

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

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

Georg Fischer & Christian Rolle

Zum Zusammenhang musikalischer Wissens- und Erziehungsformen

Einleitung

Ein Blick in Geschichtsschreibungen der Musikpädagogik sowie der Allgemeinen Pädagogik (z. B. Ehrenforth, 2005; Hoyer, 2015; Kühn, 1931) macht auf die Besonderheiten unterschiedlicher Erziehungsformen aufmerksam. Dabei fällt auf, dass die Form des Wissens, das jeweils vermittelt und angeeignet wird, aufs engste mit den Formen der Vermittlung und Aneignung verschränkt zu sein scheint: Das Wissen, welches Kinder mithilfe ihrer Eltern oder anderer Bezugspersonen beiläufig im Alltag erwerben, unterscheidet sich von der Art Wissen, das in curricularer Ordnung im schulischen Unterricht erworben wird. Im Einzelunterricht auf dem Instrument oder in Gesang – einer weit verbreiteten Form musikpädagogischer Praxis – wird eine besondere Form des Musikwissens vermittelt, das sich von dem in universitären Vorlesungen dargebotenen und angeeigneten Musikwissen grundsätzlich unterscheidet. Um nochmals andere Arten des (Musik-) Wissens geht es in der Produktion und Nutzung von Online-Video-Tutorials. Diesem Zusammenhang zwischen der Form des Musikwissens einerseits und der Form seiner Aneignung und Vermittlung andererseits möchten wir in unserem Beitrag nachgehen und fragen, in welchem Verhältnis beide zueinander stehen. Dabei werden wir nicht nur auf die individuellen Akte von Erziehen und Lernen schauen, sondern die jeweiligen sozialen Kontexte berücksichtigen und fragen, wie institutionelle Rahmenbedingungen auf Erziehungsprozesse und das erworbene Wissen Einfluss nehmen.

Der Verhältnisbestimmung werden wir uns sowohl von Seiten des Musikwissens als auch von Seiten der Musikerziehung nähern und beide zunächst getrennt betrachten. Der erste Bezugspunkt wird uns zur weit verbreiteten Unterscheidung zwischen propositionalem Wissen *über* Musik und praktischem Wissen *in* Musik führen. Bei ersterem handelt es sich um explizites Wissen, das sich in Worte fassen lässt, mit letzterem wird auf musikpraktisches Können abgehoben, das nicht restlos verbal explizierbar ist, sondern als implizites Wissen verstanden werden kann. Es gibt weitere Bezeichnungen unterschiedlicher Arten von (Musik-)Wissen wie begrifflich, ästhetisch, technisch, theoretisch, historisch, kulturell, fachlich, alltäglich, normativ o. a., die auf verschiedene Wissensquellen (vgl. Grajner & Melchior, 2019, S. 122–165) und Wissenskulturen

(Brabec de Mori & Winter, 2018) verweisen. (Musik-)Wissen kann sich darin unterscheiden, ob und wie verbreitet oder situiert, bewährt und kanonisiert, gerechtfertigt oder umstritten es ist. Der vorliegende Beitrag kann nicht allen Aspekten im Detail nachgehen, aber durch die Beschreibung kontrastiver Beispiele ein breites Spektrum unterschiedlicher Arten musikalischen Wissens in den Blick nehmen, um Zusammenhänge mit Formen der Erziehung, des Lehrens und Lernens zu erkunden. Musikpädagogisch interessant erscheint uns insbesondere die Frage, wie die absichtsvolle Vermittlung und der Erwerb musikalischer Kompetenzen mit der Aneignung impliziter Formen des Wissens einhergehen, die in verschiedenen Erziehungskontexten quasi „mitgelernt“ werden, ohne dass dies den Beteiligten bewusst wird.

Damit ist bereits der zweite Bezugspunkt unserer Überlegungen angesprochen, für den wir im Folgenden den Terminus *Musikerziehung* verwenden. Auch wenn das Wort „schon lange aus der Mode“ (Hörmann & Meidel, 2020, S. 25) ist, ist es unseres Erachtens doch als Oberbegriff geeignet, um die Vermittlung und Aneignung von Musik in ihren unterschiedlichen Formen zu erfassen und zu beleuchten, und zwar über den (musik-)schulischen Unterricht hinaus. Da der Terminus *Musikerziehung* im musikpädagogischen Diskurs kaum noch geläufig ist, erscheint uns eine explizite Neubestimmung unter Bezugnahme auf allgemeinpädagogische Grundlagenforschung sinnvoll. Wir berufen uns dabei auf die von Klaus Prange begründete *Operative Pädagogik* (siehe u. a. Prange, 2012), die Erziehung als Interaktion zwischen Erziehenden und Lernenden fasst und erzieherische Handlungen als Operationen des Zeigens konzeptualisiert. Daran schließen wir uns an und verstehen unter *Musikerziehung* musikspezifische Erziehung, d. h. Formen der Erziehung, die in irgendeiner Weise Musik zum Gegenstand bzw. Thema haben. Von einem solchen Oberbegriff ausgehend können wir verschiedene Formen der *Musikerziehung* unterscheiden und ihr Verhältnis zu Formen des Musikwissens erkunden.

Unsere Überlegungen entwickeln und veranschaulichen wir anhand einer Analyse von Vignetten, d. h. der Beschreibung (realer wie fiktiver) Situationen musikerzieherischer Praxis. Neben den in der Musikpädagogik vielfach untersuchten „Standardfällen“ schulischer Musikunterricht und musikschulischer Unterricht werden wir ein Beispiel aus einer eher situativen und beiläufig in den Alltag integrierten, familiären *Musikerziehung* betrachten sowie ein Lerngeschehen mithilfe einer edukativen Musik-App. Die Kontrastierung soll grundlegende Zusammenhänge zwischen Musikwissen und *Musikerziehung* sichtbar machen. In allen Fällen versuchen wir neben dem pädagogisch intendierten Wissenserwerb auch Formen institutionell wirksamen Lernens zu berücksichtigen, die unabhängig von erzieherischen Absichten stattfinden oder diesen sogar entgegenlaufen.

Formen des Musikwissens

In der Erkenntnistheorie ist die auf den Philosophen Gilbert Ryle (1949) zurückgehende Unterscheidung zwischen propositionalem *Wissen-dass* und praktischem *Wissen-wie* geläufig. Mit ersterem ist ein *Wissen über die Welt* gemeint, d. h. Kenntnisse von Fakten und ihren Zusammenhängen. Mit letzterem ein *Können in der Welt*, d. h. Fähigkeiten oder Fertigkeiten, wie eine Tätigkeit angemessen auszuüben ist. In Erziehungswissenschaften und Psychologie wird häufig in ähnlicher, aber nicht deckungsgleicher Weise zwischen deklarativem Wissen (Faktenwissen oder begrifflichem Wissen) und prozeduralem Wissen (wie etwas zu tun ist) unterschieden. Während prozedurales *Wissen-wie* verbalisierbar sein kann (wie eine Bedienungsanleitung oder ein Rezept), geht das praktische *Wissen-wie* im Sinne von Fahrrad-fahren-Können, so wie Ryle es beschreibt, in Worten nicht auf.

Im Deutschen wird ein solches *knowing how* in der Regel nicht als Wissen, sondern als Können bezeichnet, während das Wort Wissen dem propositionalen, dem Fakten- und dem Theorie-Wissen vorbehalten bleibt. Jemand weiß, was der Fall ist, etwa, dass Beethoven neun Sinfonien komponiert hat und dass es Paul Chambers war, der auf dem Album „Blue Train“ von John Coltrane Kontrabass gespielt hat. Es ist ein Wissen, das sich in Worte fassen lässt. Wenn die gleiche Person Klavier spielen kann, sprechen wir im Alltag nicht von „Wissen“, es sei denn in der (allerdings etwas seltsam klingenden) Formulierung „Sie weiß Klavier zu spielen“. Praxiswissen wird nur in wenigen Redewendungen als solches bezeichnet, etwa in der Feststellung „Er weiß sich zu benehmen“. Doch im wissenschaftlichen, auch im musikpädagogischen Fachdiskurs ist es verbreitet, Fähigkeiten wie „Klavierspielen können“ als eine Form praktischen *Wissens* zu verstehen. Es gibt sogar die Position, diese praktische als die eigentliche Form musikalischen Wissens auszuzeichnen, während propositionales oder deklaratives Wissen als nicht genuin musikalisches, sondern (lediglich) *musikbezogenes* Wissen verstanden wird (z. B. Bugiel, 2021).

