

## Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

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

**Markus Brenk**

## **Orchestrierung musikbezogenen Wissens (und Könnens) im Kontext kirchenmusikpädagogischer Praxis am Beispiel der Labor-Schola St. Marien Detmold**

### **Einleitung**

Ich möchte meinem Beitrag ein Beispiel voranstellen, um das Feld und die entsprechenden Fragestellungen, um die es geht, zu charakterisieren: In diesem Beispiel bezieht sich eine Organistin in ihrem einleitenden Orgelspiel auf das erste Gemeindelied eines Gottesdienstes, das gesungen werden soll. Es trägt in der ersten Strophe den Text: „Kommt herbei, singt dem Herrn, ruft ihm zu, der uns befreit (2x). Singend lasst uns vor ihn treten, mehr als Worte sagt ein Lied (2x).“

In ihrer Improvisation greift sie die Wechselnote des Liedanfangs auf und gestaltet durch sequentielles Heraufführen, als Anfangspunkt einer liturgischen Dramaturgie, virtuell eine szenische Umsetzung der Liedaussage, die mit einem Ruf (samt Echo) beginnt. Dadurch, dass sie diesen Ruf auf den drei Manualen der Orgel terrassendynamisch gestaltet, spannt sie (quasi in alle Richtungen klingend) einen Raum auf. Sie entwickelt einen dramaturgischen Kontext, in welchem Gott selbst – musikalisch in Gestalt sechsstimmiger Quintoktavakkorde in der Wechselnotenbewegung – das Gottesvolk zusammenzurufen scheint. In der Liturgiewissenschaft spricht man von einer katabatischen Dimension der Liturgie. Dies bedeutet: Gott wendet sich dem Menschen zu. Der zweite Teil der Melodie ist stark von einem Bewegungsgestus und einer etwas devoten Haltungsbeschreibung bestimmt. Hier präsentiert sie das Bild einer sich in Bewegung setzenden, wandernden Gruppe. Theologisch könnte es ein Hinweis auf das Gottesvolk sein. Es huldigt seinem Gott in einer ihm zugewandten kollektiven Bewegung. Hier lässt sich die anabatische Dimension der Liturgie identifizieren. Die Menschen wenden sich Gott zu (vgl. zur Bedeutung der liturgischen Grundbegriffe katabatisch bzw. anabatisch ausführlich: Kunzler, 1995).

Im Sinne der Fragestellung dieses Beitrages kann festgehalten werden: Das vorgestellte Beispiel lässt darauf schließen, dass hier in einem Feld, das mit dem Terminus *Kirchenmusik* bezeichnet wird, verschiedenen künstlerischen und wissenschaftlichen Disziplinen zuordenbare Wissensbereiche und Wissenssorten sowie entsprechendes Können miteinander verknüpft werden, um

möglichst angemessene künstlerische Aussagen in einem religiös-liturgischen Vollzugskontext machen zu können. Wie dieses Wissen erstens strukturiert ist, zweitens wie dieses erworben werden kann und drittens inwiefern es als (musik-)pädagogisches Handeln verstanden und vielleicht pädagogisch-ästhetisch rationalisiert werden kann, das sind Fragen, die mich seit Jahrzehnten beschäftigen und denen ich seit einiger Zeit im Rahmen eines Laborscholenprojektes nachgehe. Es geht dabei im Rahmen der hier skizzierten kirchenmusikpädagogischen Forschung zunächst um eine explorative Erkundung der im Rahmen der Teilnahme am Projekt erworbenen bzw. aktivierten Formen des Wissens und Könnens.

### **Zum Laborscholenprojekt und zu den Zielkontexten von Forschungen im Projekt**

In den folgenden Abschnitten möchte ich kurz das Laborscholenprojekt vorstellen und auf die sich aus dieser Praxis ergebenden Möglichkeiten von mehrperspektivischen Forschungskontexten eingehen, die sich unter das Stichwort *Kirchenmusikpädagogik* einordnen lassen.

#### **Das Projekt *Laborschola* in der kath. Pfarrvikarie St. Marien Detmold**

Während der Corona-Zeit wurden in den Jahren 2020 und 2021 eine Singgruppe von Männern und eine Frauensinggruppe gegründet, deren Größe so ausgerichtet war, dass ein musikalisch-liturgischer Dienst gemäß den damals geltenden Coronaregeln möglich war. Diese Singgruppen wurden nach katholischer Tradition als Scholen (Einzahl: Schola) bezeichnet. Später ergab sich die Überlegung, in Analogie zur Laborschule Bielefeld, gleichzeitig mit studentischen Übungsmöglichkeiten musikalisch-praktischer Art auch künstlerische sowie bildungswissenschaftliche und musikpädagogische Forschungen durchzuführen. Die Männerschola konzentrierte sich später allmählich auf den Bereich des Gregorianischen Chorals und die Frauenschola auf deutsche Ordinarien und das sog. Neue Geistliche Lied. Beide Scholen wurden und werden zeitweise zu einem Scholenchor zusammengeführt, um vierstimmigen Gesang zu ermöglichen.

#### **Zielkontexte von Forschungen im Projekt *Laborschola***

Bei den Überlegungen zu Forschungsaufgaben spielten Fragestellungen, die sich aus einer Verbindung von Kirchenmusik, Ästhetischer Bildung, Allgemeiner Bildung und Glaubenspraxis ergeben, eine besondere Rolle. Insgesamt kann hier ein weites Feld von Aufgabenstellungen künstlerischer und wissenschaftlicher Art beschrieben und von einer Prismenstruktur mit drei Seiten gesprochen werden. Die Seiten des Prismas können, je nach Betrachtungswinkel, durch Termini

wie Kirchenmusikpädagogik, pädagogische Kirchenmusikforschung und Gemeindepädagogik gekennzeichnet werden. Hierzu einige Ausführungen: Kirchenmusik galt und gilt teilweise weiterhin im Kontext von staatlichen Musikhochschulen zumeist als anwendungsorientierte, musikalisch-künstlerische Disziplin, in der Regel ohne explizit bildungstheoretische bzw. pädagogisch-psychologische oder -didaktische Anteile, allerdings nicht ohne musikalisch-performatorische sowie eingelagerte pädagogisch-methodische Komponenten. Mit Kirchenmusikpädagogik ist ein künstlerischer und wissenschaftlicher Arbeitsbereich bezeichnet, der einem weiten Begriff von Musikpädagogik insofern folgt, als kirchenmusikalische Praxis insgesamt unter das Integral eines (kirchen-)musikpädagogischen Feldes gestellt wird. Dies stellt eine der Flächen des Prismas dar. Dies entspricht dem gegenwärtigen Stand eines Feldes, das sowohl als Praxis- als auch als Forschungsfeld erst im Begriff ist, sich zu konturieren (vgl. Siering, 2025). Demgegenüber kann, als eine zweite Ebene, pädagogische Kirchenmusikforschung so verstanden werden, dass ausgehend von bildungstheoretischen Maßstäben die kirchenmusikalische Praxis auf pädagogische Theorie- und Praxisimplikationen hin untersucht wird. Die dritte Fläche des Prismas bildet eine weitere Verknüpfung, nämlich diejenige von Kirchenmusik, Theologie und Pädagogik. Hier werden Forschungsaufgaben aus dem Blickwinkel der Gemeindepädagogik betrachtet. In der evangelischen Theologie gilt Gemeindepädagogik als Subdisziplin der Praktischen Theologie, in der kath. Theologie werden entsprechende Fragestellungen durch die Pastoraltheologie aufgegriffen. Die ev. Theologie in Gestalt der Praktischen Theologie versteht Gemeindepädagogik als theologischen Oberbegriff (vgl. im Folgenden: Bubmann u. a., 2019) und sieht Bildungsförderung, auch über ästhetische Zugänge, als ihr Hauptziel an. Ich verwende den Terminus Kirchenmusikpädagogik in meinem Beitrag so, dass alle drei Ebenen des Prismas inkludiert sind.

