

## Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

## **Inhalt**

|                                                                                                                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle</i><br>Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen                                                                                                                            | 3   |
| <i>Eva Maria Jung</i><br>Zwischen Subjektivität und Objektivität. Implizites Wissen als philosophisches Konzept                                                                                                                                   | 9   |
| <i>Georg Fischer &amp; Christian Rolle</i><br>Zum Zusammenhang musikalischer Wissens- und Erziehungsformen                                                                                                                                        | 27  |
| <i>Linus Eusterbrock</i><br>Musikalische Bildung: Warum sie nicht nur von Schlüsselereignissen ausgelöst wird und warum sie mehr verändert als unser Verhältnis zu Klängen                                                                        | 52  |
| <i>Wolfgang Lessing</i><br>„Und manchmal wechseln die Schüler:innen so zurück in diesen Alltagsmodus!“ – Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur „notorischen Diskrepanz“ (R. Bohnsack) von propositionalem und performativem Wissen | 70  |
| <i>Rico Hepp</i><br>Dem Nicht-Wissen vertrauen. Zur ethischen Bedingung bildungsrelevanter Krisen im Musikunterricht                                                                                                                              | 86  |
| <i>Melanie Herzog</i><br>Inklusionssensibel werden. Inklusionsorientierte Musiklehrkräftebildung zwischen implizitem und explizitem Wissen                                                                                                        | 101 |
| <i>Dorothee Barth</i><br>Woher weiß ich, was ich weiß? Musikpädagogisches Wissen im Kontext hochschuldidaktischer und biografischer Erfahrungen                                                                                                   | 120 |
| <i>Daniel Prantl</i><br>Materielle Verankerungen musikpädagogischen Wissens. Wege Verständiger Musikpraxis durch wissenschaftliche Praxisformen                                                                                                   | 140 |
| <i>Jürgen Oberschmidt</i><br>„Aber könnte nicht das Leben eines jeden Individuums ein Kunstwerk sein?“ Foucaults Dandy-Metapher als lebens- und lerntechnische Handreichung für den Musikunterricht                                               | 163 |
| <i>Markus Brenk</i><br>Orchestrierung musikbezogenen Wissens (und Könnens) im Kontext kirchenmusikpädagogischer Praxis am Beispiel der Labor-Schola St. Marien Detmold                                                                            | 183 |

**Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle**

## **Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

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

**Eva-Maria Jung**

## **Zwischen Subjektivität und Objektivität**

Implizites Wissen als philosophisches Konzept

### **Einleitung**

Dass wir mehr wissen, als wir zu sagen vermögen, ist eine der grundlegenden Einsichten des ungarisch-britischen Philosophen Michael Polanyi. Dies mag erst einmal verwundern, da man diese Annahme als nahezu trivial empfinden mag. Wenn wir uns bewusst machen, welches Wissen unseren Alltag prägt, so kommen wir schnell auf praktisches Know-how, das wir in der Regel nicht sprachlich ausdrücken, sondern in der Praxis demonstrieren: Wir kochen Kaffee, fahren mit dem Rad zur Arbeit, schreiben am Computer, reparieren den Fernseher oder lesen die Zeitung. Selbst ganz grundlegende Fähigkeiten und Kulturtechniken wie sprechen, laufen oder mit Messer und Gabel essen beanspruchen ein praktisches Wissen, welches in der Regel unausgesprochen bleibt.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Verengung menschlichen Wissens auf versprachlichtes Wissen so, als erhebe man ein Ratespiel oder eine Quizshow zum Paradebeispiel für Wissen, wo es darum geht, dies dezidiert abzufragen und auf explizite Antworten zu pochen: Man weiß die Antwort und kann sie benennen, oder eben nicht. Das scheint aber eine offensichtliche Schieflage zu sein: Denn nur in seltenen Fällen gestaltet sich menschliches Wissen so.

Wie kommen Philosoph:innen dazu, Polanyis Aussage als wichtige Einsicht einzustufen? Wie entsteht überhaupt die Vorstellung, dass Wissen sich in dem, was wir sprachlich ausdrücken können, erschöpft? In diesem Aufsatz werde ich diese und darauf aufbauende Fragen in den Mittelpunkt stellen. Das Ziel ist es, implizites Wissen als philosophisches Konzept zu reflektieren und aufzuzeigen, mit welchen Herausforderungen dieses Konzept verbunden ist.

### **Implizites Wissen als philosophisches Konzept**

Schaut man in die Geschichte der philosophischen Erkenntnistheorie, so mag man im Hinblick auf unsere Ausgangsfragen zunächst enttäuscht sein: Es gibt kein einheitliches Konzept des impliziten Wissens. Wir können uns also nicht auf eine bestimmte Definition oder Formel

zurückziehen, wenn wir das Implizite des Wissens in der Philosophie untersuchen möchten. Polanyi, der den Begriff in der jüngeren Zeit eingeführt hat, ist in der philosophischen Erkenntnis- und Wissenschaftsphilosophie ein Außenseiter, was nicht zuletzt auf seine späte Zuwendung zur Philosophie (er war ausgebildeter Chemiker) und seine idiosynkratischen Konzepte und Methoden zurückzuführen ist. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass sich das Konzept in der Philosophie nicht in der von ihm intendierten Weise durchgesetzt hat. Und doch werden gerade in jüngerer Zeit in einigen philosophischen Ansätzen Polanyis Überlegungen zumindest indirekt berührt.

Ich werde Polanyis Theorie später etwas genauer skizzieren, um ihre Eigenheiten aufzuzeigen. Im weiteren Verlauf wende ich mich dem Konzept des impliziten Wissens auf Umwegen zu, d. h., ich werde zunächst den klassischen Wissensbegriff in den Blick nehmen und untersuchen, inwiefern dieser versprachlichtem Wissen ein Primat zuordnet und implizites Wissen exkludiert. Zuvor werden in einem Exkurs auf Wittgenstein einige Vorüberlegungen zum Verhältnis von Wissen und Sprache vorangestellt.

## **Zum Zusammenhang zwischen Wissen und Sprache**

### **Wittgensteins Klarinette**

Nehmen wir zunächst ein Werk als Ausgangspunkt, das nur fünf Jahre vor Polanyis Hauptwerk *Personal Knowledge* (1958), allerdings posthum, erschienen ist: Ludwig Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen* (1953). Wittgenstein wendet sich dort an einer Stelle gegen den von einem fiktiven Dialogpartner vorgebrachten Einwand, dass er das Wort „Sprachspiel“ nicht angemessen definiere. Er habe doch lediglich Beispiele für Sprachspiele vorgebracht, einfache kommunikative Situationen wie die von Bauarbeitern, die sich auf einer Baustelle durch das Zurufen von Wörtern Baumaterialien reichen. Eine Definition in dem Sinne, dass das Gemeinsame dieser Beispiele genannt werde, stehe aber noch aus – so der Einwand.<sup>1</sup> Wittgenstein reagiert auf diesen Einwand mit dem berühmten Konzept der *Familienähnlichkeit*. Der Begriff des Sprachspiels, ebenso wie der Begriff des Spielens, könne nicht durch eine *essentialistische* Definition bestimmt werden, und zwar deswegen, weil es schlicht keinen entsprechenden Begriffskern gebe. In diesem Zusammenhang zählt Wittgenstein eine Reihe unterschiedlicher Spiele auf, „Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiele, Kampfspiele“<sup>2</sup>, um zu zeigen, dass diese Spiele kein Merkmal gemein haben. Er spielt einige

---

<sup>1</sup> Wittgenstein, 2025, S. 56 (§.65).

<sup>2</sup> Wittgenstein, 2025, S. 56 (§.66).

Kandidaten für einen „gemeinsamen Nenner“ durch, etwa Unterhaltsamkeit, Geschick und Glück, um aufzuzeigen, dass keines dieser Merkmale bei allen Spielen vorzufinden ist. Wir sehen hier laut Wittgenstein vielmehr „ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und Kleinen“<sup>3</sup>. Diese Ähnlichkeiten charakterisiert Wittgenstein im Folgenden als „Familienähnlichkeiten“<sup>4</sup>, und der Begriff des Spiels ist demzufolge ein Familienähnlichkeitsbegriff.

Auf den von einem fiktiven Dialogpartner vorgebrachten Einwand hin, Wittgenstein habe damit doch immer noch nicht gesagt, was ein Sprachspiel sei, und wisse es daher womöglich selbst nicht, wendet Wittgenstein die Aufmerksamkeit auf folgende Frage: „Was heißt es: wissen, was ein Spiel ist? Was heißt es, es wissen und es nicht sagen können?“<sup>5</sup> Diese Frage wird im Kontext der *Philosophischen Untersuchungen* nicht direkt beantwortet, aber durch den Verweis auf Beispiele zumindest weitergeführt. In Abschnitt 78 heißt es:

Vergleiche: *wissen* und *sagen*:

wieviele m hoch der Mont-Blanc ist –

wie das Wort „Spiel“ gebraucht wird –

wie eine Klarinette klingt.

Wer sich wundert, daß man etwas wissen könne, und nicht sagen, denkt vielleicht an einen Fall wie den ersten: Gewiß nicht an einen, wie den dritten.<sup>6</sup>

Das Zitat ist selbsterklärend: Wenn uns jemand weismachen will, er wisse, wie hoch der Mont Blanc ist, könne es aber gerade nicht sagen, würden wir ihn für einen Schwindler halten und ihm dieses Wissen absprechen. Wenn aber jemand behauptet, er wisse, wie eine Klarinette klingt, könne es aber nicht weiter erklären, werden wir ihn nicht in der gleichen Weise abwerten. Das Wissen, wie ein Instrument klingt, gehört eben nicht zu den Fällen von Wissen, die wir sprachlich äußern können. Es zeigt sich nicht in unserer Sprache, sondern in bestimmten Verhaltensweisen, etwa dadurch, dass wir ein Stück im Radio als Klarinettenkonzert einordnen oder dass wir erkennen können, wann die Katze in Prokofjews *Peter und der Wolf* auftritt.

Ich möchte Wittgenstein keinesfalls eine systematische Theorie des impliziten Wissens in den Mund legen, aber zumindest deutet sich in den *Philosophischen Untersuchungen* an, dass er Wissen anerkennt, das nicht versprachlicht wird oder werden kann. Durch den Verweis auf unterschiedliche Kontexte unseres Alltagsgebrauchs des Wortes „Wissen“ macht er deutlich, dass Wissen in

---

<sup>3</sup> Wittgenstein, 2025, S. 57 (§.66).

<sup>4</sup> Wittgenstein, 2025, S. 57 (§.67).

<sup>5</sup> Wittgenstein, 2025, S. 63 (§.75).

<sup>6</sup> Wittgenstein, 2025, S. 64 (§.78). Hervorhebungen im Original.

unterschiedlichen Sprachspielen auftaucht und dass nicht in allen Sprachspielen die Forderung erhoben wird, dass wir das, was wir wissen, auch sprachlich ausdrücken können.

Eine von Wittgenstein inspirierte Annäherung an das implizite Wissen könnte also folgendermaßen aussehen: Neben expliziten Formen des Wissens gibt es offensichtlich auch implizite Formen des Wissens, die sich im akustischen Erkennen von Instrumenten oder in der korrekten Verwendung von Wörtern zeigen. Explizite und implizite Wissensformen gehen zudem mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Bewertungsmaßstäben einher.

Warum, so werde ich im Folgenden fragen, hatte diese Anerkennung nicht-sprachlicher Wissensformen nicht fortlaufend Bestand in der philosophischen Erkenntnistheorie? Warum erfährt Polanyis Einsicht erst in jüngerer Zeit ihre gebührende Aufmerksamkeit? Wenden wir uns nun dem klassischen Wissensbegriff zu und suchen dort nach Antworten.

### **Der klassische Wissensbegriff**

Der dreigliedrige Wissensbegriff, dessen Grundidee bereits bis zu Platons Dialog „Theätet“ zurückreicht, ordnet Wissen drei konstitutive Bestandteile zu: Wissen ist demzufolge „wahre, gerechtfertigte Überzeugung“.<sup>7</sup> Ein Subjekt *S* weiß demgemäß, dass *p* wahr ist, wenn (1) *S* davon überzeugt ist, dass *p* wahr ist, (2) *S* in seiner Überzeugung, dass *p* wahr ist, gerechtfertigt ist, und (3) *p* wahr ist.

Auf den ersten Blick gibt es hier rein oberflächensprachlich noch keinen Hinweis darauf, dass Wissen immer versprachlicht sein muss. Nehmen wir diese drei Kriterien nun aber genauer in den Blick.

Zum ersten Kriterium: Überzeugungen oder Meinungen fallen in den Bereich der *propositionalen Einstellungen*, Einstellungen also, die ein Subjekt gegenüber Propositionen hat. Bereits an diesem Punkt könnte man eine Verbindung zwischen Wissen und Sprache vermuten: „proposition“, im Englischen „Satz“, verweist auf die „Satzhaftigkeit“ von Wissen und schränkt es somit auf die Äußerung von Aussagesätzen ein. Doch eine solche Argumentationslinie wäre zu vorschnell. „Proposition“ ist ein philosophischer Fachbegriff, der als „Inhalt von Aussagen“ gefasst wird. Hiermit sind in der Regel bestimmte Sachverhalte gemeint. Wenn ich beispielsweise weiß, dass Kassel in Hessen liegt, dann bin ich von dem Sachverhalt „Kassel liegt in Hessen“ überzeugt. Überzeugungen drücken folglich bestimmte kognitive Einstellungen zwischen Subjekten und Sachverhalten aus. Dass diese immer explizit sein müssen, scheint eine zu hohe Anforderung zu sein: Menschen verfügen über zahlreiche Überzeugungen, die ihr Verhalten prägen, ohne diese immer in

---

<sup>7</sup> Vgl. Baumann, 2006, 33 ff. Insbesondere die englische Formel „justified true belief“ (JTB) und die zugehörige „JTB-Analysis“ sind für die zeitgenössische Erkenntnistheorie grundlegend. Vgl. hierzu Ichikawa & Steup, 2024.

den entsprechenden Momenten auszusprechen oder gedanklich vor Augen zu haben. Allerdings bleibt die Frage offen, ob die Inhalte von Überzeugungen prinzipiell *explizierbar* sein müssen, auch wenn sie es aktuell nicht sind.

Das zweite Kriterium, das der Rechtfertigung, dient in der Regel dazu, Fälle des Wissens von Fällen des bloßen Ratens abzugrenzen. Wenn wir etwas wirklich wissen, so die Überlegung, liegen wir nicht zufällig richtig, sondern haben dafür Belege oder Gründe. Was genau als Rechtfertigung gilt, ist dabei in der Erkenntnistheorie umstritten. Platon versteht im „Theätet“ beispielsweise eine „Erklärung“ darunter, die die betreffenden Wissenssubjekte abgeben müssen.<sup>8</sup> Aber auch hier lässt sich keinesfalls eine notwendige Verbindung zwischen Wissen und Sprache ableiten. Denn nicht immer wird eine solche explizite sprachliche Bezugnahme für die Rechtfertigung eingefordert. Häufig werden eine angemessene Verankerung der betreffenden Überzeugung im gesamten Überzeugungssystem oder eine Art des Gerechtfertigt-Seins, die sich aus bestimmten Umständen der Wissenssituation ergibt, als ausreichend anerkannt.<sup>9</sup> Wenn ich etwa weiß, dass vor mir ein Elefant steht, so bin ich darin gerechtfertigt, wenn ich diesen Elefanten sehe und nicht gerade träume, unter Drogeneinfluss stehe oder aus anderen Gründen halluziniere. Hier wird angenommen, dass meine Sinneseindrücke unter Normalbedingungen eine Zuverlässigkeit aufweisen, die für mein Gerechtfertigt-Sein hinreichend sind.<sup>10</sup>

Das dritte Kriterium lautet, dass die entsprechende Überzeugung zudem wahr sein soll. Durch das Kriterium der Wahrheit wird der Begriff des Wissens zu einem *Erfolgsbegriff*. Nur was wahr ist, kann von mir gewusst werden. Dass Kassel die Landeshauptstadt von Hessen ist, kann ich dementsprechend zwar glauben, aber nicht wissen. Dass der dreigliedrige Wissensbegriff auf Wahrheit ausgelegt ist, zeigt seine propositionale Struktur: Propositionen sind Wahrheitsträger. Wahrheit wird zwar nicht implizit an Sprache gebunden. Dennoch ist in der Philosophie die Auffassung verbreitet, dass wir in erster Linie durch die Sprache Wahrheit ausdrücken können.

Besonders deutlich bringt dies Karl R. Popper zum Ausdruck, wenn er der menschlichen Sprache die primäre Rolle für das Erreichen von Objektivität zuschreibt:

Es ist die menschliche Sprache und die Schrift, die uns erlauben, unsere Probleme und Theorien objektiv zu formulieren und unabhängig von unseren Erlebnissen objektiv darzustellen; sie zu Objekten unseres kritischen Studiums zu machen und sie auf ihre Wahrheit hin zu überprüfen und kritisch zu bewerten.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Vgl. Platon, 1991, 201c-d.

<sup>9</sup> Vgl. Baumann, 2006, S. 45 ff.

<sup>10</sup> Vgl. etwa Dretske, 1995.

<sup>11</sup> Popper, 1984, S. 8.

Für Polanyi, das sei hier vorweggenommen, ist eine solche Vorstellung von Objektivität irreführend. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Popper Polanyis geistiger Gegner ist, was im Wesentlichen daran liegt, dass jener von der Objektivierbarkeit jeglichen Wissens ausgeht und im Zuge dessen Wissen und Sprache eng aneinanderbindet. Durch die Wahl des Untertitels für sein Hauptwerk *Personal Knowledge* („Towards a Post-Critical Philosophy“) wird diese Opposition zu Popper besonders deutlich.

Halten wir in Bezug auf unsere Ausgangsfrage folgendes fest: Der dreigliedrige Wissensbegriff enthält keine direkte Aussage über eine prinzipielle Gebundenheit von Wissen an Sprache. Diese ergibt sich erst aus einer bestimmten Auslegung der einzelnen Komponenten des Wissensbegriffs, insbesondere der Komponente der Wahrheit. Es liegt folglich kein Exklusionskriterium im klassischen Wissensbegriff vor. Durch die unterschiedlichen Möglichkeiten, die drei Konstituenten des Wissensbegriffs auszulegen, liegt jedoch ein gewisses Potenzial – oder, aus unserer Perspektive gesprochen: eine gewisse Gefahr – zur Exklusion impliziten Wissens vor.

## Ryles Unterscheidung und ihre Folgen

### Wissen-wie und Wissen-dass

Wenden wir uns nun den philosophischen Positionen zu, die sich vornehmlich mit nicht-versprachlichtem Wissen beschäftigen und Überlegungen anstellen, wie ein solches Wissen etabliert werden kann und in welchem Verhältnis zu versprachlichtem Wissen es steht. Bevor wir aus Polanyi selbst eingehen, betrachten wir zunächst eine Position, die fast zeitgleich entwickelt wurde und die in den letzten Jahrzehnten in der philosophischen Erkenntnistheorie auf große Kritik gestoßen ist.

In seiner Monographie *The Concept of Mind* (1949) spricht sich der britische Philosoph Gilbert Ryle für die folgenreiche Unterscheidung zwischen Wissen-dass (*knowing that*) und Wissen-wie (*knowing-how*) aus.<sup>12</sup> Ihm zufolge sind beides distinkte Wissensformen: Während Wissen-dass propositional strukturiertes Faktenwissen darstellt, ist Wissen-wie eine praktische Fähigkeit, die als durch Training erworbene, mehrspurige Verhaltensdisposition spezifiziert wird. Hierdurch bringt Ryle einerseits zum Ausdruck, dass praktisches Wissen nicht *angeboren* ist und wir es uns erst durch Praxis und Training aneignen. Andererseits verweist er durch die *Mehrspurigkeit* auf

---

<sup>12</sup> Vgl. Kapitel II („Knowing How and Knowing That“) in Ryle, 1984. Vgl. für diese Darstellung auch Jung, 2012, S. 19 ff.

die Vielfalt von Verhaltensweisen, die durch praktisches Wissen zum Ausdruck kommen. Wenn wir über solches Wissen verfügen, so ist unser Verhalten, anders als bei bloßen Reflexen oder Angewohnheiten, nicht auf bestimmte Reaktionen beschränkt, sondern drückt sich in einer ganzen Bandbreite von Handlungsweisen aus: Meine Fähigkeit, die italienische Sprache zu beherrschen, zeigt sich beispielsweise in ganz unterschiedlichen Kontexten, indem ich etwa auf Reisen im Restaurant bestellen und dem Gespräch der Tischnachbarn zuhören oder eine E-Mail schreiben kann.

Ryles Theorie ist durch die Motivation getrieben, die Philosophie von einem schädlichen cartesianischen Dualismus zu befreien, der Wissen-wie als Folge einer vorwiegend geistigen Tätigkeit deutet.<sup>13</sup> Gemäß der von diesem Dualismus behafteten „intellektualistischen Legende“, die Ryle in seinem Werk angreift, ist die Ausführung praktischen Wissens durch einen bestimmten chronologischen Ablauf gekennzeichnet: Wir überlegen uns zunächst Regeln oder handlungsanleitende Kriterien und führen dann die entsprechenden praktischen Tätigkeiten aus. Eine Theorie, die Wissen-wie in solcher Weise auf Wissen-dass reduziert, ist nach Ryle völlig verfehlt.

Er bringt hauptsächlich zwei Argumente vor: Erstens erhebt er den Einwand, dass die theoretischen Annahmen zum Ablauf praktischen Wissens in einen infiniten Regress münden, mit der absurden Folgerung, dass sich praktisches Wissen niemals manifestieren könnte. Zweitens verweist er auf zahlreiche Beispiele aus dem Alltag, die schlicht gegen eine solche Theorie sprechen. Im Alltag zeigt sich für Ryle etwas, was ich an anderer Stelle eine „Wissens-Handlungs-Lücke“ genannt habe.<sup>14</sup> Und diese Lücke lässt die intellektualistische Theorie weitgehend unerklärt: Das Anlesen von Regeln führt in vielen Fällen nicht dazu, dass wir die entsprechende Tätigkeit auch ausführen können. Und auf der anderen Seite sind wir auch nicht in der Lage, entsprechende Regeln für unsere praktischen Fähigkeiten zu benennen.

Ryles Argumente gegen die intellektualistische Legende haben auf den ersten Blick zweifelsohne große Überzeugungskraft, und ich möchte sie an dieser Stelle nicht weiterverfolgen. Was mir für die Philosophie aber folgenreich zu sein scheint, ist ein von Ryle eingeführter *Dualismus der Wissensformen*, mit dem er auf den cartesianischen Dualismus antwortet. Ryle argumentiert dafür, dass Wissen-wie und Wissen-dass distinkt sind, und betont, aus guten Gründen, die unterschiedlichen Merkmale der beiden Wissensformen. Er weist damit, um noch einmal Wittgensteins Wortgebrauch zu verwenden, Wissen-dass und Wissen-wie unterschiedlichen Sprachspielen zu. Seinen intellektualistischen Gegnern wirft er gleichsam vor, dass sie die unterschiedlichen Sprachspiele vermengen, indem sie Fälle des Wissens-wie als Formen des theoretischen Faktenwissens kategorisieren und die Eigenheiten eines solchen praktischen Wissens dabei übersehen.

---

<sup>13</sup> Vgl. Ryle, 1984, S. 32 ff.

<sup>14</sup> Vgl. Jung, 2012, S. 20.

Die Aussprache für einen kategorialen Unterschied beider Wissensformen bleibt dabei aber nicht ohne Herausforderung: Wenn Wissen-wie und Wissen-dass wirklich zwei unterschiedliche Bereiche markieren, was legitimiert dann die Redeweise, dass beide Formen von Wissen sind? Was, um es anders auszudrücken, bleibt nach der Differenzierung beider Wissensformen als einheitsstiftendes Element? Man könnte beispielsweise sagen, dass es sich um eine bloße Äquivokation handelt, mit der wir auf unterschiedliche Bereiche des menschlichen Lebens Bezug nehmen. Etwa so, wie wir mit dem Wort „Bank“ in einem Fall auf eine Sitzgelegenheit und im anderen Fall auf ein Finanzinstitut verweisen.

Halten wir zunächst fest: Ryles Unterscheidung zwischen Wissen-wie und Wissen-dass ist durch eine Ablehnung des cartesischen Dualismus motiviert und führt uns doch auf einen Dualismus der Wissensformen hin. Ich werde im folgenden Abschnitt aufzeigen, dass mit Michael Polanyis Perspektive ein solcher Dualismus vermieden wird. Ebendieser Ryle'sche Dualismus ist in den letzten Jahrzehnten in der erkenntnistheoretischen Debatte zur Zielscheibe der Kritik geworden. Diese dreht sich insbesondere um die Frage, ob Wissen-wie *contra* Ryle nicht doch auf propositionales Wissen-dass reduziert werden kann. Im folgenden Abschnitt gebe ich einen kurzen Einblick in diese Debatte. Hierbei kann und soll es nicht um eine Abwägung der in der Debatte auftretenden Positionen gehen. Vielmehr möchte ich aufzeigen, dass die Streitpunkte der Debatte wesentlich auf die Frage zurückgeführt werden können, was unter einer Proposition zu verstehen ist und inwiefern diese mit Versprachlichung zusammenhängt.

### **Das Reduktionismus-Problem**

Wie wir gesehen haben, betrachtet Ryle Wissen-wie und Wissen-dass als distinkte Wissensformen. Ebendiese These ist innerhalb der letzten Jahrzehnte in die Kritik geraten. In der Debatte stehen Intellektualist:innen bezüglich Wissen-wie Anti-Intellektualist:innen gegenüber.<sup>15</sup> Während Erstere behaupten, dass Wissen-wie auf Wissen-dass reduziert werden kann, gehen Letztere, ebenso wie Ryle selbst, davon aus, dass eine solche Reduktion nicht möglich ist. Ich werde im Folgenden nicht die gesamte Debatte wiedergeben, sondern nur einige Schlaglichter setzen, die für unsere Fragestellung wichtig sind.

Zunächst einmal scheinen Intellektualist:innen einen schlechten Stand zu haben. Aus der Alltagsperspektive erscheint es doch offensichtlich, dass Wissen-wie sich nicht vollständig aus Wissen-dass speist. Man denke an die verschiedenen praktischen Fertigkeiten, die man beherrscht. Schwimmen, Radfahren, Nähen, Schreiben, Lesen. Alle diese Tätigkeiten haben wir wesentlich in praktischen Kontexten erworben, und sie drücken sich auch in solchen aus. Sicherlich ist es

---

<sup>15</sup> Vgl. hierzu Jung, 2012, S. 31 ff.

richtig, dass auch theoretische Anweisungen mit in diese Tätigkeiten hineinspielen; insbesondere dann, wenn es um das Erlernen von bestimmten Techniken geht wie etwa Brustschwimmen, Walzertanzen oder Stenographieschreiben. Diese Techniken können sicherlich durch Regeln oder bildhafte Schemata vermittelt werden. Doch trotz dieses Zugeständnisses bleibt Ryles Verweis auf eine Wissen-Handlungs-Lücke gewichtig: Denn ein solches technisches Wissen mag zwar eine Voraussetzung für die entsprechende Fertigkeit sein, sie garantiert aber noch lange nicht deren Erfolg. Intellektualist:innen reagieren auf diesen Einwand, indem sie zunächst aufzeigen, dass Ryle Wissen-wie nicht angemessen bestimmt: Wissen-wie, so die Argumentation, sei weder hinreichend noch notwendig für eine entsprechende Fähigkeit.<sup>16</sup> Zur Motivation dieser Behauptung werden eine Reihe von Beispielen herangezogen, in denen Wissen-wie und Fähigkeiten nicht zusammenfallen. Wir können uns beispielsweise vorstellen, dass wir uns rein über theoretische Werke und genaue Beobachtung ein umfangreiches Wissen darüber, wie man Ski springt, aneignen, ohne jedoch – sei es wegen Höhenangst, mangelnder körperlicher Konstitution oder aus anderen Gründen – selbst zum Skispringen in der Lage zu sein. Dieser Fall soll illustrieren, dass Wissen-wie auch ohne Fähigkeit vorliegen kann. Andere Beispielfälle verweisen auf das Verfügen über eine praktische Fähigkeit, das ohne ein entsprechendes Wissen-wie auftritt. Beispielsweise könnten wir rein zufällig die angemessenen Aktivitäten ausführen, obwohl es uns an einem Wissen-wie mangelt: Wir können nicht benennen, an welche Regeln wir uns bei der Ausführung halten, und auch sonst in keiner Weise reflektierend auf Kriterien und Merkmale der Fähigkeiten Bezug nehmen. In diesem Fall liegt eine Fähigkeit ohne ein entsprechendes Wissen-wie vor. Die Debatte über die Relation zwischen Fähigkeit und Wissen-wie muss hier nicht weiterverfolgt werden, da lediglich ein Punkt klar werden sollte. Die Gegner Ryles möchten aufzeigen, dass Ryle mit seinen Überlegungen nicht überzeugend für zwei Kategorien der menschlichen Intelligenz argumentierte, sondern – um einen Begriff seiner eigenen Philosophie zu verwenden – einen *Kategorienfehler* beging, als er Wissen-wie mit Fähigkeit gleichsetzte.

Ein weiteres Argument, das gegen Ryle von intellektualistischer Seite vorgebracht wird, ist, dass Wissen-wie auf Wissen-dass reduzierbar sei. In diesem Zusammenhang verteidigen Intellektualist:innen zwar nicht die von Ryle angegriffene intellektualistische Legende. Sie machen aber deutlich, dass sich Ryle mit dieser nur eine Strohmann-Position vorgenommen und nicht überzeugend gegen *jede* reduktionistische Position argumentiert habe. Wie aber könnte eine vielversprechende reduktionistische Theorie aussehen? Wir hatten bereits gesehen, dass der klassische Wissensbegriff durch eine Relation zwischen Subjekt und Proposition gekennzeichnet ist: Wenn ich weiß, dass Paris die Hauptstadt von Frankreich ist, dann stehe ich zu der Proposition – dass Paris die Hauptstadt von Frankreich ist – in einer epistemischen Beziehung. Ich bin davon

---

<sup>16</sup> Vgl. Stanley & Williamson, 2001, 416 f.

überzeugt, dass dies der Fall ist. Wie überträgt sich dies aber nun auf praktische Zusammenhänge? Wenn ich über ein Wissen-wie bezüglich des Fahrradfahrens oder Klarinettespielens verfüge, zu welchen Propositionen stehe ich dann in einer Beziehung?

Vertreter:innen des neuen Intellektualismus machen sich über solche Fragen Gedanken und bemühen sich darum, die entsprechenden Propositionen zu spezifizieren. In einem einflussreichen Aufsatz verweisen Jason Stanley und Timothy Williamson (2001) darauf, dass man den Zusammenhang zwischen Wissen-wie und Propositionen dann erkenne, wenn man eine semantische Analyse von Sätzen, die wir zur Zuschreibung solchen Wissens verwenden, vornehme. Für den Satz „Hannah knows how to ride a bicycle“ führe eine solche Analyse zu folgendem Ergebnis:

„Hannah knows how to ride a bicycle“ [...] is true if and only if, for some contextually relevant way *w* which is a way for Hannah to ride a bicycle, Hannah knows that *w* is a way for her to ride a bicycle“ (Stanley & Williamson, 2001, S. 426).

