

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

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

Rico Hepp

Dem Nicht-Wissen vertrauen

Zur ethischen Bedingung bildungsrelevanter Krisen im Musikunterricht

Einleitung

In der musikpädagogischen Diskussion spielen Begriffe wie Widerfahrnis, Erschütterung oder (Schlüssel-)Ereignisse eine zentrale Rolle, da sie in verschiedenen theoretischen Grundierungen als Auslöser von musikbezogenen Lern- bzw. Bildungsprozessen betrachtet werden (Hirsch, 2016; Bugiel, 2021; Krause-Benz, 2018, 2022; Hepp, 2021; Hepp & Rolle, 2026). Um die gemeinsame Erfahrungsdimension dieser Begriffe heuristisch zu bündeln, beschreibe ich sie im Folgenden als Krisen¹: Sie eint, dass sie für diejenigen, die sie erfahren, als krisenhaft erlebt werden oder zu Krisen führen – unabhängig davon, ob es sich um tiefgreifende Krisen handelt, die als Ereignis das gesamte Welt- und Selbstverhältnis des Subjekts verändern (Bugiel, 2021), oder um kleinere Krisen als Erfahrungen, in denen man „zumindest verunsichert“ (Krause-Benz, 2018, S. 36) ist.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach einem musikpädagogischen Umgang mit so verstandenen Krisen, der einer Ermöglichung musikbezogener Lern- und Bildungsprozesse aus ethischer Sicht Rechnung trägt. Diese Frage bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen. Damit soll selbstredend kein Rezept für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen ausgearbeitet werden. Vielmehr geht es um einen Beitrag zur musikpädagogischen Begriffsbildung, durch den der Umgang mit Krisen ethisch begründet werden kann. Ein rein didaktischer Zugriff bliebe auf die instrumentelle Funktion von Krisen beschränkt, also darauf, wie diese überwunden oder Lernprozesse effektiv gestaltet werden können. Ein ethischer Begriff hingegen begründet eine Haltung, die die Bildungsrelevanz der Krisen im Musikunterricht erst ermöglicht. Dies ist nicht als Gegensatz zu didaktischen Überlegungen zu verstehen. Stattdessen soll gezeigt werden, dass ethische Begriffe die Bedingungen dafür bereitstellen, dass didaktische Entscheidungen verantwortbar getroffen werden können. Ethik wird also nicht als Alternative zur Didaktik verstanden, sondern als deren Ermöglichungsrahmen.

In der deutschsprachigen musikpädagogischen Diskussion existieren kaum Ansätze, die eine solche Begriffsbildung in den Blick nehmen. Zwar werden in einschlägigen Publikationen

¹ Im Folgenden verwende ich den Begriff der Krise deshalb als heuristischen Sammelbegriff.

verschiedene Perspektiven auf das Verhältnis von musikalischer Bildung und Ethik entwickelt (z. B. Benz, Rolle & Oberhaus, 2022; Bradler & Michel, 2020; Hirsch, 2020), doch bleibt eine systematische Ausarbeitung ethischer Begriffe, die über allgemeine Wertbestimmungen musikalischer Bildung hinausweisen und ausdrücklich auf eine Haltung gegenüber der Möglichkeit potenzieller Lern- und Bildungsprozesse zielen, weitgehend aus.

Um mich diesem Vorhaben zu nähern, werde ich zunächst am Beispiel des Musikunterrichts klären, wie die Krise begrifflich gefasst werden kann. Daran anschließend werde ich an das Thema dieses Tagungsbandes anknüpfen und zeigen, dass Krisen immer auch Krisen des Wissens sind (vgl. 2), die im Musikunterricht Bildungs- und Lernprozesse auslösen können (vgl. 3).

Im weiteren Verlauf meiner Überlegungen rückt die Frage in den Fokus, wie ein pädagogisch sinnvoller Umgang mit Krisen des (Nicht-)Wissens ethisch gedacht werden kann (vgl. 4). Mit Blick auf die Bildungsrelevanz von Krisen im Musikunterricht werde ich dabei die These entfalten, dass es im Musikunterricht gewinnbringend sein kann, Krisen zu *vertrauen* (vgl. 5). Auf dieser Grundlage werden weiterführende Perspektiven für die Musikpädagogik eröffnet (vgl. 6).

Krisen des (Nicht-)Wissens

Zur Frage, was man unter einer Krise versteht, ist die Definition des Krisenbegriffes, die Bugiel im Anschluss an Koller aufgreift, aufschlussreich. Demnach können Krisen als „Erfahrungen der Konfrontation mit einer Problemlage“ betrachtet werden, „für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (Bugiel, 2021, S. 17, zit. nach Koller 2012, S. 16). In (musik)pädagogischen Zusammenhängen und darüber hinaus zeigen sich Krisen deshalb häufig als Momente der Irritation, des Mangels oder des Nicht-Verstehens. Sie treten häufig als plötzliche Unterbrechungen des Gewohnten auf, sind oft nicht planbar und lassen sich erst im Nachhinein als solche bezeugen (Krause-Benz, 2022, S. 37–38). Diese Beschreibungen verweisen auf die Unverfügbarkeit, die Krisen innewohnt, wodurch es unmöglich wird, Krisen hinreichend zu beschreiben. Die Unverfügbarkeit der Krise lässt sich deshalb „kaum definitorisch fassen, geschweige denn operationalisieren“ (Krause-Benz, 2022, S. 38).

Um die Unverfügbarkeit von Krisen im Musikunterricht zu beschreiben, greife ich einen Vorschlag von Krause-Benz (2022) auf. Darin wird dafür plädiert, „verschiedene Dimensionen des Unverfügbaren freizulegen, die in musikdidaktischer Hinsicht relevant sein können“ (Krause-Benz, 2022, S. 38), ohne Unverfügbarkeit selbst operationalisieren zu wollen. Der Autorin zufolge können Situationen der Unverfügbarkeit – und für unseren Gedankengang damit auch Krisen im Musikunterricht – als Erfahrungen des Mangels verstanden werden, in denen Lernende einem

„Noch-Nicht-Könn[e] bzw. -Wiss[e]“ (Krause-Benz, 2022, S. 39) begegnen. Unverfügbarkeit zeigt sich im Musikunterricht demnach auch durch Nicht-Wissen.

