entsprechen einer zentralen produktionsdidaktischen Forderung Wallbaums, die da lautet: „Schaffe offene Situationen und warte ab.“ (Wallbaum 2009: 185) Das Initiieren von Reibung weist eine Nähe zu dem auf, was in der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit dem philosophischen Konzept der ästhetischen Erfahrung als „ästhetischer Streit“ bezeichnet wird. In diesem Sinne bezeichnen es Christian Rolle und Christopher Wallbaum als die Aufgabe von Lehrkräften, auf den verschiedensten Tätigkeitsebenen Streitsituationen zu initiieren, um „die SuS daran [zu] hindern, sich allzu schnell zu einigen.“ (Rolle & Wallbaum 2010)

weiligen Gruppe. Eine derartige Tätigkeitszuweisung legen die Äußerungen der befragten KomponistInnen in Wieneckes Studie nahe: Demnach „kennen LehrerInnen ihre SchülerInnen genau, sie wissen, welche Aufgabenstellungen und Formulierungen für die Gruppe angemessen sind, wie lang die Arbeitsphasen dauern sollten und wie man das Lernen am besten fördert. Sie können auch schon im Vorfeld Gruppen zusammenstellen oder auf bestimmte instrumentale Fähigkeiten Einzelner hinweisen. Außerdem kennen sie sich mit dem System Schule aus, sie wissen um alle organisatorischen Belange und behalten auch den gesamten Ablauf des Projekts vor dem Hintergrund von Lernzielen/Kompetenzen etc. im Auge.“ (Wienecke 2019: 8)

2. Antwort: Wenn gemäß Wallbaums „einfachem didaktischen Modell“⁴ das Ziel des Musikunterrichts in der Ermöglichung erfüllter ästhetischer Erfahrungen besteht und diese Erfahrungen sich besonders gut auf produktionsdidaktischem Wege realisieren lassen, der seinerseits vorzüglich über das Komponieren Neuer Musik besritten werden kann, dann müsste eine gut ausgebildete Lehrkraft doch eigentlich über alle Kompetenzen verfügen, die sie zur Durchführung eines kompositionspädagogischen Vorhabens benötigt (wenn sie diese Kompetenzen nicht besitzt, wäre das ein Fehler der Ausbildung, aber nicht der Jobbeschreibung). Hier wären es dann die KomponistInnen, die nicht unbedingt benötigt würden.

Beide Antworten implizieren die befremdlich erscheinende Schlussfolgerung, dass KomponistInnen und produktionsdidaktisch kompetente Lehrkräfte zwar unterschiedlichen Berufen nachgehen mögen, dass jedoch in der Art und Weise, wie sie mit SchülerInnen arbeiten (sollten), keine nennenswerten Differenzen zu erkennen sind (zumindest, wenn es um den Unterrichtsgegenstand „Neue Musik“ geht). Kollaborationen wären bei diesem Thema vielleicht auflockernd oder im besten Falle nützlich, aber in keiner Weise zwingend.

Zwar räumt Wienecke im Anschluss an ihre Rekonstruktion durchaus kritisch ein, dass das „Potenzial der Projekte nicht ausgeschöpft“ wird, wenn sich die Rollenverteilung darauf beschränkt, „die Lehrer_innen mit ihrer pädagogischen Ausbildung [...] in die erzieherischen Prozesse einzubinden.“ Vielmehr plädiert sie dafür, die Projektarbeit so zu gestalten, „dass die gemein-

4 Dieses Modell lautet in seiner griffigsten Form: „Lehr-Lern-Gruppen haben nur eine Aufgabe: ‚Macht euch verschiedene erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen erfahrbar.‘“ (Wallbaum 2013: 26)

same Unterrichtszeit tatsächlich auch gemeinsam geplant und gestaltet wird, der/die Lehrer_in nicht nur als „Disziplinator_in“ und „Organisator_in“ eingesetzt wird und Vorschläge und Ideen der anderen Teamer_innen offen angenommen werden.“ (Wienecke 2019: 8 f.) Die von ihr verwendeten Formulierungen zeigen aber deutlich, dass ungeachtet des Plädoyers für eine künstlerische Einbindung der Lehrkräfte diesen doch als zentrale Funktion eine eher begleitende pädagogische Aufgabe zugewiesen wird, die in Kollaborationsprozessen dann um weiterführende Aspekte ergänzt werden sollte. Dass genau dieses „Add-on“ nach Wallbaum aber doch eigentlich das Kerngebiet des Musikunterrichts ausmacht, bleibt unterbelichtet.

2. Das Künstlerische als Wissensordnung

Lassen sich diese Alternativen so schlichten, dass sich eine Zielsetzung für Teambildungsprozesse formulieren lässt, die weder die Lehrkraft noch die KomponistIn auf jeweils begrenzte ExpertInnenrollen festlegen? Um diese Frage zu klären, ist es sinnvoll, sich noch etwas genauer mit den Zielsetzungen zu beschäftigen, aus denen heraus KomponistInnen kompositionsdidaktisch arbeiten. Wir greifen dazu auf Interviews zurück, die wir im Rahmen unseres Forschungsprojekts „Campus Neue Musik“ mit kompositionspädagogisch erfahrenen KomponistInnen geführt haben.⁵ Bereits in den ersten Analyseschritten, die noch keineswegs als *Endergebnisse* fungieren, wurde deutlich, dass diese Selbstverlautbarungen zwar in vielem mit dem konvergieren, was für Wallbaum Kennzeichen produktionsdidaktischer Arbeit ist, zugleich aber

5 Das Projekt sieht vor, dass über einen Zeitraum von drei Jahren vier verschiedene KomponistInnen, die über umfangreiche Vorerfahrungen im Bereich der Kompositionspädagogik verfügen, mit je einer Schulklasse der Klassenstufen 8-10 über sechs Doppelstunden hinweg an einem Kompositionsprojekt arbeiten. Jedes Projekt wird von je zwei von Projekt zu Projekt wechselnden Beobachtern evaluiert. Das Zusammenspiel von BeobachterInnenauswertungen, Videodokumentationen, SchülerInneninterviews sowie Prä- und Postinterviews mit den KomponistInnen soll eine multiperspektivische Sichtweise auf den Arbeitsprozess ermöglichen, die für die (Re-)Konstruktion einer Dimension des Künstlerischen unerlässlich ist. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels der Situationsanalyse von Adele Clarke (vgl. Clarke 12012) Das Forschungsvorhaben wird vom Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt unter Leitung von Wolfgang Lessing und Matthias Handschick durchgeführt und von der Art Mentor Foundation Lucerne großzügig gefördert. Bisherige Publikationen: Lessing 2019, Lessing und Handschick 2020 sowie Handschick und Lessing 2020 sowie Handschick und Lessing 2021 (im Druck).

auch entscheidende Differenzen aufweisen. Diese Differenzen werden immer dann greifbar, wenn die Befragten auf die „künstlerische“ Dimension ihrer Arbeit zu sprechen kommen. Die Dimension des Künstlerischen wird von ihnen zwar sehr unterschiedlich gefasst und ist sicher kein terminologisch stabiler Begriff (vgl. hierzu Lessing 2019), dennoch lassen sich gerade an ihr einige Punkte ableiten, die über den Begriff „ästhetische Erfahrung“, wie er in der philosophischen und musikpädagogischen Literatur entfaltet wird (vgl. Rolle 1999, Wallbaum 2009, Deines, Liptow & Seel 2012, Zill 2015 und 2016), hinausgehen. Die folgende Auseinandersetzung wird, um das Ergebnis bereits an dieser Stelle anzudeuten, zeigen, dass die Dimension des Künstlerischen in der Form, wie sie bei den befragten KomponistInnen in Erscheinung tritt, eine ganz spezifische „Wissensordnung“⁶ bezeichnet, die trotz vieler Übereinstimmungen zur Wallbaum'schen Produktionsdidaktik doch Facetten enthält, die nicht vollständig auf eine Deckungsgleichheit schließen lassen. Auf der Basis der so herausgearbeiteten Differenzen zwischen didaktischer Theorie (bei Wallbaum) und implizit zutage tretenden Wissensordnungen versuchen wir abschließend (3), die Potenziale einer Zusammenarbeit zwischen KomponistInnen und Lehrkräften genauer zu bestimmen.

Nahezu alle befragten KomponistInnen gehen davon aus, dass künstlerisches Arbeiten, auch wenn es in schulischem Rahmen stattfindet, als etwas dem Wesen nach Schulfremdes anzusehen ist. Die ästhetischen Erfahrungen, zu denen sie den SuS verhelfen wollen, erscheinen als Momente, in denen die sonstige schulische Realität nicht nur außer Kraft gesetzt, sondern regelrecht infrage gestellt wird. Schaut man sich diese Äußerungen genauer an, so merkt man, dass die Sphäre ästhetischer Erfahrung, um die es den meisten Befragten – und hierin bestätigt sich zunächst Wallbaums These bezüglich der Neuen Musik als Vorlage für ein allgemeines Modell musikalisch-ästhetischer Praxis – zentral geht, nicht ganz dasselbe bezeichnet wie bei Wallbaum bzw. dessen Bezugspunkten Martin Seel und Christian Rolle. Ästhetischer Erfahrung – oder, wie es bei Seel heißt: ästhetischer Rationalität – wird durchweg

6 Als Wissensordnungen lassen sich nach Rainer Keller Diskurse bezeichnen, die das Ziel haben, „Bedeutungen bzw. allgemeiner: mehr oder weniger weit ausgreifende symbolische Ordnungen auf Zeit zu stabilisieren und dadurch einen verbindlichen Sinnzusammenhang [...] in sozialen Kollektiven zu institutionalisieren“ (Keller 2011: 12). Wissensordnungen sind also keine theoretischen Konstrukte (wie der Begriff „ästhetische Erfahrung“), sondern bezeichnen Diskurse und Praktiken (in die auch theoretische Einsichten einfließen können), die innerhalb sozialer Arenen durchaus machtstrategische Implikationen (im Sinne Michel Foucaults) besitzen.

ein kritisches Potenzial zugeschrieben, in dessen Angesicht die Begrenztheit anderer Wahrnehmungs- und Denkformen zutage tritt. Diese Kritik zielt dabei weniger auf die von Martin Seel herausgearbeiteten alternativen Rationalitätsdimensionen (instrumentelle, ethische, moralische, theoretische Rationalität, vgl. Seel 1985: 322), sondern gilt auf einer sehr konkreten Ebene den Lern- und Lehrformen, die der Institution Schule zugeschrieben werden. Schule wird von den KomponistInnen als ein weitgehend restriktiver Lernort charakterisiert, dessen Eindimensionalität im Akt künstlerischer Erfahrung ebenso überwunden wie zugleich auch überhaupt erst erkennbar wird.⁷ So entsteht das Künstlerische in den Augen eines befragten Komponisten (K1) in genau den Momenten,

K1: „[...] wo die Kinder so ganz gespannt oder ganz feinfühlig zuhören. Weil ich Schule als wahnsinnig grausamen Ort erlebe, der so sehr laut ist und die Kinder und Jugendlichen in ihrem körperlichen Ausdruckswillen auch irgendwie reglementiert werden und ihr ganzer freier Entfaltungsdrang ist durch so ein starres Zeitraster und Sitzraster und so weiter sehr stark eingeschränkt, so dass sie eigentlich permanent das Bedürfnis verspüren, irgendwie zu rebellieren oder zu stören oder wie auch immer – also schon, dass wir es als Störung bezeichnen ist ja ein bisschen, naja. Und wenn es dann aber dazu kommt, dass die Kinder irgendwie so was – so ganz kleine Geräusche machen oder so ganz ausgesucht oder sowas für sie Bedeutendes machen – und das würde ich sagen, ist immer so ein Moment, der irgendwie so Spaß macht. Weil man dann das Gefühl hat, jetzt ist gerade irgendwie was passiert, insofern, dass eine neue Welt aufgegangen ist, die eben nicht mit dieser Schulwelt [übereinstimmt].“ (B-K-1)

Man sieht an dieser Äußerung, dass die Kennzeichnung der Schule als „grausamer Ort“ ex negativo eine wichtige Funktion für die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen besitzt. Das „feinfühlig Zuhören“ bedarf geradezu des negativen schulischen Gegenhorizonts, um den Status einer besonderen und schützenswerten Erfahrung zu erlangen. Die „kleinen Geräusche“, an deren sensibler Wahrnehmung (nach Seel im Modus kontemplativer ästhetischer

⁷ In dieser engen Bindung der ästhetischen Wahrnehmung an die nicht-ästhetischen Kontexte, von denen sie sich absetzt, durch die sie aber gleichzeitig auch bedingt wird, bezeichnet die hier rekonstruierte Wissensordnung des Künstlerischen eine Differenz etwa zu Martin Seel, für den es ein zentrales Charakteristikum ist, „daß die ästhetische Vermittlung und Vergegenwärtigung von Sichtweisen nicht unmittelbar eine Revision lebenspraktischer Einstellungen bewirkt.“ (Seel 1994: 50) Es besteht doch immerhin die Möglichkeit, dass SuS, bei denen sich beispielsweise das Phänomen Stille im Rahmen eines Kompositionsprojekts zu einer besonders intensiven Erfahrung verdichtet hat, in ihren lebenspraktischen Vollzügen künftig durchaus sensibilisiert für Geräuschkulissen jedweder Art sind.

Rationalität [vgl. Seel 1991: 31]) K1 die Dimension des Künstlerischen festmacht, stehen sprachlich in einer direkten Antithese zur „sehr lauten“ und „grausamen“ Schulwelt. Künstlerische Erfahrung wird damit im Wesentlichen als eine Differenzerfahrung konzipiert, deren Möglichkeitsbedingung aber durch eben jene Sphäre mitbegründet wird, von der sie sich absetzt. Das, was in ihr negiert wird, ist als negative Kontrastfläche noch enthalten. In den Worten George Herbert Meads ließe sich sagen, dass „die Gegenwart, in der das Neu-Entstehende [the emergent] auftritt, das Neue als einen wesentlichen Bestandteil des Universums aufnimmt und von hier aus ihre Vergangenheit neu beschreibt.“ (Mead 1969, zit. nach Grüny 2018: 29 f.)

Die durch die Dimension des Künstlerischen gestiftete Differenz umfasst, wie an diesem Beispiel zu sehen ist, mehr als eine lediglich „andere“ Form von Rationalität.⁸ Das von K1 fokussierte Moment des kontemplativen Lauschens markiert nicht allein eine alternative Möglichkeit des Weltzugangs, sondern wird als kritisches Korrektiv zu den „starrten“ Zeit- und Sitzrastern des schulischen Lebens präsentiert. Insofern scheint sich für K1 mit der von ihm betriebenen Ermöglichung künstlerischer Erfahrung zugleich eine grundsätzliche Kritik an schulischen Lernformen zu verbinden: In die Antithese zwischen „Schule“ und der Dimension des Künstlerischen mischt sich zugleich auch ein Gegensatz zwischen freiem/selbstbestimmten Lernen und einer regulierenden Institution, die – zumindest in seiner Lesart – derartige Lernprozesse geradezu verhindert. Genau diese Überblendung verschiedener Ebenen ist aber für eine Wissensordnung, die – wie gesagt – kein Stimmigkeit beanspruchender Theorieentwurf ist – charakteristisch. Die Rolle, die sich K1 hier selbst zuschreibt, besteht also darin, im Rahmen des negativen Gegenhori-

8 Zwar kritisiert Seel mit seinem Modell die ihm als Bezugspunkt dienenden Rationalitätstypen bei Habermas (Seel 1985: 322), die ihm in ihrer Rückführung auf Standardformen der Rede zu statisch und unverbunden erscheinen, während er sie auf komplexe praktische Situationen zu beziehen versucht, in denen Menschen aus dem Handlungskontext heraus entscheiden müssen, ob für ihr Handeln beispielsweise der Modus der instrumentellen oder der ästhetischen Rationalität passender ist. Dass eine ästhetische Wahrnehmung sich aber durch den Kontrast zu nicht-ästhetischen Wahrnehmungsformen konstituieren kann und sich in diesem Zuge in ein kritisches Verhältnis zu dieser nicht-ästhetischen Dimension setzt, wird von ihm nicht reflektiert. Ein Grund könnte sein, dass er sich ausschließlich auf der Theorieebene ästhetischer Reflexion bewegt, während die hier rekonstruierten Wissensordnungen eine Diskursformation bilden, die ja gerade keinen in sich abgeschlossenen und stimmigen Theorieraum bilden müssen, sondern durchaus auch von dem geprägt sein können, was philosophisch als Kategorienfehler – hier: die Überblendung ästhetischer Reflexion und institutionenskeptischer Kulturkritik – zu ahnden wäre.

zontes Schule künstlerische Erfahrungen zu ermöglichen, die, indem sie diesen Raum negieren, indirekt auf ihn Bezug nehmen.

Es ist begreiflich, dass ein derartiges Verständnis kompositionspädagogischer Arbeit als latente Kritik am Lernort Schule leicht zu jener Arbeitsteilung führen kann, wie sie in Wieneckes Rekonstruktion zum Ausdruck gelangt. Den KomponistInnen wird die eigentlich künstlerisch-produktive Rolle zugeschrieben, während die Lehrkraft auf die Rolle der pädagogischen Expertin reduziert wird.

Unser Material zeigt, dass diese Wissensordnung, die einen auf philosophisch-ästhetischer Ebene angesiedelten Erfahrungsmodus mit einer bestimmten sozialen Situation in Verbindung bringt, in fast allen Fällen unseres Samples auftaucht. In einem anderen Fall grenzt, um ein weiteres Beispiel zu geben, ein sehr erfahrener, langjährig als Kompositionspädagoge arbeitender Musiker und Improvisator (K2) seine Arbeitsweise ganz explizit von dem ab, was er „pädagogisch“ nennt:

K2: „Und ich möchte nicht die pädagogischen Wege gehen, weil das ist alles mir zu trocken und ich kann damit nicht improvisieren. Ich möchte von einem Moment zum anderen frei genug sein, mein Programm umzustellen und plötzlich was anderes machen. Je nachdem, wie die Energie im Raum ist, ja?“ (A-K-1)

Im selben Interview wird die Funktion der Lehrkraft auf die Aufgabe begrenzt, die für die Kompositionsarbeit notwendigen Kleingruppen zusammenzustellen:

„Es könnte sein, dass ich eine Gruppe falsch zusammenstelle. Und dann kommen [die SuS] mit ihrer Aufgabe nicht voran. Und deshalb ist diese Zusammenarbeit mit den Lehrern auch sehr wichtig. Und die Lehrer müssen – sie sollen auch was lernen, sollen was mitnehmen, ja?“ (A-K-1)

Ist aus diesen Äußerungen nun der Schluss zu ziehen, dass es sich bei den hier zutage tretenden Konzeptualisierungen des Pädagogischen bzw. des Lernorts Schule, die sprachlich den negativen Gegenhorizont zur Dimension des Künstlerischen bilden, um eine Verkennung des Möglichkeitsspielraums handelt, den Schule – all ihren institutionellen Zwängen zum Trotz – bieten kann (und zweifellos auch bietet, indem sie derartige Kompositionsprojekte immerhin doch ermöglicht)? Und sollte eine kompositionspädagogische Professionalisierung nicht gerade darin bestehen, dass an die Stelle derartiger Polarisierungen eine differenziertere Sicht auf das Verhältnis von künstlerischen und

pädagogischen Prozessen tritt?⁹ Müssten KomponistInnen nicht vor allem anderen gerade die Spielräume kennenlernen, die ihnen das Schulsystem im Allgemeinen und ein produktionsdidaktisch orientierter Musikunterricht im Besonderen bietet?

Der Blick auf die Einzelprojekte von „Campus Neue Musik“ zeigt nun aber, dass die Perspektive der „von außen“ kommenden KünstlerInnen, die sich in eine deutliche Distanz zum institutionellen Gefüge der Schule setzen, ungeachtet ihrer Grobkörnigkeit und Pauschalität durchaus wertvoll sein kann und nicht unbedingt ein überwindungsbedürftiges Problem darstellen muss. Und zwar nicht, weil mit der externen KünstlerInnenrolle zwangsläufig Arbeitsweisen verbunden sind, über die eine produktionsdidaktisch arbeitende Lehrkraft nicht ebenso verfügen könnte, sondern weil diese Rolle bei den SuS unter Umständen eine besondere Aufmerksamkeitsqualität hervorzurufen imstande ist, die ihnen den Schritt in die Eigengesetzlichkeit ästhetischer Wahrnehmung erleichtert. Das Von-außen-Kommen kann also geradezu als ein Inszenierungsmoment begriffen werden, das den Einstieg in die produktionsdidaktische Arbeit zu ebnen imstande ist. Einige der von uns befragten KomponistInnen sind sich der Möglichkeiten, die ihnen diese Außenseiterrolle bietet, sehr bewusst. So reflektiert K2 seine Rolle folgendermaßen:

K2: „Es gibt die Dynamik von der Schulklasse, es gibt die Dynamik der Klasse mit der Lehrerin oder mit dem Lehrer, und es gibt dann – ich komme von außen rein – ich bin dann manchmal der Einzige, ich komm’ rein. Und bin in dieser fremden, für mich fremden Dynamik. Ich bring’ aber was Neues mit rein. Und das ist interessant für die Gruppe und dieser Fremdkörper kann die Dynamik von der ganzen Klasse verändern, und von den Lehrern (lacht). Das ist auch wichtig, dass die das auch verstehen und einsehen. Und ich versuch’ nicht, Konkretes mitreinzubringen. Ich hab’ keinen großen Plan. Ich bin ein Improvisator.“ (A-K-1)

Dass derartige Selbstverortungen durchaus auch von den SchülerInnen wahrgenommen werden und eine besondere Aufmerksamkeitsbereitschaft zur Folge haben können (wenngleich nicht zwangsläufig müssen), lässt sich beispielhaft an der Reaktion einer Schülerin ablesen, die sich zur Art und Weise, in der sich K1 der Klasse gegenüber präsentierte, folgendermaßen äußerte:

S’in 1: „Also, ich fand seine Art, wie er am Anfang reinkam, also er war wirklich offen uns gegenüber und wir durften ja auch Fragen stellen und da waren halt auch manche wirklich persönlich und die hat er auch alle beantwortet. Und ja, er

9 Vgl. hier zu insbesondere auch die jüngst erschienene Dissertation von Julia Weber (2021).

hat uns ja auch, also wir sprechen mit ihm im du. Und, also das fand ich schon cool, also seine Art, wie er so darüber erzählt hat, was er so macht.“ (B-SuS-1)

Auch die Schülerin konstruiert hier eine Differenz zur schulischen Realität (was bei ihr übrigens in keiner Weise zu einer Abwertung der Musiklehrerin und des normalen Musikunterrichts führt)¹⁰, indem sie einen Gegensatz zwischen ungezwungener, persönlicher Gesprächssituation und gewohnten schulischen Kommunikationsroutinen andeutet. Auf personaler Ebene scheint sie damit eben jenes Moment des *anderen*, von außen in die bestehenden Routinen Einbrechenden zu bezeichnen, das eine andere Schülerin in derselben Gruppendiskussion aus inhaltlicher Perspektive folgendermaßen umreißt:

S'in 2: „Wir haben ja auch mit den Instrumenten selber verschiedene Klänge gemacht, ich hatte zum Beispiel eine Pauke. Und ich hab' ja nicht nur einfach draufgeschlagen, sondern ich hab' auch Regentropfen gemacht. Oder ich hab' mit der verkehrten Seite vom Schläger draufgeschlagen und geschaut, wie das klingt. Und so konnte man bei jedem Instrument eigentlich viele verschiedene Klänge machen. [...] [Wir haben in dem Projekt gelernt], mit verschiedenen Instrumenten einfach anders umzugehen und auch selber kreativ zu sein und wie viel Arbeit es eigentlich macht, so ein ganzes Stück zu komponieren.“ (B-SuS-1)

Das in dieser Äußerung deutlich dominierende Moment des Ungewohnten bzw. des Aufbrechens bestehender Regeln wird durch eine selbstbestimmte experimentelle Haltung ermöglicht, die in dem als unkonventionell wahrgenommenen Auftreten von K1 ihr Pendant – und womöglich auch ihren Auslöser – findet.

Dieses Auftreten muss nicht zwangsläufig als eine rein äußerliche Inszenierung gedeutet werden, sondern kann auch einen spezifischen Arbeits- und Wahrnehmungsgestus bezeichnen, der auf viele SuS zunächst einmal fremd wirken mag, aber gerade in dieser Fremdheit auch Momente des Faszinierenden zu enthalten imstande ist. So wird in einem weiteren Interview, das wir mit einer Projektbeobachterin (B1) führten, von einem ebenfalls zu unserem Sample gehörenden Kompositionspädagogen berichtet, der vor allem deshalb einen nachhaltigen Eindruck bei den SuS hinterließ, weil er sich im Unterricht mit höchster Intensität mit Dingen beschäftigte, denen sie selbst niemals

10 An anderer Stelle des Interviews beschreibt dieselbe Schülerin ihren sonstigen Musikunterricht folgendermaßen: „Also, ich muss sagen, bei unserer jetzigen Musiklehrerin mag ich den Musikunterricht. Wir singen viel, wir machen viel so selber.“

Aufmerksamkeit geschenkt hätten und womöglich auch im Nachhinein nicht schenken würden.

B1: „[K3] hat dann zu Giacinto Scelsi – das ist auch eine Herausforderung mit diesen Eintonstücken – gearbeitet. Und das muss man mal hinkriegen, dass man immer nur mit so einem Ton eine halbe Stunde, dreiviertel Stunde lang arbeitet. Und ich weiß noch, dass die Schüler hinterher – da sind Schüler zu mir gekommen und haben gesagt: ‚Mich hat die ganze Zeit nur beschäftigt, warum diesem Mann das so wichtig ist.‘ Aber das hat schon gereicht, um nachdenklich zu werden.“ (D-B1-1)

In dieser Schilderung dominiert die Faszination angesichts eines Menschen, der eine bestimmte Qualität und Intensität ästhetischer Wahrnehmung verkörpert. Diese Faszination ist selbst noch keine ästhetische Erfahrung, scheint aber zumindest indirekt bestehende Erfahrungsschemata zu irritieren und damit eine Vorbedingung zu erfüllen, an die sich möglicherweise ästhetische Erfahrungen anschließen lassen.

Umgekehrt zeigt ein anderes Projekt, dass in dem Versuch einer Komponistin (K4), sich trotz aller Skepsis gegenüber den Gepflogenheiten schulischen Lernens auf die Spielregeln eines *seriösen* LehrerInnenhandelns (wie sie es versteht) einzulassen, das Kapital des Von-außen-Kommens geradezu verschenkt wird. Die *Arbeitsteilung* zwischen Komponistin und schulischer Lehrkraft gestaltet sich hier sehr bewusst so, dass jene die LehrerInnenrolle, diese hingegen eine eher untergeordnete, meist durch Organisations- und Assistenzaufgaben geprägte Funktion übernimmt. Im Tagebuch von K4 heißt es:

K4: „X. [= die Lehrerin] hält sich die meiste Zeit im Hintergrund, Interventionen ihrerseits sind nicht nötig. Sie scheint ebenfalls neugierig, was passiert und wie die Schüler reagieren.“ (TB-K-D)

Nach der ersten Stunde thematisiert sie dann im Tagebuch die von ihr gewünschte Kooperationsform:

K4: „Zusammenarbeit vor der Klasse: X. soll sich als Lehrerin auch aktiv einmischen, z. B. wenn ich pädagogisch ungeschickt agiere, zu viel rede o. Ä.“ (TB-K-D)

Deutlich wird hier einerseits, dass K4 die Lehrerin mit einer lediglich beratenden Funktion betraut, sowie andererseits, dass sie sich selbst als eine Person begreift, der das Know-how einer Lehrerin fehlt, wodurch sie ihr eigenes Handeln aber genau an diesen Aspekten misst. Sie will keine „andere“ Rolle ausfüllen, sondern unterstellt ihr Handeln eben jenen Kriterien, die den Kontext Schule – wie sie ihn sieht – prägen. Weil dieser Kontext aber von ihr vor-

nehmlich negativ gesehen wird, entsteht für sie ein schwer zu lösender Rollenkonflikt. Die Schüler ratifizieren die bewusste Entscheidung von K4, Elemente eines vermeintlich *seriösen* LehrerInnenhandelns aufzugreifen, indem sie die Komponistin als zusätzliche Lehrerin – und gerade nicht als externe Künstlerin – wahrnehmen. Die von K4 entwickelten, meistens sehr kleinteilig formulierten Arbeitsaufträge werden von ihnen als typisch für schulisches LehrerInnenhandeln abqualifiziert. Gleichzeitig artikulieren sie den Wunsch nach *echten* Musiziererlebnissen, was in ihren Augen aber durch die LehrerInnen (zu denen sie eben auch die Komponistin zählen) unterbunden wird:

S3: „Ja, – ich finde auch, dass wir mehr so nach Gefühl arbeiten sollten, anstatt hier nach diesen Schulplänen, nach diesen ganzen Plänen. Ich fände es besser, wenn wir so etwas dazu machen könnten, weil, kennen Sie den Film... – Wie heißt der noch mal? – Den haben wir in Musik geguckt, – irgendwas mit ‚Perfect‘ ...“

Interviewer: „Pitch Perfect“?

S3: „Genau! [...] Stellen Sie sich mal vor, wenn wir mal so was machen würden und da kommt etwas voll Krasses raus.“

S4: „Und das erlauben uns leider die Lehrer nicht, da wären die ganz schnell – sag’ ich mal – angepisst.“ (D-SuS-1)

Die hier rekonstruierten Interviewäußerungen von K1, K2 und K3 lassen eine „Wissensordnung des Künstlerischen“ erkennen, die von fünf Aspekten dominiert wird.

1. Obwohl diese KomponistInnen sowohl in Bezug auf ihre Zielsetzungen als auch hinsichtlich der von ihnen favorisierten Arbeitsweisen Übereinstimmungen mit der Wallbaum’schen Produktionsdidaktik zu erkennen geben, geht es ihnen weniger um die Ermöglichung ästhetischer Rationalität im Sinne der von Martin Seel beschriebenen Rationalitätstypen, als vielmehr um die Etablierung eines speziellen Arbeits- und Erfahrungsmodus, der durch die bewusste Distanz zu der Art und Weise hervorgerufen wird, in der in ihren Augen schulisches Lernen erfolgt. Dieser Modus wird von ihnen im weitesten Sinne mit einer Dimension des Künstlerischen in Verbindung gebracht.“
2. Kennzeichen des Künstlerischen ist nicht nur eine *andere* Form von Wahrnehmung, sondern immer auch ein Zustand, der wesentlich durch die Differenzenerfahrung zum Lernort Schule konstituiert wird.
3. Das Moment des Künstlerischen wird verschränkt mit der eigenen Identität.

tität als KünstlerIn. Dadurch wird das Rollenbild des Von-außen-Kommens befördert, das sowohl als explizite Selbstbeschreibung hervortritt als auch in der Charakterisierung durch die SuS eine wichtige Rolle spielt.

4. Die Wahrnehmung des/der KomponistIn als von außen kommender KünstlerIn verstärkt in vielen Fällen die Bereitschaft der SuS, sich auf ästhetische Erfahrungsdimensionen einzulassen.
5. Durch Selbstkonzeptionalisierung als künstlerisch arbeitende(r) KompositionspädagogIn werden die Lehrkräfte gleichsam automatisch auf die Rolle pädagogischer ExpertInnen reduziert.

K4 verzichtet dagegen darauf, auf Distanz zum speziellen Arbeits- und Erfahrungsmodus der Schule zu gehen, was sich unter anderem auch darin äußert, dass sie in ihren Tagebucheinträgen von „Unterrichtsplanung“ spricht. Entsprechend wird sie von den SuS als zweite Lehrperson wahrgenommen. Inwiefern dieser Umstand sich auf die Bereitschaft der SuS auswirkt, einen vom Schulalltag abweichenden Arbeits- und Erfahrungsmodus einzunehmen, wird Gegenstand weiterer Analysen sein.

3. Schlussfolgerungen

Welche Erkenntnisse lassen diese Aspekte in Bezug auf unsere Frage nach dem Verhältnis zwischen schulischer Lehrkraft und externen KünstlerInnen gewinnen? Muss man aus der hier erfolgten Rekonstruktion den Schluss ziehen, dass es keine Alternative zu der Arbeitsteilung zwischen KünstlerInnen und PädagogInnen gibt?

Auf den ersten Blick scheint die von den KomponistInnen vorgenommene Dichotomie zwischen außerschulischer Welt des Künstlerischen und innerschulischer Restriktion nicht gerade dazu angetan zu sein, eine Kollaboration zu verwirklichen, bei der die Lehrkraft **nicht** auf die Rolle der pädagogischen Expertin reduziert würde. Man könnte daher fragen, ob es nicht zunächst ein wichtiger Schritt wäre, dass KomponistInnen, die in Schulprojekten arbeiten, die Bereitschaft aufbringen, derart stereotype Zuschreibungen zu überwinden. Aber selbst dann bliebe die Frage nach dem Arbeitsverhältnis zwischen KomponistIn und Lehrkraft letztlich unbeantwortet – zumindest wenn man sich nicht mit einem eher unverbindlichen Bekenntnis zur Notwendigkeit kollaborativen Arbeitens begnügt.

In unseren Augen bietet die Wallbaum'sche Produktionsdidaktik aber gerade in Bezug auf die beschriebenen Selbstkonzeptionalisierungen der KomponistInnen die Möglichkeit, eine Zieldimension der Zusammenarbeit zu präzisieren, die das spannungsvolle Verhältnis zwischen von außen kommenden KünstlerInnen und schulischen Lehrkräften in produktiver Weise nutzbar zu machen versteht. Diese Zieldimension wird in den von uns geführten Interviews nicht formuliert, bezeichnet aber eine Perspektive, in die sich die oben rekonstruierten Wissensordnungen so einfügen lassen, dass deren produktive Potenziale sichtbar werden, ohne durch die starre Dichotomie von kreativem Künstlertum und pädagogischer Expertise belastet zu werden.

Wenn Wallbaums anfänglich zitierte These zutrifft, nach der die Neue Musik als eine „Vorlage für ein allgemeines Modell musikalisch-ästhetischer Praxis und Erfahrung gelesen werden [kann], von dem sich Gestaltungsprinzipien für den gesamten Musikunterricht ableiten lassen“, dann wären produktionsdidaktisch arbeitende Lehrkräfte zunächst einmal als enge BundesgenossInnen der von außen kommenden KomponistInnen zu verstehen. Und umgekehrt: Wenn man mit Wallbaum in der Gewissheit übereinstimmt, „dass Komponieren nicht notwendig das Gestalten von Werken bedeutet, sondern letztlich nur das Gestalten von Erfahrungssituationen bzw. Praxen“ (Wallbaum 2018: 1), müsste der Lernort „schulischer Musikunterricht“ für viele KomponistInnen zunächst einmal kein grundsätzlich *anderes* Terrain darstellen, sondern lediglich eine spezielle Erfahrungssituation, die zu künstlerischer Bearbeitung aufruft und einlädt.

Für die Arbeit in dieser speziellen Erfahrungssituation ist es aber möglicherweise von entscheidender Bedeutung, dass KomponistInnen sich ihr mit fremden Augen und Ohren nähern. Insofern kann die Dichotomie zwischen externer KünstlerInnenrolle und schulischer Institution, selbst wenn sie als mehr oder minder polemisch zugespitzte und der Sache unangemessene Polarisierung in Erscheinung tritt, durchaus ein produktives Potenzial enthalten: Durch ihr Von-außen-Kommen können KomponistInnen dazu beitragen, dass SchülerInnen im Zuge eines Kompositionsprojekts ihre bestehenden Wahrnehmungsroutinen aus einer Fremdperspektive erfahren lernen. Über diese Möglichkeit verfügen Lehrkräfte, die immer ein Teil der Institution sind, nicht in dem Maße, auch wenn sie ansonsten in ihrem produktionsdidaktischen Selbstverständnis eine große Schnittmenge zu den Ansätzen der KomponistInnen aufweisen.

Es liegt daher nahe, die Spannung zwischen von außen kommenden KünstlerInnen und institutionell gebundener Lehrkraft als ein Inszenierungspotenzial zu begreifen und im Sinne Wallbaums die Projektarbeit als eine Form von *Komposition* zu verstehen, bei der durch gezielt geplante Settings ein Raum geschaffen wird, der geläufige Ordnungen des schulischen Rahmens außer Kraft setzt, um aus diesen Irritationen dann ein kreatives Potenzial zu schöpfen.

Ein Beispiel aus einem der von uns untersuchten Projekte mag dieses Potenzial aufzeigen: Eine Projektstunde wurde mit der Performance einer professionellen Improvisateurin eröffnet, die mit ihrer Bassklarinetten von außen in den Sitzkreis der SuS hineinkam. Innerhalb dieses Sitzkreises war aus kleinen Steinen nochmals ein weiterer Kreis gezogen worden, durch den einerseits geläufige schulische Raumaufteilungen infrage gestellt wurden, der zugleich aber auch visuell anzeigte, dass es sich bei der Kreismitte um einen *besonderen* Raum handelte, in dem eigene Regeln galten. Durch diese räumliche Inszenierung (von außen kommend in den Kreis hinein) konnten nun die Aktionen der Improvisateurin, die verschiedenste Formen des Atmens thematisierten und ein ganzes Kaleidoskop vermeintlich *hässlicher* Quietsch- und Ansatzgeräusche entfalteten, als etwas *Besonderes*, dem *normalen* Schulalltag Enthobenes wahrgenommen werden. Auch wenn sich viele SuS bei dieser Präsentation immer wieder zum Lachen aufgefordert fühlten, war dennoch spürbar, dass die große Ernsthaftigkeit, mit der die KünstlerIn ihre Performance gestaltete, sich auf die SchülerInnengruppe übertrug. Die bei allen Kompositionsprojekten immer wieder zu beobachtende Hürde, dass die SuS sich auf vermeintlich Unschönes und Fremdes nur schwer einlassen können und ihre eigenen Aktionen durch distanzierendes Lachen begleiten, wurde durch diese Inszenierungsidee zwar nicht vollständig beseitigt, aber zumindest erschwert. Obwohl es im Projektverlauf immer wieder nötig wurde, diese Ernsthaftigkeit einzufordern, konnte durch diese Aktion eine grundsätzliche, sich in den SchülerInnenreaktionen eindrucksvoll dokumentierende Bereitschaft geweckt werden, sich auf die neuen und zunächst befremdenden Wahrnehmungsangebote einzulassen.

Die Gestaltung derartiger Settings kann eine gemeinschaftliche Aufgabe zwischen externer KünstlerIn und Lehrkraft sein, deren Rollenverteilung nun aber nicht mehr entlang der Differenzlinie „künstlerisch-pädagogisch“ erfolgt. Während die KünstlerInnen dazu aufgerufen sind, die SuS mit einer ihnen vermutlich fremden außerschulischen Praxis zu konfrontieren, so ist es eine wesentliche Aufgabe der Lehrkräfte, diese Konfrontation visuell und ver-

bal so vor- und nachzubereiten bzw. auch visuell zu inszenieren, dass sie als produktiver – und nicht verstörender Faktor – in Erscheinung treten kann. Die Lehrkraft handelt insofern produktionsdidaktisch, als sie eine „entsprechende Musikkultur außerhalb der Schule“ in ihren Unterricht hineinholt und den Unterricht „nach den Regeln, Sinnzuschreibungen und Techniken dieser Kultur [inszeniert].“ (Wallbaum 2013: 33) Umgekehrt wäre es Aufgabe der KünstlerInnen, ihre Impulse so auf die Regeln, Sinnzuschreibungen und Techniken der Institution Schule zu beziehen, dass eine Gestaltung von Erfahrungssituationen möglich wird, die diese Sinnzuschreibungen ebenso berücksichtigen wie auch behutsam in Frage stellen. Beide Seiten repräsentieren unterschiedliche Schwerpunkte einer gemeinsamen Basis. Von dieser Basis können dann Kollaborationsprozesse ausgehen, bei denen die AkteurInnen – um mit Mark Terkessidis zu sprechen – die Erfahrung machen, „dass sie selbst im Prozess verändert werden, und diesen Wandel sogar begrüßen“ (Terkessidis 2015: 14).

Literatur

- Clarke, Adele (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer.
- Deines, Stefan; Liptow, Jasper & Seel, Martin (2012). *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Grüny, Christian (2018). Artikulation, Gestikulation und Modulation. In: Constanze Rora & Martina Scharadt, *Gesten gestalten. Spielräume zwischen Sichtbarkeit und Hörbarkeit*, S. 19–34. Hildesheim.
- Handschick, Matthias & Lessing, Wolfgang (2020). ‚...und dann wird’s was Erstaunliches‘. Schulisches Komponieren zwischen Poiesis und Performativität. In: Jörn Peter Hiekel (Hrsg.), *ÖFFENTLICHprivat. (Zwischen)räume in der Gegenwartsmusik*, S. 123–143. Mainz: Schott.
- Handschick, Matthias & Lessing, Wolfgang (2021 iDr). Das Künstlerische als Situation. Zur Methodik des Forschungsprojekts „Campus Neue Musik“.
- Keller, Reiner (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer.
- Mead, George Herbert (1969). Die Philosophie der Sozialität. In: ders., *Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie*, S. 229–324. Frankfurt am Main.
- Lessing, Wolfgang (2019): Auf der Suche nach dem Künstlerischen ... – Vorüberlegungen zu einer empirischen Annäherung. In: Jörn Peter Hiekel (Hrsg.), *Erkundungen. Gegenwartsmusik als Forschung und Experiment*. Mainz: Schott.