In Kurzform lautet das Argument, das die Reduktion von Wissen-wie auf Wissen-dass stützen soll: Die Analyse eines Wissen-wie-Satzes („Hannah knows how to ride a bicycle“) führt uns auf einen Wissen-dass-Satz („Hannah knows that ...“). Wie ist diese Analyse genauer zu verstehen? Es geht um (objektivierbare) Wege beziehungsweise Arten des Fahrradfahrens (*w*). Wenn Hannah weiß, wie man Fahrrad fährt, so verfügt sie über ein Wissen über diese Wege. An dieser Stelle ist die Analyse aber noch nicht fertig. Denn Stanley und Williamson gestehen ein, dass diese Art des Wissens üblicherweise nicht diejenige ist, die wir Hannah zuschreiben möchten. Im Deutschen kann diese Problematik durch Formulierungen mit dem unpersönlichen Man verdeutlicht werden. Es ist nicht entscheidend, so könnte man einwenden, dass Hannah weiß, wie *man* Fahrrad fährt, sondern vielmehr, wie *sie selbst* Fahrrad fährt. Stanley und Williamson versuchen, diesem Einwand Rechnung zu tragen, indem sie bestimmte *Arten des Gegebenseins* von Propositionen betrachten.<sup>17</sup>

Arten des Gegebenseins von bezeichneten Gegenständen und Gedanken führte Gottlob Frege in seinem Aufsatz „Über Sinn und Bedeutung“ (1892) ein. Zur Illustration dient ein berühmtes Beispiel:<sup>18</sup> Wie kann ein Satz wie „Der Morgenstern ist der Abendstern“ informativ sein, so fragt Frege, obwohl beide Ausdrücke denselben Gegenstand bezeichnen? Frege zufolge haben die Ausdrücke „Morgenstern“ und „Abendstern“ die gleiche *Bedeutung*, und zwar deshalb, weil sie auf den gleichen Gegenstand verweisen (die Venus). Bedeutung ist demzufolge gleichzusetzen mit Referenz. Die beiden Ausdrücke haben aber nicht den gleichen *Sinn*, wobei der Sinn laut Frege „die Art des Gegebenseins des bezeichneten Gegenstandes“ einbezieht. Dies ist leicht ersichtlich: „Morgenstern“ bezeichnet die Venus, wie sie am Morgenhimmel gegeben ist, „Abendstern“ die Venus,

<sup>17</sup> Vgl. Stanley & Williamson, 2001, S. 429.

<sup>18</sup> Vgl. Frege, 2021, S. 7 ff.

wie sie uns am Abendhimmel gegeben ist. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Art des Gegebenseins nicht ein psychologischer Zustand ist, der beschreibt, wie mir die Dinge erscheinen, sondern vielmehr objektive, intersubjektiv verständliche Weisen umfasst, wie etwas gedacht oder bezeichnet werden kann. Diese Weisen erklären Frege zufolge die in der Ausgangsfrage angesprochene epistemische Differenz, d. h., sie erklären, warum wir unterschiedliches Wissen über einen Gegenstand haben können.

In der philosophischen Debatte wird die Bezugnahme auf Arten des Gegebenseins auch von John Perry übernommen, um die spezifischen Charakteristika von *Selbstwissen* zu erklären. In einem Aufsatz beschreibt John Perry, wie er sich in einem Supermarkt befindet und vor seinem Einkaufswagen eine Zuckerspür auf dem Boden sieht.<sup>19</sup> In seiner Neugierde geweckt, beginnt er diese Zuckerspür zu verfolgen und kommt irgendwann zu der Einsicht, dass er selbst es ist, der eine defekte Zuckerpackung in seinem Einkaufswagen liegen hat und die Zuckerspür auf dem Boden hinterlässt. In Bezug auf diese geschilderte Situation unterscheidet Perry zwischen Arten des Gegebenseins der dritten Person und Arten des Gegebenseins der ersten Person. Der durch die Aussage „Eine Person hinterlässt im Supermarkt eine Zuckerspür“ ausgedrückte Sachverhalt kann dementsprechend auf zwei Arten gewusst werden: zum einen in einer beschreibenden Perspektive (der Perspektive der dritten Person) und zum anderen in einer ich-bezogenen Perspektive (der Perspektive der ersten Person).

Den Arten des Gegebenseins wird in den beiden beschriebenen Fällen, sowohl bei Frege als auch bei Perry, eine explanatorische Kraft zugeordnet: Sie sollen erklären, warum es zu einer epistemischen Differenz in Bezug auf die gleiche Proposition kommen kann. Und diese epistemische Differenz ist bedeutend: Wir verhalten uns in unterschiedlicher Weise, je nachdem, in welcher Weise uns das Wissen gegeben ist.

Stanley und Williamson verwenden also eine in der analytischen Philosophie bereits vorfindliche Strategie, wenn sie Arten des Gegebenseins von Propositionen strategisch zur Erklärung von epistemischen Differenzen nutzen. Was sie damit erklären wollen, ist die Differenz zwischen Wissen-wie und Wissen-dass. Zu diesem Zwecke führen sie eine neue Art des Gegebenseins ein, die sie „praktische Art des Gegebenseins“ nennen und einer „demonstrativen Art des Gegebenseins“ gegenüberstellen.<sup>20</sup> Sie erläutern über ein Beispiel, dass wir uns eine Person vorstellen können, die das Radfahren lediglich beobachtet und nicht selbst über das entsprechende Wissen-wie verfügt. In dieser Situation können wir der Person mit einem Fingerzeig auf andere Radfahrer:innen zeigen, dass dies „erfolgreiche Arten des Fahrradfahrens“ sind. In einem solchen Fall liegen die von Stanley und Williamson aufgezeigten Propositionen unter einer *demonstrativen Art*

---

<sup>19</sup> Vgl. Perry, 1979, S. 3.

<sup>20</sup> Vgl. Stanley & Williamson, 2001, S. 429 ff.

*des Gegebenseins* vor. Liegt „echtes“ Wissen-wie vor, so sind die entsprechenden Propositionen in einer *praktischen Art des Gegebenseins* gegeben.

Die Strategie, derer sich Stanley und Williamson bedienen, ist die, dass sie den Bereich des propositionalen Wissens durch die Einführung einer neuen Art des Gegebenseins für ihre Zwecke ausweiten und so Platz schaffen für Formen praktischen, nicht-versprachlichten Wissens. Eine solche Strategie scheint auf den ersten Blick sehr attraktiv zu sein, und zwar insofern, als durch sie die Einführung eines vermeintlich problematischen Begriffs von nicht-propositionalem Wissen vermieden wird. Die Reduzierung von Wissen-wie auf Wissen-dass schafft einerseits eine Einheitlichkeit zwischen beiden Wissensformen, die bei Ryle fehlt. Andererseits fallen Stanley und Williamson auch nicht auf die Probleme der intellektualistischen Legende zurück, da ihr Ansatz von deren problematischer Annahme eines bestimmten chronologischen Ablaufs in praktischen Wissen-wie-Situationen absieht. Der Verweis auf eine praktische Art des Gegebenseins der betreffenden Proposition ist somit als Versuch zu werten, einerseits an der einheitlichen Form des Wissens festzuhalten, andererseits aber praktische Formen des Wissens zu integrieren. Wichtig ist zudem zu betonen, dass Stanley und Williamson nicht die Forderung stellen, dass Wissen-wie versprachlichtes Wissen sein muss. Den Status als propositionales Wissen erhält es durch den Umstand, dass Wissen-wie, ebenso wie Wissen-dass, eine Relation zwischen einem *Wissenssubjekt* und einer *Tatsache* beschreibt. Diese Sichtweise erfordert zwar, dass das Subjekt eine mentale Einstellung zu einer Tatsache in der Welt gewinnt. Diese müsse aber – anders als bei theoretischem Wissen – nicht durch bestimmte sprachliche Äußerungen repräsentiert, sondern könne durch Verhaltensdispositionen, die in praktischen Kontexten erworben werden, realisiert werden. So wehren sich Stanley und Williamson gegen die vermeintliche Konsequenz, dass Tieren und kleinen Kindern gemäß dieser Theorie insofern kein Wissen zukommen kann, als sie (noch) nicht über Sprache verfügen. Sie behaupten in dem Zusammenhang, ihr Ansatz sei weniger restriktiv zu verstehen und verhalte sich prinzipiell neutral gegenüber der Frage, ob Tieren Wissen zugeschrieben werden könne.<sup>21</sup> Ein fehlendes Sprachvermögen stehe demzufolge nicht dem Besitz propositionalen Wissens im Wege.

Leistet der neue intellektualistische Ansatz von Stanley und Williamson folglich eine angemessene Integration impliziten Wissens? Auch wenn es auf den ersten Blick so aussieht, können doch schwerwiegende Einwände gegen ihren Ansatz vorgebracht werden, die daran zweifeln lassen. Ich habe an anderer Stelle ausführlich Stanley und Williamsons Verwendung der praktischen Art des Gegebenseins diskutiert<sup>22</sup> und möchte meine Kritik hier für unsere Zwecke nur kurz resümieren: Ein wesentlicher Kritikpunkte ist der, dass Stanley und Williamson mit ihrem Vorgehen die

---

<sup>21</sup> Vgl. Stanley & Williamson, 2001, S. 438 f.

<sup>22</sup> Vgl. Jung, 2012; Jung & Newen, 2010.

Parallele zu den anderen bereits in der Literatur etablierten Strategien brechen. In den beiden anderen Fällen ist die Bedeutung, die Referenz der entsprechenden Ausdrücke klar, und der Sinn wird durch die Art des Gegebenseins bestimmt. In dem von Stanley und Williamson beschriebenen Beispiel ist es aber fraglich, ob die Bedeutung von „der Art und Weise, wie man Fahrrad fährt“, dieselbe ist. Ist das, worauf wir durch den Fingerzeig hinweisen, auch der Wissensgegenstand von Wissen-wie? Ein bedeutender Unterschied zu den beiden Vorgängerfällen besteht darin, dass auf *Handlungsweisen* verwiesen wird, und hier ist es fraglich, ob diese in der Art und Weise objektivierbar sind, wie Stanley und Williamson dies für ihr Argument annehmen. Um es kurz zu fassen: Stanley und Williamsons Strategie beruht auf einer illegitimen Ausdehnung der Begriffe der Proposition und des propositionalen Wissens und verliert dadurch ihre explanatorische Kraft.

Die Frage nach dem impliziten Wissen in der Philosophie führt folglich zurück auf die Frage, was überhaupt unter propositionalem Wissen, das wir als Standardform des Wissens anerkennen, zu verstehen ist.

Im Folgenden möchte ich das Bild, das Polanyi mit seiner Vorstellung von implizitem Wissen entwirft, dem Ryle'schen Dualismus gegenüberstellen und seine Vorteile – gerade aus metaepistemologischer Perspektive – erläutern.

### Michael Polanyis Perspektive

Polanyi erläutert die implizite Dimension des Wissens anhand zahlreicher Beispiele. Betrachten wir etwa die Gesichtserkennung.<sup>23</sup> Wir erkennen Gesichter üblicherweise in Sekundenbruchteilen. Werden wir aber danach gefragt, wie uns dies gelingt, geraten wir ins Stocken: Wir können zwar entsprechende Merkmale benennen – etwa eine spitze Nase, eine hohe Stirn oder weit auseinanderstehende Augen. Dennoch ergibt eine solche Auflistung keine vollständige Erklärung für unser Wissen. Polanyi erläutert dieses Phänomen über die aus der Gestaltpsychologie stammenden Konzepte der *distalen* und *proximalen* Wahrnehmung. Wenn wir den Fokus etwa auf das ganze Gesicht richten, dann spielen bestimmte Merkmale in das Gesamtbild hinein, ohne dass wir auf diese den Fokus unserer Wahrnehmung lenken. So können etwa eine bestimmte Formung der Augenbrauen und Mundwinkel sowie kleine Fältchen an den Augen zum Gesamtbild (beispielsweise: „Lächeln“) beitragen, ohne dass wir uns bewusst sind, wie diese Merkmale für sich genommen aussehen. Implizites Wissen ist somit von einer Von-zu-Struktur gekennzeichnet. In der Gesichtserkennung gehen wir von den einzelnen Merkmalen zu der Gesamtstruktur über,

---

<sup>23</sup> Vgl. Polanyi, 2009, S. 5 ff.

wobei die Integration der einzelnen Teile zu einem Ganzen führt, das sich nicht über die Summe der einzelnen Teile erklären lässt, sondern diese übersteigt.

Die über seinen Slogan „Wir wissen mehr, als wir zu sagen vermögen“ transportierte Einsicht, dass Wissen sich nicht im sprachlich Äußerbaren erschöpft, führt uns auf den ersten Blick auch auf einen Dualismus: den zwischen *explizitem* (oder *explizierbarem*) Wissen und *implizitem* Wissen, zwischen dem Wissen, das wir in Sprache äußern (oder zumindest äußern könnten, wenn man es von uns verlangte), und demjenigen, bei dem eine solche Versprachlichung aufgrund der oben beschriebenen Von-zu-Struktur nicht möglich ist. Dieser Eindruck einer starken Parallele zwischen Ryle und Polanyi verblasst aber, wenn man Polanyis Theorie genauer in den Blick nimmt. Denn diese zielt nicht auf eine Gegenüberstellung zwischen explizitem und implizitem Wissen ab, die parallel zu der von Wissen-wie und Wissen-dass bei Ryle gedacht werden kann. Vielmehr geht es Polanyi um eine groß angelegte Reformierung des Wissensbegriffs, wobei er das Implizite als Schlüssel für das Persönliche oder Personale sieht, das dem Wissensbegriff inhärent ist. So schreibt er etwa selbst zu Beginn der Aufsatzsammlung *The Tacit Dimension*: „My search has led me to a novel idea of human knowledge from which a harmonious view of thought and existence, rooted in the universe, seems to emerge.“<sup>24</sup>

Polanyi zufolge ist die Vorstellung, Wissen sei etwas Objektives, von den Wissensträgern vollständig Abstrahierendes, wie sie Popper in dem bereits angeführten Zitat vertritt, irreführend. Wissen bleibe immer durch seinen Träger mitbestimmt, es enthalte stets persönliche Anteile, die nicht objektivierbar sind. „Persönlich“ ist in diesem Zusammenhang nicht als subjektiv zu verstehen; es transzendiert laut Polanyi vielmehr das Subjektive und Objektive. Einerseits mache es den engen Bezug zum Wissenssubjekt deutlich, andererseits müsse mit dem Zugeständnis des persönlichen Moments des Wissens nicht der Anspruch auf intersubjektive Wahrheiten aufgegeben werden. Dieser werde durch die Einstellungen der Wissenssubjekte, ihre Ausrichtung auf die Wahrheit hin, gewährleistet.<sup>25</sup>

Hieraus ergibt sich ein völlig anderes Anliegen der Polanyi'schen Wissenstheorie als derjenigen Ryles. Während Ryle im Sinne einer Ordinary-Language-Philosophy Wissen-wie (beziehungsweise Knowing how) als nicht-propositionale Wissensform etablieren möchte, geht es Polanyi um den Appell, Wissen in anderer Weise zu verstehen, als wir es in der Wissenschaftstheorie oder Erkenntnistheorie geneigt sind zu tun. Die Anerkennung impliziten Wissens ist für ihn, anders als für Ryle, nicht einfach die Anerkennung von einer Wissensform neben der Standardform des Wissens. Es ist Ausgangspunkt für ein neues Verständnis von Wissen schlechthin. Ein völlig explizites Wissen ist für Polanyi nicht der Standardfall des Wissens, sondern eine Illusion.

---

<sup>24</sup> Polanyi, 2009, S. 4.

<sup>25</sup> Vgl. hierzu Jung, 2011.

Alles Wissen, selbst solches in stark formalisierten Wissenschaften wie der Mathematik, ist für ihn implizites Wissen oder auf solches rückführbar.

Aus dem Gesagten sollte Folgendes deutlich werden: Die Gegenüberstellung von Wissen-wie und Wissen-dass bei Ryle findet keine Entsprechung in der Gegenüberstellung von explizitem und implizitem Wissen bei Polanyi. Während Ryle zwei Perspektiven der menschlichen Intelligenz aus mentaler Perspektive zu unterscheiden versuchte, fordert Polanyi eine Umwälzung des Wissensbegriffs als solchen.

Polanyi hebt den Dualismus der Wissensformen, für den sich Ryle ausspricht, auf, und spricht sich für ein monistisches Bild aus. Anders als bei Stanley und Williamson vollzieht er hierzu aber keine problematische Ausdehnung des Begriffs der Proposition oder des propositionalen Wissens. Er erkennt vielmehr, dass die Integration impliziten Wissens in die Erkenntnis- und Wissenschaftsphilosophie kein leichtes Unterfangen ist. Implizites Wissen kann eben nicht mit überschaubarem Aufwand in den bestehenden Konzeptualisierungsrahmen aufgenommen werden. Die Anerkennung dieses Wissens fordert uns vielmehr zu einem Umdenken auf, das eine grundlegende Reform unseres Verständnisses von menschlichem Wissen erfordert.

Ich möchte an dieser Stelle nicht dafür argumentieren, dass Polanyis Theorie in jeder Hinsicht derjenigen Ryles vorzuziehen ist. Es ist völlig angemessen, wenn man gegenüber seinen Ausführungen einige Vorbehalte hat. Insbesondere auch deswegen, weil sie erheblich mehr „metaphysisches Beiwerk“ mit sich bringen, als es bei Ryle der Fall ist. Dennoch möchte ich aufzeigen, dass der Grundansatz Polanyis für die neue Debatte um ein Wissen jenseits der Sprache – sei es nun unter dem Begriff des impliziten Wissens oder als Wissen-wie gefasst – wichtige Impulse setzen kann. Ich möchte dies exemplarisch anhand zweier Themenfelder deutlich machen.

Erstens: Die Reduktionismus-Frage, die die Debatten in der analytischen Philosophie weitestgehend geprägt hat – die Frage, ob Wissen-wie auf Wissen-dass reduzierbar ist –, wird durch Polanyis Perspektive viel weniger dringlich. Implizites Wissen anzuerkennen heißt für Polanyi nicht, dass wir ein noch unbeachtetes Stück menschlicher Intelligenz in unsere erkenntnistheoretischen Überlegungen mit einbeziehen müssen. Die Anerkennung von implizitem Wissen führt vielmehr auf ein neues Denken über unser Wissen schlechthin. Hier spiegelt Polanyis Theorie in gewisser Weise das Ergebnis aus der oben beleuchteten Auseinandersetzung mit der neuen intellektualistischen Position. Der Versuch, Wissen-wie auf Wissen-dass zu reduzieren, führte auf das, was ich eine „illegitime Ausdehnung des Propositionenbegriffs“ nannte. Man kann es aber auch neutraler formulieren: Es führte uns auf die Frage, was wir überhaupt unter Wissen-dass, propositionalem Wissen, verstehen und was die Grenzen eines solchen Wissens sind. Somit zerbricht das Etablierte. Das ist aber genau das, was Polanyi durch seine Theorie deutlich macht: Mit der Anerkennung impliziten Wissens handeln wir uns nicht lediglich eine Bruchstelle ein, die am

Rande der Erkenntnistheorie zu verorten wäre und die es angemessen in die Tradition zu integrieren gilt.

Ich möchte dies genauer erläutern. Kehren wir noch einmal zu Wittgensteins Beispiel zurück: zum Wissen, wie eine Klarinette klingt. Ryles Anliegen war es, dafür zu argumentieren, dass dieses Know-how nicht auf eine Form von propositionalem Wissen rückführbar ist, unter anderem etwa auf das theoretische Wissen, dass Klarinettenklänge in einem bestimmten Frequenzbereich liegen, usw. Die sich an Ryle anschließende Debatte ist auf die Frage ausgerichtet, ob die beiden, auf den ersten Blick unabhängigen Formen von Wissen, das praktische Know-how und das explizierbare Faktenwissen, nicht doch aufeinander reduziert werden könnten. Aus der Perspektive Polanyis ergibt sich aber ein ganz anderes Bild: Für Polanyi ist ein vollständiges explizierbares Faktenwissen über den Klarinettenklang eine Illusion. Das paradigmatische propositionale Wissen, das in der analytischen Debatte am Anfang steht, ist für ihn ein fehlgeleitetes Ideal, weshalb es innerhalb seiner Philosophie auch nicht erstrebenswert ist zu fragen, ob praktisches Know-how darauf reduzierbar ist. Am Anfang steht für ihn die Anerkennung des Impliziten. Wir wissen schlicht, wie eine Klarinette klingt, und diese paradigmatische Form impliziten Wissens ist so eng mit kontextuellen und personalen Merkmalen verknüpft, dass eine vollständige Explizierbarkeit nicht möglich ist. Das führt bei ihm nicht dazu, dass explizites Wissen völlig entwertet wird. Das Vermögen der Sprache und damit die Möglichkeit, Wissensgehalte, zumindest partiell, explizit zu machen, ist für ihn eine bedeutende menschliche Errungenschaft, die die Übertragung und Vermittlung von Wissen in vielerlei Hinsicht erleichtert und Wissenschaft überhaupt erst möglich macht. Dennoch ist das durch Versprachlichung gewonnene Wissen für ihn niemals vollständig explizit. Es enthält noch implizite Anteile, insofern es sich nicht vollständig lösen kann von kontextuellen und personalen Merkmalen. Ein vollständig explizites Wissen über den Klarinettenklang ist für ihn also deswegen eine Illusion, weil ein solches Wissen die kulturgeschichtlichen, historischen, sozialen und persönlichen Zusammenhänge, in denen Wissen notwendigerweise zu betrachten ist, ausblendet. Dies gilt für jedes Wissen, nicht nur für die besonders anschaulichen Fälle wie das Wissen, wie ein Instrument klingt. Diese Einsicht ist uns deswegen abhandengekommen, weil wir uns in der Erkenntnistheorie an allzu abstrakten theoretischen Formen von Wissen orientiert und die impliziten Momente systematisch ausgeblendet haben.

Der Blick auf Polanyi sollte meines Erachtens nicht dazu führen, dass der Begriff des propositionalen oder expliziten Wissens völlig aus der Erkenntnistheorie verbannt werden sollte. Vielmehr sollte er nicht als Maßstab jeglicher Wissensformen verwendet werden, an dem sich Anerkennungs- und Reduktionsfragen ausrichten, sondern als das, was er tatsächlich ist: ein Ideal, das wir mithilfe von Abstraktionsleistungen konstruieren.

Zweitens: Durch Polanyis Perspektive wird die Relevanz unterstrichen, die die Anerkennung impliziter Momente des Wissens für andere Dimensionen der Philosophie, etwa der politischen Philosophie, der Ethik oder der Wissenschaftsphilosophie hat. Wenn wir anerkennen, dass all unser Wissen implizit ist, oder zumindest implizite Anteile enthält, werden wir Fragen nach dem Wert, der Übermittlung oder der politischen Dimension von Wissen in einem großen Stil überdenken. In diesem Sinne lässt sich beispielsweise die von mir selbst vorgebrachte Theorie weiterdenken, dass wir mentalen Bildern eine besondere Rolle für den allmählichen Prozess der Versprachlichung von praktischen Fertigkeiten zuschreiben.<sup>26</sup> Hiermit ist nicht gemeint, dass sich Fähigkeiten oder praktisches Wissen auf Sprache reduzieren lassen. Transformationen von der einen zur anderen Seite werden immer mit inhaltlichem Verlust einhergehen. Und doch nehmen Bilder eine wichtige Funktion bei der Vermittlung ein, da sie einerseits in der Lage sind, von der konkreten Handlungssituation zu abstrahieren, und andererseits kontextuelle und personale Merkmale viel stärker berücksichtigen können als die Sprache, weil sie einen weniger hohen Abstraktionsgrad aufweisen.

Auch Polanyi selbst hat in seinen Werken theoretische und praktische Fragen miteinander zu verknüpfen versucht. So hat er beispielsweise betont, dass ein enger Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden und ein praxisbezogenes Lernen am Beispiel einem abstrakten Lernen vorzuziehen ist.<sup>27</sup>

Kurz gefasst: Obwohl die Erstveröffentlichung von Polanyis „Personal Knowledge“ mehr als 65 Jahre zurückliegt, kann er durchaus als Vorreiter für die jüngsten Entwicklungen in der Erkenntnistheorie betrachtet werden, die eine Berücksichtigung ethischer und politischer Dimensionen von Wissen anstreben.

## Schluss

Die Verbindung von Sprache und Wissen ist in der philosophischen Explikation des Wissensbegriffs nur mittelbar angelegt. Sie wird etwa durch unsere Vorstellung von Überzeugungen als propositionalen Einstellungen oder durch den Wahrheitsbezug des Wissens erst hergestellt.

Wo uns die Anerkennung impliziten Wissens in philosophischer Hinsicht hinführt, habe ich durch Ryles und Polanyis Theorien exemplarisch aufgezeigt: Während bei Ryle hier ein Dualismus vorliegt, insofern, als er Wissen-wie und Wissen-dass als kategorial zu unterscheidende Wissensformen betrachtet, findet sich bei Polanyi ein Monismus der Wissensformen. Für Polanyi

---

<sup>26</sup> Vgl. Jung, 2012, S. 177 ff.

<sup>27</sup> Vgl. Polanyi, 1958, S. 54.

führt die Anerkennung impliziten Wissens nicht zur Gegenüberstellung zweier Wissensformen, sondern zu einem neuen Wissensbegriff und einer damit verbundenen neuen Agenda der Erkenntnis- und Wissenschaftsphilosophie. Um noch einmal auf Wittgensteins Klarinetten-Zitat zurückzukommen: Polanyi und Ryle präsentieren unterschiedliche Arten, wie wir die unterschiedlichen Sprachspiele des Wissens, die Wittgenstein in seinem Zitat anspricht, zusammendenken können.

Obgleich ich einige Vorzüge der analytischen Philosophie sehe und sie als Zugang meiner eigenen Theoriebildung genommen habe, habe ich versucht aufzuzeigen, dass man Polanyis Perspektive so einiges abgewinnen kann. Seine Theorie kann insbesondere für die Meta-Epistemologie, also für die Frage, wie wir Erkenntnistheorie verstehen und betreiben sollten, wichtige Impulse liefern.

## Literatur

- Baumann, P. (2006). *Erkenntnistheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Dretske, F. (1995). *Naturalizing the Mind*. Cambridge, MA, et al.: The MIT Press.
- Frege, G. (2021). *Über Sinn und Bedeutung* (2. Aufl.). Hg. v. U. Voigt. Ditzingen: Reclam.
- Ichikawa, J. & Steup, M. (2024). The Analysis of Knowledge. In Edward N. Zalta u. Uri Nodelman (Hg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2024 Edition)*. Abgerufen am 20.04.2026 von <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/knowledge-analysis/>
- Jung, E. & Newen, A. (2010). Knowledge and Abilities. The Need for a New Understanding of Knowing How. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 9, 113–131
- Jung, E. (2011). Knowledge, Practice, and the Problem of Relativism. Reconsidering Michael Polanyi's 'Personal Knowledge'. In R. Schantz & M. Seidel (Hg.), *The Problem of Relativism in the Sociology of Knowledge* (S. 213–233). Frankfurt a. M.: Ontos.
- Jung, E. (2012). *Gewusst wie? Eine Analyse praktischen Wissens*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Perry, J. (1979). The Problem of the Essential Indexical. *Noûs*, 13(1), 3–21
- Platon (1991): *Sämtliche Werke. Band VI*. Frankfurt a. M. u. Leipzig: Insel.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1974). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy* (2. Aufl.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Popper, K. R. (1984). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf* (4. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Ryle, G. (1984). *The Concept of Mind*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Stanley, J. & Williamson, T. (2001). Knowing How. *The Journal of Philosophy*, 98(8), 411–444
- Wittgenstein, L. (2025). *Philosophische Untersuchungen* (12. Aufl.). Hg. v. J. Schulte. Berlin: Suhrkamp.

**Georg Fischer & Christian Rolle**

## **Zum Zusammenhang musikalischer Wissens- und Erziehungsformen**

### **Einleitung**

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

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

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

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

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

## Formen des Musikwissens

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

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

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

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

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

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

---

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

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

## Musikerziehung

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

## **Analysen von Vignetten musikerzieherischer Praxis**

### **Musikerziehung im Alltag**

Das erste Beispiel thematisiert eine beiläufige, familiäre Musikerziehung:

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

### Schulischer Musikunterricht

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

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

<sup>7</sup> Mit der Abkürzung Schül sind die in Schulen Lernenden jeglichen Geschlechts gemeint.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

### **Musikschulischer Saxofon-Unterricht**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Musiklernen mithilfe edukativer Apps

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

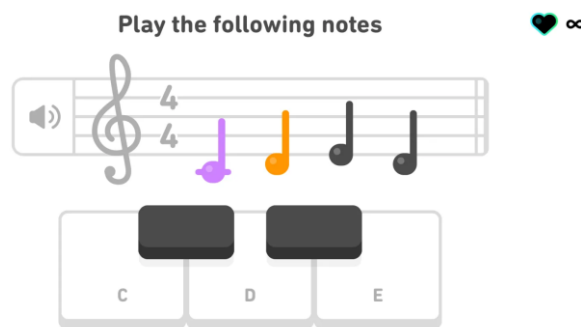


Abbildung 1: Duolingo Musikkurs (Bildquelle: <https://duoplanet.com/duolingo-music/>)

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

## 5. Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. London: Routledge.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2020). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. *Diskussion Musikpädagogik*, 86, 20–32
- Hoyer, T. (2015). *Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne*. Darmstadt: WBG.
- Jank, W. (Hg.) (2021). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Johansson, K. & Rolle, C. (2026). Artistic Research Approaches. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen, Forschung, Diskurse* (2. erw. Aufl., S. 740–746). Münster: Waxmann.
- Jung, E.-M. (2012). *Gewusst wie? Eine Analyse praktischen Wissens*. Berlin: De Gruyter.
- Kaiser, H. J. (2010): Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2010: 47–68. Abgerufen am 22.04.2026 von <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>
- Kaiser, H. J. (2003). Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2003. Abgerufen am 06.01.2026 von <https://www.zfkm.org/03-kaiser.pdf>
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hg.), *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 85–98). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kestenberg, Leo (2021). *Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig 1921* (Hg. v. Wilfried Gruhn). Baden-Baden: Rombach.
- Kraemer, R.-D. (2004). *Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium. Wißner-Lehrbuch, Bd. 6*. Augsburg: Wißner.
- Kraft, V. (2021). *Erziehung – Beratung – Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kressin, L. (2022). *Disziplinierung durch Methode. Zur Bedeutung der Methodenlehre für das Fach Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Kühn, Walter (1931). Geschichte der Musikerziehung. In E. Bücken (Hg.), *Handbuch der Musikerziehung* (S. 6–68). Potsdam: Akad. Verl.-Ges. Athenaion.
- Latour, B. (2022). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mager, R. (1965). *Lernziele und programmierter Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (aktualisierte Aufl.). Münster: Waxmann.
- Nykrin, R.; Grüner, M. & Widmer, M. (Hg.) (2007). *Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung; Lehrerkommentar zum ersten Unterrichtsjahr*. Unter Mitarbeit von Jutta Funk et al. Mainz: Schott.
- Oberhaus, L. & Stange, C. (2017). *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. Bielefeld: transcript.
- Ott, T. (2016). 45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion. In: J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Musikpädagogische Forschung, Bd. 37* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

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

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

**Linus Eusterbrock**

## **Musikalische Bildung:**

Warum sie nicht nur von Schlüsselereignissen ausgelöst wird  
und warum sie mehr verändert als unser Verhältnis zu Klängen

### **Einleitung**

Musikalische Bildung gehört zu den Grundbegriffen der wissenschaftlichen Musikpädagogik, hat in der Geschichte unterschiedliche Deutungen erfahren und besitzt auch heute eine Vielzahl an Auslegungen (Vogt, 2018). Eine der Konstanten ihrer Begriffsgeschichte seit dem Ende des 20. Jahrhunderts ist die Verknüpfung des Bildungsbegriffs mit ästhetischer Theorie, auch in Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Debatte um ästhetische Bildung und Erfahrung (ebd., 33–34).