Ein typisches Beispiel für ein Noch-Nicht wären Schüler:innen, die noch nicht wissen, wie sie in einer Unterrichtsreihe zum Thema Programmmusik ein bestimmtes Bild vertonen sollen. Sie wissen noch nicht, welche Instrumente sie einsetzen sollen, wer welches Instrument spielt und welcher Klang zum Inhalt des Bildes passt. Es handelt sich also um ein vorläufiges Unvermögen, in dem es darum geht, ein Wissen bzw. Fertigkeiten aufzubauen, die mit Blick auf die Aufgabenstellung notwendig, aber bislang noch nicht vorhanden sind. Das Noch-Nicht beschreibt deshalb einen vorläufigen Zustand, der darauf verweist, dass sich ein benötigtes Wissen bald einstellen wird. Während diese Gewissheit auf die Zukunft gerichtet ist, bezieht sich das Nicht-Mehr-Wissen oder -Können auf die Vergangenheit. Es zeigt sich etwa dann, wenn ein oder mehrere Lernende während der Präsentation ihrer Vertonung kompositorische Elemente ihrer Vertonung vergessen (z. B. Rhythmus, der Einsatz an der richtigen Stelle etc.). Vergleichbares ist der Fall, wenn eine Schüler:in während eines Vorspiels vergisst, wie eine Passage verläuft, die zuvor auswendig beherrscht wurde. Ein Wissen, das einmal verfügbar war, ist vorübergehend oder auch grundsätzlich nicht mehr verfügbar.

Die Beispiele² verdeutlichen, dass das Noch-Nicht eine andere Qualität aufweist als das Nicht-Mehr. Außerdem klingt an, dass sich Noch-Nicht und Nicht-Mehr je nach Intensität ebenso überlagern können: So ist für die Schüler:in, die während eines Vorspiels plötzlich die zuvor auswendig beherrschten Noten vergisst, das notwendige Wissen *nicht mehr* verfügbar, zugleich fehlt aber *noch* der Zugriff auf eine neue Lösungsmöglichkeit, um die Situation zu bewältigen – etwa durch Improvisation oder andere Strategien. Krause-Benz verdeutlicht in diesem Zusammenhang besonders den graduellen Unterschied zwischen den verschiedenen Qualitäten des Noch-Nicht und des Nicht-Mehr:

„Die Erkenntnis, über etwas nicht mehr verfügen zu können, ist stärker als die Erkenntnis, über etwas lediglich noch nicht zu verfügen. Das, worauf man sich bisher verlassen konnte, ist nicht mehr da, und wie es nach diesem Einbruch weitergehen kann, ist in der Regel noch nicht klar. Auch hier wird also ein Noch-Nicht-Können bzw. – Wissen wahrgenommen, aber es zeigt sich ein gravierender Unterschied [...]: Bei Letztere[m] wird nicht etwas Verlorengangenes schmerzlich vermisst, sondern man weiß, dass man etwas noch nicht weiß bzw. kann. Dagegen nimmt das Subjekt in Schlüsselereignissen zwei Mängel wahr: ein ‚Nicht-Mehr‘ und ein ‚Noch-Nicht‘ [...]. (Krause-Benz, 2022, S. 40, Hervor. i. O.).

² Vgl. auch die über den Musikunterricht hinausgehenden Beispiele, die Krause-Benz (2022, S. 39–40) nennt.

Dem Zitat nach sind die durch Unverfügbarkeit ausgelösten Krisen im Fall des Nicht-Mehr-Wissens besonders stark, da durch solche Schlüsselereignisse die Welt „buchstäblich aus den Fugen“ gerät (Krause-Benz, 2022, S. 39). Demgegenüber wird beim Noch-Nicht-Wissen zwar auch ein Mangel im Sinne von Unverfügbarkeit wahrgenommen, allerdings ist dieser häufig weniger intensiv, da „dessen Behebung häufig relativ zeitnah plan- und konkret realisierbar“ ist (Krause-Benz, 2022, S. 41).

Eine weitere Dimension des Unverfügbaren, die als Form des Nicht-Wissens im Musikunterricht bedeutsam sein kann und über die Überlegungen von Krause-Benz (2022) hinausweist, ist in jüngerer Zeit aus einer praxeologischen Perspektive der interkulturellen Musikpädagogik berührt worden. Dabei wird das Unverfügbare jedoch nicht ausdrücklich thematisiert, sondern bleibt als implizite Dimension in den entsprechenden Überlegungen wirksam.

Kulturen werden hier „als geteilte Sinnsysteme und kollektive Wissensordnungen“ (Blanchard, 2019, S. 307) verstanden, die durch soziale Praktiken entstehen. Demzufolge bilden die eigenen „Wissensordnungen die Grundlage für alles Mach-, Sag-, Denk-, Versteh-, ja sogar Wahrnehmbare“ (Blanchard, 2019, S. 307). Der Blick auf kulturelle Diversität im Musikunterricht ist deshalb zunächst ein „Produkt der ‚eigenen Kultur‘“ (Blanchard, 2019, S. 307) und dadurch immer schon verstellt. Im Musikunterricht wird dies exemplarisch in der Auseinandersetzung mit musikalisch Fremdem erfahrbar. Dies bedeutet nicht, dass in einer solchen Auseinandersetzung keine Wissensvermittlung über kulturelle Diversität stattfinden kann, allerdings bleibt der Blick darauf grundsätzlich durch die eigene Wissensordnung perspektiviert. Schüler:innen, die im Musikunterricht etwa zum ersten Mal ein traditionelles Gamelanorchester hören oder die Aufführung der Berliner Philharmoniker von John Cages 4'33"³ anschauen, werden womöglich mit den Grenzen der eigenen Vorstellung von Musik konfrontiert, die grundlegend durch die eigene Wissensordnung geformt ist.

