

Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint
Ästhetische und kulturelle Kriterien
für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht

Christopher Wallbaum

„Etwas in seinem Sosein erkennen zu wollen ist ganz
vergeblich. Es dagegen in einem – und mehr als
einem – Sosein erfassen zu wollen verspricht schöne
Erfolge. Entgegen anderslautenden Gerüchten haben
die Dinge kein Wesen. Oder, seien wir großzügig,
sie haben ein Wesen, und manchmal mehr als eines,
aber dieses hängt davon ab, was wir an ihnen für
wesentlich halten.“ Martin Seel, 2009

Wenn ich nachts den Lichtkegel einer Taschenlampe unter die Motorhaube eines Autos richte, dann werden unterschiedliche Teile sichtbar, je nachdem, wohin ich den Kegel richte. Zugleich versinken andere Teile im Schatten. Es hängt von der Perspektive ab, was sie sichtbar machen kann. Aber auch vom Gegenstand. Denn erst am beleuchteten Gegenstand wird das Licht bzw. die Perspektive sichtbar.

Um meine Perspektive als Musikdidaktiker darzustellen, muss ich zunächst zwei Ebenen unterscheiden: Im weiten Sinne verstehe ich darunter, dass ich verschiedene musikdidaktische Perspektiven, die in Form von Paradigmen, Theorien, Modellen und Forschungsvorhaben auftreten, zur Kenntnis nehme, in Relation zueinander bringe und möglichst kläre, welche für die jeweiligen musikdidaktischen Aufgaben und Interessen warum geeignet ist. Wissenschaftliche Musikdidaktik kann empirisch, historisch und systematisch betrieben werden. Selbst im relativ kleinen Feld der musikdidaktischen Forschung und Lehre kann heute ein vollständiger Überblick nur im Groben gelingen. Im engen Sinne geht es mir hier um die Beleuchtung der Frage, welche Konsequenzen sich für den Musikunterricht ergeben, wenn man Musik nicht als ein irgendwie objektiv gegebenes Ding auffasst, sondern als ein Phänomen, das erst in erfüllter Praxis erscheint. Unter Forschung verstehe ich dabei sowohl die Findung stimmiger Modelle und Kriterien für die Beschreibung dieses Phänomens

‚Musik‘ als auch für die Untersuchung und Gestaltung von musikalischen Lehr-Lern- bzw. Bildungssituationen.

Um zu erklären, wie ich zu der Lampe gekommen bin, deren Licht ich hier zeigen möchte, darf ich als ein Musikdidaktiker, der die Relevanz von Situationen und Kontexten für Deutungen erfahren hat, auch meinen biografischen Hintergrund nicht ganz im Dunkeln lassen, obwohl er für die theoretische Stimmigkeit der Theorie-Lampe nicht notwendig sein dürfte. Vielleicht macht er den Griff nach dieser Lampe plausibel. Ich sehe in dieser Geschichte einen Kantorensohn vielfältig singen und musizieren und in der Schule einen Akzent auf Bildende Kunst legen. Sein Lehramtsstudium (‚Doppelfach‘) mit Wahlgebiet Jazz finanziert er als Kirchenmusiker. Später sehe ich einen Musiklehrer zwölf Jahre lang nach der ‚wahren‘ Art von Musikunterricht suchen, die Hälfte davon im Rahmen eines Modellversuchs zum fächerverbindenden Unterrichten in einer Profiloberstufe. Er startet mit handlungsorientiertem Unterricht nach Rauhe/Reinecke/Ribke (1975) und bringt von der Musikhochschule einen Akzent auf ‚reiner Musik‘ mit Formenlehre, Harmonielehre, Skalen-, Pattern- und Sequenztraining aus stilgebundener Improvisation (nicht nur Jazz) mit. Die Schulpraxis lässt ihn die große Verschiedenheit der Schüler entdecken und eine hoch relevante Dimension von Musik im menschlichen Miteinander, die er vorher ausgeblendet hatte: die ästhetische Atmosphäre mit ihren Korrespondenzen zu Lebensformen. Eigene Radio-Arbeiten und die Beschäftigung mit Geräuschkunst und John Cage eröffnen ihm neue Sichtweisen. Wo sonst als in der Praxis des Wahrnehmens existiert Musik überhaupt? Er zweifelt, ob man mit der Fokussierung von ‚reiner Musik‘ der Vielfalt von Musik gerecht wird. Musikdidaktisch geht die Entwicklung des Lehrers weiter über eine kurze Phase radikaler Schülerorientierung zur Kultur- und Erfahrungsorientierung.¹ In jeder dieser Phasen gibt es Stunden, aus denen er ausgelaugt herauskommt, und andere, aus denen er regelrecht gestärkt hervorgeht. Was kennzeichnete letztere?

¹ Drei Erfahrungen aus dem Unterricht mit verschiedenen musikdidaktischen Modellen siehe Wallbaum 2000, S. 11–17; zur Schüler- und Erfahrungsorientierung Günther/Ott/Ritzel 1982 und Kaiser 1991.

Es waren Stunden, in denen die unterrichtlichen Handlungsangebote in einer Relation zu den Schülern standen, die diese so forderte, dass sie die Angebote auch annehmen konnten und wollten. Nun kann man solche gelingende Konstellation nicht allein mit musikalischen oder allgemeinen ästhetischen Themen erreichen, sondern ebenso mit beliebigen anderen, zum Beispiel biologischen oder physikalischen (vgl. z. B. Copei 1930 o. Wagenschein 1964). Auch im Musikunterricht konnten Schüler bei Mannschafts-Wettspielen im Instrumente-Erkennen, beim Klänge-Bildern-Zuordnen, Klangsnitzel-Jagen am Computer, Akkorde-Knobeln, Intervalle-Identifizieren, Motive-Finden etc. zu erfüllter Zeit gelangen. Aus solchen Stunden kamen Lehrer und Schüler durchaus unangestrengt heraus. Aber gestärkt? Kam hier Musikunterricht auf den Punkt?

Zu den starken Momenten im Musikunterricht gehört noch mehr: dass etwas Wesentliches vom Unterrichtsgegenstand Musik erfahren wird. Dazu muss die Qualität von Musik erst einmal *wahrnehmbar* werden bzw. erscheinen. Was also ist Musik, was ist diese spezifische Qualität? Ich erinnere mich zum Beispiel an Momente beim Samba-Trommeln mit Schülern, wenn ein Stück zu grooven begann und zwischendrin ein Bild zur Zeiterfahrung erzählt wurde (ausführlich Wallbaum 2009). Ich erinnere mich auch an eine Klausur mit einer Palestrina-Motette, nach der die CD von vielen Schülern ausgeliehen wurde. Die vielleicht entscheidende Erfahrung war eine Kompositionsaufgabe, in der der Lehrer die Aufgabe „Befolge die und die Regeln“ durch „Mache mit den Regeln etwas, was Dir wirklich gefällt“ (auch wenn du die Regel brechen musst) ersetzt hatte. Erst eine Unterrichtspraxis, die Handwerk und Regeln hinter sich lassend auf die wirklichen gegenwärtigen Wahrnehmungen und Werturteile aller Beteiligten zielte, ließ Musik im Unterricht erscheinen. Dies war das Schlüsselerlebnis zur vorliegenden musikdidaktischen Perspektive. Die Erfahrung, dass Musik kein „Ding“ ist, das unabhängig von der Art wäre, wie man mit ihm umgeht. Man könnte sagen, dass die Musik (bzw. ihre besondere Qualität) beim Knobeln, Identifizieren, Finden, Zuordnen, Erkennen, Regeln-richtig-Befolgen etc. noch gar nicht erscheint. Es kann sogar sein, dass diese Handlungen die Musik zum Verschwinden bringen, nämlich wenn sie den Zusammenhang zu ihrem Zweck – dem musika-

lischen Vollziehen bzw. Erfahren – verlieren. Diese Einsicht steckt im Grunde schon in Wilhelm Buschs Reim:

„Musik wird oft nicht schön gefunden, weil sie stets mit Geräusch verbunden.“

Der Reim verdeutlicht, dass das Erscheinen von Musik (statt Geräusch) nicht unmaßgeblich davon abhängt, *wie* wir uns einem potenziell musikalischen Objekt zuwenden. Insofern sollte die Frage statt „Was ist Musik“ besser lauten „Wann ist Musik“. Ein entsprechender Begriff von Musik als dem, was in einer erfüllten Musikpraxis erscheint, ist der Ausgangspunkt der hier vorgestellten musikdidaktischen Perspektive.

Bei der Beschreibung dieser ‚Lampe‘ lasse ich wichtige und nützliche *allgemein* didaktische Kriterien für guten Unterricht – wie zum Beispiel klare Strukturierung oder den Anteil echter Lernzeit² – beiseite und konzentriere mich auf Aspekte, die sich aus dem Unterrichtsgegenstand *Musik* ergeben. Ich trage also eine vorhandene Perspektive an die Beispiele heran und schaue, was sie sichtbar macht. Im Ergebnis kann sowohl die Perspektive Kritik am Beispiel als auch das Beispiel Kritik an der Perspektive hervorbringen.

I. Warum „Praxis“ als Angel- und Drehpunkt der musikdidaktischen Perspektive?

Fachdidaktik hat es stets mit mehreren Bezugsdisziplinen zu tun, was das Problem der interdisziplinären Verbindung verschiedener Theorie-Welten mit sich bringt. Der Begriff „Praxis“ erweist sich als hilfreicher Angelpunkt für eine interdisziplinäre Beschreibung von Musik und ihrer Didaktik: Anhand des Praxisbegriffs lassen sich der philosophische Pragmatismus, ästhetische und kulturwissenschaftliche Beschreibungen von Musik sowie eine bildungstheoretische und allgemein didaktische Beschreibung von Unterricht aufeinander beziehen.

Wenn Menschen aufwachsen, dann geschieht das von Anfang an in einem Wechselspiel zwischen genetischen Anlagen, Handlungen und

² Vgl. z. B. Helmke 2007 und Meyer 2007.

Reaktionen der Umwelt, in das immer mehr oder weniger soziokulturelle Interaktionen eingeflochten sind. Das reale Ergebnis aus diesem Mix nenne ich Praxis. Das menschliche Leben ist von Geburt an Praxis. Menschliches Denken und Handeln sind außerhalb irgendeiner Praxis nicht denkbar, auch Theorie ist es nicht. Auch unsere Wahrnehmungen und Gefühle werden von früherer Praxis (bzw. früheren Praxen) geprägt.³ Man denke zum Beispiel an den Einfluss der Muttersprache auf die Empfänglichkeit für bestimmte Sprachmelodien und Frequenzen (besonders ohrenfällig z. B. Chinesisch). Das Verhältnis von Wahrnehmung und Gefühlen zu Praxis lässt sich bildlich mit Matrjoschka-Puppen vergleichen: Wenn man eine Praxis untersucht, findet man sich unweigerlich auf Bedeutung konstruierende Wahrnehmungen verwiesen, die ihrerseits auf Erfahrungen mit früherer Praxis verweisen, die wiederum auf konstruierende Wahrnehmungen verweisen und so weiter. ‚Interne‘ Wahrnehmungspraxis und ‚externe‘ Praxis rücken damit zusammen, ohne allerdings zusammenzufallen. Zwischen dem intersubjektiv Kommunizierbaren und der sprachlosen Subjektivität bleibt notwendig eine Differenz. Aber Thema von (unterrichtlichen) Interaktionen kann letztlich nur etwas werden, was intersubjektiv nachvollziehbar ist. Insgesamt vertrete ich damit einen gemäßigten Konstruktivismus.

Praxis verstehe ich prinzipiell als so komplex, dass sie nicht vollständig erfassbar ist. Jede Praxis-Situation ist im Vergleich zu einer vorangegangenen verändert, sei dies aufgrund neuer Erfahrungshintergründe der Akteure oder aufgrund veränderter Kontextbedingungen, die in den Befindlichkeiten der Akteure, in Räumlichkeiten und Gerüchen bis hin zum Wetter bestehen können. Zugleich gibt es aber auch *wiederkehrende Merkmale*, die es erlauben, verschiedene Praxen zu unterscheiden. Zum Beispiel lässt sich ein vernünftiger Umgang mit der Welt als ein Ensemble verschiedener Praxen darstellen, von denen jede einen eigenen Weltzugang bedeutet. In einer strategisch-instrumentellen Praxis geht es demnach darum, wie wir die Welt in unserem Sinne beeinflussen können (zum Beispiel als Ingenieur oder Machtpolitiker), in moralischer

³ Vgl. z. B. Habermas 1996, S. 66; Kleimann 2000, S. 226; ebenso Roth 1994, S. 212.