Als ein Forschungsdesiderat erschien zuletzt die Verknüpfung von Bildungstheorie und empirischer musikpädagogischer Forschung, in der Hoffnung, dass beide sich gegenseitig befruchten und bereichern (Bugiel, 2021, 169 ff.). An dieser Stelle setzt mein Beitrag an: Ich möchte einige Ergebnisse aus meiner empirischen Forschung in den Diskurs zu musikalischer Bildung einbringen, in der Hoffnung, Impulse für die Ausdifferenzierung der entsprechenden Theorien zu bieten. Dafür beziehe ich mich auf bisher nur teilweise veröffentlichte Ergebnisse meines Dissertationsprojekts, einer Grounded Theory über ästhetische Erfahrungen in der informellen Musikpraxis mit Apps (Eusterbrock, 2022a).

Meine Überlegungen entwickle ich in Auseinandersetzung mit einer Theorie, die Bildungsprozesse als Transformationen angesichts von Krisen oder Schlüsselereignissen begreift, und die ich im Folgenden als transformatorische Bildungstheorie bezeichne.<sup>1</sup> Diese wurde u. a. von Kokemohr (2000, 2007), Marotzki (1990) und Koller (2012) ausgearbeitet und von Bugiel (2021) in die Musikpädagogik übertragen. Bugiels Überlegungen erweisen sich als fruchtbar für das Verständnis meiner empirischen Daten, diese erfordern jedoch eine Erweiterung seiner Theorie, die ich plausibel machen möchte. Diese Erweiterung betrifft sowohl Auslöser als auch Gegenstand musikalischer Bildungsprozesse.

---

<sup>1</sup> Mit transformatorischer Bildungstheorie ist im Folgenden also ausschließlich jene Theorietradition gemeint, die Krisen/Schlüsselereignisse als Auslöser von Bildungsprozessen annimmt. Bildung als Transformation zu verstehen, ist hingegen auch anderen Theorietraditionen eigen.

Die transformatorische Bildungstheorie versteht Bildungsprozesse als Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen, wobei Bildungsprozesse von einschneidenden Erfahrungen des Fremden und Irritierenden ausgelöst werden; Koller und Kokemohr sprechen von Krisenerfahrungen, Bugiel im Anschluss an Waldenfels und Vogt von Schlüsselereignissen.

Meine zwei Thesen, die ich im Folgenden gestützt auf empirische Erkenntnisse plausibel zu machen versuche, lauten:

These 1: Es gibt transformative musikalische Bildungsprozesse, die nicht von Schlüsselereignissen ausgelöst werden.

These 2: Das musikalische Wissen, das in musikalischen Bildungsprozessen transformiert wird, kann als Bündel von nicht-propositionalen Wissensformen gefasst werden, zu dem u. a. ein Vollzugswissen in Bezug auf Erfahrungen und Wahrnehmungen verschiedener Sinne, Emotionen, Bedeutungen, Imaginationen und Praktiken gehört.

These 1 betrifft also den Auslöser und These 2 den Gegenstand musikalischer Bildungsprozesse. Der Schwerpunkt des Textes wird auf der Argumentation für These 1 liegen.

## **Zur transformatorischen Theorie musikalischer Bildung**

Das Verständnis von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen dominiert den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs in einer Weise, dass es auch als „Konsensformel“ (Thompson & Jergus, 2014, S. 14) und „Leitbegriff“ (Yacek, 2022, S. 1) bezeichnet wird (vgl. Lipkina et al., 2024). Seine Grundidee ist, dass Bildungsprozesse als grundlegende Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen, d. h. bestehenden Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsmustern verstanden werden sollten. Als Auslöser dieser Veränderungsprozesse werden *negative* Erfahrungen bestimmt; Koller und Kokemohr sprechen von Krisenerfahrungen, wobei Koller sie u. a. mithilfe der Phänomenologie Waldenfels' als Fremdheitserfahrungen konzipiert (Koller, 2012, Kokemohr, 2000, 2007; vgl. Waldenfels, 1987).

In der Musikpädagogik einflussreich war und ist Bugiels transformatorische Theorie musikalischer Bildung (Bugiel, 2021). Sie macht die genannten Ansätze transformatorischer Bildungstheorie für musikpädagogische Kontexte fruchtbar, unter Bezugnahme u. a. auf Waldenfels' phänomenologische Ästhetik (1987), Vogts phänomenologische Theorie musikalischer Bildung (2001) sowie Theorien praktischen und musikalischen Wissens aus der analytischen Erkenntnistheorie (Ryle, 2015) und der US-amerikanischen Philosophy of Music Education (Elliott, 1991).

Bugiel definiert musikalische Bildung als Prozess der „Transformation musikalischer Welt- und Selbstverhältnisse“ (2021, S. 140). Das musikalische Welt- und Selbstverhältnis – mithin den

*Gegenstand* musikalischer Bildung – bestimmt Bugiel als *musikalisches Wissen*, worunter er „nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns“ versteht (ebd., S. 12). Ein nicht-propositionales Vollzugswissen ist ein praktisches Wissen (auch: Wissen-wie), etwa das Wissen, wie man Fahrrad fährt, unterschieden vom propositionalen Wissen (auch: Wissen-dass), etwa dem Wissen, was ein Fahrrad ist (vgl. ebd., S. 201–202).<sup>2</sup> Die affektive Dimensionierung dieses Wissens meint, dass es sich um ein „existenzielles, im Medium des Klangs vermitteltes Wissen [handele]: ein Wissen, wie es ist, zu sein, so oder anders (gewesen) zu sein, wenn Klang als Musik gehört wird“ (ebd., S. 123).

Als Auslöser musikalischer Bildungsprozesse bestimmt Bugiel wie zuvor auch Vogt (und Koller für die allgemeine Erziehungswissenschaft) *Schlüsselereignisse*, wie sie von Waldenfels beschrieben wurden (Bugiel, 2021, Kapitel 2). Ohne den komplexen, in phänomenologischer Philosophie situierten Begriff des Schlüsselereignisses zu sehr vereinfachen zu wollen, möchte ich an dieser Stelle doch drei Eigenschaften herausgreifen, durch die sich Schlüsselereignisse charakterisieren lassen und um die es mir im Folgenden gehen wird: Es handelt sich um *Ereignisse* der Erfahrungen des Fremden, die *irritieren* und einem Subjekt *widerfahren*, also nicht planbar sind.

Im Folgenden werde ich mich auseinandersetzen mit der Bestimmung sowohl von Gegenstand als auch von Auslösern von Bildungsprozessen in der transformatorischen Bildungstheorie. Ich werde argumentieren, dass musikalische Bildung weiter gefasst werden muss als bisher: Zum einen muss ihr Gegenstand weiter gefasst werden als bei Bugiel, zum anderen gibt es auch musikalische Bildungsprozesse, die nicht von Schlüsselereignissen ausgelöst werden. Diese Thesen entstanden zwar aus der empirischen Arbeit im Rahmen meines Dissertationsprojekts (2018–2022), These 1 zu den Auslösern musikalischer Bildungsprozesse kommt aber zu ähnlichen Schlüssen wie jene kritische Auseinandersetzung mit der transformatorischen Bildungstheorie, die in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft geführt wurde (Lipkina et al., 2024). Neben Überlegungen, ob bspw. neben Transformation auch Kontinuität als Bildungsprozess gelten könne (Epp, 2024), wird dort auch argumentiert, dass der Fokus auf negative Erfahrungen als Bildungsanlässe eine ungerechtfertigte theoretische Engführung sei: Bildung könne beispielsweise auch von (positiven wie negativen) Interaktionen mit anderen Menschen ausgehen (Matzinger, 2024) oder aufgrund des Erkennens eines Wertes und des darauffolgenden Wunsches nach Veränderung stattfinden (Yacek & Gary, 2020).

Auch die Vorstellung, Bildungsprozesse nähmen in einzelnen Ereignissen (Schlüsselereignisse, Krisenerfahrungen) ihren Ausgang, wird von einigen Autor\*innen hinterfragt: So verweisen

---

<sup>2</sup> Die Unterscheidung von praktischem und propositionalem Wissen kann an dieser Stelle recht schematisch bleiben. Für eine detailliertere Diskussion unterschiedlicher Wissensformen vgl. die Beiträge von Jung sowie Fischer und Rolle in diesem Band oder auch die Darstellung der Vielschichtigkeit impliziten Wissens bei Bohnsack, 2017, S. 142 ff.

Alkemeyer und Buschmann (2016) im Anschluss an Bourdieu auf den Prozess des „Eintauchens“ in eine neue soziale Welt, einen Transformationsprozess, der „allmählich“ ablaufe und den sie mit dem Begriffspaar von „Subjektivierung und Selbst-Bildung“ bezeichnen (ebd., S. 131). Eine schrittweise Veränderung anstelle eines Ereignisses zeichnet auch die von mir weiter unten beschriebenen musikalischen Bildungsprozesse aus.

In der Erziehungswissenschaft ist also eine kritische Diskussion und in der Folge eine Diversifizierung transformatorischer Bildungstheorien zu bemerken, die ihre Erklärungskraft weiter stärken wird. In der Musikpädagogik steht eine solche Diversifizierung bisher erst am Anfang. Bugiel selbst legt in einem jüngeren Text dar, dass Kollers These, alle transformatorischen Bildungsprozesse hätten ihren Ursprung in Krisenerfahrungen, letztlich eine Festlegung ohne ausreichende Begründung sei (2024a). Lessing fragt in einer Rezension von Bugiels Buch, ob transformatorische Bildungsprozesse nicht auch kontinuierlich und „kleinformatiger“ verlaufen könnten, etwa in der Praxis des instrumentalen Übens (Lessing, 2021). Als Teil einer solchen Bewegung der Diversifizierung und Ausdifferenzierung der transformativen Theorie musikalischer Bildung kann der vorliegende Text verstanden werden.

## Methodische Überlegungen

Im vorliegenden Text beziehe ich mich auf empirische Forschungsergebnisse meines Dissertationsprojekts (2022a), das ich im Rahmen des BMBF-Projekts MuBiTec-LEA<sup>3</sup> (2018–2021) durchgeführt habe. Darin fragte ich nach den Spezifika ästhetischer Erfahrungen in der informellen, d. h. außerschulischen Musikpraxis mit Apps.

Das Forschungsdesign war an der Grounded-Theory-Methodologie orientiert, bei der in der Interaktion mit Feld und Daten eine gegenstandsbezogene Theorie konstruiert wird (Charmaz, 2014, S. 155–161). Für die Datenerhebung habe ich 15 Musiker\*innen über jeweils zwei bis drei Jahre hinweg fokussiert ethnographisch begleitet (Knoblauch, 2001). Diese waren zwischen zwölf und 65 Jahre alt, das Spektrum reichte von Anfänger\*innen bis hin zu professionellen Musiker\*innen, die in verschiedenen musikalischen Genres aktiv waren, wobei Spielarten des Hip-Hop und der elektronischen Musik dominierten. Mit den Teilnehmenden führte ich jeweils über zwei bis drei Jahre hinweg zwei bis vier Feldaufenthalte zwischen vier Stunden und zwei Tagen durch. Neben teilnehmender Beobachtung im Alltag (DeWalt & DeWalt, 2011), in deren Rahmen

---

<sup>3</sup> MuBiTec-LEA (2018–2021) wurde unter der Leitung von Christian Rolle durchgeführt. Beteiligt waren neben dem Autor und Christian Rolle (Universität zu Köln) auch Marc Godau (Universität Paderborn), Matthias Haenisch (Akron Hochschule für Humanwissenschaften, Berlin) und Matthias Krebs (Universität Mozarteum Salzburg). Allen Beteiligten sei herzlich für die Zusammenarbeit gedankt.

Feldnotizen angefertigt wurden und Feldinterviews stattfanden, setzte ich eine Mischung aus narrativen und problemzentrierten leitfadengestützten Interviews (Helfferrich, 2019; Riemann, 2018) ein.

Im Forschungsprozess arbeitete ich zunächst mit einer Minimalbestimmung ästhetischer Erfahrungen als Episoden (auch) selbstzweckhafter Wahrnehmung, die für die Wahrnehmenden Bedeutsamkeit erlangen (Eusterbrock, 2022a, S. 22). Im weiteren Verlauf zog ich Theorien ästhetischer Erfahrung und Bildung als sensibilisierende Konzepte heran (Rolle, 1999; Seel, 2003). Die entstandene Grounded Theory beschreibt spezifische Erfahrungsqualitäten der ästhetischen Erfahrungen der Teilnehmenden sowie Dimensionen ästhetischer Praktiken, in denen diese Erfahrungen gemacht werden (vgl. Eusterbrock, 2023; Eusterbrock et al., 2021a; 2021b).

Welche Bedeutung können meine Forschungsergebnisse für die musikalische Bildungstheorie haben? Zunächst möchte ich feststellen, dass ich weder den Begriff der Bildung ins Zentrum meines Forschungsinteresses gestellt noch systematische musikalische Biografieforschung unternommen habe (zum wachsenden musikpädagogischen Interesse an Biografien siehe Hüttmann et al., 2024). Vor diesem Hintergrund unterliegt die bildungstheoretische Relevanz meiner Ergebnisse gewissen Einschränkungen.

Doch ich habe erstens zu ästhetischen Erfahrungen geforscht, denen ich, in der Tradition von Musikpädagog\*innen wie Rolle (1999), Wallbaum (2000), Brandstätter (2014) und anderen, ein Potential für musikalisch-ästhetische Bildung zuschreibe. Zweitens habe ich in die Interviews mit den Musiker\*innen immer auch einen narrativ-biografischen Teil eingefügt (vgl. Riemann, 2018), zumeist zu Beginn, in dem sie von ihrem musikalischen Werdegang erzählen. Dabei habe ich Hinweise auf grundlegende Veränderungsprozesse bekommen, die man als Bildungsprozesse beschreiben könnte. Die so herausgearbeiteten Bildungsprozesse in der informellen Musikpraxis mit Apps kann man als Gegenbeispiele zu einer Definition musikalischer Bildungsprozesse verstehen, die als Auslöser dieser Bildungsprozesse Schlüsselerfahrungen und als Gegenstand musikalisches Wissen im engeren Sinne postuliert.

## **Musikalische Bildungsprozesse in der Appmusikpraxis**

Mein Argument geht von der Prämisse aus, dass es sich bei den Veränderungsprozessen, die ich in meiner empirischen Forschung zur Appmusikpraxis identifiziert habe, um transformatorische musikalische Bildungsprozesse handelt. Ich verwende zunächst die Definition transformatorischer Bildungsprozesse von Bugiel: Es handelt sich um Prozesse der „Transformation musikalischer Welt- und Selbstverhältnisse“ (Bugiel, 2021, S. 140). Das musikbezogene Welt- und

Selbstverhältnis, das hier verändert wird, fasst Bugiel wie erwähnt als „nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns“ (ebd.). Hilfreich sind auch zwei Paraphrasen, die Bugiel zum Verständnis seines Begriffs musikalischen Wissens anbietet: Es handle sich um ein „Vollzugswissen“, „wie etwas im Medium des Klangs gehört und/oder gespielt werden kann“ (ebd.), bzw. um ein „Wissen, wie es ist, zu sein, wenn ein (bestimmter) musikalischer Sinn gestiftet, etwas als Musik gehört und/oder gespielt wird“ (ebd.).

Im Folgenden möchte ich zwei Beispiele für Bildungsprozesse geben, wie sie sich in meinem Material andeuten. Es handelt sich dabei um Muster von Bildungsprozessen, wie sie charakteristisch für das Feld der informellen Appmusikpraxis sind. Es sind also nicht nur individuelle Prozesse, sondern Arten von Veränderungen, die sich bei vielen der von mir begleiteten Musiker\*innen ereignen.<sup>4</sup>

### **Bildungsprozess 1: Der Zugewinn an Autor\*innenschaft**

Das erste Beispiel eines Bildungsprozesses betrifft die Erfahrung eines Zugewinns an Autor\*innenschaft, die mit dem Entdecken und Erlernen komplexerer Musikproduktionsprogramme einhergehen kann. Als Beispiel kann der Forschungsteilnehmer Paul dienen (zu Beginn der Datenerhebung zwölf Jahre alt). Sein Einstieg ins Beatmaking erfolgte mit der stark auf Presets und Loops basierenden App *Music Maker Jam*. Mit solchen Programmen kann man beispielsweise eine Basslinie nicht Note für Note eingeben oder einspielen, sondern nur aus vorgefertigten Loops wählen. Nach einiger Zeit erlebte er das Musikmachen so, dass er nicht „selbst Musik machen“ konnte, sondern dass „die App die Musik macht“ (I1). Paul entdeckte und erlernte schließlich die App *FL Studio*, eine Digital Audio Workstation (DAW), mit der er mehr Freiheiten hatte, um, wie er sagte, „meine eigenen Songs zu machen“ (I1). Mit dieser App erlebte er mehr Kontrolle über den Beatmaking-Prozess, etwas, das ich in meiner Dissertation kreative Handlungsmacht genannt habe. Kreative Handlungsmacht ist eine Bedingung dafür, das Musikmachen so zu erleben, dass man selbst die Musik hervorbringt, eine Erfahrungsqualität, die ich als Autor\*innenschaft bezeichnet habe (vgl. Eusterbrock, 2022a, S. 68; Eusterbrock & Weber, 2024; zu Beatmaking und der damit verbundenen künstlerischen Handlungsfähigkeit siehe umfassender Kattenbeck, 2023).

Im Folgenden möchte ich argumentieren, dass ein Zugewinn an Autor\*innenschaft über die Musik als Transformation des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses gelten kann.<sup>5</sup> Unter

---

<sup>4</sup>Die Muster sind verbunden mit zwei der Hauptkategorien meiner Grounded Theory über ästhetische Erfahrungen in der informellen Appmusikpraxis: der ästhetischen Nutzung von Orten und dem Erleben von Autor\*innenschaft (vgl. Eusterbrock, 2022a).

<sup>5</sup>Dabei wird eine Transformation des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses, so legen es meine empirischen Erkenntnisse nahe, nicht in einzelnen Erfahrungen von Autor\*innenschaft erreicht, sondern durch kontinuierlichen

anderem scheint Autor\*innenschaft notwendig für das Erleben von Stolz beim Musizieren zu sein, was für den Teilnehmer Leo so viel bedeutet wie „sich gut fühlen, dass man etwas erreicht hat“ (Leo/TN3/I1).<sup>6</sup> Autor\*innenschaft scheint für Stolz notwendig zu sein, weil nur eine musikalische Praxis, die kreative Handlungsmacht aufweist, auch Herausforderungen und die Möglichkeit des Scheiterns birgt. So erklärt zum Beispiel Paul/TN2, warum er aufhörte, die App *Music Maker Jam* zu benutzen, die es ihm seiner Meinung nach nicht ermöglichte, die Musik selbst zu kreieren und darauf stolz zu sein: „Die App mochte ich nicht, da klingt alles gut, was man macht“ (Feldinterview 8.11.2018). Musikalische Leistungen den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben und darauf stolz zu sein, scheint hier davon abzuhängen, dass man das Risiko eingeht, schlecht zu klingen. Zudem ist Autor\*innenschaft, d. h. die Möglichkeit, Musik selbst zu machen, eine Bedingung für andere Erfahrungsqualitäten, etwa dafür, sich in Musik auszudrücken, wie es viele der begleiteten Musiker\*innen beabsichtigen.

Die wiederholte Erfahrung, Musik *selbst* hervorbringen zu können, verbunden mit dem Stolz darüber, muss als Teil des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses gelten, ebenso wie die wiederholte Erfahrung, sich in Musik sich selbst und anderen gegenüber auszudrücken. Es handelt sich, um es mit Bugiel zu sagen, um ein „Wissen, wie es ist, zu sein, wenn ein (bestimmter) musikalischer Sinn gestiftet, etwas als Musik gehört und/oder gespielt wird“ (Bugiel, 2021, S. 140). Ein Zugewinn an Autor\*innenschaft kann dementsprechend als eine Transformation des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses und damit als transformatorischer Bildungsprozess gelten.

## **Bildungsprozess 2: Der Zugewinn an Mobilität**

Das zweite Beispiel eines transformativen musikalischen Bildungsprozesses betrifft den Zugewinn an Mobilität in der digitalen Musikproduktion, der mit dem Nutzen von Apps möglich wird. Mehrere Musiker\*innen haben zunächst mit dem Laptop zu Hause elektronische Musik produziert und dann das Arbeiten mit Tablet und Smartphone für sich entdeckt, bei dem sie zum Produzieren an ganz unterschiedliche Orte gehen konnten, zum Beispiel in die Natur oder in öffentliche Verkehrsmittel. Die Musiker\*innen setzen sich beim Musizieren mit den Orten auseinander, beispielsweise nutzen sie ihre Wahrnehmungen des Orts zur Inspiration. Zugleich

---

Zugewinn über einen Zeitraum hinweg (vgl. Abschnitt 5.1). Die Bedeutung einer solchen kontinuierlichen Praxis für transformatorische Bildungsprozesse veranlasst Lessing, das Üben als paradigmatischen Fall einer bildenden Praxis anzuführen (Lessing, 2021).

<sup>6</sup>Ich beziehe mich hier auf das psychologische Konzept des „authentic pride“: eines positiven Selbstwertgefühls aufgrund von internen, nicht-stabilen und kontrollierbaren Faktoren, d. h. aufgrund von sich selbst zugeschriebenen Errungenschaften; unterschieden wird dieses Konzept vom „hubristic pride“: einem Stolz, der von stabilen und nicht kontrollierbaren Faktoren abhängt, etwa dem Stolz, einer Nation anzugehören o. ä. (vgl. Tracy & Robins, 2007; S. 263–265).

verändert die von ihnen gemachte Musik ihre Wahrnehmung des Orts und ihrer selbst. Teilnehmer Frank nennt diesen Zugewinn an Mobilität seines Musikmachens eine „Befreiung“ von den Zwängen und Routinen des Homestudios.

Um ein Beispiel für die ästhetische Interaktion mit einem Ort beim mobilen Musikmachen zu geben: Als ich den bereits erwähnten Teenager Paul bei seiner Musikpraxis in der Straßenbahn begleitete, beschrieb er eine Erfahrung, bei der er einen Mann sah, der auf ihn wie ein Monster wirkte und ihn beunruhigte (vgl. Eusterbrock, 2023). Paul machte in dieser Situation einen „düsteren“ Beat, der seinem Empfinden nach zu dem Fremden „passt“. Es scheint mir plausibel, dass Paul hier eine emotional gefärbte Erfahrung des Ortes und der anwesenden Person verarbeitet, indem er Musik macht, und so einen anderen, ästhetischen Blick auf die Situation gewinnt.<sup>7</sup>

Ich möchte argumentieren, dass auch der Zugewinn an Mobilität des Musikmachens als Transformation des musikalischen Welt- und Selbstverhältnisses gelten kann. Er verändert die Art und Weise, in der man sich in Musik mit der Welt und sich selbst auseinandersetzen kann. Er schafft, um Bugiels Paraphrase zu nutzen, ein neues Wissen, „wie etwas im Medium des Klangs gehört und/oder gespielt werden kann“ (Bugiel, 2021, S. 140). Dabei erfüllt der Prozess, den ich Zugewinn an Mobilität genannt habe, auch eine Bedingung, die in der transformatorischen Bildungstheorie formuliert wurde: Bildung sei als Lernen höherer Ordnung zu verstehen; während Lernen erster Ordnung die Verarbeitung neuer Informationen betreffe, verändere Bildung auch die Art und Weise, wie Informationen überhaupt verarbeitet würden (vgl. Koller, 2012, S. 15; Kokemohr, 2007; Marotzki, 1990). Im Falle des Zugewinns an Mobilität im Rahmen elektronischer Musikproduktion ändert sich nicht nur, wie ein bestimmtes Stück Musik gehört oder ein bestimmter Ort wahrgenommen wird, sondern die ganze Art und Weise, wie Musik und Orte aufeinander bezogen wahrgenommen und genutzt werden.

### **Zum Auslöser musikalischer Bildungsprozesse: Bildung jenseits von Schlüsselereignissen**

In der transformatorischen Bildungstheorie wird, wie in Abschnitt 2 ausgeführt, von Krisen als Auslösern von Bildungsprozessen ausgegangen; Bugiel konkretisiert sie mit Waldenfels (1987) und Vogt (2001) als musikalische Schlüsselereignisse. Wie in Abschnitt 2 dargelegt, zeichnen sich

---

<sup>7</sup> Beim Zugewinn an Mobilität handelt es sich, wie beim Zugewinn an Autor\*innenschaft, eher nicht um einen Prozess, der von einem einzelnen Ereignis ausgeht, sondern um eine kontinuierliche Veränderung (vgl. Abschnitt 5.1). Bei der erwähnten, im Rahmen meiner Feldforschung beobachteten Situation in der Straßenbahn handelt es sich also nicht um das singuläre bildende Ereignis, sondern sie ist als Beispiel gedacht, um Pauls Praxis des mobilen Musikmachens zu veranschaulichen.

diese Schlüsselereignisse aus durch die Merkmale 1) Ereignishaftigkeit, 2) Irritation und 3) Widerfahrnischarakter. Für die soeben beschriebenen Bildungsprozesse in der Appmusikpraxis, den Zugewinn an Autor\*innenschaft und den Zugewinn an Mobilität, gilt jedoch: Es gibt keine Hinweise darauf, dass sie überwiegend von solchen Schlüsselereignissen ausgelöst werden.

## Ereignishaftigkeit

Was kann als Auslöser der von mir beschriebenen Bildungsprozesse gelten? Diese Frage kann ich auf der Grundlage meines Datenmaterials nur andeutungsweise beantworten. Ich habe die Teilnehmenden zum einen nach ihrer musikalischen Biografie befragt. Sie erzählten mir, wie die Entwicklung zu der Musikpraxis, die sie zur Zeit der Datenerhebung ausübten, vonstattenging. Zum anderen sprach ich mit den Musiker\*innen über ihre Musikpraxis und die Wahrnehmungen und Erfahrungen, die sie darin vollziehen.

An keiner Stelle identifizierten die Musiker\*innen einzelne Ereignisse als Ursprung eines Veränderungsprozesses. Sie schilderten zwar Erfahrungen, die sie aus dem alltäglichen Fluss des Erlebens herausgriffen, wenn ich sie um Beispiele für vergangene Wahrnehmungen und Erfahrungen oder, in der teilnehmenden Beobachtung, um eine Beschreibung ihrer aktuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen bat.

Da die Musiker\*innen also Momente erinnerten oder ihnen in der teilnehmenden Beobachtung bestimmte Erfahrungen auffielen, ist davon auszugehen, dass diese Momente ein Mindestmaß an Bedeutsamkeit für sie besaßen. Bedeutsamkeit muss hier jedoch sehr bescheiden verstanden werden und erst einmal nur heißen, dass eine ästhetische Wahrnehmung die Aufmerksamkeit der Wahrnehmenden auf sich zieht. Ereignisse im emphatischen Sinne kamen nicht zur Sprache (mit einer Ausnahme, bei der ein Musiker von einer Tournee als Wendepunkt seiner Karriere sprach).<sup>8</sup>

Bei den mir gegenüber geschilderten ästhetischen Erfahrungen ist es jedoch durchaus plausibel, dass sie ein Potential besitzen, zu den beschriebenen Transformationsprozessen beizutragen. Die genannte Situation, in der Paul einen Beat macht, der für ihn zu dem mysteriösen Fremden passt, könnte bspw. gemeinsam mit anderen ähnlichen Erfahrungen dazu beitragen, neue Arten und

---

<sup>8</sup> Wenn man diese Erfahrungen als Ereignisse bezeichnen kann, dann nur in einem schwachen Sinne. Ein Beispiel für eine ästhetische Theorie, die für einen schwachen Ereignisbegriff offen ist, wäre jene von Martin Seel, der ästhetische Ereignisse als „Veränderungen“ (Seel, 2006, S. 13) bezeichnet, die von einem „Minimum bis zu einem Maximum“ (ebd., S. 14) reichen; eine kritische Perspektive auf einen starken Ereignisbegriff haben in der Musikpädagogik zuletzt auch Rolle und Hepp eingenommen, die mit Bezug auf Seel von einer „Bandbreite verschiedener Intensitäten“ sprechen (Rolle & Hepp, 2024). Setzt man einen schwachen Ereignisbegriff an, könnten die ästhetischen Erfahrungen der Appmusiker\*innen ggf. als Ereignisse gelten; da jedoch eine starke Deutung des Ereignisbegriffs üblicher ist, bevorzuge ich diese und spreche den entsprechenden Erfahrungen eine Ereignishaftigkeit ab.

Weisen zu erschließen, sich musikalisch mit der Umwelt auseinanderzusetzen und somit zu dem Transformationsprozess beitragen, den ich „Zugewinn an Mobilität“ genannt habe.

Auf der Grundlage meiner empirischen Forschung lassen sich keine eindeutigen Aussagen darüber treffen, was die betreffenden musikalische Bildungsprozesse auslöst. Da ich überwiegend keine Hinweise auf das Erleben von Schlüsselereignissen gefunden habe und zugleich den ästhetischen Erfahrungen der interviewten Musiker\*innen ein Bildungspotential zusprechen würde, erscheint es mir plausibel, dass die musikalischen Bildungsprozesse der Musiker\*innen nicht von einzelnen, biografisch einschneidenden Ereignissen ausgelöst werden. Vielmehr scheint es plausibel, dass in vielen aufeinanderfolgenden ästhetischen Erfahrungen schrittweise Perspektivverschiebungen stattgefunden haben (vgl. auch Rolle, 1999).

Wie in Abschnitt 2 angedeutet, wird in der Erziehungswissenschaft ebenfalls diskutiert, ob nicht auch schrittweise, kontinuierliche Prozesse als Bildung gelten können (vgl. Alkemeyer & Buschmann, 2016); mit Blick auf musikalische Bildung hat Lessing das Beispiel des instrumentalen Übens als kontinuierliche Transformation ins Feld geführt (2021), das er auch als Selbstsorge im Sinne Foucaults analysiert (Lessing, 2025). Geht man nicht von Ereignissen als Auslösern von Bildungserfahrungen aus, sondern von Erfahrungen, wie der vorliegende Text, stellt sich jedoch die Frage, welche Erfahrungen bildungsrelevant sind: alle, oder nur manche? Bilden manche Erfahrungen mehr als andere, und wenn ja, warum? Auf diese berechtigten Fragen habe ich bisher keine Antwort.