Eine weitere im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verbreitete Unterscheidung ist die zwischen explizitem und implizitem Wissen. Explizit wird propositionales bzw. deklaratives Wissen genannt, über das eine Person Auskunft geben kann. Sie kennt die Antwort auf die Frage, wer auf dem Album „Blue Train“ Kontrabass gespielt hat, und kann auf Nachfrage die Grundzüge der musikalischen Funktionstheorie erklären. Der Begriff implizites Wissen ist eng mit dem Namen Michael Polanyi (1985) verbunden und hebt auf das erfahrungsbasierte Können von Menschen ab, die sich in einer Praxis auskennen. Er meint ziemlich genau das, was oben als praktisches Wissen oder Know-how genannt wurde, wobei mit dem Wort „implizit“ ausdrücklich betont wird, dass sich das Wissen im erfolgreichen Handeln zeigt, ohne dass die Handelnden explizitem Regelwissen folgen, während die Verwendung des Anglizismus Know-how im Deutschen auch (verbalisierbares) prozedurales Wissen einschließt. Der Berufspädagoge Georg Neuweg (2020)

spricht auch von „Könnerschaft“ und hebt hervor, dass die Handlungsdispositionen professioneller Expertise nicht vollständig verbalisierbar sind.¹

In der Musikpädagogik ist eine weitere Kennzeichnung eines solchen praktischen bzw. impliziten Wissens geläufig, die darauf abhebt, dass das Spielen eines Musikinstruments, Singen und Tanzen körperliche Aktivitäten sind, dass das zugrunde liegende Können also als Wissen des Körpers verstanden werden kann (z. B. Oberhaus & Stange, 2017). Die Rede von *embodied knowledge* ist jedoch auch über die Bezugnahme auf individuelles praktisches Wissen im Sinne von Könnerschaft hinaus gebräuchlich. Von implizitem Wissen als Körperwissen wird etwa in praxistheoretischen Ansätzen gesprochen, die in der erziehungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Forschung seit einigen Jahren eine große Rolle spielen (z. B. Bittner & Budde, 2017; Wallbaum & Rolle, 2018 sowie verschiedene Beiträge in Weidner & Rolle, 2019). Häufig findet sich hier die Rede vom *Wissen der Praxis*, also einem Wissen, das nicht Individuen zugeschrieben wird, das auch nicht in Büchern steht, sondern das gewissermaßen in Praktiken „steckt“ und mit geeigneten Forschungsmethoden rekonstruiert werden kann. Eine solche Form von Wissen wird in den folgenden Analysen wichtig, wenn es darum geht, wie Institutionen hinter dem Rücken der Beteiligten „erziehen“. Das ist ein Begriff von Wissen, wie er sich auch in der praxeologischen Wissenssoziologie und dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2023) findet, wenn von der performativen Logik konjunktiven Wissens, auch Habitus genannt, die Rede ist, die sich im Handeln in konjunktiven (geteilten) Handlungsräumen (wie Schulmilieus) zeigt. Dem wird die propositionale Logik kommunikativen Wissens gegenübergestellt, die explizite oder explizierbare normative Erwartungen und Leitbilder für das Handeln in Organisationen meint.²

Der Überblick über musikpädagogisch relevante Formen des Musikwissens wäre unvollständig ohne den Hinweis auf die Tradition des Redens von ästhetischer Erkenntnis, von der z. B. die Debatten zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse geprägt sind (z. B. Rolle, 1999 oder Brandstätter, 2013). Der hier normativ gewendete Gedanke ist, dass Musikerziehung auf eine spezifisch ästhetische Form von Wissen (oder ästhetische Kompetenz) zielen sollte, weil diese für künstlerische Praxis entscheidend ist. „Wissen der Künste“ heißt eine Buchreihe im Transcript-Verlag, die vom gleichnamigen Graduiertenkolleg ins Leben gerufen wurde. Dass Musik eine Sprache des Unsagbaren sei, in der sich klingend eine höhere Wahrheit ausdrücken könne, ist ein Topos frühromantischer Ästhetik, der Spuren hinterlassen hat, die bis heute sichtbar sind.

¹ Siehe zu Ryle, Polanyi und dem Begriff impliziten Wissens ausführlicher den Beitrag von Eva-Maria Jung in diesem Band.

² Siehe zur Art, wie Wissensformen in der praxeologischen Wissenssoziologie unterschieden werden, auch den Beitrag von Wolfgang Lessing in diesem Band.

Musikerziehung

Lange fungierte *Musikerziehung* als zentraler Fachbegriff, mit welchem die Musikpädagogik das große Feld der Vermittlung und Aneignung von Musik überblickte, weit über den schulischen Musikunterricht oder die Unterweisung in einem bestimmten Instrument hinaus (siehe u. a. Kestenberg, 1921/2021; Bücken, 1931; Ehrenforth, 2005). Prägend war dabei die Idee einer Erziehung gleichermaßen zur und durch Musik (vgl. Richter, 2021; Schmidt, 1986, S. 18). Gleichwohl ist die (Weiter-)Verwendung des Terminus nicht unproblematisch. Insbesondere seine Aufladung und Indienstnahme von Seiten der Jugendmusikbewegung, des Nationalsozialismus und des musischen Paradigmas der Nachkriegsära führten im Anschluss zur Vermeidung und Ersetzung des Wortes. In die Kritik geriet vor allem die Überbetonung einer Erziehung durch Musik, die – so der Vorwurf – Musik zum bloßen Mittel für (häufig fragwürdige) außermusikalische Zwecke herabsetzte (vgl. Kraemer, 2005, S. 67–80; Abel-Struth, 1985, S. 122; Antholz, 1971, S. 179; Alt, 1968, S. 265).

Anregungen für eine begriffliche Neubestimmung liefert die von Klaus Prange begründete *Operative Pädagogik* (vgl. Prange, 2012; Berdelmann & Fuhr, 2009; Berdelmann et al., 2025; Kraft, 2021). Der Theorieansatz beschreibt die Erziehung als ein Zusammenspiel zweier Handlungsweisen, sog. „Operationen“: Lernen und Erziehen. Erziehung ist folglich ein komplexes Geschehen, für das das Handeln der Edukanden ebenso konstitutiv ist wie das der Erziehenden. Prange führt dazu den Terminus „pädagogische Differenz“ ein und definiert Erziehung als „Einheit der spezifisch pädagogischen Differenz von Erziehen und Lernen“ (Prange, 2008a, S. 196, vgl. auch Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 14). Demzufolge lässt sich Erziehung als Interaktion verstehen; sie findet statt in der Koordination und zeitlichen Synchronisation ihrer beiden Teilprozesse (vgl. Prange, 2012, S. 107–121). Spezifisch für die Operative Pädagogik ist die Deutung des Erziehens als einer Form des Zeigens. Wer erzieht – so der Kerngedanke – zeigt anderen etwas, damit Lernen stattfindet (vgl. Prange, 2012, S. 57–79; Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 40–48; Berdelmann & Fuhr, 2020). Aufeinander bezogen sind Lernen und Erziehen dabei über gemeinsame Themen, die gezeigt bzw. angeeignet werden (Prange 2012, S. 47–55).

Hiervon ausgehend erfasst die Operative Pädagogik unterschiedliche Formen des Lernens und Zeigens, mit welchen wiederum verschiedene Lernergebnisse und damit Wissensformen einhergehen. Die Grundlage dafür bildet ein mehrdimensionaler Lernbegriff, der auf Bildungsprozesse im Denken, Fühlen und Handeln gleichermaßen abhebt und somit Pestalozzis Ganzheitlichkeitsformel von „Kopf, Herz, Hand“ folgt (vgl. dazu Brumlik et al., 2013, S. 100).³ Dem folgend gilt Lernen als Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen sowie Einstellungen und Haltungen. Diese

³ Das Wort Wissen wird in der Operativen Pädagogik – anders als im vorliegenden Beitrag – meist in einem engeren, auf propositionale Kenntnisse begrenzten Sinne verwendet und vom Können und Wollen abgehoben.

werden in spezifischen Lernformen gewonnen, nämlich durch Übung, Erkenntnis und in bewertenden Stellungnahmen (Prange, 2012, S. 94–101; Ellinger & Hechler, 2025, 2021, insb. S. 36–39). Auf diese Lernformen richten sich wiederum bestimmte Formen erzieherischen Handelns, die als unterschiedliche Arten des Zeigens verstanden werden können: Vor- und Mitmachen (ostensives Zeigen), sprachliche und bildliche Darstellungen (repräsentatives Zeigen) sowie Aufforderungen (direktives Zeigen). Darüber hinaus erhalten Lernende von Erziehenden Rückmeldung (reaktives Zeigen) zu ihrem Lernerfolg, wodurch sie etwas über sich selbst lernen (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 48–96). Die angesprochenen Arten des Zeigens und Formen des Lernens umfassen die Vermittlung und Aneignung von sowohl propositionalen wie praktischen, aber auch evaluativen Wissensformen. In funktionaler Einheit ermöglichen diese ein Leben in verantwortlicher Selbstbestimmung, für die der Terminus *Mündigkeit* steht (vgl. Ellinger & Hechler, 2021, S. 39–42, 2025).

Für die Verhältnisbestimmung musikalischer Wissens- und Erziehungsformen gleichermaßen aufschlussreich ist die Beschreibung komplexer Erziehungsformen in der Lebensspanne. Idealtypisch unterscheidet die Operative Pädagogik hier zwischen einer anfänglichen Haus- und Familien-erziehung, schulischem Unterricht (allg. Schule, Berufsschule, Hochschule usw.) und einer Nacherziehung v. a. in Form von Weiterbildung und Beratung. Im Nahraum der Familie sind das Erziehen und Lernen noch stark in das Alltagsleben eingebettet, welches Lernanlässe und -gelegenheiten eröffnet, aber auch die Themen begrenzt. Daran anschließend erweitert sich die Alltagserfahrung durch schulischen Unterricht systematisch, wobei das Lernen aus dem übrigen Leben herausgelöst und in eigenen (Zeit-)Räumen organisiert und veranstaltet wird. Auf diese Erst-Erziehung wiederum nimmt die Zweit-Erziehung im weiteren Lebenslauf Bezug. Sie hilft bei der Anwendung schulischen Wissens und begegnet Wissenslücken, die in modernen Gesellschaften im Zuge technologischer und sozialer Transformationen entstehen (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 153–193; Prange 2012, S. 129–135, 2008b; Fuhr, 2025, 2009; Ellinger & Hechler, 2021, S. 46–50; 80–187). Wenngleich im Rahmen der Operativen Pädagogik das Verhältnis von Arten des Wissens und Erziehungsformen in der Lebensspanne nicht explizit thematisiert wird, deutet sich doch ein Zusammenhang an. So korrespondieren das Alltagswissen mit der familiären Gelegenheitserziehung, das schulische Fach- und Allgemeinwissen mit der Distanz des Unterrichts zur Lebenswelt und praktisch relevantes und anwendbares Wissen mit der Nacherziehung für Beruf und Freizeit.