Praxis geht es um sozial richtiges Handeln, in theoretisierender Praxis um die Erkenntnis von Wahrheit und in ästhetischer um erfüllte Vollzüge. Keine Praxis der Weltzuwendung ist durch eine andere zu ersetzen. Darum wäre es irrational, auf ästhetische Praxis zu verzichten.⁴ 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, S. 21) Ganz in diesem Sinne schrieb Klafki in einem Brief an den Bildungsforscher Hilbert Meyer (Jank/Meyer 2001, S. 220; vgl. sinngemäß auch Klafki 1996, S. 54 u. 70): „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‘ [...]“.

Der Unterschied von Musik zu anderen Künsten liegt darin, dass *musikalische* Praxis ihre Attraktionen zu einem nicht unbedeutenden Teil im Klang artikuliert findet.⁵ Wenn Musik hier als Hervorbringung einer Praxis⁶ 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). Kulturtechniken dürfen nicht mit den von Venus (1969) in die Musikpädagogik ein-

⁴ Zum pragmatischen Rationalitätsbegriff vgl. Seel 1985 und Kleimann 2002, S. 314–331; verwandt damit vgl. Habermas 1981, Grafik S. 448.

⁵ Vgl. Wallbaum 2000, S. 248–271. Für einen engeren, an der Kunstwerktradition orientierten Musikbegriff entscheidet sich Orgass (2007). Demnach bedeutet ‚Musik‘ innerhalb eines ‚klingenden Substrats von Musik‘ (280) „Beziehungen zwischen Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille [...], die ein Individuum als sinnvoll wahrnimmt“ (S. 253, auch 174 u. a.). Diesem Musikbegriff entspricht Orgass’ Verwendung des Wortes „Bedeutungszuweisung“, die eine Unterscheidbarkeit von ‚Musik‘ als für sich erfassbaren Gegenstand und einer Bedeutung, die diesem Gegenstand zugewiesen würde, suggeriert. Orgass selbst weist auf die biographische Bedingtheit und einen „Restdogmatismus“ seines Musikbegriffs hin (S. 162 f.). Minimale Kriterien für die Bestimmung eines Gegenstands ‚Musik‘ aufgrund der Wahrnehmungsverarbeitung im Gehirn formuliert Altenmüller 2009, siehe Fußnote 21.

gebrachten ‚Umgangsweisen‘ wie Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transformation und Reflexion verwechselt werden. Denn musikalische Techniken führen – anders als diese Umgangsweisen – als Praxis-Bruchstücke kulturelle Bedeutungen immer schon mit. So entsprechen bestimmten Rezeptionsweisen auch Produktions- und Reflexionsweisen. Erst ihr gelingendes Zusammenspiel in der Praxis lässt Musik erscheinen.

Praxis ist nur mit Einschränkung für einen Beobachter von außen beobachtbar. Es hängt von der Art der Weltzuwendung (bzw. Einstellung) ab, ob wir einen Klang als Geräusch oder als Musik wahrnehmen. Was indirekt mit dem Wilhelm-Busch-Zitat gesagt wurde, meinte später John Cage mit dem Hinweis auf eine quietschende Restauranttür explizit: „If you celebrate it, it’s Art ...“ (nach Riehn 1990, S. 97) Ob jemand eine Musik gerade „zelebriert“ oder als Geräusch wahrnimmt, kann er letztlich nur selbst beantworten. Die Art der musikalischen Wahrnehmung (bzw. celebration) hängt wiederum von der Art der Praxis ab, die jemand kennt und bevorzugt. Wer zum Beispiel Opernstimmen nicht mag, wird entsprechenden Gesang aus dem Nachbarzimmer eher als störendes Geräusch wahrnehmen. Wer sich mit Geräuschkunst befasst hat, kann Alltagsgeräusche als Musik wahrnehmen. Wir haben sozusagen eine Musikpraxis (oder auch mehrere Praxen) in uns und wenden uns in ihr der Welt zu.

Für die Unterrichtsbeispiele bedeutet das, dass man bislang nicht einmal mit Hirnmessungen letztgültig wissen kann, ob Schüler wirklich in

⁶ Der hier verwendete Praxisbegriff unterscheidet sich von dem Aristotelischen, wie ihn Elliott (1995 u. 2003) und Regelski (2000, 2009) in der englischsprachigen und Kaiser (1999) und Vogt (2004) in der deutschsprachigen Musikpädagogik gebrauchen. Für eine Ausführung der Unterschiede ist hier nicht der Platz. Nur zwei Stichworte: Hier gibt es nicht nur ‚Praxis‘ im Unterschied zu ‚Poiesis‘, sondern verschiedene, z. B. ästhetische, moralische, strategisch-instrumentelle oder theoretische, Praxen und der Praxisbegriff ist hier hinsichtlich der implizierten Werte nicht mono-, sondern multikulturell angelegt. Warum Musik im Musikunterricht (primär) nicht als Objekt historisch-wissenschaftlicher oder moralischer, sondern ästhetischer Praxis erscheinen sollte, habe ich 2006 zum einen anhand der Auseinandersetzung mit dem Bildungskanon der Konrad-Adenauer-Stiftung gezeigt und zum anderen in Bezug auf die schulischen Fächeraufgaben begründet.

musikalischer Einstellung handeln oder vielleicht nur so tun als ob. Wir können uns nicht außerhalb aller Praxis (bzw. Praxen) stellen und sind daher auf die Teilnehmerperspektive angewiesen, wenn wir eine bestimmte Praxis verstehen bzw. konstruieren wollen.⁷ So ist jede Beschreibung einer konkreten Praxis die mehr oder weniger plausible Interpretation eines Möglichkeitsraums.⁸

Das rekonstruierende Verstehen einer Praxis auf Video unterscheidet sich insofern von der teilnehmenden Beobachtung, als Gerüche und Temperaturen nicht wahrnehmbar sind und Interpretationen des Forschers nicht durch Reaktionen anderer Teilnehmer reflektiert werden. Dafür besteht die Möglichkeit, eine gefilmte Situation wiederholt, und in unserem Fall aus drei Kameraperspektiven, zu beobachten. Zum Glück – zumindest für den um Verstehen bemühten Forscher – muss nicht jeder Mensch jede Praxis neu erfinden, sondern kann auf schematisierte Handlungsabläufe – Kulturtechniken – zurückgreifen (vgl. z. B. einen differenzierten „Codierleitfaden zu Lernemotionen“ in der Videographie in Mayring u. a. 2005, S. 8). Beim Verstehen bzw. Rekonstruieren von Unterrichtspraxis anhand der vorliegenden Videos und Interviews ist der Betrachter also darauf angewiesen, sich einerseits in die Teilnehmerperspektive zu versetzen und dafür all sein Weltwissen heranzuziehen, und andererseits stets gewärtig zu sein, dass und wie sich das Weltwissen und die Kontexte der Akteure von seinem unterscheiden könnten. Möge der Leser die Plausibilität der Interpretationen prüfen. Als Beispiel zur Methode vgl. den Kasten „Warum zieht der Junge in Grün sein Shirt hoch?“

⁷ Eine Grafik in [Rauhe/Reinecke/Ribke](#) (1975, S. 223) veranschaulicht eine Vielzahl von Fachperspektiven, aus denen eine musikpädagogische Situation beschrieben werden kann. Die zahllosen Verbindungslinien, die Interdependenzen zwischen allen Fachperspektiven veranschaulichen, verschwimmen für den Betrachter der Grafik zu einer wirr gestrichelten Fläche. Wie für das Auge angesichts der Grafik, so ist für den menschlichen Verstand das Zusammenfügen der Aspektvielfalt zu einer Gesamtinterpretation nur lückenhaft möglich. Als wesentlich erfolgreicher erweist sich dagegen der Wechsel aus einer Beobachter- in die Teilnehmerperspektive.

⁸ Zum „Möglichkeitsraum“ vgl. auch Orgass (2007, S. 66) und die Unterscheidung von Ermöglichungs- und Verhinderungsräumen in Wallbaum 2008.

Warum zieht der Junge in Grün sein Shirt hoch?

Ein Beispiel zur Methode der Video-Interpretation. Bitte vor dem Weiterlesen den Video-Ausschnitt ansehen: (→Autorenbeispiel XVIa)

Man kann plausibel machen, dass die Mehrheit der vier Jungen sich in der Arbeitsgruppe mit den Mädchen nicht wohl fühlt (vgl. auch Thomas Ott in diesem Band). Einen halben Kopf kleiner als die Mädchen, werden sie von diesen zumindest ignoriert, wenn nicht ausgeschlossen. Beobachten Sie das Handeln des Jungen im grün gestreiften Shirt. (→Autorenbeispiel XVIb) Man kann sich vorstellen, dass er in sein Shirt hinein der Klassensituation entfliehen möchte. Aber sehen Sie noch einmal hin und achten Sie auf den Kameramann im roten Shirt. (→Autorenbeispiel XVIc) Kann es sein, dass der Junge den Kameramann nachhäft? Bitte schauen Sie noch einmal. Der Junge sieht ihn nicht an, allenfalls könnte er ihn peripher registrieren. Allerdings hat der Kameramann auch schon früher an seinem Shirt gezupft. (Thür., Winkel 3, 5:51–53, 6:10–16; 11:53–57; 15:38–44; 16:24–28; 17:12–16; 18:08–13; 18:51–53; außerdem nach der Szene 21:40–50; 27:00–07; 27:55–28:02 u. a.) Bei 6:09–12 lässt sich aus Winkel 1 und 2 ein Blick des Jungen zum Kameramann nachweisen. Dieser Blick liegt allerdings in der fraglichen Szene schon länger zurück und hätte vermutlich ein häufigeres Umdrehen zur Folge gehabt, wenn der Junge es bemerkenswert gefunden hätte. Ein Nachhätten des Kameramanns erscheint mir daher wenig wahrscheinlich. Könnte er dem Mädchen vor ihm auf die Brust gesehen haben und das Gesehene übertrieben äußern? Kann sein, scheint mir aber ebenso wenig wahrscheinlich, weil es keine bekräftigenden Hinweise dafür gibt. Kann auch sein, dass er außerhalb der Kameraperspektiven etwas gesehen hat. Der Junge hantiert auch früher schon mit seinem Shirt ohne erkennbaren Bezug auf andere (Winkel 2, 17:05–14). Es ist sicher nicht gerade kühl im sommerlichen Raum unter den Scheinwerfern. Plausibel schiene mir eine Interpretation, wonach er aus einer diffusen Motivmischung von Langleweiligkeit, Wärme, Frust und Geltungsdrang aus einer anders angelegten Geste heraus vor der Kamera eine regelwidrige Torjubelgeste aus dem Fußball oder eine unspezifische Macho-Geste hervorbringt. Anschließend versichert er sich, dass seine Kumpels ihn gesehen haben, und sieht zufrieden zu dem Mädchen mit der Bassgitarre. Ohne das Gegenüber der Kamera dürfte diese Geste kaum stattgefunden haben.

Dieser Ausschnitt zu einer mehrdeutigen Szene mag zur Veranschaulichung der Methode genügen. Sie ist als eine Kombination aus Segmentierungs-, Konfigurations-, Sequenz- und Konstellationsanalyse darstellbar (zur Methode erziehungswissenschaftlicher Videographie vgl. Dinkelaker 2009). Die Wissenschaftlichkeit besteht grundsätzlich in der Darstellung des Interpretationsgangs, sodass er nachvollziehbar und kritisierbar wird. Die Interpretation bzw. Deutung kann nicht absolut wahr, aber plausibel sein. (→Autorenbeispiel XVIId)

Mit Begriffen aus der ästhetischen Theorie und der Kulturwissenschaft lässt sich ‚musikalische Praxis‘ um einige weitere Unterscheidungen konkretisieren.⁹ Ich werde im Folgenden jeweils einen Abschnitt der Unterrichtspraxis in ästhetischer und in kulturbezogener Hinsicht widmen. Die Merkmale ästhetischer Praxis betreffen dabei relativ grundlegende und allgemeine *Formen* des Handelns, während kulturelle Praxis demgegenüber diese ästhetischen Praxisformen konkretisiert, sie sozusagen mit *Inhalt* füllt. Im Sinne dieser etwas groben Einteilung stehen ästhetische und kulturelle Praxis zueinander wie Form und Inhalt musikalischer Praxis.

Musikunterricht kann als ein Mix aus verschiedenen Praxen beschrieben werden: zum Beispiel einer Praxis des Identifizierens von Techniken, einer des weltanschaulichen Bewertens, des Theoretisierens über Musik oder eben des Vorbereitens und (ästhetischen) Probierens und Kritisierens von Musik. Die vorliegende musikdidaktische Perspektive gilt der Frage, ob und wie Musik in ästhetischer (Abschnitt II) und kultureller Praxis (Abschnitt III) in den Beispielen vorkommt und wie dies gegebenenfalls von den Lehrkräften begründet wird. Die Beispiele machen zugleich anschaulich, was mit „ästhetisch“ und „kulturell“ gemeint ist – und mit „erfüllter“ Praxis.