Zwei gesellschaftliche Kontexte der Forschungsaufgaben im Scholenprojekt sind ebenfalls bedeutsam: Es handelt sich zum einen um die Bedeutung von kirchenmusikalischer Praxis für den Rahmen von „EMSA – Eine (Musik)Schule für Alle“<sup>1</sup>. Hier bilden z. B. Möglichkeiten nachholender Bildung einen besonderen Aspekt. Zum anderen zeichnet sich angesichts der zunehmenden Integration des Aufgabenbereiches in den pastoralen Bereich für die Kirchenmusikausbildung an Hochschulen deutlich ab, dass pädagogische Kompetenzen und eine kooperative Perspektive auf pastorales Handeln in Zukunft eine größere Rolle spielen dürften. Forschungsaufgaben und Erprobungen von Konzepten wären dann in dieser Richtung zu orientieren. Diese Perspektiven sind auch für das Scholenprojekt von Bedeutung.

---

<sup>1</sup> Dieses Kürzel steht für eine Schulentwicklung mit dem Ziel kultureller Teilhabe durch eine enge Kooperation von Schule und Musikschule.

## Liturgisch orientierte Kirchenmusik im Fokus

Die Perspektive der Forschungen im Bereich der Laborschola richtet sich weniger auf Musikvermittlungsprojekte oder auch Konzertformate als vielmehr auf liturgisch eingebundene musikalische Vollzüge. Dies bedeutet zugegebenermaßen, dass die angesprochenen Gruppen in gewisser Weise exklusiv sind, in dem Sinne, dass ihr musikalisches Engagement an diesem Ort stark von Glaubensmotivationen geprägt ist.<sup>2</sup> Sie stellen allerdings für die zentralen Fragestellungen nach dem Zusammenhang von musikalisch-ästhetischer, religiöser und weiteren Bildungsdimensionen eine wichtige Größe dar.

Welche Bedeutung kommt nun der Kirchenmusik im liturgischen Kontext zu? Da, wie oben gesehen, aus gemeindepädagogischer Sicht die liturgische Form als Ausgangspunkt religiöser Bildung eine besondere Stellung erhält, so wird in einer solchermaßen orientierten kirchlichen Theorie und Praxis ausdrücklich auch die Kirchenmusik als ein konstituierender (Funktions-)Bereich der Glaubensvermittlung angesehen (vgl. bereits *Sacrosanctum Concilium* 1963, Art. 112). Die Pastoraltheologie katholischer Provenienz tut sich dennoch schwer mit einer genaueren Einordnung der Kirchenmusik. Dies gilt als ein geradezu vernachlässigtes Thema (vgl. Wahle, 2021, 124), während die pastorale Praxis an einigen Orten von einer integralen und darin doch auch selbstständigen Stellung der Kirchenmusik im Kontext pastoraler Aufgaben ausgeht. Insgesamt sind die Aussagen in Konzilsdokumenten überhaupt zur Bedeutung und Relevanz von Kirchenmusik stets vage, indem sie von dem Gedanken getrieben scheinen, aus historischen Erfahrungen mit Revisionen heraus keine Exklusivität und damit Abwehr bestimmter Strömungen zu betonen (zum Fall Monteverdi vgl. Koch, 2021, 75 ff.).

Für unsere Fragestellung ist von Interesse, inwiefern für künstlerisches bzw. pädagogisches Handeln normative Positionen der untersuchten Institutionen in diesem Bereich als leitend ausgewiesen werden. Zunächst einmal ist hier ein weitgehender Verzicht auf ästhetische Vorgaben oder gar Limitierungen zu konstatieren: Innerhalb der Fragestellungen, mit denen sich Liturgiewissenschaft und Pastoraltheologie in Bezug auf Kirchenmusik befassen, ist bedeutsam, dass sich dennoch ein zentrales Kriterium für z. B. liturgisch angemessene Musik anbietet: Markus Uhl verwies vor einigen Jahren auf den Art. 112 im Konzilsdokument *Sacrosanctum Concilium* (vgl. im Folgenden Uhl, 2021, 113 ff.): Hier finden sich zwei seiner Ansicht nach theologisch nicht gänzlich rezipierte Sätze, nämlich. 1. „Musik ist notwendiger und integrierender Bestandteil in der feierlichen Liturgie“ und 2. „So wird denn Kirchenmusik umso heiliger sein, je enger sie sich mit der liturgischen Handlung verbindet.“ Dies bedeutet, dass Musik dadurch zur Kirchenmusik wird, indem sie sich mit dem verbindet, was Uhl den „fundamentalliturgischen Zirkel“ (vgl. Uhl, 2021, 115) nennt:

---

<sup>2</sup> Vgl. Transskripte der Scholainterviews vom 28.9., 27.10. und 30.11.2023. Dokumentenbestand Scholenprojekt der HfM Detmold.

Es sind die sich zusammenfügenden Kreise von Immanenz und Transzendenz, oder, anders ausgedrückt, die Verbindung von anabatischer (vom Menschen zu Gott) und katabatischer Richtung (von Gott zum Menschen), die den Charakter liturgischer Handlung ausmacht. Dazu Uhl:

Wie im Musiktheater und im Film hat Kirchenmusik aber eine Funktion. Sie verbindet sich mit einer gottesdienstlichen Handlung, sei sie konkret oder abstrakt. Die Handlungen haben dabei jeweils einen spezifischen Charakter und eine bestimmte Länge, die für die Musik essentiell sind und mit denen sie in Kontakt tritt, ob das nun beabsichtigt wird oder nicht. Idealerweise nimmt die Musik auf jedes Detail der gottesdienstlichen Handlung Rücksicht. Die Musik ist – wie eine gute Filmmusik oder Opernkomposition – absolut passgenau zu dem, was geschieht (115).

Zur Frage der symbolischen Struktur der Musik und deren liturgischer Passgenauigkeit gehört auch der Aspekt der Theologie des Raumes. Sie stellt sich als Frage nach der Verbindung von Raum und Klang. Sogenannte *heilige Räume* oder auch Kirchbauten als *Stein gewordene Theologien* sind als ästhetische und symbolische Räume in der Regel durch eine Horizontal- wie Vertikal-Topologie gekennzeichnet: Hier korrespondieren in der liturgischen Musik Oben-/Unten-Aufteilungen (z. B. repräsentiert in den Lagen der Vokalstimmen), die Bereiche von Himmel/Erde und ausgezeichnete Räume wie der heilige Bezirk des Altars, als analoger Ort der Ansprache Jahwes in der Dornbusch-Szene, oder häufig tiefer angelegte, durch eine Treppe abwärts erreichbare Taufkapellen/Krypten. Sie ermöglichen eine Verbindung von Außen- und Innenbereichen der sich bewegenden Menschen und entsprechende Choreografien wie z. B. Prozessionen (vgl. hierzu die Beiträge in Kutzer & Müllner & Reese-Schnitger, 2024; Kerner, 2008). An diesen Beispielen wird erkennbar, dass weit vor der Wiederentdeckung performativer Pädagogik ästhetisch verfassten Praxen bereits ein wichtiger pädagogischer Wirkungsraum zugewiesen wurde.