Mit einzelnen Domänen wie Musik beschäftigt sich die Operative Pädagogik nicht. In musikpädagogischer Perspektive stellt sich also zunächst die Frage, worin das Musikspezifische der Erziehung besteht. Im Anschluss an die Operative Pädagogik könnte die Antwort lauten: Es besteht darin, dass im Erziehen und Lernen Musik *thematisch* wird. Die Edukanden lernen Musik und die

Erziehenden vermitteln Musik. Legt man den Zeigebegriff zugrunde, hieße Musikerziehen, Musik und musikbezogene Inhalte so zu präsentieren, dass sie sich den Musikedukanden zeigen, und zwar in einer Weise, mit der ihre Aneignung möglich wird. Die bisherigen Ansätze einer musikpädagogischen Zeigetheorie heben hier vor allem auf den Gehalt der Musik ab, der im Medium von Klang hörend in Erscheinung tritt und sich anderen somit musizierend oder anhand von Audioaufnahmen zeigen lässt (vgl. Bugiel, 2022; Kaiser, 2003; Vogt & Rolle, 1999; Rolle, 2013, S. 139). Doch Musik wird nicht nur als zu hörende durch Zeigen zum Erziehungsthema. Musikerziehung ist auch dort, wo es um musikbezogene Kenntnisse, musikpraktische Fähigkeiten oder die in musikalischen Praxen geltenden sozialen und ästhetischen Normen geht, ein Zeigen und Lernen von oder in Musik.⁴ In allen Fällen lässt sich Musikerziehung als eine Interaktion aus Musiklernen und Musikerziehen fassen (vgl. Fischer, 2025, S. 13), in der Musikwissen vermittelt und angeeignet wird.

Wenn Musikerziehung auf diese Weise gefasst wird, löst sich im Übrigen der vermeintliche Gegensatz zwischen einer Erziehung zur und einer Erziehung durch Musik auf. Musikerziehung kann als Erziehung *in* Musik verstanden werden. Das Ziel wäre dann nicht, zu bestimmter Musik hinzuführen oder Musik für andere Zwecke zu instrumentalisieren, sondern Musiklernenden ein in musikalischer oder musikbezogener Hinsicht selbstständiges Leben zu ermöglichen. Diese Form der Zielbestimmung ist in der Didaktik des schulischen Musikunterrichts nicht neu. Verwiesen sei hier insbesondere auf den Text von Heinz Antholz *Unterricht in Musik* (1970). Der Titel verabschiedet die problembehaftete Formel einer „Erziehung durch und zur Musik“ und kündigt zugleich eine neue Verhältnisbestimmung an (vgl. auch Ott, 2016). Dieser geht es um die „Introduction in Musikkultur“ (Antholz, 1970, S. 118), die auf die musikalische Bildung und Mündigkeit der Schüler abhebt (vgl. ebd., S. 49; 118–121).⁵

Analysen von Vignetten musikerzieherischer Praxis

Musikerziehung im Alltag

Das erste Beispiel thematisiert eine beiläufige, familiäre Musikerziehung:

⁴ In einem Lernen aus Erfahrung, das in musikpraktischen Vollzügen stattfindet, sind diese Dimensionen – gewissermaßen holistisch – miteinander verschränkt. Darauf setzt Christopher Wallbaums musikdidaktisches Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ (Wallbaum 2016).

⁵ In ähnlicher Weise kann Hermann J. Kaiser (2010; 2001) verstanden werden, wenn er vom Ziel verständiger Musikpraxis als selbstbestimmtem und reflektiertem musikalischen Handeln spricht, zu dem ein Unterricht in Musik beitragen soll.

Ein Kind im Vorschulalter schlendert mit seinem Vater durch die Fußgängerzone. Das Kind bemerkt eine Straßenmusikerin, die von mitklatschenden Zuhörern umgeben ist. Es ruft: „Papa, da!“ und läuft neugierig auf die Gruppe zu. Der Vater geht hinterher und sagt mit Freude in der Stimme: „Ja, die machen Musik!“. Das Kind beginnt die Zuhörenden nachzuahmen und mitzuklatschen, doch rhythmisch unsicher und nicht im richtigen Metrum. Lächelnd wendet sich der Vater ihm zu, bewegt sich demonstrativ im Takt und klatscht selbst mit in die Hände.

Angedeutet ist eine alltägliche musikalische Situation. Diese erregt die Aufmerksamkeit eines Kindes, das seinen Vater mit in das Geschehen hineinzieht („Papa, da!“) und versucht, das beobachtete musikalische Handeln der Umstehenden nachzuahmen. Der Vater reagiert darauf erzieherisch. Er erklärt seinem Kind das neuartige Phänomen („Ja, die machen Musik!“) und klatscht mit deutlichen unterstützenden Bewegungen mit, um dem Kind, das den Takt noch nicht trifft, rhythmisch beizustehen. Er bringt seine Freude zum Ausdruck, dass sich sein Kind für die Musik interessiert. In seinem Mitklatschen zeigt er auch den Spaß, den eine solche partizipative Musikpraxis bereiten kann.

Obwohl die Szene kurz ist, greifen in ihr mehrere Formen des Musicklernens und musikerzieherischen Zeigens ineinander, die mit spezifischen Wissensformen verknüpft sind. So beobachtet das Kind zunächst eine Straßenmusik-Praxis und erfährt so etwas über die Musikkultur, die es umgibt. Die Erklärung des Vaters mittels propositionaler Sprache (repräsentatives Zeigen) richtet sich auf das, was das Kind sieht und hört, und adressiert damit die Aneignung deklarativen Wissens über eine musikalische Praktik. Indem es an der beobachteten Praxis teilnimmt, übt sich das Kind im Mitklatschen. Diese Lernform des Übens wird vom Vater erzieherisch unterstützt, indem er demonstrativ mitklatscht und seinem Kind durch direktive bzw. animierende Bewegungen hilft, im Takt zu bleiben, d. h. die Handlung korrekt auszuführen. Im gemeinsamen Tun nimmt die Musikerziehung so die Gestalt der (Aus-)Übung an, die auf den Erwerb praktischen Wissens ausgerichtet ist. Doch auch die Einstellungen der Akteure zur musikalischen Praxis sind im Beispiel von Bedeutung. Das Kind scheint so von der Situation affiziert, dass es sich an seinen Vater wendet („Papa, da!“), um diesem mitzuteilen, was es bemerkt hat. Der Vater bekräftigt das kindliche Interesse an Musik. Seine begeisterte Antwort und die Art und Weise, wie er direktiv mitklatscht, motivieren das Kind zur musikalischen Betätigung, wodurch es lernt, dass es Spaß macht bzw. machen kann, sich mit Musik zu beschäftigen. Somit geht der Erwerb von propositionalem und praktischem Wissen mit der Aneignung eines emotional-affektiven Wissens einher, welches das Kind, animiert durch den Vater, in seiner Stellungnahme gegenüber dem neuen musikalischen Phänomen entwickelt.

Die Betrachtung der einzelnen Handlungsakte macht noch auf einen weiteren Zusammenhang zwischen der Erziehungs- und der Wissensform aufmerksam. Die breite Ausrichtung auf

Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen folgt der einer Elementarerziehung, die (noch) nicht auf einzelne Wissensformen spezialisiert ist, sondern auf grundlegende musikalische Bildung im Denken, Handeln und Fühlen abzielt. In dieser Ermöglichung eines gewissermaßen ganzheitlichen – man könnte auch sagen: noch undifferenzierten – Wissens liegt das Charakteristische der Elementarerziehung. Das entspricht dem Selbstverständnis der Elementaren Musikpädagogik und ihrer Ausrichtung auf vielfältige musikalische Umgangsweisen (Dartsch, 2021). Dementsprechend geht es sowohl in der musikschulischen Früherziehung als auch im Musikunterricht der Grundschule wesentlich darum, neben der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Freude an Musik und Lernbereitschaft zu wecken und dadurch nachhaltig einen gleichermaßen rationalen wie emotionalen Zugang zur Musik zu eröffnen (vgl. Nykrin et al., 2007, S. 14 f.; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2019, S. 2). Adressiert werden Formen emotional-affektiven Wissens (Sauerborn & Scheve, 2024), welche für die elementare Musikerziehung besonders bedeutsam sind, weil sie den motivationalen Grundstein für weiterführende musikalische Bildungsprozesse legen.

Im Unterschied zur elementaren musikerzieherischen Praxis in Institutionen wie Musikschule, Kindertagesstätte oder Grundschule findet die Musikerziehung beim Straßenmusik-Beispiel nicht in gesonderten Räumen, sondern mitten im öffentlichen (Musik-)Leben statt. Dies hat Konsequenzen sowohl für die Wissens- als auch für die Erziehungsform. Das Kind nimmt das, was es lernt, als Teil alltäglicher Musikpraxis wahr. Weil die Lerngegenstände auch ohne pädagogische Inszenierung präsent sind, braucht der Vater nur auf sie zeigen, um sie dem Kind näherzubringen.⁶ Einer solchen situativen Erziehung im alltäglichen Umgang korrespondiert ein musikalisches Umgangs- bzw. Erfahrungswissen, das mit musikalischen Alltagssituationen verbunden und dabei z. T. implizit bleibt. Die musikalische Praktik des Mitklatschens bildet dafür einen paradigmatischen Fall: Die Antwort auf die Frage, wann, wo und wie man zur Musik klatscht, ist für das beteiligte Publikum eine Form selbstverständlichen Alltagswissens. Die Frage stellt sich gar nicht. Und auch dem beiläufig lernenden Kind muss sie nicht explizit beantwortet werden – gelernt wird implizit.

Ebenso charakteristisch für die familiäre Musikerziehung ist die „Auswahl“ der Erziehungsthemen. Ohne vorausgehende Planung wird das Kind spontan auf eine Straßenmusik aufmerksam.