II. Ästhetische Praxis in den Beispielen und im Musikunterricht

Das hervorstechendste Merkmal ästhetischer Praxis ist, dass die Menschen darin etwas tun, das seinen Zweck in sich selbst trägt. Sie gleicht in vielen Hinsichten dem Spiel. Es geht darin vor allem darum, dass die Zeit der ästhetischen Praxis eine irgendwie positiv erfüllte Zeit ist. Musikalisch-ästhetische Praxis liegt vor, wenn Menschen Klänge wahrnehmend vollziehen und sich darüber verständigen, ob sie den Vollzug ‚attraktiv‘,

⁹ Die Begriffe aus dem philosophischen Pragmatismus von Martin Seel wurden verschiedentlich für die musikalisch-ästhetische Bildung (Orgass 1996 u. 2007, Jank 1996 und 2005, Rolle 1999, Wallbaum 1996 und 2000 u. a.), Reckwitz' soziologisch-praxialer Kulturbegriff für die interkulturelle Musikerziehung herangezogen (Wallbaum 2007, Barth früher und zusammenfassend 2008 u. a.).

‚gelungen‘, ‚schön‘, ‚spannend‘, ‚irritierend‘, ‚merkwürdig‘ oder ähnlich finden und zum Nachvollzug empfehlen würden. (Siehe Abb. 1) In ästhetischer Praxis handelt ein Mensch auch dann, wenn er allein etwas als Musik hört oder spielt und beurteilt, bei dem er das Gefühl hat, dass es anderen damit ebenso ergehen müsste. (Anders wären die Bewertungskriterien zum Beispiel bei einem Andenken, weil da niemand erwarten würde, dass es anderen bei seiner Wahrnehmung gleich ergeht. Für ein Andenken wäre in Abb. 1 ein zweiter Mensch verzichtbar.)

Eine Besonderheit von verbalen ästhetischen Urteilen ist, dass Menschen sich dabei immer sowohl auf den wahrgenommenen Gegenstand (bzw. das ‚Objekt‘, das kann auch ein Ereignis sein) als auch auf sich selbst als wahrnehmendes Subjekt beziehen. Der konkrete Schüler mit seinem Deutungs-

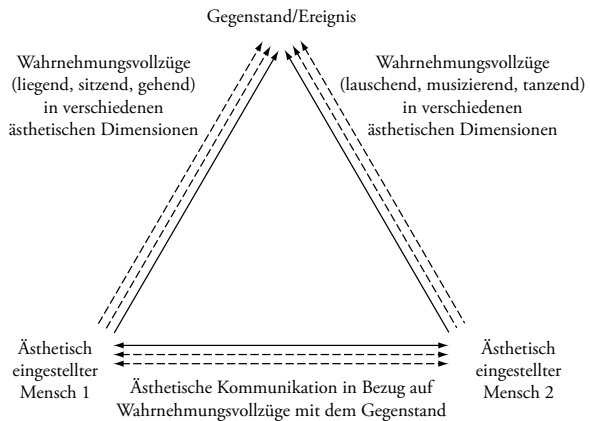


Abb. 1

Wahrnehmungsvollzüge (lauschend, musizierend, tanzend) in verschiedenen ästhetischen Dimensionen

hintergrund ist also in ästhetischer Schulpraxis immer auch Thema. Für die Überprüfung der Grundzüge ästhetischer Praxis und ihre Verankerung im Musikunterricht lassen sich folgende Leitfragen formulieren:

Abb. 2

Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale

- a: Werden in der Stunde Klänge wahrnehmbar?
- b: Gibt es ästhetische Kommunikation? Gibt es Äußerungen bzw. Interaktionen zur ästhetischen Qualität?¹⁰
- c: Gibt es Hinweise auf erfüllte Wahrnehmungsvollzüge?
- d: Welche Rolle spielt ästhetische Praxis im Unterrichtsgefüge?

Die Leitfragen a–c lassen sich leicht auf die Elemente des Praxisdreiecks in Abb. 1 beziehen. Frage d geht darüber hinaus, indem sie nach der Position des gesamten Praxis-Dreiecks im Unterrichtsgefüge fragt. Was ergeben die Leitfragen, wenn wir sie auf die Beispielstunden beziehen? (Vgl. dazu die Abb. 3–6, in denen der Kreis für die Gesamtheit aller Unterrichtspraxen steht und das Dreieck darin entsprechend Abb. 1 für ästhetische Praxis.)

a: Klänge sind in allen drei Beispielen präsent. In der Thüringen- und der Hamburg-Stunde ist das Realisieren eines Musikstücks Ziel, in der Kern-Lernphase der Sachsen-Stunde (Minute 16–42) dient das Musizieren eines homophonen und eines polyphonen Stücks der Veranschaulichung dieser Formprinzipien. Die Thüringer Arbeitsgruppe, die Bewegungen zu *Oh Happy Day* erfinden soll (Minute 16–28), soll die Melodie selbst singen, ist damit aber überfordert. Der Bezug auf das Klangobjekt in dieser AG könnte methodisch gestützt werden – zum Beispiel durch das Bereitstellen einer Aufnahme des eigenen Gesangs. Insgesamt ist zwar in allen Stundenkonzepten eine wichtige Bedingung für musikalisch-ästhetische Praxis gegeben, aber es ist noch nichts darüber gesagt, *wie* die Klänge wahrgenommen werden. Darüber können verbale und nonverbale Interaktionen Aufschluss geben.

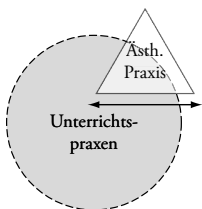


Abb. 3
Verbale ästhetische Kommunikation am Rande des Unterrichts

b: Äußerungen oder Interaktionen zur ästhetischen Qualität finden sich in allen Stunden. Zugunsten der Entwicklung einer kleinen Systematik folge ich nicht jeder Stunde, sondern greife nur exemplarische Momente heraus. „Exemplarisch“ bezieht sich dabei nicht auf die jeweilige Stunde, sondern darauf, welche Aspekte die ‚Lampe‘ ästhetische Praxis belichtet.

Ein kurzer Moment ästhetischen Urteilens findet sich zum Beispiel in der Sachsen-Stunde beim Weihnachtslieder-Singen – ein begeistertes „Jaa!“ auf die Ankündigung von *Go down Moses*. (Winkel 1, 1:05:43–05:53 [I]) Eine ähnliche Reaktion folgt nach *Maria durch ein Dornwald ging*: Dieselbe Schülerin sagt: „Oh schöön!“ (Winkel 1, 00:15:21–37 [II]). Die Schülerin dürfte nach dem Muster „Mehr-

oder-weniger-Lieblingslied“ urteilen. Das heißt: Nach einer Interpretation suchend wurde vermutlich in einer früheren Stunde gesungen, jetzt geht es vor allem um das Intensivieren des Lebensgefühls. – Ein anderer Schüler wünscht etwas später: „Können wir was Tiefes mal singen?“ Bei dieser Äußerung ist nicht ganz klar, ob sie als ästhetische Kommunikation und – wenn ja – mit Bezug auf welche ästhetische Dimension sie zu verstehen ist. Der Wunsch des Schülers ließe sich als ein *bloß sinnliches* ästhetisches Kriterium für die Liedauswahl verstehen, wenn man es auf den rein körpersinnlichen Genuss des Singens bezöge, der dem Schüler nur in bestimmten Tonlagen möglich ist. Vermutlich aber werden auch Liedstil, -form und -text nicht irrelevant sein und so letztlich wie bei der Schööön-Schülerin auf ein atmosphärisch-intensivierendes ästhetisches Urteil hinauslaufen. Diese Ambivalenz muss hier nicht entschieden werden. Die Lehrerin geht auf die Äußerungen ‚so oder so‘ nicht ein. Hier wie an anderen Stellen gibt es in der Sachsen-Stunde ästhetische Kommunikation nur außerhalb des unterrichtlich inszenierten Geschehens. In der Kernarbeitsphase geht es dann um das Lernen der Begriffe Homophonie und Polyphonie. Dabei werden allein die musiktheoretisch-analytischen Begriffsmerkmale „gleichzeitig“ und „nacheinander einsetzend“ sowie „Stimmkreuzung“ thematisiert. Wahrnehmungen und Deutungen der gehörten Klänge sind nicht gefragt. Die Musikstücke erscheinen hier nicht in ästhetischer Praxis, sondern zur Veranschaulichung von Musiktheorie, also in einer theoretischen, begrifflich identifizierenden Praxis. Dies entspricht genau dem Plan der Lehrkraft:

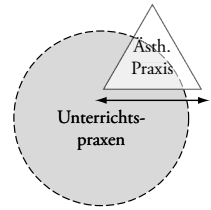


Abb. 4
Nonverbale ästhetische Kommunikation am Rande des Unterrichts

¹⁰ Zusätzlich halte ich die Unterscheidung von verschiedenen ästhetischen Dimensionen und Interessen für hilfreich. Zum Beispiel die Unterscheidung zwischen einem Interesse, das Eigene zu intensivieren, von einem, eben dieses Eigene zu überschreiten (bzw. zu ‚distanzieren‘). Eine weiter gehende Unterscheidung von drei Dimensionen als „atmosphärisch“, „bloß sinnlich“ und „artistisch“ (nach Seel 2000) hat gegenüber der früher verwendeten Unterscheidung von „korrespondierend“, „kontemplativ“ und „imaginativ“ (Seel 1991, Rolle 1999, Jank 2005 u. a.) den Vorteil, dass die Benennung sich leichter über die Alltagssprache erschließt.

„In der siebten Klasse [...] führe [ich] die Begriffe Homophonie und Polyphonie ein, wobei ich die in der Fünf und Sechs nicht hatte, [...] da sollen sie sozusagen über das Musizieren dann selbst begreifen, wo die Unterschiede dieser beiden Mehrstimmigkeitsformen liegen.“ (Sachs., L I, Z. 146–155)

In der Thüringen-Stunde finden sich ebenfalls (fast) keine verbalen Äußerungen zur ästhetischen Qualität. Weder innerhalb noch außerhalb des Unterrichtsgeschehens. Das mag teilweise am Alter der Schüler liegen (Ende der 6. Klasse, also ca. 12–13 Jahre), aber Äußerungen über die Musik werden vom Lehrer auch nicht herausgefordert. Vielmehr urteilt er selbst in der Dirigentenrolle und legt *sein* ästhetisches Urteil der weiteren Gestaltung zugrunde.¹¹ Als ein Hinweis auf ästhetische Kommunikation unter den Schülern ließe sich das intensive Gestikulieren am Anfang der Bewegungsarbeitsgruppe deuten. (Winkel 2, 18:03–18:27 [III]) Am ergebnislosen Verlauf dieser Arbeitsgruppe zeigt sich allerdings, dass der sehr offene Arbeitsauftrag – „die anderen versuchen mal 'ne klitzekleine Bewegungschoreographie zu überlegen [...], was weiß ich, was euch dazu einfällt“ (16:03–16:26) – nicht ausreichte, um den nonverbalen ästhetischen Streit aufrecht zu erhalten und zu vertiefen.¹² Ein deutlicheres Beispiel nonverbaler ästhetischer Kommunikation finde ich in der Mimik einiger Schüler während des Warm-up; besonders deutlich an einem der Jungen (im schwarzen Hemd) zu beobachten, der während seines „Uff dem Kopf ne är(o)dynamisch angepasste Badekappe – yeeäääh“ ständig den Blickkontakt zu seinen (männlichen) Mitschülern sucht. (Winkel 2, 11:42–12:05 [IV]) Zusammenfassend ergibt sich hinsichtlich der ästhetischen Kommunikation in der Thürin-

gen- das gleiche Bild wie in der Sachsen-Stunde: Sie wird im Unterricht nicht herausgefordert oder gar thematisiert; sie scheint nicht zum Unterricht zu gehören (vgl. Abb. 4).

In der Hamburg-Stunde findet sich zunächst *nonverbale* ästhetische Kommunikation in den Gruppenarbeiten, und zwar in Gestalt von Variationen des Probevollzugs (vgl. Abb. 5). Dadurch, dass kein Dirigent das ästhetische Urteilen abnimmt, müssen die Schüler selbst urteilen. In Situationen ästhetischen Streits ist verbale

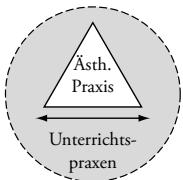


Abb. 5
Nonverbale und verbale ästhetische Kommunikation im Zentrum des Unterrichts

Kommunikation der sicherste Indikator für das Vorliegen ästhetischer Praxis. Wenn SchülerInnen über die Gelungenheit oder Interpretation eines Musikstücks streiten, ist davon auszugehen, dass sie auch ästhetisch wahrgenommen haben. Situationen mit ästhetischem Streit finde ich am leichtesten in der Hamburg-Stunde. Dort ist er in der 9-minütigen Schlussphase – im Gegensatz zu den beiden anderen Stunden – geradezu angelegt.