Nach diesen kurzen Ausführungen zum Zusammenhang von Liturgie und ästhetischer sowie religiöser Bildung sollen nun theoretische und wissenschaftsmethodische Grundlagen und Instrumentarien vorgestellt werden, mit deren Hilfe Erkenntnisse im Forschungsprojekt generiert werden. Dabei spielen Forschungsmethoden der Schulpädagogik, insbesondere die pädagogische Porträtforschung (vgl. Brenk & Salomon, 2010; Brenk, 2020), eine besondere Rolle.

### **Fragestellungen, zentrale wissenschaftsmethodische Grundlagen und Instrumentarien des Laborscholenprojektes**

Die Pädagogische Porträtforschung beinhaltet in ihrer Fallorientierung auf die Laborschola St. Marien Detmold ein offenes Ensemble qualitativer und in kleinem Umfang quantitativer Methoden. Zwei Porträtbereiche sind in diesem Zusammenhang zu unterscheiden. Zum einen ist dies

die Beschreibung des sozialen Raumes durch ein standardisiertes Porträt (Porträt I), das dessen institutionelle Bedingungsstrukturen und die Leitvorstellungen der in diesem Raum maßgeblich handelnden Personen charakterisiert (vgl. als Beispiel Hilbers, 2023, 33–41). In einem weiteren Porträt (Porträt II) werden zur perspektivischen Ergänzung des Porträts Auswertungsschwerpunkte festgelegt. Als Beispiele aus einer größeren Liste für das Scholenprojekt lassen sich nennen: Zugänge zu musikalisch-kultureller Bildung, zur Allgemeinbildung und zu religiöser Bildung; Zugänge zum Lateinischen als Begegnungssprache; Möglichkeiten der Verknüpfung von theologischer und musikalischer Exegese in der Probenarbeit; Möglichkeiten der Vermittlung von musikbezogenem Wissen im Kontext von *bildender* Probenarbeit. Der zuletzt genannte Auswertungsschwerpunkt bezieht sich im engeren Sinne auf den thematischen Zuschnitt des hier vorgelegten Beitrages.

An Forschungsinstrumentarien und -verfahren kamen in der bisherigen Forschungsarbeit Zeitleisten/Probenprotokolle bzw. -mitschnitte, Dokumentenanalysen (z. B. von Notenmaterial), Fragebögen (geschlossen/offen), leitfadengestützte und narrative Interviews, Gruppendiskussion, Polaritätenprofile, Kompetenzraster und Lerntagebücher/Vignetten zum Einsatz. Die Analyse des Datenmaterials und die Deutung lassen sich aus formativ-evaluativer Perspektive verstehen als schrittweise Beiträge zunächst zum besseren Verständnis des Zusammenhangs von künstlerischen Arbeitsformen und pädagogischen Elementen der kirchenmusikalischen Prozesse, soweit es um Aufführungen und Probenarbeit geht. In einem weiteren Schritt werden Möglichkeiten *bildender Arbeit* in diesem institutionellen Rahmen von den oben beschriebenen Kontextbereichen aus untersucht. In einem dritten Schritt werden Implementierungen dahingehend eingeführt, die musikalische Bildung im Rahmen von Allgemeinbildung als Aspekt in die Probenarbeit stärker zu integrieren, ohne die institutionsbezogenen Anforderungen an die kirchenmusikalische Praxis außer Acht zu lassen.

Bevor abschließend einige Instrumentarien vorgestellt werden, die im Forschungsprozess zum Einsatz gekommen sind, und zentrale Ergebnisse formuliert werden, möchte ich im Folgenden einige theoretische Prämissen aufführen, die dem hier leitenden Verständnis von *musikalischem Wissen* zugrunde liegen.

### **Durchdringungen von Wissen und Können: Vorstellung einiger maßgeblicher theoretischer Anknüpfungspunkte**

Bei der Konzeptualisierung von Begriffstopologien in einem Praxisfeld, das durch eine gegen- und wechselseitige Durchdringung von künstlerischem Wissen (und Können), von theoretischem

und wissenschaftlichem Wissen und als *pädagogisch* verstehbarem Handlungswissen gekennzeichnet ist, scheint mir eine Klärung einiger Verständnisprämissen wichtig. Beim Scholenprojekt sind folgende Prämissen von zentraler Bedeutung: Eine zentrale Prämisse – ich folge hier den Einsichten des Philosophen Wolfgang Neuser – besteht in der These einer Ununterscheidbarkeit von theoretischem und praktischem Wissen sowie der Selbstorganisation von Erfahrung, Handlung und Begriff, die in einer dreifachen, reflexiven Beziehung stehen und in ihrer Relation einer kulturellen Dynamik unterliegen. Hierbei sehe ich folgendes Beziehungsgefüge als grundlegend an:

‘Handeln’ soll in unserem Kontext alles erfassen, was einen willentlichen Vollzug, manuell oder mental, bedeutet. Wissen ist deshalb die Erklärung von Erfahrungen und Handlungen durch Begriffe. Begriffe stellen Sinneinheiten dar, die uns erlauben, Verbindungen zwischen feineren Sinn-Elementen zu denken. (Neuser, 2013, 72)

Legt man ein solches Verständnis zugrunde, dann spricht vieles dafür, dass im musikbezogenen Kontext *Können* als von *Wissen* inkludiert verstanden werden kann, und zwar dann, wenn ein in Handlung und Kommunikation verankerter Wissensbegriff zugrunde gelegt wird und man deshalb in der Folge von einer Überwindung der Dichotomie zwischen propositionalem und Handlungswissen sprechen kann (vgl. Annacker, 2007, 368; für die Musikpädagogik zentral: Bugiel, 2021). Für meine Hauptfragestellung ist diese Unterscheidung zwar nicht von fundamentaler Bedeutung, aber sie artikuliert sich doch im ästhetischen bzw. poietischen Tun auf spezifische Weise: Für das zu untersuchende Feld ist ja m. E. keine Subjekt-Objekt-Relation kennzeichnend, sondern es ist zentral, dass sich der Handelnde in der Tätigkeit z. B. des Singens selbst hervorbringt und das Erfahren als „Anzeige eines Tuns“ (Gutmann, 2007, 347) des Singenden konstituiert. Das Können ist hier eben „nicht ein Vermögen-Zu, sondern ein sich Hervorbringen zu dem, der tönen kann“ (348). Erfahrung vollzieht sich also nicht durch die Verfügbarkeit von Wissensbeständen, sondern dadurch, dass dieses Wissen als ein Wissen um sich selber verstanden werden kann. Daher liegen wissensbezogene Konzeptionen, die von Dichotomien wie theoretisch/praktisch, implizit/explicit, deklarativ/prozedural bestimmt sind (vgl. dazu: Wiater, 2007, 22 f.; Brendel, 2013, 14 f.), etwas quer zu den Prozessen, die in Bezug auf ästhetische Bildungsprozesse kennzeichnend sind. Diese reflexiven Prozesse immer wieder in Gang zu bringen, ist Aufgabe der kulturellen Tradierung von Wissensformen. Besonders bei kirchenmusikpädagogischen Tradierungen spielt dabei ein Aspekt hinein, der lange Zeit bzgl. des Wissensaufbaus unberücksichtigt blieb, der aber hier eine besondere Rolle einnimmt. Es ist dies der Aspekt der Räumlichkeit, der eine wesentliche Kontextbedingung dieser Prozesse ausmacht und daher Berücksichtigung fordert. Raumstrukturen sind in einem Zusammenhang zu sehen mit den oben erwähnten Theologien von Räumen, denen zufolge ein Kirchraum, als *Stein gewordene Theologie*, eben als ein Rahmen für Formen kultureller Tradierung zu sehen ist, als ein z. T. für das gesellschaftliche Leben

grundlegend wichtiger (vgl. Dreher, 2007, 469), symbolisches Handeln ermöglichender Wissensraum (vgl. Matthiesen, 2007, 650 f.).

