

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus &
Christian Rolle (Hrsg.)

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

Unter dem Titel „Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen“ widmete sich die WSMP auf ihrem Symposium 2025 in Kassel einem vielschichtigen Thema mit musikpädagogischer Relevanz. Worin die Eigenarten musikalischen Wissens bestehen, ist für ein Verständnis des Lehrens und Lernens von Musik und des Verlaufs musikalischer Bildungsprozesse unmittelbar von Belang. Die folgende kursorische und unvollständige Sichtung einiger Diskursstränge soll dies verdeutlichen.

In seinen Überlegungen zur Unterscheidung von Wissen (*knowing that*) und Können (*knowing how*) unterstreicht Gilbert Ryle (1945; 2000 [1949]), dass sich praktische Fähigkeiten als eine Art nicht-propositionales Wissen verstehen lassen. In ähnlicher Abgrenzung von einem sprachlich explizierbaren Wissen findet sich in der Literatur die Rede von Erfahrungswissen, praktischem, verkörperlichtem, implizitem Wissen oder auch *tacit knowledge*, wie es bei Michael Polanyi (1985) heißt. Die grundsätzliche Unterscheidung, um die es geht, wird manchmal auch mittels einer Präposition gekennzeichnet: Wissen *über* Musik ist nicht das Gleiche wie Wissen *in* Musik. Propositionales Wissen über Musik, also das, was sich über Musik zu Recht sagen lässt, unterscheidet sich von anderen Arten, sich mit Musik auszukennen, die sich nicht in Worte fassen lassen. Solche non-verbalen Wissensformen spielen in der Musikpädagogik und ihren Bezugsdisziplinen eine besondere Rolle.

Mit dem Interesse an Praxistheorien (z. B. Schatzki, 1996) und Forschungsansätzen wie der Dokumentarischen Methode rückt in jüngerer Zeit die Frage nach dem impliziten bzw. performativen Wissen der am Musikunterricht Beteiligten zunehmend auch in den Fokus empirischer Forschung. So wird beispielsweise ausgehend von der These, dass das (musikalische oder musikbezogene) Vorwissen der Schüler*innen in interaktiven Unterrichtsprozessen aktualisiert bzw. verhandelt wird und den Unterrichtsgegenstand damit erst konstituiert, in aktuellen empirischen Studien mit Methoden der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung das nicht explizit geäußerte, aber ‚unbewusst‘ vorhandene musikalische Wissen der Lernenden rekonstruiert (z. B. Wallbaum & Rolle, 2018; Theisohn et al., 2020; Völker, 2023). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff des performativen Wissens in der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack,

2017) mit Blick auf Kontexte ästhetischer Praxis leistet Wolfgang Lessing in seinem Beitrag im vorliegenden Band.

Begriffe wie Lernen, Kompetenzen, Verstehen, Kognition, Repräsentation oder Erfahrung sind häufig mit bestimmten Vorstellungen von Wissen assoziiert. Das gilt auch für die Art, wie Inhalte des Musikunterrichts aufgefasst werden. So zielt die Vermittlung von Musiktheorie oder Musikgeschichte im Unterricht oftmals auf Modelle, Regeln oder Fakten, die sich abfragen oder schriftlich überprüfen lassen. Das müsste nicht zwingend so sein. In musikpädagogischen Diskussionen wird vielfach bezweifelt, dass bildungsrelevantes musikalisches Wissen etwas ist, das sich in Form von Aussagesätzen vermitteln ließe. So gehen konstruktivistische Ansätze davon aus, dass ein solches Wissen in Interaktionen ‚ausgehandelt‘ wird (z. B. Geuen & Orgass, 2007; Krause, 2008). Musikalisches Wissen wird dabei eng mit der Frage nach der Bedeutung und somit nach dem Verstehen von Musik verknüpft. Die Tradition philosophischer Hermeneutik, auf die sich musikdidaktische Ansätze oft beziehen, wenn es um die Interpretation von Musik im Unterricht geht, kann sich für das Nachdenken über den Begriff musikalischen Wissens als fruchtbar erweisen, wenn Hermeneutik als Subjekt/Objekt-Dialektik verstanden und nicht auf eine Auslegungsmethode verkürzt wird (kritisch hierzu vgl. Krause-Benz, 2020).

