

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 Jung⁹ 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 Erfahrungsepisoden 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 Anschläge 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