Ich möchte noch eine Bemerkung zum verwendeten Begriff der Orchestrierung anfügen: Es könnte an seiner Stelle wegen ungefährrer Deckungsgleichheit auch der Begriff Wissensmanagement stehen (vgl. für pädagogische Managementaufgaben Wiater, 2007), es wird hier aus der Perspektive jeweiliger Akteure jedoch mehr der ästhetisch-poietische, bisweilen improvisatorische Charakter der Vermittlung hervorgehoben. Folgt man diesen theoretischen Prämissen, so kann, im heuristischen Blick auf Ziele und Prozessformen institutioneller Glaubens- und musikalischer Ausdrucksformen sowie deren Erwerb für liturgische Vollzüge in christlich-religiösen Institutionen (hier: römisch-katholische Kirche), eine Perspektive von schulisch-musikalischen Bildungsprozessen, d. h. vom integralen Maßstab *Bildung* her eingenommen werden. Ihnen zuordenbaren, künstlerischen sowie wissenschaftlichen Disziplinbereichen zufolge scheinen die unten aufgeführten, nicht als distinkt zu betrachtenden, musikbezogenen Wissenssorten bzw. -bereiche ein gutes heuristisches Potential innezuhaben:

1. Semantisches Wissen: Ausdruck, Darstellung/Ikonizität, Appellation
2. Form-Wissen: Syntax, Stil
3. Kulturelles Kontextwissen: z. B. theologisch-katechetisches und (musikalisch-) exegetisches Wissen
4. Musikgeschichtliches Wissen: gesellschaftliche und biografische Kontexte von Stilen, Gattungen und Formen
5. Gattungsbezogenes Wissen: Formen, (plurimediale) Kontexte (z. B. Liturgie)
6. Musiktheoretisches Elementarwissen: Bezeichnungen, Elemente von Notation, Materialstrukturwissen
7. Performationswissen: Aufführung, Darstellung und Gestaltung
8. Körper-/Stimmwissen: Zusammenspiel von mentalem Steuerungswissen und Leibvollzug

### **Auswertungsschwerpunkt: Musikalische, musikbezogene und mit ihnen interdependente, übergreifende Wissenssorten und -bereiche**

Nun kann es aus Platzgründen im letzten Abschnitt dieses Beitrages nicht darum gehen, umfassende und differenzierte Forschungsergebnisse aus dem bisher sich über fünf Jahre erstreckenden,

episodisch strukturierten Forschungsprojekt vorzulegen. Stattdessen möchte ich exemplarisch anhand der Betrachtung einiger Dokumente darlegen, welche musikbezogenen Wissenssorten und -bereiche innerhalb einer kirchenmusikalischen Fallpraxis gefunden werden können, um dann auch vorläufige Ergebnisse zu den jeweiligen, kontextuell bestimmten pädagogischen Betrachtungswinkeln kirchenmusikalischer Praxis zu formulieren. Dass es sich dabei um einen ganz kleinen und auch spezifischen Ausschnitt aus dem weiten Feld kirchenmusikalischer Praxis handelt, versteht sich von selbst. Dieser wird allerdings in der Forschungspraxis mittels Hospitationsphasen in anderen Gemeinden und bei anderen Organisationsstrukturen (z. B. Chören der Dommusik) auch stets verglichen mit Beobachtungen aus einer Vielzahl von anderen Fällen kirchenmusikalischer Praxis.

Im Folgenden soll nun ein Einblick gegeben werden in eine Auswahl von Instrumentarien, um darzustellen, welche der oben aufgeführten Wissenssorten und -bereiche in der Scholaprobenpraxis begegnen. Diese werden in Ausschnitten abgebildet und im Sinne der Fragestellung dieses Beitrages kommentiert.

### **Kompetenzspinne und Kompetenzraster**

Fundamentale Überlegungen zur künstlerischen und wissenschaftlichen Begleitung des Scholenprojektes führten zu der Frage, ob zur Feststellung von musikbezogenen Fortschritten stärker objektivierende musikalische Zwischentests installiert oder aber Verfahren der Selbstevaluation eingesetzt werden. Aus verschiedenen Gründen, nicht zuletzt, da es in den Proben immer wieder auch musikalische Einschätzungen der Singefähigkeit im weitesten Sinne seitens der Probenleitung gibt, fiel die Wahl auf Instrumentarien der Selbstevaluation. Die Selbsteinschätzung anhand der ausführlich erklärten und in der Praxis immer wieder angesprochenen Kategorien, z. B. bei Trainingsübungen, schien dem Planungsteam wichtiger, da sie das Moment der Möglichkeit zur Selbststeuerung gegenüber nur außengeleiteter Testung beinhaltete. Dieses Verfahren, in Verbindung mit der künstlerischen Einschätzung der Fähigkeiten, hat sich bewährt. So erhielten auch die Anleitenden Feedback, das sie als wertvoll für die weitere Arbeit erlebt haben.

Zwei Instrumentarien kamen zum Einsatz, einmal eine Kompetenzspinne für den Anfang und das Ende eines etwas längeren sängerischen Projektes, sowie ein Kompetenzraster, das auch zwischendurch ausgefüllt wurde, um den jeweils eigenen Stand selbst einschätzen zu können. Beide enthalten dieselben Kategorien. Im Folgenden ist das Kompetenzraster abgebildet. Der Schwerpunkt des Wissens um angemessene Fähigkeiten und Fertigkeiten liegt im Bereich des Körper- und Stimmwissens. Es geht hier also um das differenzierte Feld der sängerisch-leiblichen Vollzüge, der ihnen korrespondierenden Vorstellungshilfen und der inneren und äußeren

Wahrnehmung, auf die in den Proben auch terminologisch immer wieder Bezug genommen wird. Auf diese Weise sollten mit der Zeit differenziertere und vollständigere Wahrnehmungen und Vorstellungen ermöglicht werden. Dies wurde dann auch, in unterschiedlichem Maße ausgeprägt, festgehalten.

Tabelle 1: Kompetenzraster Stimme/Sängerisches Hören

| Musikalische Fähigkeiten                                             | +6 | +5 | +4 | +3 | +2 | +1 | 0 | -1 | -2 | -3 | -4 | -5 | -6 |
|----------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|----|
| Entspanntes, tiefes Atmen (Bauchatmung)                              |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Körperhaltung                                                        |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Stimmvolumen                                                         |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Saubere Tonbildung                                                   |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Stimmliche „Gelenkigkeit“                                            |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Gute Aussprache/Artikulation                                         |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Erweiterung des Tonumfangs der Stimme                                |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Selbstvertrauen in die Stimmführung                                  |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Ausgleich/Mischung von Kopf- und Brustregister                       |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Vokalausgleich                                                       |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Achten auf das Dirigat                                               |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Rhythmisches Empfinden                                               |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Verfolgen von Melodieverläufen                                       |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Hörende Wahrnehmung dessen, was das Begleitinstrument (Orgel) spielt |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Hörende Wahrnehmung der Mitsänger/innen                              |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |
| Bruchlose Stimmodynamik                                              |    |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |    |

### Dokument: „Wachet auf, ruft uns die Stimme“ von J. S. Bach, arr. für Männerschola

Das Notenblatt wird hier aus Platzgründen nur ausschnitthaft wiedergegeben. Wie man aber sieht, sind auf nur einem System der Cantus firmus des Orgelchorals von Bach und die Stichnoten der Zwischenspiele des zweistimmigen Orgelparts abgedruckt. Das Notenblatt stammt aus der Anfangszeit des Scholenprojektes.