L eröffnet: „Sagt mal was, bitte, zu dem, wie das Stück jetzt ist – und was uns noch fehlt.“ Viele Schüler melden sich.

S1: „Diese Hintergrundstimme mit dem ‚Hela‘ finde ich eigentlich gut und (zögert) die Melodie hört sich sehr mickrig an und auch durcheinander, weil einige singen nun mal nicht richtig. Ich finde, das sollte eine Person singen und das richtig gut, und die anderen singen das Hela.“

L nickt: „Wär ne Möglichkeit.“ Gibt nächstem Schüler das Wort.

S2: „Ich find, es sind zu wenige, die die Melodie singen“ ...

S3: „Gesang geht total unter“ ...

L erteilt S4 das Wort. (Hamb., Winkel 1 und 3, 1:37:18–ca.1:38 [V])

Die Schüler sprechen nicht nur zur Lehrkraft, sondern auch und zunehmend miteinander. Das ist ein Indikator (bei der Unterrichtsgestaltung eine Methode) dafür, dass das Unterrichtsgespräch auf eine symmetrische Verständigungsebene gelangt, auf der die Schüler für sie wirkliche Gründe vorbringen. Dieses Sich-wirklich-Einlassen, dieses Einbeziehen des Subjekts, ist ein wesentliches Element ästhetischer Praxis. Gewissermaßen ein „Trick“ der ästhetischen Rationalität besteht darin, dass es in solcher Kommunikation nur um die Qualität bzw. Erfülltheit des Vollzugs geht, nicht etwa um moralische, politische, religiöse oder wissen-

¹¹ Seine stark steuernde Rolle überspitzt der Lehrer sogar von „man ist ja als Pädagoge im ursprünglichen Wortsinn auch Führer der Kinder“ (Thür., L I, Z. 40 f.) zu „wo ich selber Diktator vorne bin“ (Thür., L II, Z. 4), bevor er diese Rolle als „ein Problem vom aufbauenden Musikunterricht“ benennt, das er in Zukunft noch beheben will. (Thür., L II, Z. 7–10).

¹² Der Lehrer formuliert das Problem selbst. Spannend wäre die Frage, ob der Lehrer die Arbeitsform in der Bewegungsgruppe ändern könnte, ohne auch die in der Musiker-Gruppe zu ändern.

schaftliche Geltungsansprüche. Die schwingen zwar immer irgendwie auch mit, aber sie stehen nicht zur Debatte; man nimmt Unterschiede eher als Erklärungen für unterschiedliche Qualitätswahrnehmungen zur Kenntnis. Damit rückt auch das ästhetische Streiten in die Sphäre der ästhetischen Vollzugsorientierung. Es wird entschärft von zum Beispiel politischem Streit und erleichtert zugleich das Sich-Öffnen. Ein erfüllter ästhetischer Streit kann einen wenig erfüllten Wahrnehmungsvollzug noch nachträglich zu einer erfüllten ästhetischen Praxis steigern. Das heißt nicht im alltäglich pejorativen Sinn, einen objektiven Sachverhalt nachträglich ‚schönzureden‘. Auch im vorliegenden (nicht objektiven) Beispiel dürfte das ästhetische Streiten kaum bedeuten, rückblickend eine Vollzugsweise zu entdecken, die aus den Proben-Vollzügen erfüllte machen würde. Aber die gesamte Praxis mit ihrem intensiven Wechsel aus probierenden Vollzügen, kritischen Problemlösungsvorschlägen und Üben kann zu einer erfüllten Praxis (SchulMusik) werden.

Weitgehende Einigkeit besteht im Hamburger Klassenraum darüber, dass das musikalische Produkt dieser Stunde (das ja ein Zwischenprodukt ist) noch verbessert werden soll. Das heißt auch, dass die Schüler noch keine derart erfüllten Vollzüge hatten, wie sie sich wünschen. „Das kommt erst noch“, sagt der Lehrer (L II, S. 128, Z. 151). Der ästhetische Streit regt zugleich zum Probieren verschiedener Wahrnehmungsperspektiven und Produktvarianten an.¹³ Es werden diverse Möglichkeiten erwogen, wie das Arrangement verbessert und wie der Gesang sowohl hinsichtlich seiner Lautstärke im Arrangement als auch hinsichtlich seines Ausdrucks verbessert werden kann. Da das Stück kein unverrückbares Werk ist, bei dessen ästhetischer Kritik es eher um die Frage des Wie-Wahrnehmens ginge, sondern ein selbst zu produzierendes Stück, artikuliert sich die Kritik in Überlegungen zur Gestaltung des Stücks vom Arrangement über Satz- und Verstärkungs- bis zu Probentechniken.

Als Prüfstein für eine symmetrische – d. h. nicht nur ästhetische, aber angstfreie – Kommunikation kann der Dialog zwischen Schülern

¹³ Das Wort „Probieren“ kommt aus den Kursen von Heinrich Jacoby (1889–1964; vgl. auch Petersen 2006). Ich verwende es hier für die sogenannte „überschreitende“/„imaginative“/„für das Artistische aufmerksame“/„ihr Tun reflektierende“/„nach neuen Perspektiven forschende“ Dimension ästhetischer Praxis.

und Lehrkraft besonders dann gelten, wenn Geschmacksunterschiede aufeinanderprallen:

- L: „Was können wir denn tun, um das hinzukriegen, [...] Klar, man kann einen nehmen, der das so richtig da rein (trällert) und über Mikro singt, aber das ist ja auch schön, das als Chor zu machen. Was können wir machen, dass das besser klingt?“
- S4: „Wird die CD mitgespielt, wenn wir singen?“
- L: „Nein.“
- S4: „[...] Können wir dann nicht alle ein bisschen tiefer gehen?“
- L und Integrationslehrkraft verziehen die Gesichter, L: „Das wär aber schade.“
- S5: „Könnten nicht alle in Oktaven [...]“
- L: „Nee, Oktaven bringt nichts für euch, also man kann es 'ne Terz tiefer machen, dann ist es alles in eurer Sprechlage, aber wenn ihr euch Mühe gebt, das haben wir ja gesehen, dann klingt es toll. Das ist schön, das wird.“
- S: [...] (Winkel 1 u. a., 1:39:52–1:43:28 [VI])

Lehrer und Schüler besprechen verschiedene Varianten zur Verbesserung des Klangergebnisses. Dabei wechselt der Lehrer seine Rolle zwischen Moderator, Musik-Experte („Oktaven bringt nichts für euch“) und ästhetisch Urteilendem (Gesichtverziehen; „Das wär aber schade“; „Das ist schön“). Als er die Ergänzung eines Bläsersatzes vorschlägt, sind die Schüler dagegen. Hier nutzt er seine Macht, um ein Probieren seines Vorschlags durchzusetzen (Winkel 1, 1:44.00–1:44:17 [VII]):

- L: „Wenn ihr den Leistungskurs gehört habt mit seinen Arrangements: Die Stücke, die Bläsersätze haben, die hatten richtig Power; die Stücke, die nur so vor sich hin dröhmeln (unverständlich). Das klären wir nächstes Mal, das probieren wir aus, und dann könnt ihr immer noch sagen ‚Das ist doof.‘“

Das Ausüben der Lehrermacht schadet offenkundig einer Unterrichts-atmosphäre, die ästhetische Kommunikation ermöglicht, nicht unbedingt. Wichtig für die Atmosphäre dürfte sein, dass die verschiedenen Lehrerrollen offengelegt werden, sodass es keine heimlichen Asymmetrien gibt, und dass dies von den Schülern zumindest als frei von uner-

wünschten Folgen bei der Schulnote erfahren wird. Eine entsprechende Unterrichtsatmosphäre wäre für die Thüringen- und eventuell auch für die Sachsen-Stunde nachzuweisen; allerdings wird sie in beiden Stunden nicht für die Anregung ästhetischer Kommunikation genutzt.

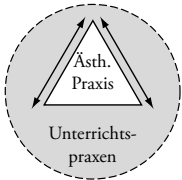


Abb. 6
Wahrnehmungsvollzüge im Zentrum des Unterrichts

C: Gibt es andere als verbale Hinweise auf erfüllte Wahrnehmungsvollzüge? Wenn ein Musiker ganz in seinem Spiel versinkt, dann erfährt er eine erfüllte ästhetische Praxis. Wenn eine Trommlergruppe groovt und ein Zuhörer ganz mitgeht, dann erfährt der Zuhörer eine erfüllte ästhetische Praxis. Wenn Schüler im Nachklang eines gemeinsamen Hardcore-Konzertbesuchs oder auch einer Eigenproduktion anhand verbaler Kommunikation über ihre Wahrnehmungen Multiperspektivität vergegenwärtigen, dann verstehe ich das auch als eine erfüllte Praxis.

Woher aber weiß ein Lehrender oder ein Unterrichtsbeobachter, ob Schüler erfüllte Praxis erfahren haben oder gerade erfahren, wenn sie es nicht verbal zu erkennen geben? Hierzu gibt es sicher noch Forschungsbedarf. Nach vielen Jahren als Schüler und Lehrer wage ich die Hypothese, dass ich eine Atmosphäre, in der erfüllte Praxis für eine Lerngruppe in der Luft liegt, hören kann. Wie in einem gelingenden Konzert bestimmte Geräusche von Rascheln, Flüstern und Schaben verstummen und anderen weichen, so gibt es auch im Musikunterricht eine Achtsamkeit für alle Klänge – auch (vielleicht gerade?) wenn verschiedene Arbeitsgruppen in einem Raum arbeiten und gemeinsam bei der Sache sind. Dazu gibt es Sichtbares in der Körperhaltung, den Bewegungen, der Mimik. Solche Atmosphäre meint wohl auch der Thüringer Lehrer mit seinem Hinweis,

„[...] die schönste Stimmung sind eigentlich die zwei Minuten, bevor es losgeht. Da grooven die selber ein bisschen rum und probieren aus und also das ist sehr schön, aber das gehört eigentlich nicht zum Unterricht.“ (Thür., L I, S. 6, Z. 32–35)

Leider wurde diese Phase vor dem Stundenbeginn nicht gefilmt.

Im Warm-up nähern sich alle drei Lehr-Lern-Gruppen einem – ich meine: bloß sinnlichen – *Qualitätspunkt*. Achten Sie auf das KiniBikiniKiniBikiniKaKa-Ka-Kariert-Uuaah, die Luftmatratze und die ärdynamische

Badehose in Thüringen (Winkel 2, 15:00–15:28 [VIII]). – Hier sind die Schüler mehrheitlich ‚drinnen‘. Etwas weniger drin, aber ähnlich beim Warm-up in Sachsen (Winkel 2, 05:06–05:26 [IX]) und Hamburg (Winkel 2, 05:10–05:26 [X]). Weitgehend sinnfreie Späßtexte oder Klangsilben lenken die Aufmerksamkeit in eine rhythmisch-bloß-sinnlich-ästhetische Praxis. Eng geführt vom Lehrer/Dirigenten werden die Schüler mit der Papeienmethode in eine bestimmte, körperbetont musizierende Vollzugsweise hineingeführt, die durch Wiederholung mit Variationen eingeübt, vertieft und dadurch gesteigert wird. Das führt zu Momenten erfüllter musikalisch-ästhetischer Vollzüge – und zwar primär weder *atmosphärisch* noch *artistisch*, sondern vor allem *bloß sinnlich* erfüllt.