Aus dieser Perspektive bilden die eigene sowie die Wahrnehmungs- und Wissenskultur des Musikunterrichts den Grund für eine Selbstverständlichkeit: Nicht alles kann gewusst oder verstanden werden. Blanchard weist deshalb darauf hin, dass die Grenzen der eigenen Wissensordnung nicht von außen in den Blick genommen werden können:

Das Erkennen der Grenzen der eigenen Wissensordnung wird oft mit deren Überwindung oder zumindest Ausdehnung gleichgesetzt. Dies wäre aber nur möglich, wenn diese Grenzen von außerhalb der Wissensordnung selbst betrachtet werden könnten, wenn es sich um Grenzen mit einem Diesseits und einem Jenseits handelt (Blanchard, 2019, S. 314).

³ https://www.youtube.com/watch?v=AWVUp12XPpU&list=RDAWVUp12XPpU&start_radio=1, abgerufen am 30.08.2025.

Damit wird deutlich, dass diese Perspektive von einer grundlegenden Unverfügbarkeit ausgeht. Man kann sich die eigene Wissensordnung nur innerhalb ihrer Grenzen bewusst machen; ein Blick jenseits dieser Grenzen bleibt verwehrt. Im Vergleich zum Noch-Nicht- bzw. Nicht-Mehr-Wissen zeigt sich das Unverfügbare hier nicht als etwas, das erst noch erkannt oder verstanden werden muss. Es lässt sich als konstitutives Nicht-Wissen beschreiben – als unhintergehbare Bedingung des Verstehens selbst und als Grenze, die weder aufhebbar noch überwindbar ist. Nicht-Wissen in diesem konstitutiven Sinn bezeichnet dementsprechend den „stetig sich regenerierenden Schatten jedweden Wissensgewinns“ (Wehling, 2015, S. 12, zit. nach Gamm, 2005, S. 23).

Bildungstheoretische Perspektiven auf Krisen des (Nicht-)Wissens

Die bisher beschriebenen Formen der Krisen des (Nicht-)Wissens, das Noch-Nicht, Nicht-Mehr sowie das konstitutive Nichtwissen, sind für den Musikunterricht fruchtbar, weil sie als Auslöser von Kompetenzerwerb bzw. Bildungsprozessen betrachtet werden können. Krause-Benz zufolge werden diese Prozesse besonders durch Erfahrungen des Nicht-Mehr-Wissens ausgelöst (Krause-Benz, 2022, S. 38), weil

die Unverfügbarkeit, die sich eines Subjektes bemächtigt und es dadurch entmächtigt, ihm zugleich einen Raum für die Auslotung und Realisierung neuer Handlungsoptionen eröffnet und es zu deren Verfügbarmachung ermächtigt. (Krause-Benz, 2022, S. 38)

Davon abzugrenzen sei eine weniger existenzielle Veränderung, die lediglich durch das Noch-Nicht-Wissen ausgelöst wird. Dabei komme es zwar ebenso zu einem „Prozess des konsequenten Sich-Verfügbar-Machens von Handlungsmustern“ (Krause-Benz, 2022, S. 41), allerdings sei dieser im Vergleich zu Bildungsprozessen vorhersehbarer und könne deshalb eher als Kompetenzerwerb beschrieben werden.

Die Bildungsrelevanz des konstitutiven Nicht-Wissens lässt sich dort vermuten, wo es in musikalischen Fremderfahrungen „zur Einsicht in die Kontingenz der eigenen musikbezogenen Geltungen“ kommt (Krause-Benz, 2024, S. 10). Dadurch werden die Grenzen der eigenen Vorstellungen von Musik erfahrbar, ohne dass diese notwendig schon überschritten oder verändert werden. Wie Krause-Benz (2024, S. 104–106) betont, kann bereits die Erfahrung, dass „das Eigene seine scheinbare Selbstverständlichkeit verliert“ (Vogt 1998, S. 8 zit. nach Krause-Benz, 2024, S. 5.) ein Moment musikbezogener Bildung sein, auch wenn das musikalisch Gewohnte dabei nicht aufgegeben wird.

Diese Sichtweise auf musikbezogene Bildungsprozesse bzw. Kompetenzerwerb verdeutlicht, dass die Krisen der skizzierten Formen des Nicht-Wissens unterschiedlich intensiv ausfallen können. Damit hängt zusammen, wie das Ereignis, das diesen Prozessen zugrunde liegt, theoretisch konzipiert wird. Während im Kontext von musikbezogener Bildung häufig ein starker Ereignisbegriff (Schlüsselereignisse) in Anlehnung an Waldenfels (Waldenfels, 1987) verwendet wird (z. B. Bugiel, 2021; Vogt, 2001), werden weniger starke Ereignisse häufig mit schwächeren Begriffen wie „Verunsicherung“ (Krause-Benz, 2018) oder „Rissen in der gedeuteten Welt“ (Hepp & Rolle, 2026) bezeichnet. Dementsprechend verstehe ich krisenhafte Ereignisse im Folgenden als Ausdruck eines Spektrums von Intensitäten.⁴ Während schwächere Krisenformen vor allem Erweiterungen bestehender Handlungs- oder Deutungsmuster ermöglichen, können tiefgreifendere Krisenerfahrungen zu einer grundlegenden Neuordnung musikbezogener Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen führen.

Die zuvor genannten Beispiele verdeutlichen diese Bandbreite: Die Schüler:innen, die noch nicht wissen, wie ein Bild vertont werden soll, werden dazu angeregt, sich auf die „Eigenlogik ästhetischer Praxis“ (Hepp & Rolle, 2026, S. 17) einzulassen: Indem sie verschiedene Instrumente ausprobieren und darüber sprechen, welcher Klang oder Rhythmus am besten zum Bild passt, erweitern sie bestehende Handlungsoptionen oder machen womöglich neue verfügbar. Die Schüler:in, die während eines Vorspiels eine zuvor auswendig beherrschte Passage vergisst, also über das dafür vorhandene Wissen nicht mehr verfügt, wird in der Reflexion dieser Erfahrung womöglich Strategien entwickeln, wie in Zukunft mit einer solchen Situation umgegangen werden kann. Ebenso kann die Auseinandersetzung mit neuer Musik – sei sie nun kulturell fremd, unkonventionell oder atonal – dazu führen, eine veränderte Sichtweise auf die Frage zu haben, was nun als Musik gilt oder nicht. Dabei muss sich nicht zwingend die eigene Vorstellung von Musik ändern. Bereits das Bewusstsein dafür, dass neben der eigenen Vorstellung von Musik auch andere musikbezogene Geltungsansprüche existieren, lässt sich als Ausdruck von Bildung bezeichnen.