**Wachet auf, ruft uns die Stimme**

9      Orgel *tr*

12      *Canto fermo*

1. Wa- chet    auf;   ruft   uns   die   Stim - me  
2. Mit- ter -   nach - t   heißt   die - se   Stun - de;

16

der   Wäch - ter   sehr   hoch   auf   der   Zin - ne,  
sie   ru - fen   uns   mit   hel - lem   Mun - de

Abbildung 1: Singeblatt „Wachet auf, ruft uns die Stimme“

Nur ein Sänger verfügte damals über rudimentäre Notenlesefähigkeiten, vier hatten kaum sängerische Erfahrungen in Vokalgruppen. Insofern bot sich das Notenblatt für eine Reihe von Themen im Kontext *nachholender Bildung* an: Die Erarbeitung dieses Chorals zur Aufführung in einem Gottesdienst betrifft zwar alle oben genannten Wissensbereiche, setzt aber einen bestimmten Akzent: Es steht das Zusammenspiel von auditiven und visuellen Wahrnehmungsebenen im Zentrum der bildenden Tätigkeit. Um nur einige von zahlreichen Aspekten zu nennen: Der Verlauf der Orgelstimme kann nicht nur grob mitgelesen, sondern auch vom Puls her mitempfunden werden, um den taktbezogen passgenauen Einsatz der Vokalphrasen angemessen zu realisieren. Auch das Element eines mitlesbaren Trillers aus der Originalversion ist an verschiedenen Stellen der Zwischenspiele als Hilfe zur Orientierung zu sehen. An Elementarwissen erlaubt das Notenblatt in einem notwendig sehr reduzierten Maß auch die theoretische Einführung und praktische Umsetzung von Notenwerten und Pausenzeichen.

### Fragebogen zum Gloria der *Missa per Caeciliam III* (2023)

Der unten abgebildete, hier gekürzt wiedergegebene Fragebogen wurde im Zusammenhang mit der Einstudierung einer von mir selbst während der Corona-Zeit komponierten Messe im Kontext eines Masterarbeitsprojektes aus dem Jahre 2023 konstruiert. Es handelt sich bei dem Notenbeispiel um den Anfang des Glorias der Messe. Der Fragebogen wurde eingesetzt, um zum einen die semantische Perspektive der Sängerinnen und Sänger auf das Gloria zu erfragen und zum

anderen Berührungspunkte zwischen Glaubensauffassungen und ästhetischer Darstellung zu ermitteln.

Es werden vorwiegend vier Wissensbereiche angefragt: Im Bereich semantischen Wissens geht es um die Trias von Darstellung (Glocken), Ausdruck (Gestaltungs- und Ausdruckskonventionen der Messteilgattung Gloria) und Appellation (Fanfare, zugleich als musikalische Ankündigung und Eintritt in die sängerische Kundgabe). Das Gloria hat innerhalb der Messe einen bestimmten Text, der unter Verwendung von Gattungskonventionen vertont wird. Dies bedeutet, dass theologisch-liturgisches und musikalisch-exegetisches Wissen im kulturellen Kontextwissen zu einer Verbindung gelangen, die gleich einer Konstante in den Proben besondere Aufmerksamkeit erhält. Für diesen Kontext wurde der Fragebogen eingesetzt. Typisch für Vertonungen des Gloria ist die Wiederkehr von Kompositionsteilen, so dass sich iterative Formstrukturen ergeben und deutlich abgesetzte Abschnitte, die eher polyphon oder homophon strukturiert sind. Dieser Bereich wurde oben als Form-Wissen bezeichnet: Äußere Strukturen (Formteile), Binnenstrukturen und hierbei insbesondere Dialogstrukturen des Glorias bilden den Hintergrund für weitere, hier nicht abgebildete Partien. Dieses Wissen steht in einer engen Verbindung zu einem vierten Wissensbereich, der als Gattungswissen bezeichnet wurde. In diesem Bereich liegen die typischen Merkmale des Gloria als Bestandteil der Messliturgie: Bestimmte Gloria-Partien wie die Vertonung des „Qui tollis peccata mundi“ oder der fast immer imitatorisch angelegte Abschlussteil „Cum Sancto Spiritu“ stellen Gattungsmerkmale dar, über deren Vertonung theologisch wie ästhetisch reflektiert werden kann, da manchmal die Musik in einer mysteriös anmutenden, aber semantisch ergiebigen, widersprüchlichen Spannung zum Text steht.

The image displays a musical score for a Gloria in excelsis Deo. It consists of four staves. The top staff is labeled 'F1/2' and contains a melody in G major (one flat) with a common time signature. The lyrics 'Glo - ri - a in ex - cel - sis De - o' are written below the notes. The second staff is labeled 'MS' and contains a lower melody in the same key and time. The third and fourth staves are labeled 'Orgel' and show a keyboard accompaniment with chords and arpeggios in the right and left hands respectively. The score is enclosed in a rectangular frame.

5

Glo - ri - a in ex - cel - sis De - o

Org.

**1. Bitte singen Sie die Takte 1 bis 7 des Gloria. Ist die Melodie leicht zu singen? Kann man sich die Melodie leicht merken?**

| gar nicht                | etwas                    | ziemlich                 | sehr                     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**2. Bitte singen Sie die Takte 1 bis 7 noch einmal. Hören Sie bitte auf die Orgel. Wie sehen Sie die Orgelstimme?**

- ☐ als Weiterführung der Gesangsstimme
- ☐ als Störung / Unterbrechung der Gesangsstimme
- ☐ Ich sehe die Orgelstimme an dieser Stelle so:

.....

[...]

**4. Welche Bedeutung hat das Gloria im Gottesdienst für Sie persönlich? Verändert sich diese Bedeutung für Sie, wenn Sie dieses Gloria singen, und, wenn ja, wie?**

.....

.....

.....

.....

Abbildung 2: Fragebogen zum Gloria der Missa per Caeciliam III

## Gruppendiskussion über Magnificat-Vertonungen (Transskript vom 19.03.2024)

Ausgangspunkt der Erhebung war die Feststellung, dass in den Scholagruppen zu einem quantitativ schwer bestimmbareren Anteil eine Ablehnung des sog. Neuen Geistlichen Liedes ausgedrückt wurde. Häufig konnte dabei das Adjektiv „erhaben“ als eine Art ästhetische Leitkategorie angetroffen werden. Da es nicht klar war, ob hier eine kollektive Orientierung oder vielmehr einzelne, verstreute Meinungen vorlagen und welche dahinter liegenden, vielleicht gegensätzlichen Überzeugungen vermutet werden können, wurde als Thema einer Gruppendiskussion ein Vergleich zwischen der Psalmodie und dem Lied „Groß sein lässt meine Seele den Herrn“ (kath. Gotteslob Nr. 822) gewählt und von da aus ein Gespräch angestoßen, das im Folgenden gekürzt wiedergegeben wird:

[...] Sprecher 2: 822 ist 'ne freiere Version, die aber im Wesentlichen schon dem Inhalt entspricht. Freier unter anderem deswegen wahrscheinlich, weil es ja in diesem Rhythmus unter die Noten passen muss, ne. #02:41#

[...]

Sprecher 3: Also ich denke, der Text bei 631, der ist für mich bekannter an das Magnificat angelehnt und so wie der F. es gesagt hat, ich hätte es fast noch ergänzt und ich habe so ein bisschen bei dem Text manchmal das Gefühl, da ist schon ein bisschen Interpretation drin. #03:04#

[...]