Über die Warm-ups hinaus sind musikalisch-ästhetische Wahrnehmungsvollzüge als Zentrum der Unterrichtspraxis (vgl. Abb. 6) in den Bewegungen der Bewegungs-Arbeitsgruppe in der Thüringen-Stunde zu vermuten. Da die Praxis sich dort allerdings nicht auf ein Ergebnis bzw. Produkt hin entwickelt, dürften die Vollzüge der wechselnden Bewegungen jeweils so kurz sein, dass sie kaum ein tieferes Einfühlen im Vollzug ermöglichen, mit anderen Worten, flach bleiben. Vermehrt sind Wahrnehmungsvollzüge in der Hamburg-Stunde auszumachen, obwohl auch in letzterer nicht alle Schüler in eine ästhetische Einstellung finden (gar nicht z. B. die Keyboard-Zwillinge [Hamb., Kap. 4 u. a.]). Als Beispiel für das mehr als bloß sinnliche Zelebrieren von Wahrnehmungsvollzügen im Zentrum der Unterrichtspraxis werde ich in einem Ausschnitt aus dem abschließenden Gruppen-Musizieren¹⁴ der Hamburg-Stunde

¹⁴ Das Wort „Musizieren“ (das im Fachdiskurs seit den 1950er Jahren bis in die jüngere Vergangenheit mit den von Adorno kritisierten, unreflektiert gemeinschaftseligen ‚Musikanten‘ konnotiert wurde; vgl. Khittl 2009) ziehe ich dem „Musik machen“ (das an Brechtsches „Theater machen“ und „Liedermacher“ erinnert) nicht nur deshalb vor, weil es im Gebrauch als Verb komfortabler ist, sondern vor allem, weil das „Musik machen“ dem vollzugsorientierten Praxis-Charakter von Musik entgegensteht, indem es, wenn auch nur grammatisch, ein Objekt „Musik“ von einer Umgangsweise „Machen“ unterscheiden zu können vorgibt. Mit Wittgenstein könnte ich sagen, dass ich einer „Verhexung des Verstandes“ durch die Grammatik entgegenwirken möchte. Dass übrigens das von Elliott (1995, S. 49 u. a.) erfundene englische Wort „musicing“ auch in seiner Bedeutung in die Nähe des deutschen „Musizieren“ fällt, finde ich trotz einiger Unterschiede hinsichtlich des Praxisbegriffs bemerkenswert.

fündig, obwohl der Lehrer selbst insgesamt in seiner Stunde noch wenig von dem realisiert sieht, worauf er zielt:

„[...] diese Ausdrucksebene jetzt natürlich noch nicht, das ist zu früh. Aber im Sinne eines erfahrungsorientierten Lernens ist heute ein großer Teil Phase „Irritation“ gewesen. Und die Suche nach Lösung war in dem Prozess enthalten; [...] immer wenn ich reinkam, waren sie am Diskutieren, ‚Wie machen wir das jetzt‘ [...], aber insgesamt, dass es ein ästhetisches Produkt wird, zu dem sie sich auch bekennen und mit dem sie sich identifizieren, das kommt erst noch.“ (L II, S. 128, Z. 143)

Außer einer entspannten Atmosphäre finde ich in der abschließenden Gruppen-Musik (Winkel 1–3, 1:35:36–1:36:30 [XI]) viele mitschwingende Sängerinnen und auch die Xylophone sind im Spiel. Viele Schüler scheinen die Töne nicht nur handwerklich hervorzubringen (zu „machen“, vgl. Fußnote), sondern zu vollziehen (zu musizieren). Nachdem die Instrumente aufgehört haben, aber die Sängerinnen weiter singen, winkt der Lehrer, der an den Congas steht, nicht ab, sondern verweist die Schüler durch sein aufmerksames Gewährenlassen auf ihr eigenes Gespür und wartet, bis sie die Musik in einer Art Fade-out verklängen lassen.

d: Die vierte Leitfrage aus Abb. 2 führt von der Mikroperspektive in eine Makroperspektive: „Welche Rolle spielt ästhetische Praxis im Unterrichtsgefüge?“ Ein kurzer Rückblick auf die Abb. 3–6 macht eine musikdidaktische Unterscheidung sichtbar: Ästhetische Kommunikation findet in der Sachsen- und der Thüringen-Stunde anscheinend nur informell am Rande der Stunde statt und ist auch nicht intendiert, in der Hamburg-Stunde dagegen wird sie erstens durch die Aufgabenstellung angeregt und zweitens mit der Abschlussreflexion explizit inszeniert. In den Kernphasen der Stunden ist das Vorliegen der ästhetischen Vollzüge nicht so klar zu identifizieren wie die Kommunikation darüber. Zwar kann man von der ästhetischen Kommunikation auf das Vorliegen von Vollzügen schließen, man kann aber nicht notwendig aus fehlender Kommunikation auf fehlende Vollzüge schließen. Allerdings dürfte eine nichtästhetische Kommunikation – zum Beispiel über Begriffe wie homophon und polyphon oder die richtige Umsetzung eines Notenbilds – ästhetische Vollzüge zumindest

behindern. Eine vollständige schriftliche Analyse aller Stunden kann hier nicht vorgelegt werden, aber ich vermute, dass es in den Kernphasen aller drei Stunden im Hintergrund sehr wohl einige bloß sinnliche und sowieso unvermeidliche atmosphärische Vollzüge der Schüler gegeben hat. Solange atmosphärische wie bloß sinnliche Vollzüge allerdings nicht zum Thema gemacht werden, sind sie nicht bildend. (Vgl. Wallbaum 2009 u. a.) Relevant und thematisch wurden ästhetische Vollzüge nur in der Hamburg-Stunde. Die ‚ästhetische Praxis der Kunst‘ als ein wünschenswertes Karussell aus bloß sinnlichen, atmosphärischen und artistischen Wahrnehmungsvollzügen sowie ästhetischer Kommunikation über deren Qualität ist nur für die Hamburg-Stunde bestimmend.

Das heißt nicht, dass ich die Hamburg-Stunde für idealtypisch halte. Die Kommunikation blieb noch recht nah an der Benennung der Techniken und ließ von – auch divergierenden – Deutungen und Geschmacksirritationen wenig erkennen. Solche Diskussionen könnten in der vorangegangenen Stunde, in der es um die Auswahl eines gemeinsam zu musizierenden Stücks ging, gelaufen sein, und sie könnten mit dem Herannahen der Präsentation zum Schulabschlussfest noch einmal aufblitzen. Als Impuls zur intensiveren Auseinandersetzung könnte hier eine nur geringfügig weniger reproduktive Aufgabe funktionieren. Man könnte zum Beispiel die vorliegende Aufgabe einfach durch die Vorgabe eines kleinen, befremdlichen Bausteins ergänzen ...

An der Art, wie die drei Lehrkräfte ihre Warm-ups begründen, lässt sich eine Unterscheidung veranschaulichen, die für die Gestaltung von Musikunterricht weitreichende Folgen hat und an der sich – nicht erst heutzutage – musikdidaktische Geister scheiden. In den Warm-ups werden zum einen jeweils musikalische *Techniken* gelernt und zum anderen erscheinen in der erfüllten Praxis *charakteristische Qualitäten* wie z. B. das Grooven.¹⁵ In Sachsen wird das Warm-up explizit nur mit der Wirkung bloß sinnlicher Praxis begründet:

„[...] normalerweise ist es so, dass die Sechser und Siebener, teilweise auch Achter noch sehr aktiv aus der Pause raus kommen und [...] dass man sie

¹⁵ Zum Begriff Groove siehe Pfeleiderer 2006, S. 344, im Zusammenhang mit musikalischer Bildung Wallbaum 2009.

wirklich erstmal auspowern lässt, und deswegen mache ich am Anfang immer dieses Rhythmustraining, wo eigentlich auch ganzkörperlich agiert wird.“ (Sachs., L I, S. 65, Z. 32 ff.)

In Thüringen wird das Warm-up mit dem Techniken-Lernen als Glied in einer aufbauenden Kette begründet, die daraus erwachsende bloß sinnlich erfüllte Praxis bleibt unerwähnt:

„Jede Stunde fünf Minuten und nicht ‚wir pauken jetzt drei Wochen lang Rhythmus‘. Das bringt nichts, da haben es die Schüler hinterher bis auf die wenigsten wieder vergessen.“ (L I, S. 11, Z. 230 ff.)

In Hamburg wird das Warm-up doppelt begründet: Die bloß sinnliche Praxis soll dem Einstimmen in und die Rhythmen als Bausteine (bzw. Techniken¹⁶) für das nachfolgende Stück *Er lebt in dir* dienen:

„[...] also diese rhythmische Geschichte kam überhaupt nicht mehr vor, weil wir soweit nicht gekommen sind und weil [der eine Schüler] nicht da war. Aber es war vielleicht trotzdem gut, [...] weil es einfach ein guter Beginn ist, in das Stück zu kommen, in den Groove, in das Timing.“ (L II, S. 129, Z. 184)

In jeder musikalischen Praxis hängen musikalische Techniken – sei es von Instrumenten und Instrumentalisten, von Tanzschulen und Tänzern, Theorien und Komponisten, Räumen und Architekten, Kritik und Publikum – mit den musikalischen Qualitäten, die die involvierten Menschen erfahren, zusammen. Die Beispielstunden zeigen, dass es weitreichende Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung hat, ob ein didaktisches Konzept oder auch die Beschreibung musikalischer Kompetenzen primär bei den musikalischen Techniken und einer ihnen zuzuschreibenden Systematik oder bei erfüllter musikalisch-ästhetischer Praxis ansetzt.

¹⁶ Dieses Techniken-Lernen sehe ich nicht im Widerspruch zur Aussage, es ginge nicht um Techniken-Lernen, die im Zusammenhang mit der Betonung des leitenden musikdidaktischen Interesses des Lehrers gemacht wird: „Erfahrungen machen, dass [die Schüler] sich in Musik ausdrücken können“ (L I, S. 121, Z. 50). Das schließt nicht aus, dass in einer Stunde, in der es zuerst um musikalische Erfahrung geht, auch Techniken gezielt geübt werden.

Dieser Abschnitt hat den Aspekt der *Praxis-Formen* im Musikunterricht, und zwar darin speziell die Rolle der *ästhetischen* Praxis beleuchtet. Jede konkrete Praxis wie auch jede verwendete Technik bringt über die Form der Praxis hinaus auch kulturabhängige Bedeutungen, sozusagen welthaltige *Inhalte*, mit sich. Denen gilt die „Kultur-Lampe“ im nächsten Abschnitt.

III. Kulturelle Bedeutung in den Beispielen und im Musikunterricht

Wer sich mit der Untersuchung *konkreter* ästhetischer Praxen befasst, der trifft beinahe zwangsläufig auf den Kulturbegriff. Praxen im *nicht-künstlerischen* Alltag können ebenso wie solche *etablierter Kunst*-Institutionen oder *subversiver* oder *populärer* Szenen als ästhetische Praxen beschrieben werden. Um gerade das zu benennen, was diese in ihrer Grundform gleichermaßen ästhetischen Praxen unterscheidet, eignet sich ein bedeutungsorientierter, sozialkonstruktivistischer Kulturbegriff. *Kulturen* verstehe ich demnach als gesellschaftlich *konventionalisierte Praxen*, die „vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, [und] von Sinn-systemen und kulturellen Codes reproduziert werden“ (Reckwitz 2005, S. 96). Musikalische Kulturen sind mit solchen Codes, Sinn- und Wert-systemen verflochten.

Der Kulturbegriff eignet sich nicht nur zur Unterscheidung verschiedener Musikkulturen bzw. Stilwelten wie zum Beispiel Alte Musik, Klassik-Romantik, Neue Musik, Bebop oder Heavy Metal, sondern auch zur Kennzeichnung verschiedener Musikpraxen im Musikunterricht, kurz: SchulMusiken. Selbst wenn man nicht die Auffassung vertreten sollte, dass Musikunterricht Orientierungswissen zu verschiedenen gesellschaftlich praktizierten Kulturen lehren sollte, erscheint es *methodisch* sinnvoll, im Laufe der Schulzeit Inszenierungen mit kontrastierenden Techniken aus verschiedenartigen Musikkulturen aufeinander folgen zu lassen, also mit anderen Worten *interkulturell* zu unterrichten.¹⁷ Das bringt zumin-

¹⁷ Vgl. in diesem Sinne Ott 1998 und Jünger 2003: Prinzipiell interkulturell.

dest belebende Abwechslung und regt außerdem zur vergleichenden Reflexion an. Das Verfahren des interkulturellen Vergleichs im Unterricht wäre schon ein Gebot für ein *einfaches Modell* von Musikunterricht, dem es um nichts als das immer wieder neue (!) Ermöglichen von erfüllter ästhetischer Praxis ginge (Wallbaum 2005 a). Beide Argumente – das methodisch-ästhetische und das inhaltlich-kulturelle – fließen in denselben Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale im Musikunterricht zusammen.

Darüber, wie viele Elemente einer musikalischen Praxis kulturabhängig sind, besteht keine Einigkeit. Ich gehe davon aus, dass jedes Bruchstück einer Musikkultur Spuren dieser Kultur birgt. Alles irgendwie Schematische einer Musikkultur (das kann eine Verhaltensweise, ein Apparat, ein Instrument, ein Fachbegriff oder eine konventionalisierte Bedeutungszuschreibung sein, wie z. B. „Im Techno-Grooven erfährst du deine vorgeburtliche Situation im Uterus“ oder „in der Harmonie der Töne hörst du die Harmonie der Sterne und Zahlen“) nenne ich eine Technik: eine *Kulturtechnik*. Mag sein, dass es bloß sinnliche, d. h. Kulturen übergreifende musikalische *Erfahrungsqualitäten* wie zum Beispiel die Erfahrung von Zeitlosigkeit und Ich-und-Welt-Verschmelzung im ‚Grooven‘ (oder auch in ‚Reiner Musik‘, meditativer Musik u. a.) gibt; weil diese aber erstens in der Praxis nur auf dem Weg über Kulturtechniken erreicht und zweitens nicht ohne Sinnzuschreibung kommuniziert werden können, bleibt ihre Annahme vielleicht hilfreich, aber hypothetisch. Das heißt, dass zum Beispiel die charakteristische (Erfahrungs-)Qualität eines ‚Riffs‘ anders erscheint als die eines ‚Ostinato‘. Trotz dieser prinzipiell kulturellen Differenz¹⁸ können Kulturtechniken aber *verwandt* sein und als transkulturelle Schnittstellen fungieren.¹⁹ Nur niemals identisch. Insofern wird aus jeder musikkulturellen Praxis im Musikunterricht – wenn es gut läuft – eine andere Praxis: eine transkulturelle SchulMusik.