- Lessing, Wolfgang & Handschick, Matthias (2020). Schulisches Komponieren als künstlerische Form der Vermittlung? Ein Zwischenbericht zum Forschungsprojekt ‚Campus Neue Musik‘. In: W. Rüdiger (Hrsg.), *Lust auf Neues?! Wege der Vermittlung neuer Musik*, S. 139–165. Augsburg: Wißner.
- Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung – Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2010). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Johannes Kirschenmann; Christoph Richter & Kaspar. H. Spinner, *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, S. 507–535. München: Kopaed.
- Seel, Martin (1985). *Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, Martin (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, Martin (1994). Was ist ein ästhetisches Argument? In: *Philosophisches Jahrbuch* (hrsg. im Auftrag der Görres-Gesellschaft), S. 42–63. Freiburg (Br.): Karl Alber.
- Terkessidis, Mark (2015). *Kollaboration*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Wallbaum, Christopher (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht – Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2. veränd. Auflage), Qucosa, open access <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736> [17.12. 2021].
- Wallbaum, Christopher (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* (ZfKM) (elektr. Artikel) <https://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf> [17.12.2021], S. 20–40.
- Wallbaum, Christopher (2018). Unterrichtsgestaltung als Komponieren. Das musikdidaktische Modell Musikpraxen erfahren und vergleichen und Neue Musik. In: *Handreichungen zur Kompositionspädagogik* (www.kompaed.de), S. 1. https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Wallbaum_13.6.18.pdf [17.12.2021].
- Weber, Julia (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 13). Münster: Waxmann.
- Wienecke, Julia (2019). Welche Qualitätskriterien gelten für kompositionspädagogische Projekte? In: *Handreichungen zur Kompositionspädagogik* (www.kompaed.de). https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Wienecke_20.05.19.pdf [17.12.2021].
- Wienecke, Julia (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Hildesheim: Olms.
- Zill, Elias (2015). Was Schüler an ihren eigenen Produkten als bedeutsam einschätzen. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte. *Diskussion Musikpädagogik* 65, S. 50–56.
- Zill, Elias (2016). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Berlin, Münster: LIT.

Prof. Dr. Wolfgang Lessing
Hochschule für Musik Freiburg/Breisgau
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg

w.lessing@mh-freiburg.de

Prof. Dr. Matthias Handschick
Hochschule für Musik Saar
Prodekan für die Lehramtsstudiengänge
Bismarckstraße 1
66111 Saarbrücken

Über den Umgang mit Normativitäten, Theorien und ihren Gewährsleuten

In der Diskussion mit Christopher Wallbaum

Alexander J. Cvetko

Das erste Mal begegnete ich Christopher Wallbaum am 10. Oktober 2008 im Bildungs- und Gästehaus *Liborianum* des Erzbistums Paderborn im Rahmen meiner ersten Jahrestagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*, an welcher ich – frisch promoviert und ein wenig wagemutig – zusammen mit Daniel Meyer gleich einen eigenen Vortrag zum Problemlösen im Musikunterricht hielt. Christopher Wallbaum fiel mir nicht nur als sonnengebräunter, attraktiver und sympathischer Teilnehmer auf, sondern auch durch seine kritisch gestellte Frage, wie denn ein problemlösender Unterricht mit den Ansprüchen auf ästhetische Bildungsprozesse zusammengehen könne. Meine zunächst etwas angriffslustige Antwort im Plenum mündete schließlich in eine intensive und freundschaftliche Diskussion bis tief in die Nacht an einem Tisch im Kapuzinerkeller. Seit nunmehr 14 Jahren haben wir an vielen Theken Deutschlands weiterdiskutiert, um Positionen gerungen und konstruktiv die Position des Gegenübers zu verstehen versucht. Wenn ich darauf heute zurückblicke, kristallisieren sich übergeordnete Aspekte heraus, von denen ich hier zwei auswähle und in würdiger Absicht bespreche:

1. Zwei Jahre vor unserer Begegnung erschien das Buch *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (Kaiser et al. 2006), das vielfach auf Tagungen jener Zeit referiert und besprochen wurde. Ziel dieser Publikation war eine Replik auf die von der Konrad-Adenauer-Stiftung herausgegebene Schrift *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts* vor dem Hintergrund der Initiative *Bildung der Persönlichkeit*, die einen Werkekanon für den schulischen Musikunterricht vorschlug, um einer vielkritisierten Beliebtheit des Musikunterrichts zu entgehen. Ich interessierte mich sehr für diese Diskussion, da ich als Promovend von ebendieser Stiftung gefördert wurde, von besagter Schrift jedoch nichts mitbekommen hatte. Die Kritik an diesem Grundsatzpapier – auch die von Christopher Wallbaum – konnte ich in Teilen gut nach-

vollziehen. Das Buch allerdings kam mir weniger wie ein Beitrag zur *Discussion* vor, vielmehr las es sich wie ein *Defensiv*papier, das mir wenig behagte, da Wissenschaft meiner Ansicht nach in hohem Maße von einer Ambiguitätstoleranz lebt, die ich allein schon in der Darstellung vermisste.¹ Am meisten verblüffte mich gleichwohl die Tatsache, dass die Repliken überwiegend auf Themenspektren beruhten, für die sich die Verfasserinnen und Verfasser in ihrem Wirken starkmachen: So wurden dem vorgeschlagenen Kanon von vielen Autorinnen und Autoren in diesem Buch und in vielen weiteren Vorträgen dieser Zeit jeweils die eigenen normativen Vorschläge im Hinblick auf guten Musikunterricht entgegengehalten, für die sie stehen. Diese Art der Darstellung rief in mir das Bild von Handelsvertreterinnen und -vertretern hervor, die als Reaktion auf Herausforderungen und Probleme ihre verschiedenen musikpädagogischen Label in Erinnerung rufen. Damals hatte ich den Eindruck, auch ich müsste mir alsbald ein normativ orientiertes Konzept erarbeiten, für das ich dann in der Community stehe.² Der Mechanismus wäre dann ein einfacher: Man setzt schließlich dem nicht akzeptierten Vorschlag wie dem Problemlösen oder dem Werkekanon das eigene normbeladene Produkt entgegen. Für mich erwies es sich in den darauffolgenden Jahren als kaum gangbarer Weg, aus der eigenen wissenschaftlichen Forschung heraus, geradezu im Handumdrehen normative Forderungen zu erheben. Ein Beispiel soll das illustrieren: Ich habe zwar das Geschichtenerzählen im Musikunterricht intensiv beforcht (z. B. Cvetko 2015), niemals jedoch ein Plädoyer für das Geschichtenerzählen formuliert oder das derzeit wenig praktizierte Erzählen als randständig oder fehlend beklagt – auch wenn mir das gelegentlich fälschlicherweise unterstellt wurde (z. B. Schmitz 2020: 49). Dieserart normative Wendungen wären in vielen *harten* Wissenschaften kaum denkbar, denn „Forschung kann nur sagen, was ist, nicht aber, was geschehen soll (vgl.

1 Als gelungene Pro-Kontra-Darstellung zur Notwendigkeit eines Werkkanons erachtete ich Schulten und Niessen (2002).

2 Einige Zeit später wandelte sich dieser Eindruck: Es schien nicht mehr so entscheidend, für welche normative Idee man steht. Wichtiger wurde zunehmend die Zuordnung zu einer Forschungsmethode – also nicht mehr „was erforscht wurde, sondern wie“ (Howell & Prevenier 2004: 112) oder aber der Rekurs auf eine fachfremde Theorie, für die man sich überzeugt entschieden hatte, selbst wenn diese „Anleihen“ untypische „Typologien“ für die eigenen Disziplinen darstellten (Howell & Prevenier 2004: 118–119). Solcherart Labellsysteme scheinen sich demnach auch für Methodenfragen oder Theoriefundierungen zu etablieren.

Covid-19). Letzteres zu entscheiden ist Aufgabe der Musikdidaktik“ (Nolte 2020: 8).

Dass die Grenzen zwischen einer wissenschaftlich orientierten Musikpädagogik und einer anwendungsbezogenen Musikdidaktik fließend sind, hat zahlreiche historische Gründe, die sich m. E. noch einmal sehr deutlich durch das für mich geradezu legendäre Treffen mit Zeitzeugen der Musikpädagogik auf der Würzburger Frankenkarte vom 21. bis 22. September 2018 erhellten (im Folgenden kursiv aus dem Zeitzeugen-Interview 2018, in: Clausen, Cvetko & Hörmann 2020):³ Hier wurde mehrfach der *Eindruck* ausgesprochen, den man *bereits in den 70er-Jahren hatte, [man] sucht eigentlich nur nach einem besonderen Weg, eine bestimmte, selbst gewonnene Überzeugung entsprechend zu VERKAUFEN über eine wie auch immer geartete Brücke*, mit welcher die Wissenschaft instrumentalisiert worden sei. Einer der zahlreichen strukturanalytischen Befunde aus dem Zeitzeugenprojekt weist auf, wie sehr unsere Fachdisziplin im *Kampf und die Anerkennung von Musikpädagogik als Wissenschaft* ihre Legitimation gesucht hat (und noch immer sucht), insbesondere durch Anleihen aus benachbarten, meist übergeordneten Fachdisziplinen, wie etwa aus der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft. Dabei zeichnet sich in dieser Interviewanalyse die Überführung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in den 1960er- und 1970er-Jahren als ein großer historischer Einschnitt ab, der maßgeblich zu einer Kluft zwischen den damals sogenannten *Schulmännern* und dem sich in dieser Zeit neu etablierenden *wissenschaftlichen Typus* führte, dem *die hochqualifizierte[n] Damen und Herren aus der Schulpraxis* nicht mehr gewachsen waren. Dieses *Zwei-Stränge-Modell* zwischen Praxis und Theorie konnte in einer Person nicht aufgehen, da es den Aufgaben einer *Eier legenden Wollmilchsau* nicht nachkommen kann und unterschiedliche Zuständigkeiten zweier Personen zu einer kaum hinnehmbaren Hierarchisierung führen würden. Die Wissenschaft genoss (und genießt noch immer)⁴ trotz damals (und heute) beeindruckender Didaktikerinnen und Didaktiker eine spürbar höhere Reputation und lief

3 Eingeladen waren Hans Bäßler (*1946), Eckhard Nolte (*1943), Hermann Josef Kaiser (1938–2021), Rudolf-Dieter Kraemer (*1945), Thomas Ott (*1945) sowie Günther Noll (*1927); Hermann Rauhe (*1930) und Christoph Richter (1932–2020) mussten aus Krankheitsgründen absagen.

4 Das wird an vielen Dokumenten dieser Zeit deutlich. Ein lesenswertes Beispiel ist etwa das Buch *Die Krise der Musikpädagogik. Überlebensversuche eines Schulfaches* von Lothar Brix (1977), das Bernd Clausen kürzlich in die Hände fiel.

(und läuft noch immer) damit Gefahr, die Didaktik in den Schatten zu stellen. Vor diesem Hintergrund gibt es aus historischer Sicht noch einiges zu verstehen, um diese bis heute, gleichwohl in unterschiedlicher Intensität bestehende Spannung zu reflektieren und strukturell darzustellen, da andernfalls Normativitätsdebatten ins Leere laufen.

Auch wenn Christopher Wallbaum und ich die Normativitätsfrage sicherlich unterschiedlich beantworten würden, empfinde ich seine Einschätzungen stets als redlich. Er selbst räumt in seinen Studien ein, auf den ersten Blick könne eine praxistheoretische Perspektive keine einfache Antwort auf die Frage bieten, was die Qualität einer Praxis des Musikunterrichts ausmacht. Überdies könne eine Musikdidaktik, „die eine praxistheoretische Perspektive ein- und die Ergebnisse praxeologisch fundierter Unterrichtsforschung aufnimmt, [...] keine Lösung für das grundsätzliche pädagogische Normenproblem bieten, sie kann aber immerhin Anhaltspunkte dafür liefern“ (Wallbaum & Rolle 2018: 91, 93). Und wenn auch die befragten Zeitzeugen einräumen, das personale Problem zwischen *Leuten für die Praxis* [...] und *Leuten für die Theorieschiene* bis heute nicht lösen zu können, da viele der gemachten Fehler keine aus dem Fach heraus gewesen seien, sondern *bildungsPOLITISCHEN Entscheidungen zugrunde lagen*, verkörpert Christopher Wallbaum für mich eben jene Person, die bei ihren Bemühungen um eine theoretische Fundierung den Musikunterricht selbst nicht aus den Augen verliert (z. B. Wallbaum 2020: 137–139, 142–146, 146–148).

2. Christopher Wallbaum und ich diskutierten gelegentlich noch über ein weiteres, nicht weniger diffiziles Thema, nämlich wie man es denn mit musikpädagogischen Theorien hält. Christopher erschien mir theorieaffin, ich hingegen hegte damals schon stille Zweifel am eiligen Import fachfremder Theorien.⁵ Durch meine Dissertation zu den Theorien Johann Gottfried Herders bin ich gewissermaßen ernüchtert und enttäuscht worden, wie wenig Herder im Ergebnis fachlich tatsächlich zu sagen hatte. Dennoch wurden seine überbordenden vagen Äußerungen als Art Theorien reichlich rezipiert und für das eigene (überwiegend ideologische) Begehren mit Herder als Gewährsmann vereinnahmt – politisch sowohl von links als auch von rechts.

5 Ausführlicher im Tübinger Sammelband *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* über *Theorien in der Musikpädagogik: Beispiel Erzähltheorie* (Cvetko 2020: 323–325).

Herder wurde damit auf einen hohen Sockel gehoben und im Zeichen seines guten Namens fortan weitergedacht, obgleich er sich selbst in zahlreiche Widersprüche verwickelt hat und vielfach über Banalitäten nicht hinausgekommen ist (siehe Cvetko 2006, z. B. S. 403–421).⁶

In diesem Zusammenhang ist eine große Bereitschaft in der Musikpädagogik zu beobachten, eher fachfremde Theorien als fachimmanente anzunehmen, was Folgendes vermuten lässt: Nicht nur die Wissenschaft an sich, sondern auch die benachbarten, übergeordneten Wissenschaften, die möglicherweise eine höhere Gewähr in ihrer Aussage besitzen, genießen innerhalb der Musikpädagogik eine hohe Reputation. Es wäre eine Studie wert und ein Leichtes, aufzuzeigen, wie viele Theorien, Gedanken und Ideen vonseiten der Musikpädagogik in den letzten rund 100 Jahren innerhalb der eigenen Fachdisziplin überhaupt nicht rezipiert worden sind, um dieselben oder ähnliche Gedanken fachfremd aus der Philosophie, Soziologie oder Erziehungswissenschaft als Grundlage und Gewähr für das eigene Studienanliegen oder Erkenntnisinteresse zu entfalten. Überhaupt ist in dieser Hinsicht eine Einbahnstraße im Hinblick auf das Fach Musik zu konstatieren: Schon in den Kestenberg-Reformen sollte das Fach Musik den anderen Fächern interdisziplinär dienlich sein (weniger aber umgekehrt); und auch heute noch findet ein interdisziplinärer Austausch mit anderen Fachdisziplinen in der Musikpädagogik überwiegend einseitig statt, wie Johann Honnens feststellt: „Theorien, die andere Wissenschaften entwickeln, werden aus musikpädagogischer Perspektive angeeignet und kritisch diskutiert. Oftmals endet der Erkenntnisweg dann in der eigenen Disziplin, insbesondere in normativen Empfehlungen für bestimmte musikpädagogische Handlungsfelder,“ sodass ebenjene Tendenz durchaus kritisch zu sehen ist, „eine bereits bestehende Hypothese und politische Motivation [...] deduktiv zu beweisen“ (Honnens 2017: 263 und 61, Anm. 35). Motiv ist hierbei das Streben nach einer Art wissenschaftlicher Legitimation, welches sich als wegweisende Argumentation schon in Walter Kühns *Grundlinien zu einer Theorie der menschlichen Erziehung* (1926) oder in Sigrid Abel-Struths *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* (1970) finden lässt. So wurde etwa seit den 1960er-Jahren das emotionale und subjektive Moment von Forschung mit

6 Treffend beschrieb das im gleichen Publikationsjahr Sabine Gross als Einführung zur Konferenz der Internationalen Herder-Gesellschaft 2006 in Madison: *Johann Gottfried Herder – Anregung, Ärgernis, Provokation* (Gross 2010: 9–24).

Hans-Georg Gadammers Hermeneutik abgesichert (vgl. etwa den kritischen Beitrag von Clausen, Cvetko & Hörmann 2020: 538–540). Schließlich hat schon Hermann Kretzschmar erst nach seinem vielbändigen *Führer durch den Concertsaal* (1887 ff.) eine wissenschaftliche Grundlegung musikalischer Hermeneutik durch die Restitution der Affektenlehre versucht, was durchaus auch seinen biographischen Umständen geschuldet sein mag: Es ist Grimm zuzustimmen, wenn er über Kretzschmars Entstehung seiner Anregungen herausstellt, „[...] er war gerade auf das neu gegründete Ordinariat für Musikwissenschaft an der Berliner Friedrich-Wilhelm-Universität berufen worden und sah sich wohl auch von daher zu einem eigenständigen musiktheoretischen beziehungsweise ästhetischen Beitrag verpflichtet, den er bislang noch nicht geleistet hatte“ (Grimm 2000: 88). Kretzschmar habe, so Carl Dahlhaus, „der richtungslos wuchernden Gefühlsästhetik eine wissenschaftlich regulierte“ entgegensetzen wollen, was ihm allerdings auf Basis von Theorie kaum gelungen sei (Dahlhaus 1984: 72).

Dass indessen Impulse anderer Disziplinen zuweilen fruchtbar wirken können, wie eine (handlungsorientierte) Bildungsphilosophie (s. hierzu Vogt 2011: 15) innerhalb der Musikpädagogik häufig reklamiert, liegt auf der Hand. Ein schönes Beispiel für einen gelungenen weltverändernden Anstoß findet sich jenseits der Musikpädagogik bei Elmar Budde: Der florentinische Lautenkomponist Vincenzo Galilei (1520–1591) mag lange und heftig geprübelt haben, als er versuchte, die *Klagelieder Jeremias* und die des im *Inferno* erscheinenden Ugolino aus Dantes *Göttlicher Komödie* zu vertonen. Er begleitete sich im Hause Bardi selbst auf der Viola und versuchte dabei, die Grundsätze antiker Musikanschauung auf einen neuen Stil anzuwenden, denn „man hatte bei den griechischen Philosophen gelesen, daß Musik eine ethische Wirkung auf den Menschen ausüben könne; und diese Eigenschaft der Musik wollte man wiederentdecken. [...] Der Sänger singt und spricht [...] in diesem neuen Stil, den man *stile monodico* nannte“ (Budde 1993: 21–22). Damit wurde aus der polyphonen und kontrapunktisch überladenen *Prima* eine neue *Seconda pratica*, woraus nicht nur die Oper um 1600 entstand, sondern insgesamt die Liedpraxis als Inbegriff des lyrischen Singens begann. Schließlich wurde dieser äußere Impuls der alten Griechen der Grundstein für den Auftakt einer ganz neuen musikalischen Epoche.

Weiterhin diskussionswürdige Aspekte sind auf der einen Seite die akademisch überladene Sprache, die auch so etwas wie Wissenschaftlichkeit suggeriert. Im Rahmen des o. g. Zeitzeugen-Interviews äußerte eine der Bildungs-

philosophie nahestehende Person redlich: *Habermas und Luhmann haben miteinander gestritten und die Fachleute aus dem Fach haben sie nicht verstanden. Und da kommen WIR und befassen uns mit einer Theorie, die so komplex ist, dass wir davon ausgehen können, zumindest ich persönlich, das [ich] nicht verstehe, was da passiert. Natürlich versucht man dann, sich da reinzudenken und nachzuschlagen, was ist das eigentlich und warum wird das gemacht, aber: Es ist zu einer Sprache auch gekommen, die nicht mehr kommunikationsfähig ist. Zumindest in einigen Beiträgen wird das in der letzten Zeit immer wieder deutlich. Und dass ich persönlich oft Schwierigkeiten habe, zu folgen. Ich kann mich an eine Tagung erinnern, Wissenschaftliche Sozietät in Kassel, da saß ich neben einem der Gründungsväter der Wissenschaftlichen Sozietät, und da gab es eine Diskussionsschiene, da hab ich den gefragt: „Verstehst du noch was?“ Und dann sagte der: „Nee, ich verstehe auch nichts mehr.“ [...] Dagegen ist also Luhmann und Habermas, das ist BILD-Zeitung dagegen (Zeitzeugen-Interview 2018, in: Clausen, Cvetko & Hörmann 2020: 18). Auf der anderen Seite lesen sich viele Theorien als recht einfache, aber schöne Gebilde, für die der eigene „musikpädagogische Hausverstand“ (Kaiser 2004: 39) möglicherweise gereicht hätte. In dieser Weise würde ich zwar den schönen Satz wie „Ästhetische Praktiken sind Praktiken, in deren Zentrum die Hervorbringung ästhetischer Wahrnehmung steht“ (Reckwitz zit. nach Wallbaum & Rolle 2018: 78) nicht schmälern wollen. Doch wäre er eine gute Grundlage für eine anregende Diskussion mit Christopher Wallbaum, dem ich mit Marc Bloch, dem französischen Historiker und Mitbegründer der Annales-Schule, entgegenhalten würde: „Häßliche Fakten zerstören schöne Theorien“ (zit. nach Howell & Prevenier 2004: 121). Meine Zweifel und meine kritische Haltung sind durch viele Einblicke in die Geschichtswissenschaft in den letzten Jahren eher bestärkt worden, denn die Geschichtswissenschaft geht recht kritisch und reflektiert mit Theorien um.*

So gibt es in dieser Rückschau zwar zwei Themen, über die Christopher und ich sicherlich auch die folgenden Tage und Abende noch miteinander trefflich streiten werden, immer mit dem Ziel, den anderen zu verstehen. Gerade deshalb möchte ich Christopher Wallbaum in sechs Punkten abschließend als einen Wissenschaftler und Musikdidaktiker würdigen,

1. dem in allen seinen theoretischen Überlegungen weder die Musik noch der Musikunterricht aus den Händen gegliitten ist (z. B. Wallbaum 2013: 28–30, 34–36),

2. der ein echtes Interesse an Theorien hat und nicht allein im deduktiven Modus Gewährleute für die eigenen Grundlegungen und Überzeugungen bemüht,
3. der Wissenschaft nicht unter einem Legitimationsdruck heranzieht, sondern redlich nach Erkenntnis ringt,
4. der in all seinen Texten eine wunderbare, verständliche und geschliffene Sprache an den Tag legt,
5. der nicht nur als Philosophie-Vermittler⁷ in Erscheinung tritt, vielmehr Theorien und Philosophien weiterdenkt und beeindruckend entfaltet und schließlich
6. in seinen Studien überwiegend seine empirischen Grundlagen offenlegt, denn auch die Bildungstheorie und -philosophie müsse sich, so Jürgen Vogt, „natürlich fragen lassen, aufgrund welcher empirischen Basis – also gewissermaßen die ›Empirie in der Philosophie‹ – sie eigentlich ihre Aussagen entwickelt“ (Vogt 2011: 15). Andernfalls unterliefe sie den Status einer objektiven Theorie, die ihre Aussagen vor einer Scientific Community ausweisen muss, welche Überprüfungsverfahren aus den Standards und Konventionen festlegt und tradiert (Kaiser 1999: 4). Ebendas dokumentiert Christopher Wallbaum eindrücklich bereits in seiner Dissertation zur Produktionsdidaktik im Musikunterricht, etwa in seinen historisch-systematischen Untersuchungen zur Produktionsdidaktik (Wallbaum 2000: 41 ff.).

In seiner (inzwischen in zweiter Auflage erschienenen) Dissertation findet sich auch eine Analyse zu einem Werk von Nils Hansen über *Kreativität im Musikunterricht* (1975). Auf diesen wies uns Christopher Wallbaum zu später Stunde im Paderborner Kapuzinerkeller freundschaftlich und konstruktiv hin, um ästhetische Theorien und das Problemlösen nicht weiter als Gegensätze zu begreifen (s. Cvetko/Meyer 2009: 78 und 67, Anm. *). Er führte mich damit und auch später so oft zu einer wunderbaren Fährte, die ich aufzunehmen begann.

⁷ Dieser Begriff wird von Christopher Wallbaum und Christian Rolle selbst genannt (Wallbaum & Rolle 2018: 76), wenn sie feststellen, dass „ein solcher auf Unterscheidungen in der Nikomachischen Ethik von Aristoteles zurückgehender Praxisbegriff seit einiger Zeit auch in der deutschsprachigen Musikpädagogik diskutiert“ und durch Hermann J. Kaiser und Jürgen Vogt „vermittelt wurde“. Zur kritischen Haltung an reiner Philosophievermittlung s. a. Cvetko (2020: 331–332).

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 1). Mainz: Schott.
- Brix, Lothar (1977). *Die Krise der Musikpädagogik. Überlebensversuche eines Schulfaches*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Budde, Elmar (1993). Die menschliche Stimme und der Gesang. Ein historischer Abriß. In: Elisabeth Hackenbracht (Red.), *Von Dichtung und Musik: »Peter Härtling« – Eine Veröffentlichung der Internationalen Hugo-Wolf-Akademie für Gesang, Dichtung, Liedkunst e. V.*, S. 20–24. Stuttgart, Tutzing: Schneider.
- Clausen, Bernd; Cvetko, Alexander J. & Hörmann, Stefan (2020): Basisbeitrag: Zeitzeugen – Musikpädagogen im Austausch. Zwischen Anwendungsbezug und Forschung. *Diskussion Musikpädagogik* 86(2), S. 13–20.
- Clausen, Bernd; Cvetko, Alexander J.; Hörmann, Stefan; Eibach, Benjamin; Honnens, Johann; Krause-Benz, Martina; Kruse-Weber, Silke & Meidel, Eva (2020), Axiome einer Verwendung des Begriffes »Hermeneutik« in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: Bernd Clausen; Alexander J. Cvetko; Stefan Hörmann; Martina Krause-Benz & Silke Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Mythos Hermeneutik*, S. 533–544. Münster u. a.: Waxmann.
- Cvetko, Alexander J. (2015). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien* (= Musikvermittlung in Theorie und Praxis, Bd. 15), Habil. Münster: LIT.
- Cvetko, Alexander J. (2020). Theorien in der Musikpädagogik – Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel der Erzähltheorie. In: Martin Harant; Uwe Küchle & Philipp Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung*, S. 323–335. Tübingen: Tübingen University Press.
- Dahlhaus, Carl (1984). *Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert, Teil 1: Grundzüge einer Systematik* (= Geschichte der Musiktheorie, Bd. 10). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grimm, Hartmut (2000). Herman Kretzschmar: Restitution der Affektenlehre als wissenschaftliche Grundlegung musikalischer Hermeneutik. In: Anselm Gerhard (Hrsg.), *Musikwissenschaft – eine verspätete Disziplin? Die akademische Musikforschung zwischen Fortschrittsglauben und Modernitätsverweigerung* (= Metzler Musik), S. 87–97. Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Gross, Sabine (2010). Johann Gottfried Herder – Anregung, Ärgernis, Provokation. Zur Einleitung. In: Sabine Gross (Hrsg.), *Herausforderung Herder. Ausgewählte Beiträge zur Konferenz der Internationalen Herder-Gesellschaft, Madison 2006*, S. 9–24. Heidelberg: Synchron.
- Hansen, Nils (1975). *Kreativität im Musikunterricht. Eine Einführung in die Praxis* (= rote reihe, Bd. 66). Wien 1975.

- Honnens, Johann (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht* (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 7), Diss. Münster und New York: Waxmann.
- Kaiser, Hermann Josef (1999). Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht* 31(3), S. 2–6.
- Kaiser, Hermann Josef (2004). Wie viel Neurobiologie braucht die Musikpädagogik? Fragen – Einwürfe – Verständigungsversuche. In: Martin Pfeffer & Jürgen Vogt (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik*. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 1), S. 16–41. Münster: LIT.
- Kaiser, Hermann J.; Barth, Dorothee; Heß, Frauke; Jünger, Hans; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio. Darin abgedruckt ist ab S. 17 die 2004 veröffentlichte Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative „Bildung der Persönlichkeit“*: Gauger, Jörg-Dieter (Hrsg.): *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative „Bildung durch Persönlichkeit“*, herausgegeben im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin 2004. Nachdruck in: Jörg-Dieter Gauger (Hrsg.), *Bildung der Persönlichkeit*, herausgegeben im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung, Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.
- Kühn, Walter (1926). Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung. In: Friedrich Blume (Hrsg.), *Bericht über den I. Musikwissenschaftlichen Kongreß der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig vom 4. bis 8. Juni 1925*, S. 134–141. Leipzig: Druck und Verlag Breitkopf & Härtel.
- Nolte, Eckhard (2020). Anmerkungen zur jüngeren Fachgeschichte. *Diskussion Musikpädagogik* 86(2), S. 8–9.
- Schmitz, Peter (2020). Kommunikationsbrücken bauen im Konzert. Kann das klassische Orchesterkonzert von Live-Performances des Rock, Pop und Jazz profitieren hinsichtlich der Gestaltung eines „Erlebnisraums ‚Konzert‘“? *Diskussion Musikpädagogik* 86(2), S. 45–52.
- Schulten, Maria Luise & Niessen, Anne (2002). Kulturelle Orientierung im Musikunterricht. Pro und Contra zur Notwendigkeit eines Werkkanons. *Pädagogik* 4, S. 16–19.
- Vogt, Jürgen (2011). Schöngesteirer und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik* 49(1), S. 13–17.
- Wallbaum, Christopher (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27). Kassel: Bosse.
- Wallbaum, Christopher (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 20–40.
- Wallbaum, Christopher & Rolle, Christian (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Frauke Heß; Lars Oberhaus

& Christian Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 8), S. 75–97. Berlin: LIT.

Wallbaum, Christopher (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturelle Prozess-Produkt-Didaktik. In: Thade Buchborn; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (= Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 8), S. 133–154. Hildesheim: Olms.

Prof. Dr. Alexander J. Cvetko
Universität Bremen | FB 09 Kulturwissenschaften
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13, GW2 A 4392
28359 Bremen

alexander.cvetko@uni-bremen.de

Was ist (guter) Musikunterricht?

Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als fachliche Ordnung

Petra Herzmann & Kerstin Rabenstein

Was guten Unterricht ausmacht, ist eine umstrittene Frage. In den letzten 15 Jahren wird Qualität zunehmend als Frage der Effektivität von Unterricht diskutiert (Meseth 2011). In einem an der Wirkung von Unterricht auf das Lernen von Schüler*innen und ihre Leistungen interessierten Verständnis wird Unterrichtsqualität dabei über Kriterien definiert, für die in Anspruch genommen wird, dass sie fachübergreifend gültig sind. Jüngst werden darauf bezugnehmend fachdidaktische Ergänzungen und Reformulierungen effektiven Unterrichts entwickelt (z. B. für den Mathematikunterricht Lipowsky et al. 2018; für den Musikunterricht Kranefeld 2021; Krupp 2021). Da die Frage nach gutem Unterricht im wissenschaftlichen, bildungspolitischen sowie im Diskurs (in) der Praxis schon lange und – notwendigerweise – kontrovers verhandelt wird (Meseth 2014), erstaunt es, den Qualitätsbegriff gegenwärtig und nahezu uneingeschränkt der Deutungsmacht der empirischen Bildungsforschung zu überlassen.

Die Komplexität unterrichtlicher Vermittlungsprozesse wird in der Unterrichtseffektivitätsforschung weitestgehend auf Variablen reduziert. Zudem wird mit der Bezugnahme auf Basisdimensionen guten Unterrichts von einer eindeutigen Bestimmbarkeit von lern- und leistungsbezogenen Lehrangeboten ausgegangen. In einem Verständnis von Unterricht als sozialem bzw. relationalem Geschehen sind demgegenüber bspw. die Ambivalenzen von lobenden Adressierungen von Schüler*innen (Reh & Rabenstein 2013) und vermeintlich eindeutig wirksamen Strategien der Klassenführung (Herzmann, Hoffmann & Prose 2015) zu berücksichtigen. Die Frage, was Qualität ausmacht, wäre demzufolge vor allem mit Bezug auf die Spezifik unterrichtlicher Situationen zu diskutieren. Wenngleich in solchen Analysen die Fachlichkeit schulischer Vermittlungs- und Aneignungsprozesse mit Bezug bspw. auf Klassenführung bei einem *drumcircle* im Musikunterricht (Herzmann, Hoffmann & Prose 2015) bzw. dem Interpretieren von Gedichten im Deutschunterricht (Reh & Rabenstein 2013) aufscheint, bleibt die fachdidaktische Perspektive

auf Qualität bislang jedoch unberücksichtigt. Mit ihrem Bestreben, Unterrichtsprozesse in ihrer Komplexität und Kontingenz zu rekonstruieren, ist die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung bei Qualitätsfragen von Unterricht insgesamt sehr zurückhaltend.

Der im Folgenden vorgenommene praxistheoretische Zugang schlägt im Anschluss an Arbeiten Christopher Wallbaums im Unterschied zu einem auf von außen herangetragenem Kriterien beruhenden Qualitätsbegriff eine Blickumkehrung vor und fragt nach den im Musikunterricht als soziale Praxis wirksam werdenden Normen. Gegenüber einer Indifferenz in Bezug auf Qualitätsfragen setzt er diese zudem in ein Verhältnis zu musikdidaktischen Modellierungen musikalischer Praktiken als zentrales Element von Musikunterricht (Wallbaum 2013a; Wallbaum & Rolle 2018). Uns interessiert, angeregt durch die Arbeiten Christopher Wallbaums, wie eine praxistheoretische Unterrichtsforschung in der Erziehungswissenschaft die Fachlichkeit unterrichtlichen Lehrens und Lernens in den Blick nehmen und damit Anchlüsse zur Frage nach der Qualität von Unterricht eröffnen könnte.

Unsere Überlegungen haben wir wie folgt strukturiert: Zunächst knüpfen wir an praxistheoretische Forschung zur Fachlichkeit als eine in Schulfächern zu verortende spezifische Wissenspraxis an (Reh & Pieper 2018), um aus erziehungswissenschaftlicher Sicht begriffliche Differenzierungen vorzunehmen (1.). Das Ergebnis unserer Auseinandersetzungen mit musikdidaktischen Analysen Christopher Wallbaums stellen wir als heuristische Überlegungen einer praxistheoretischen Unterrichtsforschung dar, die sich auf Unterricht bezieht und zugleich über Unterricht hinausgeht. Es werden drei Dimensionen fachlicher Ordnung vorgeschlagen, innerhalb derer das Fachliche und die damit in Zusammenhang stehenden (Qualitäts-)Normen untersucht werden könnten (2.). Im Ausblick resümieren wir unsere Überlegungen im Hinblick auf eine weiterzuentwickelnde praxistheoretische Fachunterrichtsforschung (3.).

1. Zur Fachlichkeit von Unterricht und der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit (Qualitäts-)Normen

Die Frage nach der je spezifischen Fachlichkeit von Unterricht und die nach der Qualität fachlichen Lehrens und Lernens hängen, wie wir im Folgenden zeigen werden, sowohl eng miteinander als auch mit Überlegungen zusammen, was unter Schulfächern zu verstehen ist. Schulfächer sind in einem Pro-

zess der „Verfächerung“ des modernen Unterrichts am Gymnasium nicht als Ableitung, sondern in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Disziplinen entstanden (Reh & Pieper 2018: 24-26). Sie können als Bezugsrahmen gelten, innerhalb derer sinnbezogene Unterscheidungen mit entsprechenden Anschlussmöglichkeiten eröffnet werden. Damit ist das Schulfach „die Form, die einen Wissensbestand legitimiert und autorisiert als in der Schule Weiterzugebendes, eben als Schulwissen“ entwirft (ebd.: 26). In der historiographischen Untersuchung zur Fachlichkeit des Deutschunterrichts von Sabine Reh und Irene Pieper (2018) wird vorgeschlagen, die Fachlichkeit von Unterricht als die Einheit eines Schulfaches zu begreifen, d. h. sie als die (spezifische) Praxis des Umgangs mit den Fachinhalten eines Schulfaches zu verstehen, die sich über einen längeren Zeitraum – und damit auch über Variationen in einem Fach hinweg – kanonisch ausbildet. Für den Deutschunterricht machen sie diesbezüglich eine „Betrachtung von Sprache in mehr oder weniger funktionaler Perspektive, in der Ausbildung von Produktionsfähigkeiten im Bereich des Verfassens von mündlichen und schriftlichen Texten und in der Ausbildung des Lesens als vor allem ästhetischer Rezeptionsfähigkeit“ aus (Reh & Pieper 2018: 29). Fachlichkeit wird als eine „bestimmte Wissenspraxis [bezeichnet], die als Produktion, als Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbestände und Abgrenzung gegenüber anderen Wissensbeständen existiert. Sie entsteht vor allem im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Wissen weitergeben zu müssen“ (ebd.: 26).

Wenn mit der Funktion von Schulunterricht die Weitergabe von Wissen verbunden ist, dann kann die fachunterrichtliche Wissenspraxis in einem weiteren Schritt spezifiziert werden: Unterrichtliche Gegenstände sind demnach – unabhängig davon, ob im konkreten Fall gelernt wird oder nicht – als zu (er-)lernende Gegenstände zu verstehen. Die Organisation von Schulwissen kann folglich als Organisation von Lerngegenständen verstanden werden, wodurch sie sich von anderen Formen der Wissensorganisationen unterscheidet (Reh & Pieper 2018: 32). Der Prozess der Überführung von Gegenständen in solche des Lernens kann mit Bernhard Schneuwly (2013, zitiert nach Reh & Pieper 2018: 32) als „didaktische[n] Transposition“ bezeichnet werden. Dabei ist die Richtung des Prozesses nicht unidirektional: Nicht nur wird Schulwissen aus Wissen aus verschiedenen Feldern erzeugt, sondern Schulwissen wirkt auch auf andere Wissensordnungen zurück (ebd.).

Die im Fachunterricht zu beobachtenden Wissenspraktiken sind jedoch nicht mit jenen, die in Vorgaben und Curricula festgelegt sind, gleichzusetzen,

insofern sie weit komplexeren Einflüssen unterliegen. Reh und Pieper (2018) erklären diese Differenz der Wissenspraxis im Fach und jener der Fachunterrichtspraxis mit Bezug auf Hubert Ivo durch ein sich in der Schulpraxis zeigendes „unterrichtliche[n]s Brauchtum“ (Ivo 1975, zitiert nach Reh & Pieper 2018: 30). Sie führen dazu aus, dass sich das Brauchtum als ein bestimmter, im Unterrichtsvollzug funktionaler Umgang mit der zu lernenden Sache und unter den spezifischen Bedingungen der Adressatenschaft von Unterricht vollziehe. Praxistheoretisch formuliert, lässt sich unterrichtliches Brauchtum auch als routinisiert vollzogene Praktiken im Umgang mit den Dingen und Erfordernissen von Unterricht unter gegebenen Zeit- und Raumressourcen beschreiben (Schatzki 2017). Darüber hinaus sind die Fachdidaktiken seit ihrer Etablierung als universitäre Disziplin an eine über die Aufrechterhaltung von Unterricht hinausgehende Aufgabe gebunden, nämlich die Aufgabe der „Erforschung, Modellierung und Entwicklung fachlicher Lehr- und Lernprozesse“ (Reh & Pieper 2018: 30). Somit kommen in fachdidaktischer Perspektive angesichts curricularer Festlegungen noch über ein unterrichtliches Brauchtum hinausgehende Ansprüche an die Qualität der Vermittlungsprozesse im Unterricht ins Spiel. Fachdidaktische Anforderungen ergeben sich demzufolge daraus, Normen der Lerngegenstände und ihrer Vermittlung zu prüfen und ggf. zu verändern und insofern auch ein Maß dafür bereitzustellen, inwieweit die daraus abgeleiteten Ziele erreicht werden (Reh & Pieper 2018: 36). Demzufolge wären gerade die differenten und/oder konkurrierenden Praxisformen – Brauchtum auf der einen Seite und fachdidaktische Modellierungen qualitätsvollen fachlichen Lehrens und Lernens auf der anderen Seite – in ihrer Relationierung zum Gegenstand von Kritik und Entwicklung fachdidaktischer Forschung zu machen (ebd.).

Zusammenfassend wird Fachlichkeit als eine sich historisch entwickelnde Einheit der Wissenspraxis eines Faches verstanden, die in Bezug auf einzelne Fächer durchaus strittig verhandelt werden kann. Dabei ist die Wissenspraxis von Schulfächern an die Weitergabe von Wissen und damit die Konstitution von (spezifischen) Lerngegenständen bzw. zu lernenden Gegenständen gebunden. Den Fachdidaktiken kommt dabei die Aufgabe zu, Normen für die Auswahl von Lerngegenständen sowie ihrer Vermittlung und Überprüfung zu begründen, zu konstruieren und zu kritisieren. Die Bedeutung der Konventionalisierung von Praktiken in der Konstruktion von und im Umgang mit zu lernenden Gegenständen für die Aufrechterhaltung fachlicher Unterrichtsordnungen sollte jedoch in Forschung und Diskussion zu Schul-

fächern nicht unterschätzt werden. Eine praxistheoretische Wendung der fachdidaktischen Rekonstruktion von Unterricht könnte den Blick für die normative Ordnung des Fachlichen von Unterricht schärfen, dabei aber die Funktionalität von Praktiken, d. h. ihren situativen, praktischen Sinn (vgl. Schatzki 2017) im Auge behalten.

2. Dimensionen fachlicher Ordnung von Musikunterricht

Bei den folgenden Explorationen geht es uns darum, eine praxistheoretische Untersuchung von Fachunterricht anzuregen, die die fachliche Ordnung von Unterricht und die mit dem Fachlichen einhergehenden Normen – man könnte auch von den im Vollzug von Praxis auftauchenden, keineswegs immer eingelösten Qualitätsansprüchen sprechen – fokussiert. Dabei ist die Frage nach den im Fachunterricht wirksam werdenden Normen – der Argumentation Reh und Pieper (2018) folgend – aus fachdidaktischer Perspektive in einen engen Zusammenhang mit Überlegungen zur Konstruktion von zu lernenden Gegenständen – die in musikdidaktischer Perspektive auch als zu erfahrene Gegenstände zu bezeichnen wären¹ – zu bringen. Angeregt durch ausgewählte Texte Christopher Wallbaums haben wir drei Dimensionen einer Untersuchung unterrichtlicher als fachlicher Ordnung entwickelt.