## **Irritation**

Schlüsselereignisse in der transformatorischen Bildungstheorie zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie irritieren, dass sie Erfahrungen von Fremdheit und Differenz sind (vgl. Abschnitt 2). In der Praxis meiner Forschungspartner\*innen kann ich jedoch kaum irritierende ästhetische Erfahrungen ausmachen.<sup>9</sup> Zwar könnte man bspw. die beschriebene Begegnung des Teenagers Paul mit dem „monströsen“ Fremden in der Straßenbahn als eine irritierende Erfahrung bezeichnen; irritierend ist hier jedoch nicht die Musik bzw. musikalische Praxis, sondern der Passant. Will man die musikalische Bildung von Paul in den Blick nehmen, so erscheint das Komponieren in der Bahn in diesem Fall vielmehr als Mittel des künstlerischen Selbstausdrucks und der Selbstbehauptung, mithin als positiv.

---

<sup>9</sup> Eine mögliche Replik wäre, dass man einen sehr schwachen Irritationsbegriff vertritt, der alles Neuartige umfasst. Eine solche Deutung des Irritationsbegriffs ist jedoch m. E. nicht gängig und würde auch mit der transformatorischen Bildungstheorie brechen, die als Bildungsanlässe negative Erfahrungen ausmacht (vgl. Abschnitt 2).

Oft erscheint in meinen Daten nicht die Erfahrung des Fremden/Irritierenden als *Movens* einer Bildungsbewegung, sondern die Verheißung des Positiven: Für den Bildungsprozess, den ich als Zugewinn von Autor\*innenschaft bezeichnet habe, ist es beispielsweise die Aussicht, *selbst* Musik machen zu können, seine *eigenen* Songs zu machen, die zur Veränderung motiviert. Mit einer ähnlichen Stoßrichtung haben die Erziehungswissenschaftler Yacek und Gary (2020) befunden, dass ein Anstoß für Transformationen auch darin bestehen könne, dass Menschen einen Wert erkennen, der sie in einen Zustand des Strebens versetzt („aspiration“) und sie dazu auffordert, sich dem gewünschten Zustand anzunähern.

Entgegenen könnte man hier, dass der Ausgangszustand, nicht seine eigenen Songs machen zu können, als Krise erlebt werde und somit auch dieser Bildungsprozess von etwas Negativem ausgehe (wenn auch nicht von einem Ereignis). Wenn man den Krisenbegriff jedoch so weitet, dass er jegliches Erleben von Problemen oder Scheitern umfasst, ist seine Erklärungskraft deutlich gemindert. In jedem Fall sollte man bei Bildungsprozessen wie dem oben beschriebenen Zugewinn an Autor\*innenschaft neben der negativen Erfahrung des Nicht-Könnens als Bildungsanlass *auch* die Verheißung des Positiven, des Erlebens von Können und Handlungsmacht, berücksichtigen.

Die Vorstellung, dass musikalische Bildung insbesondere von irritierenden Erfahrungen mit Musik ausgeht, hat ihren Ursprung nicht nur im Krisenbegriff der transformatorischen Bildungstheorie, sondern besitzt eine lange Tradition in der ästhetischen Bildungstheorie, u. a. gefasst unter der Überschrift von „Differenzerfahrungen“, die Gewohntes infrage stellen und Vertrautes fremd werden lassen (Brandstätter, 2014, S. 35). Ein Problem mit diesem Fokus auf das Irritierende ist, dass er von einem besonderen (oft mit der Postmoderne assoziierten) Kunstverständnis ausgeht, in dem Verfremdung eine wichtige Rolle spielt (ebd.). Dieses Verständnis ist im Übrigen nicht an die Genres zeitgenössischer westlicher Kunstmusik geknüpft, an die man bei Differenzerfahrungen zuerst denken mag; irritieren können auch Free Jazz, Freak Folk und Elektro-Pop-Konzerte, die mit den Erwartungen der Zuschauer\*innen brechen (vgl. Bugiel, 2021, Kap. 2.4). Es gibt jedoch auch viele musikalische Praktiken, die nicht irritieren (wollen), sondern begeistern, animieren, transzendieren, bestätigen und noch vieles mehr. Eine Theorie musikalischer Bildung sollte Bildungsanlässe nicht nur in irritierenden Erfahrungen suchen – die zweifellos ein großes Bildungspotential für musikalische Biografien besitzen! –, sondern möglichst geeignet sein, eine Vielfalt musikalischer Praktiken weltweit zu berücksichtigen.

### **Widerfahrnischarakter**

Das dritte Merkmal von Schlüsselereignissen, das ich diskutieren will, ist ihr Widerfahrnischarakter. Widerfahrnisse zeichnen sich dadurch aus, „dass jemand etwas durchmacht, was er nicht

herstellen wollte oder könnte“ (Bugiel, 2021, S. 45). Das Bildungssubjekt ist an dieser Stelle zwar nicht rein passiv zu verstehen, da es, um einen Bildungsprozess zu initiieren, einer „kreativen Antwort“ auf das irritierende Ereignis bedarf (vgl. Bugiel, 2021, S. 43). Über das Eintreten des Bildungsanlasses – das Ereignis – besitzen jedoch weder das Bildungssubjekt noch andere Beteiligte eine Kontrolle. Entsprechend befindet Bugiel auch, dass musikalische Bildung zu unberechenbar sei, um sie als Ziel pädagogischer Praxen auszugeben (Bugiel, 2021, S. 77 f.).

Auch mit Bezug auf das Merkmal der Widerfahrnis möchte ich für eine Diversifizierung transformatorischer musikalischer Bildungstheorie eintreten: Neben Bildungsanlässen, die völlig überraschend eintreten, gibt es auch bildende Erfahrungen, die ermöglicht werden und deren Eintreten begünstigt (oder erschwert) wird. Sicher kann eine ästhetische Erfahrung nicht zwingend herbeigeführt werden; diese Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrung wurde in der ästhetischen Bildungstheorie vielfach beschrieben (bspw. von Benz, 2022). Doch es können die Rahmenbedingungen hergestellt werden, innerhalb derer sie auftreten können; in pädagogischen Kontexten ist etwa von der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume die Rede (Rolle, 1999, Kap. 5).

Selbst wenn man von Ereignissen im emphatischen Sinne als Bildungsanlässen ausgehen würde, scheint mir eine Pädagogik, die das Auftreten solcher Ereignisse begünstigt, nicht vergebens, sondern im Gegenteil sinnvoll. Um den Widerfahrnischarakter von Schlüsselereignissen zur veranschaulichen, vergleicht Bugiel sie einmal mit dem Ereignis des Sich-Verliebens, an anderer Stelle mit intellektuellen Geistesblitzen. Beides sind jedoch gute Beispiele für Ereignisse, die zwar nicht herbeigeführt, aber doch begünstigt werden können. Man kann nicht erzwingen, dass man sich verliebt, aber man kann es sehr wohl begünstigen, etwa indem man an (physische wie virtuelle) Orte geht, an denen man neue Menschen kennenlernen kann, indem man sich auf diese Menschen einlässt, indem man seine eigenen Erfahrungen und Erwartungen reflektiert, etc. Ebenso kann man nicht erzwingen, einen Geistesblitz zu haben, aber man kann es begünstigen, indem man liest, Gespräche führt, spazieren geht, etc. Selbst wenn man also Bildungsanlässe als singuläre Ereignisse versteht, scheinen Versuche, ihr Auftreten zu begünstigen, nicht vergebens.

Was die ästhetischen Erfahrungen der Musiker\*innen betrifft, mit denen ich gearbeitet habe, so lässt sich feststellen, dass sie von den Musiker\*innen teils gezielt gesucht werden. Das Nutzen von inspirierenden Orten beim mobilen Musikmachen etwa ist eine Strategie, die von den entsprechenden Musiker\*innen regelmäßig und gezielt angewendet wird. An anderer Stelle habe ich sie als Selbsttechnologien des musikalischen Alltags charakterisiert (Eusterbrock, 2023; 2022a). Dabei handelt es sich um musikbezogene Strategien der Selbst-Regulation und Selbstsorge und kulturelle Praktiken der Konstruktion und Erhaltung von Stimmung, Erinnerung und Identität (DeNora, 2000, S. 47). Manche dieser musikalischen Selbsttechnologien können unter Umständen nicht als bildend verstanden werden, insofern sie das Selbst- und Weltverhältnis nicht zu

transformieren, sondern zu bestätigen versuchen, etwa die Praxis, sich mittels Musikmachens in schwierigen Situationen seiner selbst zu vergewissern (vgl. Eusterbrock, 2023).<sup>10</sup> Andere dieser Praktiken können jedoch durchaus ein Bildungspotential besitzen – Musiker\*innen wenden sich ihnen gerade zu, *weil* sie sich von ihnen eine Veränderung erhoffen.

Die Theorie, dass musikalische Bildung von Subjekten nicht angestrebt und ermöglicht werden kann, sondern ihnen widerfährt, mag vielleicht daher rühren, dass musikalische Bildungstheorien sich traditionell mehr mit Musikrezeption als mit Musikproduktion auseinandersetzen. Wie Vogt (2018) feststellt, habe zwar die „traditionelle Fixierung auf das Hörparadigma“ in den musikalischen Bildungstheorien, die am Ende des 20. Jahrhunderts und Anfang des 21. Jahrhunderts entwickelt wurden, an Bedeutung verloren; dennoch bleibe der Einfluss der philosophischen Ästhetik stark, die vor allem auf die Rezeption von Musik ausgerichtet sei (Vogt, 2018, S. 36). Bei Musikrezeption liegt es jedoch (auch wenn sich um eine Praxis handelt, d. h. um etwas, das man tut) möglicherweise näher als bei Musikproduktion, sich ein Subjekt vorzustellen, dem eine bildende Erfahrung widerfährt, ohne dass es darauf Einfluss hat. Nimmt man Praktiken des Musikmachens in den Blick, so sind zwar auch dort ästhetische Erfahrungen nicht zwingend herbeiführbar – ob sich beispielsweise eine bestimmte „Magie des Zusammenspiels“ innerhalb eines Ensembles oder einer Band einstellt, liegt nicht immer in unserer Hand. Dennoch haben die Akteure in Praktiken des Musikmachens von vornherein eine aktivere Rolle, so dass es hier vielleicht näher liegt, von Praktiken auszugehen, die auf bildende ästhetische Erfahrungen abzielen.

Zusammenfassend lässt sich zu den Auslösern der in diesem Artikel besprochenen Bildungsprozesse sagen, dass es zumeist keine Anzeichen dafür gibt, dass sie von Schlüsselereignissen ausgelöst werden. Dies scheint mindestens dafür zu sprechen, dass sie nicht die einzig möglichen Auslöser sind, sondern dass es neben den in der transformatorischen Bildungstheorie beschriebenen Auslösern auch alltäglichere Erfahrungen gibt, die in der Summe Bildungsprozesse konstituieren. Auch Bugiel, dessen Buch von 2021 die Debatte maßgeblich prägt, geht in einem jüngeren Text davon aus, dass der Fokus der Bildungstheorie auf Krisen als Bildungsanlässe nicht ausreichend begründet ist, und zeigt sich somit offen für andere Überlegungen (2024a). Wie in Abschnitt 2 erwähnt, gibt es auch in der Erziehungswissenschaft Stimmen, die andere bildende Momente zu beschreiben versuchen (Lipkina et al., 2024). Ich möchte mich dieser Forderung nach einer Differenzierung anschließen und dafür plädieren, neben Bildungsprozessen, die von Schlüsselereignissen ausgehen, eine Vielfalt von Verläufen musikalischer Bildung anzunehmen.

---

<sup>10</sup> Es gibt jedoch in der Erziehungswissenschaft durchaus Positionen, die auch Kontinuität, mithin das Aufrechterhalten von Welt- und Selbstverhältnissen, als Bildung verstehen (Epp, 2024). Aus dieser Perspektive können auch bestätigende ästhetische Erfahrungen Bildungspotential besitzen.

## **Die Selbst- und Weltverhältnisse zum Tanzen bringen: zum Gegenstand musikalischer Bildungsprozesse**

Neben der Frage nach dem Auslöser transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse stellt sich auch die nach ihrem Gegenstand: Wie ist das Selbst- und Weltverhältnis verfasst, welches in ihnen transformiert wird? Auf diese Frage will ich im vorliegenden, letzten Abschnitt dieses Textes mit Blick auf meine empirischen Forschungsergebnisse eingehen; aus Platzgründen kann dieser Aspekt jedoch nur angedeutet werden.

Die transformatorische Bildungstheorie von Koller betrachtet das Selbst- und Weltverhältnis als grundlegend sprachlich verfasst; dies kommt für musikalische Bildung nicht in Frage. Bugiel definiert als Gegenstand von musikalischen Bildungsprozessen musikalisches Wissen, verstanden als Wissen dezidiert *musikalischen* Sinns (Bugiel, 2021, S. 116). Mit musikalischem Sinn sind „Beziehungen und Zusammenhänge im Medium des Klangs“ gemeint, etwa das Wissen, wie es ist, sich in einem harmonischen Gefüge hörend auf eine Tonalität zu beziehen (ebd., S. 116). Ausgehend von der Beobachtung, dass „musikalischer Sinn keine außermusikalische Bedeutung haben muss, um hörend erfahrbar zu werden“ (Bugiel, 2021, S. 116), begreift Bugiel musikalisches Wissen als etwas, das Beziehungen zwischen klanglichen Ereignissen betrifft (ebd., S. 120–121). Musikalische Bildung verändert also die Art und Weise, wie wir diese Beziehungen zwischen Klängen erfahren und verstehen können, zugespitzt formuliert: Sie verändert unser Verhältnis zu Klängen.

Hier möchte ich einwenden: Zwar ist es richtig, dass Musik nicht wie Sprache zuverlässig auf etwas anderes verweist. Gleich welche Theorie musikalischer Bedeutung man vertreten mag, ist jedoch klar, dass Musik in vielfältiger Weise mit unserem Leben verbunden ist und persönliche wie kulturelle Bedeutung besitzt: davon zeugen Protestlieder, Klagegesänge, Tanzmusik, Rituale, Geschichtenerzähler, Lieblingsstücke, Workout-Playlists, Wiegenlieder usw. Musik ist nicht nur absolutes Kunstwerk, sondern kulturelle Praxis.

In einem späteren Text von 2024 benennt Bugiel die emotionalen, imaginativen und körperlichen Dimensionen musikalischer Bildungsprozesse (Bugiel, 2024b). Diese Weitung des Blicks möchte ich mit Blick auf meine empirischen Befunde unterstützen: Beschränkt man den Gegenstand musikalischer Bildung auf musikalischen Sinn im engeren Sinne, kann man viele Bildungsprozesse nicht mehr angemessen beschreiben, die m. E. in den Gegenstandsbereich musikalischer Bildung gehören, darunter die Bildungsprozesse in meinem Forschungsfeld.

Musikalisches Wissen im engeren Sinne, d. h. ein Wissen, wie Klänge zu hören sind, ist in den Erfahrungen meiner Forschungsteilnehmenden eng mit anderen Wissensformen verflochten. Wenn die Musiker\*innen lernen, ihre Wahrnehmungen von Orten und Menschen als Inspiration

für ihre Musikpraxis zu nutzen, handelt es sich um einen musikalischen Bildungsprozess. Dieser betrifft aber nicht nur die Art und Weise, Klänge als aufeinander bezogen zu hören, sondern auch ein Wissen, wie man Orte wahrnehmen und sich mit ihnen künstlerisch auseinandersetzen kann. Wenn Musiker\*innen vermehrt die Erfahrung von Autor\*innenschaft machen, d. h., Musik selbst machen zu können, betrifft dies nicht nur Musik als Zeichensystem, sondern auch die Erfahrung, in Musik kreativ zu sein und sich ausdrücken zu können.

Darum lautet meine zweite These: Das musikalische Wissen, das in musikalischen Bildungsprozessen transformiert wird, kann als Bündel von nicht-propositionalen Wissensformen gefasst werden, zu dem u. a. ein Vollzugswissen in Bezug auf Erfahrungen und Wahrnehmungen verschiedener Sinne, Emotionen, Bedeutungen, Imaginationen und Praktiken gehört.

Wenn musikalische Bildungsprozesse mehr als nur klanglichen Sinn betreffen, werden auch Potentiale erkennbar, wie musikalische Bildung die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im weiteren Sinne beeinflussen kann. Die Frage, ob in musikalischer Praxis auch Veränderungen in Bezug auf andere Lebensbereiche passieren, beschäftigt die Musikpädagogik seit jeher, sei es in Bezug auf religiöse Erziehung, Charakterbildung, Transfereffekte oder jüngst die Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Kertz-Welzel, 2023; Eusterbrock, 2022b). Ein Beispiel ist die Vorstellung in ästhetischer Bildungstheorie, dass in kultureller bzw. ästhetischer Bildung neue Wahrnehmungs- und Reflexionsweisen ermöglicht werden, die gesellschaftliche Relevanz besitzen. Für die Musikpädagogik hat bspw. Christian Rolle (1999) argumentiert, dass musikalisch-ästhetische Erfahrungen das Potential besitzen, „neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen“ zu entwickeln (ebd., S. 6, S. 38).

Immer wieder wird debattiert, ob sich Musikpädagogik diese Bildung im weiteren Sinne zur Aufgabe machen soll, verkörpert etwa in der Diskussion um aktivistische Musikpädagogik und den Eigenwert kultureller Bildung (vgl. Hess, 2019; Kertz-Welzel, 2023). Angesichts der vielfältigen kulturellen und persönlichen Deutungsmuster und Praktiken von Musik stellt sich jedoch die Frage, ob Musikpädagogik überhaupt anders *kann*, als über Musik hinaus zu bilden, die Welt- und Selbstverhältnisse zum Tanzen zu bringen und so zu persönlichem wie sozialem Wandel beizutragen.

## Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hg.), *Praxistheorie* (1. Aufl., S. 115–136). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-006>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.

- Brandstätter, U. (2014). *Bildende Kunst und Musik im Dialog: Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung* (3., unveränd. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess: Zur Grundlegung einer Theorie* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Bugiel, L. (2024a). Bildung jenseits von Krisen und diesseits von Gründen? Zu einigen argumentativen und begrifflichen Grundlagen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Lipkina, A. Epp & T. Fuchs (Hg.), *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 65–83). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Bugiel, L. (2024b). Biografie – Identität – musikalische Erfahrung. Überlegungen zu musikpädagogisch relevanten Zusammenhängen. In R. Hüttmann, O. Krämer, E.-M. Tralle & A. Ziegenmeyer (Hg.), *Biografie. Diskussion Musikpädagogik*, 104, 8–11
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Aufl.). Los Angeles et al.: SAGE.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life* (1. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489433>
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Elliott, D. J. (1991). Music as Knowledge. *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 21. <https://doi.org/10.2307/3332993>
- Elliott, D. J.; Silverman, M. & Bowman, W. D. (2016). *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. New York: Oxford University Press.
- Epp, A. (2024). Biographische Arbeit als (eine) Quelle für (weitere) Figurationen von Bildung? Theoretische Überlegungen und empirische Einblicke. In J. Lipkina, A. Epp & T. Fuchs (Hg.), *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 107–124). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Eusterbrock, L. (2022a). *Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis. Eine Grounded Theory* [Dissertation, Universität zu Köln]. <https://kups.ub.uni-koeln.de/62467/>
- Eusterbrock, L. (2022b). Climate-conscious Popular Music Education: Theory and Practice. *Journal of Popular Music Education*, 6(3), 385–401. [https://doi.org/10.1386/jpme\\_00098\\_1](https://doi.org/10.1386/jpme_00098_1)
- Eusterbrock, L. (2023). Mobile Safe Spaces and Preset Emotions: Making Music with Apps as a Digital Technology of the Self. *Popular Music and Society*, 46(1), 50–69. <https://doi.org/10.1080/03007766.2022.2155029>
- Eusterbrock, L.; Godau, M.; Haenisch, M. & Rolle, C. (2021). Spielwiese und Spielzeug. Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 199–216). Münster: Waxmann.
- Eusterbrock, L. & Weber, J. (2024). Kreative Handlungsmacht und die Erfahrung von Autor\*innenschaft. Schulische und außerschulische digitale Musikproduktion im Vergleich. In D. Neuhaus & H. J. Keden (Hg.), *Musik – Digitalisierung – Bildung* (S. 61–76). München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:30729>
- Eusterbrock, L.; Godau, M.; Haenisch, M.; Krebs, M. & Rolle, C. (2021). Von „inspirierenden Orten“ und „Safe Places“. Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 155–172). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24337>
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>

- Hepp, R. & Rolle, C. (i. E.). Risse in der gedeuteten Welt. Über einige Herausforderungen empirischer Forschung in den künstlerischen Fächern am Beispiel des Musikunterrichts. In N. Kuhlmann, K. Rabenstein & H. Roose (Hg.), *Formation und Transformation des Subjekts im Medium der Sache!? Ansätze und Potenziale einer subjektivierungstheoretischen Fachunterrichtsforschung*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. New York: Routledge.
- Hüttmann, R.; Krämer, O.; Tralle, E.-M. & Ziegenmeyer, A. (Hg.) (2024). *Biografie. Diskussion Musikpädagogik*, 104
- Kertz-Welzel, A. (2023). „Nur noch kurz die Welt retten“. Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung aus internationaler Perspektive. In M. Benz, L. Oberhaus & Christian Rolle (Hg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2022 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 155–169). Abgerufen am 22.04.2026 von <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/2141/2305>
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–142. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- Kokemohr, R. (2000). Bildung in interkultureller Kooperation. In S. Abeldt & H. Peukert (Hg.), *„... Was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“: Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie; Helmut Peukert zum 65. Geburtstag* (S. 421–436). Mainz: Matthias Grünewald.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (S. 13–68). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405888-001>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Lessing, W. (2021). Rezension zu Lukas Bugiel: Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2021: 26–34. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://doi.org/10.18716/OJS/ZFKM/2021.2088>
- Lessing, W. (2025). Üben als Selbstsorge. Eine Skizze. In L. Bugiel & L. Oberhaus (Hg.), *Musik lehren und lernen* (S. 91–117). Paderborn: Brill | mentis. [https://doi.org/10.30965/9783969753194\\_007](https://doi.org/10.30965/9783969753194_007)
- Lipkina, J.; Epp, A. & Fuchs, T. (Hg.) (2024). *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Matzinger, D. H. (2024). Bildung und Interaktion. Der soziale Raum als Grundlage biographischer Bildungsprozesse. In J. Lipkina, A. Epp & T. Fuchs (Hg.), *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 85–106). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>
- Riemann, G. (2018). Narratives Interview. In R. Bohnsack, M. Meuser & A. Geimer (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 165–170). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.

- Ryle, G. (2015). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (2006). *Paradoxien der Erfüllung: Philosophische Essays*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Thompson, C. & Jergus, K. (2014). Zwischenraum: Kultur „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_2)
- Tracy, J. L. & Robins, R. W. (2007). The nature of pride. In J. L. Tracy, R. W. Robins, J. P. Tangney (Hg.), *The Self-Conscious Emotions: Theory and Research* (S. 263–282). New York: Guilford.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt: Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Vogt, J. (2014). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37–64). Berlin u. Münster: LIT.
- Vogt, J. (2018). Musikalische Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (1. Aufl, S. 31–37). Münster: Waxmann.
- Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse.
- Yacek, D. (2022). Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘. In D. Yacek (Hg.), *Bildung und Transformation* (S. 1–8). Berlin u. Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_1)
- Yacek, D. W. & Gary, K. (2020). Transformative experience and epiphany in education. *Theory and Research in Education*, 18(2), 217–237. <https://doi.org/10.1177/1477878520957276>

**Wolfgang Lessing**

## **„Und manchmal wechseln die Schüler:innen so zurück in diesen Alltagsmodus!“**

Theoretische Überlegungen und empirische Befunde  
zur „notorischen Diskrepanz“ (R. Bohnsack) von propositionalem und performativem Wissen

### **Vor dem Spiel**

Folgt man den Grundannahmen der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2010, 2017), so unterliegen Praxisvollzüge unhintergebar einer „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack, 2017, S. 54) zwischen einem „propositionalen Wissen“, mit dessen Hilfe sich Akteur:innen über ihre Handlungspraxis verständigen, und einem „performativen Wissen“. Als performativ werden unter praxeologischer Perspektive die oftmals nur implizit vorliegenden habituellen Orientierungen bezeichnet, die im Handlungsvollzug „zur Aufführung“ gebracht werden (vgl. Treß, 2022, S. 213), ohne dass dies den Akteur:innen vollumfänglich bewusst sein müsste. Auf das Lernen in institutionellen Kontexten bezogen tritt diese notorische Diskrepanz als Spannung zwischen den „normativen Vorgaben und den Rollen- bzw. Verhaltenserwartungen auf der institutionellen und organisationalen Ebene“ (Bohnsack, 2022, S. 33) einerseits und den habituellen Prägungen andererseits in Erscheinung, welche dem Handeln beispielsweise einer Schüler:innengruppe zu Grunde liegen. Insofern diese Prägungen auf der impliziten Erfahrung einer „gemeinsamen Einbindung in den Vollzug der Praxis“ beruhen und in der „Erfahrung eines gemeinsamen Schicksals“ fundiert sind, handelt es sich bei diesem performativen Wissen um ein inkorporiertes und kollektiv geteiltes „konjunktives“ Wissen (ebd.).

Geht man mit Bohnsack davon aus, dass jegliches schulische bzw. musischschulische Lernen „fachlich-organisational fundiert und ausdifferenziert“ ist (ebd., S. 41), so ist damit zugleich gesetzt, dass die institutionellen Erwartungen an das Lernen niemals vollständig den handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Schüler:innen entsprechen können. Lernen in Institutionen beruht insofern immer und unhintergebar auf einer „Fremdrahmung“, die durch „kommunikative Strategien“ (ebd.) überbrückt werden muss.

In jüngeren Texten hat Ralf Bohnsack diese Überbrückungsstrategien mit dem Begriff der „konstituierenden Rahmung“ gekennzeichnet (Bohnsack 2017, 2022, 2024). Dieser Begriff ist insofern „metatheoretisch“, als er ein Tertium Comparationis darstellt, das sich auf alle „people processing

organizations“ (Bohnsack 2022, S.40) beziehen lässt (also nicht nur auf Schulen/Musikschulen, sondern beispielsweise auch auf die Handlungsfelder sozialer Arbeit, psychotherapeutischer Betreuung etc.). Bündig formuliert ist es die Aufgabe einer konstituierenden Rahmung, die unhintergehbare, gerade durch Professionalisierung entstandene, Distanz zwischen Institutionen/Organisationen auf der einen und den Schüler:innen/Studierenden/Klient:innen auf der anderen Seite bewältigbar zu machen.

Auf der Grundlage empirischer Befunde arbeitet Bohnsack nun heraus, dass diese konstituierenden Rahmungen sehr unterschiedlich verlaufen können. Besonders interessant ist im Zusammenhang des folgenden Beitrags seine Unterscheidung zwischen „konstituierten“ und „konstituierenden“ Regeln: Im erstgenannten Fall wird die Fremdrahmung durch die Unterstellung von „Normalitätsschablonen“ handhabbar (ebd., S. 45): Die Schüler:innen werden auf der Grundlage vertikaler Machtausübung mit einer ihnen zugewiesenen Rolle identifiziert; habituelle Orientierungen, in denen diese Rolle als fremd und inkompatibel erlebt wird, werden in diesem Zuge unsichtbar gemacht. In konstituierenden Prozessen hingegen wird unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen Raum gegeben. Statt einer eindimensionalen Rollenzuschreibung wird von „differenzierten Identitätskonstruktionen“ ausgegangen (ebd.). Professionalisierung besteht dann in dem Vermögen von Lehrer:innen, „ihre routinierten Entscheidungen [...] nicht nur in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen sowie den zentralen administrativen Normen der Organisation und mit Bezug auf ihre Expertise, also ihr Fachwissen, [zu] treffen, sondern zugleich einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum mit der Klientel [zu] etablieren“ (ebd., S. 40 f.). Aus einer konstituierenden Rahmung kann also ein „Milieu“ hervorgehen, das „über das hinaus[geht], was von den einzelnen Beteiligten ‚mitgebracht‘ wird und [...] eine Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte [gewinnt], aus der heraus sich – auf Grundlage des kollektiven (System-)Gedächtnisses – eine Struktur im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet“ (ebd., S. 42).

In einer Studie zum improvisatorischen Handeln im Musikunterricht rekonstruiert Johannes Treß (2022, 2023) anhand von Videoanalysen eines eintägigen Improvisationsworkshops mit einer 7. Klasse eine dreigliedrige „Interaktionsphasentypik“, an der sich dieser Prozess der konstituierenden Rahmung exemplarisch aufzeigen lässt (die folgende Nachzeichnung dieser Typik greift auf die ausführlichere Darstellung bei Handschick & Lessing, 2025, S. 289 f. zurück). In einer Initialphase, die unter der Überschrift „Distanzierung von der geforderten Sache des Unterrichts“ steht, kommt es auf Seiten der Schüler:innen zunächst zu „Distanzierungen von fremdzugewiesenen (Rollen-)Verpflichtungen, fachspezifischen Handlungsanforderungen [und] (impliziten) ästhetischen Werthaltungen“ (Treß, 2023, S. 162). Diese Phase der Distanzierung wird durch Interaktionen überwunden, in denen die Schüler:innen u. a. Erfahrungen mobilisieren, die an „bereits

etablierte gesellschaftliche Erfahrungsräume“ (ebd.), mit anderen Worten: an Momente ihrer eigenen musikalischen Alltagspraxis, anknüpfen. Die hierbei aufgerufenen musikalischen Elemente sind in dieser Phase noch nicht in eine gemeinsame improvisatorische Gestaltung integriert, sondern tragen den Charakter von „Aktionismen“, durch die „das Spannungsverhältnis zwischen geforderter Sache des Unterrichts und der eigenen Praxis“ überwunden werden soll (ebd., S. 163 f.). An diese Phase schließt sich drittens und letztens eine „Integration und Steigerung musikalischer Akte“ an (ebd., S. 164). Anders als in den vorangegangenen Phasen dominieren hier jetzt „musikalische Abstimmungs-, Koordinations- und Steigerungsprozesse“, die sich „über längere Zeiträume“ durchhalten. „Möglich“, so Treß, „werden diese durch die handlungspraktische Reduktion von Kontextvariablen und die Emergenz eines neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraumes“ (ebd., S. 164 f.).

Auch wenn Treß' Analyse des Workshopverlaufs rein deskriptiver Natur ist, so ist doch unübersehbar, dass aus seiner dokumentarischen Rekonstruktion des Workshops inhaltliche Präferenzen hervorgehen. Denn soll sich die konstituierende Rahmung nicht in der „konstituierten“ Setzung von Rollenzuschreibungen erschöpfen (was etwa der Fall wäre, wenn die Schüler:innen von der Lehrkraft ausschließlich als Subjekte einer Aufgabenerledigung adressiert würden), verlangt ein Improvisationsworkshop im schulischen Rahmen nach einer Bereitstellung von „Improvisationsimpulse[n] und Spielregeln“, „die einen vielfältigen Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken seitens der Schüler:innen begünstigen (peerspezifische und jugendkulturelle Praktiken, Songreferenzen, Versatzstücke etc.)“ (Treß, 2023, S. 169 f.).