¹⁸ Im Sinne von Geertz‘ (1996) „Anti-Anti-Relativismus“.

¹⁹ Merkt (2001) und Stroh (2005) sprechen von „Schnittstellen“ wie Reckziegel 2005 von „Praktiken“.

Abb. 7

Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale

- a: Welche kulturellen Bruchstücke bzw. Kulturtechniken werden verwendet?
- b: Werden Hinweise auf kulturspezifische Merkmale gegeben?
- c: Wird ein Zusammenhang zwischen Klangtechniken, Vollzugweisen, Kontexten, kommunikativen Deutungen und charakteristischen Phänomenen hergestellt?
- d: Gibt es kulturbezogene ‚Gebrauchsanleitungen‘ und Vergleiche?

a: Kulturelle Bruchstücke bzw. Kulturtechniken finde ich in den Schüler- und Lehrerrollen, in den Aufstellungen im Raum, im Tonmaterial (alles Dur-Moll-tonal), in der Verwendung von Noten und natürlich Werken bzw. ‚Musikstücken‘. Tonalität und Notationen verweisen auf westliche Musik, und zwar einerseits eine klassisch-romantische Traditionskultur und andererseits eine jazz-popmusikalische Tradition jenseits der elektronisch bestimmten Kunstmusik. In der Lehrerrolle der Sachsen-Stunde sehe ich den Dirigenten, der alle Fäden in der Hand hält – dies ergänzt kulturell die Notationsweisen der Klassik –, und in der Hamburger Lehrerrolle sehe ich das Ideal des Gruppenmusikers ‚primus inter pares‘, der wesentlich das Einzählen übernimmt, während jeder Spieler selbst beurteilt, was er wie spielt und üben muss. Hinsichtlich der Aufstellungen im Raum sitzen die Schüler in der Sachsen-Stunde, einem Orchester verwandt, in Reih und Glied vor ihren Noten, die lockere Hamburger Aufstellung ähnelt eher der Probensituation einer Jazz- oder Rockgruppe. Die Thematisierung der Begriffe Homophonie und Polyphonie in der Sachsen-Stunde nehme ich atmosphärisch im doppelten Sinne der Klassik verhaftet wahr: Erstens sind es Fachbegriffe aus dieser Tradition und für diese Tradition brauchbar (im Unterschied zum Beispiel zur Heterophonie im frühen Jazz) und zweitens gehört es zum ‚Spiel‘ der Klassik, im Pausengespräch eines Konzerts über einige dieser Fachbegriffe zu verfügen.

Die Thüringen-Stunde macht einen exemplarischen Bruch erkennbar. Und zwar zwischen einer schulmusikalisch tatsächlich gestalteten und einer angestrebten „Gospel-Atmosphäre“ (L I, S. 5, Z. 22). Um etwas mehr ins Detail gehen zu können, beschränke ich mich weitgehend auf diese Stunde. Sie scheint mir einerseits hinsichtlich der Insze-

nierung des Kulturbezugs den anderen Stunden einen Schritt voraus zu sein und andererseits lässt sie gerade dadurch diesen Bruch erkennen, der einen exemplarischen Blick auf die dahinter liegende Problematik des Musikbegriffs in der Musikdidaktik freigibt. In Bezug auf Leitfrage a nach Kulturtechniken möchte ich auf die Aufstellung im Raum, die Stimmgebung und den Gebrauch der Noten in drei Filmausschnitten aufmerksam machen. Beim Einsingen (Kap. 3 – Winkel 3, 04:00–04:07, dann Winkel 2, 04:46–04:56 [XII]) stehen sich Dirigent und Schüler gegenüber. Die – insgesamt von mir als sehr angenehm empfundenen – Stimmübungen arbeiten einem weichen Ansingen des Tones und dem Registerausgleich zwischen Kopf- und Bruststimme im Fünftonraum zu: OAOAOA-OAOAOA-OAOAOO. Darin höre ich ein klassisches Stimmideal. Bei der späteren Gruppenarbeit (Winkel 1, 18:56–19:14, dann Winkel 2, 20:40–20:56 [XIII]) stehen sich erneut Leiter und Instrumentalgruppe gegenüber, der Leiter dirigiert vor der Notentafel mit dem Trommelstock das Spiel nach Noten. Beim anschließenden Singen (Winkel 2, 29:38–30:16 [XIV]) leitet der Lehrer – hier auch als Vorsänger – vom Flügel aus und der Chor sitzt wie ihm geheißen „in Sängerkhaltung“. Die engagiertesten Schüler – z. B. das Mädchen im roten Shirt – sehen dabei konzentriert in die Noten. Die Stimmgebung, die Körperhaltung, die Aufstellung und das Singen nach Noten weisen weniger auf Gospel- als auf klassische Musikpraxis. Der Unterschied zwischen beiden musikalischen Atmosphären wird umso größer, je weiter man durch die medialen Wirklichkeiten hindurch (siehe YouTube) zu den Ursprüngen des Gospel zurückgeht.

b: Kulturbezogene Hinweise kommen in jeder der drei Stunden vor. So weist in der Sachsen-Stunde die Lehrerin zu *Maria durch ein Dornwald ging* knapp auf einen Adventszusammenhang hin (Thür., 13:26–13:54) und in der Hamburg-Stunde argumentiert eine Schülerin in Bezug auf den Stimmausdruck damit, dass *Er lebt in dir* ein „afrikanisches Stück“ sei (Hamb., 1:38:38). Stilmerkmale afrikanischer Musik hatte die Lerngruppe im vorangegangenen Unterrichtsvorhaben kennengelernt (L I, S. 121, Z. 37). Ich mache mit dem Ausleuchten des Atmosphären-Bruchs in der Thüringen-Stunde weiter. Obwohl der Lehrer im Interview explizit sagt, dass es ihm darum geht, eine Gospelatmosphäre

herzustellen, finden sich im Unterricht lediglich implizite Hinweise. Die Groove-orientierte Fortsetzung des Einsingens mit der „är(o)dynamischen Badekappe“ weist in rhythmischer Hinsicht auf die angestrebte Gospelatmosphäre, die Bewegungen allerdings führen in die Irre, wie man an der „Luftmatratzen“-Bewegung der Jungen später in der Bewegungsgruppe sieht. Auch Interaktion und Stimmgebung zielen nicht auf einen gospelmäßigen Sound. Die Kulturbezüge in diesem Stück sind daher ambivalent. Einen deutlicher kulturbezogenen Hinweis sehe ich darin, dass der Lehrer sich beim Einzählen korrigiert, „Eins zwei drei vier, nein: One two three four“ (Thür., Kap. 22, 42:00). Allerdings deutet dieser Gestus eher auf eine Pop- oder Jazz-Atmosphäre. Würde ein afroamerikanischer Prediger seine Gemeinde, statt sie einzuzählen, nicht eher *anrufen*, auf dass sie antwortet? Die Inszenierung des abschließenden „Auftritts“, als der Lehrer wie ein Moderator oder Entertainer jeden einzelnen Musiker namentlich auf die Bühne ruft und mit Applaus begrüßen lässt, bestärkt die Atmosphäre eines Bühnenauftritts, wie Schüler ihn vermutlich aus Fernseh-Shows und Popkonzerten kennen. (40:26–41:37 [XV]) Die kulturbezogenen Elemente der Stunde schlingern gleichsam, indem sie in unterschiedliche Richtungen weisen: Klassik, Warm-up-Spaß, Gospel, Jazz, Pop, TV-Show. Die Stunde ließe sich insofern möglicherweise als eine radikal transkulturelle bzw. hybride Musik-Inszenierung beschreiben, die gleichsam ein kulturübergreifendes ‚Wesen‘ von Musik im Sinne von ‚die Musik selbst‘ zur Erfahrung bringt. Ob Musik damit allerdings hinsichtlich dessen erfahrbar wird, was ihre Relevanz und Intensität im Leben ausmacht, erscheint zumindest zweifelhaft.

C• Die Thüringen-Stunde ist meines Erachtens die einzige der drei Beispielstunden, die einen kulturellen Bezug erfahrbar zu machen versucht, indem sie ausdrücklich die *Aufführungssituation* gestaltet. Denn es wird ein Zusammenhang zwischen musikkulturellen Elementen wie Tönen, Haltungen, Gesten etc. hergestellt. Die Künstlichkeit der Inszenierung birgt im Allgemeinen zwei Vorteile: Sie kann einerseits im Sinne einer Maske das Hineinschlüpfen in eine andere Ausdrucksweise erleichtern und begünstigt andererseits durch den deutlichen Rollencharakter eine reflexive Distanz. Das Inszenieren solcher Situationen trägt

die Perspektive in sich, auf die Leitfrage c in Abb. 7 zielt: „Wie hängen die einzelnen musikalischen Techniken dieser Stunde zusammen?“ Der Probenstil des Lehrers, der Registerausgleich beim Einsingen, die Bewegungen und Interaktionen beim Warm-up-Groove, das Einzählen auf Englisch, die Instrumente und die Art sie zu spielen und nicht zuletzt die Bedeutung des Textes „Oh happy day, when Jesus washed my sins away, he taught me how to watch, fight and pray and live rejoicing every day, oh happy day.“

- S5: „Ich finde, das ergibt keinen Sinn wirklich, ‚when Jesus washed‘. Das ist –“
I: „Habt ihr darüber mal gesprochen?“
S: „Ja.“
S1: „Hä? Wann denn?“
S: „Er hat es mal übersetzt.“
S1: „Echt?“ (GS 3, S. 43, Z. 104)

Das Übersetzen des Textes allein genügt offenbar nicht. Der Lehrer selbst sagt: „Erzähle mir etwas und ich vergesse es, zeige es mir und ich erinnere mich, lass es mich tun und ich verstehe es“ (L I, S. 10, Z. 194). Vielleicht wird die Gospelatmosphäre später noch intensiviert, wie in einem früheren Unterrichtsvorhaben zum Rondo die höfische Atmo-

²⁰ Wenn diese Unterscheidung stimmen sollte, dann wäre die Voraussetzung der Kulturrelativität von musikalischer Praxis und Erfahrung und damit ein Kerngedanke der vorliegenden Ausführungen zumindest teilweise ausgehebelt. Wenn es zum Beispiel möglich wäre nachzuweisen, dass es den vermeintlichen Sach-Parametern entsprechende Verarbeitungsbereiche im Gehirn gäbe, dann wäre das ein Argument für die kulturunabhängige, anthropologisch konstante Wahrnehmung von Klängen. Mit anderen Worten: für die entsprechende Strukturiertheit von Klangphänomenen und ihren ‚musikalischen Extrakten‘. Tatsächlich scheinen auf den ersten Blick einige Forschungsergebnisse aus der Hirnforschung für eine entsprechende Unterscheidbarkeit „gewisser Grundparameter“ zu sprechen. Bei genauerem Lesen zeigt sich aber, dass die Ergebnisse ganz unterschiedliche Musikbegriffe erlauben. Altenmüller (2009) beschreibt den Befund so: „Denkbar ist, dass gewisse Grundqualitäten, wie Tonhöhe, Klangfarbe oder einfache Tonhöhenverhältnisse, in Modulen verarbeitet werden [...]. Sobald musikalische Ereignisse über eine längere Zeit gespeichert und integriert werden müssen und Melodien, komplexe rhythmische Verhältnisse oder in der Zeit wechselnde harmonische Beziehungen analysiert werden, kommen individuelle Nervenzellnetzwerke zum Einsatz, die auf Erfahrungen beruhen.“ (S. 96; vgl. auch Fußnote 5).

sphäre (L I, S. 10, Z. 171–193). Erkennbar wird jedenfalls ein gängiger Musikbegriff, bei dem eine Grenze zwischen reiner Musik und Außer-musikalischem, ungefähr zwischen den Handlungen von Musikern bei der Klangerzeugung und deren ästhetisch-kultureller Bedeutung verläuft. Musikalische „Sach- und Fachkompetenz“ lässt sich dem Aufbauenden Musikunterricht zufolge als metrische, rhythmische, melodische Kompetenz mit Empfinden für Harmonien, Notenlesen, Blattsingefähigkeit usw. beschreiben (L I, S. 7, Z. 69 ff. u. a.). Kultur erscheint gegenüber dieser „Sache“ Musik als ein „Kontext“ (L I, S. 10, Z. 167).²⁰ Nicht allein Aspekte wie der Grund für eine gesanglich ausgedrückte Freude, sondern auch kulturell verschiedene Körperhaltungen und Stimmausdrücke geraten dabei anscheinend in den Hintergrund. Aus der hier dargestellten musikdidaktischen Perspektive, die davon ausgeht, dass Musik eine ästhetische und kulturelle Praxis ist, erscheint diese Unterscheidung als problematisch und folgenreich für die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen.²¹

d: Die Forderung einer „Gebrauchsanleitung“ (in Abb. 7) für eine Musikpraxis verstehe ich als ein wesentliches Instrument zur Anregung von *verständiger Musikpraxis* sowie auch als deren möglichen verbalen Ausdruck.²² Die Gebrauchsanleitung stellt einen Zusammenhang zwischen diversen Kulturtechniken her. Eine Anleitung mit dem Muster „Tu dies und dies, achte dabei auf das und das und stell dir dazu jenes vor, dann sollte die und die musikalische Qualität erscheinen“ ähnelt dem ästhetischen Urteil, das man auch als Empfehlung für eine Musik auffassen kann. Im Musikunterricht kann die Gebrauchsanleitung

²¹ Eine zuspitzende tabellarische Gegenüberstellung von zwei Arten der Lied-Einstudierung (Jank/Stroh 2006, S. 61) stellt den Ansatz des Aufbauenden Musikunterrichts im Sinne der Szenischen Interpretation gleichsam auf den Kopf bzw. auf die Füße. Es bleibt allerdings genauer zu untersuchen, ob dabei der Dualismus musikalisch/außermusikalisch nicht mit umgekehrter Gewichtung bestehen bleibt.