⁶ Das Musikkennen außerhalb von Bildungsinstitutionen wird auch als informelles Musikkennen bezeichnet. Lucy Green (2002) hat es anhand der Art *how popular musicians learn* beschrieben und versucht, in die Institution hineinzutragen und für den formalen Musikunterricht fruchtbar zu machen. Damit hat sie musikpädagogisch Schule gemacht, doch der paradigmatische Fall bleibt das Lernen im Alltag. Ein jüngerer Anlauf, Musikunterricht aus der Dyade Lehrperson-Schülerperson zu befreien, stammt von Marc Godau und Matthias Haenisch, die Musikerziehung – der Akteur-Netzwerk-Theorie folgend (z. B. Latour, 2022) – als Arbeit an und in einem Netzwerk menschlicher und nicht-menschlicher Akteure, also als Gestaltung von Lernumgebungen verstehen wollen, in denen eine musikalische Community of Practice agiert (Godau & Haenisch, 2019).

Das Musikerziehungsgeschehen bedarf keines Curriculums. Die Musikerziehung entspringt einer günstigen Gelegenheit. Es handelt sich um eine Art Gelegenheitserziehung, deren Anlässe aus der familiären Alltagsgestaltung hervorgehen. Im Unterschied zum Wissensbestand von professionellen Fachgebieten folgt das Wissen, wie man mit Straßenmusik umgeht, keiner Systematik. Die Wissensordnung des Alltags ist vielmehr situativ und durch Gewohnheiten – hier routinierte musikkulturelle Praktiken – strukturiert, in die die Interaktionen der Musikerziehung eingebettet sind. Ein genuines, von anderen Themen unterschiedenes *Musikwissen* entsteht dadurch nur bedingt. Denn ein Ausflug in die Innenstadt ist thematisch äußerst vielschichtig und weit mehr als nur ein *musikalisches* Erlebnis. Die Grenze zum übrigen Alltagswissen ist fließend, so wie auch die Musikerziehung kaum gesondert hervortritt, sondern mit der übrigen Kommunikation zwischen Eltern und Kindern verschmolzen ist – womit eine weitere Verschränkung zwischen der Form des Wissens und der der Erziehung angedeutet ist.

Schulischer Musikunterricht

Die Schül⁷ einer 7. Klasse eines Gymnasiums sitzen in zwei parallelen Tischreihen einander gegenüber an Keyboards und spielen den Kanon „An den Wassern Baby-lons“. Die Lehrerin gibt Einsätze und dirigiert. Anschließend hören alle das Stück „Erinnerungen an die Alhambra“ vom Tonträger an und lesen die Noten mit. Dann fragt die Lehrerin nach dem wesentlichen Unterschied zwischen beiden Stücken, bis in einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch das richtige Ergebnis, der Unterschied zwischen Homophonie und Polyphonie, genannt wird. Nach der Ergebnissicherung in Form eines Tafelbildes werden die beiden Stücke noch einmal musiziert, wobei einige Schül die Stimmen auf Keyboards spielen und einige auf der Silbe „du“ singen.

Bei dieser Vignette handelt es sich nicht um ein fiktives Beispiel, sondern um einen Ausschnitt aus der sogenannten Sachsen-Stunde, die in dem Band „Perspektiven der Musikdidaktik“ und dem zugehörigen Video-Material veröffentlicht wurde (Wallbaum, 2010).⁸ Die Analyse soll einige Zusammenhänge (auch Spannungen) aufzeigen, die zwischen Erziehungsformen im schulischen Musikunterricht, den damit verbundenen Zielen und dem erworbenen Wissen bestehen. Dabei können wir an Überlegungen anschließen, die Christopher Wallbaum unter dem Titel *Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren* publiziert hat (Wallbaum, 2012). Kurz gefasst: In der Sachsen-

⁷ Mit der Abkürzung Schül sind die in Schulen Lernenden jeglichen Geschlechts gemeint.

⁸ Die Video-Aufzeichnung der Stunde aus mehreren Kamerawinkeln ist online zugänglich unter <https://research.uni-leipzig.de/comparing/>, Transkriptionen von Interviews mit der Lehrkraft und weitere Informationen zur Unterrichtsstunde finden sich im Anhang des Sammelbandes von 2010 unter https://research.uni-leipzig.de/comparing/Material_Perspektiven.pdf.

Stunde wird Musik gemacht, aber die Schül erwerben kaum praktisches Wissen. Das ist auch nicht das Ziel, sondern das Muskmachen ist in erster Linie Mittel und Weg, um Fachbegriffe, mit denen mehrstimmige musikalische Satztechniken bezeichnet werden, anschaulich lernen zu können. Die allgemeinbildende Schule ist ein hervorragender Ort, um Kenntnisse, also propositionales *Wissen-dass*, zu erwerben. Insofern handelt es sich um eine typische Schulstunde. Die Schül spielen auf Keyboards, doch nicht um Keyboard-Spielen zu lernen. Homophonie und Polyphonie – zwei theoretische Begriffe, das ist das Thema der von der Lehrkraft geplanten Unterrichtsstunde. Musiktheorie wird *mit Hilfe von* Musikpraxis vermittelt. Am Ende steht ein Wissen darüber, wie Musik gemacht wird, das jedoch kein Können bedeutet, d. h. kein praktisches Wissen, wie musiziert wird.⁹ Der Unterricht folgt der didaktischen Forderung nach Anschaulichkeit verbunden mit dem musikdidaktisch einflussreichen Prinzip der Handlungsorientierung, der reformpädagogischen Idee *Lernen durch Tun*.

Es mag sein, dass die Schül den Formen von Mehrstimmigkeit, um die es in der Stunde geht, in der Musik, die sie im Alltag hören, gelegentlich begegnen. Doch um im schulischen Kontext die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, ist eine besondere unterrichtliche Inszenierung nötig. Dabei spielen verschiedene Formen des Zeigens eine Rolle, die mit unterschiedlichen Wissensformen verknüpft sind. Im Spielen und Singen der beiden Stücke werden die Merkmale der Musik, um die es geht, präsentiert, d. h. sie zeigen sich, doch der Unterricht zielt auf propositionales Wissen. Homophonie und Polyphonie aufführen und erklingen zu lassen, kann gleichermaßen als ostensives wie repräsentatives Zeigen verstanden werden. Es werden zwei Spielweisen kontrastierend veranschaulicht, doch es geht nicht darum, etwas vorzumachen, um es einüben zu lassen. Die Lehrkraft zeigt vielmehr an zwei Beispielen, was die Fachbegriffe bedeuten.

Eine solche Erziehungsform, die auf Lernen aus eigener Anschauung und Erfahrung setzt, lässt sich als eine Form des Zeigens verstehen, in der das, worauf gezeigt wird (die erklingenden homophonen bzw. polyphonen Musikstücke), Eigenschaften repräsentiert, indem es sie präsentiert. Mit dem Philosophen Nelson Goodman könnte man auch von Bezugnahme durch Exemplifikation sprechen: Die Musik symbolisiert Eigenschaften, die sie hat (Goodman, 1976, S. 52 ff.). Lukas Bugiel diskutiert diese veranschaulichende Form der Bezugnahme, um in einem weiteren Schritt Goodmans Konzept der metaphorischen Exemplifikation einzuführen, das hilft, „musikalisches Wissen als nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns“ zu verstehen, das nicht begrifflich fassbar sein muss (Bugiel, 2021, S. 123ff.; s. auch Bugiel, 2022, S. 219 sowie Rolle, 1999, Kap. 4.5). Um die *affektive* Dimension *ausdrucksvollen* Musizierens geht es in dem oben beschriebenen Unterrichtsausschnitt allerdings nicht. Die Schül erwerben

⁹ Wenn der Unterricht erfolgreich ist, wird auf diese erfahrungsgesättigte Weise eine Form verbalisierbaren prozeduralen Wissens erworben, das – etwa in Testsituationen – Auskunft geben kann, wie Satztechniken funktionieren.

Kenntnisse abstrakter musikalischer Satzprinzipien, von denen sie gleichzeitig eine Hörvorstellung bekommen.

Jedoch wird kein ästhetischer Erfahrungsraum inszeniert, in dem eine homophone Form des gemeinsamen Musizierens erlebt und mit einem polyphonen Zusammenspiel verglichen werden könnte. Das wäre möglich gewesen. Aber die Frage, wie gut das Arrangement klingt, wird nicht gestellt. Ob die musikalische Interpretation gelungen ist, spielt keine Rolle. Darum geht es nicht; Musik wird gemacht, aber sie wird nicht bzw. nur bedingt als ästhetische Praxis verstanden (Rolle, 2011). Die Aufgabenstellung fordert zwar zum Vergleich auf, aber es geht nicht – wie in der didaktischen Konzeption von Christopher Wallbaum (2016) – darum, zwei musikalische Praxen zu erfahren und zu vergleichen. Von der klanglichen Dimension, die für die ästhetische Erfahrung der *Erinnerungen an die Alhambra* relevant sein könnte, wird abstrahiert. Wie es sich anfühlt, die unabhängigen Stimmen in dem Kanon *An den Wassern Babylons* zu spielen oder zu singen, wird nicht thematisiert. Übrig bleibt die Ordnung der Töne, die unterschiedlichen musikalischen Satztechniken folgt, ein von sozialen Kontexten bereinigtes Musikwissen. Dafür stehen die beiden Musikstücke. Dies ist insofern charakteristisch für den schulischen Musikunterricht, als dass das Musikhören in eigenen Räumen veranstaltet wird, die vom übrigen Musikleben geschieden sind und eigene schulische Formen des musikalischen Umgangs bereithalten. Bestenfalls führt der auf diese Weise erreichte Abstraktionsgrad schulischen Musikwissens dazu, dass die Schül dieses Wissen auf andere Musikgenres und -praxen übertragen und anwenden können, die ihnen im Laufe ihres musikalischen Lebens begegnen. Im schlechtesten Fall stehen die erworbenen Kenntnisse der musikalischen Lebensrealität der Schül unvermittelt gegenüber, bleiben abgehoben und weltfremd und werden schließlich vergessen – ein Problem schulischer Erziehung, das immer wieder Gegenstand reformpädagogischer Schulkritik ist, aber auch – häufig unter Verweis auf eigene Schulerfahrungen – von pädagogischen Laien beklagt wird.