Ethische Qualitäten des Nicht-Wissens

Etwas im Musikunterricht nicht zu wissen, ist häufig mit intersubjektiven Verständigungs- und Bewertungsprozessen verbunden. Wer etwas nicht, nicht mehr oder noch nicht weiß bzw. kann, begibt sich potenziell in eine vulnerable Lage, da das Eingeständnis von Nicht-Wissen mit Gesichtsverlust, Scham oder dem Risiko von Abwertung verbunden sein kann. Dies trifft auf

⁴ Vergleichbar beschreibt Seel Ereignisse als „Veränderungen“ (Seel, 2006, S. 15, Hervor. i. O.), die von einem „Minimum bis zu einem Maximum“ (Seel, 2006, S. 16) reichen.

Lehrende und Lernende zu. Damit besitzen solche Situationen eine ethische Qualität, da somit unmittelbar Fragen der Gerechtigkeit oder des Umgangs mit Differenzen berührt werden.

Um die Frageperspektive zu schärfen, die auf einen ethischen Begriff zielt, der die Bildungsrelevanz von Krisen des Nicht-Wissens sichtbar macht, soll im Folgenden ein ethischer Ansatz von Kautny betrachtet werden. Dieser erscheint zwar auf den ersten Blick anschlussfähig, eröffnet aber einen anderen ethischen Rahmen. Die Auseinandersetzung mit Kautnys Überlegungen dient deshalb der Klärung, von welcher Perspektive aus die Bildungsrelevanz des Nicht-Wissens im Musikunterricht gefasst werden kann.

Kautny möchte mit dem Begriff der „reflexiven Toleranzbereitschaft“ (Kautny, 2018) explizit zur „Klärung ethischer Begriffe für die Musikpädagogik“ (Kautny, 2018, S. 46) beitragen. Darunter versteht er „eine Facette der Offenheit, die dadurch bestimmt ist, es für möglich zu halten, dass der eigene normative Horizont noch nicht das Ende aller Denkmöglichkeiten und potenziell erweiterbar ist“ (Kautny, 2018, S. 69). Diese Offenheit müsse zugleich selbstreflexiv sein, um zu verhindern, dass sie sich zu einer starren Norm entwickelt (Kautny, 2018, S. 70). Damit verfolgt der Autor das Ziel, die Freiheit ästhetischer Erfahrungen (z. B. beim ästhetischen Urteilen) mit dem ethischen Anspruch auf Wertschätzung zu verknüpfen (Kautny, 2018, S. 68). Kautny entwickelt den Begriff am Beispiel der Auseinandersetzung mit als fremd empfundenen musikalischen Praxen (Kautny, 2018, S. 48) und formuliert damit – als „höchst[e] Stufe musikbezogener Argumentationskompetenz“ (Kautny, 2018, S. 73) – ein Lern- bzw. Bildungsziel des interkulturellen Musikunterrichts.

Allerdings eröffnet Kautnys Begriff der reflexiven Toleranzbereitschaft einen anderen ethischen Bezugsrahmen als den, der für unser Anliegen relevant ist. Dies soll anhand eines Beispiels, das Kautny in seinem Text verwendet, illustriert werden. Darin wird ein Schüler beschrieben, der sich von seinen Mitschüler:innen wünscht, dass sie einen von ihm mitgebrachten Song wertschätzen, d. h. ihm mit reflexiver Toleranzbereitschaft begegnen (Kautny, 2018, S. 70). Für Kautny ist in diesem Zusammenhang zentral, dass die Mitschüler:innen den Song zwar aus ästhetischen Gründen ablehnen dürfen, allerdings in respektvoller Art und Weise. Damit ist gemeint, dass trotz möglicher (subjektiver) Gründe für eine ästhetische Ablehnung des Songs die Achtung der Menschenwürde desjenigen, der den Song mitgebracht hat, unangetastet bleibt (Kautny, 2018, S. 59–60).

Kautnys Verständnis von reflexiver Toleranzbereitschaft beschreibt somit eine ethische Zielhaltung, die in interkulturellen Unterrichtssituationen wünschenswert ist. Für die hier verfolgte Fragestellung reicht diese „Zielperspektive“ jedoch nicht aus. Sie beschreibt, wie sich ein ethisch reflektiertes (intersubjektives) Verhältnis im Musikunterricht *idealerweise* äußern sollte – nicht aber, unter welchen Bedingungen ein solches Verhältnis *überhaupt* entstehen kann. Gerade dort, wo ein

solches Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden oder den Lernenden untereinander misslingt, zeigt sich, dass ethische Haltungen wie Toleranz nicht einfach vorausgesetzt werden können. Vielmehr bedarf es einer vorgängigen Haltung, die es erlaubt, solche Unsicherheiten auszuhalten. Diese Haltung beschreibt die Bedingungen der Möglichkeit von musikbezogener Bildung bzw. Kompetenzerwerb generell. Damit gerät vor allem der ethische Begriffsrahmen in den Blick, in dem Bildungsprozesse bzw. Prozesse des Kompetenzerwerbs in Gang kommen können – bezogen auf Kautnys Beispiel also Situationen, in denen die Mitschüler:innen nicht, noch nicht oder nicht mehr tolerant reagieren.