In der ersten Dimension kommt das Fachspezifische des Musikunterrichts als eine körperlich-ästhetische Praxis im Musikunterricht in den Blick: Eine zentrale Rolle spielen musikdidaktisch die normativen Ansprüche im Sinne des authentischen und stimmigen (Nach-)Vollzugs von Musikmachen (Wallbaum 2006; 2013a; Wallbaum & Rolle 2018). Mit der zweiten Dimension bestimmen wir die Fachlichkeit von Musikunterricht als Verschränkung von unterschiedlichen Praktiken des Musikmachens und pädagogischen Praktiken und schließen damit an Überlegungen zur fachlichen Ordnung von Musikunterricht als hybridisierte Ordnung an (Wallbaum & Rolle 2018). In der dritten Dimension führen wir die Überlegungen Wallbaums (2013b; 2018) zu Musikunterricht als multi-lokale Ordnung weiter, insofern die Gegenstände des Musikunterrichts und die Normen ihrer Vermittlung weder ausschließlich

1 In musikdidaktischer Perspektive im Sinne Christopher Wallbaums (2006; 2018) könnte davon gesprochen werden, dass Musikunterricht darauf zielen müsste, Musikpraxen *zu erfahren und zu vergleichen*.

durch curriculare Vorgaben noch nur im Musikunterricht selbst erzeugt werden. Die Frage nach der Qualität von Musikunterricht wird damit maßgeblich zur Frage danach, wo, wie und von wem was als Qualität(-sansprüche) (re-)produziert wird.

Dimension 1: Inszenierung von zu erfahrenen Lerngegenständen im Musikunterricht: Musikmachen als körperlich-ästhetische Praxis

Für die Bestimmung des Fachlichen von Unterricht ist für uns als Fachferne an der von Christopher Wallbaum und Christian Rolle (2018) gemeinsam verfassten Interpretation einer videographierten Musikunterrichtsstunde – die sog. „Thüringen-Stunde“ – das auf das Musikmachen im Musikunterricht fokussierte Interesse auffallend. Dieses Interesse zeigt sich schon in der Auswahl solcher Sequenzen des Unterrichts für die Interpretation, in denen das Üben eines Gospelongs und die Inszenierung eines *Auftritts* praktiziert werden. Es zeigt sich dann auch daran, dass der Frage nach den in der Unterrichtsstunde wirksam werdenden Normen als Beobachtung von Musikmachen als einer körperlich-ästhetischen Praxis nachgegangen wird. Mit diesem Fokus der Interpretation auf das Musikmachen im Unterricht wird an musikdidaktische Auseinandersetzungen angeschlossen, die auf Potenziale einer ästhetischen Praxis im Musikunterricht verweisen (Wallbaum 2013a, 2018; Kaiser 2005; Kranefeld 2021). Musikmachen wird von Christopher Wallbaum und Christian Rolle (2018) als eine körpergebundene Praxis, die im Zusammenhang mit einem in Artefakte und Diskurse eingeschriebenen, impliziten Wissen (von Akteurskonstellationen) zu verstehen ist, untersucht. Dabei heben die Autoren hervor, dass die ästhetischen Praktiken im Musikunterricht, an denen sie interessiert sind, vor allem „Wahrnehmungspraktiken“ (Wallbaum & Rolle 2018: 78) seien, deren Beobachtung es auch erlaube, Aussagen über die in den Praktiken eingelagerten „Gefühlsqualitäten“ (ebd.) zu treffen. Affekte werden einem praxistheoretischen Verständnis folgend nicht als an Personen gebunden, sondern als in Praktiken eingelagerte – sich zwischen Personen, Dingen etc. ereignende – verstanden (Reckwitz 2016).

In der Interpretation der Sequenzen des Übens des Gospels und der Inszenierung einer Aufführung werden dann insbesondere zwei Normen hervorgehoben (Wallbaum & Rolle 2018): die Norm der Authentizität, d. h. eines

authentischen Performens des Gospels, und die Norm der Stimmigkeit von Gefühlsqualitäten der unterschiedlichen musikalisch-ästhetischen Elemente des Unterrichts – hier der Stimmigkeit zwischen einem spaßigen Warm-up und einem (potenziellen) Ergriffensein beim Singen des Gospels. Beide Normen sind in einem engen Zusammenhang mit den mit der körperlichen Ausführung eines Gospels einhergehenden Affizierungen bzw. Gefühlsqualitäten zu sehen. Für beide Normen wird beansprucht, ihre Relevanz für das Musikmachen im Unterricht aus der Rekonstruktion des Vollzugs der Praxis des Musikmachens im Unterricht zu generieren und sie zugleich zu einem Maßstab zu machen, an dem sich die Praxis messen lassen können müsste. Angesichts dieser im Vollzug des Unterrichtsgeschehens hervorgebrachten Normen eines (Gospel-)Spiels als (Auftritts-)Spiel wird das Vorliegen von „starken Brüchen“ (Wallbaum & Rolle 2018: 88) im Unterrichtsgeschehen konstatiert. In dieser Wertung spielen dann auch Differenzen zwischen der unterrichtlichen, körperlich-ästhetischen Praxis und einer außerhalb des Unterrichts zu beobachtenden körperlich-ästhetischen Praxis eine Rolle. Angesichts eines Vergleichs der unterrichtlichen Praxis der *Gospel-Performanz* mit einem – bei YouTube vorzufindenden – *Original* ästhetischer (Gospel-)Musikpraxis wird die unterrichtliche Praxis als nicht gospeltypische Ruf-Antwort-Abfolge, vielmehr als komponierte, nach Noten gesungene Mehrstimmigkeit interpretiert (Wallbaum & Rolle 2018: 85). Eine Nicht-Stimmigkeit zeige sich zudem bspw. in den beobachtbaren affektiven Praktiken: einer „unentschlossene[n] Körpersprache“ und einem „unfrohe[n] Minenspiel der Tänzer (Wallbaum & Rolle 2018: 85). Dabei wird reflektiert, dass der externe Vergleichsmaßstab (authentische Musikpraxen) musikdidaktisch umstritten ist. Eine musikdidaktische Modellierung von im Unterricht zu erfahrenden Gegenständen orientiert sich somit an den Qualitätsansprüchen der außerunterrichtlichen Praxis des Musikmachens, ihr körperlich-ästhetischer Mitvollzug wird zur Voraussetzung für Lernen gemacht. Aus praxistheoretischer AnalyseEinstellung legt Wallbaum nahe, dass die Qualität der Praxis des Musikmachens darin besteht, dass Schüler*innen eine „erfüllte ästhetische Praxis erfahren sollten“ (Wallbaum 2013a: 25), deren didaktisch stimmige Inszenierung wiederum Aufgabe eines guten Musikunterrichts ist. So wird die Norm „*Stimmigkeit*“ weiterführend als eine „*integrative Sinnkonstellation*“ (Wallbaum & Rolle 2018: 92, Kursivsetzung im Org.) aus „doings und sayings sowie partizipierende(n) Körper(n) und Artefakte(n)“ entworfen (ebd.). Für die Ermöglichung von „Lernen“ in Bezug auf Musik im Unterricht sei

somit bedeutsam, „an einer Praxis mit einschlägigen Praktiken teilzunehmen“ (Wallbaum & Rolle 2018: 89).

Zieht man nun den Gedanken von Reh und Pieper (2018) zur Berücksichtigung eines Brauchtums von Unterricht in fachdidaktischen Modellierungen hinzu, wäre der nicht eingelöste normative Anspruch an den Unterricht als Forschungsanlass zu verstehen. Welche Muster und konventionalisierten Praktiken im Fach bzw. Fachunterricht hindern möglicherweise die Einlösung des Anspruchs an Authentizität und Stimmigkeit? Welche Modellierungen von Unterricht aus musikdidaktischer Perspektive könnten ihre Einlösung unterstützen? Der normative Anspruch an Qualität wäre also aufrechtzuerhalten, auch wenn damit zu rechnen wäre, dass er im Unterricht nicht immer eingelöst werden kann. Zugleich wären gute Gründe auszuweisen, an ihm festzuhalten, sodass sich der Vollzug von Unterricht weiterhin an diesem Anspruch orientieren kann.

Zusammenfassend kann die Inszenierung musikalisch-ästhetischer Praxis als Inszenierung einer authentischen, stimmig vollzogenen Praxis, die sich (historisch) als Gegenentwurf zur *verschulten Musik* versteht (vgl. Wallbaum 2006), als eine erste Ordnungsdimension praxistheoretisch inspirierter Beobachtungen zur fachlichen Ordnung des Schulfaches Musik identifiziert werden. Damit sind Anschlüsse für Fragen zur Qualität von Unterricht eröffnet. Das Fachliche wird hier vor allem als eine körperlich vollzogene ästhetische, an Artefakte gebundene Praxis verstanden. Die Qualität des Fachlichen von Unterricht wird an außerhalb von Unterricht vorzufindenden Normen, hier des Musikmachens, ausgerichtet. Weiter zu fragen wäre, welche darüber hinausgehenden Inszenierungen von zu lernenden, respektive zu erfahrenen Gegenständen fachunterrichtlich eine zentrale Rolle spielen und welche Normen im Vollzug von einer in den Unterricht hineingeholten Praktik damit Geltung beanspruchen können, die im dargelegten Sinne als Orientierung, nicht als absolutes (Qualitäts-)Maß verstanden werden müssten.

Dimension 2: Zusammenhangsbildung differenter Praktiken: Musikunterricht als hybridisierte Ordnung

In der Interpretation der lehrerseitigen Kommunikationspraktiken in derselben Musikstunde, die von Wallbaum und Rolle (2018) bspw. im Übergang und in der Ankündigung des Musikmachens beobachtet werden, wird als auf-

fallend markiert, dass in ihnen wechselnde Bezüge auf verschiedene Kommunikationssituationen hergestellt werden. Unterrichtliche Praktiken (Aufforderung zur Beteiligung), Praktiken der Inszenierung eines Auftritts („Verzauberungspraktik“) und Praktiken eines Auftritts („Wir sind auf Sendung“) sowie des Muskmachens (es wird auf Englisch eingezählt) tauchen ineinander verschränkt auf (ebd., 87). Insbesondere die Einzahlpraktik („Concentration!-Eins-(*stimmhaft*): Ich, ich zähl auf englisch ein – (*geflüstert*): One – two, and – One, Oh Happy Day ...“, ebd.: 87) bezeichnen Wallbaum und Rolle als ihrerseits durch drei Bezugskonstellationen hybridisiert: „Das Flüstern des ersten Einsatzes ist Einzahlverhalten bei einem Auftritt ‚auf Sendung‘, mit dem stimmlich eingeschobenen Kommentar ‚ich zähl auf Englisch ein‘ kommentiert der Lehrer die adressierte Kultur von außerhalb des Spiels, und mit dem erneuten Flüstern kehrt er wieder in das Spiel zurück und gibt den Einsatz“ (ebd.: 87). Die in Geltung gesetzten Praktiken „des Spielens, des Disziplinierens und Lehrens“ (ebd.: 88) sowie des Einzählens zum Muskmachen „scheinen (...) einander nicht zu behindern“ (ebd.: 88). Wallbaum und Rolle führen diese Beobachtung einer Hybridisierung musikunterrichtlicher Ordnung nicht weiter, sondern setzen ihre Interpretation mit einem Blick auf den Aufbau der Musikstunde fort.

Hybridität ist im Allgemeinen eine Bezeichnung für die Entstehung einer Mischform aus zwei vormalig getrennten Systemen. In den Sozialwissenschaften, insbesondere in postkolonialen Studien wurde und wird Hybridität vielfach als Kritik an Vorstellungen von Reinheit etwa von Kultur verwendet, die ihrerseits wiederum als zu kurz greifend kritisiert werden kann (Mecheril 2001). Jenseits dieser Diskussion lässt sich dem Gedanken von Musikunterricht als hybridisierter Ordnung insofern folgen, als dass mit dieser Bezeichnung das Zusammenspiel von Praktiken im Musikunterricht aus unterschiedlichen Kontexten zu beschreiben wäre, die nicht amalgamieren müssten, sondern gerade als unterschiedlich, dabei sich auch mitunter reibend nebeneinander und doch aufeinander bezogen vorkommen können.

Für den Musikunterricht im Besonderen, aber auch für den Fachunterricht im Allgemeinen wäre keine Reibungslosigkeit im Vollzug verschiedener Praktiken vorauszusetzen, sondern es wäre vielmehr auf sichtbar werdende Hybridisierung von Praktiken zu verweisen. Die Funktionalität der Inszenierung eines (Gospel-)Auftritts ist, soweit wir davon aus der Interpretation des Videomaterials von Wallbaum und Rolle (2018) wissen, von dieser Reibung nicht *gestört*. Fachunterricht könnte gerade auf seine heterogenen Ele-

mente und die durch sie erzeugten Spannungen und Reibungen hin untersucht werden. Wie die Teilnehmenden mit den Hybridisierungen – kompetent – verfahren, etwa indem sie um die Inszenierung wissen, und wie damit weitergehend ein Wissen um Hybridisierungen als Teil von Schul- bzw. Unterrichtswissen angesehen werden kann, wäre weiter zu erforschen.

Dimension 3: Zur Konstruktion von Normen jenseits curricularer Vorgaben: Musikunterricht als multi-lokale Ordnung

In der explorativen Studie Christopher Wallbaums (2013b) zur „Praxis des Musikunterrichts in Europa“, die seine international vergleichenden Analysen videographierten Musikunterrichts (Wallbaum 2018) vorbereitet, sind wir über die dort berichteten Befunde auf seinen Gedanken gestoßen, dass Musik als unterrichtliche Praxis nicht nur im Musikunterricht, sondern an verschiedenen Schauplätzen auch jenseits von Musikunterricht *gemacht* wird. In der Studie wurden Ländergruppen von Studierenden der Musikpädagogik aus unterschiedlichen europäischen Ländern gebildet, die aus einem Sample von drei videographierten Musikunterrichtsstunden (aus Deutschland) die Unterrichtsstunde auswählen sollten, die ihren Erfahrungen mit Musikunterricht am nächsten kam, um dann in Auseinandersetzung mit dem Gesehenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu dem ihnen vertrauten bzw. bekannten – als „normal“ (Wallbaum 2013b: 45) konstruierten – Musikunterricht zu generieren. Zweierlei ist aus dieser Studie für uns im Sinne einer „multi-sited ethnography“ (Marcus 1995: 95 und 2011: 16) im Sinne einer Mehrörtigkeit sozialer Praxis für die Erforschung der Praxis von Unterricht interessant.

So geht Wallbaum (2013b) erstens von der Annahme aus, dass normative Vorstellungen darüber, wie Musikunterricht sein soll, zwar länderspezifisch in Curricula *gemacht* werden, doch halten die im internationalen Vergleich häufig angefertigten Policy-Analysen keine zufriedenstellenden Antworten auf seine Frage nach der Praxis des Musikunterrichts bereit. Er hält diesen zweitens entgegen, dass die (normativen) Vorstellungen, die sich in Curricula finden, zwar leitend für den Musikunterricht seien, Musikunterricht zugleich aber nicht nur durch Vorgaben, sondern auch *in der Praxis* hergestellt werde. In seiner Studie kommt Wallbaum (ebd.) darüber hinaus sogar zu dem Ergebnis, dass insbesondere jenseits curricularer Vorgaben eine Reihe von Aspekten für Musikunterricht relevant sind in Bezug auf das, was sich als

Praxis des Musikunterrichts zeige. Damit setzt das Verständnis von Musikunterricht bei Wallbaum bei der Vorstellung von einem Brauchtum an, wie es sich kontextspezifisch (hier länderspezifisch, nationalstaatlich gerahmt) entwickelt. Relevant dafür sind die Relationen aus musikalischer Praxis im und außerhalb von Musikunterricht, die nicht als gegeben, sondern als hergestellt zu verstehen sind.

Beispielsweise haben in den Wahrnehmungen von Musikunterricht der in der Studie befragten Teilnehmer*innen Elemente wie die eingesetzten Instrumente, die „hörbaren Sounds und Musikstil(e)“ (Wallbaum 2013b: 50) und die Körperhaltungen eine große Bedeutung für ihre Einschätzungen des videographierten Musikunterrichts als (nicht) vertraute Praxis. Wallbaum (ebd.) interpretiert die von den Befragten herausgestellte Bedeutung dieser Aspekte als Hinweis darauf, dass das, was sich im Musikunterricht als Praxis des Musikunterrichts zeige, auch in „Lebensformen und mit ihnen verbundenen Werten(n)“ (ebd.: 50) verankert ist. Dabei haben musikalische Genres und Stile – damit auch musikalische Vorlieben – in verschiedenen Ländern eine unterschiedliche Bedeutung für den Musikunterricht. Zudem macht er in der Wahrnehmung der Befragten eine Überlagerung „musikalische[r] und pädagogische[r] Kulturen“ (ebd.: 51) in je unterschiedlicher Weise aus. Die Studie macht insgesamt darauf aufmerksam, dass „Musikunterricht als ein hochkomplexes, in jeder Kultur anders gewobenes Gebilde [zu verstehen ist], von dem das Klanggeschehen nur ein Bestandteil ist“ (ebd.: 53).

Folgt man dem Gedanken, dass Musikunterricht als soziales Phänomen nur in seinen Relationen zwischen außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Praktiken angemessen zu verstehen ist, so wäre vorzuschlagen, die Praxis des Musikunterrichts nicht nur im Musikunterricht zu untersuchen. Schatzki (2016: 30) folgend würden im Sinne einer „flachen Ontologie“ dabei nicht unterschiedliche (hierarchisch angeordnete) Realitätsebenen unterschieden werden, sondern es wäre nur eine einzige Ebene des Sozialen anzunehmen. Somit wären in einer ethnographischen Forschung unterschiedliche *Schauplätze* aufzusuchen. Forschungspraktisch ließe sich Nicolini (2009: 1391) folgend durch ein metaphorisch zu verstehendes „Zooming In and Out“ (ebd.) einerseits ein Sich-Einlassen bspw. auf die lokalen Praktiken des musikunterrichtlichen (Einzel-)Falls und andererseits – wie auch bei Reh und Pieper (2018) vorgeschlagen – ein Heraustreten aus diesen umsetzen. Zu erkunden wären Orte in und jenseits des Unterrichts und der Schule, an denen Musik praktiziert und Qualitätsfragen von Musik und Musikunterricht verhandelt

werden. Es wäre also danach zu fragen, wie – und wie von wem – was als Qualität von Musikunterricht bestimmt wird und wie sich auf das, was sich im Unterricht selbst als funktional erweist, bezogen wird. Von Interesse wäre bspw. nicht nur, wie und wo die Relevanz curricularer Vorgaben für Unterricht praktisch hergestellt wird – d. h. nach den Praktiken der Auswahl, Festlegung, Sequenzierung etc. von Lerngegenständen an verschiedenen Orten in und außerhalb von Schule zu fragen –, vielmehr ließen sich auch die Musikpraxen außerhalb von Musikunterricht aufsuchen, die im Musikunterricht als leitend für den Musikunterricht konstruiert werden und zu denen nicht zuletzt die diskursiven Verhandlungen von Musikpraxen durch Expert*innen zu zählen sind (Wallbaum 2018; 2013b). Zum Tragen käme demzufolge die Idee, dass für den Musikunterricht und die Frage seiner Qualität Zusammenhangsbildungen über verschiedene Schauplätze bzw. Situationen hinweg – im Sinne des *Zooming in and Zooming out* – erschlossen werden müssten.

Im Hinblick auf die von uns identifizierten Dimensionen fachlicher Ordnung von Musikunterricht wäre für eine praxistheoretische Fachunterrichtsforschung zusammenfassend dreierlei zu bedenken: Erstens lässt sich Fachlichkeit von Unterricht im jeweiligen Schulfach in fachspezifisch kodifizierten Praktiken beobachten, die es, wie in fachdidaktischen Untersuchungen deutlich wird, empirisch und theoretisch zu bestimmen gilt. Zweitens ist mit hybridisierter Ordnung zu rechnen, die als solche weiter beschrieben werden müsste. Drittens liegt es für eine praxistheoretische Forschung nahe, Unterrichtsforschung im Unterricht und über Unterricht hinaus zu realisieren, da sich die Frage nach der Qualität fachlichen Lehrens und Lernens empirisch als Frage nach den unterschiedlichen Schauplätzen der verhandelten Qualitätsansprüche wenden lässt.

3. Ausblick

Angeregt durch ausgewählte Arbeiten Christopher Wallbaums haben wir die praxistheoretische Perspektive für eine Fachunterrichtsforschung nutzbar zu machen versucht. Dabei haben wir zwar keineswegs mit Wallbaum gegen Wallbaum zu denken beabsichtigt, dennoch die (musik-)didaktische relevante Frage nach Ansatzpunkten einer Modellierung fachlichen Lehrens und Lernens nicht ins Zentrum gestellt. Diese Leerstelle in Rechnung stellend, ließe sich anhand unserer Überlegungen zu Dimensionen fachlicher Ordnung von

Musikunterricht eine praxistheoretische Fachunterrichtsforschung wie folgt konturieren: Die Frage nach der Qualität von Fachunterricht würde Qualitätsvorstellungen fachlichen Lehrens und Lernens nicht über (allgemeine) Kriterien festlegen. Vielmehr wäre über die in der Praxis vorfindlichen Normen zu klären, wie welche Qualitätsvorstellungen bzw. Normen (Musik-)Unterricht mitproduzieren bzw. im (Musik-)Unterricht produziert werden. Die Qualität von Fachunterricht würde sich demnach weder nur – klassisch – an der Einlösung von in der Unterrichtsplanung explizierten Absichten und Zwecken noch an von außen herangezogenen Normen bemessen, sondern es wären Muster, Rahmungen und Sinnemergenzen, die im Vollzug von Fachunterricht entstehen, einzubeziehen. Die praxistheoretische Fachunterrichtsforschung könnte sich in diesem Sinne für die Konstruktionen von fachlich zu lernendem Wissen sowohl im Sinne eines unterrichtlichen Brauchtums als auch in produktiver Differenz zwischen Brauchtum und zu entwickelnden fachdidaktischen Modellierungen guten Musikunterrichts interessieren.

Vielleicht ist es nicht zufällig, dass die Unterrichtsqualitätskriterien zwar im Zuge von Forschung in einem Fach – vor allem Mathematikunterricht (vgl. Lipowsky et al. 2018) – entwickelt wurden, dabei aber die Spezifik der zu lernenden Sache nicht bzw. kaum berücksichtigt wurde. Versteht man Qualität, wie es praxistheoretisch naheliegend ist, nicht individualtheoretisch als Maßstab für das Handeln von Individuen, sondern als Qualität, die sich in Praktiken in einem spezifischen Umgang der Lehr- und Lernsubjekte mit einem Lerngegenstand erweist, so rückt die Frage in den Fokus, wie sich Lehrende und Lernende auf einen Lerngegenstand beziehen und was dieser mit ihnen *macht*. Damit würde Anschluss genommen an die fachdidaktische Forschung zu Lernen als einem kommunikativen Prozess an und mit Lerngegenständen (Herzmann 2018), und darüber hinaus stünden die im und jenseits des Klassenzimmers in Geltung gesetzten, umstrittenen, befolgten oder unterlaufenen Normen im Fokus von Qualitätsfragen des Musikunterrichts im Besonderen sowie des Fachunterrichts im Allgemeinen.

Literatur

Herzmann, Petra (2018). Lernen sichtbar machen. In: Matthias Proske & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*, S. 261–271. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus & Proske, Matthias (2015). Leistungen und Kosten professioneller Klassenführung. Ein kontingenzgewärtiger Blick auf die Steuerung von Unterricht. In: Ludwig Haag; Ewald Kiel & Matthias Trautmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, S. 56–70. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kaiser, Hermann-Josef (2005). Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Sigmund Helms; Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik*, S. 166–169. Kassel: Bosse.
- Kranefeld, Ulrike (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft* 49(2), S. 221–233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y> [6.12.2021].
- Krupp, Valerie (2021) (Hrsg.). *Wirksamer Musikunterricht*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lipowsky, Frank; Drollinger-Vetter, Barbara; Klieme, Eckhard; Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – zwei Seiten einer Medaille. In: Matthias Martens; Kerstin Rabenstein; Karin Bräu; Marei Fetzer; Helge Gresch; Ilonca Hardy; Uwe Hericks & Carla Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*, S. 183–202. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marcus, George E. (1995). Ethnography in/of the World System. The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, S. 95–117.
- Marcus, George E. (2011). Multi-sited ethnography: Five or Six Things I Know About It Now. In: Simon Coleman & Pauline v. Hellermann (eds.), *Multi-sited Ethnography. Problems and Possibilities in the Translocation of Research*, S. 16–32. New York/Abindon: Routledge.
- Mecheril, Paul (2001). Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom „Kulturkonflikt“ zur „Hybridität“. *Diskurs* 10(2), S. 41–48.
- Meseth, Wolfgang (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), S. 12–27.
- Meseth, Wolfgang (2014). Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin. Überlegungen zur Normativität in der empirischen Forschung. In: Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller & Edwin Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited*, S. 249–268. Wiesbaden: Springer VS.
- Nicolini, Davide (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. *Organization Studies*, 30(12), S. 1391–1418.
- Reckwitz, Andreas (2016). Praktiken und ihre Affekte. In: Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: ein soziologisches Forschungsprogramm*, S. 163–180. Bielefeld: transcript.
- Reh, Sabine & Pieper, Irene (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Matthias Martens; Kerstin Rabenstein; Karin Bräu; Marei Fetzer; Helge Gresch; Ilonca Hardy & Carla Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*, S. 21–41. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädago-

- gischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), S. 291–307.
- Schatzki, Theodore R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In: Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, S. 29–44. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Theodore R. (2017). Practices and Learning. In: Peter Grootenboer; Christine Edwards-Groves & Saroyini Choy (eds.), *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education. Praxis, Diversity and Contestation*, S. 23–43. Wiesbaden: Springer.
- Wallbaum, Christopher (2006). Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein? In: Hermann-Josef Kaiser; Dorothee Barth; Frauke Heß; Hans Jünger; Christian Rolle; Jürgen Vogt & Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, S. 141–154 Regensburg: ConBrio.
- Wallbaum, Christopher (2013a). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch (2007). *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 20–40, <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf> [6.12.2021].
- Wallbaum, Christopher (2013b). Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa. Eine Erhebung mit Videos und drei Reflexionen. (About the Praxis of Music Education in Classrooms of Europe. A survey with Videos and Three Reflections.). *Diskussion Musikpädagogik*, 60, S. 45–54. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Wallbaum, Christopher (2018) (ed.). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim, New York: Olms.
- Wallbaum, Christopher & Rolle, Christian (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Frauke Heß; Lars Oberhaus & Christian Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*, S. 75–97. Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT.

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37075 Göttingen

Prof. Dr. Petra Herzmann
Universität zu Köln
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Triforum Cologne
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln

Die Praxis des Musikverstehens und die „Praxen“ der Anderen

Zwei Perspektiven auf eine musikalische Praxissituation im Vergleich

Constanze Rora

Praxisbegriffe haben Konjunktur in der Musikpädagogik; in jüngerer Zeit findet insbesondere eine Auseinandersetzung mit soziologischer Praxistheorie statt (vgl. u. a. Campos 2019; Eusterbrock & Rolle 2020; Krause-Benz 2020; Rolle & Wallbaum 2018). Die Vielfalt der kursierenden Praxisbegriffe in der Musikpädagogik ist gleichermaßen anregend wie verwirrend und fordert dazu heraus, nach Interferenzen und Unterschieden Ausschau zu halten sowie auch die Konsequenzen ihrer Anwendung zu untersuchen. So bietet es sich an, den Begriff der *Ästhetischen Praxis* genauer zu betrachten, der sowohl in der Soziologie als auch in der Musikpädagogik Verwendung findet. Im Zusammenhang seiner Erarbeitung eines sozial- und kulturwissenschaftlichen Begriffes des Ästhetischen definiert ihn Andreas Reckwitz folgendermaßen: „Ästhetische Praktiken sind Praktiken, in deren Zentrum die Hervorbringung ästhetischer Wahrnehmungen steht“ (Reckwitz 2016: 223). Auf dem Weg zu einer Ästhetisierung des Sozialen, so seine Analyse, hat sich das Ästhetische aus dem Feld der Kunst herausbewegt und ist zu einem ubiquitären Element der Gegenwartsgesellschaft geworden. Von dem Ästhetischen im Allgemeinen ist die Kunst nurmehr ein Spezialfall: „Ästhetische Praktiken im Feld der Kunst und solche, die sich an der Schönheit orientieren, stellen sich dann lediglich als Sonderfälle dar“ (ebd.). (*Ästhetische Praxis*) steht hier für eine soziologische Perspektive auf das Handeln, die nicht Rationalität und Intentionalität als seine Triebfedern in den Mittelpunkt stellt, sondern seine Einbindung in soziale und materielle Kontexte. *Ästhetisch* wird eine Praxis, insofern sie sich am Fühlen und Erleben (anstatt zweckrational) ausrichtet.

In der Musikpädagogik resp. Musikdidaktik ist die Vorstellung einer *ästhetischen Praxis im Allgemeinen*, von der die Musik ein Sonderfall darstellt, nicht unproblematisch, wie Christoph Khittel ausführt; zielt musikalisches Lernen doch auf den Umgang mit einem spezifischen Gegenstandsbereich und auf die Aneignung musikspezifischer Fähigkeiten. Diese Spezifik geht in all-

gemeinen, dem Ästhetischen zugeordneten „Qualitäten des Wahrnehmens und Gestaltens“ (Khittl 2007: 116) nicht auf. Darüber hinaus ist die musikpädagogische Reflexion ästhetischen Handelns im Unterschied zu den Konnotationen, die Reckwitz im Zusammenhang seiner Theorie einer Ästhetisierung des Sozialen entfaltet, eher an der Dimension der *Erfahrung* als an der des *Erlebens* orientiert und betont damit sowohl die Aufgabe, sich zu einem ästhetischen Gegenstand reflektiert zu verhalten, als auch die Möglichkeit transformatorischer Bildungsprozesse (Bugiel 2021).

Der vorliegende Beitrag setzt weniger bei der Frage nach dem Ästhetischen im Verhältnis zum Musikalischen an als bei der Reflexion der Anwendung verschiedener musikpädagogischer Praxisbegriffe auf die Beschreibung von Musikunterricht. Hierzu wird ein aus Sicht der soziologischen Praxistheorie entwickelter Beschreibungsansatz einer Unterrichtssituation von Christian Rolle und Christopher Wallbaum (2018) kritisch diskutiert (I). Zur Vorbereitung eines alternativen Beschreibungsansatzes der gleichen Unterrichtssituation wird eine kritische Lesart von Hermann J. Kaisers Begriff der verständigen Musikpraxis vorgenommen (II), aus der heraus dieser zu einem Begriff des Musikverstehens als Praxis erweitert wird (III). In der anschließenden Beschreibung der Unterrichtssituation kann diese dann als *Praxis des Musikverstehens* rekonstruiert werden (IV).

I

In welcher Weise kann der Begriff einer *ästhetischen Praxis im Allgemeinen* Relevanz für die Musikpädagogik entfalten? Als Oberbegriff aufgefasst, unter den musikalische Praxis subsumiert ist, hebt er als verbindendes Element den Vollzugscharakter der unter den Begriff fallenden sozialen Praktiken hervor. Diese Ausrichtung stellt eine Gemeinsamkeit mit praxeologischen Positionen in der Musikpädagogik her: Die ästhetische Praxis Musik ist nicht als Gesamtheit musikalischer Werke zu bestimmen, sondern als Tätigkeit: „Fundamentally, music is something that people do.“ (Elliott 1995: 39). Hermann J. Kaiser legt diese Sicht auf Musik seinem Ansatz verständiger Musikpraxis zugrunde und spricht von Musik als gesellschaftlicher Tätigkeit (Kaiser 2001a: 87). In seiner Formulierung schwingt zudem mit, dass musikalische Praxis nicht allein aus dem Verhältnis zwischen Individuum und Musik zu verstehen ist, sondern als eingebunden in einen Kontext aufgefasst werden

muss. Diese kontextuelle Einbindung musikalischer Praxis tritt besonders hervor, wenn man den Begriff der Praxis in den Plural setzt und „Musikpraxen“ oder „Musikkulturen“ (Rolle & Wallbaum 2018: 76) als nebeneinander existierende Entitäten in den Blick nimmt. In dieser Betrachtungsweise treten verallgemeinerbare, typisierbare Aspekte der verschiedenen Bezugnahmen auf Musik hervor. Sie zeigen sich einem Betrachter, der einen externen Standort wählt, sich selbst also keiner Musikkultur zuordnet, sondern zu allen „Praxen“ gleichermaßen einen Abstand wahrt. In diesem Abstand wird Musik als Gegenstand der Bezugnahme verallgemeinerter Anderer thematisch, nämlich derjenigen, die als Akteure in die jeweilige Praxis eingebunden sind. Erst aus einem solchen Abstand kann die Bezugnahme auf Musik im Sinne musikalischer „Praxen“ zum Objekt sozialwissenschaftlicher Analysen werden.

Einen theoretischen Ansatz für eine solche Analyse bietet, wie Christian Rolle und Christopher Wallbaum (2018) deutlich machen, die Praxistheorie. Diese versteht Praxis „als Nexus aus *Doings* und *Sayings* [...], der sich in der Zeit ereignet, der nonverbales (implizites) Wissen einschließt und der – materialisiert in Körpern, Artefakten und Diskursen [...] – mit ethnographischen Methoden beobachtbar ist“ (Rolle & Wallbaum 2018: 77–78, Hervorheb. i. Orig.) Rolle und Wallbaum erkunden diesen Praxisbegriff, indem sie ihn auf eine Unterrichtssituation anwenden und diese praxistheoretisch rekonstruieren. Zunächst heben sie als kennzeichnend für die praxistheoretische Perspektive auf soziale Situationen hervor, dass die in einer Praxis auftretenden Gefühle nicht als subjektive Regungen, sondern in ihrer Zugehörigkeit zum kontextuellen Gefüge der Praxis als „Affektstrukturen ästhetischer Praktiken“ (Rolle & Wallbaum 2018: 78) begegnen. Dies verdeutlicht noch einmal den angesprochenen Abstand, der eine Praxis als Konstellation erscheinen lässt, an der die Dinge und Diskurse ebenso wie die menschlichen Akteure teilhaben. Weiterhin arbeiten sie heraus, dass eine Praxis in sich auch plural aufzufassen ist, nämlich als ein Bündel elementarer Praktiken. Als musikbezogene Beispiele für elementare Strukturen nennen sie das Einzählen, das Mitwippen und den Applaus (Rolle & Wallbaum: 79). Eine Praxis sei somit „als spezifische Bündelung von Praktiken zu verstehen [...], wobei diese Praktiken-Bündel oder auch Praktiken-Komplexe diskursive und nicht-diskursive Praktiken umfassen und Arrangements oder Konstellationen auch mit Körpern und Artefakten bilden.“ (ebd.)

In der Analyse einer vierminütigen Unterrichtssituation, dem Schluss der videografierten Thüringen-Stunde (Wallbaum 2010), lesen die Autoren die im

Raum sichtbaren Dinge wie Musikinstrumente und Whiteboard im Hinblick darauf, für welche gesellschaftlichen Praktiken sie stehen – z. B. die Instrumente für Musizierpraxis, die Tafel für Lehr-Lernpraxis. Sie beobachten Körperpraktiken (Registerausgleich, Bewegungsbegleitung) und bringen auch diese in einen Verweisungszusammenhang mit externen Praktiken, indem sie auf Stimmgebrauch und Bewegungen in „authentischen Gospelpraktiken“, wie sie z. B. in Gospelchören repräsentiert seien, verweisen (Rolle & Wallbaum 2018: 86). Dabei findet im Zusammenhang mit der Bewegungsbegleitung die Affektstruktur der beobachteten Praxis Beachtung: Die Autoren beobachten unfrohe Mienen bei einigen Jungs während der Bewegungsbegleitung und führen diese darauf zurück, dass die Bewegungen nicht der „authentischen“ Gospel-Praxis entnommen sind, sondern dem zu Stundenbeginn durchgeführten Warm-up. Es sei diese nicht stimmige Zusammenstellung von Praktiken unterschiedlicher Herkunft, die das Unlustgefühl der Jungs verursache. Bezogen darauf und auf die beobachtete Differenz zwischen dem Stimmgebrauch (Registerausgleich) im Unterricht und im „authentischen Gospelsingen“ diagnostizieren die Autoren „starke Brüche“ in der Praktiken-Konstellation der betrachteten Stunde (Rolle & Wallbaum 2018: 87).

Bezogen auf die Frage nach dem Ertrag der praxistheoretischen Analyse für das konzeptionelle Verständnis von Musikunterricht zielt die Argumentation zusammengefasst darauf, dass im Musikunterricht Einzelpraktiken, die im vergleichenden Blick auf externe Praktiken plausibel aufeinander abgestimmt sein sollten, zu einem Praktiken-Bündel zusammengefügt werden. Ein solches Praktiken-Bündel ist dann geeignet, von den Schülern übend mitvollzogen zu werden, sodass sie das Praktiken-Bündel schließlich selber „tragen“ (Rolle & Wallbaum 2018: 90) können: „Lernen bedeutet aus praxistheoretischer Perspektive an einer Praxis mit einschlägigen Praktiken teilzunehmen, bis man nicht nur mitlaufen, sondern die Praxis oder einzelne Praktiken darin mehr oder weniger kompetent tragen kann“ (Rolle & Wallbaum 2018: 89). Die Überlegungen münden in die Annahme, dass Konstellationen von Praktiken im Hinblick auf ein Zielinteresse des Unterrichts in der Weise „komponiert“ werden können, dass eine stringente Umsetzung des Lehr-Lernziels möglich scheint: „Wenn ein Interesse X erfüllt werden soll, dann sollten Praktiken in einer Konstellation Y komponiert werden.“ (Rolle & Wallbaum 2018: 93)

Gegen diese optimistische Sicht auf die Korrespondenz von Unterrichtsin-tention und Lernerfolg ließe sich einwenden, dass Lernen ebenso unverfügbar ist wie die Zahl und Art der sich im Praktiken-Bündel durchkreuzenden Prak-

tiken. Gerade praxisanalytische Zugänge haben gezeigt, dass Schüler während des Unterrichts in Praktiken involviert sind, die sich zu den vom Lehrer komponierten Praktiken subversiv verhalten und ein Lernen auf einem anderen Gebiet als dem des Faches hervorbringen können (vgl. z. B. Breidenstein 2006). Dieser Einwand ist nun noch nicht besonders musikspezifisch; es könnte entgegnet werden, dass musikalische Praktiken die Schüler in besonderer Weise involvieren, sodass die gleichzeitige Teilnahme an subversiven Praktiken im Fall einer gelungenen Praxisbündel-„Komposition“ vorübergehend unwichtig wird. Problematischer erscheint dagegen der mit diesem Einwand gleichfalls zu bedenkende Sinn-Begriff, der entsprechend der praxistheoretischen Ausrichtung der Argumentation als Sinnkonstellation der Praxis selbst zugeordnet wird. Sinn, verstanden als Telos einer Praxis, ist aber immer Sinn für jemand (vgl. Angehrn 2010: 12–15) – davon ist auch der durch den außenstehenden Beobachter wahrgenommene Sinn nicht ausgenommen. Daher kann das Argument, ein Praktiken-Bündel sei besonders überzeugend, wenn es auf *authentische* Praktiken zurückgreife, nur für diejenigen gelten, die diese Praktiken kennen und ihnen bzw. ihrer Authentizität einen Wert beimessen. Warum soll den Schülern der Sinn einer Praxis anderer (z. B. der Sinn der Praxis von Gospel-Chören) in der Weise wichtig sein, dass er ihrer eigenen Praxis Sinn verleiht? Wie Christopher Wallbaum selbst an anderer Stelle zu bedenken gibt, hat der Anspruch „ästhetischer Erfüllung“, d. h. das individuelle Sinnstreben der musizierenden Schüler:innen, gegenüber dem der richtigen Inszenierung einer musikkulturellen Praxis pädagogische Priorität (Wallbaum 2013: 33). Die Antwort aber, die die Autoren auf die selbst gestellte Frage danach, „was Praktiken überhaupt zusammenhält“ (Rolle & Wallbaum 2018: 91), geben, blendet das aktive und selbstbestimmte Sinnstreben der Schüler:innen zugunsten eines durch die Lehrperson komponierten Praktiken-Bündels aus: „Unsere Vermutung ist, dass eine Musik nur dann als qualitativvoll oder erfüllend erfahren wird, wenn doings und sayings sowie partizipierende Körper und Artefakte in einer *integrativen Sinnkonstellation* verknüpft werden.“ (Rolle & Wallbaum 2018: 92)

Was für die rekonstruierende Beschreibung von Alltagssituationen erhellend sein mag, taugt m. E. nicht für die Beschreibung von Musikunterricht in seiner didaktisch-konzeptionellen Dimension. Wenn bezogen auf Alltagssituationen die sozialwissenschaftliche Analyse Sinn aufdeckt, der diese Praxissituationen grundiert, ohne den Beteiligten thematisch zu werden, mag das für die Frage nach den Kräften, die eine Gesellschaft zusammenhalten, auf-

schlussreich sein. Angewendet auf (Musik)Unterricht als Situation des Verstehens und Lernens bleibt der Erkenntnisgewinn praxistheoretischer Betrachtung beschränkt, weil sie das Zentrum, um das es geht, nicht erfassen kann. Indem sie ein fragloses Verhältnis zwischen Individuum und Musik unterstellt, welches durch ein nach rationalen Kriterien komponiertes Praxisbündel modelliert wird, bleibt sie bezogen auf Musik als beiläufiger Gegenstand einer *ästhetischen Praxis im Allgemeinen* (s. o.).

II

Dem als Instrument zur Beschreibung von Unterricht kritisierten praxistheoretisch ausgelegten pluralen Praxisbegriff soll nun die Auseinandersetzung mit einem anderen musikpädagogischen Praxisbegriff gegenübergestellt werden. Wie zeigt sich die Unterrichtsszene, wenn sie im Sinne eines Praxisbegriffs im Singular rekonstruiert wird? Kann mit einem solchen die Sinnhaftigkeit musikalischer Praxis im Unterricht überzeugender argumentiert werden?