Musikpädagogisch prominent wird der Begriff *musikalisches Wissen* von Lukas Bugiel (2021) im Kontext seiner Theorie transformatorischer Bildungsprozesse diskutiert. Demnach wird die Transformation musikalischen Wissens durch musikalische Schlüsselereignisse initiiert und artikuliert sich in einem neuen Welt- und Selbstverhältnis. Musikalisches Wissen wird dabei als „nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen“ (Bugiel 2021, S. 140) verstanden, d. h. als Wissen, wie etwas im Medium des Klangs gehört oder gespielt werden kann. Auf diese Überlegungen nehmen mehrere Beiträge im vorliegenden Band Bezug. Die Frage nach den Besonderheiten musikalischen Wissens wurde aber bereits früher musikpädagogisch erörtert, etwa von David J. Elliott (1995) im Kontext seiner praxialen Auffassung von *musical knowledge*, von Hermann Josef Kaiser (1993) im Zusammenhang mit dem Begriff *musikalische Erfahrung* oder von Christian Rolle (1999, Kap. 3.1.1), wenn er Kaisers Erfahrungsbegriff aufgreift und unter Bezugnahme auf ästhetische Theorien eine Unterscheidung zwischen ästhetischem und nicht-ästhetischem (musikalischen) Wissen vorschlägt. In allen genannten Fällen wird in der einen oder anderen Weise zwischen propositionalem und praktischem Wissen unterschieden.

Das gilt aber nicht nur für solche an Bildungsphilosophie und analytische Philosophie angelehnten Diskurse, sondern auch für Versuche, sich den Eigenarten musikalischen Wissens aus einer eher neurobiologisch orientierten oder musikpsychologischen Perspektive zu nähern. Dort finden sich etwa Auffassungen von musikalischem Wissen als Repräsentation in und Veränderung von neuronalen Aktivierungsmustern (z. B. Gruhn, 2008). Ein solches Verständnis kann mit einer

hierarchischen Auffassung des Verhältnisses von körperlichen Vorgängen und theoretischem Wissen assoziiert sein, nämlich in der Vorstellung, dass der Weg des Erwerbs musikalischen Wissens von figuralen Repräsentationen zu formalen Repräsentationen (Kognitionen) führt. Die kritische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Musikverstand, die Anfang der 2000er Jahre geführt wurde (Flämig, 2003; Lessing, 2009), und die Einwände gegen den Reduktionismus mentaler Verstehensvorgänge, die mit Bezug auf Konzepte phänomenalen Wissens (Qualia) oder verkörperlichten Wissens (Embodiment, Körperwissen) geäußert wurden (Oberhaus, 2017; Stange, 2018), sind in späteren Diskussionen zum musikalischen Wissen kaum aufgegriffen worden. Eine Rezeption philosophischer, insbesondere erkenntnistheoretischer Debatten zum Begriff des Wissens (s. dazu u. a. Jung 2011) hat inzwischen begonnen, wie viele Beiträge im vorliegenden Band zeigen. Lohnend für die Zukunft könnte eine noch intensivere Auseinandersetzung mit der kritischen Debatte zur (vermeintlich selbstverständlichen) Unterscheidung zwischen Knowing-how und propositionalem Wissen sein, die Anfang der 2000er-Jahre geführt wurde (Stanley & Williamson, 2001). Denn auch Theorien musikalischen Wissens und insbesondere Modelle musikbezogenen Lernens stehen vor der Herausforderung, die Unterscheidung von Wissen und Können so zu denken, dass es nicht bei einer unvermittelten dichotomen Gegenüberstellung bleibt.

In ihrem eröffnenden Beitrag skizziert Eva-Maria Jung die philosophischen Debatten zum impliziten Wissen und zeigt auf, mit welchen Herausforderungen dieses Konzept verbunden ist. Die oben angesprochenen Unterscheidungen von Formen des Musikwissens werden auch in den Analysen von Georg Fischer und Christian Rolle aufgegriffen, die nach dem Zusammenhang mit Formen der Vermittlung und Aneignung in schulischen und außerschulischen Kontexten fragen.

Viele der Beiträge knüpfen explizit an die skizzierten Diskurse an, gehen aber thematisch darüber hinaus. So richtet Daniel Prantl seine Aufmerksamkeit auf den Prozess, in dem musikpädagogisches Wissen diskursiv hergestellt und sichtbar wird und sich (etwa in Form musikdidaktischer Konzeptionen) stabilisiert. Andere Beiträge fokussieren sich auf den institutionellen Ort der musikbezogenen Wissensvermittlung. So thematisiert Markus Brenk Kirchenmusik als Ausbildungsfeld, das künstlerische und wissenschaftliche Disziplinen umfasst, und fragt, wie die zugehörigen Wissensbereiche und Wissenssorten sowie entsprechendes Können miteinander verknüpft werden. Dorothee Barth diskutiert anhand von Beispielen aus hochschuldidaktischen Kontexten Wege und Möglichkeiten der wünschenswerten und oft geforderten Vernetzung von theoretischem und handlungsleitendem praktischen Wissen. Auch Melanie Herzog widmet sich der Bedeutung impliziten Wissens für den Lehrkräfteberuf, wenn sie der Frage nachgeht, wie Theorieangebote im Studium angelegt sein müssten, um auf die Herausforderungen der Schulpraxis im komplexen Themenfeld Inklusion vorbereiten zu können.