Dem Nicht-Wissen vertrauen

Mit den folgenden Überlegungen möchte ich dafür plädieren, für diesen Zusammenhang den Begriff des Vertrauens als ethische Kategorie einzusetzen. Zunächst ist dabei zu klären, wie ein Vertrauensbegriff gefasst werden kann, der das Bildungspotenzial der beschriebenen Krisen des Nicht-Wissens im Musikunterricht im Blick behält. Ich unterscheide dabei zwischen Vertrauen als relationalem Verhältnis zwischen Personen (z. B. zwischen Lehrkraft und Lerngruppe) und Vertrauen als pädagogischer Haltung gegenüber Situationen des Nicht-, Noch-Nicht-, oder Nicht-Mehr-Wissens.

In der musikpädagogischen Fachliteratur taucht der Begriff des Vertrauens bislang – wenn überhaupt – im Zusammenhang mit gelingenden pädagogischen Beziehungen auf: als Voraussetzung dafür, dass musikalisches Lernen in einem geschützten, wertschätzenden Rahmen stattfinden kann (Bartels, 2020, S. 124). Auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung betont man die tragende und stabilisierende Rolle von Vertrauen besonders zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Vertrauen gilt dort als Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns und ist demzufolge zentral für den Erfolg von Erziehung und Bildung im schulischen Kontext (Fabel-Lamla, 2022, S. 178–182). Zum Beispiel wird mit vertrauensstärkenden Handlungen das Ziel verfolgt, „Schüler:innen strukturiert und berechenbar zu begegnen“ (Fabel-Lamla, 2022, S. 180). Ähnlich wie bei Luhmann (2014) wird Vertrauen in diesen Zusammenhängen oft als Antizipation von Erwartungen verstanden, die der Reduktion von sozialer Komplexität dient. Diese Lesart lässt sich am obigen Beispiel verdeutlichen. Wenn die Lehrkraft darauf vertraut, dass die Lerngruppe auf den mitgebrachten Song tolerant reagieren *wird*, basiert dieses Vertrauen vermutlich auf positiven Erfahrungen der Vergangenheit. Etwa darauf, dass die Lerngruppe in vergleichbaren Situationen bereits tolerant reagiert *hat*. Aus dieser Perspektive erscheint Vertrauen als Ausdruck von Wahrscheinlichkeit. Die Lehrkraft kann zwar nicht hinreichend wissen, dass die Schüler:innen tolerant auf den Song reagieren, sie geht allerdings davon aus, dass diese Reaktion

wahrscheinlich ist. Der Schwerpunkt dieser Deutung des Vertrauensbegriffes liegt auf der (berechenbaren) Antizipation der Reaktion der Lerngruppe. Zugleich wird mit dieser Erwartung eine Reduktion der Komplexität anderer möglicher Handlungsverläufe erreicht.

Für den hier zu entwickelnden Vertrauensbegriff greift diese Auffassung jedoch zu kurz. Zum einen, weil sie Vertrauen fast ausschließlich als Beziehung zwischen Personen versteht. Zum anderen, weil ihr Schwerpunkt auf der regelhaften Erfüllung von Erwartungen der Lehrkraft liegt. Für uns relevant sind aber gerade die Situationen, in denen diese Reaktion ausbleibt, in denen also Unsicherheit, Irritation oder Konflikt auftreten. Dass die Schüler:innen auch anders als tolerant reagieren können, gerät in dieser Perspektive deshalb nur am Rande in den Blick. Dabei ist auch das vorstellbar: Womöglich weiß die Lerngruppe nicht, noch nicht oder nicht mehr, wie mit dem Song umzugehen ist – sei es aufgrund einer ausgelösten Fremdheitserfahrung, eines problematischen Songtextes oder auch wegen vorausgegangener sozialer Spannungen. Vielleicht hat sich der betreffende Schüler in einem anderen Zusammenhang unangemessen verhalten und eine intolerante Reaktion auf den Song wird zur „Retourkutsche“. Solche Szenarien können dazu führen, dass die Lehrkraft das Vertrauen in die Gruppe verliert und ihr zukünftiges Handeln ändert. Ebenso kann der Schüler, der den Song mitgebracht hat, durch eine verletzendende Reaktion in seinem Vertrauen erschüttert werden und seinen Mitschüler:innen zukünftig weniger vertrauen.

Die Szene verdeutlicht sowohl die grundlegende Kontingenz (musik-)pädagogischer Praxis als auch die Fragilität von Vertrauensverhältnissen generell. Auf diese Facette des Vertrauensbegriffes lenkt man den Blick in der erziehungsphilosophischen Diskussion – und es ist diese begriffliche Dimension des Vertrauens, die für unsere Überlegungen relevant ist. Vertrauen, so schreibt es Alfred Schäfer, sei kein stabiles Fundament, sondern ein „grundlose[r] Grund im Spannungsraum von Vertrauen und Freiheit“ (Schäfer, 2014, S. 53). Es richte sich auf eine unsichere, nicht vollständig kontrollierbare Zukunft – und könne daher nicht als ontologische Gewissheit verstanden werden. Vertrauen sei damit immer auch riskant und kontingent. Gleichzeitig bleibt Vertrauen als „grundloser Grund“ eine Wette auf die Zukunft. Vertrauen aus dieser Perspektive orientiert sich näher am ursprünglichen Wortsinn des „Sich-Trauens“ und betont dessen offenen und riskanten Charakter. Vom erziehungsphilosophischen Standpunkt aus lässt Vertrauen sich also nie vollständig absichern, sondern ist immer auch eine Art Wagnis des Nicht-Wissens.