Musik als Praxis wird von Hermann J. Kaiser mit dem Aristotelischen Praxisbegriff in Verbindung gebracht (Kaiser 2001: 95; 2002: 11). Ausgehend von dem Begriffspaar *poesis* als herstellende Tätigkeit und *praxis* als sittliches Handeln bestimmt Kaiser das Ziel musikalischer Bildung als *verständige Praxis*, in der Musik zum Beitrag eines gelingenden Lebens werden kann. In einer *verständigen Praxis* erscheint Musik einerseits als herstellende Tätigkeit, die mit Technik und Übung vervollkommen wird. Diese auf das Gelingen des musikalischen Produktes zielende Dimension musikalischer Tätigkeit bildet aber nur eine Seite *verständiger Praxis*. Sie steht in einem Verhältnis der Balance zu der sittlichen Dimension als der anderen Seite, die durch das Streben nach einem sinnerfüllten musikalischen Tätigsein bestimmt ist. Beide Dimensionen zu entfalten ist die Aufgabe schulischen Musikunterrichts: Als *verständige Praxis* erschöpft sich musikalische Praxis nicht in der Übung und Anwendung musikalischer Fertigkeiten und musikalischen Wissens, sondern zielt auf eine Integration von beidem in ein entwicklungsfähiges *Bild von Musik*, das eine Haltung zur Musik, ein Wissen um die eigenen musikalischen Bedürfnisse und Gestaltungsmöglichkeiten sowie auch ein Wissen um die subjektive Begrenztheit dieses Bildes impliziert.

Musik als gesellschaftliche Tätigkeit bezieht Musikhören resp. Musikrezeption ausdrücklich ein (Kaiser 2001: 87). Denn wie Kaiser an anderer Stel-

le ausarbeitet, bedarf Musik der Hervorbringung durch den Hörer, sie ist nicht einfach wie ein Gegenstand da. Entsprechend wird von ihm musikalisches Lernen als Aneignungsvorgang des ästhetischen Objekts gesehen (Kaiser 1989) und die Aufgabe des Lehrers als Unterstützung der Lernenden darin aufgefasst, „in sich Prozesse der (Re)Konstruktion von Gehörtem (im Wahrnehmungsvorgang) bzw. der Konstruktion von Hörbarem (im Prozess des Komponierens) bilden zu können“ (Kaiser 2001 b: 411). Aus dieser Vorstellung heraus kritisiert er das Anliegen von rezeptionsorientiertem Musikunterricht, dem es um das *Verstehen* von Musik geht. Denn in solchem Unterricht werde der Tätigkeitsaspekt von Musik – inklusive des Herstellungscharakters von Musikrezeption – unterschlagen. Rezeptionsorientierter Unterricht habe die Tendenz, Musik als „Gegen-Stand“ vorauszusetzen und damit einem unaufgeklärten Transport von Wertsetzungen und Verhaltensprogrammen Vorschub zu leisten (vgl. Kaiser 2001a: 91).

Die kritische Bezugnahme auf Musik als Gegenstand und die Ablehnung eines gegenständlichen Verstehens mit dem Argument, dass ein Ausgehen von musikalischen Gegenständen im Unterricht deren normative Bedingtheit verdecke, ist nicht überzeugend. Schließlich ist auch ein Musikstück, das musiziert wird, ein Gegenstand (s. u.). Eine Akzeptanz der Gegenständlichkeit von Musik zeigt sich andererseits in der beschriebenen Verbindung von praxis und poesis (s. o.), die Kaiser damit begründet, dass eine Praxis „ohne herstellende Tätigkeit eine leere Praxis“ bzw. „gar keine Praxis“ wäre (Kaiser 2001a: 97). Da auch das Musikhören von ihm ausdrücklich im Sinne einer Tätigkeit aufgefasst wird, könnte gefolgert werden, dass Musik als (verständige) Praxis bei Kaiser nicht mit einer Bevorzugung des Musikmachens als Zugang zu Musik gleichzusetzen ist. Auf der anderen Seite scheint ihm doch besonders an einer „real“ produktiven Tätigkeit gelegen zu sein. Dies geht insbesondere aus den Überlegungen hervor, die er zu der Frage anstellt, warum Menschen ästhetische Produkte herstellen. Er beantwortete sie mit dem menschlichen Bedürfnis nach Ästhetisierung von Natur und sozialer Umwelt, mit der allein die Endlichkeit des Lebens überwunden werden kann: Die Produkte überdauern den eigenen Tod, „Wer schreibt, der bleibt“ (Kaiser 2001a: 92). Ein solches Produkt ist das im Hören hervorgebrachte ästhetische Objekt wohl nicht, selbst wenn man es als von der Tätigkeit des Hörens zu unterscheidendes Produkt betrachtet. Der Unterschied zwischen beiden Objekttypen lässt sich m. E. darin sehen, dass Produkte realer musikalischer Tätigkeit mit Zielen verbunden sind, die außerhalb der Herstellungstätigkeit liegen: Ein Konzert oder ein-

fach ein Lied, das man anderen vorsingen kann, sind Dinge, die in den sozialen Zusammenhang eingebracht werden; aus dem realen Musizieren und Üben heraus entstehen Gegenstände, die transportabel sind, die außerhalb der Erarbeitungspraxis zur Erscheinung gebracht werden können. Das macht die real-herstellende Musikpraxis attraktiv für die Schüler und begründet die nachvollziehbare Ansicht Kaisers, dass ein praktischer Unterricht *in* Musik Vorrang habe (Kaiser 2001a: 94).

Aber wenn die Begründung für das Bedürfnis der Menschen nach Musik an die Herstellung von real-sinnlichen Produkten gebunden wird, die von dem Herstellungsprozess ablösbar sind, ist nicht zu erklären, wie sich in den letzten 500 Jahren der Musikgeschichte die Trennung zwischen professionellen Musikern und einem Publikum, das zuhören und nicht selber spielen will, vollziehen konnte. Bei aller Kritik, die gegen die Kluft zwischen dargebotener Musik und Publikum seit dem letzten Jahrhundert vorgebracht wurde, kann ein allgemeines Bedürfnis nach Musikrezeption nicht geleugnet werden. Leugnete man es, wäre das optimal erfüllte Bedürfnis nach Musik in dem Verhältnis professioneller Musiker zu Musik zu sehen. Dies wiederum widerspräche dem Leitbild verständiger Praxis (s. o.).

Wie gezeigt wurde, hat der Gegenstand Musik in Kaisers Praxiskonzeption als Produkt der Schüler seinen konzeptionellen Ort. Die Orientierung an Musik als überlieferter Gegenstand sowie der Begriff des Verstehens werden abgelehnt. Durch diese Ablehnung entsteht in Kaisers Ansatz ein blinder Fleck, der das Verhältnis zwischen Musikstück und Aufführendem bzw. Musikstück und Hörer betrifft. In *beiden* Fällen, nicht nur beim Hören, ist nämlich das von den Aufführenden bzw. Hörern hergestellte ästhetische Produkt nicht ihr eigenes. Musikstücke, Lieder oder einfach: musikalische Werke sind Produkte anderer; es sind Äußerungen, deren klangliche Realisierung nicht nur Herstellen, sondern auch Verstehen, d. h. Interpretation erfordert. So einleuchtend somit eine Orientierung an einer nichtgegenständlichen Auffassung von Musik als Tätigkeit erscheint, so bleibt sie doch unvollständig, wenn diese Seite musikalischer Gegenstände ausgeblendet wird. Im Folgenden soll nun ein Modell des Musikverstehens skizziert werden, das Kaisers Konzeption verständiger Musikpraxis um den Aspekt des Verstehens zu einer Praxis des Musikverstehens erweitert.

III

Musik bedarf des Nachvollzugs – um eine Partitur oder eine erklingende Musik als Sinnzusammenhang aufzufassen, müssen wir sie als ein sinnvoll gegliedertes Ganzes vergegenwärtigen. In diesem Prozess, der als Aufführung sinnlich-real mit Stimme und Instrument erfolgen oder aber im Bereich der inneren Vorstellung verbleiben kann, spielen mimetische Anähnlichungen eine Rolle: Musizierende ebenso wie Rezipienten bringen die eigenen Bewegungserfahrungen, Erfahrungen mit Gesten und mimischen Ausdrucksgestalten sowie vorgängige Erfahrungen mit Musik in den Prozess ein und konturieren ihn damit auf individuelle und situative Weise (vgl. Vogel 2007).

Diese Art sinnlicher Aktivität in Auseinandersetzung mit einer Vorlage, die allein im Nachvollzug für den Hörer zu einem Gegenstand werden kann, ist als vollzugsorientierte Wahrnehmung (s. o.) nicht ausreichend beschrieben, weil sie nicht nur auf sich selbst bezogen ist, sondern etwas anderes als sie selber ist, zur Darstellung bringen, es zeigen will. Um das Werk als Sinngebilde zu zeigen, nutzt der Zeigende seine mimetischen Möglichkeiten (Figal 2010: 113). Zwischen dem Zeigen als Tun und dem Sich-Zeigen als Geschehen kann deshalb unterschieden werden. Zeigen als Tun umfasst eine Vielzahl an Formen der Vergegenwärtigung, die von einem nichtgegenständlichen Spüren (vgl. Rora 2017) bis zum sprachlichen Aufweisen eines methodisch geleiteten, analytisch ermittelten Zusammenhangs reicht. Das Sich-Zeigen des Gegenstandes bleibt gegenüber jeder Form des Zeigens ein Geschehen, das unverfügbar ist. Denn der Gegenstand – der als Werk gefasste musikalische Sinn – ist dem „eigenen Tun äußerlich“ (Figal 2009: 152). Er ist von diesem zwar nicht gänzlich unabhängig, aber geht doch auch nicht völlig in ihm auf. Figal nennt den Abstand zwischen beidem die *deiktische Differenz* (Figal 2010: 104). Die Annahme einer Differenz lässt die Vorläufigkeit des Verstehens zur Geltung kommen, da das Geschehen immer unverfügbar bleibt: Jede Interpretation versteht das Werk, jede Aufführung eines Musikstückes, die sich um Sachlichkeit (Figal) bemüht, ist gültig – aber jede weitere kann es noch tiefer und anders verstehen. Aufführen und Klären gehen dabei Hand in Hand. So wie beim Üben eines Musikstücks am Instrument oder der Liederarbeitung mit einer Klasse ein Stück nicht immer von vorn bis hinten aufgeführt, sondern in seiner Form und seinen Ausdruckspotenzialen abschnittsweise erkundet und erarbeitet wird, können auch Recherchen außerhalb des praktischen Musizierens Eingang in diesen Verstehensprozess finden. Verstehen ist dabei Sinnverstehen –

das Zeigen vergegenwärtigt einen Sinnzusammenhang; es ist an der Stimmigkeit des Realisierten als einem Ganzen interessiert; daran, wie eins zum anderen passt und sich zusammenfügt. Diese Frage nach Stimmigkeit, die den Motor des musikalischen Verstehensprozesses bildet, hat ihren Anfang in einer Sinnerwartung, die einerseits aus dem Vorverständnis entsteht – Musikstücke stehen im Zusammenhang anderer Stücke, die man vorher gehört, bzw. früheren Situationen, in denen einem das Stück etwas gesagt hat; oder man hat etwas über die Entstehung des Werkes gehört, woraufhin man es nun verstehen möchte –, andererseits gibt ein Musikstück auch von sich aus einen Impuls, in den Verstehensprozess einzusteigen, indem es anrührt oder überrascht. Dies ist möglich, weil die Musik bereits (schemenhaft) als Gegenstand da sein kann, bevor wir unsere aktive Aufmerksamkeit auf sie richten. (Auch im beiläufigen Hören erkenne ich das Lied *Oh Happy day*; ich muss mich für diese schematische Identifizierung nicht in einen Nachvollzug begeben.) Die Einstellung, mit der man einem Musikstück begegnet, ist somit nicht nur intentional, sondern auch responsiv im Sinne von Waldenfels (vgl. Vogt 2001: 223 und Bugiel 2021: 35–36).

Wenn in dieser Weise die Begegnung mit Musik weder als beiläufiges ästhetisches Element einer sozialen Praxis in den Blick genommen wird noch als ein singuläres Ausnahme-Ereignis, kann von Musikverstehen als Praxis gesprochen werden: Es handelt sich um ein Bündel an Praktiken wie: Primavista spielen, Noten einrichten, Üben, Partitur analysieren etc., oder: eine Melodie schön finden und im Internet nach einem Tutorial suchen, in dem gezeigt wird, wie man es am Klavier, auf der Gitarre selber spielen kann etc., oder: im Internet nach dem Liedtext suchen, etwas über die Sängerin nachlesen, mitsingen, das Lied auswendig lernen etc. In der Praxis des Musikverstehens geht es darum, einen Gegenstand im Zeigen zu halten; Musikverstehen endet i. A. nicht mit dem einmaligen Hörerlebnis, sondern dieses gibt allererst den Impuls dafür, dem Erlebnis nachzugehen, darüber nachzusinnen oder zu versuchen, es noch einmal zu erleben. Zumindest wäre es ein Aspekt verständiger Musikpraxis, die Möglichkeit einer weiteren Beschäftigung in Betracht zu ziehen und Möglichkeiten zur Verfügung zu haben, eine Fortsetzung des Verstehens vollziehen zu können.

Praktiken des Musikverstehens in und außerhalb von Musikunterricht schließen sich je nach Gegenstand und Kontext zu unterschiedlichen Bündeln zusammen. Anders als die Praktiken-Bündel in dem oben entfalteten praxistheoretischen Verständnis (Rolle & Wallbaum 2018) sind die Praktiken in

diesen Bündeln magnetisiert auf einen Gegenstand hin, auf den sich das Verstehen bezieht. Dieser Bezug ermöglicht, dass sie sich im Fall des Gelingens zu einer Einheit zusammenschließen und als „Sinnkonstellation“ (s. o.) erfahren werden können. Die Erfülltheit einer Praxis des Verstehens hängt daran, ob das Sich-Zeigende Stimmigkeit zeigt. Seine Stimmigkeit ist nicht außerhalb des Zeigens aufweisbar, sondern nur als Teil des Differenzgeschehens von Zeigen und Sich-Zeigen. Sie ist daher bei aller Sachlichkeit des Zeigens immer Stimmigkeit für den Zeigenden. Der Sinn einer Praxissituation des Musikverstehens ist aus dieser Situation nicht ablösbar.

IV

Was lässt sich nun aus diesen Überlegungen für die Betrachtung einer konkreten Unterrichtssituation gewinnen? Was wird sichtbar an der Thüringen-Stunde, wenn diese im Sinne einer Praxis des Musikverstehens rekonstruiert wird?

Wenn Unterricht als Praxis betrachtet wird, treten bezogen auf das Lernen Aspekte der Gewöhnung, der Routine, des Übens und des „Mitlaufens“ (s. o.) hervor. In der Praxis des Klassenmusizierens der Thüringen-Stunde begegnen die Schüler einer Reihe von Praktiken – Einstudieren eines Instrumentalparts nach Noten, sukzessives Zusammensetzen der Stimmen, Erfinden musikbegleitender Bewegungen, Stillwerden vor dem Auftritt etc. –, die sie fraglos hinnehmen und üben. Diese Praktiken lassen sich gängigen Bereichen allgemeiner Musikpraxis (Gesangspraxis, Instrumentalpraxis, Übepraxis, Aufführungspraxis, Auftrittspraxis, Bearbeitungspraxis, Probenpraxis, Mikrophonierungspraxis etc.) zuordnen, die auch in gesellschaftlichen (Fach)Diskursen der Musik präsent sind. Der Lehrer der Thüringen-Stunde gibt die Praktiken vor, ohne zu thematisieren, dass es in den betreffenden Praxisbereichen jeweils auch andere Möglichkeiten der Ausübung gibt. Er stellt keine Varianten der Gesangstechnik zur Auswahl, und auch die Art des Probens muss den Schülern als alternativlos erscheinen. Zu den vom Lehrer vorgegebenen Praktiken, die selbst nicht thematisch werden, verhält sich das Lied *Oh happy day* als Gegenstand; die Praktiken dienen dazu, es zur Erscheinung zu bringen. Die Schüler vollziehen den musikalischen Herstellungsprozess in der vorgegebenen Weise, indem sie angeleitet durch den Lehrer die Einzelstimmen des Arrangements üben, die Notation entziffern, die Stimmen zusammensetzen, in

Gruppenarbeit versuchen, begleitende Bewegungen zu finden und am Schluss der Stunde mit dem Lehrer ein Wir-treten-auf-Spiel spielen, in dem die Stimmigkeit des Ganzen auf die Probe gestellt wird.

Ungeachtet der überwiegend lehrerzentrierten Form des Unterrichts ist die Praxis des Musikverstehens kooperativ angelegt, weil sich alle Beteiligten in einen Bezug zu dem Stück setzen und diese gemeinsame Ausrichtung des Zusammenspiels bedarf. Nicht nur in den offensichtlichen Abstimmungshandlungen – den verbal thematisierbaren Bemühungen um ein einheitliches Tempo, gemeinsame Tonhöhe, einheitliche Textverteilung etc. –, sondern bis in das nichtgegenständliche Spüren hinein ist gemeinsames Musizieren ein kooperativer, koordinierter Prozess (vgl. Hellberg 2019). Dabei kommt im *Praktiken-Bündel* der Thüringen-Stunde dem Lehrer die Aufgabe zu, mit seinem Klavierspiel und seinem Gesang den musikalischen Zusammenhang vorzugeben bzw. wiederherzustellen, wenn die Schüler unsicher zu verstummen drohen oder Rhythmus und Melodie unkorrekt sind. Seine Rolle ist es, den Anspruch des Werkes zu vertreten und korrigierend einzugreifen, wenn die Darstellung der Musik sachlich falsch wird. Die Schüler führen die Anweisungen aus, die ihnen der Lehrer gibt. Jedoch ist das, was sie tun, keine sinnlose leere Mechanik, keine blinde Umsetzung von Befehlen, sondern Bemühen um Teilhabe an dem musikalischen Sinnzusammenhang. Dies ist auf dem Video, wie ich meine¹, zu sehen: zum Beispiel an der Art, wie die Gitarristin Aufstellung nimmt und sich selbstbewusst mit dem Instrument in Spielposition begibt, und auch an den beiden Solistinnen, wenn sie aus dem Gelächter heraus, mit dem sie die Spannung zwischen der herausgehobenen Solistenrolle und der Dazugehörigkeit zur Gruppe zum Ausdruck bringen, ernst werden, bei dem Bemühen darum, dem Lied ihre Stimme zu geben. Im Ernst der Gesichter spiegelt sich die Hingabe an die Aufgabe, die Melodie in ihrer Stimmigkeit zur Erscheinung zu bringen. An anderen Stellen, z. B. beim Einüben der einzelnen Instrumentalstimmen, scheint die Musik hingegen zurückzutreten gegenüber einer mechanistisch anmutenden manuellen Aneignung von Tonfolgen am Instrument. Auch hier tritt der Lehrer wieder in seiner Aufgabe als „Zeiger“ (Kaiser 2001b; Rora, Besse & Leinen-Peters 2022) hervor. So

1 Die Frage methodisch gesicherter empirischer Rekonstruktion einer solchen videografierten Szene kann hier nicht erörtert werden. Es geht nicht um eine alternative empirische Rekonstruktion der fraglichen Sequenz, sondern um eine alternative Deutung.

bald er die Melodie dazu singt, erhalten die auf den Stabspielen geklöppelten Töne einen musikalischen Zusammenhang.

Es mag sein, dass die dem Warm-up entnommene *Luftmatratzen*-Bewegung der Jungs zur Begleitung des Songs weder stimmig noch zufriedenstellend ist (s. o.), aber aus dem Blickwinkel einer Praxis des Verstehens stellt die Widersprüchlichkeit zwischen ernstem Liedtext und lächerlicher Bewegung keinen starken „Bruch der Praxis“ dar (s. o.), sondern eine Unstimmigkeit, die im Verlauf des Verstehensprozesses aufgedeckt und verändert werden kann. Die Schüler interpretieren mithilfe des Lehrers die Musik, indem sie auf ihre eigenen situativ verfügbaren Möglichkeiten zurückgreifen. In der nächsten Stunde können sie auf das Lied und die Bewegungen zurückkommen und damit den Verstehensprozess weiterführen. Die Praxis der Bewegungsbegleitung könnte zum Gegenstand gemacht werden, ebenso wie die anderen oben genannten Praktiken im Verlauf der Schulzeit wiederkehrend zum Gegenstand gemacht werden sollten. Denn Musikunterricht resp. die Praxis des Musikverstehens besteht nicht nur aus musikalischer Praxis – ebenso wenig wie Individuen in musikalischen Verstehensprozessen als Monaden agieren, die nur aus *einem* Blickwinkel heraus agieren können. Nicht nur Unterricht *in*, sondern auch *über* Musik und ihre Praktiken ist nötig, um Musikpraxis *verständlich* werden zu lassen (Kaiser 2001: 94).

Fazit

Die Praxis des Musikverstehens ist eine Praxis der Kunst. Sie ist mit den Mitteln einer praxistheoretischen Analyse, die aus dem Blickwinkel des Vergleichens von „Praxen“ anderer erfolgt, nicht beobachtend zu erschließen, weil als Rahmen dieser Praxis das Anliegen des Musikverstehens vorausgesetzt ist. Nur bezogen auf diesen Rahmen können die Tätigkeiten der Beteiligten als Sinnkonstellation aufgefasst werden und lässt sich die Praxis hinsichtlich der Gelungenheit von Prozess und Produkt befragen. Auch der Begriff der ästhetischen Praxis verfehlt den Zusammenhang, zu dem sich das Praktiken-Bündel der betrachteten musikalischen Praxissituation fügt. Denn mit dessen Ausrichtung auf den Aspekt selbstbezoglicher Wahrnehmung kommt allein die sinnlich-prozessuale Partizipation an der Tätigkeit des Darstellens in den Blick. Der Bezug auf das Sich-Zeigende als das unverfügbare Gegenstück zum eigenen Tun wird ausgeblendet. Es geht beim Musikmachen aber nicht nur

um selbstbezügliche Wahrnehmungen, sondern auch um das Gelingen des Nachvollzugs bzw. des Hervortretens des Gegenstands. Eine Frage danach, wie sich das Musikverstehen zum Theorem der ästhetischen Erfahrung verhält, muss hier ausgespart bleiben.

Literatur

- Angehrn, Emil (2010). *Sinn und Nicht-Sinn. Das Verstehen des Menschen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bugiel, Lukas (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Campos, Samuel (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS
- Elliott, David J. (1995). *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press
- Eusterbrock, Linus & Rolle, Christian (2020). Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In: Frauke Heß; Lars Oberhaus & Christian Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel*, Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, S. 82–103. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/> [8.12.2021].
- Figal, Günter (2009). *Verstehensfragen. Studien zur phänomenologisch-hermeneutischen Philosophie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Figal, Günter (2010). *Erscheinungsdinge. Ästhetik als Phänomenologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hellberg, Bianca (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenprozess*. Münster: Waxmann.
- Huizinga, Johan (1938/1961). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Kaiser, Hermann J. (1989). Zur Konstitution des ästhetischen Objekts. Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff. In: Christa Nauck-Börner (Hrsg.), *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*, S. 13–36. Laaber: Laaber.
- Kaiser, Hermann J. (2001a). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In: Karl Heinrich Ehrenforth (Hrsg.), *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*, S. 85–97. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kaiser, Hermann J. (2001b/2018). Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens. In: Hermann J. Kaiser, *Gesammelte Schriften*, , S. 407–423, hrsg. v. Frauke Heß; Lars Oberhaus; Christian Rolle & Jürgen Vogt. Berlin: LIT 2018.

- Kaiser, Hermann J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition 1: Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik*, S. 19–31. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/> [8.12.2021].
- Khittl, Christoph (2007). „Die Musik fängt im Menschen an“ *Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch*. Bern: Peter Lang.
- Krause-Benz, Martina (2020). Subjekte des Musikunterrichts im Spannungsfeld zwischen kulturwissenschaftlichen und konstruktivistischen Perspektiven. In: Frauke Heß; Lars Oberhaus & Christian Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel*. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 70–81. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/> [8.12.2021].
- Reckwitz, Andreas (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2016a). Praktiken und ihre Affekte. In: Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, S. 163–180. Bielefeld: transcript.
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Frauke Heß; Lars Oberhaus & Christian Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*, S. 75–98. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit
- Rora, Constanze (2017). Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie der Partizipation. In: Alexander J. Cvetko & Christian Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*, S. 165–179. Münster: Waxmann.
- Rora, Constanze; Besse, Nicole & Leinen-Peters, Nora (2022). Leiblich-gestische Interaktion als Dimension des Zeigens in musikalischen Lehr-Lernsituationen. In: Jan-Peter Koch; Katharina Schilling-Sandvoß & Andrea Welte (Hrsg.), *Interaktion*. Aachen: Shaker (in Vorbereitung).
- Seel, Martin (1993). Zur ästhetischen Praxis der Kunst. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* (41)1, S. 31–43.
- Vogel, Matthias (2007). Nachvollzug und die Erfahrung musikalischen Sinns. In: Alexander Becker & Matthias Vogel, *Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik*, S. 314–368. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vogt, Jürgen (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Lichte der Theorien*. Hildesheim u. a.: Georg Olms.
- Wallbaum, Christopher (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 20–40. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf> [8.12.2021].

Prof. Dr. Constanze Rora
Institut für Musikpädagogik
Hochschule für Musik und Theater
"Felix Mendelssohn-Bartholdy" Leipzig
Dittrichring 21
04103 Leipzig

constanze.rora@hmt-leipzig.de

Tertium comparationis?

Vergleichsgegenstand und -maßstab in komparativer musikpädagogischer Forschung

Bernd Clausen & Andreas Lehmann-Wermser

Einleitung

Unter den vielen Veröffentlichungen Christopher Wallbaums finden wohl zwei besonders viel Verwendung: Neben den (deutschen) Perspektiven auf drei sehr unterschiedliche Unterrichtsstunden (Wallbaum 2010) hat der Band *Comparing International Music Lessons on Video* (Wallbaum 2018) aus verschiedenen Gründen einen hohen Wert: Zum einen macht er in guter Qualität und datenschutzrechtlich unbedenklich Unterrichtsstunden für mehrperspektivische Beobachtung und Analyse zugänglich und stellt zugleich ergänzende Materialien bereit. Zum anderen setzt er aus fachgeschichtlicher Perspektive fort, was Edmund Cykler seit den 1960er-Jahren immer wieder einforderte und insbesondere in seinem Forschungsbericht (Cykler 1971) anschaulich erläuterte. Schon 1962 hatte er fehlende wissenschaftliche Beschäftigung mit komparativen Fragestellungen bemängelt: „To my knowledge, little systematic study has been done in the field of comparative music education“ (Cykler 1962b: 61). Später generierte er einen Datenpool mit ungefähr 25 Stunden Videomaterial, Audioaufnahmen und Dokumenten aus zehn Staaten, die er nach Ländern geordnet beschrieb, vorstellte und mit einem internationalen Fachpublikum diskutierte. Bei einer näheren Sicht auf Cyklers Unternehmungen lassen sich zwei Funktionen ausmachen:

Nach Cyklers Verständnis von *Comparative Music Education*¹ war die Darstellung von Musikunterricht aus anderen Ländern notwendige Aufgabe einer sich zunehmend internationalisierenden Musikpädagogik mit klar formulierter Zielsetzung:

1 Auf die begrifflichen Nuancen – so lautet z. B. der Titel von Cyklers Aufsatz „Vergleichende Musikerziehung“ (Cykler 1965) – wurde bereits an mehreren Stellen aufmerksam gemacht, sodass sie hier nicht wiederholt werden müssen (Clausen 2016: 129–130; auch 109–111).

„It is the author’s thought that American students could best evaluate such practices in their original context by observing them through the media of audio-visual recordings. In this way students would be enabled to understand better the implications of methodologies which originated in cultures much different from their own, and realize the necessity of adapting these methodologies to our scheme of education or even in some instances of reorganizing our scheme of education so that better methods of music education might be used.“ (Cykler 1971: 6–7)

Die Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Methoden², wie etwa den in den USA breit rezipierten Ansätzen von Zoltán Kodály, Carl Orff oder Shinichi Suzuki³, wird als Quelle für eine Bereicherung verstanden und letztlich mit dem Ziel einer Verbesserung des Unterrichts verbunden. Damit wird bereits früh *eine* Funktion einer über den nationalen Rahmen hinausgehenden Wissenschaft deutlich: in der Lehre aus dem reichen Fundus internationaler Praktiken Anregungen zu erfahren sowie Phänomene und eigene Praktiken neu zu kontextualisieren. Die „comparative music education“ im Sinne Cyklers ist im Grunde keine internationale Musikpädagogik (wobei dieser Begriff nachfolgend geklärt werden muss), sondern adressiert die heimische *community*.⁴ Cyklers Systematik adressiert zwar unterschiedliche Dimensionen des Gegenstandsbereichs (Clausen 2016: 137), er reflektiert jedoch den Vergleich als Verstehensmodus nicht im Detail. Zu prominent ist für ihn der Wunsch nach internationaler Vernetzung, nach kollegialem, länderübergreifendem Austausch, als dass weitergehende und grundsätzliche Fragen im Blick wären.

Eine zweite Funktion wird bei Cykler nur angedeutet: das Verständnis für die Einbindung von musikpädagogischen Praktiken „in cultures much different from their own“ (Cykler 1971: 7). Diese Perspektive richtet sich nicht allein an die eigene *community*, sondern fokussiert die gegenseitigen dynamischen Beziehungen insofern, als dabei gesellschaftliche und historische

2 Der von Cykler verwendete Begriff der „methodologies“ ist im Kontext heutiger wissenschaftlicher Ansätze anders zu verstehen. Was er meint, sind in der Praxis verwendete Methoden.

3 Vgl. dazu Ito 2021.

4 Es ist kein Widerspruch dazu, dass er den internationalen Kontakt (über die ISME) schätzte und propagierte und keine international homogene Praxis wollte. Das von ihm geplante *Institute of International Music Education* sollte nicht eingerichtet werden, um einer Musikkultur den Vorzug zu geben, aber „there might be a preservation of national and racial [sic!] characteristics of music which can be and should be of international interest“ (Cykler 1962b: 62).

Bedingungen und Fragestellungen in das Sichtfeld rücken und mit ihnen auch hegemoniale Strukturen. Eine solche Musikpädagogik könnte man als *internationalisierte* bezeichnen, weil sie nach der Struktur und den Bedingungen musikpädagogischer Arbeit fragt und die unterschiedlichen Referenzsysteme mit in Erwägung zieht. Diese Annäherung erfordert genauere Betrachtungsweisen dessen, was man international zueinander in Beziehung setzt und was man wie *vergleicht*. Lässt sich bei Wallbaum (2018) also prinzipiell die Wiederaufnahme eines in der jüngeren Vergangenheit bei Cykler begonnenen musikpädagogischen Diskurses finden, so bleiben unserer Auffassung nach zentrale Aspekte nach wie vor ähnlich unscharf wie bei Cykler. Sie betreffen zum einen begriffliche Ungenauigkeiten und andererseits epistemologische Leerstellen, die nachfolgend dargestellt werden, um den Diskurs in kritischer Reflexion des von Wallbaum Vorgelegtem weiter voranzubringen.

1. Komparative und internationale Musikpädagogik

Von jenen, die eine „Internationalisierung von Musikpädagogik“ propagieren (z. B. Kertz-Welzel 2021, 2018; Hentschke 2012), wird übersehen und mithin kaum kritisch reflektiert, dass ein Austausch vorwiegend im Umfeld von Verbänden (vor allem der ISME) und damit im Kontext spezifischer Interessen stattfindet. Die daraus entstehende begriffliche Unschärfe zwischen einer – wie auch immer verstandenen – *internationalen Musikpädagogik*⁵ und *komparativer Musikpädagogik* vermag deren strukturierende Wirkung nicht zu sehen. Zwar liegt beispielsweise dem Vorschlag, sich in einer *komparativen Musikpädagogik* (comparative music education) vermehrt der Untersuchung von „educational transfer[s]“ (Kertz-Welzel 2021: 45) zuzuwenden, prinzipiell ein legitimes erkenntnisleitendes Interesse zugrunde, wenn es um die Rekonstruktion hegemonialer Strukturen dieser Prozesse geht, doch damit wird *Internationalisierung* zu einem Gegenstandsbereich unter einem komparativen und/oder historischen Forschungsparadigma (vgl. zuletzt Ito 2021, 2019; Kisker 2017) und aus methodologischer und erkenntnistheoretischer Sicht nicht zur *internationalen Musikpädagogik*. Diese Verschwom-

5 Dieser Begriff erweckt im Diskurs (etwa in einer Ausgabe der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, 60/2013) den Anschein des Gesicherten, Feststehenden. Tatsächlich aber scheint bisweilen eher eine *internationalisierte* Musikpädagogik im o. g. Sinne gemeint zu sein.

menheit ist symptomatisch für einen unpräzisen Wortgebrauch in der wissenschaftlichen Kommunikation. Es wurde bereits an anderer Stelle auf die durchaus komplexe Begriffsgeschichte verwiesen, die die Begriffe *international*, *internationalisiert*, *vergleichend* oder eben *komparativ* verbindet (vgl. Clausen 2016). Dass es dabei nicht (nur) um Fragen der adäquaten Übersetzung geht, sondern um weitreichende Fragen der Bezugspunkte für den Vergleich, für das Verstehen und das Vorgehen überhaupt, soll in diesem Abschnitt gezeigt werden. Anlass, dies zu tun, sind die Ausführungen in Wallbaum (2018).

Musikpädagogik bedarf, „sofern sie sich als Wissenschaft versteht, einer ausgearbeiteten Fachsprache“, die sowohl für Lehre als auch für Forschung erforderlich sei, „wenn es darum geht, ein Minimum an intersubjektiver Verständigung zu gewährleisten“ (Vogt 2014: 7). Nur scheinbar bestätigt Wallbaum diese Notwendigkeit, wenn er feststellt, „[t]he field of international and intercultural comparative music education is unclear and not without contradictions“ (Wallbaum 2018: 36). Nur scheinbar ist dies eine Bestätigung, weil die Bescheinigung des Mangels ihrerseits ungenau ist. Zum einen berücksichtigt sie nicht die Begriffsgeschichte in der deutschsprachigen Musikpädagogik (vgl. Clausen 2016) und die damit einhergehenden Bemühungen um eine heuristische Trennung zwischen *international*, *interkulturell* und *komparativ*. Zum anderen bleibt sie zusammen mit der Feststellung, es gäbe *komparative Musikpädagogik* und es gäbe *Forschung in komparativer Musikpädagogik* (Wallbaum 2018: 41), unterbestimmt, weil bspw. unklar ist, was denn *komparative Musikpädagogik* meint. Da der Begriff offenbar nicht nur eine Reduktion ist, die die forschende Haltung nicht extra ausweist, kann damit ja nur der Vergleich als „naive Methode“ (Cappai 2010: 23) gemeint sein.

Es darf weiterhin bezweifelt werden, dass der Ausdruck *internationale Musikpädagogik* ausreichend definiert ist: Sigrid Abel-Struth gebraucht ihn wenig schmeichelhaft, um „informativ-politisch“ ausgerichtete Veranstaltungen im Umfeld der ISME zu beschreiben, die zugleich eine „emotional-politische Komponente“ haben und die Konferenzen zur „Heerschau“ machten (2005: 511). Kertz-Welzel verschmilzt ihn hin und wieder mit *komparativer Musikpädagogik* (vgl. Clausen 2016: 121)⁶, und Wallbaum setzt ihn in Kontrast zu einer *na-*

6 Noch irritierender tritt „international music education“ bei Kertz-Welzels jüngstem Beitrag in Erscheinung, weil die begrifflichen Ebenen durcheinandergehen: „international music education theory and practice“ (2021: 43), „field of research“ (2021: 44), „engaged in international music education“ (2021: 45).

tionalen Musikpädagogik (2013) und bezieht sich dabei auch auf Marie McCarthy (2012). In dem als Referenz herangezogenen Aufsatz wird allerdings die Bezeichnung *international music education* nicht gebraucht, sondern es werden die Facetten von internationalen *Perspektiven auf Musikpädagogik* beschrieben und strukturiert. Es lassen sich vorläufig zwei Eigenschaften einer *internationalen Musikpädagogik* destillieren: Fürsprache (*advocacy*) und Politikgestaltung (*policy making*). Wenn vorausgesetzt werden darf, dass die Rezeption nicht-deutschsprachiger Forschung *cum grano salis* (vgl. Vogt 2007) zur umfassenden Berücksichtigung und Anerkennung des Forschungsstandes als Teil guter wissenschaftlicher Praxis (DFG 2019: 15) auch für die wissenschaftliche Musikpädagogik selbstverständlich sein sollte, dann ist die Begrifflichkeit *internationale Musikpädagogik* für die Bezeichnung genau dieser Selbstverständlichkeit nicht erforderlich. Was dann übrig bleibt, ist das Verständnis von internationaler Musikpädagogik als das Ensemble unterschiedlicher Aktivitäten von Akteurinnen und Akteuren einer Gemeinschaft, die unter diesem Label über Nationalgrenzen hinweg unter der Prämisse miteinander verbunden sind, Musik(pädagogik) stehe global gesehen vor ähnlichen Herausforderungen, über die es gilt, sich gemeinsam zu verständigen und ggf. Handlungen abzuleiten. Estelle Jorgensen (1995) hat diese Denkfigur einer *Music Education as Community* in örtlichen, zeitlichen und prozessualen Dimensionen sowie „Community as an End“ (1995: 78–80) schlüssig konturiert. Hildegard Froehlich (2009) unterscheidet aus soziologischer Sicht, genauer gesagt unter dem Blickwinkel des symbolischen Interaktionismus, das Verhältnis des Einzelnen zur Community in dreierlei Weise. Insbesondere ihr Hinweis auf die in den 1990er-Jahren von Jean Lave und Étienne Wengers geprägte *Community of Practice* (CoP) kann (a) zur Klärung des Begriffs internationale Musikpädagogik beitragen und hilft (b), auch Wallbaums „international and intercultural comparative music education“ einzuordnen:

- a) Wenn der Feststellung Froehlichs, „[s]haring expertise freely for the sake of voluntary learning among all participants [...] would be central to any community of practice in music education“ (Froehlich 2009: 96–97) zugestimmt werden kann, dann beschreibt der Begriff *internationale Musikpädagogik* zunächst die bloße Summe verschiedener CoP.⁷ Ihr gemeinsa-

⁷ Froehlichs Begriffsverständnis von CoP reduziert freilich die Komplexität des ursprünglichen Modells bei Lave und Wenger und vernachlässigt vor allem die dort prominente systemische Komponente (vgl. Lehmann-Wermser 2021: 268).

mes zentrales Merkmal ist es, Kompetenzen und Expertisen von Akteurinnen und Akteuren aus unterschiedlichen nationalen (kulturellen) Kontexten in unterschiedlichen Themenkreisen für ein gemeinsames Lernen einzusetzen, um sich so zu verständigen und ggf. Veränderungen auf regionaler Ebene in Gang zu setzen.⁸ Wird diese Gesamtheit sich austauschender Expertinnen und Experten, die u. U. als CoP bezeichnet werden können, durch systemische Strukturen, z. B. in Gestalt eines Verbandes wie der ISME, ummantelt und miteinander verbunden, tritt damit eine weitere Dimension hinzu, die wesentlich durch die oben genannten Eigenschaften Fürsprache und Politikgestaltung gekennzeichnet ist. Dabei transformiert sie die ausgehandelten Wissensbestände nicht nur ins Politische, sondern stärkt zugleich die Einzelidentitäten und damit auch das Bewusstsein von *community*.

- b) Wallbaums Buch (2018) basiert auf einem interessanten Experiment. Er inszenierte 2014 ein Gespräch zwischen Expertinnen und Experten, in dem zweifellos weit elaborierter als bei Cykler die Verständigung über Musikunterricht strukturiert und in einem interkulturellen Setting ausgehandelt wurde. Freilich bleibt offen, ob die Teilnehmenden eine CoP im Sinne Laves und Wengers bilden. Einige ihrer Merkmale lassen sich identifizieren wie etwa ein gemeinsames Ziel. Allerdings gilt es, vorsichtig mit der schnellen Übertragung des Begriffs auf die musikpädagogische „community“ zu sein (vgl. Lehmann-Wermser 2021). Das Symposium war ein einmaliges Ereignis. Ob wissenssoziologisch gesehen für die einzelnen beteiligten Akteurinnen und Akteure zukünftig diese „Wissensbestände [...] als kollektive Orientierungsmuster, also als Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen, gefasst werden“ (Bloh & Bloh 2016: 215) können, lässt sich kaum beurteilen, ist aber fraglich. Das Ziel war offensichtlich, Interpretationsprozesse von Musikunterricht offenzulegen, um zu *verstehen* (Wallbaum 2018: 46). Eben damit formuliert Wallbaum Grundsätzlicheres, das über die Interessen Cyklers, aber auch der Akteurinnen und Akteure in Verbänden hinausgeht.

An dieser Stelle ist kurz auf den bekannten Würfel einzugehen. Wallbaum entwickelt einen an drei Achsen ausgerichteten „Cube for comparative mu-

8 Froehlichs Hinweis (2009: 97) auf Habermas' kommunikatives Handeln als Eigenschaft der CoP kann an dieser Stelle leider nicht weiter ausgearbeitet werden.

sic education“ (Wallbaum & Stich 2018: 60). Die dort genannten Kategorien entbehren auf einer Ebene des spontanen Zugriffs kaum der Plausibilität. So schreibt Wallbaum auch, es seien Kategorien, „which have proved valuable in existing comparative music research“ (Wallbaum 2018: 55); als solches sind sie durchaus normativ zu denken. Andererseits fehlt ihnen die Möglichkeit der ein-eindeutigen Zuordnung vieler der kleinen Würfel, die für die wissenschaftliche Orientierung und insbesondere den Vergleich notwendig wäre. Das soll unten weiter ausgeführt werden.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Folgt man zunächst der aus der Vergleichenden Erziehungswissenschaft stammenden Trennung zwischen Komparatisten und Internationalisten, so stellt sich Wallbaum (2018) aus systematischer Sicht tatsächlich in der reziproken Weise dar, wie es Christel Adick beschreibt, weil die Praktiken des Vergleichens und Interpretierens zwischen der „Logik des Alltagswissens“ und der „Logik wissenschaftlichen Wissens“ (2008: 76; vgl. dazu auch Honnens & Clausen 2020) zu oszillieren scheinen. Aber trotz der transparenten Anwendung von Analysewerkzeugen und der transparenten Darstellung von – freilich normativ gesetzten – Kategorien („categories, which have proved valuable in existing comparative music research“; Wallbaum 2018: 55), fehlt die für Wissenschaft notwendige Distanz (Lamnek & Krell 2016: 244–245). Für den Symposiumsband lässt sich nicht ausmachen, in welchem Maße die Dimensionen des Würfels Grundlage der Vergleiche waren. Etliche Aspekte lassen sich den definierten Würfeln im Würfel zuordnen. Aber werden sie damit bereits zu einer *komparativen* Forschung?