Sprecher 2: Also, dass er die Mächtigen vom Thron stürzt, die Niedrigen erhöht, die Reichen leer ausgehen lässt, die Hungrigen sättigt. Das hat ja schon einen revolutionären Kern. Und im Lauf der Jahrhunderte ist dieses Magnificat ja immer, mitunter auch aktuell ausgedeutet worden. Zum Beispiel Ernesto Cardenal, da Befreiungstheologie in Lateinamerika und Mittelamerika. Und ich erinnere mich an Pfarrer Grams hier in Detmold. 89, Fall der Mauer, Honeckers Ende. Er hat gesagt, das ist es. Die Mächtigen stürzt er vom Thron. Warum auch nicht? #09:09#

DL: Ist theologisch möglich. Vielleicht, lassen wir das mal so einfach stehen. [...] Das wär' jetzt meine zweite Frage, dass es so unterschiedliche Vertonungen gibt? #09:53#

Sprecher 2: Also das erste ist natürlich die klassische, der Psalmton. Psalmodie. Und das finde ich immer so, ist an, an Jugendliche gerichtet mit einem gewissen Swing. So für Jugendliche. #10:13#

Sprecher 3: Also es soll irgendwo die Begeisterung, denk ich, wecken, die Maria wahrscheinlich empfunden hat. Und das wird, ich sage mal, zeitgeistig weitervermittelt werden, da hier das Magnificat, ja irgendwo ein Bestandteil der Liturgie ist. Da ist keine Emotion in dem Sinne drin, während ja sehr viel Emotion durch die Musik reingebracht wird. #10:43#

[...]

DL: Durch den Rhythmus, dieses ständige Insistieren. Also das wäre dann eine Erklärung, dass man sagt, das ist ein anderer Adressatenbezug. Und dessen hat es irgendwann mal bedurft und deswegen wurde es so gesetzt. Von den Tönen her. #11:07#

[...]

DL: Dritte Frage: Ich greife einmal eine interessante Formulierung auf, die in einer Probe fiel, nämlich jemand sagte einmal: Dieses Magnificat, und zwar 822, ist nicht erhaben genug. Das passt nicht zu Sankt Marien. Während man das andere für passend hielt. Da kommt dieses Wort erhaben hinein. Und da würde ich mal gerne mit euch überlegen (...), ob ihr eine Idee habt, was mit diesem Wort hier gemeint ist. Und dass das so zu einer schroffen Unterscheidung und Wertung auch kommt. #13:23#

Sprecher 2: Passt nicht zu Sankt Marien oder nicht zu Maria? #13:27#

DL: Das kann man auch überlegen, oder? Ja, passt es nicht zur Vorstellung von Maria? (...) #13:50#

Sprecher 2: Also erhaben, erhaben, muss es ja nicht sein. Natürlich, das moderne. Aber wenn man jetzt im Hinterkopf hat, da hüpfte das Kind in ihrem Leib bei der Begrüßung, es hüpfte und vor lauter Freude hin. Und dann fing sie dieses Freudenlied an. Dann ist doch so etwas Tänzerisches nicht ganz verkehrt. Hüpfendes. #14:24#

DL: Und was würde man mit diesem Wort erhaben dann anfangen, wie würdet ihr das einordnen?

Sprecher 3: Ja ich denke, es hängt damit, also für mich hängt es damit zusammen, dass dies erste, die 631, dass das irgendwo in den Kontext der damaligen liturgischen Gestaltung passte. Und jemand, der das eben daher kennt, hat wahrscheinlich seine Probleme, jetzt diese moderne liturgische als erhaben anzusehen. Zu der Zeit, wo das Magnificat geschrieben ist, die 631, ist, glaube ich, der ganze Gottesdienst, auch für die Gottesdienstbesucher, eine ganz andere Feier. Das war dann ein Gottesdienst, während hier bei der 822, das ist eher so eine Messfeier, also da ist irgendwo das Feiern. Von daher denke ich würde derjenige sagen, das ist nicht erhaben. Aber das ist ja die Frage, ob das so sein muss, was der F. ja eben gesagt hat. Wir waren ja nicht dabei. Vielleicht, weil hier wirklich total ausgelassen, ja so dass das treffen würde. Aber es ist nicht das, was wir mit Gottesdienst verbinden. #16:01#

Es zeigt sich im Verlauf der Diskussion über die beiden Magnificat-Vertonungen, dass es sich – z. B. gruppiert um die ästhetische Kategorie *erhaben* – nicht um eine von allen Gruppenmitgliedern geteilte Überzeugung und Wertungsgrundlage, also nicht um eine gleichsam im Diskurs absolut bindende Kategorie handelt, sondern es kommen noch weitere Parameter ins Spiel, wie z. B. die leitenden Normvorstellungen bezüglich einer Messfeier, die allerdings dann doch offenbar dazu führen, die NGL-Version in diesem Rahmen für unpassend zu halten, und sie eher einer Lagerfeuer-Situation oder einem Jugendgottesdienst zu überantworten. Hier spielen dann sichtbar Gruppenorientierungen eine Rolle, die, in Beziehung zum Alter der Gruppenmitglieder gesetzt, eine bestimmte kollektive Sichtweise erkennen lassen, der zufolge die stilistische Ausrichtung des sog. Neuen Geistlichen Liedes eher als jugendadressiert aufgefasst wird.

Für die Fragestellung dieses Beitrages nach der Orchestrierung bzw. Orchestriertheit von Wissen ist festzuhalten, dass in den Einlassungen ein großer Kreis unterschiedlicher Wissensbereiche

miteinander verwoben ist: Mariologisches Wissen (Theologie), darauf bezogene Bilder von Maria als einer erhabenen Mutter des christlichen Gottes, aber zugleich auch das einer Revolutionärin, bilden jeweils einen Wertungsrahmen, der dann auch maßgeblich wird, wenn er mit dem Bereich liturgischer Vorstellungen in Verbindung gebracht wird. Im Status von Normvorstellungen hinsichtlich legitimer ästhetischer Zeichen in einem gottesdienstlichen Kontext (hier: Messfeier) werden sie im Verlauf der Diskussion auf die semantischen Konstruktionen beider Lieder bezogen. Dabei wird auch zwischen den Gattungen der Psalmodie mit ihrer besonderen Form in Text und Melodie als alter Tradition und einer Art revolutionärem Lied neuerer Provenienz unterschieden.

Es muss betont werden, dass mit dem bisher Beschriebenen nur ein kleiner Deutungsausschnitt erarbeitet worden ist. Das Potential der gesamten Gruppendiskussion über die zwei Magnificat-Vertonungen geht sehr weit darüber hinaus und kann hier nicht weiterverfolgt werden. Unter wissenschaftsmethodischem Aspekt zeigt sich die Gruppendiskussion als eine gute Möglichkeit, kollektive Orientierungen und Meinungen der in einem sozialen Feld agierenden Personen zu erkunden. Aufgrund dieser Möglichkeiten wurde dieses Verfahren ertragreich auch auf andere ästhetische Vergleichsobjekte, z. B. auf unterschiedliche Kyrie-Vertonungen zwischen klassischer und popmusikalischer Provenienz, angewandt. Das Ergebnis zeigte eine ähnliche Struktur des ästhetischen Diskurses.

Die Betrachtung abschließen soll nun ein Probenprotokoll einer Frauenscholaprobe. Im ersten, hier nicht wiedergegebenen Teil der Probe wurden der Aufbau der Partitur der Messkomposition erklärt und eingehende Einsingübungen und stimmliche Trainingseinheiten durchgeführt. Auf diese Weise spielt zu Beginn jeder Probe das leibliche Vollzugs- und Stimmwissen unter der Perspektive der Entwicklung der Wahrnehmungs- und Gestaltungsorgane eine zentrale Rolle. Eine andere gewichtige Rolle spielen Interventionen bzw. situationale Darstellungen der Gruppenleitung sowie stimmbezogene Hinweise und Korrekturen, also schlicht das Einüben der Partien.