Dass gerade diese Dimension des Nicht-Wissens für den Vertrauensbegriff wesentlich ist, hat unter anderem der Philosoph Martin Hartmann (2011, 2020) herausgearbeitet. Hartmann zufolge beruht Vertrauen zwar auch auf bereits gemachten Erfahrungen, dennoch bleiben die Gründe für dieses Vertrauen immer ein Stück weit unvollständig. Vertrauen, so Hartmann, sei eine „praktische Einstellung“ (Hartmann, 2011, S. 94), also etwas, das sich im Vorhinein nicht abschließend theoretisch begründen lässt, sondern sich in der Praxis bewähren muss. Die Rationalität des

Vertrauens, die Qualität der Gründe, warum wir vertrauen oder nicht vertrauen, lassen sich also nicht im Vorfeld vollständig benennen, sondern entfalten sich erst in der sozialen Interaktion, also in der Praxis des Vertrauens selbst; oder, wie Hartmann es pointiert formuliert: „Ob wir vertrauen oder nicht, *zeigt* sich nicht am Verhalten, es *entscheidet* sich am Verhalten“ (Hartmann, 2011, S. 93, Hervorh. i. O.). Es kann im Vorfeld nicht wirklich gewusst werden, ob sich ein entgegengebrachtes Vertrauen wirklich lohnt. In dieser Lesart verschiebt sich Vertrauen also von einem bloßen „Ich gehe davon aus, dass ihr euch korrekt verhaltet“ hin zu einem Aushalten von Unsicherheit. Damit zielt Vertrauen nicht nur auf das Gegenüber (die Schüler:innen), sondern ebenso auf krisenhafte Situationen, in denen Vertrauen in Frage gestellt werden kann.

Das Charakteristische dieser Lesart wird im Unterschied zum Begriff des Sich-Verlassens deutlich: Während es beim Sich-Verlassen im Alltagssprachlichen Sinn vor allem um regelhaftes und routiniertes Verhalten geht (Hartmann, 2020, S. 112) – etwa darum, dass eine Lerngruppe pünktlich zum Unterricht erscheint –, zielt die Praxis des Vertrauens darauf, „Spielräume“ (Hartmann, 2020, S. 114) zu eröffnen. Ein Spielraum ist nach Hartmann ein „undeutlicher oder undefinierter Raum, der erst von den beteiligten Akteuren selbst mit Inhalten gefüllt wird“ (Hartmann, 2020, S. 114). Weil die Grenzen solcher Spielräume unscharf bleiben, sind auch die Regeln, die ein Vertrauensverhältnis im Vorhinein bestimmen, nie völlig eindeutig. Bezogen auf das Beispiel bedeutet dies, dass die Bedingungen für ein Einlösen des Vertrauens nicht in einem „vorab vorliegenden Regelbuch niedergeschrieben“ (Hartmann, 2020, S. 114) sind, sondern sich erst in der Praxis entfalten.

Bezogen auf das Beispiel bedeutet dies allerdings nicht, dass im Musikunterricht keine normativen Maßstäbe gelten würden. Vielmehr ist der Spielraum des Vertrauens im Musikunterricht pädagogisch und ethisch gerahmt. Persönliche Herabsetzungen, Beschämungen oder andere Formen der Verletzung sind nicht als mögliche Einlösungen von Vertrauen zu verstehen, sondern markieren dessen Grenze. Innerhalb dieses Rahmens kann jedoch im konkreten Vollzug offenbleiben, wie einzelne Reaktionen zu deuten sind und ob sie bereits als Vertrauensbruch gelten müssen. Laut Hartmann schließt der Spielraum des Vertrauens deshalb verschiedene „Handlungsalternativen“ (Hartmann, 2011, S. 99) mit ein, die Vertrauen in unterschiedlicher Weise erfüllen können. Im Beispiel müsste ein nicht, noch nicht oder nicht mehr tolerantes Reagieren daher nicht notwendigerweise bedeuten, dass das Vertrauen, das die Lehrkraft den Lernenden entgegenbringt, nicht erfüllt wird, was zunächst paradox anmuten mag. So könnten die Mitschüler:innen auf den mitgebrachten Song etwa mit unsicherem oder verlegenem Lachen reagieren, ohne dass der einbringende Schüler dies notwendig als persönliche Herabwürdigung erfährt. Entscheidend ist dann, wie solche Reaktionen im weiteren Verlauf aufgegriffen, gedeutet und bearbeitet werden. Der Spielraum des Vertrauens besteht also nicht darin, Abwertung pädagogisch hinzunehmen,

sondern darin, dass nicht jede uneindeutige oder zunächst irritierende Reaktion schon im Vorhinein eindeutig als Erfüllung oder Bruch des Vertrauens feststeht.

Damit wird die ethische Dimension des Vertrauensbegriffes deutlich: Vertrauen setzt deshalb stets ein reflexives Abwägen zwischen Offenheit und Verantwortung voraus. Im Musikunterricht sollte dieses Abwägen auf der Grundlage der Achtung der Menschenwürde als „Sicherheitsnetz“ (Kautny, 2018, S. 64) geschehen. Um diesen Zusammenhang zu schärfen, wird Kautnys Begriff der reflexiven Toleranzbereitschaft (wieder) relevant: Dementsprechend wären Handlungsalternativen insofern tolerierbar, als die Menschenwürde des Schülers nicht verletzt wird. Verhalten sich die Schüler:innen im Beispiel in einer Weise, die die Achtung der Würde des Schülers verletzt, führt dies unweigerlich zu einem Bruch des Vertrauens sowohl seitens der Lehrkraft gegenüber der Lerngruppe als auch seitens des betroffenen Schülers gegenüber seinen Mitschüler:innen. Vertrauen in diesem Sinne beinhaltet also die (reflexive) Toleranzbereitschaft derjenigen, die ein Vertrauen gewähren.

Auf dieser ethischen Basis sollte das Abwägen der Alternativen, die ein Vertrauensverhältnis erfüllen können, im Musikunterricht dem Ziel musikalischer Bildung dienlich sein. Vor diesem Hintergrund vertrauensvoll mit der beschriebenen Krise des Nicht-Wissens umzugehen, würde bedeuten, sie als möglichen Anlass für musikalische bzw. musikbezogene Bildungsprozesse zu sehen: Die Lehrkraft könnte die Frage stellen, wieso die Schüler:innen (verhalten) gelacht haben. Von hier aus könnte eine (bildungsrelevante) Reflexion entstehen, in der das ausbleibende musikbezogene Toleranzverhalten neu verhandelt wird – ebenso könnte es zu einer Diskussion über die Relevanz der eigenen musikbezogenen Geltungen kommen. Den Schüler:innen im beschriebenen Beispiel zu vertrauen, heißt daher zugleich, einen Raum zu eröffnen, in dem auch die Möglichkeit gegeben ist, dass sie genau dies nicht, nicht mehr oder noch nicht tun können.