2 Komparative musikpädagogische Forschung

Ob es sich also im engeren Sinne um komparative musikpädagogische Forschung handelt, wird nun, auch anhand des *tertium comparationis*, auszuloten sein. Obgleich Cykler (1962) seine Auffassung komparativer Musikpädagogik für die kommenden Jahrzehnte wegweisend dargelegt hat, bleibt aus heutiger Perspektive fraglich, ob es sich tatsächlich um Forschung handelt, legt man beispielsweise Maßstäbe wie Skepsis und Distanz (Reflexion) gegenüber dem Forschungsgegenstand an, um das zu erreichen, was Kaiser (2018: 420–421) als vier Bedingungen einer Musikpädagogik als Wissenschaft feststellt. Wallbaum schneidet diese Frage an, stellt aber mit der nor-

mativen Macht des Faktischen fest: „Nevertheless there *is* comparative music education and there *is* research within it. Reflection about scientific comparative research historically arises with international comparisons“ (2018: 41). Diese Behauptung ignoriert zunächst die Frage, wie Erkenntnis im Vergleich zustande kommt.

2.1 *tertium comparationis*

Schon Brian Holmes stellte angesichts des zurückliegenden kolonialisierenden Umgangs mit den geistigen und physischen Inventaren aus anderen kulturellen Praxen die Frage, ob dieses *cultural-borrowing* als „misconceived comparative education“ theoretisch begründet und praktisch machbar sei (Holmes 1981: 33). Es sei, so Holmes weiter, noch viel mehr Wissen über die Wertesysteme, die die Einstellung und das Verhalten der Rezipienten *ausländischer* Innovationen motivieren, notwendig (Holmes 1981: 34), um eine unreflektierte Übernahme zu vermeiden. Er deutet somit eine Perspektivverschiebung von der Sache, auch den Methoden, auf die Akteurinnen und Akteure und *ihre* Motive an. Entscheidender jedoch ist sein Anspruch einer strukturierten Erhebung und Verdichtung von Informationen anhand klar formulierter Kategorien. Diese seien nur über „normative patterns“ zu sammeln, weil nur sie ermöglichten, alle Beobachtungsergebnisse und pädagogischen Werte der prospektiven pädagogischen Innovation abzuwägen und die Resultate für eine bildungspolitische Umsetzung in anderen kulturellen Kontexten vorherzusagen. Damit geraten potenziell auch strukturelle Phänomene in den Blick, die über ein *Lernen-von* im Sinne Cyklers hinausgehen. Holmes setzt fort:

„We need [...] theories with predictive value if we are to plan education. The successful planning of educational development depends upon the care with which we refine techniques and models to describe local needs and conditions and to formulate generalisations from which predictions can be made.“ (Holmes 1981: 34)⁹

9 Vgl. dazu den Beitrag von David Phillips (2005), der den Impuls von Holmes in spezifischer Weise erfüllt, aber in der deutschsprachigen musikpädagogischen Forschung bisher offenbar nicht rezipiert wurde.

Holmes hing dem Kritischen Rationalismus an; seine Betonung der Vorhersagefunktion wissenschaftlichen Arbeitens mag heute befremden. Wichtig aber ist sein Hinweis auf Techniken, Modelle und Theorien, die für die Interpretation komplexer Muster im Wechselspiel von gesellschaftlichen Bedingungen und individuellen Normen notwendig sind. Doch weder hat die deutschsprachige Musikpädagogik für lange Zeit solche und ähnliche (kritische) Sichtweisen aus den ihm nachfolgenden Jahrzehnten zur Kenntnis genommen, noch wurde die damit einhergehende sorgfältige Reflexion der Bedeutungsdimensionen des Begriffes Vergleich unternommen (vgl. Clausen 2016: 132–136, 2018: 458–459). Erst mit der Writing-Culture-Debatte und deren erkenntnistheoretischen und forschungsmethodologischen Konsequenzen hat sich zumindest die mentale Operation des Vergleichs – zunächst in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und mit einiger Verspätung in der komparativen musikpädagogischen Forschung – erkenntnistheoretisch und methodologisch differenzierter niedergeschlagen. Für Wallbaum hat das *tertium comparationis* einen zentralen heuristischen Wert. Dessen kritische Reflexion erfolgt im anschließenden Abschnitt in zweierlei Dimensionen.

2.2 Kritik 1

Rasch wird das *tertium comparationis* bemüht, wenn über den Vergleich gesprochen wird, und ebenso rasch scheint klar zu sein, was damit gemeint ist. Doch dem ist nicht so. Schon der Weg von Georg Agricolas Vorschlag eines dritten Dings (*tertio*), um *similitudo* von *comparatio* zu unterscheiden, hin zur Begrifflichkeit *tertium comparationis*, erstmals 1596 bei Otto Casmann, war komplex und widersprüchlich (vgl. Zhu 2017). Das Problem, wie der Begriff *tertium comparationis* bestimmt werden soll, besteht bis heute, und es wäre jeweils zu klären, wie er verstanden wird.

Die Kategorien im Würfelmodell sollen sowohl den paradigmatischen Zugang zu internationalen Phänomenen als auch die Struktur des Gegenstandes systematisch abbilden; Wallbaum weist ihm die Funktion zu, „to present three different dimensions on music education“ (2018: 55). In einer Adaption früherer Modelle werden die Lokalisierung musikalischer Bildung, *soziales Feld und Praxen* sowie *Strukturen musikalischer Bildung* als Achsen vorgestellt. Aber es geht dem Autor über die allgemeine Modellbildung hinaus darum, den Vergleich zu strukturieren: „the cube of comparative music edu-

cation was intended to present relevant dimensions of comparisons“ (Wallbaum 2018: 59). Mithin sind Modellierung und methodologische Anleitung also zusammen gedacht. Warum jedoch die Institutionalisierung von Musik den Praxen auf der Achse A zugeordnet wird (und nicht den Orten auf Achse C) ist ebenso wenig stringent abgeleitet wie die identische Zuordnung der Artefakte, einer Objektbestimmung, und Techniken der Teilhabe, einer Spezifikation von Praktiken. Nun kann die Modellierung als heuristische Funktion für Forschungsfelder und -themen nützlich sein (wie es Wallbaum an einem Beispiel ja illustriert), für den Vergleich ist dies nicht hilfreich. Der bei Wallbaum markierte Sub-Würfel (pädagogische Praxen der Vermittlung musikalischer Kulturen im Klassenzimmer) kann beispielsweise so abgegrenzt werden. Was aber zu untersuchen und zu vergleichen wäre, bleibt unbestimmt. Für viele Sub-Würfel böte sich zudem die Untersuchung der Beziehungen mit anderen auf der gleichen Dimension – bei Wallbaum „Kategorie“ – an. Wie etwa hängen „pädagogische Praxen“ mit Curricula und Lehrkräftebildung (allesamt auf der Achse B) zusammen usw.? Die Beantwortung dieser Fragen ist in der Tat komplex, sicherlich aber nicht mit dem Hinweis darauf abzutun, dass experimentelle und statistische „settings“¹⁰ durch multiple Fallstudien abgelöst würden (Wallbaum 2018: 55). Der angedeutete Gegensatz von quantitativem und qualitativem Paradigma trifft nicht den Kern des Problems.

2.3 Kritik 2

Bevor auf eine weitere Leerstelle zum *tertium comparationis* bei Wallbaum noch aus anderer Perspektive eingegangen wird, lohnt es sich, erneut einen Blick in die Vergleichenden Erziehungswissenschaften zu werfen, um den Vergleich als Verstehensmodus in Bezug auf komparative musikpädagogische Forschung zu strukturieren. Dort ist die Vergleichende eng mit der Interkulturellen Erziehungswissenschaft verwoben, sodass die Begrifflichkeiten oft unscharf werden (vgl. Allemann-Ghionda 2008: 995) – eine Verbindung, die auch bei Wallbaum schon anklang (s. o.). Eine Linie leitet sich aus der amerikanischen *Comparative Education* ab, in der lange die Beschäftigung mit anderen Pädagogiken im Sinne eines „narrativen, staunenden Vergleich[s]“

¹⁰ Hier liegt auch eine terminologische Ungenauigkeit in der Kennzeichnung des Designs vor.

(Allemann-Ghionda 2008: 1004) erfolgte. Ein Widerschein dieses Denkens findet sich auch in der Musikpädagogik, wenn andere Länder als Anregung gesehen werden. So schreibt Marie McCarthy: „such perspectives can provide a vital lens for critiquing practice and expanding philosophical viewpoints and pedagogical approaches (McCarthy 2012: 41). Entsprechend stellt Alexandra Kertz-Welzel in der Zusammenfassung ihres Beitrages fest, „comparative music education is [...] a necessity in the twentyfirst century. Scholars and music teachers in many countries are struggling with similar problems” (Kertz-Welzel 2008: 439). Diese Sichtweise findet sich auch bei anderen Autorinnen und Autoren, etwa wenn eine Datenbank zum global besseren Verständnis musikalischer Praxen vorgeschlagen wird (Hentschke 2012); eine Anregung, die auch Cykler in den 1970er-Jahren gab. Diese Sichtweise, die das Vergleichbare und nicht die Differenz betont, wird allerdings seit mehr als 50 Jahren durch eine weiterführende empirische Wende ergänzt. Befeuert von den internationalen *large scale assessments* wie TIMMS (Reusser et al. 1998) und PISA (und damit auch von neo-liberalen Ansätzen beeinflusst) wird seitdem nach strukturellen Ursachen für unterschiedliche Phänomene gesucht und werden Fragen gestellt: Wie lassen sich Unterschiede in der Lesekompetenz im internationalen Vergleich erklären (z. B. Weis et al. 2019)? Welche Qualitäten des Unterrichtens und Lernens können beschrieben werden? Aber auch: Welche je spezifischen Strukturen administrativer, sozialer Natur können mit diesen Unterschieden in Beziehung gesetzt werden?

Was hier nur ansatzweise entfaltet werden kann, hängt auch mit der doppelten Bedeutung des Begriffs *tertium comparationis* zusammen. Das Dritte im Vergleich kann sich nämlich auf ein Übergeordnetes beziehen – etwa im Sinne, dass Nord- und Südpol sinnfällig im *tertium comparationis* ‚Pole der Erde‘ aufgehoben sind; der Vergleich bei McCarthy und Kertz-Welzel scheint uns für diese Begriffsvariante zu stehen. Es kann allerdings auch (nicht offensichtliche) Strukturen einbeziehen, etwa in dem Sinne, dass Äpfel und Birnen trotz unterschiedlicher Formen und Farben sowie unterschiedlichen Geschmacks Gemeinsamkeiten haben; die letztgenannten Beispiele stehen eher für eine solche strukturelle Betrachtungsweise. Wenn man die Prämisse Allemann-Ghiondas akzeptiert, wonach der „Modus des Vergleichs (international, intranational, interregional, interkulturell) [eingesetzt] wird, weil man sich davon verspricht, präzisere Analysen und genauere Antworten hervorzubringen“ (Allemann-Ghionda 2008: 1005), wird deutlich, dass eine präzise Beschreibung der Phänomene *im strukturellen Rahmen* notwendig ist. Mit

Bezug auf Clausen (2018: 458) entspricht das einer Akzentuierung der komparativen musikpädagogischen Forschung nicht als übergreifende mentale Operation, sondern als sozialwissenschaftliche Methode. Am Beispiel der Lernstandserhebung (*assessment*) lässt sich das verdeutlichen:

Kertz-Welzel stellt zu Recht fest, „that assessment practices are always connected to a specific system of education and music education. [...] Investigations solely focusing on assessment might therefore be in danger of being fragmentary“ (Kertz-Welzel 2019: 515). Daher müsse, so die Autorin im Folgenden, eine breitere Perspektive eingenommen werden und etwa die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen oder Formen des Musikunterrichts betrachtet werden. Das ist einerseits richtig – und führt so allgemein formuliert doch im Endeffekt in die Irre, weil der Ertrag dieser Einsicht genauso allgemein bleibt: „music educators worldwide [...] can make valuable contributions“ (2019: 514). Wer wollte das bezweifeln – aber es ist gar kein Vergleich mehr und nur ein vager Bezug auf ein *mögliches tertium comparationis*; der Verweis auf die „wertvollen Beiträge“ bedient denn auch eher Floskeln angloamerikanischer Wissenschaftskommunikation als wertvolle Erkenntnisse. Pointiert formuliert: Es ist keine weite, sondern eine enge Perspektive notwendig, die präzise Analysen und Antworten im oben genannten Sinne hervorbringen kann. Dann kann es gelingen, in der schottischen Stunde aus Wallbaums Sammlung nicht nur das Vorkommen von „*assessment*“ in der Stunde zu konstatieren, sondern auch dessen Bedeutung für die Formulierung von Stundenzielen, für die Rückmeldung usw. zu beschreiben (vgl. Lehmann-Wermser 2018). Nur wenn beschrieben wird, in welchem Verhältnis die genannten Phänomene zu übergreifenden Strukturen etwa neoliberaler Finanzallokation oder Selektionsmechanismen stehen, ergibt sich deren Sinn im Unterricht. Erst auf der Basis eines solchen präzisen Fokus ist es dann sinnvoll, umfassender zu beschreiben und möglicherweise zu kritisieren (vgl. Fautley 2019). Dies soll nachfolgend ausgearbeitet werden.

„Die Methodologie als Anwendungsfall der Wissenschaftstheorie“, so Siegfried Lamnek, „beschäftigt sich mit der Frage, unter welchen Bedingungen wissenschaftliche Erkenntnis in einem bestimmten Erkenntnis- und Objektbereich (also in einer bestimmten Disziplin) möglich ist“ (2016: 714). Geht es bei Wallbaum (2018) also – grob gesagt – um das strukturierte und transparent gemachte Verstehen von Musikunterrichten und geschieht dies explizit über das Vergleichen verschiedener musikunterrichtlicher Praxen, so sind die Bedingungen zu klären, unter denen dies geschieht. Schon hier scheint

prinzipiell ein Unterschied zwischen unserer Position und der von Wallbaum zu bestehen.

2.4 *Zusammenschau*

Zunächst wird Musikunterricht als kulturelle *und* als soziale Praxis verstanden. Das Erstgenannte ist für die folgende Argumentation besonders wichtig, weil unserer Auffassung nach, „[k]ulturelle Wirklichkeiten nicht anders als im Lichte anderer kultureller Wirklichkeiten bestimmt werden“ (Straub 1999: 195) können. Aus kulturvergleichender Perspektive könnte dann die Inkommensurabilitätsthese ins Feld geführt werden.¹¹ Zwar kann diesem epistemologischen Relativismus mit seinem Diktum einer „prinzipiellen Kontextgebundenheit“ entgegengetreten und „von einer Vergleichsmöglichkeit ausgegangen“ werden, nur „dann stellt sich das Problem der Nostrifizierung“ (Seipel & Rippl 2013: 258). Die sich daraus ergebene und von Wallbaum vorgenommene Trennung zwischen idiografischem¹² und nomothetischem Erkenntnisinteresse und die eigene Verortung übersieht, dass diese aus methodologischer Sicht keineswegs so dichotomisch sein muss. Seipel und Rippl zeigen überblicksartig eher ihre Komplementarität und beobachten „eine zunehmende Öffnung nomothetisch kulturvergleichender Forschung hin zu einer größeren Kontextsensibilität, ohne die Suche nach Universalien aufzugeben“ (2013: 278). Das bedeutet freilich nicht, dass der Diskurs dazu abgeschlossen ist, denn entscheidend ist die Forschungsfrage, aus der heraus sich die Modellierung des *tertium comparationis* ergibt. Diese wird bei Prantl und Wallbaum (2018) vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus entfaltet, wobei die Videodaten (mit Nelson Goodman) als syntaktisch dichte und syntaktisch volle Bildzeichen aufgefasst werden und daher semiotisch zu analysieren sind. „Ein Symbolsystem“, so Regula Fankhauser, sei „dann syntaktisch dicht, wenn zwischen zwei beliebigen Entitäten immer noch ein drittes Platz hat, wenn es also nicht disjunkt ist“ (2010: [11]). In dem von ihnen beschriebenen Interpretationsprozess (Prantl & Wallbaum

11 Wallbaum deutet diese vermutlich mit der schiefen Formulierung eines „ethnological radicalism“ (2018: 51) an.

12 Wallbaum schreibt „ideografic“, was in diesem Zusammenhang sicher nicht gemeint sein kann.

2018: 81–83) soll eine künstliche Distanz, d. h. eine von Vorwissen und -erfahrungen bewusst freigemachte Perspektive eingenommen werden (2018: 82).¹³ Aber schon diese Annahme ist nicht einzulösen, weil die Interpretin oder der Interpret stets intentional (wir schauen ein *Unterrichtsvideo*) und mit Vorwissen (kulturell und sozial determiniert) ausgestattet dem Interpretandum gegenübertritt (vgl. Clausen 2020). Es ist auf den ersten Blick dagegen schlüssig, wenn auf diese Weise verschiedene Interpretationen oder „Geschichten“ erzählt werden, die „unterschiedliche Möglichkeiten dar[stellen], [...] gegenständliche Äußerung zu interpretieren“ (Dinkelaker & Herrle 2009: 82; vgl. Wallbaum & Prantl 2018: 82) und im Verlaufe der inszenierten Interaktion verschiedene Lesarten ausgehandelt werden – sowohl vor Ort als auch im Band in Form von Beiträgen.¹⁴ In diesem gewählten Setting bleibt jedoch zweierlei unberücksichtigt:

- a) Zum einen wird nicht erkannt, dass das Fremdverstehen zu einer Einflussgröße wird. Der hier implizit verlaufende „interkulturelle Vergleich bleibt eine naive Methode der Sozialforschung, solange die dritte Größe im Spiel nicht kritisch reflektiert wird, solange also das *tertium comparationis* nicht hinterfragt wird“ (Cappai 2015: 23). Dies gilt dort, wo unter einem qualitativen Paradigma, wie beschrieben, die Personen der Forschenden systematisch reflektiert werden – aber es gilt auch dort, wo (möglicherweise unter einem anderen Paradigma) Modelle oder Theorien unterschiedlicher Reichweite als *tertium comparationis* herangezogen werden. Es setzt aber voraus, dass diese *tertia* überhaupt explizit gemacht und zum Erkenntnisgewinn herangezogen werden. Christian Rolle weist in seinem Berichtsbeitrag im selben Sammelband zwar darauf hin, es habe eine kritische Reflexion im Laufe des Symposions stattgefunden, in unserer Argumentation ist dies nicht in forschersicher Haltung im oben genannten Sinne erfolgt.
- b) Zum anderen trägt die Unternehmung zwar Züge einer komparativen musikpädagogischen Forschung, ist aber vor dem Hintergrund von (a) im en-

13 Es sei nicht verschwiegen, dass es um diese Passage in der Kommunikation mit kritischen Freunden Meinungsverschiedenheiten gab. Ob die zeichentheoretische Annäherung nur Erläuterung zur Natur der Videodaten sei oder nicht vielmehr (nach Meinung der Autoren) eine methodische Anleitung, mag im weiteren Diskurs eine interessante Frage werden.

14 Letztere entziehen sich gleichwohl diesem agilen Verstehensprozess und werden ihrerseits zu Artefakten.

geren Sinne keine, denn der „Weg zum methodisch kontrollierten Fremdverstehen führt über die [...] Distanzierung vom eigenen Wissen, wobei die vergleichend einbezogenen Wissensbestände der fremden Kulturen und die im Rahmen der Diskussionen in multikulturellen Forscherteams gemeinsam erarbeiteten Konzepte wichtige Bezugspunkte für Distanzierungen darstellen“ (Seipel & Rippl 2013: 274). Auch wenn argumentiert werden könnte, dies genau sei eingetreten, weil verschiedene Interpretationen als Geschichten destilliert, selektiert und über das Identifizieren von Ähnlichkeiten und Unterschieden (Prantl & Wallbaum 2018: 83) sogar zu einer Hypothese der beobachteten Unterrichtssequenz führten, bleibt doch unklar, wo der Vergleich transparent gemacht wurde.

* * *

Es ist ein großer Verdienst Wallbaums, in mehrjähriger Arbeit das oben erwähnte Material aus acht Ländern gesammelt zu haben, vor allem aber 2014 zum Symposium als Ort des Diskurses darüber eingeladen zu haben. In Leipzig kamen nicht nur Fachvertreterinnen und -vertreter aus den beteiligten Ländern zusammen, vielmehr stießen auch unterschiedliche Paradigmen, Diskussions- und Wissenschaftskulturen aufeinander, wie das (zu) selten geschieht. Damit erfüllte das Symposium fraglos den oben genannten Anspruch Cyklers „to understand better the implications of methodologies which originated in cultures much different from their own“.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (2005). *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz [u. a.]: Schott.
- Adick, Cristel (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2008). Interkulturelle und vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Ursula Frost; Winfried Böhm; Lutz Koch; Volker Ladenthin & Gerhard Mertens (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, S. 995–1032. Paderborn: Schöningh.
- Bloh, Thiemo & Bloh, Bea (2016). Lehrerkooperation als Community of Practice – zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for educational research online*, 8(3), S. 207–230.

- Clausen, Bernd (2016). Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. In: Bernd Clausen; Alexander J. Cvetko; Steffen Hörmann; Martina Krause-Benz & Silke Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. S. 107–155. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Clausen, Bernd (2018). Komparative Forschung in der Musikpädagogik. In: Michael Dartsch; Jens Knigge; Anne Niessen; Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, S. 456–459. Münster [u. a.]: Waxmann, utb.
- Clausen, Bernd (2020). Vorverständnis und Applikation. Theologische und rechtswissenschaftliche Hermeneutik aus dem Blickwinkel der Wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: Bernd Clausen; Alexander J. Cvetko; Steffen Hörmann; Martina Krause-Benz, & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*, S. 281–392. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Cykler, Edmund A. (1971). *A Study in Comparative Music Education: An Evaluation of Techniques Employed in Elementary and Secondary Schools in Selected Foreign Countries. Final Report* (=ERIC Report, ED059224). Eugene: Oregon Univ. <https://eric.ed.gov/?id=ED059224> [10.07.2021].
- Cykler, Edmund A. (1962a). Comparative Music Education. In: Egon Kraus (Hrsg.), *Comparative music education; Vergleichende Musikerziehung*, S. 47–51. Mainz [u. a.]: B. Schott's Söhne.
- Cykler, Edmund A. (1962b). Comparative music Education. *Music Educators Journal*, 48(4), S. 61–62.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex*. Bonn.
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Fankhauser, Regula (2013). Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels? [32 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1), Art. 24. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301241> [14.07.2021].
- Fautley, Martin (2019). The Assessment of Classroom Music in the Lower Secondary School: The English experience. In: David J. Elliott; Marissa Silverman & Gary. E. McPherson (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*, S. 397–409. New York: OUP. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.26.
- Froehlich, Hildegard (2009). Music education and community: Reflections on 'webs of interaction' in schoolmusic. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(1), S. 85–107.
- Gieseler, Walter (1986). New Perspectives and New Tasks. In: Jack. P. B. Dobbs (Hrsg.), *New perspectives in Music. New tasks for Music Education. Papers from the XVIIth International ISME Conference, Innsbruck, Austria, 1986*, S. 13–19. Nedlands, Western Australia: International Society for Music Education.

- Hentschke, Liane (2012). International Music Education: Setting up a Global Information System. In: Gary E. McPherson & Graham F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Bd. 2, S. 629–633. New York: OUP.
- Hess, Juliet (2021). Music Education and the Colonial Project. Stumbling forward anti-colonial Music Education. In: Ruth Wright; Geir Johansen; Panagiotis A. Kanellopoulos & Patrick Schmidt (Hrsg.), *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education*, S. 23–39. London: Routledge.
- Holmes, Brian (1981). *Comparative education: Some considerations of method*. London: Allen & Unwin.
- Honnens, Johann & Clausen, Bernd (2020). Hermeneutik als Haltung. Verstehensbewegungen in Interpretationsprozessen. Eine kritische Lektüre des sozialwissenschaftlichen Diskurses. In: Bernd Clausen; Alexander Cvetko; Steffen Hörmann; Martina Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*, S. 473–505. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Ito, Ayako (2019). Die nationalistischen und chauvinistischen Wurzeln der Suzuki-Methode. Eine literaturkritische Sichtung der Schriften Shinichi Suzukis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/19-ito.pdf> [12.07.2021].
- Ito, Ayako (2021). *Die Suzuki-Methode und ihre Genese. Fallstudie zu einem musikpädagogischen Transkulturationsprozess* (= Komparative und ethnomusikologische musikpädagogische Forschungen hrsg. v. B. Clausen, Bd. 1). Siegen: universi.
- Jorgensen, Estelle R. (1995). Music Education as Community. *Journal of Aesthetic Education*, 29(3), S. 71–84.
- Kaiser, Hermann Josef (2018). Musikpädagogik als Forschungsdisziplin: Wissenschaftstheoretische Grundlagen. In: Michael Dartsch; Jens Knigge; Anne Niessen; Friedrich Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, S. 418–421. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2008). Music education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue. *Music Education Research*, 10(4), S. 439–449.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2018). *Globalizing Music Education. A Framework*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2019). International perspectives on assessment in music education. In: David J. Elliott; Gary E. McPherson & Marissa. Silverman (Hrsg.), *The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education*, S. 513–527. New York: OUP.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2021). Globalizing music education oder: Wie lässt sich Musikpädagogik kultursensibel internationalisieren? In: Kai Martin & Christian Stick (Hrsg.), *Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung*, S. 5–22. Weimar.
- Kisker, Roland (2017). *Transferieren, Transkulturieren und Verstehen. Interkulturelles Lernen am Beispiel der musikalischen Früherziehung in Südkorea*. Bielefeld: transcript.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. vollständig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Lehmann-Wermser, Andreas (2018). How Lessons are Structured. In: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video*, S. 209–237, (= Hochschule für Musik und Theater ‚Felix Mendelssohn Bartholdy‘ Leipzig Schriften, 14). Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2021). Communities of Practice revisited: Anmerkungen zu deren musikpädagogischem Verständnis und verschiedenen Missverständnissen. In: Andreas Bernhofer; Martin Losert & Helmut Schaumberger, *Kooperation, Kollaboration und Netzwerke. Zusammenarbeit in musikpädagogischen Kontexten. Festschrift Monika Oebelsberger*. Wien u. Berlin: LIT.
- McCarthy, Marie (2012). International Perspectives. In: Gary E. McPherson & Graham F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Bd. 1, S. 40–62. New York: OUP.
- Pellert, Ada (2013). Fachgesellschaften als Community of Practice: Lernen miteinander und Unterstützung füreinander. 40 Jahre dghd. In: Annette Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis*, S. 13–24. Bielefeld: Bertelsmann.
- Phillips, David (2005). Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis. In: Joseph Zajda; Kassie Freeman; MacLeans Geo-Jaja; Suzanne Majhanovic; Val Rust; Joseph Zajda & Rea Zajda (Hrsg.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies*, S. 23–34. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Prantl, Daniel (2018). Talking about Music Lessons: Implicit and Explicit Categories of Comparison. In: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (= Hochschule für Musik und Theater ‚Felix Mendelssohn Bartholdy‘ Leipzig Schriften, 14) (S. 277–300). Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine & Zollinger, Andreas (1998). *Mathematiklernen in verschiedenen Unterrichtskulturen – eine Videostudie im Anschluss an TIMSS*. Advance online publication. <https://doi.org/10.25656/01:13394> [7.12.2021].
- Seipel, Christian & Rippl, Susanne (2013). Grundlegende Probleme des empirischen Kulturvergleichs. Ein problemorientierter Überblick über aktuelle Diskussionen. *Berliner Journal für Soziologie*, 23(2), S. 257–286. <https://doi.org/10.1007/s11609-013-0218-3> [7.12.2021].
- Straub, Jürgen (1999). *Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften* (= Essener Kulturwissenschaftliche Vorträge, 4). Göttingen: Wallstein.
- Straub, Jürgen (2010). Das Verstehen kultureller Unterschiede. Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie. In: Gabriele Cappai; Shingo Shimada & Jürgen Straub (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns*, S. 39–99. Bielefeld: transcript.
- Vogt, Jürgen (2002). Music Education Between Universalism and Relativism. Some Remarks on Globalization and Music Education. In: nordisk nettverk for Musikkpedagogisk Forskning (Hg.), *Yearbook: Vol. 7. Nordic Research in Music Education*, S. 33–44.

- Vogt, Jürgen (2007). Nationalism and Internationalism in the Philosophy of Music Education. The German Example. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(1), S. 2–17. http://act.maydaygroup.org/articles/Vogt6_1.pdf [7.12.2021].
- Vogt, Jürgen (2014). Einleitung: Die Musikpädagogik und ihre Grundbegriffe. In: Jürgen Vogt (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, S. 7–18. Münster: LIT.
- Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Hochschule für Musik und Theater ‚Felix Mendelssohn Bartholdy‘ Leipzig Schriften, 3). Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Wallbaum, Christopher (2013). Internationale und nationale Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 60, S. 3–9.
- Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2018). *Comparing International Music Lessons on Video* (= Hochschule für Musik und Theater ‚Felix Mendelssohn Bartholdy‘ Leipzig Schriften, 14). Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Wallbaum, Christopher & Stich, Simon (2018). On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education. In: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video*, S. 35–70. Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Weis, Mirjam; Doroganova, Anastasia; Hahnel, Carolin; Becker-Mrotzek, Michael; Lindauer, Thomas; Artelt, Cordula & Reiss, Kristina (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: Kristina Reiss; Mirjam Weis; Eckhard Klieme & Olaf Koller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*, S. 47–80. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Zheng, Li & Huo, Gua (2018). Teaching Chinese Traditional music with Generative instruction and Effective music teaching. In: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Comparing international music lessons on video – 14* (= Hochschule für Musik und Theater ‚Felix Mendelssohn Bartholdy‘ Leipzig Schriften, 14), S. 147–154. Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Zhu, Lei (2017). On the origin of the term *tertium comparationis*. *Language & History*, 60(1), S. 35–52. doi:10.1080/17597536.2017.1293373.

Univ.-Prof. Dr. Bernd Clausen
 Universität Siegen
 Fakultät II, Department Kunst und Musik
 Adolf-Reichwein-Str. 2
 57068 Siegen

bernd.clausen@uni-siegen.de

Univ.-Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser
Hochschule für Musik, Theater u. Medien
Institut für musikpädagogische Forschung
Neues Haus 1
30175 Hannover

andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de

Klassenmusiziersituationen multiperspektivisch hinterfragt

Christoph Khittl, Christiane Lenord & Daniel Prantl

1. Einleitung. Drei Personen, drei Positionen und eine Projektidee

Die Multiperspektivität des hier durchgeführten Experiments konkretisiert und personifiziert sich in Christiane Lenord, Daniel Prantl und Christoph Khittl, die sich auf ergebnisoffene Suche begaben, um für Christopher Wallbaums Emeritierungssymposium einen gemeinsamen Beitrag zu leisten rund um die Unterrichtsstunden, die im Rahmen des Bandes „Comparing International Music Lessons“ (Wallbaum 2018) veröffentlicht wurden.

Zunächst sollte es *nur* um einen gemeinsamen Beitrag beim Symposium gehen, noch nicht um ein gemeinsames Publikationsprojekt. Dieses ergab sich bedingt durch Covid19 und die damit verbundenen Verschiebungen des Symposiums, die zu einer Publikation *vor* der Tagung führten und somit die übliche Reihenfolge umdrehten.

Gemeinsam gingen *wir*, also die drei genannten Personen, daran, uns in den neun Musikstunden – ausgehend von einem losen Verständnis der Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders – auf Musiziermomente zu fokussieren, auf Momente (die geglückt oder weniger geglückt) das Musikmachen bzw. Musizieren selbst thematisierten. Ergebnis war zunächst ein Kurzfilm, der neun ca. 20-sekündige Szenen aus jeder dieser Stunden zeigt, die jede auf ganz unterschiedliche Weise unser *loses* Verständnis von *musikalischen Situationen* zeigen (vgl. Tabelle 1).

Table 1: Neun „musikalische Situationen“ aus den neun Music Lessons on Video (Wallbaum 2018), ausgewählt vom Autor:innenteam

Zeit m:ss	Music- Lesson	Quelle h:mm:ss, Winkel*
0:00	Bavaria	0:46:45, b
 <p>https://research.uni-leipzig.de/inkvid/Paella6/player/?id=KLP_Mus</p>		
0:30 0:40 0:46	Beijing	0:07:06, b 0:07:16, fr 0:07:22, fl
 <p>https://research.uni-leipzig.de/inkvid/Paella6/player/?id=KLP_Mus&time=0h00m30s</p>		
0:50	California	1:19:12, fl
 <p>https://research.uni-leipzig.de/inkvid/Paella6/player/?id=KLP_Mus&time=0h00m50s</p>		

Screenshot aus dem jeweiligen Abschnitt



1:14 1:18 1:27	Catalonia	0:39:39, fl 0:39:43, b 0:39:52, fl
 <p>https://research.uni-leipzig.de/inkvid/Paella6/player/?id=KLP_Mus&time=0h01m14s</p>		
1:35	Estonia	0:29:24, ffl
 <p>https://research.uni-leipzig.de/inkvid/Paella6/player/?id=KLP_Mus&time=0h01m35s</p>		
2:05 2:07	Additional Estonia	0:29:41, b 0:29:44, fr
 <p>https://research.uni-leipzig.de/inkvid/Paella6/player/?id=KLP_Mus&time=0h02m05s</p>		



2:25	Lower Saxony	0:01:42, fl
 <p>https://research.uni-leipzig.de/inkvid/Paella6/player/?id=KLP_Mus&time=0h02m25s</p>		
2:45	Scotland	0:36:19, fl
 <p>https://research.uni-leipzig.de/inkvid/Paella6/player/?id=KLP_Mus&time=0h02m45s</p>		
3:15	Sweden	0:34:55, fr
 <p>https://research.uni-leipzig.de/inkvid/Paella6/player/?id=KLP_Mus&time=0h03m17s</p>		



*Anmerkung: b = back, fr = front right, fl = front left, ffl = far front left

In den auf diesen ersten Zugang zu den Stunden folgenden Gesprächen und Diskussionen zeigte sich nur allzu rasch und deutlich, mit welcher unterschiedlichen Werkzeugen, Methoden und Theorien wir dabei vorgehen. Diese Differenzen wollen wir nun transparent wie auch produktiv machen entlang der neun gemeinsam ausgewählten Musiziermomente aus den *International Lessons*. Dafür arbeiteten die drei Forscher:innen jede aus einer anderen Perspektive mit dem gewonnenen Material:

- Christiane Lenord analysierte die ausgewählten Sequenzen zunächst bildungswissenschaftlich orientiert vor dem Hintergrund der Basisdimensionen guten Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung der fachdidaktischen Aspekte.
- Daniel Prantl machte eine in seiner Dissertation entwickelte und auf Andreas Dörne basierende Perspektive produktiv, die sich der instrumentalbezogenen Musikpädagogik zuordnen lässt. Dabei steht die Frage nach der Gestalt einer „Phänomenologie umfassenden Musizierens“ (Dörne 2018: 7) im Zentrum.
- Christoph Khittl schließlich, als Vertreter einer philosophisch orientierten Musikpädagogik, ging von einer phänomenologisch-existentialphilosophischen Position an die neun Musiziermomente heran. Dabei lieferte die Theorie der musikalischen Situation von Günther Anders den theoretischen Referenzrahmen.

Die Einnahme dieser drei sehr unterschiedlichen Perspektiven führte zu einem Forschungsexperiment, dessen Design im Folgenden grob skizziert und im weiteren Verlauf dieses Textes in seinen Grundzügen dargestellt wird.

2. Skizze eines Forschungsexperiments unter Inkompatibilitätsbedingungen

Von Christopher Wallbaum kann man vieles lernen, unter anderem auch die grundsätzliche Offenheit für multiperspektivische Zugänge auf Phänomene, Probleme und Themen (nicht nur der Musikpädagogik). Das allein wäre aber noch zu kurz gegriffen: Denn diese Offenheit und Durchlässigkeit gegenüber verschiedenen Sichtweisen und Methoden wird bei Wallbaum produktiv gemacht, sodass sich letztlich nicht bloß Heterogenes anhäuft, sondern dieses

zu unerklärlichen Synthesen, Synergien gebracht wird: zu *Legierungen*, an die man zuvor nicht gedacht, die man im Gegenteil eher bezweifelt hätte.

Dies machte Mut zum hier dargestellten Vorhaben, das die Voraussetzungen einer Inkompatibilität auf den ersten Blick im Sinne Wallbaums voll erfüllt. Damit ist nicht gemeint, dass Unvergleichbares nebeneinandergestellt wird. Es soll vielmehr auf das Verfahren hingewiesen werden, z. B. im *Comparing*-Band durch die Einnahme von mehreren musikdidaktischen Perspektiven, zwischen denen zum Teil kaum Diskursbewegungen herrschen, sowohl der betrachtete Gegenstand (die neun *Music Lessons on Video*) als auch die Perspektiven selbst auf besondere Weise erhellt werden, ohne dass dabei ein *systematischer Vergleich* (vgl. Klinkmann 1981: 251) mit im Vorfeld gesetzten Kriterien angestrebt wurde.

Im Laufe des Experiments ergaben sich zwei zentrale Fragen, die in diesem Text bearbeitet werden:

Einerseits ging es darum, ob und wie die drei Perspektiven überhaupt ertragreich auf Musikunterricht im Video angewendet werden können. Dies wäre der hier experimentell vorgeführte Schritt einer Übersetzungsarbeit von der theoretischen Perspektive in die Empirie: Können zum Beispiel – und wenn ja, wie – aus den philosophischen und davon abgeleiteten bildungstheoretischen/ästhetischen Kategorien zur *musikalischen Situationstheorie* (Anders 1930/31), aus *Qualitätskriterien für Unterricht* (Klieme & Rakoczy 2008) oder aus Merkmalen *umfassenden Musizierens* (Dörne 2010) auch Kriterien abgeleitet werden für die Beobachtbarkeit musikalischer Situationen (im Musikunterricht), wie sie auf Video veröffentlicht (z. B. bei Wallbaum 2018) vorliegen? Das experimentelle Vorgehen, das im nächsten Abschnitt vorgestellt wird, soll diesen Versuch skizzieren.

Andererseits stand die Frage im Zentrum, welchen Mehrwert die (gemeinsame) Anwendung von (mehr oder weniger) extradisziplinären Perspektiven auf das Phänomen Musikunterricht haben kann. Macht es überhaupt Sinn, einen phänomenologisch-existenzialphilosophischen Text wie den von Günther Anders mehr als 90 Jahre nach dessen Entstehen musikpädagogisch zu lesen und anzuverwandeln, obwohl darin gar keine pädagogischen Intentionen enthalten sind? Wie lassen sich z. B. Anders Überlegungen zum „In-der-Welt-sein“ und „In-der-Musik-sein“ (vgl. unten) mit dem konkreten Unterricht in Musik in Beziehung setzen? Wie stehen sie weiter mit allgemeindidaktischen Überlegungen zur Unterrichtsqualität in Verbindung? Oder lassen sich solche Überlegungen unter Umständen nur in Bezug zu ge-

nin fachspezifischen Theorien wie der des umfassenden Musizierens nach Dörne setzen? Dieses Problem der Übersetzung von Theorien und ihren Anverwandlungen erscheint in der Musikpädagogik insgesamt noch nicht ganz ausdiskutiert. Daher wirken solche Theoriezufuhren oftmals eher beliebig, zufällig und allemal schwach begründet (vgl. Eibach 2019: 232, Hörmann & Meidel 2016: 11, Rolle 2012, Vogt 2011). Im hier vorgestellten Experiment soll es also zweitens darum gehen, auszuloten, welchen Ertrag die Anwendung der hier in Anschlag gebrachten Theorien auf Musikunterricht auf Video liefern kann. Diese Frage wird ebenfalls im folgenden Kapitel reflektiert und abschließend zusammenfassend betrachtet.

3. Drei Perspektiven auf musikalische Situationen

Ausgangspunkt war, wie bereits erwähnt, Christopher Wallbaums produktiver Umgang mit Heterogenem. Dieses Heterogene findet sich auch in dem hier herangezogenen Material aus dem Band „Comparing International Music Lessons“. Anhand dieser Unterrichtsstunden soll die oben beschriebene Fülle von vielperspektivischen Herangehensweisen an das Thema der musikalischen Situation skizzenhaft erprobt werden: In den folgenden drei Abschnitten stellen die Autor:innen jeweils ihre Perspektive schlaglichtartig dar, um sie anschließend an zwei beispielhaften Szenen zu exemplifizieren.¹

3.1 Dimensionen von Unterrichtsqualität in Musiziersituationen?²

Den Kriterien für guten oder gelungenen Musikunterricht kann man sich aus unterschiedlichen Richtungen nähern. Zunächst wird in diesem Beitrag eine Perspektive stehen, die bildungswissenschaftlich orientiert ist und Dimensionen von Unterrichtsqualität näher untersucht. Empirische Befunde zeigen, dass die Qualität von Unterricht vor allem von den Lehr- und Lernprozessen abhängig ist, die nicht unbedingt und unmittelbar sichtbar sind (Klieme 2006; Klieme & Rakoczy 2008). Als wesentliche Faktoren für den Lernerfolg bei

1 Die weiteren Analysen der Unterrichtsstunden sind unter <https://klpmus22.comparing.video> abrufbar.

2 Abschnitt 3.1 wurde von Christiane Lenord verfasst.

Schüler:innen werden deshalb Dimensionen benannt, die unter dem Begriff „Tiefenstrukturen“ in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskursen aktuell viel Beachtung finden.