### **Dokument: Zeitleiste der Frauenscholaprobe vom 5.10.2022**

Auch wenn es sich beim hier wiedergegebenen Probenverlauf um ein frühes Beispiel aus dem Jahre 2022 handelt, das noch stark vom Gedanken des Einstudierens innerhalb einer *Normalprobe* bestimmt ist, so finden sich doch in rudimentärer Form bereits hier auch andere Wissensbereiche, die einen Hinweis darauf geben, dass musiktheoretisches Elementarwissen, also Notenlesen, grundlegende musikalische Begriffe und Notationszeichen, thematisch wird. Im folgenden Dokument werden kurze Erläuterungen zur Romantik, am Beispiel der Anlehnung von Kadenzierungen an alte Muster der Vokalpolyphonie, zur Bewegung des Caecilianismus, zur Bedeutung von

Variation, zu Dreiklangsaufbau und harmonischen Positionen von Dreiklängen, zur Bedeutung von „call-and-response“-Techniken usw. gegeben.

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 20:04 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• CL: „Das Gloria beginnt mit einer Ankündigung“, singt vor.</li> <li>• Schola singt direkt mit, CL: „Man kann ruhig Gloria [singt vor] singen, also wirklich viel geben.“ Phrasierung ist im Dirigat zu erkennen, Sängerinnen sind noch sehr leise. Phrasierung minimal zu erkennen.</li> <li>• CL: „Die Messe heißt Missa per Caeciliam, sie bezieht sich auf die romantische Bewegung des Caecilianismus. Der Caecilianismus, wie jede romantische Bewegung, hat das ursprüngliche (Ursprüngliche), das Alte, das Tiefe, wieder in der Rückschau bedeutsam gemacht. Mit dieser Messe versuche ich alte Musik, teilweise in Kadenzen, also zur Schlussbildung, plötzlich, so originell es geht, einzubauen. Das ist bei dieser Stelle, bonae voluntatis, der Fall.“ Lässt die Stelle singen → sehr sauber intoniert und gut gestützt.</li> </ul>                                       |
| 20:07 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• CL: „Sehr gut, jetzt gibt es eine dialogische Partie zwischen Männer- und Frauenstimmen.“ CL spielt auf der Orgel vor. [...]</li> <li>• CL: „Diese Stelle [T.36 ff.] hat einen neapolitanischen Einschlag. Duster! Der du hinwegnimmst, qui tollis – der du wegräumst eigentlich, peccata mundi – die Sünden der Welt. Daher hat es auch diese Düsternis, bedauernd, schmerzvoll.“</li> <li>• CL: „Jetzt gibt es eine Variation dieser Melodie.“ Singt vor. Sängerinnen nehmen erneut das b statt des h und singen das mundi wie in der 1. Variante nur bis zu dem d. CL probt die Stelle nochmal langsam und thematisiert die Unterschiede beider Versionen. → manche Sängerinnen singen immer noch die 1. Version, andere haben die 2. Version schon verstanden – es teilt sich schon bei peccata</li> </ul>                                                                         |
| 20:12 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• CL spielt die Stelle nochmal an der Orgel vor, singt dann beide Varianten erneut vor.</li> <li>• Sängerin: „Also singen wir am Ende vor ‚mundi‘ ein h?“, CL: „Nein, wir singen ein b. Der Akkord soll eigentlich ein Sextakkord Es-Dur sein, [singt vor]. Das ist die düstere Seite. Jetzt kommt die zweite Variante, hier sollen wir uns über das „erbarme dich“ freuen [singt vor]. Andere Sängerin: „Ist das dann in der zweiten Version ein h?“, CL: „Nein, da müssen wir ein bisschen tiefer auf das b kommen [singt die letzten Töne erneut vor].“ Singen dann die erste Variante im call and response nach. CL: „Sehr gut, jetzt kommt die andere Variante“, gleiches call-and-response-Prinzip. Klappt nicht, proben dann Ton für Ton und bleiben am Ende lang auf dem h stehen.</li> <li>• Sängerin dann: „E statt es, h statt b und b statt d?“, CL: „So ist es.“</li> </ul> |

Diese thematischen Einbettungen stehen didaktisch in Verbindung mit früheren und späteren Thematisierungen in anderen Proben, d. h. curricular spielen Wiederholungen und spiralförmiges Vorgehen bereits in diesem frühen Stadium der Scholalarbeit eine gewisse Rolle. Somit kann in diesem Beispiel noch von chorleitungszentrierten, expliziten Wissensexpositionen und impliziten Vermittlungen zu Themen wie u. a. Tongeschlecht, Bauformen von Melodien, Intervalle, Aufbau von Dreiklängen und harmonische Baupläne, Polyphonie/Homophonie gesprochen werden. Sie entwickeln sich später methodisch auch in Richtung Gesprächsformen. Häufig sind die Wissensthematiken, wie das obige Dokument zeigt, eingebettet in katechetische, theologisch-exegetische und musikalisch-exegetische Reflexionen (s. z. B. die Bezeichnung „Ankündigung“ für den fanfarenhaften Anfang des Gloria bzw. der Hinweis auf den semantischen Kontext der Verwendung eines neapolitanischen Dreiklangs). Da ein zentrales Kennzeichen von vokaler geistlicher Musik das Wort-Ton-Verhältnis ist, ergeben sich im Probenprozess, wie hier zu sehen ist, immer wieder interpretatorische Passagen, bei denen die Sängerinnen und Sänger in die Reflexion einbezogen werden, damit sie selbst die Musik verständig nachvollziehen und gestalten können. Die Planung und Analyse der Proben geschieht zunehmend unter Verwendung von Kriterien und Dimensionen allgemein- und musikdidaktischer Konzeptionen.

### **Vorläufige Einordnung der Befunde**

Dem sehr ausschnitthaften Einblick in Prozesse kirchenmusikalischer Praxis kann Folgendes entnommen werden: Die dem qualitativen Spektrum entstammenden Methoden und Instrumentarien des Schulporträtansatzes scheinen geeignet, um zu signifikanten Einsichten in das Bildungsfeld Kirchenmusik zu gelangen. Es finden sich, aus (musik-)pädagogischer Sicht betrachtet, Hinweise auf charakteristische Elemente eines praxiszentrierten Lehr- und Lernraumes. Nimmt man zu dieser Einschätzung einige hier nicht dargestellte, für die Fragestellung aber sehr fruchtbare Antworten, Beobachtungen und Selbstbeobachtungen der Probandinnen und Probanden hinzu, so lässt sich in der Summe feststellen: Der Fortschritt der Sängerinnen und Sänger in den einzelnen Kompetenzbereichen, festgestellt auf Basis der probenbezogenen Einschätzungen und der Selbsteinschätzungen der Sängerinnen und Sänger, bewegte sich, wenn auch nicht gleichmäßig, so doch in konstant positiver Entwicklung. Auch untermauern die Antworten auf die eingesetzten Fragebögen z. B. zur *Missa per Caeciliam III*, dass tatsächlich reflexive Prozesse zwischen Glaubensperspektiven und musikalisch-exegetischer Ausformung von vertonten Textaussagen in einem hohen Maße aufgewiesen werden konnten (vgl. hierzu die Auswertungen bei Hilbers, 2023, 61 ff.). Die deutlich gewordene zieltaxonomische Differenziertheit von Wissensbereichen in diesem Feld geben – affin zu Konzeptionen von Chorklassen in der Schule – Hinweise darauf, dass