Musikpädagogische Perspektiven

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Krisen im Musikunterricht als Krisen des Nicht-, Noch-Nicht oder Nicht-Mehr-Wissens begreifen lassen, die aufgrund ihrer Unverfügbarkeit ein musikbezogenes Bildungspotenzial beinhalten. Dieses Potenzial besteht darin, dass solche Krisen dazu anregen können, musikalische Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, die Brüche in der eigenen musikalischen Praxis reflexiv zu bearbeiten oder die Kontingenz eigener musikbezogener Geltungen wahrzunehmen. Ein musikpädagogischer Zugang, der dieses Potenzial ernst nimmt, zielt auf eine Haltung des Vertrauens, die den Krisen musikpädagogischer Praxis nicht ausweicht, sondern einen verantwortbaren Spielraum des Vertrauens eröffnet. Darin sind verschiedene

Handlungsalternativen tolerierbar, die ein Vertrauensverhältnis erfüllen können und im Musikunterricht dem Ziel musikbezogener Bildung und musikbezogenen Kompetenzerwerbs dienlich sind.

Die beschriebene Haltung des Vertrauens lässt sich damit auch als eine Voraussetzung pädagogischen Entscheidens unter Ungewissheit verstehen und ist perspektivisch anschlussfähig an Bugiels Überlegungen zum „Musikpädagogische[n] Entscheiden“ (Bugiel, 2025). Bugiel beschreibt den Musikunterricht als kooperatives Geschehen, dessen Verlauf nie vollständig planbar ist. Im Musikunterricht trafen Lehrkräfte Entscheidungen, „zu denen [sie] subjektive Erwartungen besitzen, was passieren könnte, wenn sie bestimmte Mittel wählen [...]“; aber eine Garantie, was tatsächlich passieren wird, besitzen sie nicht“ (Bugiel, 2025, S. 308). Pädagogisches Handeln vollziehe sich damit grundsätzlich „unter Risiko“ (Bugiel, 2025, S. 308, Hervorh. i. O.). Gute Entscheidungen sind für Bugiel solche, die „aus guten Gründen bzw. *rational* getroffen werden“ (Bugiel, 2025, S. 302, Hervorh. i. O.), also auf einem verantwortbaren Abwägen zwischen möglichen Alternativen beruhen. In diesem Sinn lässt sich Vertrauen als pädagogische Haltung verstehen, die gerade in unsicheren Situationen solche Abwägungen ermöglicht: Wer vertraut, entscheidet unter Bedingungen des Nicht-Wissens und eröffnet dabei Spielräume, in denen sich pädagogische Freiheit und Verantwortung ausbalancieren. Vertrauen wäre somit nicht nur eine ethische Haltung, sondern zugleich Ausdruck eines reflexiv begründeten Entscheidens im verantwortbaren Spielraum des Vertrauens, der dem Ziel musikbezogener Bildung verpflichtet bleibt.

Vor diesem Hintergrund lassen sich auf begrifflicher Ebene verschiedene Modi des Vertrauens skizzieren, die den Umgang mit den Krisen des Nicht-Wissens auf didaktischer Ebene beschreiben. Diese stellen sicherlich kein Rezept für Bildungsprozesse im Musikunterricht dar; vielmehr schärfen sie den Blick für das Bildungspotenzial des Nicht-Wissens.

Ein *Vertrauen in die Bewältigung des Noch-Nicht* könnte im Musikunterricht heißen, Suchbewegungen von Schüler:innen nicht vorschnell zu bewerten, sondern als Teil des Lernprozesses anzuerkennen. Wer zum Beispiel in einer Kompositionsaufgabe noch unsicher ist, welche Klänge zu einem Bild passen, zeigt zunächst ein tastendes Vorgehen. Eine solche Suchbewegung ließe sich als bildungsrelevanter Ausdruck ästhetischer Erkundung verstehen, anstatt sie als Mangel zu markieren. In diesem Sinn wäre das Noch-Nicht ein Vertrauen in das Potenzial der Zeit, in der sich durch wiederholtes Probieren, durch gemeinsames Experimentieren und durch Rückmeldungen eine musikalische Idee erst allmählich herausbildet. Für den Unterricht hieße das, Räume zu schaffen, in denen Unfertiges Platz hat – z. B. Skizzen, Improvisationen, vorläufige Arrangements – und sichtbar gemacht und wertgeschätzt wird. Vertrauen in die Bewältigung des Noch-Nicht bedeutet damit, den Prozess nicht dem Produkt unterzuordnen, sondern das Werden selbst als bildungsrelevant anzuerkennen.

Ein *Vertrauen in die Bewältigung des Nicht-Mehr* könnte im Unterricht dort zum Tragen kommen, wo Scheitern, Brüche oder Vergessen im Musikunterricht sichtbar werden. Wenn etwa eine Lerngruppe oder einzelne Schüler:innen bei einem Vorspiel den Faden verlieren, liegt in musikunterrichtlichen (Bewertungs-)Situationen häufig die Versuchung nahe, solche oder vergleichbare Beispiele als Defizit zu betrachten. Von hier aus ließe sich ein solches Vertrauen auch als Rekonstruktionsvertrauen beschreiben, in dem Brüche als Ausgangspunkte für die Ermöglichung und Erprobung von neuen bzw. anderen Wegen behandelt werden. So kann ein Blackout ein Anlass sein, alternative Spielformen auszuprobieren; ebenso kann ein misslungenes Arrangement zur Reflexion anregen, wie man anders an eine entsprechende Aufgabenstellung herangehen könnte. So verstanden, markiert das Nicht-Mehr keinen Endpunkt, sondern eröffnet einen Raum für zweite Anläufe. Auf musikdidaktischer Ebene bedeutet dies, Fehler nicht nur zuzulassen, sondern aktiv in Lernprozesse zu integrieren – zum Beispiel durch die Anerkennung von Improvisation als legitimem Umgang mit Unsicherheit. Vertrauen in das Nicht-Mehr bestünde also darin, die Produktivität von Verlusten sichtbar zu machen.