Welcher Zündstoff in Bohnsacks metatheoretischer Fassung der „konstituierenden Rahmung“ angelegt ist, zeigt sich insbesondere an der Art und Weise, in der Bohnsack und Treß mit dem Performativitätsbegriff umgehen. Performativität – und auch der von Bohnsack synonym verwendete Begriff des performativen Wissens (vgl. Bohnsack 2017, S. 143) – lässt sich aus der Perspektive einer konstituierenden Rahmung nicht mehr auf die ereignishaft hervorgebrachte Artikulation gelungener Musizierereignisse reduzieren (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 31–42), sondern wird zu einem Metaphänomen, das primär jener kollektiven ‚Aufführung‘ gilt, in der Schüler:innen und Lehrkräfte die vorgegebene Fremdrahmung bearbeiten und in eine gemeinsame Interaktionsgeschichte überführen. Durch diese Weitung des Begriffs können sich bestimmte Situationen, die im Rahmen dieser ‚Aufführung‘ stattfinden, nicht mehr als performative Ereignisse vom Kontext abheben.

## Zurufe von der Seitenlinie

Was das konkret bedeutet, lässt sich gut anhand der Kritik veranschaulichen, mit der sich Treß von Performativitätstheorien abgrenzt, wie sie von Erika Fischer-Lichte (2004) oder Christoph Wulf & Gunter Gebauer (1998) formuliert und unter anderem auch von Martina Krause-Benz in den musikpädagogischen Kontext überführt worden sind. Diese Kritik wird bei Handschick & Lessing (2025, S. 301 f.) umfänglich referiert; im Folgenden seien einige Aspekte dieser Darstellung auszugsweise zitiert:

Krause-Benz wirbt in mehreren Beiträgen (2014, 2018, 2020) für ein weites Verständnis von Performativität, das auch das Hören von Musik umfassen kann und folgende Aspekte umfasst: „Konstitution von sozialer Wirklichkeit“, „Körperliche Aufführung/Inszenierung“, „Ereignishaftigkeit“, „Kontingenz“, „Wiederholung/Mimesis“ und „Subversivität“ (Krause-Benz, 2014, S. 154–158). Diese Weite geht Treß, der sich vor allem auf Ralf Bohnsacks Überlegungen zum Performativitätsbegriff bezieht (Bohnsack, 2017, S. 142–151), nicht weit genug. Obwohl er Krause-Benz' Anliegen teilt, ein Alltagsverständnis überwinden zu wollen, das unter Performativität lediglich die Aufführung von Musik im Rahmen einer Präsentation versteht, sieht er ihre Argumentation doch in einer sozialphänomenologischen Tradition angesiedelt, „wonach Handeln immer mit einer Intention verbunden“ sein muss (Treß 2022, S. 78). Treß sieht es dieser Denkrichtung geschuldet, dass Krause-Benz trotz aller intendierten Weite nach einem Abgrenzungskriterium zu nicht-performativen Situationen fragt, um der Gefahr zu entgehen, dass am Ende alles performativ ist. Er zitiert Krause-Benz folgendermaßen:

„Noch zu klären ist mit Blick auf die [...] inflationäre Verwendung des Begriffs Performativität, wo die Grenze zwischen alltäglichen Routinehandlungen und performativen Akten zu ziehen ist. Denn die Ausweitung des Performativen auf die Herstellung sozialer Wirklichkeit könnte zu der Annahme verleiten, dass sämtliche Praktiken als Aufführungen begriffen werden können. Dies würde aber den Begriff der Aufführung und deren implizite Ereignishaftigkeit ad absurdum führen: Wenn alles ereignishaft ist, ist nichts mehr ereignishaft.“ (Krause-Benz, 2018, S. 37, zit. n. Treß, 2022, S. 78)

Indem Treß im Anschluss an Bohnsack die „performative Performanz“ (Bohnsack, 2017, S. 142–151) als eine zentrale, auch das so genannte Alltagshandeln umfassende Handlungsqualität beschreibt, die eng an implizite Wissensbestände gekoppelt ist, will er zwar nicht postulieren, dass „alles ereignishaft“ ist, aber darauf hinweisen, dass performatives Handeln keinesfalls immer einer speziellen Absicht bedarf. Damit können nun gerade jene Phasen eines Unterrichtsverlaufs, in denen Schüler:innen sich noch nicht in einem von gemeinsamen Intentionen getragenen Musizieren befinden, sondern auf ihren Instrumenten auf „aktionistische“ Weise ihnen vertraute

Patterns abrufen, als „performative“ Akte gedeutet werden. In derartigen Situationen wird implizit, d. h. ohne intentionale Planung, die Distanz zwischen der durch die Lehrkraft erfolgende Fremdrahmung (die etwa in der Formulierung einer Improvisationsaufgabe liegen könnte) sowohl zum Ausdruck gebracht als auch zugleich bearbeitet. Die Pointe bei Treß liegt nun in der Einsicht, dass diese aktionistischen Momente, in denen die Bearbeitung der Fremdrahmung zur ‚Aufführung‘ gebracht wird, nicht einfach übersprungen oder ignoriert werden können, sondern für die Etablierung eines gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraums notwendig sind. Denn nur wenn den Schüler:innen die Gelegenheit gegeben wird, ihre Distanz zur geforderten Sache durch die Einbeziehung eigener lebensweltlich geprägter Impulse zu überwinden, kann ein gemeinsames „Milieu“ mit „Eigendynamik“ und „eigener Interaktionsgeschichte“ entstehen, mit anderen Worten: ein Wissen emergieren, das „über das hinaus[geht], was von den einzelnen Beteiligten mitgebracht wird“ (Bohnsack, 2022, S. 42).

Obgleich das Modell der „konstituierenden Rahmung“ von Bohnsack als ein metatheoretisches konzipiert ist, das keineswegs exklusiv den besonderen Bedingungen des Musikunterrichts gilt, gewinnt es doch in Bezug auf den Aspekt einer gemeinsamen Improvisationsarbeit eine ganz spezifisch musikalische Bedeutung. Denkt man den Ansatz von Treß nämlich weiter, so liegt der Gedanke nahe, dass die didaktische Bedeutung eines kollektiven Improvisierens im schulischen Kontext weniger von der Erfüllung objektivierbarer innermusikalischer Gelingenskriterien abhängt (wie es bei stilgebundenen Improvisationen immer auch der Fall ist) als vielmehr davon, inwieweit die soziale Situation der organisationalen Fremdrahmung über den Zwischenschritt einer aktionistischen Mobilisierung vertrauter lebensweltlicher Bezüge zu einer gemeinsam erlebten und vollzogenen Interaktionsgeschichte führt, in die sich alle Beteiligten einbringen können. Improvisation würde sich damit in einem sehr strengen Sinne als eine „soziale Kunst“ (Gagel 2010) erweisen, die es vermag, das komplexe Interaktionsgefüge einer schulischen Unterrichtssituation mit musikalischen Mitteln zu reflektieren. Dabei kann dieser Reflexionsvorgang gerade nicht nur auf intentional getroffene Entscheidungen zurückgeführt werden, sondern bezieht sich auch und vor allem auf jene Momente, in denen die Schüler:innen ihre organisational zugewiesenen Rollen sowohl übernehmen (indem sie eine an sie adressierte Aufgabe zu bewältigen suchen) als auch verändern (indem sie durch ihre ‚Aufführungen‘ zur Entstehung einer gemeinsamen, ihren individuellen Radius übersteigenden Interaktionsgeschichte beitragen). Der von Bohnsack und Treß propagierte erweiterte Performativitätsbegriff würde mithin den Fokus weder nur auf ein an innermusikalischen Kriterien messbares „Produkt“ noch auf einen lediglich außermusikalisch zu beschreibenden sozialen Prozess beziehen, sondern könnte eine Blickrichtung eröffnen, unter der diese Prozesse als Aufführungen erscheinen, die im Medium des gemeinsamen Musizierens soziale Wirklichkeit gestalten.

Obgleich der hier entfaltete Performativitätsbegriff von Treß primär soziologisch – und gerade nicht ästhetisch – hergeleitet wird, besitzt er doch Implikationen, die unmittelbar die Gestaltung von Musizierprozessen beeinflussen. Wenn es für die Etablierung einer nach konstituierenden (und nicht konstituierten) Regeln erfolgenden Praxis notwendig ist, dass den Schüler:innen die Gelegenheit gegeben wird, die unhintergehbare Fremdrahmung durch „einen vielfältigen Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken“ (Treß, 2023, S. 169 f.) zu bearbeiten, dann stellt sich die Frage, ob die gerade in kompositionspädagogischen Kontexten immer wieder erhobene Zieldimension, sich auf Neues und Ungewohntes einlassen zu können<sup>1</sup>, nicht zwangsläufig an die Setzung konstituierter (und gerade nicht konstituierender) Regeln gebunden ist. Basiert diese Zieldimension nicht auf der impliziten Unterstellung einer „Normalitätsschablone“, durch die vorab definiert wird, was als vertraut bzw. unvertraut gelten soll? Und muss, um dieser Zielsetzung zu entsprechen, nicht unbedingt vermieden werden, dass die Schüler:innen allzu leicht an Vertrautes, also an „etablierte Wissensbestände“, anknüpfen können?

Im Rahmen der bei Treß thematisierten Improvisationspraxis mag dieser Aspekt nachrangig sein. Improvisation als soziale Kunst im oben beschriebenen Sinne führt vielleicht zu Ergebnissen, die vertraute Bezugspunkte überschreiten; im Mittelpunkt steht aber nicht das Aushalten einer Fremderfahrung, sondern die Ermöglichung einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte, in der über den Weg einer Einbeziehung von Alltagspraxen konjunktive Erfahrungsräume entstehen, die dann auch über diese Praxen hinausgehen können.

Im Gegensatz dazu steht etwa das Format eines Kompositionsprojekts, das von externen Kompositionspädagog:innen betreut wird, die zugleich als professionelle Komponist:innen tätig sind (und damit – ob sie wollen oder nicht – immer auch ihre eigenen ästhetischen Vorstellungen in den Projektkontext einbringen). Hier kann es zu dem Problem kommen, dass eben jene „Aktionismen“, in denen von den Schüler:innen vertraute Patterns aufgerufen werden, die Erfahrung von radikaler Andersartigkeit verunmöglichen. Die Zurückweisung dieser Aktionismen würde dann allerdings – zumindest aus der Perspektive von Bohnsack und Treß – zugleich die Möglichkeiten beschneiden, die vorgegebene Fremdrahmung gemeinsam zu bearbeiten.

---

<sup>1</sup> Paradigmatisch für diese Zieldimension sind schon allein die Titel musikpädagogischer Publikationen zur neuen Musik, „Neues hören und sehen ... und vermitteln: Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik (hg. v. Michael Dartsch, Christian Rolle et al., 2012), „expressiv & explorativ. Musikalische Improvisation in der Schule“ (hg. von Reinhard Gagel und Matthias Schwabe, 2013), „Lust auf Neues“ (hg. von Wolfgang Rüdiger, 2024).

## Auf dem Spielfeld (1)

Zwei Beispiele mögen diese Problemlage veranschaulichen; sie entstammen beide dem Projekt „Wissensordnungen des Künstlerischen“, in dem Matthias Handschick und ich vier Kompositionsprojekte in Hinblick auf das ihnen jeweils zugrundeliegende künstlerische Selbstverständnis untersucht haben. In einem dieser Projekte beschreibt eine Kompositionspädagogin ihren Umgang mit Schüler:innenbeiträgen, die sich in ihren Augen zu eng an lebensweltlich vertrauten Bezugspunkten orientieren:

„Es gibt Dinge, die ich nicht mag. Und natürlich äußere ich das. Das weiß ich auch, also ich tue auch nicht so, als würde ich das, also ich würde es nicht verstecken. Ich mag zum Beispiel nicht dauernd einen langweiligen 4/4 Beat. Der kann schon mal vorkommen, aber jetzt immer auf vier Viertel und immer eine Geschichte erzählen möglichst mit Gewitter und Krimi und dann noch einen Rap dazwischen. Tut mir leid, das block' ich ab. Das gibt's dann nicht. Kommt dann vielleicht vor, aber dann wiederum vielleicht in irgendeiner Form verfremdet, dass es eben wieder anders wird. Das denke ich, das signalisiere ich auch ganz klar und sag': ‚Passt mal auf, ich finde das jetzt noch nicht so gut. Probier' doch mal was anderes aus, damit das nicht so konventionell wird', zum Beispiel, ja?“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 131 f.)

Hier wird durch explizite Zurückweisung gerade jene Ebene dezidiert ausgeschlossen, die für Treß ein Einfallstor für das Entstehen einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte sein könnte. Die Kompositionspädagogin lässt ganz offen ihre eigenen ästhetischen Präferenzen in den Arbeitsprozess einfließen, die sehr deutlich von der Differenzlinie vertraut („konventionell“) – unvertraut („verfremdet“) dominiert wird. Ob die Schüler:innen diese Differenzlinie teilen, wird nicht gefragt.

Wird der Ausschluss einer lebensweltlich vertrauten Dimension hier bewusst praktiziert („das weiß ich auch, [...] ich würde es nicht verstecken“), so vollzieht er sich in einem anderen der von uns untersuchten Projekte eher unterschwellig. Dieses Projekt wurde, so wie es das empirische Setting vorsah, von zwei „Beobachter:innen“ begleitet, denen die Aufgabe zukam, aus jeweils eigener Perspektive ihre Eindrücke über den Projektverlauf zu schildern. Eine dieser Beobachter:innen beschreibt eine Situation, in der die Schüler:innen erstmals im Projekt die Gelegenheit erhielten, bestimmte musikalische Verläufe (die zuvor in einem Medium erprobt worden waren, das sich bewusst von landläufig vertrauten Musiziersettings abhob [Zerreißen von Papier]), an „echten“ Instrumenten auszuprobieren. Die Schilderung dieser Beobachterin zeigt, dass die vom Komponisten intendierten Zielsetzungen (genaue Realisierung vorab geplanter zeitlicher und dynamischer Verläufe) von den Schüler:innen zunächst gerade nicht verfolgt wurden. Stattdessen führte die Erlaubnis, die eigenen Instrumente mit einzubeziehen, kurzzeitig zu einer kompletten Abkehr von der eigentlich intendierten Zielsetzung. Anstatt die geforderte Aufgabenstellung zu

realisieren, riefen die Schüler:innen ihnen vertraute musikalische Bezüge auf. In der Terminologie von Treß müsste man hier von „Aktionismen“ sprechen, die sich auch als Reaktion auf die vorgegebene Fremdrahmung begreifen lassen. Die Beobachterin, die selber über eine künstlerische Biografie als Improvisatorin verfügt, erkennt nun gerade in diesen Momenten (die interessanterweise vom Komponisten in seinem Projektrückblick überhaupt nicht erwähnt werden) eine Keimzelle des Künstlerischen:

„Und ich fand immer wieder, dass diese [künstlerische] Dimension doch durchschien. Oft durch die Versuche der Schüler [...]. Also weniger [in den] tatsächlichen Probiertphasen, – die fand ich ganz arm, aber es gab z. B. diese Stelle, wo der Lehrer gesagt hat: ‚Da sind Instrumente‘, und dann sind sie gegangen und dann hat man so wirklich diesen Drive gespürt: ‚Jetzt nehm‘ ich eine Gitarre in die Hand.‘ Und dann haben sie ‚La Cucaracha‘ gespielt. Und das waren für mich so Ansätze für die Dimension des Künstlerischen.“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 238)

Es stellt sich damit die Frage, ob eine Orientierung an der Klangwelt der neuen Musik nicht mehr oder minder automatisch nach einer zumindest partiellen Ausblendung „etablierter Wissensbestände“ verlangt und damit fast zwangsläufig zu einer konstituierenden Rahmung führt, die unter der Herrschaft „konstituierter“ Regeln steht. Bejaht man diese Frage, so müsste man allerdings gleichzeitig einräumen, dass damit gerade die Forderung nach einer Ermöglichung ästhetischer Autonomie ausgehebelt würde, die der für das letztgenannte Projekt verantwortliche Komponist/Kompositionspädagoge selbst als Merkmal eines genuin künstlerischen Arbeitens beschreibt:

„Also, wenn ich ein Kriterium nennen sollte, wo quasi – wo es künstlerisch wird, dann würde ich vielleicht sagen, in dem Moment, wo etwas scheitern kann. Das hat jetzt auch zu tun, sozusagen, damit, dass möglicherweise auch die ganze Projektform darauf ausgelegt ist, dass sie scheitern kann. Das kann vielleicht helfen, das auch im Einzelnen dann zu ermöglichen. Aber jetzt nicht Scheitern [...] an MEINEN Kriterien, sondern an ihren EIGENEN.“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 114)

## **Auf dem Spielfeld (2)**

Während im Falle dieses Projekts sowohl die Beobachter:innen als auch die Schüler:innen (in ihren projektbegleitenden Tagebucheinträgen sowie im nachträglichen Interview) sehr einheitlich zu erkennen geben, dass die Zielsetzungen der Klasse mit denen des Komponisten bis zuletzt nicht übereinstimmen, ist in einem anderen Projekt nun aber zu beobachten, dass sich lebensweltliche Bezugnahmen sehr wohl ausblenden lassen und dennoch eine gemeinsame Interaktionsgeschichte (und damit ein konjunktiver Erfahrungsraum) emergieren kann. Auch wenn dieses

Projekt in vielerlei Hinsicht unter kaum verallgemeinerbaren Bedingungen stattfand<sup>2</sup> und insofern sicher kein probates „best practice“-Beispiel darstellt, besitzt es in Bezug auf die hier entfaltete Problematik jedoch einen hohen theoretischen Aufschlusswert. An seinem Verlauf lässt sich nämlich die Frage erörtern, ob die unter dem Begriff der konstituierenden Rahmung subsumierte Diskrepanz zwischen organisational vorgegebenen Rahmungen und den habituellen Prägungen der Schüler:innen wirklich so unschlichtbar und „notorisch“ ist, wie Bohnsack vermutet, oder ob nicht gerade ästhetische Praxis die Möglichkeit enthält, sie – und sei es auch nur vorübergehend – einzuklammern.

Auch in diesem Projekt ist das, was Treß als „Distanzierung von der geforderte Sache des Unterrichts“ bezeichnet (Treß 2023, S. 162), zunächst deutlich zu erkennen: Die vom Kompositionspädagogen eingangs eingebrachten stimmlichen Aufwärmübungen, die zu einer Bereitschaft führen sollen, Lautgesten als elementare Kommunikationsmittel zu verwenden, führen zu „Distanzierungen von fremdzugewiesenen (Rollen-)Verpflichtungen, fachspezifischen Handlungsanforderungen [und] (impliziten) ästhetischen Werthaltungen“ (ebd.): Viele Schüler:innen suchen bei einem verlegenen oder distanzierenden Lachen Zuflucht. Dabei bleibt es allerdings nicht. In ihren Rückblicken geben die Schüler:innen deutlich zu erkennen, dass es sich bei ihren Reaktionen lediglich um Anfangsirritationen handelte, die im weiteren Projektverlauf überwunden wurden. Es ist geradezu verblüffend, wie übereinstimmend diese unabhängig voneinander verfassten Rückblicke von einer temporalen Struktur dominiert werden, die zwischen anfänglichen Reaktionen und späteren Entwicklungen differenziert. Damit lässt sich ohne weitergehenden Interpretationsaufwand eine Phasenstruktur erkennen, die von den Beteiligten selbst artikuliert wird:

„Zuerst haben wir als ‚Aufwärmübung‘ verschiedene Buchstaben (s, r, m) in verschiedenen Tonlagen gesungen. **Am Anfang** wirkte es komisch und alle mussten lachen, jedoch änderte sich dies bald.“

„**Am Anfang** war es für mich komisch, Musik mit so ungewöhnlichen Instrumenten zu machen. Doch mit der Zeit fing es an, mir zu gefallen, und Spaß zu machen.“

„Als Aufwärmübung haben wir dieses Mal Stimmübungen gemacht. Es hat **am Anfang** echt Überwindung gekostet einfach den Kopf auszuschalten und mitzumachen. Aber es hat irgendwie Spaß gemacht.“

„Bei den Aufwärmübungen kam ich mir **am Anfang** ein bisschen doof vor, aber es hat Spaß gemacht.“

---

<sup>2</sup>Das Projekt unterschied sich von den anderen untersuchten Projekten durch die Tatsache, dass der externe Kompositionspädagoge kein genuiner Komponist war, sondern sich dezidiert als Pädagoge verstand. Dafür war der reguläre Musiklehrer selber Komponist/Improvisator, wodurch die Klasse in einer sicher nicht selbstverständlichen Weise auf das Projekt vorbereitet war.

„**Anfangs** mussten wir alle lachen und fanden es komisch, doch mit der Zeit wurde man immer vertrauter damit und es hat sich ... klasse gut angefühlt.“ (Schüler:innen-Tagebücher, zit. nach Handschick & Lessing, 2025, S. 260)

Auch die dritte Phase, die Treß als „Integration und Steigerung musikalischer Akte“ bezeichnet (Treß, 2023, S. 164), lässt sich in diesem Projekt gut erkennen. Die Urteile der Schüler:innen lassen auf „musikalische Abstimmungs-, Koordinations- und Steigerungsprozesse“ (ebd.) schließen und geben zu erkennen, dass „ein neue[r] gegenstandsbezogene[r] Erfahrungsraum“ emergieren konnte (ebd., S. 164 f.). Wenn eine Schülerin in einem rückblickenden Interview berichtet, dass innerhalb einer komponierenden Kleingruppe individuell eingebrachte „Ideen [...] im Endeffekt [...] angepasst“ wurden (Handschick & Lessing, 2025, S. 290), dann wird damit indirekt ein Prozess des Aussortierens (also der Verringerung von Kontingenzen) beschrieben, der jener „handlungspraktischen Reduktion von Kontextvariablen“ entspricht, die für Treß einen Hinweis für die „Emergenz eines neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraumes“ darstellt (Treß, 2024, S. 164 f.). Dass hier eine gemeinsame „Interaktionsgeschichte“ entstand, aus der heraus sich „auf Grundlage des kollektiven (System-)Gedächtnisses“ eine „Struktur im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume“ entfalten konnte (Bohnsack 2022, S. 42), zeigt sich auch an folgender Äußerung:

„Ein konkretes Beispiel [...] war, dass wir alle Flaschen in der Hand hatten und vorher schon einen Ton mit Flaschen erzeugt haben und dann hat irgendjemand einfach mit einer Flasche etwas geklopft und dann hat ein anderer gemeint ‚Oh, das hört sich cool an!‘ und hat dann mitgeklopft und dann hat sich das so entwickelt, dass eben diesen Takt wir dann im Endeffekt auch benutzt haben und dass wir das dann immer variiert haben, auch im Stück, und das haben wir dann auch beibehalten, obwohl es einfach nur spontan entstanden ist.“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 290)

Während sich also die von Treß rekonstruierten Phasen 1 und 3 in diesem Projekt gut wiederfinden lassen, fehlt die Phase 2, die bei Treß doch gerade eine wichtige Brückenfunktion besitzt, hingegen vollständig. An keiner Stelle wird den Schüler:innen Gelegenheit gegeben, durch „Aktionismen“ auf die Fremdrahmung zu antworten und in diesem Zusammenhang „peerspezifische und jugendkulturelle Praktiken, Songreferenzen, Versatzstücke“ (Treß 2023, S. 169 f.) zu artikulieren, mit deren Hilfe die „notorische Diskrepanz“ zwischen Norm und Habitus bearbeitet werden könnte. Die Beschreibung der Beobachter:innen lässt darauf schließen, dass die Konzeption des Projekts geradezu auf einer *Abdichtung* gegenüber allem lebensweltlich Vertrautem beruhte. Folgt man diesen Beschreibungen, so erhält man den Eindruck, dass im Zentrum der Projektarbeit die Erfahrung einer Dualität von alltäglicher und künstlerischer Praxis stand:

Beobachterin A: „K [der Kompositionspädagoge] hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist. Also auch in Worten. Er sagt das oft auch. Also das In-Gegenwart-Sein. [...] Es gibt viele Situationen, die so Marker

sind für mich, für so eine körperliche Involviertheit, also z. B. PET-Flasche fallen zu lassen und die Hand noch zu halten, oben. Das ist was anderes, als sie einfach nur runterzuschmeißen. Oder dieses, also so eine Bewegung für einen Schlag größer zu machen und weiter, als sie funktionsmäßig nötig ist, weil sie vom Timing her und auch von der Qualität des Klangs eine Auswirkung hat.“ (Handschick & Lessing, 2025, S. 268)

Diese Differenzierung zwischen „normalen“ Handlungsvollzügen und einer „künstlerischen“ Dimension, die sich von diesen kategorial unterscheidet, zeigt sich auch im Urteil von Beobachterin B:

Beobachterin B: „Und diese Sensibilität, sie [die Schüler:innen] kriegen das nicht immer hin, aber sie haben die Sensibilität, dass das die Verpflichtung ist, in der sie arbeiten müssen oder sie können zurückfallen, aber dann ist ihnen bewusst, dass sie sich jetzt entspannen. Also, sie verspüren diesen Wechsel von dem performativen Modus in den Alltagsmodus.“ (Handschick & Lessing, 2025, S.269)

Für die Erfahrung dieses Wechsels (vgl. hierzu auch Lessig, 2016) wäre eine Zufluchtssuche bei alltäglich vertrauten Versatzstücken kontraproduktiv. Dass sich die Schüler:innen bereitwillig auf diese Erfahrung einlassen, hat mit zwei Aspekten zu tun: Zum einen wurde das Projekt so konzipiert, dass es an Schlüsselstellen zum Kontakt mit professionellen Musiker:innen kam, die den „performativen Modus“ (Beobachterin B) überzeugend verkörperten. Am Beginn einer von den Beobachter:innen besuchten Stunde stand die Solo-Improvisation einer Bassklarinettistin, die in größter Ernsthaftigkeit mit den im Kreis sitzenden Schüler:innen musikalisch kommunizierte und dabei vielfältige Atem- und Klappengeräusche artikulierte. Die Beobachter:innen stimmen darin überein, dass diese intensive Performance einen Raum stiftete, der in seiner Andersartigkeit einen bequemen Rückgriff auf lebensweltlich Vertrautes nicht gestattete.

Beobachterin A: „Der Einstieg mit der Musikerin, der war sehr mutig, und da fand ich, da hab' ich [schon bei der Einleitung von K] angefangen, nochmal genau [...] draufzuschauen, was [K] eigentlich macht, um hineinzuführen in so eine Situation. Und mir ist aufgefallen, dass er [...] die Sprache [inszeniert], von der Dynamik, von der Lautstärke. Also, es beginnt bereits eine musikalische Situation. Er wird lauter und leiser, er nimmt zurück, er baut Vertrauen auf. [...] Ich glaube, es hat für die weitere Arbeit etwas bedeutet, dass, wenn eine Künstlerin auftritt und diesen INTENSIVEN Auftritt hat, der sie auch so an die Grenze geführt hat, das war für mich auch so ein Merkmal des Künstlerischen: Grenzerfahrung. Auf jeden Fall Grenzerfahrung, es war eine persönliche Grenzerfahrung.“

Beobachterin B: „Dann der Beginn mit dieser Klarinetistin: Fand ich KLASSE, also, einfach klasse und nicht nur, dass das passiert, sondern WIE das passiert. Also, es gab diese Bühne. [K] hat sofort die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Wahrnehmung der Präsenz [gerichtet], auf das Zuhören, auf das Beobachten, auch auf die Wirkung.

[...] Die T., die da gespielt hat, hat die Schüler schon ziemlich konfrontativ mit ihrem Spiel... also, das war auch so inszeniert, es war so inszeniert, dass man kaum weggucken durfte, eigentlich. Also, schon ziemlich hart, die Situation – und eigentlich kommt man nicht raus. Ziemlich, eigentlich sehr fordernd und führend auch. Und sie hat sogar manche angespielt und [ihnen] direkt in die Augen geguckt beim Spielen. Also, das war schon heftig.“ (Handsick & Lessing, 2025, S. 268)

Zum anderen zeigen diese Beschreibungen, dass parallel zur Heftigkeit der von B beschriebenen Grenzerfahrung von Seiten des Kompositionspädagogen ein Aufbau an Vertrauen erfolgte, der, indem er eine mögliche Distanzierung auf Seiten der Schüler:innen akzeptierte, zu deren Überwindung beitrug:

Beobachterin A: „[Ein paar] Jungs, oder einige, nicht nur die Jungs [mussten] kichern und sehr lachen, und dann hab' ich gedacht: ‚So, jetzt bin ich mal gespannt.‘ Es war ein langes Stück auch, und es war auch viel gegenseitige Kontrolle wieder da und [K] beginnt aber auf der menschlichen Seite: ‚Na, das war jetzt schwierig und manchmal muss man lachen, weil es so komische Geräusche sind‘ [...]. Also, es ist ja einfach eine häufige Lehrersituation, dann so moralisch zu kommen, da hört man: ‚Da kommt jetzt jemand und reißt euch gefälligst...‘, und so weiter. Und er, dass er dann sagt: ‚Ja, das ist so, da muss man manchmal lachen, das ist so.‘ Und nachdem dieses Lachen legitimiert war, war alles gut.“ (ebd.)

Diese Akzeptanz führt in der weiteren Projektarbeit dazu, dass auch ein Umschlag in den „Alltagsmodus“ (Beobachterin B) immer wieder eine Rückkehr in den von Ernsthaftigkeit geprägten „performativen Modus“ möglich macht:

Beobachterin A: „Also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal 'ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so, [...] da hab' ich mir da aufgeschrieben, dass [K] an der Stelle der Gruppe gesagt hat, wenn ihr das macht, mit dem an den Kopf werfen, dann muss das aber wirklich sehr gut geübt sein, damit das nachher nach einer Funktion in dem Stück aussieht. Und, also es hatte, damit hatte das eine, also ich glaube, [K] hat an vielen Stellen den Schülern klar gemacht, was die künstlerische Dimension ist.“

Beobachterin B: „Jemand hat irgendetwas fallen gelassen und dann hat [K] gesagt: ‚Oh, – du hast das jetzt fallen gelassen, du hast das aus DIESER Höhe fallen lassen. Das ist jetzt spannend.‘ Und dann haben sie so: ‚stimmt... (lacht), das war cool.‘ Und dann haben sie begonnen mit... Also, immer diese Form von Aufwertung.“ (Handsick & Lessing, 2025, S. 270)

Die durch die Beobachter:innen vorgenommene Rekonstruktion des Projektverlaufs zeigt, dass die von Bohnsack und Treß vorgenommene Erweiterung des Performativitätsbegriffes durchaus mit Problemen verbunden sein kann: Indem Performativität als eine Aufführung verstanden wird,

in der die notorische Diskrepanz von Norm und Habitus bearbeitet wird, gerät die von den Beobachter:innen beschriebene Differenzlinie zwischen einem „Alltagsmodus“ und einer genuin ästhetischen Wirklichkeitserfahrung aus dem Blick – sie ist unter der Maßgabe des Bohnsack'schen Performativitätsbegriffes im Grunde genommen nicht mehr darstellbar. Damit geht aber auch die Denkmöglichkeit verloren, dass ästhetische Praxis zu Wirklichkeitserfahrungen führen kann, die zwar unter dem Dach institutioneller Fremdrahmung stattfinden, diese Vorgabe aber durch eine Rahmung eigener Art aushebeln.

In unserer Studie „Wissensordnungen des Künstlerischen“ haben Matthias Handschick und ich das Gedankenexperiment unternommen, das in Rede stehende Projekt mit dem begrifflichen Inventar von Erika Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen“ zu untersuchen. Dieses Experiment kann an dieser Stelle nicht vollständig rekapituliert werden; an drei Aspekten aber möchte ich aber zeigen, dass der von Fischer-Lichte entfaltete Performativitätsbegriff noch immer eine höchst nachdenkenswerte Alternative zur soziologisch erweiterten Perspektive von Bohnsack und Treß darstellen kann.