lern- und lehrbezogene Orchestrierungen musikbezogenen Wissens in Verbindung mit übergreifendem Bildungswissen hier besondere Möglichkeiten eröffnen. Ferner wurde deutlich, dass diese – polar zwischen Probe als konventioneller Einstudierungspraxis einerseits und bildungsorientierter, d. h. auch stärker reflektierender Arbeit andererseits – in unterschiedlicher Ausprägung bereits in traditionellen Settings vorgefunden werden konnten. In einer intensiven Weiterentwicklung zur allgemeinbildenden und musikalisch-ästhetisch gerahmten Probenpraxis – das zeigen gegenwärtig erprobte, hier noch nicht demonstrierbare Praxisbeispiele – kann es, trotz institutionell bedingter Repertoire- oder Teilhabebeschränkungen, vielversprechende Möglichkeiten zu übergreifend-bildender Arbeit mit Kirchenmusik als inhaltlichem Kern geben. Der praktische Umgang mit ihnen lässt erkennen, dass die Proben im Kontext bildender Arbeit doch zugleich auch die Erfordernisse von terminlich gebundener musikalisch-liturgischer Mitwirkung, z. B. an besonderen kirchlichen Festtagen, zu erfüllen erlauben. Dies verspricht die Aussicht, dass dadurch eine verständige (kirchen-)musikalische Praxis eingeführt werden kann, die, unter gemeindepädagogischem Aspekt, eine fruchtbare Begegnung von Glaubensinhalten sowie -einstellungen und deren musikalisch-exegetischer Repräsentanz ermöglicht. Zur Installation einer solchen Praxis kann, das zeigen gegenwärtige Erkenntnisse der Forschungsarbeit, tendenziell das Gesamtspektrum allgemeindidaktischer, religionsdidaktischer und musikdidaktischer Zielsetzungen, Dimensionen, Kriterien und Methoden, wie sie im Bereich der Schulpädagogik kanonisiert wurden, als Ressourcenquelle sinnvoll in Anspruch genommen werden, ohne zu übersehen, dass beim Blick auf die Institutionen Kirche und Schule nicht von deckungsgleichen Zielen und Strukturen gesprochen werden kann. Aber, was die Möglichkeiten der musikalischen und, damit verbunden, allgemeinen Bildung im kirchlichen Kontext betrifft, so ermutigen die bisherigen Einsichten, über das hinausblickend, was die Dokumentausschnitte hier wiedergeben können, die Einschätzung, dass hier von einem förderlichen Raum gesprochen werden kann.

## Perspektiven

Die innerhalb des Scholenprojektes begonnenen Veränderungen hin zu stärker bildungsorientierter Arbeit stehen noch am Anfang. Folgt man dieser Spur, dann geht es in Zukunft um eine Weiterentwicklung von Modellen der Orchestrierung musikbezogenen Lehrens und Lernens in der kirchenmusikalischen Praxis, polar sowohl von chormethodischer Seite her als auch von einer im weiten Sinne verstandenen bildungsorientierten Didaktik.

Bezogen auf das Forschungsfeld Kirchenmusikpädagogik würde eine stärkere Einbeziehung weiterer kirchlicher Akteure, die das soziale Handlungsfeld konstituieren, den Blick deutlich weiten. Dies zöge in der Umsetzung eine disziplinäre Verbreiterung nach sich: Die Forschungspraxis

hätte in einer solchen Dimension die Aufgabe einer kooperativen Verknüpfung von kirchenmusikalischen Theorie- und Praxisfeldern sowie musikpädagogischer, kulturwissenschaftlicher und pastoraltheologischer Erforschung des sozialen Raumes Kirche.

Als Folge eines möglicherweise veränderten normativen Rahmens (Kirche als missionarischer Raum, als Ort der Glaubensbildung und kultureller Bildung) könnte eine Transformation der kirchenmusikalischen Praxis bedenkenswert erscheinen, mit der Folge einer stärkeren Berücksichtigung kirchenmusikpädagogischer Sinngebungen auch in der Breite der Hochschulinstitutionen, die die Aufgabe der kirchenmusikalischen Ausbildung innehaben. Auch dazu möchte der vorliegende Beitrag einen Impuls geben.

## Literatur

- Annacker, M. (2007). Das Erkenntnisproblem und der Wissensbegriff in der philosophischen Tradition. In R. Schützeichel (Hg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 353–374). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Brendel, E. (2013). *Wissen*. Berlin u. Boston: De Gruyter.
- Brenk, M. & Salomon, A. (Hg.) (2010). *Schulporträtforschung und Schulentwicklung. Grundlegung, Modelle, Projekte, Instrumentarien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Brenk, M. (2020). Pädagogische Porträtforschung. Was verbirgt sich dahinter? In H. Arnold-Joppich & M. Brenk (Hg.), *Der Musikkindergarten Detmold – ein pädagogisches Porträt. Ergebnisse der wissenschaftlich-künstlerischen Begleitung (2013–2018)* (S. 15–22). Düren: Shaker.
- Bubmann, P. & Keßler, H. & Mulia, Ch. & Oesselmann, D. & Pfroth, N. Steinhäuser, M. (Hg.) (2019). *Gemeindepädagogik* (2. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Bugiel, L. (2021). Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. *Theorie Bilden*, Bd. 42. Bielefeld: transcript.
- Dreher, J. (2007). Symbolische Formen des Wissens. In Schützeichel, R. (Hg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 463–471). A. a. O.
- Gutmann, M. (2007). Erfahren, Handeln, Wissen. In R. Schützeichel (Hg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 345–352). A. a. O.
- Hilbers, Ch. (2023). *Kirchenmusikforschung aus pädagogischer Perspektive: Musikalisch-kulturelle Bildung im Raum der Kirche?* Masterarbeit im Fach Bildungswissenschaft an der HfM Detmold. Maschinenschrift. Detmold.
- Hoping, H. & Wahle, S. & Walter, M. (Hg.) (2021). *Gottesklänge. Religion und Sprache in der Musik*. Freiburg et al.: Herder.
- Kerner, H. (2008). *Lebensraum Kirche: das Heilige und das Profane*. Leipzig: Evang. Verl.-Anstalt.
- Kunzler, M. (1995). *Die Liturgie der Kirche*. Paderborn: Bonifatius.
- Kutzer, M. & Müllner, I. & Reese-Schnitker, A. (Hg.) (2024). *Heilige Räume: Verständigungen zwischen Theologie und Kulturwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Matthiesen, U. (2007). Wissensformen und Raumstrukturen. In R. Schützeichel (Hg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 648–661). A. a. O.

- Neuser, W. (2013). *Wissen begreifen. Zur Selbstorganisation von Erfahrung, Handlung und Begriff*. Wiesbaden: VS Springer.
- Siering, T. (Hg.) (2025). *Kirchenmusikpädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder, Perspektiven*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schützeichel, R. (Hg.) (2007). *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Wahle, S. (2021). Wie Musik den Gottesdienst stimmt. Eine liturgiewissenschaftliche Standortbestimmung. In H. Hoping, S. Wahle & M. Walter (Hg.), *Gottesklänge* (S. 124–147). A. a. O.
- Wiater, W. (2007). *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uhl, M. (2021). Was soll in Kirchen erklingen? In H. Hoping, S. Wahle & M. Walter (Hg.), *Gottesklänge* (S. 109–123). A. a. O.
- Zweites Vatikanisches Konzil, Konstitution über die heilige Liturgie „Sacrosanctum Concilium“ (1963). In K. Rahner & H. Vorgrimler (Hg.), *Kleines Konzilskompendium: sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums* (1989, 21. Aufl., S. 51–90). Freiburg: Herder.