Interessant wäre es, näher zu untersuchen, wie in der Unterrichtsstunde heimliche Lehrpläne wirksam werden, die sich aus institutionellen Logiken ergeben. Dazu zählt etwa die auf den Lehrervortrag zugeschnittene Raumordnung des Klassenzimmers oder auch die Eigenlogik pädagogischer Praktiken, die in einem Spannungsverhältnis zur Erfahrung einer musikalischen Praxis stehen können (siehe dazu Wallbaum & Rolle, 2018 sowie den Beitrag von Dorothee Barth in diesem Band).

Musikschulischer Saxofon-Unterricht

Im Unterrichtsraum einer Musikschule spielen ein Saxofon-Schüler und seine Lehrerin aus einem Lehrwerk, das aufgeschlagen auf dem Notenpult steht. Die Lehrerin spielt dem Schüler daraus eine Passage vor. Der Schüler hört zu, holt Luft und bläst

die Phrase nach. Nachdem er fertig ist, kommentiert die Lehrerin „Achte mal auf den Triller im zweiten Takt!“, während sie gut sichtbar die G-Klappe ihres Saxofons mit ihrem Ringfinger bedient. Der Schüler macht die Bewegung nach, sucht die Stelle im Notentext und fragt „so hier?“.

Das Beispiel veranschaulicht eine gängige Lehr-Lern-Praxis des instrumentalen Einzelunterrichts einer Musikschule: Vormusizierend zeigt eine Lehrerin ihrem Schüler, wie man Saxofon spielt. Der Schüler wiederum lernt mithilfe dieses ostensiven Zeigens, indem er nachspielt, was ihm vorgespielt wird. Diese Form des Vor- und Nachmachens erscheint paradigmatisch für den Instrumentalunterricht: Die gemeinsame Übung rückt das instrumentenspezifische Wissen ins Zentrum, das man braucht, um Saxofon zu spielen. Entsprechend handelt es sich wesentlich um eine Form praktischen Wissens, ein spezielles Können im Umgang mit einem Musikinstrument. Auch lässt sich hier von Handlungswissen bzw. prozeduralem Wissen sprechen. Dazu zählt die Bedienung der Klappen, die Tonerzeugung mithilfe des Mundstückes und ihre Abstimmung mit der eigenen Klangvorstellung. Koordination erfordert aber auch das gemeinsame Musizieren, wobei mit dem Spielen „vom Blatt“ eine weitere instrumentale Musikkompetenz angesprochen ist. Im Saxofon-Spielen ist der Instrumentalunterricht auf eine spezielle Fertigkeit ausgerichtet, die der Erziehung sogleich ihren Namen verdankt: Saxofon-Unterricht. Der Gegensatz zum Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule und seinem Allgemeinwissen wird hier deutlich.

Dass Fertigkeiten durch Übung, d. h. im wiederholenden Tätigsein erworben aber auch vermittelt werden, darauf wurde bereits mit Bezug auf die Operative Pädagogik hingewiesen. Bereits Comenius verstand die Übung als die wesentliche Erziehungsform für Künste wie das Musizieren. „Tätigkeit soll durch Tätigkeit erlernt werden“ (Comenius 2007, S. 143), so der Ratschlag seiner *Didactica Magna* aus dem 17. Jahrhundert. Was im obigen Beispiel des Saxofon-Unterrichts noch hinzukommt, ist das reaktive Zeigen der Lehrerin, wodurch der Schüler Rückmeldung auf sein Spiel erhält. Dabei erfolgt selbst diese Rückmeldung wesentlich im Modus des Tuns: Gut sichtbar macht die Lehrerin die Trillerbewegung vor, die der Schüler sogleich aufnimmt. Unterstützt wird das Feedback durch einen sprachlichen Hinweis auf den Notentext („Achte mal auf den Triller im zweiten Takt!“). Er gibt dem Schüler zu erkennen, was ihm (noch) nicht richtig gelungen ist und der Wiederholung bedarf. Bedeutsam erscheint ein solches (verbalisiertes) Wissen über das eigene Tun und seine Artefakte (Musikinstrument, Noten usw.) gerade mit Blick auf das Spielen zu Hause, wo die Übung ohne Lehrerin erfolgt. Damit wird zugleich deutlich, dass der Instrumentalunterricht zwar auf eine bestimmte Fertigkeit abhebt, diese jedoch mit Reflexionen und somit propositionalen Kenntnissen einhergeht. Die Übungspraxis ist also mehr als eine bloße Imitation. So betont etwa Anselm Ernst, dass das Lernen durch Nachahmung erst dann erfolgreich ist, wenn die Lernenden auch verstehen, worauf es beim Nachmachen ankommt (vgl. Ernst, 2012, S. 82).

Ein solches Verständnis kann durch verbale Erklärungen unterstützt werden, doch ist es mehr als ein propositionales *Wissen-dass*. Üben ist nicht nur eine wiederholende, sondern zugleich auch eine kreative Lern-Praktik (vgl. auch Brinkmann, 2021, insb. S. 11–19).

Darüber hinaus lässt sich für den Instrumentalunterricht geltend machen, was bereits zum Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule angedeutet wurde: Aus dem übrigen Musikleben herausgelöst, bedürfen die Lernthemen einer besonderen Inszenierung, damit sie den Edukanden zugänglich werden. Das kann geschehen, indem sie – didaktisch reduziert und im Rahmen unterrichtlicher Möglichkeiten neu kontextualisiert – aufgeführt, d. h. performativ präsentiert und so erfahrbar werden. Das geschieht aber vor allem dadurch, dass Dinge und Praktiken, die im Unterrichtsraum nicht unmittelbar präsent sind, durch Zeichen vergegenwärtigt werden. Hier nimmt das erzieherische Handeln die Form repräsentativen Zeigens ein. Dass dies auch auf den musikschulischen Instrumentalunterricht zutrifft, wird in der Vignette am Lehrwerk deutlich. Lehrwerke enthalten Abbildungen, Beschreibungen und Klangbeispiele, die der Vermittlung von Spieltechniken dienen, wie sie in Musikpraxen zum Einsatz kommen, auf die der Unterricht vorbereiten soll. Notentexte präsentieren unterschiedliche musikalische Genres und Kulturen, die auf diese Weise Eingang ins Unterrichtszimmer finden. So repräsentiert die Musik-Notation die Töne, Klänge und Akkorde, die es ausführend anzueignen gilt. Auch wenn in der musikschulischen Erziehung die Vermittlung praktischen Wissens im Mittelpunkt steht, stützen sich die Akte des Lehrens und Lernens wesentlich auf schriftlich repräsentiertes Musikwissen.

Schriftlichkeit ist musikerzieherisch vor allem dort von Bedeutung, wo sie für das Thema des Unterrichts, also in der zu vermittelnden Musikpraxis, eine wesentliche Rolle spielt. Die Kulturtechnik des Notenlesens, genauer: des Spielens nach Noten, ist insbesondere in der Tradition klassischer Musik verbreitet. Sie hat aber auch Verbreitung im Lehren und Lernen ursprünglich eher oraler Musikpraxen gefunden, vermutlich durch die Formalisierung der Musikerziehung, die mit dem Eingang in die vom klassischen Instrumental- und Gesangsunterricht geprägte Institution Musikschule einhergeht. Verschriftlichung ist eine Konsequenz der musikschulischen Erziehung. Im Unterrichtsraum der Musikschule veranstaltet, vollziehen sich das Musikhören und -erziehen weitgehend „steril“ und dadurch weniger abhängig von Störungen, aber auch von günstigen situativen Lernanlässen, wie sie für eine beiläufige, familiäre Gelegenheitserziehung oder andere eher informelle Formen der Vermittlung im Vollzug musikalischer Praxen typisch sind. Meist wöchentlich verabredet, schafft sich der schulisch organisierte Instrumentalunterricht seine Lernanlässe selbst. Dies erst ermöglicht eine langfristig angelegte, systematische und planmäßige Erziehung, die den Erwerb einer so komplexen Kulturtechnik wie des Saxofon-Spielens erleichtert. Ein Vater kann seinem Kind zwar das Mitklatschen en passant innerhalb einer Musikpraxis zeigen, die den beiden zufällig begegnet (siehe Straßenmusik-Beispiel). Beim Erlernen des Saxofon-Spiels

ist dies so kaum möglich. Zu schnell wechseln die einzelnen Töne und Griffe, als dass sie allein durch Nachahmung bei gelegentlicher Teilnahme an einer Jazz-Session gelernt werden könnten, zumal beim Spielen Feinheiten der Tonerzeugung mit dem Mundstück im Verborgenen bleiben. Saxofon-Unterricht hilft. In der beschriebenen Vignette zerlegt die Lehrerin das Musikstück in einzelne Phrasen, die sie ihrem Schüler nacheinander vorspielt, sodass dieser ausführend lernend folgen kann. Die besondere Herausforderung des Trillers wird zu einem eigenen Thema gemacht. Auf diese Weise korrespondiert die Komplexität des Lerninhalts mit dem Organisationsgrad und der Planmäßigkeit langfristiger musikschulischer Erziehung. Die Systematik des Übungsgangs findet sich im Lehrwerk abgebildet und vorgegeben: Nach methodisch-didaktischen Grundsätzen konzipiert, gliedert das Lehrwerk den Unterricht in sinnvoll aufeinander aufbauende Lernschritte und operationalisiert so den Erwerb eines komplexen Handlungswissens, das dadurch selbst ein hohes Maß an Strukturiertheit erfährt.