Auch in der Musikpädagogik finden sich einige empirische Forschungsarbeiten, die explizit Bezug nehmen auf diese generischen Dimensionen von Unterrichtsqualität, wie Kranefeld (2021) in ihren Ausführungen zum Diskurs von Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zusammenfassend darlegt. Dabei stellt sie fest, dass fachspezifische Modifizierungen und Ausdifferenzierungen insbesondere von videobasierten qualitativen Studien in den Blick genommen werden (Kranefeld 2021: 226). Meist wird in diesen Studien eine der Tiefenstrukturen fokussiert, bspw. die „Kognitive Aktivierung“ (Gebauer 2013), die „Konstruktive Unterstützung“ (Kranefeld & Mause 2020) oder auch die „Klassenführung“ (Kranefeld et al. 2015a, 2015b). Ein „konsensuales Modell zur Unterrichtsqualität“ (Kranefeld 2021: 223) liegt in der Musikdidaktik jedoch bislang nicht vor. Kranefeld vermutet die Ursache dafür in dem von Jank (2020: 70) identifizierten „Pluralismus“ der Konzeptionen von Musikunterricht seit den 1960er-Jahren, „die in ihren unterschiedlichen Orientierungen und Zieldimensionen bis heute nebeneinanderstehen und damit auch eine verbindliche Bestimmung von Unterrichtsqualität [...] erschweren.“ (Kranefeld 2021: 222). Weitere Forschungsarbeiten könnten aber dabei helfen, „generische wie auch einzelne fachspezifische Dimensionen von Unterrichtsqualität weiter auszudifferenzieren“ (Kranefeld 2021: 230).

Um eine mögliche Brücke zu schlagen zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen, wurde ein Syntheseframework entwickelt (Praetorius & Charambolus 2018), das seit 2020 bereits in einer Erweiterung vorliegt (Praetorius et al. 2020). Ziel dieses erweiterten Syntheseframeworks besteht darin, eine „integrative Systematisierung generischer und fachspezifischer Dimensionen von Unterrichtsqualität darzustellen, die einen gemeinsamen Bezugspunkt für die Auseinandersetzung mit Unterrichtsqualität für möglichst viele Fächer bietet“ (Praetorius & Gräsel 2021: 170). Statt der drei Basisdimensionen (Klassenführung, Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung) werden in dem erweiterten Syntheseframework sieben Dimensionen unterschieden, bei denen sich die ersten vier Dimensionen (1) Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden, (2) kognitive Aktivierung, (3) Unterstützung des Übens und (4) formatives Assessment direkt auf einzelne Schritte des Lernprozesses beziehen, während die anderen drei Dimensionen (5) Unterstützung des Lernens aller

Schüler:innen, (6) sozio-emotionale Unterstützung und (7) Klassenführung vermutlich alle Schritte des Lernprozesses indirekt beeinflussen (Praetorius & Gräsel 2021: 170).

Dieses Syntheseframework soll in seiner Ausdifferenzierung nun als Grundlage dienen, um Aspekte von musikdidaktischer Unterrichtsqualität in den vorliegenden neun Sequenzen zu beleuchten. Interessant erscheinen dabei die Fragen:

- Welche Dimensionen erweisen sich in den Musiziersituationen als besonders relevant?
- Inwieweit können diese Dimensionen dabei helfen, qualitätsvolle Momente im Musikunterricht oder eben Schwachstellen zu identifizieren?

Bei den vorliegenden Kurzanalysen wurden bereits erste fachdidaktische Spezifizierungen vorgenommen, die von Kranefeld (2021: 227–230) zur Diskussion gestellt wurden. Diese betreffen im Bereich der „Kognitiven Aktivierung“ (2) die „senso-motorische Aktivierung“, im Bereich „sozio-emotionale Unterstützung“ (6) die „Gefahr der Beschämung“ und im Bereich „Klassenführung“ (7) das „Raum- und Materialmanagement“.

Im Folgenden sollen zwei Sequenzen exemplarisch im Hinblick auf zentrale Kategorien und Subkategorien des Syntheseframeworks analysiert werden, um möglicherweise Hinweise auf Gelingensfaktoren einer „erfüllten musikalischen Praxis“ (vgl. z. B. Wallbaum 2005: 14) zu identifizieren. Ausgewählt wurden zwei Sequenzen unterschiedlicher Art: Die erste Situation wurde der Bavaria-Lesson entnommen, in der es um das Erfinden von Musik zu einer selbst entwickelten Geschichte geht, während die zweite Situation der Estonia-Lesson entstammt, in der auf Blockflöten eine Passage aus der Bauernkantate von J. S. Bach eingeübt wird.

Szene aus Bavaria-Lesson:

In der ausgewählten Bavaria-Sequenz befinden sich die Schüler:innen offenbar in einer musikalischen Situation, die gekennzeichnet ist unter anderem durch musikalische Interaktion, Gruppenfokus, individuellen musikalischen Ausdruck und Involviertheit. Begünstigend könnten sich folgende Faktoren auswirken: Zum einen können sich die Schüler:innen durch die selbst entwickelte Geschichte, die vertont wird, mit dem Inhalt

der Geschichte identifizieren (1.1)³. Daran anknüpfend werden die Schüler:innen auch bei der musikalischen Umsetzung der Geschichte zur aktiven Mitwirkung aufgefordert (5.3). Nicht nur durch das Raum- und Materialmanagement (7.3), wodurch die Schüler:innen im Kreis sitzend je mit unterschiedlichen Instrumenten und Rollen miteinander interagieren können, sondern insbesondere auch durch die nonverbale Kommunikation des Lehrers, der durch seine Zugewandtheit, Involviertheit und musikalische Expertise ein Lernumfeld bereitstellt, das produktives Verhalten (5.1) und eine senso-motorische Aktivierung (2.6) fördern kann. Möglicherweise spielt die Beziehungsqualität in der vorliegenden Sequenz eine besondere Rolle (6.1). Der Lehrer unterstützt den musikalischen Prozess aktiv, in dem er dirigentisch tätig wird. Er wirkt zugewandt, bezieht offenbar alle Schüler:innen mit ein. Dabei wertet er auch die Beiträge, indem er einige Aktionen nonverbal unterstützt, andere abwehrt und unterbindet (wie eben auch ein Dirigent es tun würde.) Alle Schüler:innen sind dadurch aktiv beteiligt. Der Nachteil der Lehrerzentrierung ist, dass die Schüler:innen dadurch weniger untereinander agieren, sondern sich auf den Lehrer fokussieren. Man sieht allerdings, dass eine Schülerin die Aktionen des Lehrers übernimmt und auch in die Gruppe hinein Anweisungen gibt.

Szene aus Estonia-Lesson

Die Schüler:innen in der ausgewählten Estonia-Sequenz befinden sich dagegen in einer völlig anderen musikalischen Situation. Sie werden von der Lehrerin aufgefordert, einen Abschnitt der Bauernkantate auf der Blockflöte zu spielen. Im Gegensatz zur Bavaria-Sequenz geht es also nicht um den produktiven Prozess des Musikerfindens, sondern um das (in diesem Fall eher noch ausdruckslose) Üben einer Tonfolge. Möglicherweise legt die Lehrerin deshalb in dieser Situation weniger Wert auf die Bereitstellung eines Lernumfelds, das produktives Verhalten fördert (5.1)⁴, sondern viel-

- 3 Die Ziffern verweisen auf die bei der Analyse identifizierten Subkategorien des erweiterten Syntheseframeworks: 1.1 Auswahl von bedeutungsvollen und dem Lernstand angemessenen Inhalten; 5.3 Förderung der aktiven Mitwirkung von allen Schüler:innen; 7.3 Raum- und Materialmanagement; 5.1 Bereitstellung eines Lernumfelds, das produktives Verhalten fördert; 2.6 senso-motorische Aktivierung; 6.1 Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen; 3.1 Unterstützung bei der Festigung von Lern- und Anwendungsprozessen.
- 4 Die Ziffern verweisen auf die bei der Analyse identifizierten Subkategorien des erweiterten Syntheseframeworks: 3.1 Unterstützung bei der Festigung von Lern- und Anwendungsprozessen; 5.1 Bereitstellung eines Lernumfelds, das produktives Verhalten fördert; 7.3 Raum- und Materialmanagement.

mehr darauf, die Schüler:innen bei der Festigung von Lern- und Anwendungsprozessen zu unterstützen (3.1). Dabei fällt insbesondere der Aspekt des Raum- und Materialmanagements (7.3) ins Auge. Der Raum ist so arrangiert, dass die Schüler:innen in zwei Reihen hintereinander sehr beengt auf Stühlen sitzen. Vor ihnen befinden sich keine Tische, sondern die Schüler:innen haben die Noten auf dem Schoß und die Bockflöten in der Hand. Jacken und Rucksäcke machen den Raum noch enger. Ihnen gegenüber steht die Lehrerin mit wesentlich mehr Platz auf einem großen Teppich und flötet ihnen die richtige Spielweise in Abschnitten vor. Allein diese räumliche Anordnung und klare Hierarchisierung unterstreicht den Üb Charakter der Situation. Zu hinterfragen wäre, inwieweit es der Lehrerin gelingt, die Schüler:innen in einen musikalischen Moment zu versetzen, in dem sich die Schüler:innen als produktiv, involviert und musikalisch angeregt erleben. Möglicherweise geschieht dies in anderen Unterrichtsabschnitten. Zu vermuten bleibt jedoch, dass in diesem Arrangement die musikalische Erfahrung eher auf einer motorischen Ebene verhaftet bleibt.

Auch bei den Kurzanalysen der anderen Sequenzen haben sich in Bezug auf das Syntheseframework folgende Dimensionen als bedeutsam herausgestellt: In Abschnitten des Musikunterrichts, in denen musiziert wird, erscheint insbesondere die **Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen** als besonders zentral sowie die **Fähigkeit der Lehrkraft, ein Lernumfeld bereitzustellen, das produktives Verhalten fördert**. Dabei spielt insbesondere das **Raum- und Materialmanagement** eine besondere Rolle. Demnach wäre es unter fachdidaktischer Perspektive interessant, diese drei Kategorien in qualitativen Studien im Hinblick auf ihren Stellenwert in musikalischen Situationen genauer zu untersuchen.

Die vorliegende Kurzanalyse ist in ihrer Reichweite nur sehr begrenzt, da sich die doch sehr kurzen Sequenzen aus den neun Unterrichtsstunden auf Momente beziehen, in denen die Schüler:innen entweder selbst musizieren, sich zu Musik bewegen oder aber Musik hörend wahrnehmen. Zentrale Bereiche des Musikunterrichts wie Rezeption und Reflexion werden hier durch die Auswahl der Sequenzen ausgeklammert. Auch vermag das Syntheseframework spezifisch ästhetische Dimensionen nicht in den Blick zu nehmen. An dieser Stelle knüpfen aber direkt die zwei anderen Perspektiven an, die vor dem Hintergrund anderer Wissenschaftstraditionen eben diese musikalisch-ästhetischen Dimensionen beleuchten können.

3.2 Umfassendes Musizieren in Musiziersituationen⁵

Der Musikpädagoge Andreas Dörne kann als zentraler Autor einer „Post-Didaktik“ im Feld der wissenschaftlichen Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) gesehen werden (vgl. Rübke 2016: 54–55, Prantl 2022 i. V.: Kapitel 3.2.1). Er macht sich für die Einführung der Bezeichnung *Musizierpädagogik* für die wissenschaftliche IGP stark (vgl. Lessing 2018; Dörne 2019: 10). Dabei versteht er dessen Gegenstandsfeld *Musizierunterricht* als „umfassende musikalische Bildung am Instrument“ (Dörne 2019: 13), bei der es um weit mehr als das Erlernen des Bedienens eines Instrumentes gehe. Vielmehr solle „das Verstehen und In-Beziehung-Setzen von Musik, mir selbst, meinen Mitmenschen und der Welt in Verbindung mit dem Spielen-Lernen eines Instruments“ (ebd.) im Zentrum stehen. Ausgehend von der Prämisse, dass pädagogische und künstlerische Praxis sich gegenseitig bedingen, stellt er ein Modell eines idealisiert *umfassend* genannten Musizierprozesses oder auch eine „Phänomenologie des Musizierens“ (Dörne 2010: 7) auf.

Nach dieser Perspektive von Dörne, die für die vorliegende Untersuchung in Anschlag gebracht werden soll, ist *Umfassendes Musizieren* geprägt von acht Dimensionen, die die unterschiedlichen Relationen einer musizierenden Person zu sich selbst und ihrer Umwelt charakterisieren. So betont die *körperliche*, *emotionale* und *kognitive* Dimension auf verschiedenen Ebenen eine Innenperspektive, während die *wahrnehmungsbezogene* und *spirituelle* Dimension in fundamental unterschiedlicher Ausrichtung Perspektive und Verbindung dieser Person mit Phänomenen der Außenwelt fokussiert. Die *kommunikative* und *geschichtliche* Dimension schließlich eröffnen den Fokus auf konkrete außerhalb der Person stattfindende Prozesse in gegenwärtiger und historischer Perspektive. Gerahmt werden diese sieben Dimensionen von der sogenannten *modalen* Dimension, die die „aktiven Umgangsweisen mit Musik“ (Dörne 2010: 80) *Interpretieren*, *Improvisieren* und *Komponieren* in ihrer Wechselwirkung umfasst.

Jede dieser Dimensionen weist dabei eine Vielzahl von Merkmalen auf, die teilweise im Sinne einer (instrumental)pädagogischen Antinomie (vgl. Lessing 2016: 77–79) von einem Spannungsfeld geprägt sind. So agiert eine musizierende Person aus der Perspektive der *körperlichen* Dimension einerseits mit einem *empfundenen Körper*, der Bewegungen eher unbewusst auf der Ba-

5 Abschnitt 3.2 wurde von Daniel Prantl verfasst.

sis von Wahrnehmungen, teils automatisiert und unter Betrachtung des gesamten Körpers vollzieht, und einem *physischen Körper*, der Bewegungen bewusst, nach objektiven Kriterien und in systematische Teilschritte zerlegt ausführt (Dörne 2010: 17–23). Bei der *emotionalen* Dimension steht die Wechselwirkung zwischen subjektivem Empfinden und dem Nutzen von Ausdruckskonventionen im Zentrum (Dörne 2010: 24–28), während auf kognitiver Ebene Erkenntnis u. a. aus einer individuellen *Innen-*, einer kollektiven *Außen-* oder einer *rein objektiven Perspektive* entstehen kann. Die wahrnehmungsbezogene Dimension differenziert *aktiv-ergreifendes Wahrnehmen* und *passiv-aufnehmendes Gewahrsein*, und im „Es-Spielt-Zustand“ der spirituellen Dimension erlebt die musizierende Person sich als *Einheit von eigenem Körper, Seele und Geist* einerseits und mit den sie *umgebenden Objekten* andererseits. Weiter unterscheidet die kommunikative Dimension maßgeblich zwischen einem *Geben-* und einem *Nehmen-Modus*. Die geschichtliche Dimension schließlich ist um die *Integration sieben verschiedener Perspektiven* auf den Musizierprozess bemüht, während die Umgangsweisen der modalen Dimension teilweise ineinander übergehen können.

Auf der Basis dieses Modells leitet Dörne zehn Zielkategorien für den Instrumentalunterricht ab, welche *umfassendes Musizieren* auf unterschiedliche Weise realisieren sollen, die hier allerdings nicht weiterverfolgt werden sollen. Die Genese der einzelnen Beobachtungskriterien auf der Basis der Dörneschen Theorie wurde im Rahmen eines Dissertationsprojekts entwickelt und dort ausführlich dargestellt (vgl. Prantl 2022 i. V., Kapitel 3.2.2.2). Für die hier durchzuführende Analyse der zehn kurzen Unterrichtsvideographien wird ausschließlich auf das Modell der acht Dimensionen umfassenden Musizierens zurückgegriffen. Dabei wurde für jede Szene in den beobachtbaren körperlichen und sprachlichen Aktionen nach Merkmalen Ausschau gehalten, die eine Interpretation im Sinne der Beschreibungen Dörnes ermöglichen.

Szene aus Bavaria-Lesson

(Ausschnitt der Analyse): Dörne differenziert für die *körperliche Dimension* u. a. ein *bewusstes*, vom Körper der musizierenden Person ausgehendes *Bewegen* und ein *unbewusstes*, von der erklingenden Musik ausgehendes *Agieren* derselben. Im *umfassenden Musizieren* wechseln sich beide *Bewegungsarten* stetig ab. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass viele Schüler:innen eher *bewusst nach objektiven Kriterien* und in *Teilschritte zerlegte Bewegungen* ausführen, also mit ihrem *physischen Körper* agieren.

So ist der Blick meist deutlich nach vorne zur anleitenden Lehrperson gerichtet: Diese gibt gestisch ein Signal, was als Aufforderung zur Intensivierung des Klanges gedeutet werden kann (das schnelle Auf- und Ab-Bewegen der Hände). Dieser „objektiven“ Vorgabe folgen die Schüler:innen größtenteils in ihren Bewegungen. Besonders deutlich wird dies im weiteren Verlauf der Szene, z. B. im Beckenschlag des Schülers im grünen Pull-over, dessen Bewegung genau der Vorgabe der Lehrperson – mit einer leichten Verzögerung – folgt. Diese Verzögerung kann als Hinweis auf eine bewusste Bewegung gelesen werden, die eben gerade nicht automatisiert und von der Musik beeinflusst vollzogen wird, sondern willentlich gesteuert wird. Da der Schüler im Umgang mit den Becken evtl. noch etwas unerfahren ist, gelingt es ihm eben (noch) nicht, die Anweisung der Lehrperson direkt auszuführen. Ähnlich kann das Trommeln der Schülerin rechts hinten mit schwarzem Oberteil gedeutet werden.

Bei anderen Schüler:innen finden sich allerdings auch Merkmale von unbewusst auf der Basis von Wahrnehmungen ausgeführten Bewegungen, die zusehends den gesamten Körper erfassen. Deutlich wird dies z. B. im Vergleich des Schülers im grauen Kapuzenpullover links und des Schülers im gestreiften Pullover rechts, beide an der Djembè: Beide folgen wieder der „Anweisung“ der Lehrperson nach Intensivierung, jedoch auf etwas unterschiedliche Weise: Während der Schüler links in grau hauptsächlich die isolierte Bewegung seiner rechten Hand beschleunigt und sich dabei teilweise in Richtung der anderen Schüler:innen umdreht, etwa um sich zu vergewissern, dass er „richtig“ spielt, ergibt sich bei dem Schüler rechts ein anderes Bild: Auch wenn in diesem Kamerawinkel seine Mimik verborgen bleibt, ist an allen Extremitäten der Einbezug des gesamten Körpers zu erkennen: Nach kurzer Zeit nutzt er beide Hände zum Trommeln, beschleunigt sein Spiel, bis er wieder nur mit einer Hand spielt, die Beine näher an das Instrument bewegt und mit immer heftiger und kraftvoller wirkenden Bewegungen auf sein Instrument einschlägt. Auch die Beugung des Rückens nach vorne, was den Einsatz von noch mehr Masse zum Spielen auf der Trommel erlaubt, scheint weniger einer bewussten als einer „getriebenen“ Bewegung zu entsprechen.⁶ Weiteres Indiz für ein Handeln

6 Die sich hier andeutende Gefahr körperlicher Fehlhaltungen bei einer Überbetonung des empfundenen Körpers wird auch von Dörne als Problemfeld dieser Dimension benannt (Dörne 2010:21).

im empfundenen Körper ist schließlich die verhältnismäßig späte Reaktion des Schülers auf die gestische Anweisung der Lehrperson, mit dem Trommeln aufzuhören. (Interpretationen im Sinne der weiteren Dimensionen werden hier aus Platzgründen ausgespart.)

Szene aus Estonia-Lesson

*Die gesamte Szene macht es schwer, aus der Dörneschen Perspektive beurteilt zu werden, da allein die Aufstellung schwer erkennen lässt, in welchen Dimensionen sich die einzelnen Personen bewegen. Man könnte evtl. im Sinne der **emotionalen** Dimension vom „Nutzen von Ausdruckskonventionen“ sprechen: Das genaue Trennen der Töne wird mit einem „klarer spielen“ assoziiert. In der **kognitiven** Dimension würde damit eine Perspektive eingenommen, die den o. g. Zusammenhang zwischen verschiedenen objektiven Sachverhalten ins Zentrum stellt (Es-Plural-Perspektive nach Dörne). In der **kommunikativen** Dimension, bei der in der Theorie Dörnes ein flexibles Wechseln von Senden (Geben-Modus) und Empfangen (Nehmen-Modus) seitens der Teilnehmenden von Bedeutung ist, ist nicht einmal ein klarer Sender und Empfänger erkennbar, da nicht alle Schüler:innen eindeutig den Anweisungen folgen und reinspielen, während die Lehrperson spricht, oder während des Musizierens andere Tätigkeiten verfolgen.*

Die beiden hier dargestellten Beschreibungen der kurzen Ausschnitte machen bereits in ihrer Ausdehnung die Reichweite des hier dargestellten Ansatzes nach Andreas Dörne deutlich. Während die Szene aus der Bavaria-Lesson eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für eine differenzierte Beschreibung liefert (von denen hier nur ein Ausschnitt dargestellt wurde), bietet der Abschnitt aus der Estonia-Lesson kaum Gelegenheit, mit dem Vokabular umfassenden Musizierens beschrieben zu werden. Dies kann in zweierlei Weise gedeutet werden: Einerseits – etwas vereinfacht ausgedrückt – könnte man vermuten, dass in der Estonia-Lesson, genauer in dem hier dargelegten Abschnitt, tatsächlich weniger von einem umfassenden Musizieren im Sinne Dörnes gesprochen werden kann. Andererseits kann es auch bedeuten, dass die hier vorgeführte Analysemethode, die Begriffe aus der Dörneschen Theoriesprache für die Beobachtung von Szenen *anhand von Videoaufnahmen* verwendet, an ihre Grenzen stoßen kann. Zwar ist es nicht möglich, mit Sicherheit festzustellen, ob es sich bei dem Beckenschlag des S im grünen Pullover (Bavaria-Lesson-Ausschnitt

bei 0:09) tatsächlich um eine bewusste (vom Körper gesteuerte) oder eine unbewusste (von der Musik gesteuerte) Bewegung handelt. Durch den Vergleich mit den weiteren Bewegungen in dieser kurzen Szene lassen sich jedoch gute Argumente für diese Interpretation finden. Weiter bietet die Estonia-Lesson mit ihrer deutlich größeren Schüler:innenzahl potenziell weniger Gelegenheit, von den detaillierten Beobachungskriterien der Dörneschen Theoriesprache erfasst zu werden. Dies könnte mit dem Ursprung dieser Theorie in der instrumentalbezogenen Musikpädagogik zusammenhängen, die ihren Gegenstand per se in kleineren Lehr-Lerngruppen lokalisiert. Als Arbeitshypothese könnte damit an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Dörnesche Theoriesprache eher zur Beschreibung angewendet werden kann, wenn die betrachtete Situation dem Instrumentalunterricht auf einer strukturellen Ebene näherliegt. Ein Blick auf die weiteren Analysen der neun Musiziersituationen⁷ unterstützt diese These: So finden sich auch in den Ausschnitten der California-, Catalonia- und Sweden-Lesson deutlich mehr Anknüpfungspunkte an das Dörnesche Theorieinstrumentarium als bei den weiteren Stunden. In diesen Stunden steht – im Vergleich zu den anderen – entweder das Singen oder das Musizieren auf Instrumenten deutlich im Vordergrund.⁸

3.3 Die musikalische Situationstheorie nach Günther Anders (1902–1992) in Musiziersituationen⁹

Basisinformationen aus musikpädagogischer Perspektive im Schnelldurchlauf¹⁰

Günther Anders' „*Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen*“ entstanden ca. um 1930. Nach einer durch Edmund Husserl und Martin Heidegger geprägten Phase wollte sich Günther Anders damit an der

7 <https://klpmus22.comparing.video>

8 Einen Sonderfall stellt die Lower-Saxony-Lesson dar, die ebenfalls recht detailliert mit dem Dörneschen Vokabular beschrieben werden kann: In dieser Stunde wird jedoch nicht *aktiv* musiziert, wohl aber Hören in besonderer Weise thematisiert. *Musik hören* kann damit hier auch als eine Spielart des umfassenden Musizierens gedeutet werden.

9 Abschnitt 3.3 wurde von Christoph Khittl verfasst.

10 Vgl. dazu eigene Vorarbeiten und Studien: Christoph Khittl 2014a, 2014b, 2016, 2018, 2020a und 2020b.

Universität Frankfurt bei Paul Tillich und Max Horkheimer habilitieren, was allerdings scheiterte. Nach 1945 wendet sich Anders von seinen früheren ästhetischen Studien ab und wird zum politisch und ökologisch engagierten Philosophen, Technik- und Transhumanismuskritiker. Die phänomenologisch und existenzialphilosophisch geprägte Studie zur musikalischen Situations-*theorie* wurde erst 2017 aus dem Nachlass veröffentlicht und wird hier musikpädagogisch anverwandelt zur Diskussion gestellt.¹¹

Kennzeichnend für eine musikalische Situation ist das „*In-Musik-sein*“ (Anders 1930/31: 16). Die damit verbundene intensive Involviertheit wird als eine eigene, eigenzeitliche musikalische *Welt* (in der Welt) angenommen (Anders 1930/31: 16). Merkmale der Situationshaftigkeit sind die Außerkraftsetzung der Gegensätzlichkeiten von subjektiv–objektiv zugunsten eines Status „dazwischen“ (Anders 1926/27: 220), zugunsten einer Aufhebung empirischer Grenzen während der Dauer der Situation (z. B. Aufhebung der Grenzen zwischen Spieler:innen–Instrument, Spielende–Spielende, Spielende–Zuhörer:innen, Aufhebung raum-zeitlicher Konstellationen). Die musikalische Situation ist weder rein objektiv (messbar) noch rein subjektiv (erlebbar), sondern sie hat eine eigene Qualität *dazwischen*. Die musikalische Situation ist somit eine Art von (raum-zeitlicher) „Enklave“ (Anders 1930/31: 44).

Die musikalische Situation wird als „Verwandlungssituation“ (Anders 1930/31: 24, 56–77) gesetzt. In der musikalischen Situation verwandelt man sich als darin Involvierter in eine seiner „möglichen Dimensionen“ (Anders 1930/31: 75), so die These Günther Anders’ basierend auf einer (musik-)anthropologischen Annahme (vgl. Anders 1930/31: 75). Die Systeme Mensch und Musik werden aneinandergespleißt: In der musikalischen Situation werden die „Bewegtheits-Gestimmtheitsformen“ (Anders 1930/31: 23, 69 f.) Mensch und Musik aufeinander bezogen. Die Bewegtheits-Gestimmtheitsform-Musik nimmt die Bewegtheits-Gestimmtheitsform-Mensch sozusagen *mit* und verwandelt ihn für die Dauer der musikalischen Situation. Die musikalische Situation ist immer eine des „Mitvollzugs“ (Anders 1930/31: 56 f.). Zudem ist die musikalische Situation „rezeptiv-produktiv-neutral“ (vgl. Anders 1930/31: 61, 108 f.); d. h. Musikmachen und Musikhören liegen auf derselben strukturellen Ebene. Im Erfahren/Erleben einer musikalischen Situa-

11 Vgl. Anders, Günther: *Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen*. (1930/31). Vgl. dazu weiter: Ellensohn (2008).

on liegt auch ihr „kognitives Potential“ (Anders 1930/31: 24, 69). Nach Günther Anders ist eine musikalische Situation immer schon *kognitiv*, auch dann, wenn sie rein außersprachlich und vorbegrifflich bleibt.

Auch wenn Anders von weiteren musikalischen Situationstypen ausgeht, stellt er exemplarisch drei idealtypische musikalische Situationstypen genau vor: Das „Aufgelöstsein-in“, das „Gelöst Sein“ („Gelöstheit“) und das „Abgelöstsein-von“ bzw. das „Mit-gegenständlich-sein“ (Anders 1930/31: 24, 77 f., 83 f., 121 f.).

Dabei handelt es sich um drei bewusst gewählte, extrem auseinanderpositionierte Musiksituationen, die alle auf das zentrale Kriterium der Situationstheorie hin überprüft werden, wonach eine Situation zwar *kognitiv*, jedoch weder rein subjektiv noch objektiv, sondern als Zustand *dazwischen* anzunehmen ist. Anders verwendet den Begriff *kognitiv* damit quer zu allen gebräuchlichen Theorien aus der Psychologie/Pädagogik. Unter diesen Bedingungen wäre aber eine musikalische Situation als *kognitive* immer schon zugleich eine mit gewissem Bildungspotenzial.

Die musikalische Situationstheorie – warum musikpädagogisch gedacht?

Zwar ohne edukative oder bildungstheoretische Intentionen verfasst, regt der Ansatz von Günther Anders zu musikpädagogischem Nachdenken und musikpädagogischer Lesart an. Der Anspruch der musikalischen Situationstheorie ist ein direkt an der musikalischen Praxis interessierter, ausgehend von der unmittelbar mitvollzogenen musikalischen Situation selbst. Auch wenn Anders seine Analysen der Situationstypen entlang traditioneller Musikwerke durchführt, zeigt sich sein Ansatz in musikpädagogischer Annäherung deutlich offen für alle nur denkbaren musikalischen Praxen (sofern sie zu musikalischen Situationen führen). Diese Praxen sind einem maximal weiten (performativ geöffneten) Musikbegriff verpflichtet, der sich auf das Musikmachen, das Musikhören sowie das Imaginieren von Musik gleichermaßen beziehen lässt.

Zudem steht der Begriff der musikalischen Bildung und des Musikhörens selbst auf dem Prüfstand. Denn im Lichte der musikalischen Situationstheorie erscheinen nicht mehr allein nur diskursive, objektivierbare Strukturen und Gebilde als *kognitiv-bildungsrelevant*, sondern auch das elementare, basale Musikmachen im Mitvollzug der Situation wäre für sich genommen bereits *kognitiv-bildend* (vgl. Rolle 1999). Und indem die musikalische Situa-

on als Verwandlungssituation *Dimensionen* eröffnet, die nur durch die musikalische Situation selbst erfahrbar und zugänglich sind, ist sie nicht nur bildend, sondern auch um-bildend sowie in einem existenziellen Sinn auch ethisch bedeutsam vgl. Bugiel 2021.¹²

Zwei exemplarische Analysen nach Günther Anders' musikalischer Situationstheorie:

Szene aus Bavaria-Lesson

Angeregt durch den theoretischen Hintergrund von Günther Anders könnte der Bavaria-Ausschnitt als Situationstypus des Schwebens, Mitgerissenwerdens beschrieben werden. Dies übrigens inhaltlich genau passend zur im Video-Ausschnitt musikalisch dargestellten Situation des Schwebens über den Klippen. Aspekte wie Involviertheit, In-Musik-Sein sind beobachtbar bzw. zu vermuten. Die Musiksituation kann als Umstimmungs- und Mitvollzugsituation angesehen werden, sich in die Klanggeschichte zu begeben und sich durch sie im Medium Musik umstimmen zu lassen (für die Dauer der musikalischen Situation). Auch das Dirigat der Lehrperson ist ein gestischer Mitvollzug des musikalischen Geschehens und verweist auf die von Anders angenommene musikanthropologische Koppelung der Systeme Mensch und Musik, die sich in einem Regelkreis von Wechselwirkungen beeinflussen können.

Szene aus Estonia-Lesson

Im Estonia-Ausschnitt liegt eine Situation maximaler Distanz und Objektivierung von Musik vor, die Musik und Musikmachen zu einer bloßen Aufgabe reduziert, die es korrekt zu lösen (= zu spielen) gilt. Nach Anders lässt sich Musik aber nicht objektivieren, sie kann nicht zum Gegenstand verdinglicht werden, die musikalische Situation ist weder rein subjektiv

12 Sowohl Rolle (1999) als auch Bugiel (2021) konturieren einen musikalischen Bildungsbegriff, der bei Rolle mehr auf Basis der ästhetischen Erfahrung entwickelt wird, bei Bugiel hingegen auf dem Prinzip eines transformatorischen Prozesses. Die musikalische Situation bei Anders als Verwandlungssituation zeigt somit eine gewisse Nähe zum transformatorischen Bildungsbegriff. Die Verwandlung in eine seiner (vielen) Dimensionen während der Dauer einer musikalischen Situation fügt diesem transformatorischen Bildungsbegriff noch eine ethische Dimension hinzu. Mit dieser Erweiterung ihrer Grundlagen und Begründungszusammenhänge erweist sich musikpädagogisches immer zugleich auch als ethisch verantwortetes Denken und Handeln.

noch objektiv, sondern ein transitiver Status dazwischen. Dies betont Anders auch in der Analyse selbst maximal objektiver musikalischer Gebilde: Auch sie sind an den Mitvollzug gebunden, andernfalls nicht von einer musikalischen Situation gesprochen werden kann. In dem Estonia-Ausschnitt kann kein Mitvollzug wahrgenommen werden, der Ablauf gelingt nicht, ist lustlos, unerfreulich, steril (und wird möglicherweise auch in gewisser Weise durch die Schüler:innen sabotiert, die einfach keine Freude an diesem Musiksetting haben). Im Sinne von Anders liegt sogar eine Situation der Vermeidung des In-Musik-Seins vor, eine negative musikalische Situation, auch im Sinne ihrer Negation.

Methodenkritik und Reichweite der gewählten Analyseform

„Die Frage nach dem, was an der Kunst zur Bildung taugt, ist angewiesen auf die Verständigung mit der Philosophie“ (Buschkühle 2011: 9). Mit diesem Seitenblick auf die Kunstdidaktik bewege ich mich auf einen neu bzw. *anders* zu konturierenden musikalischen Bildungsbegriff zu, der meines Erachtens aus der musikpädagogischen Anverwandlung von Günther Anders herzuleiten ist.

Musikpädagogik könnte im Sinne der musikalischen Situationstheorie sinnvoll und insgesamt in erweitertem Bezugsrahmen begründet werden. Der Begriff der musikalischen Bildung erhält neue Facetten, die auf die Eigenständigkeit eines explizit musikalischen Bildungsbegriffs verweisen – eines Bildungsbegriffs, der sich direkt aus der musikalischen Situation entwickeln lässt. In der musikalischen Situation als einer zugleich kognitiven wie auch einer als Verwandlungssituation angenommenen, ist eine Wendung ins Existenzielle hin zu den *existenziellen Daseinsbestimmungen* mitgedacht. Und dies erhöht die (ethische) Verantwortung gegenüber Fragen nach dem Sinn und dem Warum, also einer Begründung von Musikpädagogik wie auch von Musikunterricht. Daher ließe sich mit Günther Anders ein musikalischer Bildungsbegriff herleiten, der die musikalische Situation während ihrer Dauer als eine kognitiv-bildende und die Verwandlungssituation als eine existenzielle wie *um*-bildende versteht. Freilich sind diese Setzungen nicht unproblematisch. Klar ist auch, dass damit keinerlei konkrete oder methodische Hinweise abgeleitet werden können, wie im Einzelfall Musikunterricht bzw. musikalische Situationen beschaffen sein sollen. Praxisanweisungen für die Praxen werden daher nicht angeboten, konkrete Unterrichtsinhalte lassen sich dar-

aus nicht ableiten, auch keine Vorgaben darüber, was genau und welche Musik gemeint ist und über welche Fähigkeiten man verfügen muss, um in musikalische Situationen zu gelangen: Diese Offenheit kann als Nachteil ebenso wie als Vorteil im Sinne von nicht-normativ gewertet werden. Damit liegt der hier skizzierte Ansatz quer zu anderen musikpädagogischen Theorien, wie etwa der kompetenzorientierten, die sich sehr konkret zu Vorgaben, Inhalten und Lernhierarchien äußern. Immerhin positioniert sich eine musikpädagogische Situationstheorie dazu als Art Gegengewicht und Korrektiv. Die musikalische Situation ist somit *zugleich* Ausgangs- wie Zielpunkt. Denn musikalische Situationen sind in ihrer Evidenz Teil des empirischen Lebens. Und die Kraft dieser erlebten musikalischen Situationen hat das Potenzial, immer wieder auf neue musikalische Situationen abzielen und sie aufzusuchen. Auch darin liegt ihr bildendes Potenzial sowie die Notwendigkeit einer musikpädagogisch gerahmten Theorie der musikalischen Situation.

4. Fazit

Natürlich erscheint es immer willkürlich, einen Philosophen, eine Theorie oder auch nur eine bestimmte Terminologie für die Musikpädagogik oder in diesem Kontext genauer: für die Beschreibung von Musikunterricht zu beanspruchen. Zugleich aber ist die Theorie- und Begriffsgeschichte der Musikpädagogik selbst anschauliches Beispiel dafür, dass solche Transformationen von Theorien bzw. Theorierudimenten geschehen, die dann musikpädagogisch besetzt und anverwandelt werden. Musikpädagogik ist eine *transdisziplinäre*, nicht ganz festgelegte, wenn man so will *disziplinlose* Disziplin (vgl. Dartsch et al. 2018: 12). Aus der Zusammenschau der drei dargestellten Perspektiven, die jede einem anderen Bereich dieses „begrifflichen Dschungel(s)“ (Weidner & Rolle 2019: 11) entstammen, ließe sich nun viel ableiten. Im Folgenden sollen nur skizzenhaft einige Überlegungen für weitere Forschung angedacht werden:

- 1) Zunächst fällt auf, dass sich in allen drei Analysen Ähnlichkeiten im Sinne einer vergleichbaren Wertung der beiden Stunden (Bavaria- und Estonia-Lesson) erkennen lassen.
- 2) In jeder Methodenkritik wird deutlich, dass die Perspektiven sich gegenseitig ergänzen. So können z. B. mit den Dimensionen von Unterrichts-

qualität bei Lenord ästhetische Prozesse nur wenig beleuchtet werden, während sich diese bei Khittls und Prantls Analysen deutlicher thematisiert finden. Dafür sind die Beobachtungskriterien bei ersterem Zugang deutlicher konturiert.

Sowohl (1) als auch (2) geben Anregung dazu, die Frage nach der „Qualität von Musikunterricht“ vermehrt disziplinenübergreifend zu denken.

3) Schließlich lassen sich aus der Gegenüberstellung Vermutungen zu Ähnlichkeiten in den Begriffen der in Anschlag gebrachten Modelle feststellen. So wäre es interessant zu überprüfen, ob die kognitive Aktivierung, auf die Lenord verweist (3.1), in Zusammenhang mit dem kognitiven Potenzial bei Anders (3.3) stehen könnte. Ebenso scheint es möglich zu sein, mit dem Aspekt der Involviertheit, den Lenord (3.1) und Khittl (3.3) identifizieren, und mit dem Konzept des *empfundenen Körpers* bei Dörne (3.2) vergleichbare Szenen zu beschreiben. Dies könnte auf einzelne Zusammenhänge dieser Konzepte hinweisen, denen in Folgeprojekten nachgegangen werden sollte.

Natürlich sollten diese Überlegungen noch weiter verfolgt werden. An dieser Stelle können sie als weiterführende Impulse verstanden werden. Wir freuen uns auf einen lebhaften Diskurs.

Literaturverzeichnis

- Anders, Günther (1926/27). Zur Phänomenologie des Zuhörens. (Erläutert am Hören impressionistischer Musik). In: ders., *Musikphilosophische Schriften. Texte und Dokumente*, S. 211–226. Hrsg. v. Reinhard Ellensohn. München: C. H. Beck 2017.
- Anders, Günther (1930/31). Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen. In: ders., *Musikphilosophische Schriften. Texte und Dokumente*, S. 15–177. Hrsg. v. Reinhard Ellensohn. München: C. H. Beck 2017.
- Bugiel, Lukas (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Buschkühle, Carl-Peter (2011). Philosophische Fragen nach dem, was die Kunst bildet. In: Andreas Steffens (Hrsg.), *Selbst-Bildung. Die Perspektive der Anthropolästhetik*, S. 9–10. Oberhausen: Athena Vlg.

- Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich & Stöger, Christine (2018). Einführung. In: dies. (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, S. 11–15. 1. Auflage. Münster, New York: Waxmann (UTB 5040).
- Dörne, Andreas (2010). *Umfassend musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dörne, Andreas (2019). *Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft*. Mainz: Schott.
- Dörne, Andreas (2019b). Musizieren(lernen) und Freiheit. Gedanken zum Wert des Eanzipatorischen in Kunst und Bildung. *Üben und Musizieren*, H. 2, S. 6–11.
- Eibach, Benjamin (2019). Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen. In: Verena Weidner & Christian Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*, S. 231–244. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Bd. 40).
- Ellensohn, Reinhard (2008). *Der andere Anders. Günther Anders als Musikphilosoph*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Gebauer, Heike (2013). Kognitive Aktivierung in der videobasierten Unterrichtsprozessforschung. In: Andreas Lehmann-Wermser & Martina Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*, S. 61–81. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hörmann, Stefan; Meidel, Eva (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In: Bernd Clausen; Alexander J. Cvetko; Stefan Hörmann; Martina Krause-Benz & Silke Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*, S. 11–68, 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster: Waxmann.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2020). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, Hermann J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer systematischen Musikpädagogik. In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland*, S. 57–84. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung Bd. 24).
- Khittl, Christoph (2014a). „Gute“ Musik? In musikpädagogischen Kontexten? Phänomenologische Überlegungen zu einem situativen Musikbegriff – Essay zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders. In: Stefan Zöllner-Dressler & Christoph Khittl (Hrsg.), *Musik: wissenschaftlich – pädagogisch – politisch. Festschrift für Arnold Werner-Jensen zum 70. Geburtstag*, S. 177–251. Essen: Die Blaue Eule.
- Khittl, Christoph (2014b). Präsenzforschung und Musikpädagogik: Zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders (1902–1992). *Diskussion Musikpädagogik*, 61/2014, S. 47–53.
- Khittl, Christoph (2016). Die musikalische Situation und Aspekte einer ‚Musikdidaktik des Ereignishaften‘. In: Markus Hirsch (Hrsg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*. (=wiener reihe musikpädagogik Bd. 1), S. 147–171. Münster: Waxmann.