Das *Vertrauen in den Umgang mit konstitutivem Nicht-Wissen* richtet den Blick auf Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler an die Grenzen ihrer eigenen Wissensordnungen stoßen, wie zum Beispiel bei der Begegnung mit musikalisch Fremdem. Ein solches Vertrauen würde hier nahelegen, das Unverständliche nicht vorschnell zu bewerten oder auf bekannte Kategorien zurückzuführen, sondern die Begrenzung der eigenen Wissensordnungen bzw. der eigenen Perspektive auf musikalische Praktiken im Blick zu behalten. Musikdidaktisch könnte dies bedeuten, Hörsettings zu gestalten, die offene Deutungen zulassen, oder Gesprächsformen zu etablieren, in denen eigene Irritationen thematisiert und reflektiert werden können.

Vertrauen in diesem Sinne würde bedeuten, sich zuzutrauen, den eigenen Blick auf musikalische Praxis nicht als den alleinigen zu begreifen und sich darüber im Klaren zu bleiben, nicht wissen zu können, wie oder was Musik für einen selbst oder für andere sein kann. Aus interkultureller Perspektive hat in ähnlicher Absicht Thomas Ott (1999) bereits darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte sowie Lernende unter anderem lernen und lehren sollten, „auf anständige Art *nicht* zu verstehen“ (Ott, 1999, S. 18, Hervorh. i. O.). Ott schlägt in seinen Überlegungen eine Ethik des Umgangs mit dem Fremden vor, bei dem immer etwas „notwendig fremd bleiben muß“ (Ott, 1999, S. 18).

Dabei hat er vor allem kulturell Fremdes im Blick, dessen Fremdheit ihm zufolge nicht überwunden, sondern in respektvoller Weise anerkannt werden soll und sich damit zugleich aus einem „grenzenlos zirkulären Verstehensanspruch“ (Ott 1999, S. 21) herauslöst.

Diese Begriffe beanspruchen nicht, abschließende Modelle zu liefern. Vielmehr eröffnen sie Denkfiguren, mit deren Hilfe sich die Frage nach dem Umgang mit Krisen des Wissens im Musikunterricht didaktisch konkretisieren lässt.

Literatur

- Bartels, D. (2020). „... Wir schlagen unseren Faden in ein Netz der Beziehungen. Was daraus wird, wissen wir nie.“ Hannah Arendts Handlungsbegriff als Chance und Herausforderung für das gemeinsame Musizieren. In K. Bradler & A. Michels (Hg.), *Musik und Ethik, Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 123–125). Münster: Waxmann.
- Benz, M.; Rolle, C. & Oberhaus, L. (Hg.) (2022). *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2022 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2022.2173>
- Berliner Philharmoniker (31.10.2020). *John Cage: 433" / Petrenko · Berliner Philharmoniker* [Video]. YouTube. Abgerufen am 01.09.2025 von <https://www.youtube.com/watch?v=AWVUp12XPpU>
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster: Waxmann.
- Bradler, K. & Michel, A. (Hg.) (2020). *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess: Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Bugiel, L. (2025). Musikpädagogisches Entscheiden. Einige Grundlagen einer Angewandten Musikdidaktik als Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrkräften. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 301–313). München: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850715.22>
- Fabel-Lamla, M. (2022). Schule. In M. K. W. Schweer (Hg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das Soziale Miteinander* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer.
- Hartmann, M. (2011). *Die Praxis des Vertrauens*. Berlin: Suhrkamp.
- Hartmann, M. (2020). *Vertrauen: Die unsichtbare Macht*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Hepp, R. (2021). *Entsubjektivierung: Zur praxistheoretischen Relevanz ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Hepp, R. & Rolle, C. (2026) [i. E.]. Risse in der gedeuteten Welt. Über einige Herausforderungen empirischer Unterrichtsforschung in den künstlerischen Fächern. In N. Kuhlmann, H. Roose & K. Rabenstein (Hg.), *Formation und Transformation des Subjekts im Medium der Sache!? Ansätze und Potenziale einer subjektivierungstheoretischen Fachunterrichtsforschung*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hirsch, M. (Hg.) (2016). *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*. Münster: Waxmann.
- Hirsch, M. (2020). Wie kommt die Ethik in den Musikunterricht? Schlaglichter und ein Vorschlag. *Diskussion Musikpädagogik*, 85, 10–16
- Kautny, O. (2018). Anerkennung, Achtung, Toleranz...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2018: 46–76. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://www.zfkm.org/18-kautny2.pdf>
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß,

- L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. *Wissenschaftliche Musikpädagogik*, Bd. 8 (S. 31–48). Berlin: LIT.
- Krause-Benz, M. (2022). Die Macht der Machtlosigkeit: Zur Bedeutung von Unverfügbarkeit für musikbezogene Bildungsprozesse. In P. W. Schatt (Hg.), *Musik – Macht – Widerstand* (S. 37–50). Münster u. New York: Waxmann.
- Krause-Benz, M. (2024). Kreativ=neu=bildend? Zur Kreativität der Antworten auf musikalische Fremderfahrungen. In C. Rolle & L. Bugiel (Hg.), *Kritik der Musikpädagogik. Festschrift für Jürgen Vogt* (S. 99–108). Köln: USB Monographs. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://monographs.ub.uni-koeln.de/usbk/catalog/view/37/59/327>
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838540047>
- Schäfer, A. (2014). Pädagogisches Vertrauen: Zur Frage einer grundlosen Grundlegung. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 49–62). Opladen: Barbara Budrich.
- Seel, M. (2006). *Paradoxien der Erfüllung: Philosophische Essays*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt: Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wehling, P. (2015). Vom Nutzen des Nichtwissens, vom Nachteil des Wissens. In P. Wehling (Hg.), *Vom Nutzen des Nichtwissens: Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 9–50). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839426296>