Die Frage, inwieweit jene Musizieranlässe, auf die der Instrumental- und Vokalunterricht vorbereitet, überhaupt im Leben der Lernenden vorkommen, bleibt damit noch offen. Musikschulen bemühen sich allerdings häufig selbst um ein breites Angebot an Ensemble- und Vorspielmöglichkeiten und gehen davon aus, dass sich weitere Gelegenheiten in Familie, Freizeit, Vereinen oder auch Kirchen ergeben (vgl. VdM, 2023).

Musikschulische Erziehung ist stark geprägt von Konzept und Normen professioneller Musikpraxis. Professionelle Anforderungen sind einerseits Teil der institutionellen Rahmenbedingungen, insofern vom Lehrpersonal i. d. R. ein Hochschulabschluss in Instrumental- und Gesangspädagogik erwartet wird. Zum anderen orientieren sich die künstlerischen und musikwissenschaftlichen Inhalte und Ziele musikschulischer Curricula an Vorstellungen professionellen Musikmachens. Den Studieninhalten entsprechend vollzieht sich der Unterricht vor dem Hintergrund eines künstlerischen, musikwissenschaftlichen und pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Fachwissens. Die Qualität des Lehrhandelns richtet sich nach professionellen Maßstäben, anders als dies bei pädagogischen Laien der Fall sein könnte. In der knappen Vignette des Saxofon-Unterrichts ist dies etwa dort zu erkennen, wo die Saxofon-Lehrerin auf musikalisches Fachwissen zurückgreift und Fachtermini wie „Takt“ und „Triller“ verwendet. Dabei geht es hier nicht darum, Fachtermini zu lernen; das Fachwissen hat eine dienende Funktion – die Fachwörter unterstützen den Erwerb musikpraktischen Wissens. Das unterscheidet diesen Fall von der Vignette 2 aus der Sachsen-Stunde. Gleichwohl wird die fachwissenschaftliche Art des Sprechens über Musik mitgelernt. Auf diese Weise spiegelt sich die Professionalität der musikschulischen Erziehung auch im Musikwissen wider, das hier weitergegeben wird. Dabei sei ergänzt, dass zukünftige Instrumental- und Gesangspädagogen bereits vor Eintritt ins berufsqualifizierende Studium über ein elaboriertes musikalisches Professionswissen verfügen, weil sie i. d. R. selbst schon über viele

Jahre einen professionellen Einzelunterricht besucht haben. Darin liegt zugleich ein weiterer Kontrast zum schulischen Allgemeinwissen: Als ein Fachwissen ist das Wissen des instrumentalen (Einzel-)Unterrichts exklusiv und tendenziell elitär, was mit der Art der Finanzierung – zumindest in Deutschland – korrespondiert, wo Instrumental- und Gesangsunterricht zum großen Teil privat von Eltern getragen werden muss.

Musiklernen mithilfe edukativer Apps

Auf dem Weg zur Arbeit steckt sich Lisa in der S-Bahn ihre Kopfhörer ins Ohr und öffnet eine Lern-App auf ihrem Smartphone. Sie wird aufgefordert, virtuellen Klaviertasten passende Noten zuzuordnen und im Anschluss kurze Melodien auf der Klaviatur nach- bzw. mitzuspielen. In ihrer Jugend hatte sie mit dem Klavierspielen aufgehört. Jetzt möchte sie wieder damit anfangen.

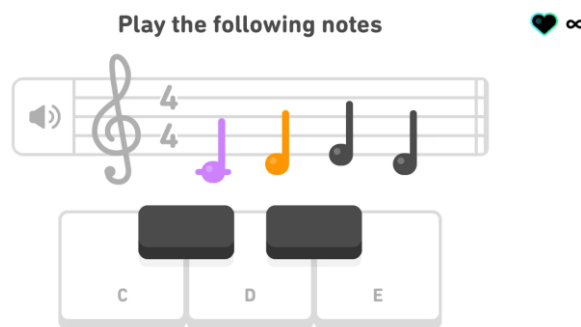


Abbildung 1: Duolingo Musikkurs (Bildquelle: <https://duoplanet.com/duolingo-music/>)

Musikerziehung tritt hier als ein Lernen mithilfe einer edukativen Musik-App auf. Die Lektion besteht darin, Noten und Tasten passend zuzuordnen. Auf diese Weise lernt Lisa, wie die Noten heißen und welche virtuellen Tasten sie wie und wann drücken muss, um die entsprechenden Töne mit ihrem Smartphone zu erzeugen. Dabei kommt es auch auf das richtige Timing an. So erfasst die App bei Übungsstücken, wann und wie lange das Display berührt wird, und gibt so gleich Feedback über die Bedienung. Es entsteht eine Verknüpfung zwischen Smartphone-Bedienung, Noten- und Klangbild. Im Vergleich zur Hammermechanik eines analogen Klaviers erfordert die Bedienung der virtuellen Klaviatur in der beschriebenen Aufgabe allerdings nur einfache Fertigkeiten. Die Übertragung auf ein Klavier wird Lisa daher vermutlich nur bedingt gelingen. Dafür lernt sie neue Melodien kennen und kann ihre früheren Fertigkeiten im Notenlesen auffrischen und weiter steigern, was ihr beim Wiedereinstieg am Klavier helfen kann.

Was das Musiklernen mit edukativen Apps von den vorherigen Beispielen unterscheidet, ist die zeitliche und räumliche Entkopplung aller beteiligten Akteure. Hierin liegt die Eigenlogik

erzieherisch arrangierter Lernumgebungen. Die Musikerziehung tritt nun nicht mehr als face-to-face-Interaktion auf, sondern vermittelt über eine App. An die Stelle einer interpersonalen Beziehung tritt die Interaktion mit einem digitalen Endgerät, das zu Eingaben auffordert und auf diese reagiert. In einer solchen programmierten Unterweisung (vgl. z. B. Mager, 1965) sind die musikerzieherischen Absichten, die der didaktisch-methodischen Konzeption der App zugrunde liegen, in Programmcodes übersetzt und werden über eine Benutzeroberfläche an die Musikedukanden herangetragen. In der digitalen Lernumgebung wird Wissen in strukturierter Form multimedial vermittelt, sowohl sprachlich wie mit Bildern, Symbolen und Klängen, durch digital erzeugte Materialien, die den Usern auf der Benutzeroberfläche zum Lernen dargeboten werden. Folglich können nur diejenigen Inhalte mit der Lern-App angeeignet und vermittelt werden, die sich mit einem Smartphone darstellen lassen. Der App-Erziehung korrespondiert somit ein digitales, materialisiertes Musikwissen. Es handelt sich um ein Wissen, das in Kulturobjekten – hier einer Smartphone-App – gespeichert und verbreitet wird (vgl. Kressin, 2022, S. 33–35). Im Unterschied zu früheren Formen des E-Learnings, für die Computer oder andere größere Endgeräte benötigt werden, ist die musikerzieherische Interaktion nicht an bestimmte Orte gekoppelt, sondern kann jederzeit an jedem Ort stattfinden (siehe zur verwandten Mobilisierung von Musikproduktion Eusterbrock et al., 2021).

Auch wenn der durch die Musik-App eröffnete digitale Lernraum kein Ort in einer spezifischen Institution ist, gibt es doch eine Verwandtschaft mit formaler, (musik-)schulischer Erziehung. Das Lernen wird aus dem Alltag herausgenommen (und kann doch im Rahmen alltäglicher Praktiken wie S-Bahn-Fahren stattfinden, die dadurch zu Lernorten werden). Angestrebt ist ein systematisch strukturierter Lehr- bzw. Übungsgang, der möglichst ungestört absolviert werden kann. Eine Ähnlichkeit zum Einzelunterricht (im Unterschied zum Gruppenunterricht) stellt das unmittelbare Feedback dar, das die Lernenden bekommen können, weil die Fertigkeit des Notenlesens und -spielens durch kleinste aufeinander aufbauende Lernschritte operationalisiert ist. Maschinelle Belohnungssysteme für regelmäßige Nutzung und das Abschließen von Lektionen sind eine motivierende Form reaktiven Zeigens. Im Gegensatz jedoch zum (musik-)schulischen face-to-face-Unterricht ist der Lernweg in einem Musikkurs wie dem von Duolingo programmiert. Die App gibt vor, welches Wissen wie und in welcher Reihenfolge angeeignet wird, und zeigt sich curricular wenig flexibel. Mitbestimmung ist nur durch Kurswechsel (von Musik zum Erlernen einer Fremdsprache) oder Ausschalten vorgesehen (was allerdings leichter möglich ist als in schulischen Kontexten). Das Wissen wird zwar in einer Mensch-Maschine-Interaktion, doch nicht im Dialog erworben. Es ist kein Weg vorgesehen, auf dem die persönlichen Erfahrungen der Lernenden Eingang in die Inhalte der App finden könnten. Mehr noch als ein schulischer Musikunterricht, der die Vermittlung propositionalen Wissens in den Vordergrund rückt, dabei

den Schülern aber immerhin den Raum lässt, sich zu den Fakten in Beziehung zu setzen, liegt der Lern-App ein Konzept absoluten Musikwissens zugrunde, das von allen lebensweltlichen Bezügen bereinigt ist. Der Kontrast zum alltäglichen Erfahrungswissen, das in der Straßenmusik-Situation erworben wird, ist deutlich. Gleichwohl ereignet sich das appbasierte Lernen mitten im Leben – im Fall von Lisa etwa in der S-Bahn auf dem Weg zur Arbeit.