²² Vgl. Wallbaum 2005a. Der Begriff „verständige Musikpraxis“ wurde von Kaiser 1995 und 1999 ins musikdidaktische Spiel gebracht und verschiedentlich aufgegriffen, blieb aber unklar. Ein Beispiel für eine Gebrauchsanweisung findet sich in Wallbaum 1998.

sowohl *Anlass zur Distanz* nehmenden Verallgemeinerung in Bezug auf eine oder mehrere außerschulische Musikkulturen als auch Anstoß oder *Anleitung für die Gestaltung* eines Unterrichtsvorhabens sein. In den drei Beispielstunden finde ich keine Gebrauchsanleitungen, allerdings Hinweise auf Vergleichbares in früheren Stunden (Höfisches Rondo, Afrikanische Musik). Inwiefern es sich dabei wirklich um Gebrauchsanleitungen im hier gemeinten Sinne handelt, kann aufgrund der nur ange deuteten Rückbezüge nicht entschieden werden. Eine kulturbezogene Zusammenschau (mit Gebrauchsanweisung) kann natürlich nicht in jeder Stunde vorkommen, aber es bleibt zu fragen, ob sie sich nicht durch die gezielte Inszenierung aller Unterrichtselemente erkennbarer anbahnen müsste als in den vorliegenden Stunden.

Solch eine schulmusikalische und gesellschaftliche Musikkulturen vergleichende Verallgemeinerung dürfte selbstverständlich nicht unter dem Aspekt geschehen, ob die SchulMusik eine oder mehrere außerschulische Musiken ‚richtig‘ abbildet, weil das die ästhetische Vollzugsorientierung und damit das Erscheinen von Musik behindern würde (ausführlich dazu Wallbaum 2007). Dieses Problem ließe sich beheben, indem man SchulMusik nicht aus einer bestimmten Kultur ableitet (sofern das überhaupt geht), sondern lediglich als *verwandte* Musikkultur anlegt. Familienähnlichkeiten ließen sich dann formulieren, ohne dass eine Erscheinung richtig und die andere falsch sein müsste.

IV. Exkurs – Musikpraxen Erfahren und Vergleichen als Zentrum eines musikdidaktischen Modells

Dass Tonsysteme bzw. Materialbegriffe, Instrumente, Phrasierungsweisen etc. Unterschiede zwischen Musikpraxen hervorbringen, ist jedem Musiker geläufig. Den Ausgangspunkt zu diesem Exkurs bildet die Beobachtung, dass sich ein Unterschied zwischen Musikpraxen im Unterricht anhand räumlicher Aufstellungen veranschaulichen lässt. Für den Vergleich wähle ich Ausschnitt XI aus der Hamburg- und Ausschnitt XV aus der Thüringen-Stunde. Um einen Unterschied zu verdeutlichen, knete ich die beiden Ausschnitte zu Idealtypen, die nicht mehr den Anspruch erheben, die Video-Ausschnitte vollständig abzubilden. In der

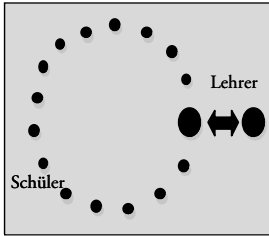


Abb. 8
Moderierte SchulMusik

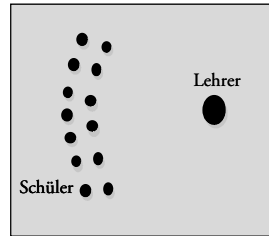


Abb. 9
Dirigierte SchulMusik

Hamburg-Stunde lässt sich die Raumaufstellung schematisch als Kreis darstellen. Ich nenne diese Praxis *moderierte SchulMusik* (Abb. 8). Die Aufstellung veranschaulicht, dass die Schüler vor allem aufeinander bezogen agieren. Der Lehrer steht entweder außerhalb des Kreises – sei es beobachtend oder auch abwesend, wenn er zwischen verschiedenen Arbeitsgruppen wechselt – oder er steht im Kreis der Schüler. Eine möglichst vollkommene Eigenverantwortlichkeit und Gleichheit der Akteure im Kreis kann er mit verschiedenen Mitteln unterstützen. Zum Beispiel tritt er während der Musik aus dem Kreis heraus und verweist damit die Schüler auf sich selbst und aufeinander und gibt ihnen Gelegenheit zum Probieren.²³ Anders in der Thüringen-Stunde. Deren schematisierte Aufstellung nenne ich *dirigierte SchulMusik* (Abb. 9). Vom Warm-up (XII) über die Anleitung der Instrumentalisten-Gruppe (XIII) und das Plenum-Singen (XIV) bis zum Auftritt steht der Lehrer seinen Schülern gegenüber wie ein Dirigent seinem Chor oder Orchester. Beide Aufstellungen lassen sich als Kulturtechniken beschreiben, die unterschiedliche Musikpraxen (mit-)bestimmen.

²³ In der Gesangs-Arbeitsgruppe (Kap. 6) bleibt er eine ganze Weile zuhörend im Hintergrund. In Ausschnitt XI lässt er die Gruppe selbst ein Ende des Musizierens finden. Bleibt die Frage, welche Erfahrung von Musik die Schüler mitnehmen werden. Um eine Interpretation anzubieten: Ich nehme die Praxis als ein Sein im Klang und im Groove wahr, durchsetzt von dem Satz „Er lebt in dir“, der Erinnerungen an gestorbene Großeltern, Eltern, Kinder, Freunde, Geschwister, Ahnen oder auch nur einfach Verlorene anregt und die Musizierenden in dieser ‚Celebration‘ verbindet. Dazu wird hier vermutlich die Intensivierung des eigenen Lebensgefühls genossen, vielleicht auch die Eroberung eines präferierten Musikstils im Selbermachen.

In allgemein bildungstheoretischer Perspektive können die Aufstellungen entsprechend Abb. 8 und 9 statt als Musiktechniken auch als Abstraktionen von Unterrichtsformen im Allgemeinen gelesen werden (*Musik als Unterricht*): Die eine steht für eine partizipatorische Unterrichtsform, in der die Schüler aufeinander und auf symmetrische und selbstgesteuerte Interaktionen orientiert werden, die andere für eine Unterrichtsform, in der die Schüler auf den Lehrer und seine Anweisungen orientiert werden. Man könnte beide zum Beispiel als Merkmale demokratischer und autoritativer Erziehungsstile gegeneinander stellen oder nach dem Kriterium gegeneinander ausspielen, welche besser geeignet erscheint, um ästhetische Bildungsprozesse anzuregen (siehe oben Abschnitt II d). Hinsichtlich des Partizipations- bzw. Selbststeuerungsanteils der Schüler bekommt hier die moderierte SchulMusik den Vortzug.²⁴

Eine andere Bewertung von dirigierter SchulMusik (Abb. 9) ergibt sich, wenn man Musikunterricht nicht als kontinuierlichen Strom einer einzigen Musikpraxis auffasst, sondern als Folge von verschiedenen Musikpraxen. Dann könnte es ergiebig sein, eine moderierte und eine dirigierte SchulMusik aufeinander folgen zu lassen, um durch den *Vergleich* die Eigenart von Musikpraxen erfahrbar zu machen. Hier würde die ästhetische Praxis nicht im Sinne von *Musik als Unterricht* mit dem gesamten Unterricht gleichgesetzt, sondern die ästhetische Praxis wäre ein begrenztes Spiel im Unterricht (*Musik im Unterricht*).²⁵ Damit wird

²⁴ In allgemein pädagogischer Perspektive Ästhetischer Bildung wird entschieden die Moderierte SchulMusik favorisiert. (Siehe oben Abschnitt II d, Rolle 1999 und in diesem Band) Ganz in diesem Sinne erscheint freie Improvisation in Kommunikativer Musikdidaktik als Ideal einer demokratischen Musikpraxis und als Idealform von Musikunterricht. (Orgass 2007, S. 707–770) Kritisch zur Vorrangstellung von Improvisation hinsichtlich ihres bildenden Werts vgl. Rora (2008) aus spieltheoretischer Perspektive und mit Aussagen von Improvisationsdidaktikern. Orgass selbst gelangt in kritischen Reflexionen zu dem Schluss, dass kompositorische Verfahren (wie z. B. die Prozess-Produkt-Didaktik bei Wallbaum 2000, Anmerkung des Verfassers) als Idealform von Unterricht als Musik besser geeignet erscheinen als die freie Improvisation (Orgass 2008, S. 206).

²⁵ Eine vergleichbare Unterscheidung findet sich in Longardt 1968; dazu Wallbaum 2000, S. 58–66.

gleichsam zusätzlich zur SchulMusik-Gestaltungs-Praxis eine Meta-Ebene des Vergleichens erzeugt. Das Vergleichen lässt sich einerseits als Teil ästhetischer Kritik verstehen, in der es hilft, Phänomene zu bemerken, zu unterscheiden und zu kommunizieren, andererseits als Teil einer Kartierung musikalischer Praxen und Erfahrungswelten. Sofern dieses Kartieren sich auf vorhandene Karten bzw. Modelle musikalischen Orientierungswissens beziehen würde, wäre das Vergleichen eine wissenschaftliche Praxis des Identifizierens und Einordnens.

Ein kritisches Potenzial würde sich in solchem Musikunterricht nicht aus einer irgendwie übergeordneten Weltanschauung, Musiktheorie oder ästhetischen Vorliebe ergeben, sondern allein aus dem Erfahren und Vergleichen verschiedener erfüllter Musikpraxen. Die Frage wäre nur, welche Musikpraxen im Musikunterricht erfahrbar gemacht und unter welchen Gesichtspunkten sie zueinander gestellt werden könnten und sollten. Auf der Suche nach konkreten inhaltlichen Empfehlungen für Musiklehrkräfte würde sich die Frage nach relevanten Kulturtechniken in zwei Hinsichten stellen: einerseits in der horizontalen, die an einer Steigerung der Attraktivität in der zeitlichen Abfolge der SchulMusiken interessiert ist, andererseits in der vertikalen, die an signifikanten Verwandtschaftsmerkmalen mit außerschulischen Musikpraxen interessiert ist. Die methodisch-didaktische Norm einer solchen musikdidaktischen Perspektive, die erfüllte Musikpraxis mit kulturellem Orientierungswissen verknüpft, könnte demnach lauten:

Musikunterricht soll verschiedene Musikpraxen erfahrbar machen und diese miteinander vergleichen!

Dafür wäre ein prozess-produkt-didaktisches Verfahren empfehlenswert. Produkte der Unterrichtspraxis wären SchulMusiken. Lehrer und Schüler planen gemeinsam, wie sie eine Musik (unter anderem!) im Unterschied zu einer anderen erfüllend gestalten. Bleibt ‚nur‘ die Frage, welche musikalischen Kulturtechniken und charakteristischen Erfüllungsqualitäten relevant verschieden sind und wie diese unter schulischen Bedingungen aussichtsreich inszeniert werden können. Könnten die Kulturtechniken, die „moderierte“ und „dirigierte SchulMusiken“ bestimmen, unter anderen dazu gehören? Hier sehe ich sowohl musikwissenschaftlichen als auch musikdidaktischen Forschungsbedarf.