1.) Charakteristisch für das Vorgehen des Kompositionspädagogen [K] ist eine bewusste Inszenierung des Unterrichtsverlaufs. Diese Inszenierung beginnt mit einer sorgfältigen Herrichtung der Räumlichkeiten, durch die die Besonderheit und Nicht-Alltäglichkeit der folgenden Projektarbeit vorbereitet werden soll. Wir haben [K] daher die Bezeichnung „Regisseur“ gegeben, der durch spezifische Vorgaben bestimmte Türen öffnet, andere hingegen verschließt. Bei Fischer-Lichte heißt es hierzu:

„Aufgabe der Regie ist es, Inszenierungsstrategien zu entwickeln, mit denen sich eine erfolgsversprechende Versuchsanordnung entwerfen und herstellen lässt. Sie macht entscheidende Vorgaben [...], indem sie einzelne Variablen und Faktoren zu isolieren und fokussieren und andere, wenn nicht auszuschalten, so doch in den Hintergrund zu drängen sucht; oder indem sie sich auf das Zusammenspiel ganz bestimmter Parameter konzentriert.“ (Fischer-Lichte 2004, S. 61 f.)

2.) In Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen“ spielt der Begriff des „Übergangs“, der – wie gesehen – auch in der von den Beobachter:innen gezogenen Umschlagbewegung zwischen „alltäglichem“ und „performativen“ Modus thematisiert wird, eine wichtige Rolle. Wenn vertraute Bezugspunkte plötzlich wegfallen und neue Rahmungen zur Fassung von Wirklichkeit angeboten werden, entsteht ein eigentümlicher Zwischenzustand, der von Fischer-Lichte als „Krise“ bezeichnet wird. Diese kann sich in körperlichen Veränderungen ankündigen, die keineswegs nur angenehmer Natur sein müssen:

„Der Zustand des ‚betwixt and between‘, das Erleben der Krise wird zuallererst als eine körperliche Transformation erfahren, als Veränderungen des physiologischen,

energetischen, affektiven und motorischen Zustands. Umgekehrt kann es das Bewusstwerden körperlicher Veränderungen sein, was einen Schwellenzustand, manchmal sogar in Form einer Krise, herbeizuführen vermag.“ (Fischer-Lichte, 2004, S. 309 f.)

Spricht etwas dagegen, die Verlegenheit und das distanzierende Lachen der Schüler:innen als Symptome einer derartigen Krisenerfahrung zu deuten? Einerseits zeugt diese Erfahrung, betrachtet man sie aus der Perspektive Fischer-Lichtes, von einem Festhalten-Wollen an vertrauten Bezügen, andererseits erweist sie sich aber als wichtiges Irritationsmoment, das für die Etablierung einer neuen Wirklichkeitserfahrung notwendig ist, von der aus gesehen bisherige Erfahrungen als „alltäglich“ wahrgenommen und neu gerahmt werden können. Im Unterschied zu Bohnsack und Treß, die von einer vor allem auf der impliziten Ebene erfolgenden Veränderung einer institutionell vorgegebener Fremdrahmung durch die allmähliche Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums ausgehen, geschieht die Etablierung eines neuen Erfahrungsraumes hier durch die bewusst vorgenommene Setzung eines „Regisseurs“. Anders formuliert: Hier ist Fremdrahmung nicht etwas, das institutionell vorgegeben ist und im Prozess konstituierender Rahmung bearbeitet werden muss, sondern sie tritt als bewusste Inszenierung hervor, durch die die institutionell vorgegebene Wirklichkeit gerade ausgeblendet werden soll.

3.) Die neue Wirklichkeitserfahrung wird nicht allein durch außergewöhnliche Rahmungen (wie die Herrichtung des Raumes oder die Performance einer professionellen Musikerin) gestiftet. Diese Rahmungen führen vielmehr dazu, dass alltägliche Gesten und Bewegungen in einem neuen Licht erscheinen können. Sie werden als gestaltungsfähiges musikalisches Material entdeckt. Bei Fischer-Lichte heißt es hierzu:

„Ästhetische Erfahrung kann nicht nur durch außergewöhnliche Ereignisse, sondern auch durch die Wahrnehmung des Gewöhnlichen bewirkt werden. Ich habe verschiedentlich darauf hingewiesen, dass in den Aufführungen [...] ganz gewöhnliche Körper, Handlungen, Bewegungen, Dinge, Laute, Gerüche wahrzunehmen sind, die gleichwohl als außergewöhnlich, als im Stande der Verklärung erscheinen, ja dass es gerade die Eigenart vieler Aufführungen ist, das Gewöhnliche auffällig werden zu lassen – wie Cages ‚silent pieces‘ die sogenannte Stille hörbar machen. Wenn Gewöhnliches auffällig wird, Gegensätze kollabieren und die Dinge sich in ihr Gegenteil verwandeln, dann erlebt der Zuschauer die Wirklichkeit als ‚verzaubert‘. Und es ist diese Verzauberung, die ihn in einen Zustand der Liminalität versetzt und zu transformieren vermag.“ (Fischer-Lichte, 2004, S. 314)

Dass dieser Umschlag „gewöhnlicher“ Wahrnehmung in eine „verzauberte“ Wirklichkeit im Projektverlauf nachvollzogen werden kann, zeigen die Beschreibungen der beiden Beobachter:innen. So nimmt Beobachterin A ein „Shifting zwischen Spiel im alltäglichen Sinn und Spiel als

musikalisches Spiel“ wahr (Handschick & Lessing, 2025, S. 308) und spricht in diesem Zusammenhang von „Kippeffekten“:

Beobachterin A: „Also ich finde, also bei der einen Gruppe mit den PET-Flaschen, die so im Kreis gestanden sind in der Ecke, wo einer dem anderen auch mal 'ne PET-Flasche an den Kopf geworfen hat und so, da war das, dieser [Moment], aus so einer Spielsituation, in eine musikalische Spielsituation zu kommen [...]. Es gab auch immer wieder in der Gruppenarbeit solche Kippeffekte.“ (Handschick & Lessing, ebd.)

## Nach dem Spiel ist vor dem Spiel

Auch wenn die Rahmenbedingungen dieses Projekts – wie schon gesagt – kaum verallgemeinerungsfähig sind, so zeigen doch sowohl die Wahrnehmungen der Beobachter:innen als auch die Rückmeldungen der Schüler:innen eindrucklich, dass ästhetische Praxis zu einer Transformation von Wirklichkeitswahrnehmung führen kann, durch die die von Bohnsack als unhintergebar dargestellte notorische Diskrepanz von institutioneller Norm und dem Habitus der Schüler:innen wenn nicht überwunden, so doch zumindest zeitweise ausgeblendet werden kann. Hieraus ergibt sich ein Alleinstellungsmerkmal ästhetischer Praxis gegenüber anderen Bildungsbereichen, das durch den Rückgriff auf ein „metatheoretisches“ Theorieangebot, welches die Fächer- und Institutionengrenzen zu umgreifen für sich in Anspruch nimmt, nicht aufs Spiel gesetzt werden sollte.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. Framington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, U. Hericks (Hg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256401>; <https://doi.org/10.25656/01:25640>
- Bohnsack, R.; Sturm, T. & Wagener, B. (Hg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288041>; <https://doi.org/10.25656/01:28804>; <https://doi.org/10.3224/84743008>
- Dartsch, M.; Rolle, Ch. & Konrad, S. (Hg.) (2012): *Neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*. Regensburg: ConBrio-Verl.-Ges.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Gagel, R. (2010): *Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität*. Mainz: Schott.
- Gagel, R. & Schwabe, M. (Hg.) (2013). *expressiv & explORativ. Musikalische Improvisation in der Schule*. Norderstedt: Books on Demand.
- Gebauer, G.; Wulf, Ch. (1998): *Spiel, Ritual, Geste. Mimetische Grundlagen sozialen Handelns*. Reinbek: Rowohlt.
- Handschick, M. & Lessing, W. (2025). *Wissensordnungen des Künstlerischen*. Bielefeld: transcript.
- Krause-Benz, M. (2020). Musikunterricht als Raum des Performativen. In P. W. Schatt (Hg.), *Studien zur Musikkultur. Musik – Raum – Sozialität* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- 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. (2014). Zur Relevanz von musikbezogenen performativen Akten für die Konstitution von Inhalt des Musikunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hg.), *Ästhetik und Leiblichkeit: Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution, Bd. 7* (S. 143–163). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lessing, W. (2016). Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In N. Ardila-Mantilla, P. Rübke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 77–88). Mainz: Schott.
- Rüdiger, W. (2024). *Lust auf Neues?!. Wege der Vermittlung neuer Musik* (Musik in Theorie & Praxis: Schriftenreihe des Deutschen Tonkünstlerverbandes Nordrhein-Westfalen e. V.). Augsburg: Wißner.
- Treß, J. (2023). Die Vulnerabilität improvisatorischer Praxis. Rekonstruktion einer Interaktionsphasentypik des improvisatorischen Handelns im Musikunterricht. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 157–175). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.09>
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: VS Springer.

**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 Krisen<sup>1</sup>: 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

---

<sup>1</sup> 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 Beispiele<sup>2</sup> 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.).

---

<sup>2</sup> 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"<sup>3</sup> 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).

---

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=AWVUp12XPpU&list=RDAWVUp12XPpU&start\\_radio=1](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.<sup>4</sup> 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

---

<sup>4</sup> 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>

**Melanie Herzog**

## **Inklusionssensibel werden**

Inklusionsorientierte Musiklehrkräftebildung zwischen implizitem und explizitem Wissen

### **Einleitung**

Inklusion und Musik – das passt zusammen. Zumindest scheinen sich darin Praxis und Wissenschaft weitgehend einig zu sein, wie folgendes Zitat exemplarisch verdeutlicht:

„Für die Ansprüche, die aus den Inklusionsideen erwachsen – u. a. vorurteilsfreie Empathie und Wertschätzung, Vielfalt und Verschiedenheit als Gewinn, Kommunikation und Verständigung auch ohne Sprache – ist die Umsetzung mit Musik die ideale Möglichkeit.“ (Meyer-Göllner, 2013, o. S., vgl. unter anderem Henning, 2020; Klingmann & Schilling-Sandvoß, 2022)

Inklusion wird in derartigen Konzeptionen als ein erstrebenswertes Gut dargestellt, was typischerweise mit ethischen Wertevorstellungen oder Menschenrechten wie der Behindertenrechtskonvention begründet wird (Herzog, 2023b, 47). Das inklusive Potenzial der musikbezogenen Aktivitäten wird dabei meist theoretisch durch den Gegenstand Musik selbst oder anhand von Praxisbeispielen hergeleitet – empirische Forschungsergebnisse fehlen jedoch bisher weitgehend (Gerland, 2019, S. 122–123; Tiedeken, 2018, o. S.). Die Folgeprobleme dieser doppelten Normativität im musikpädagogischen Inklusionsdiskurs sind zentrales Thema meiner Dissertation (Herzog, 2023a). Als alternatives Inklusionsverständnis entwickle ich dort die Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion (API). Auf ihrer Grundlage wird pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion als grundsätzlich komplex, kompromisshaft und fragil beschrieben, da es von unumgänglichen Spannungsverhältnissen geprägt ist (ebd., S. 172).

Infolgedessen stellt sich die Frage, wie angehende Musiklehrkräfte im Studium auf diese Komplexität vorbereitet werden können. Zwar lässt sich das mit der API verbundene Wissen um Spannungsverhältnisse explizit vermitteln; für die situative Bewältigung pädagogischer Handlungssituationen scheint jedoch gerade implizites Wissen unverzichtbar. Dieses definiert Georg Hans Neuweg (2020, S. 764) als „Lücke zwischen einem Können und der Möglichkeit der Explikation der ihm entsprechenden Wissensbestände, insbesondere der Regeln, die im Können befolgt werde“. Neuweg unterscheidet dabei zwei Lesarten: Während als schwächere Fassung die handelnde Person ihr Handeln nicht verbalisieren kann, verweist die stärkere Fassung darauf, dass

sich „menschliches Können in seiner Flexibilität und Kontextsensitivität auch durch den äußeren Beobachter oder die äußere Beobachterin nicht angemessen auf Regeln oder Regelsysteme“ abbilden lässt (ebd.). Gerade in dieser stärkeren Fassung wird die Relevanz für Lehrkräfte deutlich: Da Unterrichten unter anderem von intuitiven, nicht-verbalisierbaren und erfahrungsgebundenen Momenten gekennzeichnet ist, geht das zur Bewältigung benötigte Können über eine reine Anwendung expliziten Wissens hinaus (ebd. S. 765). Mit Verweis auf Walter Doyle und Donald Schön beschreibt Neuweg Unterricht zudem als Geschehen in einer „komplexen, durch Multidimensionalität, Gleichzeitigkeit und Unvorhersehbarkeit gekennzeichnete[n] Umgebung“, in der Lehrkräfte fortlaufend mit „schlecht definierten Problemen“ konfrontiert sind (ebd.). Hinzu kommen Handlungsdruck, seltene Handlungspausen sowie eine eigendynamische Handlungsumwelt, die ein schematisches Abarbeiten vorgefertigter Handlungspläne kaum zulassen (ebd.).

Trotz dieser zentralen Rolle des impliziten Wissens für den Lehrberuf wird innerhalb des Studiums vor allem fachlich-explizites Wissen gelehrt (ebd., S. 764), also kommunikatives Theoriewissen, das propositional gefasst werden kann (vgl. Viermann, 2022, S. 85). Dieser zunächst irritierende Befund wird nachvollziehbar, wenn die Bedingungen für die Aneignung impliziten Wissens berücksichtigt werden: Derart komplexes Können gilt aufgrund seiner performativen und teils unbewussten Struktur als nur begrenzt direkt vermittelbar (Neuweg, 2000, S. 212, 2020b, S. 346ff). Zugleich verfügen Studierende bereits vor dem Studium über implizite Wissensbestände, die ihr Wahrnehmen, Deuten und Handeln mitprägen (Viermann, 2022, S. 87) – implizites Wissen wird also nicht neu erlernt, sondern in Relation zu bestehenden Wissensbeständen gesetzt. Hinzu kommt, dass implizites und explizites Wissen entgegen ihrer theoretisch-analytischen Unterscheidung im Handeln meist nicht getrennt auftreten, sondern sich wechselseitig durchdringen und als unterschiedliche Lernrichtungen genutzt werden können (Niessen & Knigge, 2022, S. 161).

Vor diesem Hintergrund erscheint ein Verzicht auf explizite Wissensangebote im Studium weder sinnvoll noch möglich. Im Zentrum steht vielmehr die Frage, wie solche Wissensangebote gestaltet sein müssen, um die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns mittels Hochschullehre zu unterstützen. Diese Frage zielt sowohl auf die Auswahl des Theorieangebots als auch auf die hochschuldidaktischen und -methodischen Bedingungen, unter denen entsprechende Reflexionsprozesse angestoßen werden können. Im vorliegenden Beitrag wird dies anhand der API exemplarisch diskutiert. Dafür wird die Frage zunächst für den Kontext Inklusion spezifiziert, wobei eine besondere Charakteristik deutlich wird: Forschungsergebnisse zeigen, dass bereits vorhandene implizite Wissensbestände der Studierenden im Kontext Inklusion häufig zur Ablehnung der vermittelten Theorien führen (Abschnitt 2). Da dies unter anderem an der Normativität der Theorien zu liegen scheint, wird anschließend als konzeptioneller Gegenentwurf das

Theoriegerüst der API skizziert (Abschnitt 3). Daraufhin wird anhand einer exemplarischen Fallarbeit aufgezeigt, wie die API methodisch innerhalb der Musiklehrkräftebildung genutzt werden kann (Abschnitt 4). Auf dieser Grundlage werden die Potenziale und Grenzen der API als expliziter Wissensressource herausgearbeitet (Abschnitt 5). Abschließend wird anhand des Begriffs der *Inklusionssensibilität* bilanziert, welche Rolle die API in der Professionalisierung angehender Musiklehrkräfte im Bereich Inklusion spielen kann (Abschnitt 6).

## **Inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung: Explizites und implizites Wissen im Widerspruch**

Die Einführung inklusiver Bildungsstrukturen wird als „größte Reformmaßnahme des deutschen Schulsystems der vergangenen Jahrzehnte“ beschrieben (Viermann, 2022, S. 11) und ist dementsprechend auch in der Hochschullehre zunehmend verankert. Zwei praxeologisch ausgerichtete Untersuchungen weisen jedoch auf damit einhergehende Herausforderungen hin, die insbesondere auf die Diskrepanz zwischen implizitem und explizitem Wissen der Studierenden zurückgeführt werden können.

In der ersten der beiden Studien untersucht Mia Viermann (2022) den Einfluss von konjunktivem Erfahrungswissen Lehramtsstudierender auf ihre Einstellung zu Inklusion.<sup>1</sup> Auf der Grundlage ihrer Analyse von Gruppendiskussionen kommt sie zu dem Schluss, dass das an den Universitäten vermittelte explizite, inklusionsbezogene Wissen bei den Studierenden Verunsicherung auslöst (ebd., S. 295–296). Diese Verunsicherung entsteht, da das kommunikative Theoriewissen nicht mit dem Handlungswissen aus eigener pädagogischer Praxis oder mit habitualisiertem Wissen der individuellen Erfahrungen im Schulkontext in Einklang gebracht werden kann. Unter anderem beschreiben die Studierenden Widersprüchlichkeiten zwischen dem normativen Inklusionskonzept und dem „Wissen von Schule als selektivem Produktionsprinzip von zertifiziertem Bildungsleistungen“ (ebd., S. 274), der „gesellschaftlichen Leistungsorientierung“ (ebd., S. 275) oder der eigenen Handlungsmöglichkeit im schulischen Kontext (ebd., S. 276). Um die eigene Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, lehnen die Studierenden der Studie das normative Konzept Inklusion als überhöhtes Idealbild ab (ebd., S. 277). Das explizite Wissen wird dabei als normative Bedrohung empfunden: zum einen gegenüber der gesellschaftlichen Orientierung an Leistung, zum

---

<sup>1</sup> Konjunktives Erfahrungswissen oder auch habitualisiertes Wissen ist in diesem Zusammenhang als Unterkategorie von implizitem Wissen zu verstehen: Mit Bohnsack fasst die Autorin konjunktives Wissen als „kollektiv geteilte Erfahrungszusammenhänge, die leitend für die Handlungen der Subjekte sind, aber nicht expliziter Teil ihres Denkens“ (ebd., S. 77). Es ist den Subjekten nicht explizit-propositional bzw. kommunikativ zugänglich, kann jedoch durch verbale oder bildliche Darstellung von Handlungszügen ausgedrückt werden (ebd., S. 84–85).

anderen – im Falle von Sonderpädagog\*innen – gegenüber der Anerkennung des eigenen Berufs als kompetent und wichtig (ebd., S. 294). Die damit einhergehenden Krisen können jedoch „weder kommuniziert noch als Teil pädagogischer Praxis oder als Entwicklungsmoment im Professionalisierungsprozess akzeptiert werden“ (ebd., S. 307). Vielmehr steht die Aufrechterhaltung des habituellen Wissens und der eigenen hegemonialen Position im Mittelpunkt, wobei argumentativ die Verantwortung auf andere Akteur\*innen delegiert wird oder exkludierende Strukturen legitimiert werden (ebd., S. 308). Insgesamt zeigt sich, dass das vermittelte explizite inklusionsbezogene Wissen innerhalb der Studie bestehende Wissensbestände eher manifestiert als diese zu verändern (ebd., S. 311).

Zu einem ähnlichen Befund gelangt in der zweiten Studie auch Maren Oldenburg (2021), die studentische Orientierungen zu Inklusion, Exklusion und Differenz aus praxeologischer Perspektive untersucht. In Gruppendiskussionen treten Spannungsverhältnisse zwischen den individuellen Ansprüchen der Studierenden und den empfundenen systemischen Anforderungen deutlich zutage (ebd., S. 310). Beispielhaft kann das Spannungsverhältnis von Re- und Dekonstruktion von Differenz herausgegriffen werden: Wenngleich dafür plädiert wird, nicht mehr zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen zu unterscheiden, wird diese Kategorisierung im Kontext Schule von den Studierenden dennoch legitimiert (ebd., S. 286). Eine Dekonstruktion wird dabei mit Verweis auf eine unmögliche Umsetzbarkeit in der schulischen Praxis verworfen (ebd., S. 312). Auch hier wird das dargebotene explizite Theoriewissen als praxisuntauglich abgewiesen, die Studierenden delegieren die Verantwortlichkeit an das System und externalisieren somit die Problemlage (ebd., S. 311).

Beide Studienergebnisse weisen also darauf hin, dass die Studierenden ihr implizites und explizites Wissen über Inklusion nicht in Einklang bringen können, wodurch Abwehrmechanismen entstehen. Stattdessen wünschen sich die Studierenden „spezifische Handlungsanweisungen sowie ein spezifisches Wissen über die pädagogisch Adressierten“ (ebd., S. 312). Dieser Wunsch kann als Ausdruck der Verunsicherung verstanden werden, in dem sich das Bedürfnis zeigt, die Komplexität und Normativität des Themenfeldes durch stärkere Orientierung zumindest teilweise handhabbar zu machen.

Nimmt man diese Ergebnisse ernst, steht die Lehrer\*innenbildung im Kontext Inklusion mit ihren derzeit vermittelten Inhalten unter deutlichem Reformbedarf. Die beschriebenen Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Ablehnung des expliziten Wissens mit der Normativität der Theorien bei gleichzeitig empfundener Praxisuntauglichkeit zusammenhängt. An diesem Punkt setzt die Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion (API) an: Sie wurde entwickelt, um normative Vorgaben möglichst zu vermeiden und stattdessen Spannungsverhältnisse als produktive Grundlage pädagogischer Reflexion zu nutzen. Im Folgenden wird daher untersucht,

inwiefern die API eine tragfähige explizite Wissensressource darstellen kann, um die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns in der inklusionsorientierten Musiklehrkräftebildung zu unterstützen. Dafür werden zunächst die theoretischen Grundannahmen der API vorgestellt.

### **Die Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion (API)**

Innerhalb der API wird Inklusion als Einbezug von Individuen in eine bildungsspezifische Umwelt definiert. Der Begriff „Umwelt“ ist dabei bewusst uneindeutig gewählt, da Einbezug auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann. Diese Definition weist wesentliche Unterschiede zu gängigen Inklusionsdefinitionen auf: Zunächst steht im Fokus, dass Inklusion im Bereich Bildung wesentlich von den beiden Entitäten „Individuum“ und „bildungsspezifischer Umwelt“ geprägt ist. Statt den Fokus ausschließlich auf das Individuum – im Sinne, „dass jeder Mensch ganz natürlich dazu gehört“ (Aktion Mensch e. V., o. J.) – oder ausschließlich auf Umwelteinflüsse wie „Kulturen, Strukturen und Praktiken“ (Piezunka, 2017, S. 165) zu richten, rückt die API die Frage in den Vordergrund, wie beide Entitäten miteinander verwoben sind. Darüber hinaus transportiert die Definition keine Werte oder Bewertungen. Soziologischen Überlegungen folgend werden Inklusion und Exklusion vielmehr als Analysekatoren gefasst (siehe u. a. Wansing, 2013, S. 25). Dabei wird davon ausgegangen, dass beide Prozessrichtungen in einem wechselseitigen Verhältnis stehen: Beispielsweise kann erst etwas als eingeschlossen gelten, wenn etwas anderes ausgeschlossen wird – der Prozess der Inklusion setzt also Exklusion voraus (Luhmann, 2005, S. 229; Nassehi, 1997, S. 124). Damit sind beide Prozesse strukturell miteinander verflochten und in jeder sozialen Interaktion unausweichlich vorhanden (Schäffter, 2013, S. 59; Wansing, 2013, S. 24). Folglich führt auch jegliche pädagogische Handlung zu Folgeprozessen, die sowohl von Inklusion als auch von Exklusion geprägt sind. Dies stellt die Basis dafür dar, das Themenfeld Inklusion als grundsätzlich ambivalent zu begreifen.

Diese ambivalente Beschaffenheit wird in der API vertieft, indem verschiedene Widerspruchskonstellationen ausdifferenziert werden. Dabei wird argumentiert, dass die Ambivalenzen des Themenfelds auf sogenannte *spannungsevozierende Gleichzeitigkeiten* zurückgeführt werden können. Dies wird anhand eines Beispiels deutlich: Alle Individuen sind in gewisser Weise gleich – und in gewisser Weise verschieden. Gleichheit und Differenz sind in Gruppen also immer gleichzeitig vorhanden (Wenning, 2004, S. 579). Wenngleich dies noch keinen Widerspruch darstellt, führt die Gleichzeitigkeit zu der Frage, welche Differenzen thematisiert werden – und welche nicht. Dabei bestehen auf beiden Seiten Anforderungen, die sich jedoch widersprechen (vgl. u. a. Budde & Hummrich, 2015, S. 38): Einerseits wird gefordert, Differenzen nicht zu thematisieren, um beispielsweise Stigmatisierungen möglichst zu vermeiden. Andererseits ist eine

Thematisierung notwendig, um Benachteiligungen sichtbar zu machen oder zielgerichtet zu fördern. Beide Anforderungen sind also gültig und relevant, widersprechen sich jedoch. Solche Anforderungskonflikte werden mit Helsper (2004, S. 61) als *Antinomien* bezeichnet. Da sie den beiden Polen der Gleichzeitigkeit Rechnung tragen, sind sie nicht auflösbar; vielmehr müssen die ein- und ausschließenden Folgen der Entscheidung situativ abgewogen werden. Indem die spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten in jeder Gruppe vorkommen, sind auch die Antinomien innerhalb des pädagogischen Handelns unvermeidbar.

Eine weitere Widerspruchskonstellation stellen *Spannungsfelder* dar. Sie ergeben sich aus der spannungsevozierenden Gleichzeitigkeit zwischen normativer Theorie und an Gegebenheiten gebundener Realisation. Im Gegensatz zu den Antinomien sind diese Spannungsfelder grundsätzlich auflösbar, da sich sowohl die Theorie als auch die Rahmenbedingungen ändern können. Die Ausdifferenzierung der Spannungsfelder (siehe Abbildung 1) zeigt jedoch, dass Einzelpersonen sie nur begrenzt auflösen können: Beispielsweise ist die Selektionsfunktion von Schule lediglich langfristig oder gesamtgesellschaftlich veränderbar, kann schlüssig begründet werden und übernimmt eine gesellschaftliche Funktion (Emmerich & Hormel, 2013, S. 145–146; Fend, 2006, S. 93). Dennoch steht sie normativen Inklusionsbestrebungen wie der Überwindung von Separation (Dammer, 2011, S. 21) oder der allumfassenden Wertschätzung eines jeden Kindes (Brodkorb, 2012, S. 24) diametral entgegen. Insofern können die Spannungsfelder oftmals auf die Gleichzeitigkeit zwischen individuellen Bedürfnissen und allgemeinen, universalistischen Anforderungen zurückgeführt werden. Darüber hinaus können aus den Spannungsfeldern unauflösbare Antinomien entstehen: etwa, wenn aus der Selektionsfunktion der Schule für Lehrkräfte die Antinomie zwischen Fördern und Auslesen hervorgeht.

Sofern nun Lehrpersonen im Kontext Inklusion arbeiten, müssen sie *erstens* mit den spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten umgehen, *zweitens* zwischen den Spannungsfeldern vermitteln und *drittens* die nicht auflösbaren Antinomien reflexiv bearbeiten. Da die meisten dieser Widerspruchskonstellationen nicht oder nicht von einer Einzelperson aufgelöst werden können, entstehen für die Lehrpersonen *Handlungsdilemmata* – also Situationen, bei denen jede Entscheidung sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringt. Zusätzlich werden die Entscheidungen von zwei weiteren Faktoren erschwert: Erstens stehen Lehrkräfte unter Entscheidungszwang, weswegen sie die Dilemmata ad hoc erfassen und noch in der Situation zwischen den Vor- und Nachteilen abwägen müssen (vgl. Helsper, 2016, S. 54). Zweitens ist pädagogisches Handeln prinzipiell ungewiss; es kann also nicht sicher vorhergesagt werden, inwiefern eine Handlung zu Ein- oder zu Ausschlüssen führt (vgl. Helsper, 2010, S. 18–19). Das Zusammenspiel der genannten Faktoren zeigt, wie komplex pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion ist.



## Analytische Fallarbeit auf Grundlage der API<sup>2</sup>

Die videographisch aufgezeichnete Szene stammt aus einem Trommelprojekt, das in einer Grundschule einer Erstaufnahmeeinrichtung für Geflüchtete durchgeführt wurde. Es fand im Rahmen des Projekts „Musik-Sprache-Teilhabe“ der Bertelsmann Stiftung statt und zielte darauf, durch das gemeinsame Musizieren das soziale Miteinander zu stärken und somit Inklusion zu fördern (siehe unveröffentlichte Projektbeschreibung der Bertelsmann Stiftung, 2018). Die 13 Schülerinnen und Schüler (SuS) der Klasse sind zwischen sechs und acht Jahre alt und stammen aus verschiedenen Herkunftsländern; ihr deutsches Sprachniveau unterscheidet sich teils erheblich. Leiterin der Einheiten ist Frau Meyer<sup>3</sup>, eine externe Musikpädagogin, welche die SuS erst innerhalb des Trommelprojekts kennenlernt. Als Instrument werden Djemben genutzt, die Frau Meyer ebenfalls extern mitbringt.

Die Szene dauert insgesamt knapp eineinhalb Minuten und befindet sich zu Beginn der ersten Trommeleinheit. Innerhalb der Szene sitzen die SuS und Frau Meyer im Stuhlkreis, hinter jedem Stuhl steht eine Djembe. Frau Meyer markiert den Beginn mit den Worten „Okay – gut – wir fangen an“, hebt ihre Arme und blickt auffordernd in die Runde. Die SuS folgen ihrer Bewegung, bis auf Ivan, der links neben ihr sitzt. Er betrachtet zunächst in zurückgelehnter Haltung ihre Arme, schaut sich anschließend um und imitiert die Bewegung erst, nachdem er die anderen SuS beobachtet hat. Währenddessen klatscht sich Frau Meyer kurz auf die Oberschenkel und streckt die Arme gleich wieder nach oben. Die SuS folgen, nur Ivans Arme bleiben oben. Als nächstes beginnt Frau Meyer, ihre Finger zu bewegen, die SuS ahmen sie nach. Frau Meyer blickt langsam von rechts nach links in die Runde. Erst als ihr Blick auf Ivan fällt und sich die Blicke begegnen, beginnt dieser, ebenfalls die Finger zu bewegen. Frau Meyer nimmt ihre Arme nach unten, die Finger bewegen sich nun auf den Oberschenkeln. Die SuS folgen, Ivan und sein Nachbar erst mit Verzögerung. Anschließend macht Frau Meyer ein Crescendo, indem sie sich mit den Händen lauter werdend auf die Schenkel klatscht, danach klatscht sie plötzlich wieder leise. Während die meisten SuS nach und nach ruhiger werden, klatscht sich Ivan immer wilder und lauter auf die Oberschenkel und lacht dabei. Frau Meyer spricht ihn mit einem „hey“ an, woraufhin er die Arme hebt. Als Frau Meyer fortfährt: „Schau mal zu mir“, nimmt er die Arme wieder herunter und klatscht sich wie alle anderen leise auf die Schenkel.