- Khittl, Christoph (2018). Zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders aus musikdidaktischer Perspektive mit einem literaturdidaktischen Appendix. In: Veronica Hofeneder & Nicole Perry (Hrsg.), *Germanistik Grenzenlos. Festschrift für Wynfrid Kriegleder zum 60. Geburtstag*, S. 260–273. Wien: Praesens.
- Khittl, Christoph (2020a). „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Musikpädagogik?“ – Eine Nicht-Beantwortung in nicht-pädagogischen, literarisch-philosophischen Streifzügen. In: Stefan Engl & Andrea Harrandt (Hrsg.), *ad fontem musicae – Thomas Leibnitz zum 65. Geburtstag*, S. 419–439. Wien: Hollitzer.
- Khittl, Christoph (2020b). *Ent-Bildung und Ent-Didaktisierung ästhetischer Bildung – ein paradoxes Vorhaben?* *zaeb.net. (zeitschrift ästhetische bildung)*, 12 (2020), Nr. 1, S. 1–15.
- Klieme, Eckhard (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(6), S. 765–773.
- Klieme, Eckhard & Rakoczy, Katrin (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(2), S. 222–237.
- Kranefeld, Ulrike (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft* 49, S. 221–233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y> [10.12.2021].
- Kranefeld, Ulrike & Mause, Anna-Lisa (2020). Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. In: Susanne Timm; Jana Costa; Claudia Kühn & Annette Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, S. 113–129. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, Ulrike; Busch, Thomas & Dücker, Jelena (2015). Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule. Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster. In: Ulrike Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*, S. 49–89. Bildungsforschung; 41. Berlin: BMBF.
- Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin & Naacke, Susanne (2015). Videographische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr. In: Ulrike Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*, S. 147–165. Bildungsforschung. Berlin: BMBF.
- Lessing, Wolfgang (2016). Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In: Bianca Wüsthube; Christine Stöger; Peter Röbbke & Natalia Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis*, S. 77–88. Mainz: Schott.
- Lessing, Wolfgang (2018). Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In: Wolfgang Rüdiger (Hrsg.), *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven*, S. 8–40. Lehrbuch. Mainz: Schott.
- Mahlert, Ulrich (2013). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Schott Music.

- Praetorius, Anna Katharina; Herrmann, Christian; Gerlach, Erin; Zülsdorf-Kersting, Meike; Heinitz, Benjamin; Nehring, Andreas (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifität. *Unterrichtswissenschaft* 48(3), S. 409–446.
- Praetorius, Anna-Katharina & Charalambous, Charalambos Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying teaching quality: looking back and looking forward. *ZDM – Mathematics Education* 50(3), S. 535–553.
- Praetorius, Anna-Katharina & Gräsel, Cornelia (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft* 49, S. 167–188. [https://doi.org/ 10.1007/s42010-021-00119-6](https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6) [10.12.2021].
- Prantl, Daniel (2022 i. V.): *Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer. Ein empirischer Theorienvergleich*. (Dissertation Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ 2021).
- Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian (2012). Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung. In: Jens Knigge & Anne Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*, S. 337–343. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung Bd. 33).
- Vogt, Jürgen (2011). Schöngeister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, H. 49, S. 13–17
- Wallbaum, Christopher (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik*, Jg. 26, S. 4–17.
- Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.
- Weidner, Verena & Rolle, Christian (2019). Einleitung. In: dies. (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*, S. 9–17. [1. Auflage]. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung).

Prof. Dr. Christoph Khittl
Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien
Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares
Musizieren
Metternichgasse 8
A-1030 Wien

khittl@mdw.ac.at

Dr. Christiane Lenord
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart/
University of Music and Performing Arts Stuttgart
Urbanstraße 25
70182 Stuttgart

christiane.lenord@hmdk-stuttgart.de

Dr. Daniel Prantl
Fakultät II, Musikdidaktik Gymnasium
Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden
Wettiner Platz 13
01067 Dresden

daniel.prantl@mailbox.hfmd.de

Sichtbarmachung „atmosphärischer Momente“ – phänomenologisch orientierte Vignetten am Beispiel der Bavaria-Lesson

Julia Jung

Einleitung und Ziel des Artikels

„Wir leben dauernd in Atmosphären, wir werden durch Atmosphären bestimmt und bestimmen sie selbst.“ (Böhme 2007: 39) Mit Gernot Böhme als Vertreter der neuen Ästhetik sind Atmosphären „primäre Wahrnehmungsgegenstände“ und als solche Alltagserscheinungen immer das Erste, das man spürt. Atmosphären werden nicht nur wahrgenommen, sondern immer auch durch etwas oder jemanden erzeugt. Böhme schreibt ihnen damit einen „Zwischenstatus“ zu (vgl. Böhme 2001: 54), indem sie äußere Qualitäten mit einem wahrnehmenden Subjekt verbinden. Auch Unterricht kann auf diese Weise gesehen werden, als Verbindung von Lehrenden und Lernenden (vgl. ebd.: 54/55). Lehrende werden somit in ihrem Tun – meist unbewusst – zu (Mit-)Gestaltenden von Atmosphären,¹ zu ästhetisch Arbeitenden, und das Lehren zur ästhetischen Tätigkeit (vgl. auch Spychiger 2015).

Der Gedanke einer Allgegenwärtigkeit von Atmosphären findet sich bereits bei Friebel (1980), wenn er im Hinblick auf den Unterricht schreibt: „alles Unterrichtsgeschehen, alle methodisch so gut abgesicherten Schritte einer pädagogischen Einwirkung [finden] nicht im luftleeren Raum statt [...]“ (ebd.: 244). Mit diesem nicht „Luftleeren“ lassen sich etwa – im Positiven – Momente beschreiben, in denen die Luft vor freudiger Aufgeregtheit „knistert“, Schüler*innen eingehüllt und mitgerissen werden oder auf zwischenmenschlicher Ebene wechselseitiges Vertrauen und Wahrgenommensein entstehen. Als Kehrseite sind beispielsweise Atmosphären der Angst oder des Verkennens zu nennen, die hinsichtlich einer freien Entwicklung und des Lernens eher unförderlich sind.

1 Natürlich tragen auch die Schüler*innen zur Gesamtatmosphäre bei oder dominieren sie zeitweise sogar ganz. In der hier durchgeführten Betrachtung liegt der Fokus jedoch auf der Lehrperson.

Für den Unterricht birgt dies somit eine Chance in sich – und eine pädagogische Verantwortung. Bereits 1964 formuliert Bollnow, geeignete atmosphärische Bedingungen zu schaffen sehe er als „unerlässliche Voraussetzung[, die] vorhanden sein müsse[n], damit überhaupt so etwas wie Erziehung gelingen kann“ (ebd.: 187). Es ist insofern von großer Relevanz, den Blick auf das Unsichtbare zu richten, nach diesem „nicht Luftleeren“ zu fragen und damit einhergehend auch das Handeln von Lehrpersonen als (Mit-)Gestalterinnen dieses ästhetischen Raums zu untersuchen.

Ein Beispiel einer positiven und bewussten Atmosphäregestaltung im Musikunterricht findet sich in der „Bavaria-Lesson“, mit der sich Wallbaum (2018) analytisch-beschreibend auseinandergesetzt hat. Diese Stunde beinhaltet viele Momente, von Wallbaum bezeichnet als RED, in denen die Atmosphäre besonders intensiv ist. Für den vorliegenden Artikel von Bedeutung sind zum einen die bewusste Atmosphäregestaltung des Lehrers sowie zum anderen Wallbaums videobasierte Analyse als ein methodisches Beispiel dafür, wie man sich Atmosphären empirisch nähern kann.

Im Rahmen des vorliegenden Artikels wird diesbezüglich eine Verknüpfung hergestellt zum „Konzept des atmosphärischen Vermögens“ (Jung 2020) und sich vor dessen Hintergrund der Unterrichtsstunde noch einmal aus einem anderen Blickwinkel genähert: Es wird versucht, als besonders atmosphärisch empfundene Momente in Form phänomenologisch orientierter Vignetten durch Sprache sichtbar zu machen. Die Bavaria-Lesson dient dem vorliegenden Artikel hierfür als empirisches Material. Beispielhaft wurden zwei Vignetten entwickelt.

Im Kern geht es bei beiden Ansätzen – Wallbaum und Jung – um Atmosphären in der Unterrichtspraxis, im pädagogischen Raum. Und: Beide Herangehensweisen ermöglichen – über Worte – eine andere Art des Sehens, eine Sichtbarmachung dessen, was nicht sichtbar, aber immer spürbar ist. Es ergibt sich hieraus die Chance, Material zu entwickeln, das in der Unterrichtspraxis Anwendung finden kann. Und es ergibt sich die Chance, Begriffe zusammenzudenken, zu hinterfragen und zu schärfen.

Die hier angefertigten Vignetten beinhalten Begriffe, die im Rahmen des „Konzepts des atmosphärischen Vermögens“ Jung (2020) gebildet worden sind. Zur allgemeinen Verständlichkeit wird dieses Konzept deswegen zunächst in groben Zügen in Bezug auf die für den vorliegenden Artikel relevanten Inhalte skizziert. Diesem Teil folgt die Darstellung phänomenologisch orientierter Vignetten – im Allgemeinen und, durch Verschriftlichung zweier

Atmosphärenmomente, in Bezug auf die Bavaria-Lesson. Der Artikel schließt mit einem Fazit und einem weiterführenden Ausblick.

Atmosphären in der Unterrichtspraxis – Kurzzvorstellung des Konzepts des atmosphärischen Vermögens

Ziel des „Konzepts des atmosphärischen Vermögens“² (im Folgenden: KdaV) ist, das Bewusstsein von Lehrpersonen im Hinblick auf die Wahrnehmung und insbesondere die Gestaltung von Atmosphären zu schärfen und sie zu befähigen, „spürend zu handeln“ (ebd.). Es ist die Rede von einem „atmosphärischen Vermögen“ (vgl. hierzu auch Spychiger 2017), das im Rahmen einer „Ästhetisierung des Lehrberufs“ (Jung 2020) entstanden ist.

Positive Atmosphären im pädagogischen Raum

Spricht man von Atmosphären in der Unterrichtspraxis und von deren Gestaltbarkeit, liegt es nahe, zunächst danach zu fragen, welche Atmosphären als positiv beschrieben werden können. Naturgemäß kann diese Beschreibung nie vollständig und absolut sein – sie ist immer abhängig von Kontext, Situation und wahrnehmenden Individuen: Brauchen manche Heranwachsenden eher das Gefühl von Geborgenheit, engt dies andere möglicherweise ein. Oder auf didaktischer Ebene: Nicht immer ist eine fröhliche Atmosphäre als positiv zu benennen, entfaltet mancher Unterrichtsgegenstand seine volle Wirkung womöglich erst in einer gefühlten Melancholie. Im Fall der Bavaria-Lesson erscheint dem Lehrer die Atmosphäre seiner Unterrichtsstunde – zumindest in diesen Momenten – etwa dann als positiv, wenn sie konzentriert ist, wenn Stille hör- und auch spürbar wird, wenn ein Gefühl von Offenheit vorhanden ist und ein symmetrisches Verhältnis zwischen Lehrperson und Heranwachsenden besteht (vgl. Wallbaum 2018: 126).

Bleibt man allgemein, können für die Pädagogik grundlegende Atmosphärencharakterisierungen formuliert werden, die im Hinblick auf eine umfassende Bildung Teil jeder musikalischen (und auch außermusikalischen) Un-

2 Der folgende Abschnitt umfasst Inhalte des Buches „Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären“ (Jung 2020).

terrichtspraxis sein sollten. Sie lassen sich unterteilen in die Kategorien *Qualitäten* und *Strukturelles*: So können zur Beschreibung einer positiven Unterrichts Atmosphäre zum Beispiel grundlegende Qualitäten wie Anerkennung, (Beziehungs-)Sicherheit, Vertrauen oder das stärkende und „haltende“ Gefühl (vgl. auch Spychiger 2019: 205 f.), erzeugt durch „pädagogisches Präsupponieren“ (Oser 1993: 4), genannt werden. Auf eher *struktureller* Ebene ist eine Unterrichts Atmosphäre dann positiv, wenn ihr (dynamische) Resonanz (vgl. hierzu auch Allesch 2008) als strukturelles Merkmal zugrunde liegt: Schüler*innen werden erreicht, ergriffen – und es kommt auch etwas zurück. Wechselseitige Resonanz ist damit ein entscheidendes Merkmal sowohl auf „asymmetrischer“ (Herzog 2002: 504) Lernebene als auch auf „symmetrischer“ (ebd.) Ebene sozialer Strukturen. Nicht zuletzt ist eine Unterrichts Atmosphäre dann positiv, wenn ihr Koordination als systembildendes und mitreißendes Phänomen (vgl. hierzu Spychiger 2019) zugrunde liegt: Es ist der Moment, wenn der Unterricht „fließt“, Schüler*innen mitgerissen³ werden und ein Gefühl eines allgemeinen Involviertseins entsteht. Diese Charakterisierungen sind grundlegender Natur und müssen je nach Situation angepasst oder erweitert werden.

Das atmosphärische (Lehr-)Vermögen⁴

Dem KdaV liegt unter anderem eine empirische Untersuchung zugrunde: Es wurden „atmosphärische Momente“ (s. u.) gesammelt und in Form von Kategorien und Vignetten durch Worte sichtbar gemacht. Die Kategorien stehen mit der Beschreibung einer positiven Atmosphäre, wie sie im vorigen Abschnitt angeklungen ist, im Zusammenhang. In der Zusammenführung geben sie als Handlungsweisungen an, was ein atmosphärisches (Lehr-)Vermögen beinhaltet: *Wahrnehmen (perceiving)*, *Stimmen (tuning)* und *Verbinden (connecting)*:

-
- 3 Auch hier muss angemerkt werden, dass der Mitreißeffekt naturgemäß auch ein negativer sein kann: Etwa dann, wenn es sich zum Beispiel hinsichtlich einer freien Entfaltung um weniger förderliche Qualitäten wie beispielsweise Angst handelt.
 - 4 Zur Klammersetzung: Es sei angemerkt, dass sich das atmosphärische Vermögen (je nach Schwerpunktsetzung) prinzipiell auf jeden zwischenmenschlichen Bereich beziehen und somit auch außerschulisch – etwa in der Musiktherapie oder in Chor- und Orchesterleitung – oder auch außermusikalisch Anwendung finden kann.

Hauptkategorie	Subkategorien	
<i>Wahrnehmen*</i> (<i>perceiving</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Intuitiv spüren • Reflektiert spüren 	
<i>Stimmen</i> (<i>tuning</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • (zwischen)menschlich wirken • Gegenständliches wirken lassen**, wirkend machen 	Aufrechterhalten und Verbinden
<i>Verbinden</i> (<i>connecting</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktieren • Einkoordinieren • Gemeinsam agieren und koordinieren 	

Anmerkung 1: *deduktiv gebildet, **durch Interviewfragmente gebildet

Anmerkung 2: Die Darstellung der Kategorien folgt keiner festgelegten Reihenfolge (s. hierzu auch V.2.5). Bezüglich der Begriffe werden als Zusätze auch die englischen Übersetzungen hinzugenommen, um den Inhalt sprachlich noch einmal besser fassen zu können (zum Inhaltlichen s. V.2.4).

Abbildung 1: Die Kategorien des KdaV (aus: Jung 2020: 79)

Handeln Lehrpersonen auf der Atmosphärenebene also positiv, *nehmen* sie (1.) sich, im Sinne eines Spürens, selbst und andere *wahr* – intuitiv oder reflektiert, die Handlung begleitend, ihr vorausgehend oder rückblickend. Auf der Gestaltungsebene *stimmen* sie (2.) den Raum mit einer positiven Qualität – anerkennend etwa, vertrauensvoll oder fehlerfreundlich –, indem sie selbst oder anhand von Gegenständen den Raum „mittönen“. Zum Beispiel vermag ein Lächeln eine Atmosphäre zu erhellen; Gegenstände können von sich aus wirken oder „wirkend gemacht“ werden – zum Beispiel durch Veränderung des Lichts oder sprachliche Symbolisierungen. (3.) erzeugen sie Resonanzen, indem sie zum Beispiel durch kontaktherstellende Blicke, verbindende Gesten oder über die Sprache wechselseitige Verbindungen zwischen sich und den Schüler*innen oder auch diesen untereinander herstellen, ein

Gefühl gegenseitigen „Gesehenwerdens“ erreichen, Anknüpfungspunkte finden und sich auf einer Ebene treffen, sprich: sich „einkoordinieren“ (Jung 2020: 55/56). Beide Gestaltungsweisen – *Stimmen* und *Verbinden* – finden sich beispielsweise auch bei Oser, wenn es darum geht, eine Situation zu schaffen (vgl. Oser 1993: 1) und die Schüler*innen dann in diese Situation mit hineinzu nehmen (vgl. ebd.: 3). Solche Verbindungen oder auch Qualitäten können ferner *gehalten* oder *verändert* werden: Beispiele hierfür sind das intensivierte Aufrechterhalten des Kontakts über eine Störung hinweg, das „pädagogische Freilassen“ (vgl. Jung 2020: 105 und Spychiger 2018) und das sich für einen Moment bewusste Entziehen oder auch die Veränderung eines bestehenden Atmosphärencharakters.

Stellt man diese Kategorien schematisch dar (Abb. 2), wird deutlich, dass sich starke Schnittstellen ergeben, keine Ablaufrichtung vorgegeben ist und die drei Begriffe als „Spürendes Handeln“ (Jung 2020: 131) vereint werden können.

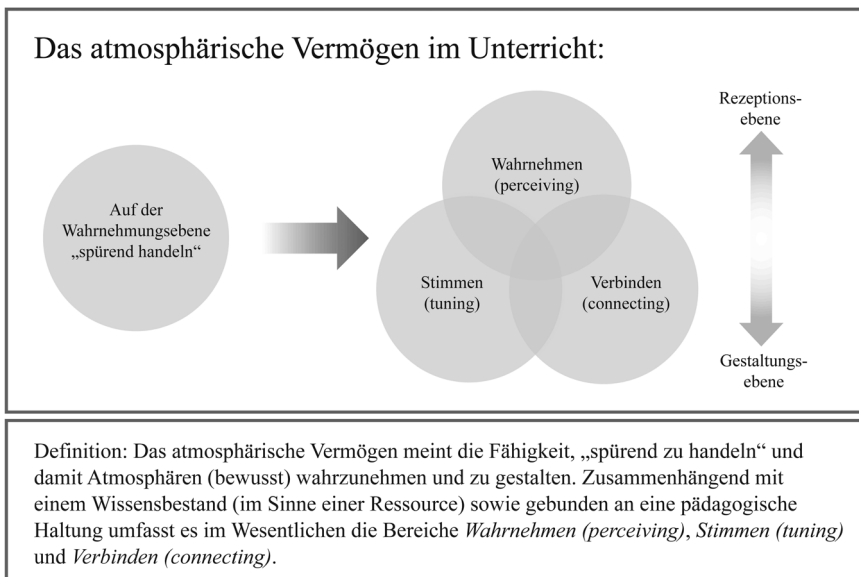


Abbildung 2: Das atmosphärische (Lehr-)Vermögen (aus: Jung 2020: 131)

Ferner ergibt sich weiterführende folgende Definition: „Das atmosphärische Vermögen meint die Fähigkeit, ‚spürend zu handeln‘ und damit Atmosphären (bewusst) wahrzunehmen und zu gestalten. Zusammenhängend mit einem Wissensbestand (im Sinne einer Ressource) sowie gebunden an eine pädagogische Haltung umfasst es im Wesentlichen die Bereiche *Wahrnehmen* (*perceiving*), *Stimmen* (*tuning*) und *Verbinden* (*connecting*).“ (Jung 2020: 132) Handeln Lehrpersonen in beschriebenem Sinne „atmosphärisch vermögend“, trägt dies zu einer solchen positiven Gestaltung bei: Sie werden auf ästhetischer Ebene ihrer pädagogischen Verantwortung gerecht und kreative Planungsprozesse finden auch über die Didaktik und Methodik hinausgehend statt. – Das Unterrichten und der Unterricht selbst werden damit in vielerlei Hinsicht „stimmungsvoller“.

Vignetten zur Sichtbarmachung des Unsichtbaren

Atmosphären lassen sich spüren, durch Worte beschreiben und sie lassen sich nachempfinden. Vor dem Hintergrund des vorgestellten KdV stehen die zur Bavaria-Lesson beispielhaft angefertigten phänomenologisch orientierten Vignetten.

Zum empirischen Erfassen von Atmosphären

Um Atmosphären zu erforschen und ihren Charakter zu bestimmen, ist es wichtig, sich ihnen auszusetzen. Zwar sind Atmosphären „quasi objektive“ Gebilde (vgl. Böhme 2001: 52), jedoch: „In dem, was Atmosphären sind, ist immer ein subjektiver Anteil und sie *sind* überhaupt nur in aktueller Erfahrung.“ (ebd.) Das heißt: Zur möglichst vollständigen Erfassung von Atmosphären kann es nicht genügen, sich ihnen ausschließlich über die Theorie zu nähern, sondern es muss immer auch über das eigene Spüren gehen.

Rauh (2012) verwendet im Zusammenhang mit dem Erforschen von Atmosphären die passende Bezeichnung der *asthetischen* Feldforschung. Zusammengefasst handelt es sich hierbei um eine besondere Form der teilnehmenden Beobachtung, bei der der Fokus – im Zusammenhang zum Beob-

achtbaren – auf dem Erspüren liegt.⁵ Wenn man sich ihnen leiblich⁶ aussetzt und ihnen mit einer offenen Einstellung begegnet, können Atmosphären auf diese Weise erfahren werden: Atmosphären artikulieren sich – zum Beispiel, indem sie sich verändern, intensivieren oder verdichten. In diesen Momenten sind sie greifbar und können – etwa durch Vignetten – sichtbar gemacht werden.

Der Begriff der Vignette

Der Begriff der Vignette (von frz. *vigne*, dt. Weinrebe) findet sich in unterschiedlichen Bereichen: sei es als Kennzeichnung einer Weinflasche, als ästhetisches Stilmittel in der Bibel, als Mautplakette im Straßenverkehr – oder aber im Rahmen quantitativer und qualitativer empirischer Sozialforschung (vgl. Meyer-Drawe 2012: 11/12).

In beiden Forschungsrichtungen beinhaltet die Vignette im Kern ähnliche Merkmale: Etwas „Entscheidendes, Einschneidendes, zuweilen Prekäres“ (ebd.: 12) wird in kurzer und prägnanter Form dargestellt. Weniger als analytisches Moment, wie es in der quantitativen Ausrichtung der Fall ist, als vielmehr im beispielhaften und situationsbezogenen Sinne, etwa als verdichtete Erzählungen oder auch als eigene Gedankensammlung, werden sie in der qualitativen Forschung angewandt (vgl. ebd.: 13 und Schulz 2010: 171). Die Verwendung von Vignetten ist in dieser Hinsicht (noch) recht offen.

5 Der Gedanke, den Forscherleib als eine Art „Erkenntnisquelle“ zu nutzen, findet sich auch in der Sozialforschung bei Gugutzer (2017): Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht nur auf das Sicht-, sondern insbesondere auch auf das leiblich Spürbare (vgl. ebd.: 390). Hinsichtlich des gesamten Forschungsprozesses ist es zur vollständigen Erkenntnis natürlich essentiell, dieses leiblich Gespürte mit dem Rationalen – Sichtbares, (Er-)Kenntnisse – in Zusammenhang zu bringen (vgl. ebd.: 387).

6 In der Philosophie unterscheidet man zwischen Leib und Körper. Im Gegensatz zum Körper ist der Leib „flächenlos“, er ist der „Inbegriff alles dessen, was er von sich, als zu sich selbst gehörig, in der Gegend – nicht immer in den Grenzen – seines Körpers spüren kann, ohne sich der fünf Sinne Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken und des aus ihren Erfahrungen, besonders denen des Sehens und Tastens, gewonnenen perzeptiven Körperschemas [...] zu bedienen“ (Schmitz 2014: 16).

Phänomenologisch orientierte Vignetten

Eine besondere Form zur Sichtbarmachung von Atmosphären stellen in Anlehnung an die *Innsbrucker Vignettenforschung*⁷ phänomenologisch orientierte Vignetten dar. Meyer-Drawe beschreibt Vignetten dieser Art als „sprachliche Gestaltungen konkreter, sinnlicher Erfahrungen“ (Meyer-Drawe & Schwarz 2015: 127). Damit benennt sie bereits einige charakteristische Punkte, die solche Vignetten auszeichnen: Ihnen unterliegt ein besonderer Schreibstil, sie beziehen sich auf bestimmte Momente und sie sind geknüpft an sinnliche Erfahrungen, an das, was leiblich spürbar ist. Weiter schreibt sie: „Die Vignette hat eine Genauigkeit eigener Art. Sie ist nicht präzise im Sinne definitorischer Ansprüche. Sie ist prägnant, d. h. *trächtig*. Sie begrenzt nicht, sondern verführt durch Üppigkeit, welche die bändige Macht der Sprache in Erinnerung hält.“ (ebd.: 128) Die Vignetten stellen keine Transkripte dar. Vielmehr sind es Erzählungen, die durch einen besonderen Schreibstil das „Mehr“ (vgl. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012: 40) der Situation einfangen, widerspiegeln und die Leserin, den Leser bei der Lektüre mit in diese Situation hineinnehmen und mitreißen, sie nachempfinden und vielleicht auch wiedererkennen lassen: „Wir können etwa die Enttäuschung des zu Unrecht abgekanzelten Schülers empfinden oder uns durch das Strahlen des erfolgreichen anstecken lassen.“ (Meyer-Drawe 2012: 14)

Entscheidend ist, dass solche Vignetten nichts *beweisen*, sondern vielmehr *hinweisen* möchten auf etwas: „Die Vignette beschreibt nicht, sie behauptet nicht, sie zeigt. In diesem Zeigen wird sie anschaulich und verweist auf eine Fülle, einen Überschuss (Meyer-Drawe, 2011), der auch in gelebter Erfahrung enthalten ist [...]“. (Schratz et al. 2012: 35/36)

Das Verfassen von Vignetten

Beim Verfassen von Vignetten sieht man sich drei Anforderungen ausgesetzt: Dem Schreiben geht das Wahrnehmen innerhalb der zu beschreibenden Situation voraus: Atmosphären müssen, wie bereits angesprochen, gespürt oder

⁷ Die Vignettenforschung ist eine Methodologie, die am Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck entwickelt worden ist (Bereich phänomenologische Erziehungswissenschaft).

miterfahren werden. In einem zweiten Schritt ist das „Mehr“ der Situation sprachlich zu benennen und damit einzufangen und zu fassen. Weiter müssen die Begriffe und Sätze so gewählt sein, dass es ihnen als „sprachliche Stimmungsbilder“ (Schatz et al. 2012: 37) gelingt, bei der Lektüre etwas anzusprechen und die Lesenden zu Miterfahrenden der Situation werden zu lassen (vgl. Meyer-Drawe 2012: 14): „Wir suchen nach Verben, die den Ton wiedergeben, in dem etwas gesagt wird, und den Klang, in dem es hörbar ist. Wird hier gebrüllt, geflüstert, gemurmelt, gestammelt oder geschwiegen?“ (Schatz et al. 2012: 37) Nicht alles wird hierbei aufgeschrieben, sondern ausschließlich das, was notwendig ist, um die Lesenden in die Situation mit hineinzunehmen. Schratz et al. (2012) beschreiben diesen Vorgang wie folgt: „Wir arbeiten den Kern eines solchen Erfahrungsmoments heraus, skizzieren das Geschehen, rahmen die Situation, stellen dar, lassen offen.“ (ebd.: 38) Damit wird dem „Überschüssigen“ zum Ausdruck verholfen (Baur & Schratz 2015: 166) und es wird nachvollziehbar.

Die Lektüre von Vignetten

Vieles bleibt bei der Lektüre offen, nicht alles wird den Lesenden mitgeteilt (vgl. Schratz et al. 2012: 43 und 44). Entscheidend ist der Moment des Angesprochen- und Betroffensein – an dieser Stelle setzt die Lektüre an (vgl. ebd.: 39). Seitens der Lesenden bedarf es hierfür einer empfänglichen und offenen Haltung: Die Lektüre „geht fragend an die Erfahrung, hält Offenes aus, ist nachdenklich und innehaltend gestimmt“ (ebd.: 44). Die Vignettenlektüre kann dann verstanden werden als eine Aufforderung oder Ermunterung, sich auf eine Spur bringen zu lassen (vgl. Buck 1989; nach und vgl. Meyer-Drawe 2012: 15). Dann haben sie einen „zündenden Effekt“ (Meyer-Drawe 2012: 14): Aufzeigen, Bewusstmachung, Nachvollzug und Schärfung der Aufmerksamkeit werden so möglich (vgl. Schratz et al. 2012: 46).

Bavaria-Lesson: Sichtbarmachung zweier Atmosphärenmomente

Die Bavaria-Lesson umfasst einige besondere Atmosphärenmomente. Basierend auf der Stunde entnommener Videoabschnitte wurden zwei solcher Momente zu Vignetten aufbereitet. Sie stellen den Versuch dar, die Atmosphä-

rengestaltung sowie den Atmosphärencharakter der jeweiligen Situation einzufangen, und sind inhaltlich und methodisch als Beispiele zu verstehen. Wichtig ist zu betonen, dass das spürende Erfassen beider Momente ausschließlich über das Videomaterial, nicht aber in leiblicher Präsenz und somit nicht auf allumfassende Weise stattgefunden hat.

„Atmosphärische Momente“ und RED

Den beiden Vignetten liegen „atmosphärische Momente“ zugrunde, sprich solche, in denen die Atmosphäre besonders stark spürbar ist, sich artikuliert – aufgrund ihrer Intensität etwa oder durch Veränderung ihres Charakters. Es sind Momente, in denen „etwas“ geschieht, etwas, das alle Teilnehmenden berührt und für einen Moment ergreift und einnimmt, etwas, das von allen gespürt wird. Analog dazu findet man bei Wallbaum die Bezeichnung RED: „The atmosphere RED seems to be created by constellations of practices, which themselves result from attentive openness in dealing with oneself, things and other persons, potentially woven into any music-cultural practices in classrooms.“ (Wallbaum 2018: 143) In seiner Analyse sind diese Momente mit der Farbe Rot, der Übergang dorthin mit Gelb beziehungsweise Orange gekennzeichnet.

Beide Vignetten-Momente wurden zunächst unabhängig von Wallbaums analytischer Betrachtung erspürt.⁸ Interessant ist nun, dass sie im nachträglich durchgeführten Abgleich auch bei Wallbaum mit RED oder zumindest mit der Farbe Orange gekennzeichnet worden sind: In seiner Tabelle werden sie mit „*Warm up with Monochord*“ und „*Boogie – piano + dance; Slow atonal; Quick, action; One chord, pupil + teacher move together*“ bezeichnet (vgl. ebd.: 130).

8 Die Vorgehensweise war wie folgt: 1. Schauen der Bavaria-Stunde underspüren besonderer Atmosphärenmomente, 2. Sichtung von Wallbaums Analyse, 3. Austausch darüber (begrifflich, methodisch, inhaltlich) mit Wallbaum, 4. Fertigstellung der Vignetten und erneuter Austausch.

Spürendes Handeln

In beiden Momenten wird deutlich, dass der Lehrer sowohl die Stimmungsqualität – zum Beispiel Stille und Konzentration – als auch durch die Anstiftung zum Offensein und durch das Herstellen der Verbindungen (Musik-Schüler*innen, Schüler*innen untereinander) die strukturelle Ebene der Atmosphären gestaltet. Der Lehrer „handelt spürend“ – und möchte diese Fähigkeit auch bei seinen Schüler*innen herausbilden beziehungsweise fördern: „according to the teacher, the better the children can listen to each other, the more they acquire the ability to widen their perceptive capabilities and start to act within an empathic perception. In his opinion this means a pre-verbal mode of attentive interaction with the world (of sounds as well as people).“ (Wallbaum 2018: 127) Beispiele wie „Listen to the music. So you don’t listen to the music. I feel it.“ (cut 5; Wallbaum 2018: 130/132) oder „Say ‚Hello‘ until your classmates listen to you“ (cut 8; ebd.) unterstreichen sein eigenes Spüren sowie die Absicht, Verbindungen auf der Wahrnehmungsebene herzustellen.⁹

Vignetten zur Unterrichtsstunde

Nach ihrer Erstellung wurden die Vignetten den im KdV vorgestellten Kategorien, die am deutlichsten spürbar waren, begrifflich zugeordnet. Diese Zuordnungen finden sich jeweils im Anschluss an die Vignetten: Im Rahmen einer Kommentierung werden die Kategorien genannt und im Hinblick auf den beschriebenen Atmosphärenmoment näher erläutert. Dadurch soll eine größtmögliche Sichtbarmachung erfolgen und ein besseres Verständnis erzeugt werden.

Vignette 1:

Eine Minute der Stille – mit Musik

Die Schülerinnen und Schüler haben den Unterrichtsraum betreten, die Atmosphäre ist gelöst, man spürt, dass noch nicht alle im aktuellen Unterrichtsgeschehen angekommen sind. Eine gemeinsam ausgerichtete Atmo-

⁹ Ähnliches wird zum Beispiel auch zu Beginn der Stunde erzeugt, wenn der Lehrer jeder Schülerin und jedem Schüler durch seine Einzelbegrüßungen das Gefühl verleiht, wahrgenommen worden zu sein.

sphäre entsteht, als die Schülerinnen und Schüler auf Ansage des Lehrers hin einen kleinen Stuhlkreis gebildet haben. Der Lehrer stellt die übrigen Stühle beiseite, nimmt sich selbst einen Stuhl und setzt sich auch in den Kreis. Nach einer kurzen Einführung werden zwei Instrumente verteilt: Martin spielt das Monochord, Alina die Sansula. Wie des Öfteren auch, soll die Stunde mit „einer Minute der Stille“ beginnen, dieses Mal aber mit Musik.

„Weißt du, wie man das spielt?“ , fragt der Lehrer. „Ja“, antwortet Martin und rückt mit seinem Stuhl nach vorne in den Kreis hinein. Der Lehrer schiebt das Monochord zu ihm hin. „Ich würde sagen, der Martin fängt mal an und dann kommt die Alina dazu.“ Die Stimme des Lehrers ist freundlich und klar. Martin probiert einige Töne aus – ein Schüler verstummt abrupt, es wird für einen Moment still. „Die sind alle gleich gestimmt“, durchbricht die Stimme des Lehrers plötzlich diesen Moment, „du kannst also alle durchmischen. Auf der einen Seite sind alle Töne gleich und auf der anderen Seite auch.“ Zum Zeigen hatte sich der Lehrer kurz nach vorne gebeugt und nimmt nun wieder seine vorige Haltung ein.

Jetzt fängt Martin an zu spielen. Seine Haltung ist gerade, sein Kopf ist konzentriert in Richtung Monochord geneigt. Seine Bewegungen sind gleichmäßig, sanft und fließend.

Bereits die ersten Töne ziehen die Aufmerksamkeit der anderen auf das Instrument. Sie neigen sich nach vorne, richten ihren Blick darauf. Die Atmosphäre ist für einen Moment konzentriert und auf eine Art meditativ, als wären die Schüler in Gänze eingenommen – von den Tönen, vom Instrument und von Martins Bewegungen.

Alina sitzt am Rand und hält die Sansula in den Händen. Ihr erster Ton ist weicher und ruhiger als bei Martin. Der Klang hat sofort etwas Umhüllendes. Als würde der Ton sie anstoßen, löst sich bei einigen Schülerinnen und Schülern abrupt die gehaltene Aufmerksamkeit. Manche wenden für einen kurzen Moment den Kopf in Richtung Alina, einige lehnen sich zurück und scheinen nun ganz bei sich selbst. Der Blick anderer bleibt unverändert auf Martin und das Monochord gerichtet.

Bis auf eine Schülerin finden kurz darauf alle anderen eine in sich ruhende Position. Auch der Lehrer neigt leicht seinen Kopf nach unten. Seine Arme sind verschränkt, seine Augen geschlossen. Er sitzt ganz gerade da. Es entsteht ein Moment der Stille – wach und müde zu gleichen Teilen, mit einer Zeit, in der man sich zeitlos fühlt. Und mit Klängen, die diese Stille füllen. Ein gemeinsamer Raum.

Dann verändert Martin den Rhythmus seines Spiels. Der Lehrer sitzt noch immer aufrecht, löst nun aber seine Arme langsam aus der Verschränkung und lässt sie nach unten sinken. Die Bewegung ist so vorsichtig, dass sie die gemeinsam gehaltene Atmosphäre nicht zerstört. Auch von außen in den Raum eindringende Geräusche verändern nichts.

Nach kurzer Dauer wird die Atmosphäre jedoch beweglich: Ein Schüler richtet seinen Blick nach draußen außerhalb des Stuhlkreises. Der Lehrer wendet leicht den Blick in Richtung Alina. Eine Schülerin streicht sich die Haare nach hinten, ein anderer Schüler beginnt sich etwas unruhig auf seinem Platz zu bewegen. Sein Stuhl erzeugt ein leises Geräusch. – Alina beendet ihr Spiel. Hat sie die Bewegungen gespürt? Die Atmosphäre beginnt sich zu lösen.

Martin nimmt die Veränderung wahr und sucht den Blick des Lehrers. Sein Blick wird erwidert, er verlangsamt seine Bewegungen und beendet ebenfalls sein Spiel. Kurz hält er noch die Atmosphäre, bevor er zum Lehrer gewandt mit den Schultern zuckt und sich auf dessen Nicken hin in sich zusammensacken lässt. Er lehnt sich zurück und legt seine Hände auf den Schoß. „Ja, wunderbar!“, ruft der Lehrer. Die Atmosphäre ist vorüber. Es folgen ein kurzes Gespräch über Arten der Stille und ein neuer Durchgang der Stille – mit Musik.

Kommentierung (Segment Min. 4:32–6:38):

Martin und Alina *stimmen* mit den Klängen, die sie mit den Instrumenten erzeugen, den Raum (*Gegenständliches wirken lassen*). Es entsteht eine konzentrierte, aufmerksame und zugleich ruhige und entspannte, meditative Atmosphäre. (Martins Bewegungen erzeugen diese Atmosphäre mit.) Durch den Stuhlkreis (zuvor herrschen im Raum viele „Unteratmosphären“, Jung 2020: 27) und über die Musik werden die Schüler*innen untereinander *verbunden*, sie sind zusammen in einem Raum, sie *koordinieren* miteinander (*gemeinsam agieren und koordinieren*).

Charakter und Struktur der Atmosphäre werden durch Martins und Alinas Spiel (*Gegenständliches wirken lassen*) sowie durch Martins andauernde Bewegungen und seine Körperhaltung (auch durch die Körperhaltung des Lehrers) (*(zwischen)menschlich wirken*) *gehalten*. Erst durch Bewegungen, Körperhaltungen (*(zwischen)menschlich wirken*), Rhythmen und Klänge (*Gegenständliches wirken lassen*) *verändert* sich – im Kleinen – die Atmosphäre: Alle Beteiligten „stoßen“ sich gegenseitig „an“ (sog. „Mitreißeffekt“ entsteht/Koordination, vgl. Spychiger 2008). Die meditative Ruhe weicht einer

wacheren Atmosphäre und es entstehen kurzzeitig „Unteratmosphären“ (unterschiedliche ausgerichtete Aufmerksamkeiten). In Gänze *ändert* sich die Atmosphäre erst durch Martins Zurücklehen, das Beenden seines Spiels und die Worte des Lehrers („Ja, wunderbar!“) (*Gegenständliches wirken lassen* und (*zwischen*)*menschlich wirken*).

Die Schüler*innen *nehmen* sich untereinander sowie den Lehrer, ebenso dieser die Schüler*innen und alle die Musik *wahr* (*intuitiv spüren*).

Vignette 2:

Stopptanz mit hör- und spürbarer Musik

Der Lehrer spielt am Klavier. Es ertönt schnelle, langsame, lustige oder geheimnisvolle Musik, manchmal sind es nur gehaltene Akkorde oder einzelne Klänge, manchmal ist die Musik fließend, ein anderes Mal abgehackt. Zwischendurch stoppt der Lehrer immer wieder, die Musik endet dann abrupt. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich zu dieser Musik. Sie zeichnen die unterschiedlichen Tempi und Rhythmen in ihren Bewegungen nach – schnell, ruckartig, fließend, nach oben oder nach unten steigend – oder sie übernehmen den Charakter der Musik und spiegeln diesen. Manche bleiben dabei für sich, andere bewegen sich miteinander – eine Schülerin bewegt sich kurz mit dem Lehrer. Es ist nur ein Moment, in dem sie sich zu ihm nach vorne neigt und der Lehrer diese Bewegung aufnimmt. Auch er beugt sich in ihre Richtung. In diesem Moment verlässt das Mädchen kurz die Gruppe und ist ganz beim Lehrer, bevor sie sich dann wieder von ihm ab- und der Gruppe zuwendet.

Stoppt die Musik, gelingt es den Schülerinnen und Schülern meist, ganz still zu verharren. Diese Stille ist dann spürbar gefüllt – so, als würden sie die Musik und ihre Atmosphäre über die Pausen hinweg halten. Einige Male füllen sie die Pausen aber auch mit Lachen – die vorher erklungene lustige Musik klingt dann auf diese Weise nach.