Ein weiterer Zusammenhang zwischen der Form des vermittelten Wissens und der Form der Erziehung ergibt sich aus der Erziehungsmethode der App. Weil die programmierten Lernschritte vornehmlich darin bestehen, aus einer vorgegebenen Auswahl den richtigen Inhalt auszuwählen, müssen die Inhalte so eindeutig sein, dass unstrittige Entscheidungen möglich sind. Das funktioniert nur mit einer Art von Musikwissen, bei der sich richtig und falsch problemlos unterscheiden lassen. Erst die dichotome Einteilung erlaubt, die App wie ein Spiel mit festem Regelwerk zu gestalten, bei dem die Edukanden versuchen, Level für Level abzuschließen. Dabei stellt das Wissen, wie man Noten liest und richtig spielt, selbst eine Art musikalisches Regelwissen dar. Dieses kann mittels der App auf spielerische Weise effektiv gelernt werden. Ästhetisches Wissen, das etwa bei der Interpretation von Musikwerken, beim Komponieren oder Improvisieren gebraucht und erworben wird, eignet sich in seiner Vielschichtigkeit, Ambiguität und Kontextsensitivität kaum für eine solche Gamification.¹⁰ Andererseits erlauben die starren Vorgaben der Lerninhalte und Lernwege durch die App eine zeitlich flexible Nutzung. So bestimmen die Lernenden, wann, wo und wie lange sie sich das von der App vorgegebene Musikwissen aneignen wollen. Der maximalen Fremdbestimmung des Lernweges steht also eine maximale Freiheit in der zeitlichen App-Nutzung gegenüber, wodurch der Eindruck entstehen kann, selbstbestimmt zu lernen.

Abschließend sei auf den Aspekt der Wissensverbreitung verwiesen, der in besonderer Weise mit digitaler Musikerziehung einhergeht. Im Gegensatz zu interpersonalen Erziehungsverhältnissen ist die entpersonalisierte App-Nutzung prinzipiell durch beliebig viele Lerner möglich. Da nahezu alle ab einem gewissen Alter Zugang zu einem Smartphone oder Tablet haben, viele edukative Apps wie Duolingo kein Geld kosten bzw. gegen Konsum von Werbung genutzt werden können und die habituelle Hürde, die Schwelle zu einer Musikschule zu überschreiten, entfällt, könnte digitale Musikerziehung als Lösung für einige Probleme von Bildungs(un)gerechtigkeit erscheinen. Die barrierearme Nutzung ohne Bindung an bestimmte Orte und Zeiten ist für eine inklusive Musikpädagogik von Vorteil. Es stellt sich – in Anspielung an Walter Benjamins berühmten kunsttheoretischen Aufsatz – die Frage nach einer Musikerziehung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Wenn sich musikalische Lehre beliebig vervielfachen lässt, bedeutet dies für das Musikwissen eine starke Verbreitung sowie niedrige Zugangsvoraussetzungen. Im Zuge

¹⁰ Dass sich Musik als ästhetische Praxis nicht für Praktiken effektiven Lernens eignet bzw. in diesen zu etwas anderem wird, betont Wallbaum, 2022.

dieser Reproduzierbarkeit lösen sich das Musikwissen und seine Aneignung aber auch aus lokalen Traditionen, Orten und Praxen. Ob dabei so etwas wie eine Aura musikalischen Wissens verloren gehen könnte, wie es Walter Benjamin für das Kunstwerk konstatierte, wäre zu diskutieren.

5. Fazit und Ausblick

Die vorgestellten Vignetten machen auf eine ganze Reihe von Zusammenhängen zwischen Formen der Musikerziehung und Formen von Musikwissen aufmerksam, und zwar auf mehreren Ebenen. Ob als praktisches, propositionales oder affektiv-emotionales Wissen, Musikwissen wird in spezifischen Lernhandlungen erworben, die durch ebenso spezifische Formen musikerzieherischen Handelns adressiert werden. Dergestalt erhält Musikerziehung ihre besondere Form nicht zuletzt durch das jeweilige Wissen, das auf bestimmte Weise vermittelt und angeeignet wird, wie auch umgekehrt besondere Arten des Musicklernens und -erziehens auf bestimmte Wissensarten abheben. Die Form der Musikerziehung und die des Musikwissens sind bereits auf der Ebene einzelner Handlungsakte miteinander verschränkt.

Zusammenhänge zeigten sich aber auch auf einer größeren, räumlich-zeitlichen und systemischen Ebene. Musikwissen scheint je nach seiner Form in bestimmten Wissensumgebungen und -kulturen beheimatet zu sein. Dazu gehören einerseits alltägliche Umgebungen, in die musikerzieherische Interaktionen situativ eingebettet sind, sodass das dort wirksame Musikwissen beiläufig angeeignet und vermittelt wird. Andererseits werden gesonderte, gewissermaßen „künstliche“ Erziehungsräume geschaffen, die auf den Erwerb bestimmter Wissensformen zugeschnitten sind. Diese sind in unterschiedlichem Maße institutionalisiert, formal strukturiert, spezialisiert und professionalisiert. Demzufolge lassen sich das Musicklern und -erziehen und das korrespondierende Musikwissen zwischen Gegensätzen wie situativ-planmäßig, spontan-organisiert, implizit-explicit, elementar-spezial, grundlegend-weiterführend, anschaulich-abstrakt, authentisch-künstlich, oral-material oder auch laienhaft-professionell verorten. Die damit einhergehende Breite und Verschiedenartigkeit von Wissens- und Erziehungsformen wurde im Vergleich der Vignetten deutlich, insbesondere zwischen einer alltäglichen, familiären Musikerziehung (Vignette 1) und dem schulischen, instrumentalisierten Einzelunterricht am Saxofon (Vignette 3).

Ebenso in den Blick gerieten die unbeabsichtigten Einflüsse institutioneller Bedingungen auf das Musikwissen und seine Vermittlung und Aneignung. So wurde deutlich, dass manche Formen der Musikerziehung zwar auf den Erwerb bestimmten Wissens abzielen, solche edukativen Intentionen allerdings oftmals durchkreuzt werden von impliziten normativen Logiken von Institutionen (wie bei heimlichen Lehrplänen) oder Artefakten (wie bei Musik-Lern-Apps).

Außerdem ist ein Instrumentalunterricht kaum vorstellbar, in welchem neben instrumentalen Fertigkeiten (praktisches Wissen) nicht auch propositionale Kenntnisse vermittelt werden, ebenso, wie zum Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen auch Musiziererfahrungen, Exkursionen und Projekte gehören, die erlebbar machen, was im Klassenzimmer abstrakt bleibt. In Musikerziehungsgeschehen greifen demnach mehrere Wissensformen ineinander, die jedoch, je nach Erziehungsform, Schwerpunkte bilden.

Der Zusammenhang musikalischer Wissens- und Erziehungsformen zeigt sich also auf der Ebene konkreter Handlungsakte, in unterschiedlichen Phasen der Erziehung in der Lebensspanne bis hin zum Einfluss institutioneller Eigenlogiken. Auch wenn das Verhältnis komplex ist, so dass eine einfache Zuordnung von Wissens- zu Erziehungsformen zu kurz greifen würde, lässt sich doch von einem beidseitigen Abhängigkeitsverhältnis sprechen, demzufolge die Form des Musikwissens und die der Musikerziehung miteinander korrespondieren bzw. verschränkt sind: Musikwissen wird je nach Wissensart in bestimmten Formen von Musikerziehung erworben, ebenso, wie das Musikerziehen und Musikklernen je nach ihren Handlungsformen, räumlich-zeitlichen Ordnungen sowie institutionellen Eigengesetzlichkeiten auf bestimmte Wissensformen abheben.

Allerdings gründen die Analysen und ihre Ergebnisse auf Beispielen, die lediglich einen kleinen Ausschnitt möglicher Wissens- und Erziehungsformen zeigen. Eine Kontrastierung mit weiteren idealtypischen Fällen wäre sinnvoll und nötig. Interessant wäre es etwa, der angedeuteten Ähnlichkeit zwischen familiären Musikerziehungsgeschehen und der professionellen Elementarerziehung an Musikschulen und Grundschulen nachzugehen. Ebenso erscheinen weitere Untersuchungen zur Materialisierung von Musikwissen aufschlussreich, etwa zur Frage, inwieweit herkömmliche, analoge Lernarrangements wie die Lesecke in der Grundschule oder die (musikalische) Raumgestaltung in Kitas sich von interaktiven Lernräumen edukativer Musik-Apps unterscheiden. Auch mit dem musikschulischen, instrumentalen Einzelunterricht für Saxofon wurde lediglich ein spezifischer Fall besprochen. Es dürfte sich lohnen, Beispiele aus dem künstlerischen Unterricht an Hochschulen, Gruppenunterricht aber auch Formen instrumentaler wie vokaler Unterweisung in anderen Zeitepochen, Musikpraxen und -kulturen zu analysieren, um besser zu verstehen, wie Erziehungsformen mit Wissensformen zusammenhängen. Interessant wäre hier etwa ein Vergleich zwischen einer eher starren Instruktion und einer Unterrichtsgestaltung, die auf Beratung und Coaching setzt und dadurch, so wäre zu vermuten, eher den Erwerb persönlichen (und ästhetischen) Musikwissens fördert. Eine solche Art von Musikwissen könnte das Ergebnis künstlerisch forschenden Lernens sein. Künstlerische Forschung, die – wie in der professionellen Ausbildung an Hochschulen zunehmend verbreitet – sich der systematischen Erkundung künstlerischer Problemstellungen widmet, hebt auf ein reflexives Musikwissen ab, das sich nicht in propositionaler, sondern in ästhetischer Form realisiert – und seine eigenen Grenzen und

Geltungsansprüche hinterfragt (Johansson & Rolle 2026). Die Reflexion von Geltungsansprüchen sollte auch für die Vermittlung wissenschaftlichen Musikwissens charakteristisch sein, wie es im Studium der Musikwissenschaften erworben wird. Schließlich wäre der Blick auf konzertpädagogische Angebote und Projekte zu richten, die in ihrer Inszenierung von Musik als Erlebnis in besonderer Weise geeignet sein könnten, die emotional-affektiven Dimensionen musikalischen Wissens zu fördern.