V. Zusammenfassung

Die zusammenfassende Betrachtung der vorliegenden Untersuchung regt zur Formulierung einer Soll-Aussage an, die zumindest in grammatischer Hinsicht gar nicht normativ zu sein scheint. Der Satz „Musik sollte im Musikunterricht erscheinen!“ scheint auf den ersten Blick so selbstverständlich wie „Schüler und Lehrer sollten im Unterricht erscheinen“ (weil es sonst eben kein Unterricht wäre). Man meint, es gar nicht extra sagen zu müssen. Wahrscheinlich würden auch alle noch dem folgenden Satz zustimmen: „Musik sollte im Zentrum von Musikunterricht erscheinen!“ Geht man aber davon aus, dass Musik als das, was ihre Qualität ausmacht, nur in erfüllter ästhetisch-kultureller Praxis erscheint, und untersucht man die Beispiele und Interviews in dieser Hinsicht, dann ist die Forderung schon nicht mehr selbstverständlich.

Der vorliegende Text rückt eine möglichst objektive Darstellung dessen in den Vordergrund, was die hier gewählte Perspektive sichtbar macht. Bezüge zu musikdidaktischen und anderen Diskursen werden parallel zur Beleuchtung der Stunden in Fußnoten hergestellt.

Die dargestellte musikdidaktische Perspektive geht davon aus, dass Musik kein ‚objektiv‘ messbares Ding ist, sondern ein eigenartiges Phänomen, das nur in einer speziellen Praxis (oder ‚Art der Weltzuwendung‘) erscheint. Der Praxis-Begriff fungiert zugleich als interdisziplinäre Schnittstelle zwischen Erkenntnistheorie und einer ästhetischen und kulturtheoretischen Beschreibung von Musik sowie Musikunterricht. In Abschnitt I rücken erkenntnistheoretische Aussagen im Sinne des philosophischen Pragmatismus eng mit denen eines gemäßigten Konstruktivismus zusammen. Konstitutiv für Wahrnehmungen und Erfahrungen aller Art ist demnach, dass keine Bedeutung ohne Praxis entstehen und dass niemand eine Bedeutung ohne Teilnehmerperspektive verstehen kann. Musikunterricht ist weniger als *eine* Praxis, sondern vielmehr als ein Mix verschiedener Praxen zu beschreiben, wie zum Beispiel einer Praxis des Theoretisierens über Musik, des Identifizierens oder moralischen Bewertens oder eben des Vorbereitens, Probierens und ästhetischen Beurteilens von Musik. Beschreibungen aus Ästhetik und Kulturwissenschaft sind geeignet, das Spezielle musikalischer Praxis genauer zu benennen. Sie können in einem grob ordnenden Zugriff als allgemeine *Form*

(nämlich ästhetisch) und kulturspezifisch konkretisierter *Inhalt* einer Praxis unterschieden werden. Abschnitt II beleuchtet die Beispielstunden anhand von vier „Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale“ (Abb. 2, S. 93). Die Merkmale werden anhand von Video- und Interview-Ausschnitten veranschaulicht und außerdem hinsichtlich ihrer Lage und Funktion im jeweiligen Unterricht geortet. Abschnitt III beleuchtet anhand von vier weiteren „Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale“ (Abb. 7, S. 107) musikkulturelle Bedeutungen in den drei Schulstunden. Sowohl hinsichtlich der ästhetischen als auch der kulturellen Merkmale werden signifikante Unterschiede zwischen den drei Stunden sichtbar. Die Video-Analyse lenkt die Aufmerksamkeit über die zeitlich-organisatorischen und verbalen Aspekte hinaus auf nonverbale räumlich-organisatorische, mimisch-gestische und akustische Aspekte der Praxis (bzw. Kultur) im Klassenraum, die je nach Erkenntnisinteresse zu weitergehenden musikdidaktischen Reflexionen Anlass geben.

Ein Exkurs (Abschnitt IV) knüpft bei Unterschieden der räumlichen Aufstellung an, leitet daraus Kulturtechniken einer „moderierten“ und einer „dirigierten Schulmusik“ ab und entwirft ein Modell für die formale und inhaltliche Gestaltung von Musikunterricht, in dessen Zentrum das Erfahren und Vergleichen von Musikpraxen steht. Insgesamt macht die Perspektive beträchtlichen musikwissenschaftlichen und musikdidaktischen Forschungsbedarf sichtbar.

Literatur:

- Altenmüller, Eckart (2009): Musik hören – Musik entsteht im Kopf, in: Andreas Sentker, Frank Wigger (Hrsg.): *Schaltstelle Gehirn. Denken, Erkennen, Handeln.* (DIE ZEIT Wissen-Edition), Heidelberg, S. 83–106.
- Barth, Dorothee (2008): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*, Augsburg.
- Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.; 2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen.
- Busch, Wilhelm (1874): Der Maulwurf, in: *Dideldum!* S. 18–29. Heidelberg. Vgl. <http://de.wikisource.org/wiki/Dideldum!>

- Copei, Friedrich (1930, 1966): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Heidelberg.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Eine Einführung, Wiesbaden.
- Elliott, David J. (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York und Oxford.
- Elliott, David J. (2003): Music Education in the 21st Century: Why? What? And How?, in: *DiskMP* 19/2003, S. 49–56.
- Geertz, Clifford (1996): Anti-Antirelativismus (Deutsch von Claudia Brede-Konersmann), in: Konersmann, Ralf (Hrsg.): *Kulturphilosophie*, Leipzig.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1982): *Musikunterricht. 1–6* (= Praxis und Theorie des Unterrichtens, hrsg. v. Gunter Otto u. Wolfgang Schulz), Weinheim.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1 und 2. (Zitiert nach Frankfurt am Main 1988, Neuauflage von 1987).
- Habermas, Jürgen (1996): Sprechakttheoretische Erläuterungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, in: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Bd. 50, H. 1/2, S. 65 ff.
- Helmke, Andreas (2007): *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze.
- Jacoby, Heinrich (1984): Jenseits von „Musikalisch“ und „Unmusikalisch“. *Jacobys Vorträge/Publikationen 1920/27*, Hamburg.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (Hrsg.; 2002): *Didaktische Modelle*, 5., völlig überarbeitete Auflage, Berlin.
- Jank, Werner (Hrsg.; 2005): *Musikdidaktik*. Praxishandbuch für die Sekundarstufen I + II, Berlin.
- Jank, Werner; Stroh, Wolfgang Martin (2006): Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?, in: Pfeiffer, Wolfgang; Terhag, Jürgen (2006): *Musikunterricht Heute* 6. Oldershausen, S. 52–64.
- Jünger, Hans (2003): Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht, in: *Diskussion Musikpädagogik* 17/2003, S. 15 ff. www.erzwiss.uni-hamburg.de/.../Juenger/.../Juenger_Prinzipiell_Interkulturell.pdf

- Kaiser, Hermann J. (1991): Musikalische Erfahrung: Ein Kriterium zur Beurteilung von Stundenplanungen, in: Kraemer, Rudolf-Dieter: *Musikpädagogik: Unterricht – Forschung – Ausbildung*, Mainz, S. 37–48.
- Kaiser, Hermann J. (1995): Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Deutscher Musikrat (Hrsg.): *Musikforum Nr. 83*, Dezember 1995, S. 17–39.
- Kaiser, Hermann J. (1999): Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: *AfS-Magazin 8/1999*, S. 5–11. Wiederveröffentlicht in: *ZfKM*, Sonderedition 2002, S. 19–31.
- Khittl, Christoph (2009): „Die ewige Wiederkehr“, in: *Diskussion Musikpädagogik 43/09*, S. 39–46.
- Klafki, Wolfgang (1996, 1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim.
- Kleimann, Bernd (2002): *Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen*, München.
- Kurt, Ronald; Näumann, Klaus (Hrsg.; 2008): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld.
- Longardt, Wolfgang (1968): *Musikerziehung braucht Phantasie: Didaktisch-methodische Aspekte des musikalischen Werkens und Gestaltens*, Essen.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha (2005): *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung*. (= Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Nr. 9/05), <http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf>
- Merkt, Irmgard (2001): Musikerziehung interkulturell. Zu Zielen, Prinzipien, Inhalten und Projekten des interkulturellen Musikunterrichts, in: *Musik in der Schule 4/2001*, S. 4–7.
- Meyer, Hilbert (2007): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Orgass, Stefan (1996): *Kommunikative Musikdidaktik*. Aufsätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen (= Forum Musikpädagogik, Bd. 22, hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer), Augsburg.

- Orgass, Stefan (2007): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik* (= Folkwang Studien, hrsg. v. Stefan Orgass und Horst Weber, Bd. 6), Hildesheim.
- Orgass, Stefan (2008): Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts, in: Kurt, Ronald; Näumann, Klaus (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld, S. 183–213.
- Ott, Thomas (1998): Unsere fremde Musik, in: Pfeiffer, Martin; Vogt, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Systematische Musikpädagogik*, Augsburg, S. 302–313.
- Petersen, Udo (2006): „Was soll denn ich dabei überhaupt noch machen?“ Die Rolle der Lehrenden im schülerorientierten Unterricht – Reflexionen aus der Praxis an Beispielen aus Klasse 5–13, in: Pfeiffer, Wolfgang; Terhag, Jürgen: *Musikunterricht heute 6*, Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit, S. 77–84.
- Pfleiderer, Martin (2006): *Rhythmus. Psychologische, theoretische und stilanalytische Aspekte populärer Musik*, Bielefeld.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter; Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien*, Weilerswist.
- Reckwitz, Andreas (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus, in: Srubar, Ilja u. a. (Hrsg.; 2005): *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen*, Wiesbaden, S. 92–111.
- Regelski, Thomas A. (2000): SchülerInnen zum musikalischen Handeln bewegen! Vorbereitende Bemerkungen zu einer praxialen Philosophie der Musik und der Musikerziehung, in: *Musik und Bildung* 3/2000, S. 28–33.
- Regelski, Thomas A. (2009): *Music and Music Education as and for Praxis: An Action Learning Model*. Manuskript eines Vortrags im Rahmen der EAS/ISME-Tagung vom 1. bis 4. Juni 2009 in Tallinn.

- Riehn, Rainer (1990): Noten zu Cage. In: Metzger, Heinz Klaus, Riehn, Rainer (Hrsg.): *MUSIKKONZEPTE* Sonderband John Cage I, April 1990, 2. veränd. Aufl., S. 97–106
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung – Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel.
- Rora, Constanze (2008): Vom Sinn der Improvisation als Spiel, in: Kurt, Ronald; Näumann, Klaus (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, Bielefeld, S. 215–231.
- Roth, Gerhard (1994, ⁵1997): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit – Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt am Main.
- Seel, Martin (1991): *Eine Ästhetik der Natur*, Frankfurt am Main.
- Seel, Martin (1993): Intensivierung und Distanzierung: Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung, in: *Kunst + Unterricht* Heft 176/1993, S. 48 f.
- Seel, Martin (1996): Zur ästhetischen Praxis der Kunst, in: Ders.: *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt am Main, S. 126–144.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*, Wien.
- Seel, Martin (2009): Von der Musik des Denkens, in: *DIE ZEIT* Nr. 37, 3. September 2009, S. 50.
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): Musik der einen Welt im Unterricht, in: Jank, Werner (Hrsg.): *Musikdidaktik*, Berlin, S. 185–192.
- Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal.
- Vogt, Jürgen (1999): David J. Elliotts „praxiale“ Theorie der Musikerziehung. Versuch einer kritischen Annäherung, in: *Musik und Bildung* 3/99, S. 38–42.
- Wagenschein, Martin (1964): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken* (= Pädagogische Schriften, Band I), Stuttgart.
- Wallbaum, Christopher (1998): Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? Ein Projekt, in: *M & B* 4/1998, S. 10–15. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-ds-1238744308847-84937>
- Wallbaum, Christopher (2000): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Didaktische Perspektiven zur Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen*, Kassel. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>

- Wallbaum, Christopher (2005 a): Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig, etwas erweitert, in: *Diskussion Musikpädagogik* Nr. 26, 2. Quartal 2005, S. 4–17. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-ds-1243593251425-00656>
- Wallbaum, Christopher (2005 b): 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“, Mainz, S. 313–325. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-25071>
- Wallbaum, Christopher (2006): Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein?, in: Kaiser, Hermann J. u. a. (Hrsg.): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, Regensburg, S. 141–153. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-33229>
- Wallbaum, Christopher (2007): Das Exemplarische in musikalisch-ästhetischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch, in: Schwarzbauer, Michaela; Hofbauer, Gerhard (Hrsg.): *Polyästhetik im 21. Jahrhundert. Chancen und Grenzen ästhetischer Erziehung* (= Polyästhetik und Bildung, Bd. 5), Frankfurt am Main, S. 99–125. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-ds-1238663641194-57600>
- Wallbaum, Christopher (2008): Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht*. Beiträge der Münchner Tagung 2008, München, S. 101–111. www.bkj-remscheid.de/fileadmin/kongress_dossiers/wallbaum.pdf
- Wallbaum, Christopher (2009): Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen, in: Rolle, Christian; Schneider, Herbert (Hrsg.): *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen*, Regensburg, S. 42–54. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-33383>