Als Benjamin nach einer langsamen Musik innehält, wird er von einem anderen Schüler leicht geschubst und lässt sich auf den Boden fallen. „Benjamiiiiin!“, nur der Lehrer reagiert auf ihn. Die beiden haben die gemeinsame Atmosphäre für einen Moment spürbar verlassen. Alle anderen um ihn herum sind still und verharren in ihren Positionen. Es folgen kurze Erklärungsversuche und ein Wortwechsel zwischen Benjamin und dem Lehrer. Die gemeinsame Atmosphäre im Raum droht damit für einen kurzen Moment zu verschwinden. Ganz leicht kommt Unruhe vereinzelter Schüler auf, der Leh-

rer wirft ein schnelles „Schhhht!“ in deren Richtung und wendet sich sofort wieder Benjamin zu – die Verbindung zu allen bleibt bestehen, die gemeinsame Atmosphäre hält. Benjamin geht kurz an den Rand, der Lehrer ruft ihn jedoch zurück und spielt auf dem Klavier weiter. Die Schülerinnen und Schüler beginnen erneut, sich zur Musik zu bewegen.

Zwischendurch ertönt manchmal die Stimme des Lehrers: „Du hörst nicht auf die Musik!“, ruft er einzelnen Schülerinnen und Schülern zu, ohne dass er jedoch aufhört zu spielen. „Die Aufgabe ist es, die Musik zu hören und danach sich dann dazu zu bewegen.“ Zwischenzeitlich ändert sich auch die Aufgabe: „Wir machen jetzt mal eine Übung, ohne dass ihr jemanden berührt.“ Manchmal hört man auch Gelächter oder vereinzelt Wortfetzen, ab und zu gefolgt von einem „Schhhht!“ seitens der Schülerinnen und Schüler, ein andermal ist es nur die Musik, die im Raum ist – hör- oder spürbar.

Kommentierung (Segment Min. 10:53–14:34):

Der Lehrer erzeugt durch die Musik verschiedene Atmosphären – er *stimmt* den Raum (*Gegenständliches wirken lassen*). Die Schüler*innen bewegen sich darin, spiegeln sowohl die Musik als auch die entstandene Atmosphäre (deren Charakter) in ihren Bewegungen wider, setzen sie durch die Bewegungen um und werden dadurch zu Mit-Erzeugenden der jeweiligen allgemeinen Stimmungsqualitäten (*Gegenständliches wirken lassen* und (*zwischen menschlich wirken*)). Durch den unterschiedlichen Charakter der Musik *verändert* der Lehrer die Stimmungsqualität im Raum mehrfach.

Über die Musik *verbindet* der Lehrer sich mit den Schüler*innen, stellt zwischen ihnen untereinander (z. B. „jetzt ohne euch zu berühren“) und zwischen ihnen und der Musik („du hörst nicht auf die Musik“, „bewegt euch zur Musik“) Verbindungen her. Gleichzeitig *nimmt* der Lehrer die Musik und die Schüler*innen *wahr*, reagiert entsprechend darauf und *koordiniert* sich selbst und die anderen in die Atmosphäre *ein* („hört auf die Musik“, auch Ansage: jetzt nicht berühren; s. o.). Im Falle der kurzen Interaktion mit der Schülerin *verbinden* sich beide über ihre Bewegung zueinander (*kontaktieren/einkoordinieren*). Auch die Schüler*innen *nehmen* die Musik sowie den Lehrer und sich untereinander *wahr*. Es entsteht ein gemeinsamer Raum, in dem sich manche alleine oder aber auch miteinander bewegen (*gemeinsam agieren und koordinieren*). Hierdurch entstehen ständig wechselnde „Unteratmosphären“, wobei die hör- oder auch nur spürbare Musik eine gemeinsame Atmosphäre spannt und ein ständiger Fluss bestehen bleibt.

Auch über Störungen („Diskoordination“, Spychiger 2008) hinweg, wie Benjamins Hinfallen und damit verbundenes aufkommendes leises Lachen oder durch die Einwürfe des Lehrers, wird die Atmosphäre durch die Körperhaltung des Lehrers (er verharrt in seiner Spielposition) und der Gruppe (Schüler*innen halten ihre Positionen) durch die etwas leiseren und nur an Benjamin gewandten Worte des Lehrers sowie durch das „Schhhht!“ *aufrechterhalten*. Dies betrifft sowohl die Stimmungsqualität als auch die Verbindung der gesamten Gruppe untereinander.

Fazit und Ausblick

Vignetten sind Beispiele. Nie kann es ein Anliegen sein, Atmosphären vollständig zu erforschen, ihre Erfahrung zu erzwingen oder in ihrer Gestaltung den Anspruch auf ein „Immer“ und „Überall“ (vgl. hierzu Rauh 2012: 210) zu erheben. Denn: „Solche Augenblicke haben etwas von dem Geiste an sich, der weht, wo er will. Manchmal kommt er und manchmal nicht, selbst angesichts ein und desselben Gegenstandes.“ (Dewey 1934/1995: 169) Und trotzdem ist es ein Anliegen des Artikels, noch einmal mehr auf die Bedeutsamkeit hinzuweisen, Atmosphären immer auch bewusst in die Unterrichtspraxis mit hineinzudenken – sowohl in Bezug auf den aktuellen Moment als auch hinsichtlich einer didaktischen und methodischen Vorbereitung.

Aufseiten der Erfahrung ästhetischer Praxis verwendet Wallbaum (2011) im Zusammenhang zum Musikunterricht den Begriff der „Ermöglichungsräume“ (ebd.: 195), die Lehrpersonen gestalten, in die sie andere aber nie hineinzwingen, natürlich aber einladen können. Sowohl durch Wallbaums analytisch-beschreibende Herangehensweise bei RED als auch durch die Vignetten entsteht sprachliches Material, das zur Grundlage dienen kann, über solche Räume zu sprechen und ein Bewusstsein herauszubilden – nicht nur hinsichtlich der Frage, um *welche* Räume es sich handelt, sondern auch, *wie* solche Räume erzeugt werden *können*.

Es ist interessant, dass sich in der Verknüpfung beider Herangehensweisen – Wallbaum und Jung – sehr viele Gemeinsamkeiten finden lassen (sie stehen mit der eingangs skizzierten Atmosphärentheorie in Zusammenhang und untermauern noch einmal deren Anwendbarkeit in der Praxis). Beispielhaft zeigen dies folgende Punkte: Unabhängig voneinander wurden ähnliche Atmosphärenmomente erspürt – Atmosphären sind ein Stück weit objektivierbar;

sprachliches Material wurde erstellt – man kann über Atmosphären sprechen und sie beschreiben; „Atmosphärische Momente“ und RED oder Momente mit einer „gelben Färbung“ – Atmosphären sind stets vorhanden, können unterschiedlich intensiv auftreten; „Aufrechterhalten und verändern“ und von Gelb über Orange zu RED – Atmosphären sind keinesfalls statisch, sondern an den aktuellen Moment geknüpft, beweglich und veränderbar.

Obwohl beide Ansätze auf einer ähnlichen Theorie basieren, nähern sie sich zunächst unabhängig voneinander und aus verschiedenen Richtungen kommend dem Atmosphärengegenstand in der Unterrichtspraxis. Und gerade deswegen kann man in den Gemeinsamkeiten einen großen Wert sehen, denn: Sie verdeutlichen noch einmal mehr die objektivierbare Greifbarkeit von Atmosphären und unterstreichen damit die Möglichkeit, sie zu handhaben und ihnen auch in der empirischen (Unterrichts-)Forschung Aufmerksamkeit zu schenken.

Und: Deutlich wird auch die Bedeutsamkeit eines gemeinsamen Austausches. Der Artikel soll hierfür einen Anstoß geben und einladen zu weiteren Diskussionen und zum gemeinsamen Weiterdenken.

Literatur

- Baur, Siegfried & Schratz, Michael (2015). Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen. In: Malte Brinkmann; Richard Kubac & Severin Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, S. 159–180. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhme, Gernot (2007). Atmosphären wahrnehmen, Atmosphären gestalten – mit Atmosphären leben: Ein neues Konzept ästhetischer Bildung. In: Rainer Goetz & Stefan Graupner (Hrsg.), *Atmosphäre(n). Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff*, S. 31–43. München: Kopaed.
- Böhme, Gernot (2001). *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bollnow, Otto Friedrich (1964/2013). Die pädagogische Atmosphäre. Hrsg. von Ursula Boelhaue; Gudrun Kühne-Bertram; Hans-Ulrich Lessing & Frithjof Rodi, *Otto Friedrich Bollnow Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden*. Bd. 7. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH. (orig. 1964).
- Dewey, John (1995). *Kunst als Erfahrung*. (2. Aufl.). Frankfurt/M: Suhrkamp. (orig. engl., 1934).
- Friebel, Horst (1980). *Atmosphären im Umgang mit Menschen – besonders in der Erziehung (Neuer Versuch zu einem alten pädagogischen Thema)*. Schriftenreihe des Fachbereichs

- Erziehungswissenschaften der Universität, Gesamthochschule Wuppertal. Wuppertal: Univ. Gesamthochsch.
- Gugutzer, Robert (2017). Leib und Körper als Erkenntnissubjekte. In: Robert Gugutzer; Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie*. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge, S. 381–394. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Herzog, Walter (2002). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Jung, Julia (2020). *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären*. Promotionsschrift. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyer-Drawe, Käte (2012). Vorwort. In: Michael Schratz; Johanna Schwarz & Tanja Westfall-Greiter, *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf*, S. 11–15. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käte & Schwarz, Johanna (2015). (Über-)Sehen, (Über-)Hören, Zuschreiben. Lernende im Licht und im Schatten der Aufmerksamkeit. In: Malte Brinkmann; Richard Kubac & Severin Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, S. 125–145. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oser, Fritz (1993). *Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur*. Berichte zur Erziehungswissenschaft, 100. Freiburg (Schweiz): Pädag. Inst.
- Rauh, Andreas (2012). *Die besondere Atmosphäre. Ästhetische Feldforschungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna & Westfall-Greiter, Tanja (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrberuf*. (Bd. 8). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Spychiger, Maria (2019). Rhythmisch-musikalisches Lernen im Lichte des Konzepts der Koordination. In: Marianne Steffen-Wirrek; Dorothea Weise & Dierk Zaiser (Hrsg.), *Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven*, S. 195–216. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Spychiger, Maria (2017). Musikalische Interpretation als ästhetisches Vermögen. Eine anthropologische Betrachtung. In: Andreas Münzmay & Marion Saxer (Hrsg.), *Musikalische Interpretation im Dialog. Musikwissenschaftliche und künstlerische Praxis*, S. 36–55. München: Richard Boorberg Verlag.
- Spychiger, Maria (2008). Musikhören als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik*, 9(40), S. 4–12.
- Spychiger, Maria (2015). Theorie-Praxis-Bezug im Mentoring. Beispiele und pädagogische Interaktionen in Praxisgesprächen. In: Caroline Villiger & Ulrich Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung*, S. 109–129. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schulz, Marc (2010). Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In: Friederike Heinzl; Werner Thole; Peter Cloos & Stefan Königeter (Hrsg.),

„Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, S. 171–179. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Wallbaum, Christopher (2018). RED – A supposedly universal quality as the core of music education. In: ders., *Comparing International Music Lessons on Video*, S. 123–146. Hildesheim: Georg Olms Verlag. Onlineversion: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-346164>, [3.12.2021].

Wallbaum, Christopher (2011). Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: Hildegard Bockhorst (Hrsg.), *KUNSTstück FREIHEIT. Lehren und lernen in der Kulturellen Bildung*, Kulturelle Bildung, 22, S. 191–199. München: Kopaed.

Dr. Julia Jung

Julia.jung@hfmdk-frankfurt.de

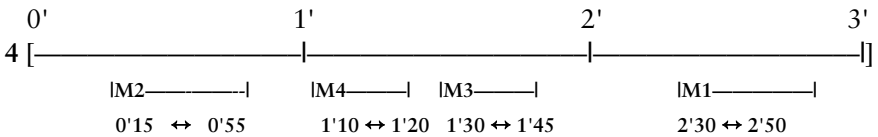
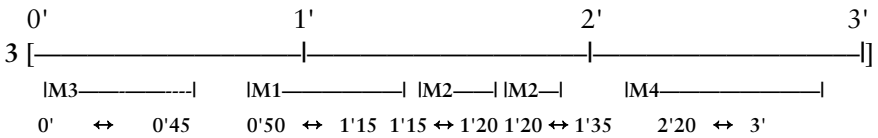
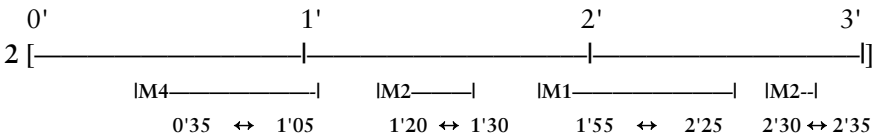
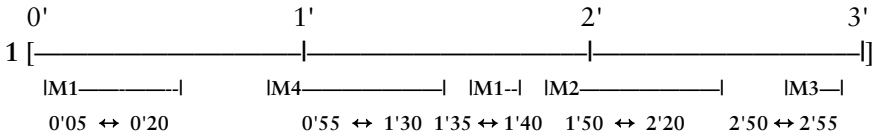
jungjulia8@googlemail.com

Music and Lecture Performance for Christopher in Anlehnung an John Cages „time brackets“-Stücke

Kozeption: Hans Schneider

Vortragende: Verena Weidner, Oliver Krämer, Wolfgang Lessing
und Hans Schneider

Einleitung: 0' bis 3' (alle mit M1 bis M4)



Mittelteil: 3' bis 13' (Soli plus Improvisation der anderen)

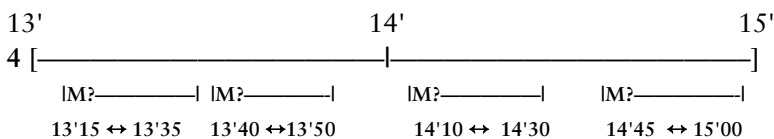
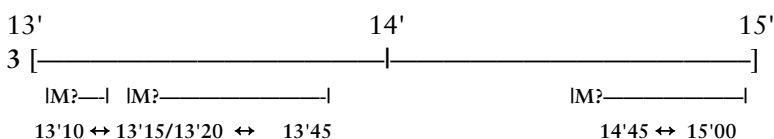
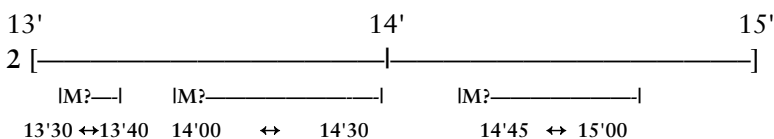
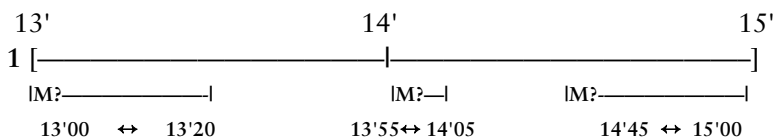
3' bis 5' (*Solo 1* plus freie Impro von 2, 3 und 4)

5' bis 7' (*Solo 2* plus freie Impro von 1, 3 und 4)

7' bis 11' (*Solo 3* = Klavier plus freie Impro von 1, 2 und 4)

11' bis 13' (*Solo 4* plus freie Impro von 1, 2 und 3)

Schluss: 13' bis 15' (alle mit M? = Material frei wählbar)



Anleitung

Die Gesamtdauer des Stückes beträgt 15'.

Die Einleitung (die Ouvertüre) ist auf 3 Minuten begrenzt. Hier verwenden die vier Spieler*innen ausgewähltes Material aus ihren jeweiligen Soli (M 1 bis M 4).

Der 2-minütige Schlussteil enthält wieder Ausschnitte aus M 1 bis M 4; es kann aber auch nur aus einem Material zitiert werden. Die Einleitung ist sowohl inhaltlich wie zeitlich festgelegt, der Schluss nur zeitlich.

Die Soli von 1, 2 und 4 bestehen aus dem ausgewählten Textmaterial von Christopher Wallbaum und werden von den Solisten jeweils als Ganzes vorgetragen.

Solo 3: Der Pianist spielt hier die von ihm zumindest zum Teil vorbereitete Komposition/Improvisation aus vier Lieblingsmusiken von Christopher Wallbaum.

Die Soli werden von den anderen Akteuren individuell und sehr dezent begleitet, indem sie aus ihrem Material spontan/improvisierend Ausschnitte/einzelne Worte etc. auswählen und vortragen.

Die Dauer der Soli 1, 2 und 4 beträgt 2', das Solo von 3 beträgt 4'

Einleitung: 3'

Soli gesamt: 10'

Schluss: 2'

Aufgabe

Die Solisten 1, 2 und 4 (Verena Weidner, Wolfgang Lessing und Hans Schneider) wählen aus einem Text von Christopher Wallbaum einen Abschnitt aus, der im jeweiligen Vortrag genau 2' dauert.

Der Solist 3 (Oliver Krämer) wählt aus den von Susanne mitgeteilten Lieblingsmusiken von Christopher Wallbaum vier Stücke aus, die er als Improvisations-/Kompositionsgrundlage verwendet. Alle vier Musikstücke müssen im 4-minütigen Solo vorkommen.

Alle Solisten teilen ihr Material in vier Teile und benennen diese mit M1, M2, M3 und M4.

Jeder Solist benötigt eine Zeituhr.

Material

Musikauswahl von Oliver Krämer

Miles Davis: *Time after Time*

Keith Jarrett: *My Song*

Johann Sebastian Bach: *Fuge E-Dur*, Wohltemperiertes Klavier, Bd. 2, BWV 878

Michael Wollny/Eva Kruse/Eric Schäfer: *So will die Sonn nun untergehen*, Album em II, Nr. 19

Textauswahl von Verena Weidner

Whatever we compare, it depends on the particular tertium comparationis, which objects are interesting for comparison. The interest can be inspired from theoretical or political interest as well as from characteristics of the objects themselves. [...] It is possible to describe nearly every perception as a comparison. Even the perception of a newborn baby may be described as comparing its second impression with the first starting a circle of comparisons. In our everyday language we would not call seeing a chair a comparison. Only if we had to decide between two chairs we would perhaps start comparing them. In this text we use the word comparison only if two or more objects are related to each other (see Fig. 4). The field of comparative music education serves cases of comparison, especially regarding ethnological research, which cannot easily be described as comparisons of two or more units. Somehow these problems go back to the above stated issue regarding any perception, but there is a difference. It can be compared with the difference between learning a first and a second language. Starting to learn a second language, we compare it with the first until we “take off” and act and think in the second only. In this sense we understand comparative researchers in sociology and compulsory education, when they claim, that *facing* something unknown always means *comparing* it with similar known examples in our memory (Schriewer 2013: 21–22, Stark et al. 2012). In the example of one chair it may remind us of another one. According to Joe Tobin (1999) we call cases like this *implicit comparison* (see Fig. 5).

Aus: Wallbaum, Christopher & Stich, Simon (2018): I.1 On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education. In: Christopher Wallbaum (Hrsg.): *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 35–70). Hildesheim u. a.: Olms, S. 37 f.

Textauswahl von Wolfgang Lessing

Grundsätzlich können wir uns jedem Gegenstand in unterschiedlicher Art, d. h. in unterschiedlicher Praxis (mit jeweils unterschiedlicher Rationalität) zuwenden. Mit der Art der Praxis bringen wir je andere Seiten des Gegenstands zum Vorschein oder – konstruktivistisch gesprochen – erzeugen wir verschiedene Gegenstände. Ein vernünftiger Umgang mit der Welt lässt sich als ein Ensemble verschiedener Praxen (bzw. Rationalitäten) darstellen, von denen jede einen eigenen Weltzugang bedeutet. In strategisch-instrumenteller Praxis geht es darum, wie wir die Welt in unserem Sinne beeinflussen können (zum Beispiel als Ingenieur oder Machtpolitiker), in moralisch-ethischer Praxis geht es um sittlich richtiges Handeln (zum Beispiel vor Gericht), in wissenschaftlich-theoretischer Praxis um die Erkenntnis von Wahrheit und in –ästhetischer um erfüllte Vollzüge (zum Beispiel in der Kunst, vgl. auch Zusammenfassung II). Keine Praxis der Weltzuwendung ist durch eine andere zu ersetzen. **Darum wäre es irrational, auf ästhetische Praxis zu verzichten.** Der Bildungsforscher Baumert formuliert im Rahmen der PISA-Studie, dass die Grundformen der Weltzuwendung Gegenstand von Schulunterricht sein sollten, und nennt neben anderen die ästhetische Weltzuwendung (Baumert 2001: 21). Ganz in diesem Sinne antwortete Klafki in einem Brief an den Bildungsforscher Hilbert Meyer: „Mit ‚fundamentalen‘ Erfahrungen bzw. Einsichten meinte ich das Zugänglichwerden großer ‚Grundrichtungen‘ oder ‚Dimensionen‘ der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung, z. B. die Erfahrung des ‚Ästhetischen‘, der ‚Erkenntnissuche‘, des ‚Politischen‘.“

Lehr-Lern-Gruppen haben nur eine Aufgabe: ‚Macht euch verschiedene erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen erfahrbar.‘

Aus: Christopher Wallbaum: Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch, in: *ZfKM 2013*, S. 23 f.

Textauswahl Hans Schneider

Die Denkfigur legt eine Produktionsdidaktik von der Art nahe, dass die Schüler*innen gemeinsam mit einer Lehrkraft ihre musikalischen Erfahrungssituationen gestalten, weil sie selbst am besten spüren, wo ihre Offenheiten und Barrieren liegen. Das würde auch genau dem musikpädagogischen Körbe-Modell hinter diesem Beitrag entsprechen. Dessen Grundgedanken sind, dass es in musikpädagogischen Situationen erstens um Erfahrungen mit erfüllter ästhetischer Praxis und zweitens um musikkulturelle Orientierung gehen soll. Beide Ziele zu kombinieren ist gar nicht so ganz einfach, weil es zwei Möglichkeiten gibt, die weitreichende Folgen haben, je nachdem, welches von beiden Zielen den Vorrang hat. Wenn nämlich die kulturelle Orientierung vorrangig sein soll, dann bestimmt das richtige oder falsche Nachmachen eines musikkulturellen Vorbildes die Situation und behindert musikalisch-ästhetische Praxis, in der es nicht darum geht, ob etwas *richtig* oder *falsch*, sondern ob es attraktiv, beglückend, gelungen, spannend, irritierend, bloß sinnlich oder *erfüllend* ist. Die vorliegende Denkfigur scheint mir als Gravitationszentrum einer Schulpraxis geeignet zu sein, die mit Techniken, Themen und Stücken aus der neuen Musik charakteristische, um die bloß sinnliche Art der Weltzuwendung kreisende musikalisch-ästhetische Erfahrungen anregt, damit Spuren in die Kultur der neuen Musik legt und zu (inter)kulturellen Vergleichen anregt.

Aus: Christopher Wallbaum: Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung. In: Michael Dartsch; Sigrid Konrad & Christian Rolle (Hrsg.): neues hören und sehen ... und vermitteln. *Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*. Regensburg 2012, S. 35.

Prof. Dr. Verena Weidner
verena.weidner@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Wolfgang Lessing
lessing@mh-freiburg.de

Prof. Dr. Oliver Krämer
oliver.kraemer@htm-rostock.de

Prof. Dr. Hans Schneider
hs@klingt.org

Verzeichnis der Schriften Christopher Wallbaums

Zusammengestellt von Anselm Vollprecht

2021

Mastery der Mystery und Mystery der Mastery. Ein Vergleich von Schul-Musikpraxen als Kontext und Kern einer Musikdidaktik. In: Georg Brunner; Charlotte Lietzmann; Silke Schmid & Johannes Treß (Hrsg.), *Mastery und Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept*, S. 73–96. Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Musikpraxen erfinden, erfahren und vergleichen. In: Valerie Krupp (Hrsg.), *Wirksamer Musikunterricht* (Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten, Bd. 13), S. 149–156. Hohengehren: Schneider Verlag.

2020

mit Nora Elisabeth Peters: Analytische Kurzfilme schneiden als Form digital gestützter Lehre und Forschung. In: Rektorin der Uni Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Hochschule im digitalen Zeitalter*, S. 61–73. Ausgabe 11, Oktober 2020.

Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturreflexive Produktionsdidaktik. In: Thade Buchborn; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, S. 133–154. Hildesheim: Olms.

2019

Musikunterricht im Ausland? Blicke durch Astlöcher auf die andere Seite – ein Gespräch mit Christopher Wallbaum. *Musikunterricht aktuell*, Nr. 10/2019, S. 12–15.

2018

Hrsg.: *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim, New York: Olms. (Buch mit zehn DVDs).

Introduction. In: Wallbaum 2018 (Hrsg.), S. 15–31.

mit Simon Stich: On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education. In: Wallbaum 2018 (Hrsg.), S. 35–70

- mit Daniel Prantl: Videography on the Way to the Analytical Short Film. Managing the Ambiguity in Interaction regarding Video Material. In: Wallbaum 2018 (Hrsg.), S. 71–96.
- The Analytical Short Film. Form-Function-Criteria-Excursus. In: Wallbaum 2018 (Hrsg.), S. 97–119.
- in Zusammenarbeit mit Yoshihisa M. Kinoshita: RED – A Supposedly Universal Quality as the Core of Music Education. In: Wallbaum 2018 (Hrsg.), S. 123–146.
- mit Daniel Prantl: The Analytical Short Film in Teacher Education. Report of an Accompanying Research Study in University Teaching. In: Wallbaum 2018 (Hrsg.), S. 317–334.
- with Simon Stich: Interferences between Musical and Educational Cultures. In: Wallbaum 2018 (Hrsg.), S. 335–345.
- Summary Comparing Normative Constellations in Music Education. In: Wallbaum 2018 (Hrsg.), S. 405–426.
- mit Christian Rolle: Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Frauke Heß; Lars Oberhaus & Christian Rolle (Hrsg.): *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, S. 75–97. (=Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd. 8).
- Unterrichtsgestaltung als Komponieren. Das musikdidaktische Modell Musikpraxen erfahren und vergleichen und Neue Musik. In: *Handreichungen zur Kompositionspädagogik* (online unter www.kompaed.de).
- mit Matthias Handschick; Peer Hübel; Marc Mönig & Stefan Orgass: Gespräch I: Komponieren in der Schule. In: Matthias Schlothfeld & Philipp Vandr  (Hrsg.), *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik*, S. 13–76. Con Brio: Regensburg.
- mit Daniel Prantl: Bearbeiten von Unterrichtsvideos durch Studierende in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung zweier Seminare an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: Aline Bergert; Anke Lehmann; Maja Liebscher & Jens Schulz (Hrsg.), *Videocampus Sachsen – Machbarkeitsuntersuchung*, S. 31–44. Freiberg (Open Access).

2017

- mit Daniel Prantl: Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung zweier Seminare an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: Alexander J. Cvet-

ko & Christian Rolle (Hrsg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. (Music Education and Cultural Studies)*, S. 289–308. Waxmann: Münster.

2016

Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis. In: Dorothee Barth (Hrsg.). *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen*, S. 39–56. Osnabrück: epOs-Verlag.

No Creativity but Aesthetic Practice in German Music Education. In: *Proceedings of the 24th EAS Conference „Looking for the unexpected: Creativity and innovation in music education“*, S. 15–16. Vilnius, Lithuania.

mit Simon Stich: Interferences between Musical and Educational Cultures in Classrooms. In: Maria Hallitzky; Anatoli Rakhkochkine; Barbara Koch-Priewe; Jan Christoph Störtländer & Matthias Trautmann (Hrsg.). *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung – Comparative Research into Didactics and Curriculum – National and International Perspectives*, S. 191–198. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

mit Tommy Lindskog: Looking Beyond the End of Our Noses. A Successful intensive Program Focusing on Music in Schools. In: Thomas de Baets; Gerhard Sammer & Adri de Vugt (Hrsg.). *European Perspectives on Music Education: International Cooperation*, S. 143–156. Helbling: Innsbruck.

2015

Lass die Sau raus. Freie Meinung und freie Kunst im Musikunterricht. In: Dorothee Barth; Ortwin Nimczik & Michael Pabst-Krüger (Hrsg.). *Musikunterricht 2*. (2. Bundeskongress Musikunterricht, Leipzig 2014.), S. 12–22. Kassel/Mainz: Bundesverband Musikunterricht.

2014

mit Oliver Krämer: Musikpädagogisches Wandern und Fluxus in Halberstadt. Ein Beispiel von ‚Musikpraxen erfahren und vergleichen‘. *Zeitschrift Ästhetische Bildung (ZAEB)* Jg. 6, Nr. 2, S. 1–17.

mit Jürgen Oberschmidt: Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In: Friedrich Kampe; Jürgen Oberschmidt & Franz Riemer (Hrsg.). *Vielfalt neuer Wege. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht*, S. 36–52. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.

Hochschulübergreifendes Seminar „Neue Musik – Gestalten Erfahren Verstehen“ für Schulmusik-Studierende aus allen Musikhochschulen Deutschlands in Leipzig. *HMT-Journal* 37/2014, S. 48–51.

2013

Internationale und nationale Musikpädagogik. Ein Blick aus Deutschland (Basisartikel). *Diskussion Musikpädagogik*, No. 60, S. 3–9.

Gekürzter Wiederabdruck in *Afs-Magazin* Heft 37, Mai 2014, S. 4–9.

Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa. Eine Erhebung mit Videos und drei Reflexionen. *Diskussion Musikpädagogik*, No. 60, S. 45–54.

Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänome, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), 2013, S. 20–40.

About different cultures in music classrooms of Europe. An exploratory study. In: Gabriela Karin Konkol & Michal Kierzkowski (Hrsg.). *Competences* (=International Aspects of Music Education, Volume 2), S. 102–120. Gdansk: The Stanislaw Moniuszko Academy of Music.

2012

Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. Modellhafte Zusammenhänge zwischen Formen des Klassenmusizierens und musikpädagogischen Zielen. In: Michael Pabst-Krueger & Jürgen Terhag (Hrsg.): *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven*, S. 64–77. (=Musikunterricht heute 9). Berlin: Luter.

Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung. In: Michael Dartsch; Sigrid Konrad & Christian Rolle (Hrsg.) 2012: *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*, S. 25–37. (=Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar, Bd. 7). Regensburg: ConBrio.

Stürze in die Natur – Eine These zu Musik und musikalischer Bildung. In: Jörn Peter Hiekel (Hrsg.): *Berührungen. Über das (Nicht-)Verstehen von Neuer Musik*, S. 46–56. (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 52) Mainz: Schott.

2011

Rezension Philipp Vandr  und Benjamin Lang (Hrsg.) 2011: *Komponieren mit Schülern*. Regensburg (ConBrio). * ben & Musizieren* 1/2012, S. 51.

Bildung mit Stimme. Online verfügbar über Qucosa unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-78626> (erweiterte Fassung von: *Zur ästhetisch-kultu-*

rellen Bildung mit Stimme. In: Lehmann-Wermser, Andreas/Niessen, Anne (Hrsg.) (2008): *Aspekte des Singens*, S. 23–110. (=Musikpädagogik im Fokus, Bd.1) Augsburg: Wißner.

mit Christian Rolle: Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Johannes Kirshenmann; Christoph Richter & Kaspar H. Spinner (Hrsg.). *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, S. 507–535. München: Kopaed.

70–50 % Musizierpraxis Pflicht. Ein Kurzkomentar zum sächsischen Lehrplan. *Diskussion Musikpädagogik*, Sonderheft S. 3/11 (Klassenmusizieren), S. 65–68.

Ästhetische Freiheit lehren und lernen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: Hildegard Bockhorst (Hrsg.). *KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung*, S. 191–199. (=Kulturelle Bildung, Bd. 22) München: Kopaed.

2010

Hrsg.: *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim, New York: Olms. (Buch mit drei DVDs)

Einleitung. In: Wallbaum (Hrsg.) 2010, S. 11–28.

Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint – ästhetische und kulturelle Kriterien zur Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In: Wallbaum (Hrsg.) 2010, S. 83–122.

mit Stefan Gies: Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren? In: Georg Maas & Jürgen Terhag (Hrsg.) 2010: *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (=Musikunterricht heute, Bd. 8), S. 83–91.

2009

Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. 2., veränd. Aufl. der im Jahr 2000 erschienenen Dissertationsschrift, HMT Leipzig. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>.

„Schoolmusic“ in Europa – Ein Bericht und eine Typologie. Begegnungen von Studierenden aus sechs Ländern im Rahmen eines europäischen „Intensive Programme“. In: Ortwin Nimczik (Hrsg.). *Begegnungen – Musik, Regionen, Kulturen*, S. 267–278. Mainz: Schott.

Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In: Christian Rolle & Herbert Schneider (Hrsg.), *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen*, S. 42–54. [Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar], Regensburg: ConBrio.

2008

Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, S. 101–111. München: Allitera.

Der außeraustralische Beethoven. Zwei Ununterrichtbarkeitsthesen und ein Lösungsvorschlag. In: Frauke Heß & Jürgen Terhag (Hrsg.): *Musikunterricht heute*, Bd. 7, S. 85–105 Oldershausen: Lugert.

Der außeraustralische Schumann. Vorbereitende Überlegungen für eine ästhetisch und interkulturell orientierte Didaktik der Klassik-Romantik. In: Georg Maas; Constanze Rora & Christopher Wallbaum (Hrsg.). *Schumann für die Jugend. Beiträge zu Theorie und Praxis des musikpädagogischen Komponistenporträts*, S. 15–33. Mainz: Schott.

mit Christian Rolle: Forschendes Lernen mit fremden Ohren. Wie Studierende Erfahrungen mit erfahrungsorientierter Musikdidaktik machen. In: *Diskussion Musikpädagogik* Nr. 39, S. 35–45.

„Schoolmusic“ in Europa – Skizze einer Typologie. In: Bernd Clausen; Anne Niessen & Christian Rolle (Hrsg.): *BFG-kontakt 4. Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen*, S. 73–80. Schriften der Bundesfachgruppe Musikpädagogik. Bielefeld: Universitätsdruck.

Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme. In: Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen (Hrsg.): *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*, S. 93–110. (=Musikpädagogik im Fokus, Band 1). Augsburg: Wißner.

2007

Theorie und Gespür – ein Fragment. In: Isolde Malmberg & Constanze Wimmer (Hrsg.), *Communicating Diversity: Musik lehren und lernen in Europa. Festschrift für Franz Niermann*, S. 262–264. (= Forum Musikpädagogik, Band 79). Augsburg: Wißner.

Das Exemplarische in musikalisch-ästhetischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. In: Michaela Schwarzbauer & Gerhard Hofbauer (Hrsg.). *Polyästhetik im 21. Jahrhundert. Chancen und Grenzen ästhetischer Erziehung*, S. 99–125 (=Polyästhetik und Bildung, Bd. 5). Frankfurt am Main: Peter Lang.

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

2006

Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein? In: Hermann J. Kaiser; Dorothee Barth; Frauke Heß; Hans Jünger; Christian Rolle; Jürgen Vogt & Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, S. 141–153. Regensburg: ConBrio.

2005

Neue SchulMusik: Ästhetische Praxis oder Enkulturation? Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), *Hören und Sehen – Musik audiovisuell*, S. 313–325. Mainz: Schott.

Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*, S. 71–94. (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 1). München: Allitera.

Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik* Nr. 26, S. 4–17.

2004

Pädagogische Musik als ästhetisches Konzept? Rezension von Kloppenburg, Josef (2002): *Pädagogische Musik als ästhetisches Konzept*. Augsburg (Wißner). *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 21 2004, S. 57–61.

2003

Momente bloßer Sinnlichkeit in der Musik(geschichte) oder: Rauschen im Musikunterricht. Beitrag mit Spielarrangements. In: *Kongressbericht der 24. Bundeschulmusikwoche des vds in Halle/Saale 2002*; nur auf CD veröffentlicht, Mainz: Schott.

Ein großes Glück für den Musikunterricht. Ästhetische Praxis als „Form“ allgemeiner Didaktik und als „Inhalt“ der Musikdidaktik. *Diskussion Musikpädagogik* Nr. 17, 1. Quartal 2003, S. 8–10.

2002

Poster mit Musikbox oder: Die Schule mit faszinierenden Aspekten von Musik gestalten. *Musik in der Schule* 2/2002, S. 41–45.

Ein philosophischer Begriff ästhetischer Praxis – nützlich für die empirische Untersuchung der Frage, ob Jugendliche in ihrer musikalischen Praxis Entwicklungsaufgaben bewältigen? In: Renate Müller u. a. (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*, S. 174–180. Weinheim: Juventa.

2001

Wie man mit der Maus Futuristische Ohren macht. Eine Unterrichtseinheit für Schülerohren, Computer und Audio-Software. *AfS-Magazin* Nr.11, April 2001, S. 16–21. Außerdem in: Karin Pilnitz u. a. (Hrsg.). *Musik in den Medien – Medien in der Musik* (= Musikunterricht heute, Bd. 4). Oldershausen: Lugert, S. 214 und mit Klangbeispielen auf der Begleit-CD.

Prozess-Produkt-Didaktik als Weg zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung – Untersuchungen zur Produktionsdidaktik und eine Konzeption. In: Heiner Gembris u. a. (Hrsg.). *Macht Musik wirklich klüger?*, S. 258–270 (=Forum Musikpädagogik, Bd.44; Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 8) Augsburg: Wißner.

Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. In: Mechthild von Schoenebeck (Hrsg.) 2001, *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte*, S. 245–260. (=Musikpädagogische Forschung Bd. 22). Essen: Blaue Eule.

mit Thomas Münch und Wolfgang Stroh: „Wie klingt der AfS-Kongress?“ Ein Workshop zum kreativen Umgang mit Klanglandschaften. In: Karin Pilnitz; Berthold Schüssler & Jürgen Terhag (Hrsg.) 2001: *Musik in den Medien – Medien in der Musik*, S. 176–186. (= Musikunterricht heute, Bd. 4). Oldershausen: Lugert.

2000

Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. (Diss.) Veröffentlicht als: *Produktionsdidaktik im Musikunterricht – Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27), Kassel: Bosse.

mit Dorothee Barth: Lehrende lernen das Lehren sehen. Zur Tagung der Bfg 1999 in Goslar. *neue musikzeitung* 2/00, S. 48.

Rezension: Franz Niermann 1999 (Hrsg.): Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter. Augsburg: Wißner. *Musik und Unterricht* Nr. 1/00, S. 64 f.

Rezension: Dieter Baacke 1998 (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen (Leske und Budrich). *Musik & Bildung* Nr. 1/00, S. 62 f.

Prozess-Produkt-Didaktik – Neue Akzente auf dem Weg zur ästhetischen Erfahrung. In: Peter Böhrs & Volker Schütz (Hrsg.). *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie*, Bd. 3, S. 236–252. Oldershausen: Lugert.

1999

Ein Schritt voran: Integrierte Schulpraktika als Teil der Musiklehrerausbildung in Hamburg. *neue musikzeitung* Nr. 9/1999, 48. Jahrgang, S. 52.

1998

Musik, Musik, Musik und Musik: Schwierigkeiten mit der Integration einiger Beschreibungen musikalischer Erfahrung. In: Martin Pfeffer; Jürgen Vogt; Ursula Eckart-Bäcker & Eckard Nolte (Hrsg.): *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken*. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag (=Forum Musikpädagogik Bd. 34, hrsg. Rudolf-Dieter Krämer), S. 48–66. Augsburg: Wißner.

Außerdem in: Birgit Jank & Jürgen Vogt (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen*, S. 275–306. (=Dokumentation Erziehungswissenschaft, Heft 13). Schriftenreihe des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg.

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

Musik des Alltags. Ein Bandschleifenlasso und mehrere Würfe. In: *Musik & Bildung* Heft 6/1998, S. 26–32.

Fremde Produkte – keine Produkte – eigene Produkte: Historisch-systematische Aspekte der Produktionsdidaktik. In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung*, S. 151–184. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (=Musikpädagogik Forschung und Lehre, Beiheft 8). Mainz: Schott.

1997

Musik in einer Profil-Oberstufe: Erfahrungen und Perspektiven aus fächerübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht. *Musik in der Schule*, Heft 4, August 1997, S. 188–203.

Grooven auf der Straße: Eine Samba-Batucada als musikpraktischer Kurs. *Musik und Unterricht* Heft 47/1997, S. 25–29.

1996

Ästhetische Wahrnehmung: Zur Ästhetik Martin Seels. *Musik und Unterricht*, Heft 38, 5/1996, S. 37–38.

Über den Zusammenhang von ästhetischer Theorie und didaktischer Theoriebildung: Tagungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (WSMP) in Essen. *Musik & Bildung* 1/96, S. 78.

Musik in Jugendwelten: Ein Literaturüberblick, ein Buchwunsch und zwei Thesen. In: Ursula Eckart-Bäcker (Hrsg.): *Musik-Lernen – Theorie und Praxis: Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, S. 55–88. (=Musikpädagogik. Forschung und Lehre). Mainz: Schott.

1995

Musik im Netz: Erste Erfahrungen aus der Profil-Oberstufe. *Musik und Unterricht* 33, 7/1995, S. 43–48.

1994

Wenn Schüler Musik hören. *Pädagogik* 5/1994, S. 54–57.

1992

Schule ist Klang: Ein Kompositionsprojekt. *Musik und Unterricht* 3 (März 1992), H. 13, S. 29–37.

Weiteres

Als Mitherausgeber:

Schriften online: Musikpaedagogik. Schriftenreihe der Hochschule für Musik und Theater 'Felix Mendelssohn Bartholdy' Leipzig. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-131050>. ISSN 2198-5545

Künstlerisch/journalistisch:

1993 Grundlos zwischen allen Ufern: Akustisches Logbuch einer Atlantiküberquerung mit dem Dreimast-Topsegelschoner „Thor Heyerdahl“. 55 Minuten-Radio-Feature, Hamburg (NDR4, übernommen von fünf weiteren Sendeanstalten. 1994 u. 1995 vom NDR eingereicht zum Europäischen Wettbewerb Premios Ondas)

- 1992 Zwei Schulfunk-Radio-Features (á 25 + 20 Minuten in NDR) über Ludwig Wittgenstein.
1. Ein Ingenieur bringt Klarheit in die Philosophie
2. Wie uns die Sprache verhext
- 1989 Woodstock: Der verklungene Mythos. Mit Ralf Hoppe in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, 11.8.89
- 1986 Trio-Wallbaum: trotzdemit. Hamburg (Ulrich Maske) (MC)