Uns ist bewusst, dass das reale Erziehungsgeschehen weitaus komplexer ist, als mit den kurzen Vignetten skizziert werden konnte. Das gilt insbesondere für Lernprozesse, die unterhalb des musikpädagogischen Radars ablaufen. Dazu gehören (heimliche) Gespräche im Musikunterricht, die Wartezeiten bis zum Unterrichtsbeginn im Gang einer Musikschule oder auch studentische universitäre Veranstaltungen, die der Modulplan nicht mehr erfasst. Wie das, was gesagt und vorge-macht wird, bei den Lernenden ankommt und welche Informationen diese zwischen den Zeilen aufnehmen, können musikerzieherisch Handelnde auch bei besten Feedbackkulturen und Diagnoseinstrumenten letztlich nur unzureichend einschätzen. Die Frage, welches Wissen und welche Formen des Lernens sich der pädagogischen Kontrolle entziehen, wäre in Anschlussuntersuchungen näher in den Blick zu nehmen. Weitergehend wäre es interessant, die Einflüsse zu untersuchen, die institutionelle Kontexte auf das Musikhören haben, oft schon bevor Lehre und Unterricht beginnen. Man denke an die Vorbereitung auf ein Musikstudium, wenn Interessierte mit den Zugangsvoraussetzungen und der imposanten Architektur einer Hochschule konfrontiert sind, was gleichermaßen ästhetisch beflügeln wie einschüchtern kann. Wie – so wäre noch genauer zu fragen – erziehen musikalische Bildungsinstitutionen als solche?

Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, Heinz (1970). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verl. Schwann.
- Antholz, H. (1971). Musikpädagogik. In Willmann-Institut München (Hg.), *Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe* (Bd. 3, S. 179–180). Freiburg i. B.: Herder.
- Berdelmann, K.; Fuhr, T.; Klopstein, J. & Reuten, H. (Hg.) (2025). Von der Reflexion zur Operation. Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik. *Pädagogische Diskurse, Bd. 4*. Paderborn: Schöningh.
- Berdelmann, K. & Fuhr, T. (Hg.) (2009). *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh.
- Berdelmann, K. & Fuhr, T. (2020). *Zeigen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Bohnsack, R. (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hg.), *Dokumentarische*

- Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brabec de Mori, B. & Winter, M. (Hg.) (2018). *Auditive Wissenskulturen. Das Wissen klanglicher Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Wien: Böhlau.
- Brinkmann M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Stuttgart: Kohlhammer
- Bücken, E. (Hg.) (1931). *Handbuch der Musikerziehung*. Potsdam: Akad. Verl.-Ges. Athenaion.
- Brumlik, M.; Ellinger, S.; Hechler, O. & Prange, K. (2013). *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bittner, M. & Budde, J. (2017). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißner (Hg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 32–50). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bugiel, L. (2022). Wo spielt die Musik? Wie wissen wir von ihr? Was heißt es, sie zu lehren? In C. Khittl (Hg.), „In-Musik-sein“ – die musikalische Situation nach Günther Anders. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Absicht. *wiener reihe musikpädagogik, Bd. 3* (S. 211–222). Münster: Waxmann.
- Bugiel, L. (2021). Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. *Theorie Bilden, Bd. 42*. Bielefeld: transcript.
- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Pädagogische Texte* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dartsch, M. (2021). Elementare Musikpädagogik. Zur Theorie und Praxis einer Disziplin Kultureller Bildung. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Abgerufen am 17.03.2026 von <https://www.kubi-online.de/artikel/elementare-musikpaedagogik-zur-theorie-praxis-einer-disziplin-kultureller-bildung>
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2021). *Entwicklungspädagogik. Erzieherisches Sehen, Denken und Handeln im Lebenslauf* (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2025). „Kann er nicht, weiß er nicht oder will er nicht?“ – Biographische Anamnese unter entwicklungspädagogischem Aspekt. In: K. Berdelmann et. al. (Hg.), *Von der Reflexion zur Operation. Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik* (S. 97–113). Paderborn: Schöningh.
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*. Mainz: Schott.
- Ernst, A. (2012). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis* (4. Aufl.). Mainz: Schott.
- Eusterbrock, L.; Godau, M.; Haenisch, M.; Krebs, M. & Rolle, C. (2021). Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis. In J. Hasselhorn; O. Kautny & F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Musikpädagogische Forschung, Bd. 41* (S. 155–172). Münster: Waxmann.
- Fischer, G. (2025). Musikerziehung! Was sonst? Plädoyer für ein scheinbar überholtes Wort. *Üben & musizieren*, 25(4), 13
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In V. Weidner & C. Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung, Bd. 40* (S. 51–67). Münster: Waxmann.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art* (2. Aufl.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Grajner, M. & Melchior, G. (Hg.) (2019). *Handbuch Erkenntnistheorie*. Stuttgart: J. B. Metzler.

- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. London: Routledge.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2020). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. *Diskussion Musikpädagogik*, 86, 20–32
- Hoyer, T. (2015). *Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne*. Darmstadt: WBG.
- Jank, W. (Hg.) (2021). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- 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. (2012). *Gewusst wie? Eine Analyse praktischen Wissens*. Berlin: De Gruyter.
- Kaiser, H. J. (2010): Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2010: 47–68. Abgerufen am 22.04.2026 von <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>
- Kaiser, H. J. (2003). Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2003. Abgerufen am 06.01.2026 von <https://www.zfkm.org/03-kaiser.pdf>
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hg.), *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 85–98). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kestenberg, Leo (2021). *Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig 1921* (Hg. v. Wilfried Gruhn). Baden-Baden: Rombach.
- Kraemer, R.-D. (2004). *Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium. Wißner-Lehrbuch, Bd. 6*. Augsburg: Wißner.
- Kraft, V. (2021). *Erziehung – Beratung – Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kressin, L. (2022). *Disziplinierung durch Methode. Zur Bedeutung der Methodenlehre für das Fach Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Kühn, Walter (1931). Geschichte der Musikerziehung. In E. Bücken (Hg.), *Handbuch der Musikerziehung* (S. 6–68). Potsdam: Akad. Verl.-Ges. Athenaion.
- Latour, B. (2022). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mager, R. (1965). *Lernziele und programmierter Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (aktualisierte Aufl.). Münster: Waxmann.
- Nykrin, R.; Grüner, M. & Widmer, M. (Hg.) (2007). *Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung; Lehrerkommentar zum ersten Unterrichtsjahr*. Unter Mitarbeit von Jutta Funk et al. Mainz: Schott.
- Oberhaus, L. & Stange, C. (2017). *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. Bielefeld: transcript.
- Ott, T. (2016). 45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion. In: J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Musikpädagogische Forschung, Bd. 37* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

- Prange, K. (2008a). Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In G. Mertens et al. (Hg.), Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1* (S. 193–214). Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2008b). Formen des Erziehens in Geschichte und Gegenwart. In G. Mertens et al. (Hg.), Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1* (S. 939–955). Paderborn: Schöningh.
- Richter, C. (2021). *Musikpädagogik. Versuch einer Systematik der Musikpädagogik*. Abgerufen am 06.01.2026 von <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/400870>
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, C. (2011). Wann ist Musik bildungsrelevant? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011* (S. 41–55). München: Allitera.
- Rolle, C. (2013). Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory. In A. de Vugt & I. Malmberg (Hg.), *European Perspectives in Music Education II. Artistry* (S. 137–150). Innsbruck: Helbling.
- Ryle, Gilbert (1949). *The Concept of Mind*. The University of Chicago Press. Dt. als *Der Begriff des Geistes*. Reclam 2015.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019). *Lehrplan Grundschule Musik*. Abgerufen am 06.01.2026 von <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/>
- Sauerborn, E. & Scheve, C. v. (2024). Emotionen, Affekte und implizites Wissen. In A. Kraus et al. (Hg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (3. Aufl., S. 152–163). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, H. C. (1986). Vorwort. In ders. (Hg.), *Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1* (S. 11–29). Kassel: Bärenreiter.
- Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2023). *Der Weg zur Musik durch die Musikschule. Strukturplan des VdM* [Broschüre]. Abgerufen am 17.03.2026 von <https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan/index.html>
- Vogt, J. & Rolle, C. (1999). „Ja, mach‘ nur einen Plan...“. Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie. In memoriam Günter Otto. *Musik & Bildung*, 3, 16–23
- Wallbaum, C. (Hg.) (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms.
- Wallbaum, C. (2012). Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. Modellhafte Zusammenhänge zwischen Formen des Klassenmusizierens und musikpädagogischen Zielen. In M. Pabst-Krüger & J. Terhag (Hg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven. Musikunterricht heute, Bd. 9* (S. 64–77). Oldershausen: Lugert.
- Wallbaum, C. (2016). Erfahrung – Situation – Praxis. In D. Barth (Hg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen* (S. 39–56). Osnabrück: epOs.
- Wallbaum, C. (2022). Moderne Zeiten – Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen. In M. Benz, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2022 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 131–153). Abgerufen am 22.04.2026 von <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2022.2140>
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß et. al. (Hg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 8* (S. 75–97). Berlin: LIT.

Weidner, V. & Rolle, C. (Hg.) (2019). Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. *Musikpädagogische Forschung, Bd. 40*. Münster: Waxmann.