---

<sup>2</sup> Die exemplarische Fallarbeit greift auf den empirischen Teil der Dissertation zurück. Um das heuristische Potenzial der API an konkreten Beispielen auszuloten, wurden dort Videos von Gruppenmusiziersituationen mithilfe der Video-Interaktionsanalyse nach Tuma, Schnettler und Knoblauch (2013) untersucht. Für eine ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens sowie des erhobenen Datenmaterials sei auf Herzog (2023a, S. 189–198) verwiesen. Die herausgegriffene Szene kann dort als Schlüsselszene #3 „Ihr müsst alle kucken“ mit detaillierter Beschreibung und Standbildern nachvollzogen werden (ebd., S. 309–320).

<sup>3</sup> Aus Datenschutzgründen sind alle Namen pseudonymisiert.

Anschließend stoppt Frau Meyer die Bewegung, richtet sich auf und beginnt, mit den Füßen zu trampeln. Die SuS folgen erneut ihrem Beispiel, Ivan wiederum mit kurzer Verzögerung. Nachdem Frau Meyer einige Sekunden getrampelt und sich dabei umgeschaut hat, beendet sie die Bewegung mit einer unterstreichenden Geste. Die meisten SuS trampeln weiter, Ivan wird dabei immer aufgeregter und lacht laut. Frau Meyer legt den linken Zeigefinger an den Mund und hebt den rechten Arm mit geöffneter Hand, woraufhin die meisten Kinder das Trampeln beenden. Ivan stoppt zwar, zeigt aber enthusiastisch mit beiden Armen auf einen anderen Schüler. Frau Meyer beginnt zu sprechen: „Ihr müsst ...“, hält kurz inne, als sie Ivans Bewegung bemerkt, berührt ihn an der Schulter und sagt: „Hey – ihr müsst aufpassen.“ Ivan wiederholt währenddessen seine Zeigegeste und schaut in Richtung des Schülers. Frau Meyer spricht ihn direkt an: „Schau mal, du musst zu mir schauen. Ja? Wenn Stopp ist...“ Erst bei „schau mal“ schaut Ivan zu Frau Meyer, bei „Ja?“ nimmt Ivan wiederum kurz die Arme nach oben, wendet den Blick von Frau Meyer ab und schaut sich um. Gleich darauf nimmt er die Arme wieder nach unten, wippt auf seinem Stuhl und lacht leise. Frau Meyer unterbricht ihre Erklärung und fragt ihn: „Wie heißt du?“ Nachdem Ivan nicht reagiert, wiederholt sie ihre Frage, worauf die anderen Kinder an seiner Stelle antworten. Frau Meyer wiederholt „Ivan? Ivan. Ivan?“ Erst nach dreimaliger Ansprache mit seinem Namen blickt Ivan wieder zu Frau Meyer. Sie wiederholt: „Schau zu mir. Ja?“, doch Ivan wendet sich ab und reibt sich die Augen. Dann sagt Frau Meyer: „Damit du mich besser oder soll oder setzt du dich da drüben hin? Da kannst du mich besser sehen“. Währenddessen deutet sie auf einen freien Stuhl gegenüber. Als Ivan nicht reagiert, bekräftigt sie die Aufforderung mit den Worten „Setz dich da hin. Ja?“ Ivan schüttelt den Kopf, die Schüttelbewegung erfasst seinen ganzen Körper. Dabei hält er sich am Stuhl fest. Sie wiederholt den Satz und schiebt ihn mit leichtem Druck auf seine Schulter nach vorne. Erst nach einem auffordernden „Zack“ steht Ivan auf und geht lachend auf den Stuhl zu. Frau Meyer schaut ihn an und sagt: „Da kannst du mich sehen. Ja? Jetzt schaust du zu mir“, und zeigt dabei auf ihre Füße. Mit einem „Achtung“ beginnt sie wiederum zu trampeln und beendet die Bewegung kurz darauf.

Mit der API können nun Ambivalenzen der Szene herausgearbeitet werden. Zunächst sei dabei die Ambivalenz zwischen Freiheit und Zwang herausgegriffen.<sup>4</sup> Sofern Zwang als Handlungseinschränkung und Freiheit als Handlungsermöglichung gefasst wird, fällt in der Szene insbesondere der Zwang des Umsetzens auf. Frau Meyer begründet diesen Zwang damit, dass Ivan sie so besser sehen kann. Vermutlich geht sie davon aus, dass Ivan durch den Platzwechsel in der Lage ist, ihre Bewegungen besser zu imitieren und damit die von ihr gestellte Aufgabe adäquater umzusetzen. Gleichzeitig bleibt diese Aufgabenstellung innerhalb der Szene unausgesprochen, sie erschließt

---

<sup>4</sup>Dieser Schwerpunkt wurde auch in der Dissertation eingenommen. Für die zusammengefassten Ergebnisse der Analyse bezüglich der Antinomie siehe Herzog (2024).

sich nur durch auffordernde Blicke und Gesten. Durch die mehrfache Berichtigung von Ivan, der anders als die anderen handelt, wird zudem deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine mögliche, sondern um die einzig gewünschte Art der Teilhabe handelt: Ziel ist ein vereinheitlichtes Geschehen, in dem alle SuS die Vorgaben von Frau Meyer umsetzen. Die implizite Aufgabenstellung beinhaltet somit implizite Zwänge, die durch die Interaktion zwischen Frau Meyer und Ivan sichtbar werden. Im Kontext der Szene ist zu vermuten, dass Ivan diese Zwänge weniger gut nachvollziehen kann als seine Mitschülerinnen und Mitschüler – mehrfach scheint es so, als ob er nicht weiß, was von ihm verlangt wird. Darauf deuten unter anderem die verzögerte Reaktion oder das zweimalige Heben der Hände bei der Ansprache durch Frau Meyer hin: Zwar passt die Bewegung in den Gesamtkontext, jedoch nicht an diese Stelle.

Insofern scheint das Umsetzen von Frau Meyer auf Ivans Einbezug zu zielen: Sofern es hilft, die Aufgabenstellung zu erfüllen, kann Ivan am vereinheitlichten Unterrichtsgeschehen teilhaben. Dass Ivan diese einbeziehende Intention jedoch nicht als solche versteht, zeigt seine Reaktion: Das Augenreiben bei der Aufforderung, den Platz zu wechseln, kann als Zeichen von Müdigkeit, aber auch als Zeichen von Überforderung interpretiert werden. Erst nach der zweiten, sehr direkten Aufforderung: „Setz dich mal da hin. Ja?“ scheint er die Aufforderung zu verstehen, weigert sich jedoch, indem er den Kopf schüttelt und sich am Stuhl festhält. Erst nach einer weiteren Aufforderung und Berührung an der Schulter läuft Ivan zu dem vorgegebenen Platz. Insbesondere der kurze Moment der Verweigerung zeigt, dass Ivan den Zwang des Umsetzens als unangenehm erlebt. Da er wie beschrieben vermutlich aus Unverständnis handelt, ist anzunehmen, dass er den Sinn des Platzwechsels nicht erkennt und ihn eher als willkürlich oder tadelnd empfindet. Damit wird das pädagogische Dilemma sichtbar: Um Ivan in das mit bestimmten Zwängen verbundene Geschehen einzubeziehen, greift die Lehrkraft zu einer ebenfalls zwanghaften Maßnahme, die vom Individuum eher als Ausschluss empfunden wird. Das Ziel der Inklusion führt damit zu temporärer Exklusion.

Das Dilemmatische der Situation wird darüber hinaus an den Ambivalenzen der Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz sowie der Besonderung und Normalisierung deutlich: Ivan unterscheidet sich in seinem Handeln von den anderen Kindern. Diese Differenz wird von Frau Meyer sichtbar gemacht und als sozial relevant gesetzt, indem sie ihn direkt anspricht, als Einzigen nach seinem Namen fragt und ihn berührt. Die Thematisierung der Differenz führt also zu einer besonderen Behandlung, die im Umsetzen kulminiert: Hier muss er als Einziger aufstehen und für alle Teilnehmenden sichtbar durch den Stuhlkreis laufen. Mit dieser sich steigernden Exponierung wird Ivan als „Anderer“ markiert, der nicht selbstverständlich dazugehört, sondern besondere Aufmerksamkeit erfordert. Sein Zögern und Widersetzen kann vor diesem Hintergrund als Reaktion auf die zunehmende Sichtbarmachung und die damit verbundene Besonderung gelesen

werden, die ihm möglicherweise unangenehm ist. Doch auch hier scheint das Handeln der Lehrkraft darauf ausgelegt zu sein, die als relevant markierte Differenz im Anschluss wieder zum Verschwinden zu bringen: Die sich steigernde Besonderung zielt letztlich darauf, Ivan die Eingliederung in das vereinheitlichte Geschehen zu ermöglichen. Hierin zeigt sich eine strukturelle Spannung pädagogischer Inklusionspraxis: Sofern Vereinheitlichung angestrebt wird, muss Differenz bearbeitet werden – und diese Bearbeitung erzeugt erneut Differenz. Auch die von Ivan möglicherweise als unangenehm oder gar exkludierend erlebte Besonderung ist auf Normalisierung gerichtet, konkret auf eine Angleichung der Gruppe im gemeinsamen Tun. Eine solche Normalisierung bildet jedoch die Grundlage vieler musikbezogener Aktivitäten und kann durchaus inklusive Prozesse fördern (Herzog, 2023a, S. 271). Insbesondere in der von Frau Meyer angestrebten Musizierform ist Normalisierung essenziell, da gemeinsames Rhythmustrommeln erst durch zeitliche Koordination als solches erkennbar wird (ebd., S. 228). Insofern scheint auch die Entscheidung bezüglich Besonderung und Normalisierung auf den Einbezug in das von der Lehrkraft geformte Geschehen zu zielen – und zwar nicht nur bezüglich der analysierten Szene, sondern für das gesamte weitere Trommelprojekt, in dem das Rhythmustrommeln eine zentrale Rolle einnimmt.

Bereits diese beispielhafte Analyse der Szene macht deutlich, dass die Lehrkraft – wissentlich oder unwissentlich – mehrere Dilemmata gleichzeitig bearbeitet. Auch die Widersprüchlichkeit zwischen Intention und Wirkung sowie die enge Verstrickung von Inklusion und Exklusion treten deutlich hervor. Mithilfe der API werden solche widersprüchlichen Prozesse bewusst in den Mittelpunkt gerückt. Ziel ist dabei weder, das pädagogische Handeln zu bewerten, noch, es in Gedankenexperimenten zu optimieren. Vielmehr geht es darum, die in einer solch kurzen Situation wirksamen Ambivalenzen sowie die Folgen pädagogischer Entscheidungen sichtbar zu machen – was zugleich die Komplexität des inklusionsorientierten Handelns deutlich werden lässt. Aus dieser mikroperspektivischen Analyse erscheinen normativ-affirmative Inklusionstheorien tatsächlich als verkürzendes Idealbild: Wird Inklusion als erstrebenswertes Gut dargestellt, das durch Musik besonders gut erreicht werden kann, werden Widersprüchlichkeiten unweigerlich zu Problemen, die es zu beheben gilt. Eine solche Thematisierung suggeriert jedoch, dass Widerspruchsfreiheit prinzipiell möglich wäre – und vereinfacht damit nicht nur die Komplexität des Themenfeldes, sondern verhindert auch das Bewusstwerden notwendiger pädagogischer Abwägungsprozesse. Insofern lässt sich auch hier an die zuvor dargestellten Forschungsergebnisse anknüpfen, in denen die Studierenden die universitär angebotenen Inklusionstheorien als praxisuntauglich abweisen. Auf Basis dieser Erkenntnisse soll nun diskutiert werden, inwiefern die API in der Hochschullehre gewinnbringend zur Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns eingesetzt werden kann.

## Potenziale und Grenzen der API als expliziter Wissensressource

Die Diskussion der Potenziale und Grenzen erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird die theoretische Anschlussfähigkeit der API beleuchtet, anschließend der methodische Zugang der kasuistischen Fallarbeit diskutiert und zuletzt erfolgt eine Reflexion der Grenzen des Ansatzes im Kontext der Musiklehrkräftebildung.

Zur Beschreibung des Potenzials der API als expliziten Theoriekonstrukts sei zunächst an die Forschungsergebnisse von Viermann und Oldenburg erinnert. Beide Studien zeigen, dass das im Kontext von Inklusion vermittelte Theoriewissen bei Studierenden weniger zur Reflexion und Professionalisierung beiträgt, sondern bestehende Wissensbestände eher verfestigt. Ursache dafür sind die von den Studierenden empfundenen Spannungen zwischen den normativ aufgeladenen Inklusionstheorien und dem bereits vorhandenen impliziten Handlungswissen. Diese Diskrepanz führt zu Verunsicherung, die nicht konstruktiv bearbeitet werden kann: Das theoretische Wissen wird abgelehnt, „Inklusion“ erscheint als praxisfernes Idealbild.

Die API geht diese Herausforderungen auf zwei Ebenen an: Erstens rückt sie derartige Spannungszustände und Handlungsdilemmata bewusst ins Zentrum. Widersprüchlichkeiten werden nicht nur benannt, sondern als konstitutiv für das Themenfeld aufgefasst. Beispielsweise werden in der API die von den Studierenden beschriebenen Diskrepanzen zwischen eigenen Handlungsmöglichkeiten und systemischen Vorgaben systematisiert, indem Spannungsfelder zwischen normativer Theorie und praxisgebundener Realität ausdifferenziert werden. Das aufseiten der Studierenden gefühlte Unbehagen erhält so Raum zur produktiven Bearbeitung; Spannungsverhältnisse werden nicht als Störung, sondern als Ausgangspunkt professioneller Weiterentwicklung verstanden. Nach Viermann (2022, S. 278) bildet gerade eine solche Passung die Grundlage dafür, dass explizites Wissen in implizites überführt werden kann: „Universitäre Erfahrungen können zwar [...] Reflexionsprozesse initiieren und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, dominierend für die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit und -sicherheit scheint jedoch [...] die Passung handlungspraktischer und universitärer Erfahrungen.“

Zweitens stehen innerhalb der API bewusst keine normativen Anforderungen im Zentrum, auch die Idealisierung von Inklusion entfällt. Gerade im besonders normativ aufgeladenen musikpädagogischen Inklusionsdiskurs (Herzog, 2023a, S. 46) kann dies zu einer normativen Entlastung und somit zu einer stärkeren Identifikation mit der Theorie führen. Gleichzeitig ist zu beachten, dass die genannten Studien von Viermann und Oldenburg im Kontext der allgemeinen Pädagogik angesiedelt sind; spezifische Untersuchungen zu Musiklehrkräften liegen bisher nicht vor. Möglich wäre demnach auch, dass die Normativität des Inklusionsdiskurses unter dem Motto „Musik kann Inklusion“ (Tischler, 2015) bereits so internalisiert ist, dass bei Musiklehramtsstudierenden keine Diskrepanz zwischen implizitem und explizitem Wissen besteht. In diesem Fall scheint die Arbeit

mit der API besonders wichtig, um gegebenenfalls „normative blinde Flecken“ aufzudecken (Herzog, 2024): Damit sind exkludierende Prozesse gemeint, die gerade wegen der Annahme einer grundsätzlich inklusiven Wirkung musikbezogener Praxis unbemerkt bleiben. Dies kann bereits in der Theoriearbeit geschehen, etwa wenn die Vorannahme einer inklusiven Wirkung damit konfrontiert wird, dass inkludierende und exkludierende Prozesse gleichzeitig und unvermeidbar stattfinden. Noch deutlicher treten solche Irritationsmomente jedoch in der kasuistischen Fallarbeit hervor, womit die Potenziale dieses methodischen Zugangs in den Blick geraten.

Grundsätzlich gilt die analytische Arbeit an konkreten Situationen als gewinnbringendes Element der Lehrer\*innenbildung (Alavi, Sansour & Terfloth, 2017, S. 94). Besonders die Arbeit mit Videomaterial bietet die Möglichkeit, „komplexe[] Vorgänge unter verschiedenen Aspekten und Perspektiven“ wiederholt zu beobachten, ohne den praxisinhärenten Handlungsdruck zu erleben (Krammer, 2014, S. 165). Solche Fallarbeit wird als praxisnah empfunden, da sie auf reale Situationen aufbaut und mit eigenen Erfahrungen verknüpft werden kann (Bietenhard, Conk, Huber Nievergelt, Marti & Molinari, 2022, S. 2). Zudem wird die abstrakte Theorie in der Anwendung am konkreten Fall veranschaulicht, wobei ihre praktischen Einsatzmöglichkeiten erkennbar werden. Umgekehrt ermöglicht die Fallarbeit zugleich, implizites Wissen explizit zu machen (Neuweg, 2020a, S. 766). Insofern kann die kasuistische Fallarbeit mit Videomaterial als Brücke zwischen explizitem und implizitem Wissen angesehen werden.

Die Fallarbeit mit der API bietet dabei besonderes Potenzial, da sie die Spannungsfelder und Handlungsdilemmata, welche die Studierenden bei Oldenburg (2021, S. 310) eher verunsichern, ins Zentrum rückt: Grummt, Veber und Schöps (2019, S. 23) betonen, dass Kasuistik besonders wirkungsvoll ist, wenn selbst wahrgenommene Widersprüche und Problematiken anhand von Videoaufnahmen sichtbar gemacht werden. Dieser Effekt lässt sich noch verstärken, indem die Studierenden in Kleingruppen dieselbe Szene analysieren, dabei jedoch selbst die Ambivalenz auswählen, auf deren Grundlage sie die Analyse durchführen. Die Zusammenführung der vielfältigen unausweichlichen Handlungsdilemmata innerhalb der Szenen verdeutlicht in besonderem Maße, wie komplex und fragil das pädagogische Handeln im Kontext Inklusion ist. Damit dient die Krisenhaftigkeit der analysierten Handlungen als Folie, um die eigene Krisenhaftigkeit möglicherweise besser bearbeiten zu können.

Sowohl als Chance wie auch als Herausforderung erweist sich der Schwerpunkt auf Deskription. Im Unterschied zu vielen anderen Inklusionskonzepten zielt die API darauf, Prozesse von Inklusion und Exklusion möglichst wertfrei zu beschreiben (Herzog, 2024, S. 66). Nach Braß und Boer (2015, S. 96) gilt dies gerade in der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung als erstrebenswert, um einen beobachtenden Blick und eine beschreibende Sprache zu fördern sowie die eigene Wahrnehmung zu reflektieren. Das bewusste Vermeiden normativ-wertender Urteile unterstützt

zudem die Offenlegung und kritische Überprüfung vorhandenen impliziten Wissens. Dies zeigte sich beispielsweise in den Datensitzungen im Rahmen der Dissertation (vgl. Herzog, 2023a, S. 269): Hier begründeten die Teilnehmenden den ‚inkluisiven‘ Charakter eines Prozesses häufig durch dessen pädagogische Güte – trotz der Hinweise, dass Bewertungen nicht Teil der Analyse sein sollten. Auf dieser Grundlage konnte die Vorannahme der Teilnehmenden ‚Inklusion ist gut‘ aufgedeckt und diskutiert werden – was wiederum dazu führte, „bestehende Ordnungen durcheinanderzubringen [...] und Prozesse kritischer Distanzierungen anzuregen“ (Oldenburg, 2021, S. 313). In diesem Zuge erweist sich die kasuistische Fallarbeit als besonders geeignet, um oben genannte normative blinde Flecken aufzudecken, die bei einer reinen Theorievermittlung möglicherweise verborgen bleiben würden.

Dennoch empfanden die Teilnehmenden das nicht-wertende Beschreiben der Unterrichtssituation als herausfordernd, was auf die Grenzen der Perspektive als expliziter Wissensressource verweist. Diese lassen sich im Zusammenhang mit der Betonung der Komplexität des pädagogischen Handelns verstehen und verweisen auf ein Dilemma der Lehrer\*innenbildung: Einerseits soll Komplexität nicht reduziert werden, andererseits aber sollen Hilfestellungen gegeben werden, so dass die Studierenden diese Komplexität akzeptieren und professionell bearbeiten können. Derartige Hilfestellungen scheinen essenziell, um nicht in eine erlebte oder gefühlte Handlungsunfähigkeit zu verfallen und somit vor der Komplexität zu kapitulieren – was möglicherweise wiederum eine Ablehnung des angebotenen expliziten Theoriewissens zur Folge hätte. Den Wunsch der Studierenden nach konkreten Handlungsanweisungen (Viermann, 2022, S. 312) kann und soll die API dennoch nicht erfüllen: Zum einen widerspricht dieser Wunsch der Erkenntnis, dass die Verbindung zwischen Theorie und Praxis dann besonders wirksam ist, wenn Praxiserfahrungen mithilfe der Theorie reflexiv erschlossen und weiterentwickelt werden (Märzinger, 2025, S. 51). Zum anderen würden konkrete Handlungsanweisungen die Kompromisshaftigkeit sowie die situativ anfallenden Abwägungsprozesse außer Acht lassen.

Stattdessen eröffnet die kasuistische Fallarbeit mit der API als Analyserahmen einen Zugang, der die Beschreibung der Praxis mit der Offenlegung ihrer Komplexität verbindet. Dies gelingt jedoch nur, sofern die Kompromisshaftigkeit der Situationen und Entscheidungen möglichst offen thematisiert und ihre Krisenhaftigkeit auch in gemeinsamen Diskussionen ausgehalten werden. Laut Arens et al. (2013, S. 21) setzt dies voraus, „sowohl zu theoretischen, politischen wie pädagogischen Fragen [...] keine abschließende Festlegung vorzunehmen und die Dinge analytisch und normativ in der Schweben zu halten“ – ein Aspekt, welcher gerade im normativ aufgeladenen Themenfeld Inklusion nicht nur für Studierende, sondern möglicherweise auch für Dozierende schwer zu ertragen ist. Vielmehr besteht die Gefahr, „Lösungsstrategien sichtbar [zu machen] und den Studierenden [zu] vermitteln“ (ebd.), die analysierten Handlungszusammenhänge „als ‚richtig

oder falsch‘ zu bewerten“ (Oldenburg, 2021, S. 315) oder durch die Arbeit am Fall Schlüsse zu ziehen, „wie es besser gegangen wäre“ (Hummrich, 2020, S. 69). Dies würde jedoch die Kompromisshaftigkeit der Handlungen ignorieren und die Vielschichtigkeit des Themenfeldes reduzieren. Insofern scheint gerade in einem Schwebezustand der Schlüssel zu liegen, für die Komplexität der eigenen Handlungen zu sensibilisieren – was zugleich das Risiko beinhaltet, dass auch diese Theorie aus Überforderung abgelehnt wird.

Doch auch allgemein kann kritisch eingewendet werden, inwiefern eine „reine Reflexion oder Rekonstruktion der Fallarbeit“ tatsächlich zu einer „Logik der Reflexion des eigenen Unterrichts“ führt (Grummt et al., 2019, S. 23). Ferner führt eine Irritation impliziten Wissens, wie sie die API möglicherweise anregt, nicht automatisch zu einer Veränderung des Handlungsrepertoires (Oldenburg, 2021, S. 312). Vielmehr gilt es gerade in der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung als besondere Herausforderung, die externen und internen Ansprüche in die berufliche Praxis umzusetzen (ebd., S. 311). Hieran wird wiederum deutlich, wie voraussetzungsreich und fragil die Transformationsprozesse zwischen implizitem und explizitem Wissen sind (vgl. Märzinger, 2025, S. 47). Dies spannt den Bogen zur einleitenden Problematisierung und kann somit als Ausgangspunkt für das Fazit des Beitrags genutzt werden.

### **Fazit: Die API zur Anbahnung inklusionssensiblen Handelns**

Der Beitrag zeigt, dass die Vermittlung expliziten Wissens im Kontext Inklusion eine besonders anspruchsvolle Aufgabe darstellt, da implizite Wissensbestände der Studierenden zu Ablehnung des angebotenen Theoriewissens führen. Die API erweist sich dabei zumindest theoretisch als geeignetes explizites Theoriekonstrukt: Durch ihren Fokus auf Ambivalenzen und Spannungsfelder kommt sie den handlungspraktischen Erfahrungen der Studierenden näher als normative Inklusionstheorien und schafft eine Grundlage für Reflexionsprozesse, die theoretisches Wissen mit individuellen Erfahrungen verknüpfen. Im stark normativ aufgeladenen musikpädagogischen Inklusionsdiskurs tritt sie darüber hinaus der Annahme entgegen, Inklusion sei bei geeigneter Durchführung „musikimmanent“ (Vogel, 2016, S. 7), und birgt damit gerade bei angehenden Musiklehrkräften das Potenzial, normative blinde Flecken des impliziten Wissens aufzudecken.

Das methodische Format der kasuistischen Fallarbeit mit Videomaterial erweist sich dabei als besonders wirkungsvoll, da hier die Krisenhaftigkeit und Widersprüchlichkeit des pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion deutlich und praxisnah zutage treten. Damit einhergehend gerät die Komplexität des Themenfeldes besonders in den Fokus. Wenngleich die API den Studierenden diese Komplexität nicht abnehmen kann und insbesondere keine Handlungsanweisungen

liefert, kann die Ausdifferenzierung der Ambivalenzen sowie die wertfreie Analyse der Situationen die Komplexität zumindest beschreibbar machen – ein erster Schritt zu deren Bewältigung. Hieran wird jedoch die Grenze des Entwicklungsprozesses hin zu professionellem inklusionspädagogischem Handeln deutlich, denn zwischen der Beschreibung von Komplexität und ihrer bewussten Bewältigung im eigenen Handeln besteht eine erhebliche Diskrepanz. Insofern zeigt auch die Arbeit mit der API, wie fragil die Transformation von explizitem zu implizitem Wissen in der Musiklehrkräftebildung bleibt.

Das Bewusstwerden der Komplexität lässt sich auf sprachlicher Ebene mit dem Begriff der *Inklusionssensibilität* fassen: Mit ihm wird die Fähigkeit beschrieben, die gleichzeitigen und miteinander verflochtenen Prozesse von Inklusion und Exklusion wahrzunehmen und zu reflektieren. Des Weiteren weist er darauf hin, dass Inklusion weder automatisch entsteht noch gänzlich vorhersehbar ist – auch nicht durch die vermeintlich besonderen Möglichkeiten musikalischer Praxis. Ziel ist es daher nicht, stets inklusiv zu handeln; auf Grundlage der API ist dies sogar unmöglich. Die normative Zielgröße der API lautet vielmehr, sich der eigenen ein- und ausschließenden Prozesse bewusst zu werden und im Wissen um deren Ambivalenz reflektierte Entscheidungen zu treffen – oder kurz: inklusionssensibel zu werden. Ein derartiges Können lässt sich jedoch kaum in einem einzelnen Seminar vermitteln. Vielmehr kann dessen Entwicklung als kontinuierlicher, lebenslanger Prozess verstanden werden, in dem die API als theoretische (Selbst-)Reflexionshilfe genutzt werden kann.

## Literatur

- Aktion Mensch e. V. (o. J.). *Was ist Inklusion?* Abgerufen am 21.04.2026 von <https://www.aktion-mensch.de/ueber-uns/das-treibt-uns-an/was-ist-inklusion>
- Alavi, B.; Sansour, T. & Terfloth, K. (2017). Inklusionsorientierte Lernsettings in der Lehrerbildung. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 94–107). Bad Heilbrunn: Waxmann.
- Arens, S.; Fegter, S.; Hoffarth, B.; Klingler, B.; Machold, C.; Mecheril, P. et al. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold et al. (Hg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Bertelsmann Stiftung (2018). *Das soziale Miteinander durch gemeinsames Musizieren stärken. Unveröffentlichte Projektbeschreibung*, 30.04.2018.
- Bietenhard, S.; Conk, C.; Huber Nievergelt, V.; Marti, B. & Molinari, V. (2022). Fachdidaktische Forschung und Unterrichtsentwicklung mit videobasierter Fallarbeit. Ergebnisse und Perspektiven aus der fächer- und stufenübergreifenden Entwicklungsforschung. In Dipartimento formazione e apprendimento (Hg.), *Tagungsband der 5. Tagung Fachdidaktiken. Die Entwicklung der Fachdidaktiken als*

- wissenschaftliche Disziplinen in der Schweiz: Bilanz und Perspektiven* (S. 2–13). Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI).
- Braß, B. & Boer, H. d. (2015). Für inklusive Praxis sensibilisieren. Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In D. Blömer, M. Lichtblau & A.-K. Jüttner (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18* (S. 93–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft, 26*(51), 33–41
- Dammer, K.-H. (2011). All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. *Pädagogische Korrespondenz, 43*, 5–30
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Ungleichheit als Systemeffekt? Schule zwischen sozialstruktureller Reproduktion und operativer Eigenrationalität. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'* (S. 137–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (Lehrbuch). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerland, J. (2019). Ritual und Shared Intentionality in der musikalischen Praxis. Ritualtheoretische Annäherung an inklusive Entwicklungen. In I. Henning, S. Sauter & K. Witte (Hg.), *Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung* (S. 121–133). Bielefeld: transcript.
- Grummt, M.; Veber, M. & Schöps, M. (2019). Kasuistische Lehrer\*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung normalitätsorientierter Lehrer\*innenbildungspraxis und diversitätsorientierter Theoriebildung. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. v. Stechow & B. Klocke (Hg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen* (S. 21–28). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 15–34). Stuttgart: UTB GmbH – Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Henning, H. (Hg.) (2020). All inclusive?! Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik. *Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, Bd. 2*. Münster: Waxmann.
- Herzog, M. (2023a). *Inklusion als Ambivalenz. Die Thematisierung von Spannungsverhältnissen als Voraussetzung einer inklusionssensiblen Musikpädagogik*. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. <https://doi.org/10.17904/ku.opus-959>
- Herzog, M. (2023b). Die Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses und ihre Folgen. Problematisierungen und Alternativen auf Grundlage einer ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 47–64). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.04>
- Herzog, M. (2024). Ein- und Ausschlüsse in Gruppenmusiziersituationen sichtbar machen. Das heuristische Potenzial der Ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion (API) am Beispiel einer videographischen Falluntersuchung. In B. Clausen, J. Ehninger & M. Sachsse (Hg.), *45. Jahresband des*

- Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 57–69). Münster u. New York: Waxmann.  
<https://doi.org/10.31244/9783830999188.05>
- Hummrich, M. (2020). Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klingmann, H. & Schilling-Sandvoß, K. (Hg.) (2022). *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*. Esslingen am Neckar: Helbling.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 154–175. <https://doi.org/10.25656/01:13863>
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Märzinger, M. (2025). Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 54, 46–54. <https://doi.org/10.25656/01:32793>
- Meyer-Göllner, M. (2013). *Inklusion durch Musik als universelle Sprache. Erfahrungen und Reflexionen aus der Praxis*, nifbe. Abgerufen am 21.04.2026 von <https://nifbe.de/fachbeitraege/inklusion-durch-musik-als-universelle-sprache/>
- Nassehi, A. (1997). Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In W. Heitmeyer (Hg.), *Was hält die Gesellschaft zusammen?* (S. 113–148). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28(3), 197–217. <https://doi.org/10.25656/01:5471>
- Neuweg, G. H. (2020a). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 764–769). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-093>
- Neuweg, G. H. (2020b). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. *Internationale Hochschulschriften, Bd. 311* (4. aktualisierte Aufl.). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2022). Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videografische Studie zu einem Workshop im Opernhaus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 11, 157–171. <https://doi.org/10.25656/01:24847>
- Oldenburg, M. (2021). *Schüler\*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer\*innenbildung?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:23746>
- Piezunka, A. (2017). Ist eine „gute“ Schule eine „inklusive“ Schule? Bewertungskriterien von Schulinspektionen in Deutschland (Hamburg/Sachsen-Anhalt) und England. In V. Moser & M. Egger (Hg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 162–180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackerman, M. Kil & M. Kronauer (Hg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 53–64). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tiedeken, P. (2018). *Zu den Widersprüchen inklusiver Musikpädagogik – dargestellt am Beispiel der Hamburger Musikgruppe ‚Station 17‘*, Kulturelle Bildung online. Abgerufen am 21.04.2026 von <https://www.kubi-online.de/artikel/den-widerspruechen-inklusive-musikpaedagogik-dargestellt-beispiel-hamburger-musikgruppe>

- Tischler, B. (2015). Musik kann Inklusion. Musik als Chance für alle Kinder. *Musik, Spiel und Tanz mit Kindern von 0 bis 6*, 1, 6–10
- Tuma, R.; Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Viermann, M. (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25318>
- Vogel, C. (2016). Inklusion und Partizipation. Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 70, 4–9
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. *Archiv für Wissenschaft und soziale Arbeit*, 3, 16–27
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565–582

**Dorothee Barth**

## **Woher weiß ich, was ich weiß?**

Musikpädagogisches Wissen im Kontext  
hochschuldidaktischer und biografischer Erfahrungen

Studien- und Modulordnungen an Universitäten und Musikhochschulen tragen dafür Sorge, dass die Studierenden des Lehramts Musik sowohl theoriegeleitetes und wissenschaftsbasiertes Wissen (z. B. in den Musikwissenschaften und der Musikdidaktik) als auch praktisches, performatives oder prozedurales Wissen erwerben (z. B. im Instrumentalspiel/Singen oder in der Gruppenleitung). Das Zusammenkommen der verschiedenen Wissensformen soll zum Professionswissen bzw. zur „professionellen Kompetenz“ (Puffer & Hofmann 2022) einer Musiklehrkraft führen.<sup>1</sup> Doch in der Literatur begegnet man auch anderen Einschätzungen, in jüngster Zeit verstärkt im Zuge der Forschungen zum Praxissemester: Die Lehrer:innenbildung habe „ernüchternd wenige konsistente Auswirkungen [...] auf das Denken und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern“ (Altrichter & Fischer 2001, S. 5, vgl. z. B. auch Hascher 2011 sowie Wenzl, Wernet & Kollmer 2018). Und selbst wenn Studierende theoriebasierte didaktische Überzeugungen entwickelten, würden sie diese bereits „im ersten Unterrichtsjahr wieder über Bord“ werfen (Gebhard 2009, S. 254).<sup>2</sup> Diese zwar plakativ formulierten Zitate machen gleichwohl das Problem sehr deutlich, mit dem sich der vorliegende Text beschäftigt: Das theoretische Wissen, das in der 1. Phase der Lehrkräftebildung erworben wird, und das praktische Wissen, das in der gesamten Biografie aufgebaut und in der Berufsausübung handlungsleitend zu werden scheint, sind nicht hinreichend verbunden. Um ein angemessenes Professionswissen zu begründen, ist es daher wohl notwendig, bereits in der 1. Phase der Lehrkräftebildung den Erwerb des praktischen Wissens gezielt in den Blick zu nehmen sowie in die Phase der Berufsausübung theoriebasierte, reflektierende Phasen einzubauen.