Rico Hepp geht mit Theorien transformatorischer (ästhetischer) Bildung davon aus, dass die Verunsicherung von Wissen für musikbezogene Lernprozesse zentral ist, und fragt, wie bildungsrelevante Krisen im Musikunterricht aus ethischer Perspektive zu betrachten sind. Linus Eustebroek bezweifelt dagegen, dass transformative musikalische Bildungsprozesse immer krisenhaft sein müssen, und fragt, ob eine eher kontinuierliche als umstürzende Transformation von musikalischen Welt- und Selbstverhältnissen nicht gleichwohl mehr bedeuten kann als nur eine Veränderung in unserem Verhältnis zu Musik. Dass es bei ästhetischer Bildung um Lebensführung geht und nicht darum, wie welches musikalische Wissen im Fach Musik zu unterrichten sei, verdeutlicht Jürgen Oberschmidt in seinem Essay anhand der Metapher des Dandys. Dieser steht für eine lehrplanlos flanierende Aneignung von Musik in Muße, die Widerstand leistet gegen die Verwertungslogik schulischer Pädagogik und im besten Fall eine Transformation im Medium von Kunst ermöglicht, die ihrer kompetenzorientierten Vereinnahmung entgeht.

Längst nicht alle relevanten Aspekte musikalischen Wissens im Kontext von Lernen und Lehren werden von den Beiträgen des vorliegenden Bandes thematisiert. So wäre es spannend zu untersuchen, welches Konzept musikalischen Wissens der Entwicklung von KI-Musikgeneratoren und von KI zur Analyse von Musik zugrunde liegt und wie die aktuellen Entwicklungen von musikbezogenen Modellen künstlicher Intelligenz auf unser Verständnis zurückwirken. Was wissen Maschinen über Musik und die Bedeutung, die diese für uns hat? Interessant wäre auch darüber nachzudenken, welche Form von musikalischem Wissen durch künstlerische Forschung hervorgebracht werden kann. Der verbreiteten Rede von einem Wissen der Künste liegt die Vorstellung zugrunde, dass künstlerische Verfahrensweisen analog zu den Methoden wissenschaftlicher Forschung eine eigene Art ästhetischer Erkenntnis ermöglichen können, ein Gedanke, der sich auf Alexander G. Baumgarten (2009 [1750]) zurückführen lässt (vgl. Johansson & Rolle, 2026). Was das genau bedeutet und inwiefern künstlerische Praktiken nicht nur qua Inspiration der Generierung von Wissen, sondern die musikalische Form der Darstellung darüber hinaus der Rechtfertigung des produzierten Wissens dienen kann, wäre zu klären. Die Beiträge im vorliegenden Tagungsband der Wissenschaftlichen Sozietät verstehen sich nicht als Schlusspunkt, sondern als Beginn einer fortzusetzenden Diskussion zu Begriff und Erscheinungsformen musikalischen Wissens im Kontext von Lehren und Lernen.

Literatur

- Baumgarten, A. G. (2009 [1750]). *Aesthetica. Ästhetik*. Mirbach: Meiner.
 Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. Toronto: Barbara Budrich.

- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Flämig, M. (2003). Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2003: 1–12. Abgerufen am 04.05.2026 von <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/1245/1191>
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Gruhn, W. (2008). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens* (3. völlig neu überarb. Aufl.). Hildesheim: Olms.
- Johansson, K. & Rolle, C. (2026). Artistic Research Approaches. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen, Forschung, Diskurse* (2. erw. Aufl., S. 740–746). Münster: Waxmann.
- Jung, E.-M. (2011). *Gewusst wie? Eine Analyse praktischen Wissens*. Berlin: De Gruyter.
- Kaiser, H. Josef (1993). Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“. In H. J. Kaiser, E. Nolte & M. Roske (Hg.), *Vom pädagogischen Umgang mit Musik* (S. 161–176). Mainz: Schott.
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim: Olms.
- Krause-Benz, M. (2020). Das Hermeneutik-Verständnis bei Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter (mit einem Exkurs zur Gadamer-Rezeption). In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik* (S. 255–288). Münster: Waxmann.
- Lessing, W. (2009). Neurobiologie und neue Musik – eine Herausforderung (nicht nur) für die Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2009: 11–37. Abgerufen am 04.05.2026 von <http://www.zfkm.org/09-lessing.pdf>
- Oberhaus, L. (2017). Quälende Qualia. Argumente gegen den Reduktionismus sinnlicher Wahrnehmungserlebnisse in musikpädagogischer Absicht. In L. Oberhaus & C. Stange (Hg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 165–185). Bielefeld: transcript.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rolle, C. (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1–16
- Ryle, G. (2000 [1949]). *The Concept of Mind* (15. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stange C. (2018). Verkörperung. Schwierigkeiten mit einem schillernden Begriff. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 37–62). Münster: LIT.
- Stanley, J. & Williamson, T. (2001). Knowing How. *The Journal of Philosophy*, 98, 411–444
- Theisohn, E.; Buchborn, T.; Treß, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmid-Thiem, U. Schütte & S. Zourelidis (Hg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139–150). Weinheim: Beltz.
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Hildesheim: Olms.

Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 75–97). Münster: LIT.