Für den ersten Weg soll im vorliegenden Text ein Vorschlag erarbeitet werden: Es wird überlegt, ob und wie bereits im fachdidaktischen Seminar an Universität und Musikhochschule das

---

<sup>1</sup> Als solches bezeichnen zum Beispiel Gabriele Puffer und Bernhard Hofmann in ihren umfangreichen Forschungen zum Professionswissen von Lehrkräften „die bekannte Kategorisierung in Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und (fachübergreifendes) Pädagogisches Wissen“ sowie das „Konzept professioneller Unterrichtswahrnehmung“ und „musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten“ (Puffer & Hofmann 2022, S. 501).

<sup>2</sup> Beide Zitate und bibliographischen Hinweise aus: Zaiser 2015, S. 1–2.

theoretische mit dem handlungsleitenden praktischen Wissen sinnvoll vernetzt werden kann. Denn das Nachdenken über die Gestaltung musikdidaktischer Seminare ist schon lange kein blinder Fleck in der Musiklehrkräftebildung mehr<sup>3</sup>, doch zumindest gemessen an der Quantität der Publikationen gilt: Bisher setzen sich Musikdidaktiker:innen an Universitäten und Musikhochschulen deutlich intensiver damit auseinander, was ein guter *Musikunterricht* sei und welches Wissen *Schüler:innen* im Musikunterricht erlernen sollen, als mit der Frage, was ein gutes *Musiklehrerstudium* bzw. ein gutes *musikdidaktisches Seminar* ausmacht und welches Wissen die *Studierenden* eigentlich erwerben sollten. Für den entsprechenden Argumentationsgang also werden nach einer problemorientierten Einleitung zunächst Wissensformen musikpädagogischer Praxis<sup>4</sup> vorgestellt, die in Unterrichtssituationen relevant sind, deren Erwerb die erste Phase der Lehrkräftebildung aber bisher wenig beachtet. Sodann wird ein Seminarmodell sowohl exemplarisch als auch systematisierend vorgeschlagen, das die bisher vernachlässigten Formen des praktischen Wissenserwerbs stärker in den Blick nimmt. Schließlich werden im Sinne des Forschungsansatzes SoTL<sup>5</sup> erste Ergebnisse einer explorativen Umfrage unter Studierenden präsentiert, die nach dem Besuch eines entsprechenden Seminars ihr neu erworbenes Wissen reflektiert haben. Diese Ergebnisse motivieren, den Erwerb des praktischen Wissens in der akademischen Bildung weiter zu verfolgen, und geben Impulse, wie das gehen kann.

## Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume

Zu Beginn möchte ich eine biografische Erfahrung schildern, die mir zu denken gegeben hat, weil sie (wieder einmal) dieses wesentliche Problem der Musiklehrkräftebildung trefflich veranschaulicht:

Im Frühjahr 2024 war an der Universität Osnabrück, an der ich als Musikdidaktikerin arbeite, der Bundesschulmusikchor<sup>6</sup> (im folgenden BSMC) zu Gast. Für diesen Chor kommen Lehramtsstudierende aus ganz Deutschland einmal im Jahr an wechselnden Standorten zu einer einwöchigen

---

<sup>3</sup> Band 4, Nr. 2 der Zeitschrift DiMaWe (Die Materialien zur Musiklehrer\*innenbildung) bündelt z. B. 14 Beiträge mit vielfältigem Material für die hochschulische Musiklehrer\*innenbildung; in Band 4, Nr. 4 werden zusätzlich Konzepte und Materialien für die Lehrer:innenausbildung bezogen auf „Kunst- und Musikunterricht im digitalen Wandel“ zusammengefasst, mit weiteren hochschuldidaktischen Anregungen für die Gestaltung von Musikdidaktik-Veranstaltungen.

<sup>4</sup> Der Praxisbegriff meint hier nicht die Schulpraxis (quasi als Gegenbild zur Theorie), sondern steht im Kontext der Praxistheorie als philosophische Sozial- und Kulturtheorie (vgl. z. B. Wallbaum & Rolle 2018).

<sup>5</sup> Dem Forschungsansatz und Netzwerk SoTL (scholarship of teaching and learning) geht es um eine Auswertung der in den eigenen Veranstaltungen angewandten innovativen Lehr- und Lernformen, des studentischen Lernens und des jeweiligen Kompetenzerwerbs. Er wird weiter unten im Text vorgestellt und erläutert.

<sup>6</sup> <https://www.bundesschulmusikchor-orchester.de> (abgerufen am 02.09.2025).

Arbeitsphase zusammen und proben dort ein Programm, das sie in mehreren Konzerten präsentieren. Vielleicht zum Teil auch, weil der BSMC zum ersten Mal an einer Universität zu Gast war (und nicht an einer Musikhochschule), bereiteten der Universitätsmusikdirektor und sein studentisches Team dieses Treffen mit besonderem Einsatz und Engagement vor. Der Friedensstadt Osnabrück und den schon damals international zunehmend angespannten Zeiten entsprechend wurde ein Chorprogramm zum Thema *Frieden* vorbereitet. Und da die Arbeitsphase des BSMC auch immer didaktische Perspektiven beinhalten soll, wurde ich in Planung und Durchführung einbezogen.

Ich bot daher vorbereitend im WiSe 2023/24 ein musikdidaktisches Seminar an, in dem sich die Studierenden mit einigen der ausgewählten Stücke (Hubert Parrey: *There is an Old Belief*; Hanns Eisler: *Gegen den Krieg*; Samuel Barber: *Agnus Dei*) beschäftigten. Dabei informierten sie sich über die biografischen Prägungen der Komponisten, über den historischen Kontext der Werke und analysierten deren musikalische Textur. Nachdem ebenfalls sowohl allgemeine theoriebezogene didaktische Überlegungen zum Unterrichten „Klassischer Musik“ thematisiert (z. B. Hess 2012, 2021) als auch konkrete Erfahrungsmöglichkeiten selbst im Seminar erprobt worden waren, planten die Studierenden unterschiedliche unterrichtliche Möglichkeiten zur Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume dieser Werke und setzten sie an einem Workshoptag während der Arbeitsphase an verschiedenen Osnabrücker Schulen um. In einem Gymnasium aktualisierten 13 Schülerinnen und Schüler (im folgenden Schüler:innen) des 12. Jahrgangs Aussage und Musik des *Agnus Dei* in eigenen Kompositionen mit der App GarageBand. In einer Gesamtschule transformierten 20 Schüler:innen ebenfalls des 12. Jahrgangs Momente aus *There is an Old Belief* in Schattenbilder. In einer Grundschule malten 22 Schüler:innen einer 2. Klasse Bilder zu der Streichquartettversion von *Agnus Dei (Adagio)* – dem Konzept der „Kunst der Stunde“ entsprechend (Niermann & Stöger 1997). 21 Schüler:innen eines weiteren Gymnasiums ließen sich von *There is an Old Belief* zu eigener Textproduktion anregen (ebenfalls orientiert an der „Kunst der Stunde“) und 10 Schüler:innen eines 11. Jahrgangs mit erhöhtem Anforderungsniveau wurden durch einzelne Textausschnitte aus *Gegen den Krieg* zu selbst erdachten instrumentalen Improvisationen motiviert – im Wechsel und auf Augenhöhe mit den Studierenden.

Die Ergebnisse wurden an dem den Workshops folgenden Tag auf einem gemeinsamen Konzert mit dem BSMC präsentiert, wobei der Chor nach den Schüler:innen-Präsentationen das jeweilige Originalwerk sang. Dieses Konzert war in besonderer Weise beeindruckend: Nichts war perfekt; aber es war deutlich zu spüren, wie intensiv sich alle jungen Menschen mit der Musik auseinandergesetzt hatten, dass sie berührt worden waren und sich einen eigenen Zugang zu diesen (teilweise sehr bewegenden) Werken erarbeitet hatten.

Auch die abschließende Evaluation des Projektseminares mit den Studierenden war durchweg positiv; gelobt wurden u. a. die Kooperation mit den verschiedenen Schulen, das theoretische Kennenlernen und Erproben verschiedener didaktischer und methodischer Ansätze sowie die Relevanz für die spätere Tätigkeit als Lehrperson. Von einer Studierenden wurde allerdings gerade diese Relevanz in Zweifel gestellt:

„Ich habe das Gefühl, mich ständig mit super spezifischen Dingen zu befassen, aber keine Ahnung zu haben, wie man eine ganz normale Musikstunde plant. Man kann ja nicht immer Projektunterricht machen.“

Kann man nicht?

### **Der „normale“ Musikunterricht**

Im gleichen Semester fand auch das Vorbereitungsseminar auf das vier- bzw. fünfwöchige Unterrichtspraktikum statt. Dort planten die Studierenden u. a. eine Unterrichtsreihe – diesmal zu populären Musikpraxen. Und welche „normale“ Unterrichtsrealität fanden sie dann im Praktikum vor? Die Themen der Hospitationsstunden lauteten:

- Das Konzertieren in Bachs 2. Brandenburgischem Konzert
- Das Menuett
- *Der Sommer* von Vivaldi
- Die Invention – Tüfteleien von J. S. Bach
- Aufbau und Geschichte der Oboe
- Programmmusik selbst komponieren am Beispiel von *Peter und der Wolf*
- Die *Moldau*
- Die Beziehung von Sarah und Alfred im Musical *Tanz der Vampire* anhand von szenischer Interpretation

Bis auf den *Tanz der Vampire* orientierten sich alle Stunden an der Praxis abendländisch-klassischer Kunstmusik und dort (leider) nicht an deren Erfahrungsmöglichkeiten, sondern an Formenlehre und Analyse. Auch wenn das Menuett vielleicht getanzt wurde oder die Schüler:innen, um den Aufbau der Oboe kennenzulernen, in ein entsprechendes Mundstück blasen durften,

entsprachen „Lernstoff“ und Stundenziel nicht einer *ästhetischen* Praxis. An Niedersächsischen Gymnasien (und auch an vielen Gesamtschulen) nämlich scheint ein Konsens zu bestehen, dass man sich in seinem Unterricht an den Themen des Zentralabiturs zu orientieren habe – unbeschadet der Tatsache, dass es kaum noch Leistungskurse gibt und auch Grundkurse nur noch selten angewählt werden; unbeschadet auch zum Beispiel der Ergebnisse der Studie *MULEM-EX*<sup>7</sup>, die besagen, dass der Musiklehrkräftemangel zum großen Teil auch auf Themen und Inhalte des Musikunterrichtes selbst zurückzuführen ist; eines Unterrichts, den man – wenn man ihn selbst als Schülerin oder Schüler erlebt hat – als Lehrkraft nicht reproduzieren möchte.

## Das Problem

Der Unterricht am Workshoptag wurde als fruchtbar, gelungen und gut empfunden und lässt sich auch theoretisch begründen; der Unterricht im Praktikum aber wird häufig als „sperrig“ und wenig zufriedenstellend für Schüler:innen und Lehrkräfte beschrieben und widerspricht musikdidaktischen konzeptionellen Überlegungen.

Studierende *können* einen Unterricht inszenieren, der den Bedürfnissen der Schüler:innen entspricht, in dem es um die Erfahrung musikalischer Praxis geht, der sie selbst zufrieden stellt und der zudem auch noch theoretisch-konzeptionell fundiert ist – wohlgemerkt (auch) mit Werken der abendländisch-klassischen Kunstmusik. Doch im Schulalltag treffen sie auf ein System, in dem häufig tradierte Denkmuster oder ein enges schulinternes inhaltsbezogenes Curriculum bestimmen, was im Musikunterricht passiert. Das vor allem auf Musiktheorie und Analyse von Kunstwerken orientierte Zentralabitur<sup>8</sup> beeinflusst den Musikunterricht in der Ober-, Mittel- und Unterstufe (zuweilen sogar bis in die Primarstufe), wo sich ein auf elementare Musik- und

---

<sup>7</sup> Koordiniert durch die Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG), durch die Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMPwH) und die AG Schulmusik entstanden seit März 2023 insgesamt 70 Studien unterschiedlichen Umfangs, welche die Ursachen des Musiklehrkräftemangels und des Rückgangs der Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen Musik untersuchen. <https://bfgmusikpaedagogik.de/wp-content/uploads/2025/09/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf>, vgl. z. B. S. 15–16 (abgerufen am 26.03.2026).

<sup>8</sup> **Zentralabitur Niedersachsen (2025)**

- Inhaltlicher Schwerpunkt 1: W. A. Mozarts Da Ponte-Opern – Die Musik führt Regie
- Inhaltlicher Schwerpunkt 2: Facetten Neuer Musik
- Inhaltlicher Schwerpunkt 3: Polyphonie in der Musik seit J. S. Bach

**Zentralabitur Niedersachsen (2027)**

- Inhaltlicher Schwerpunkt 1: „Lieb‘ und Leid, und Welt und Traum!“ – Musik von Gustav Mahler
- Inhaltlicher Schwerpunkt 2: Das Concerto – Dialog und Wettstreit
- Inhaltlicher Schwerpunkt 3: Harmonik als prägendes Ausdrucks- und Gestaltungsmittel

Formenlehre ausgerichtetem Musikunterricht behauptet. Was im Musikunterricht passiert, kann kaum durch (aktuelle) musikdidaktische Orientierungen begründet werden.

Natürlich sollte man nicht davon ausgehen, dass sich *alle* Studierenden im Studium überhaupt ein entsprechendes theoriebezogenes Wissen aneignen; aber häufig schildern Musikdidaktiker:innen die Studierenden als neugierig und willens, sich alles einzuverleiben, was nötig ist, um einen *guten* Musikunterricht zu geben – sie lesen sogar „lange und schwierige Texte“. Viele möchten einen anderen Musikunterricht erteilen, als sie selbst erlebt haben, und sind interessiert an fachdidaktischen Fragen wie auch an vertiefenden theoretischen Argumentationszusammenhängen. In Prüfungen vertreten sie mit Engagement zum Beispiel die Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrungen, musikalischer Praxis oder eines prinzipiell interkulturellen Musikunterrichts und sind motiviert, diese Ansätze in ihrer kommenden Unterrichtspraxis umzusetzen. Doch wenn sie in die Praxis des Musikunterrichts kommen, können Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen und theoriebezogenen Musikdidaktik nur schwer auf den „normalen“ Schulalltag bezogen werden. Hier gelten andere Gesetze und andere Realitäten. Sobald die Studierenden (auch bereits im Praktikum) vor der Klasse stehen, scheint eine andere, sehr einflussreiche Macht von ihnen Besitz zu ergreifen, die sie abkoppelt von dem, was sie in musikdidaktischen Seminaren noch für zutreffend gehalten haben.<sup>9</sup> Und tatsächlich scheinen Studierende dieses explizite Wissen bereits dann *nicht* einzusetzen, wenn sie den Praktikumsunterricht lediglich – ohne Handlungsdruck oder Überforderung durch eine komplexe Unterrichtssituation – *planen*. Dies bestätigen empirische Befunde, die zeigen, dass Lehrkräfte in vom unmittelbaren Handlungsdruck entlasteten Situationen „in erstaunlich geringem Maß“ auf im Studium angeeignetes Theoriewissen zurückgreifen (vgl. Neuweg 2014, S. 596<sup>10</sup>). Der große Vorrat an praktischem Wissen, den die Studierenden in ihrer bisherigen Biografie bereits angelegt haben und der auf einer „ebenso komplexen wie funktionalen Verwobenheit von Persönlichkeit, normativen Orientierungen, Erfahrungsbeständen und Routinen“ gründet (Neuweg 2014, S. 602), dominiert den Blick auch auf die imaginierte Unterrichtssituation. Auf die Kluft zwischen dem Wissen, das an der Universität im musikdidaktischen Seminar erworben wird, und der Art, wie später im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule gehandelt wird, mag auch zurückzuführen sein, dass das Schulsystem zuweilen als „schwerfälliger Tanker“ erscheint und der Musikunterricht sich nur zäh weiterentwickelt und reformiert. Auf der

---

<sup>9</sup> Zwar bauen Lehrkräfte in die im Laufe ihrer Berufsbiografie entstehenden Individualkonzepte auch theoretische „Versatzstücke“ ein (Niessen 2006); doch wie hoch dabei der Anteil des im Studium erworbenen kognitiven, womöglich sogar explizit abrufbaren Wissen ist, ist zumindest von Lehrperson zu Lehrperson sehr verschieden. Zudem wird das geringe Interesse an theorie- oder wissenschaftsbezogener Musikpädagogik auch dadurch belegt, dass die entsprechenden Fortbildungen in dieser dritten Phase der Lehrkräftebildung kaum nachgefragt werden.

<sup>10</sup> Neuweg bezieht sich hier auf eine Studie von Terhart et al. 1994.

Suche nach Begründungen, wie diese Kluft entsteht, sollen im folgenden Abschnitt Spezifika und Unterschiede zwischen theoretischen und praktischen Wissensformen erläutert werden.

## **Das theoretische und das praktische Wissen**

„Bislang gibt es über die Formen und die Qualität von LehrerInnenwissen kein einheitliches Modell“ (Dittrich 2020, S. 44). Im Gegenteil findet sich in der Literatur eine große Ausdifferenziertheit in der Benennung und vor allem in der Systematisierung bzw. Kategorisierung von Wissensformen, die für pädagogische Handlungssituationen relevant sein können. Einigkeit scheint weitestgehend darüber zu herrschen, dass sich das Professionswissen von Lehrkräften aus einem eher theoretischen und einem eher praktischen Wissen zusammensetzt und dass dabei auch ein explizites von einem impliziten Wissen unterscheidbar ist. Die Unterscheidung dieser vier Wissensformen ist hilfreich, darf zugleich aber nur mit großer Vorsicht geschehen. Denn sie sind zwar unterscheidbar, aber zugleich miteinander verschränkt oder bedingen sogar einander (Polanyi 1985). Dass im vorliegenden Text dennoch das theoretische und das praktische Wissen mit recht grober Feder beschrieben und gegenübergestellt werden, möge als Lösungsvorschlag eines dringenden Problems verstanden werden; gerne auch als Impuls zu einer theoretisch ausführlicheren Ausdifferenzierung der hier verwendeten Wissensformen, die in diesem Text nicht geleistet werden kann.

## **Das theoretische Wissen (knowing that)**

Das *theoretische* Wissen ist meist *explizit* und *verbalisierbar*. Es handelt sich um Wissen über Fakten und Tatbestände, das gewöhnlich im Studium an der Universität bzw. im akademischen Diskurs erworben und auch in Prüfungen abgefragt werden kann. Obwohl zu seiner Spezifizierung der vor allem in der Erkenntnisphilosophie verwendete Begriff des propositionalen Wissens plausibel erschiene (z. B. Jung 2012, S. 2<sup>11</sup>), wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Begriff des *deklarativen* Wissens verwendet (z. B. Dittrich 2020). Das theoretische Wissen ist eine unhintergehbare Bedingung für professionelles Lehrkräftehandeln, kann aber, u. a. da es in der Lehrkräftebildung häufig *modellhaft* und *kontextunabhängig* erworben wird, nicht in unmittelbare

---

<sup>11</sup> Jung bezeichnet das propositionale Wissen als Wissen über Tatbestände, „von welchem zumeist angenommen wird, dass es verbalisiert oder durch symbolische Gedanken repräsentiert werden kann“ (Jung 2012, S. 2).

Handlungen übersetzt werden. Bleibt es dabei, wird es auch als *träges*<sup>12</sup> bzw. als „nicht wirksames“ Wissen bezeichnet (Dittrich 2020, S. 50–51; Gruber & Renkl 2000).

Beispiel: Ich weiß, dass in der *„Didaktischen Interpretation“* die Lebenswelt der Schüler:innen als Brücke zur Erfahrung von Kunstwerken vorgeschlagen wird und ich kann die entsprechende Argumentation wiedergeben.

## Das praktische Wissen (knowing how)

Das *praktische* Wissen liegt meist *implizit* vor und wird meist auch implizit erworben<sup>13</sup>. In der Literatur wird auch von einem *prozeduralen* Wissen bzw. von einem *„anwendungsorientierten Prozess- und Handlungswissen“* (als *Können*) gesprochen (Dittrich 2020, S. 48). Der ebenfalls häufig benutzte Begriff des *inkorporierten Handlungswissen* macht deutlich, wie sehr der Körper selbst zum „Agens“ werden kann, der in der Praxis „eine eigene Intelligenz und Geschick entfalte“ (Brümmer & Alkemeyer 2017, S. 30) – in Abgrenzung zum planvollen und intentionalen Handeln. Das praktische Wissen ist gar nicht oder nur schwer sprachlich zu explizieren (eine Eigenschaft, auf die sich der Begriff des *schweigenden Wissens* bezieht) und wird in der Regel „nur durch praktische Erfahrung erlernt“ (ebd.). Aufgrund der spezifisch künstlerisch-ästhetischen Perspektive scheint es für musikpädagogische Handlungssituationen sinnvoll, die Bezeichnung des praktischen Wissens in das *performative* (Wissen über künstlerisch-darstellende Handlungen) und das *phänomenale* Wissen (das Wissen, wie sich etwas anfühlt, wie etwas klingt)<sup>14</sup> auszudifferenzieren.

Beispiel: Ich wie, *wie ich die Schüler:innen dazu bringen kann, der Musik Beethovens gut zuzuhören* oder: *Ich weiß, wie die Musik Beethovens klingt* oder: *Ich weiß, wie das Klassen-Musizieren klingen kann, wenn Schüler:innen im Flow sind.*

## Bezüge zwischen theoretischem und praktischem Wissen

Das praktische ist dem theoretischen Wissen nicht nachgeordnet – weder im Erwerb noch in der Wertigkeit. Der Berufs- und Wirtschaftspädagoge Hans Georg Neuweg, der sich seit mehr als 30 Jahren mit dem Phänomen des impliziten Wissens beschäftigt, macht in zahlreichen

---

<sup>12</sup> Nach Neuweg (2000, S. 199) geht die Bezeichnung des „trägen Wissens“ zurück auf Whitehead, A. N. (1929): *The aims of education and other essays*. New York: The New American Library.

<sup>13</sup> Das Bewusstsein für ein implizites Handlungswissen, „das ein explizit-abstraktes Wissen hintergründig trage“, reicht weit zurück in die Geistesgeschichte (vgl. dazu Brümmer & Alkemeyer 2017).

<sup>14</sup> Zum phänomenalen Wissen vgl. z. B. Jung 2012, S. 6–10.

Publikationen deutlich, dass das intuitive Handeln nicht als „unflexibles, bewusstloses, bloßes ‚Verhalten‘“ verstanden werden sollte und die „Deliberation“ nicht als Fortschritt zu denken sei (Neuweg 2002, S. 11). Im Gegenteil hebt er hervor, dass in komplexen Situationen wie der Unterrichtssituation das explizite Wissen sogar einschränken kann (Neuweg 2000, S. 201). Die Unterrichtssituation nämlich sei gekennzeichnet durch eine große Komplexität und Eigendynamik; permanent müssen Lehrkräfte unter Zeitdruck beobachten, intuitiv und in hohem Interaktions-tempo entscheiden und entsprechend handeln. Und das, so Neuweg weiter, sei „der Sinn der vielzitierten Wendung Polanyis, dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi 1985, S. 14). Das praktische Wissen manifestiert sich in Unterrichtskontexten in „kompetenten Handlungen“, wenn sich diese an veränderte Lernumgebungen anpassen und „einer neuen, zuvor nicht gezeigten Regelmäßigkeit“ folgen (Neuweg 2000, S. 198) und wenn diese Handlungskompetenz deutlich ausgeprägter ist als die Fähigkeit, sie verbal zu beschreiben. Andersherum kann ein Mangel an praktischem Wissen diagnostiziert werden, wenn praktische Leistungen hinter dem „verfügbaren verbalisierbaren Wissen zurückbleiben“ (ebd., S. 200). Dennoch kann auch versucht werden, das praktische implizite Wissen bewusst und explizit zu machen. Das ist wichtig, weil dann unerwünschte Aneignungen bzw. „blinde Gewohnheiten und Automatismen“ (ebd., S. 200) gesehen und ggf. korrigiert werden können.

Wie oben beschrieben folgen Lehrkräfte in Praxissituationen eher ihrem anwendungsorientierten praktischen Wissen. Als „kleine Drehbücher“ bezeichnet Diethelm Wahl die „hochgradig stabilen handlungssteuernden Strukturen“, die als implizites praktisches Wissen das professionelle Lehrerhandeln grundieren und das unterrichtliche Agieren von Lehrpersonen bestimmen (Wahl 2001, S. 157). Trotz seiner zentralen Rolle im Unterrichtsgeschehen kann dieses Wissen an der Universität nicht explizit gelehrt werden – selbst wenn Dozent:innen versuchten, das eigene in vielen Berufsjahren erworbene praktische Wissen an die nächste Generation der Studierenden weiterzugeben: Zum einen nämlich kann das Lehrerwissen – als praktisches Wissen – nicht umfassend verbalisiert werden, zum anderen ist es situationsgebunden und folglich nicht verallgemeinerbar und vor allem würden die Lernenden dann ebenso wieder nur verbalisiertes, also explizites Wissen erwerben. Eine Thematisierung dieser Wissensform aber könnte in der musikdidaktischen Hochschullehre fruchtbar sein.

## Wissen und Handeln in (musik)pädagogischer Praxis

Die Musikdidaktik in der 1. Phase der Lehrer:innenbildung ist wissenschaftlich fundiert bzw. wissenschaftsorientiert. Warum die Wissenschaftsorientierung unverzichtbar für eine Professionalisierung von Lehrkräften ist, begründet u. a. Jürgen Vogt:

Die Hinführung zur Professionalität besteht also nicht nur in der Vermittlung situativ einzusetzender Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie etwa im Falle der Musiklehrerausbildung der Erwerb instrumentalen, vokalen oder methodischen Könnens. Professionell handeln auch Musiklehrer nur dann, wenn sie diese Fähigkeiten nicht nur einsetzen, sondern auch wissen *warum* sie *welche* Fähigkeiten *in welcher Situation* auf *welche Weise* einsetzen. Damit man dies aber weiß, braucht man *Theorie* (Vogt 2002, S. 4).

Doch die Vorstellung, dass Menschen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung – also im Studium – zunächst einen theoretischen, wissenschaftlich überprüften Wissensvorrat anlegen und diesen dann in den folgenden Praxisphasen (Praktikum, Referendariat, Berufstätigkeit) nach und nach in praktisches Handeln überführen, gilt mittlerweile als überholt (z. B. Neuweg 2000, S. 199). Denn das praktische Wissen, das (wie bereits dargelegt) einen entscheidenden Einfluss auf das Handeln der Lehrkräfte ausübt, wird in der gesamten Biografie eines Menschen aufgebaut. Aufgrund der vielschichtigen und individuellen Verwobenheiten unterschiedlicher Aspekte, die das praktische Wissen ausmachen, kann nicht ermittelt werden, welche biografische Episoden genau das implizite Erfahrungswissen jeweils beeinflussen. Welche Situationen oder Personen werden als so (emotional) bedeutsam, welche Sätze als so einprägsam empfunden werden, dass sie zu Bausteinen der „handlungssteuernden Drehbücher“ werden? Anzunehmen ist, dass die selbst erfahrenen Unterrichtssituationen – am Instrument, in der Schule allgemein, im Musikunterricht und auch in universitären Vorlesungen, Seminaren und Übungen – einflussreiche Kandidaten sind, die das spätere eigene Unterrichtshandeln beeinflussen. Doch muss man den sich so aufbauenden Kreislauf als unabänderlich hinnehmen – treffend beschrieben mit der lakonisch anmutenden Beobachtung: Man unterrichtet eben so, wie man unterrichtet worden ist, und nicht, wie man zu unterrichten gelernt hat (vgl. z. B. Dobler, 2011, S. 114)? Sollte der Erwerb dieses bedeutsamen Wissens wirklich mehr oder minder dem Zufall überlassen bleiben oder kann er auf der einen Seite aus theoretischer Distanz mit den Studierenden reflektiert und auf der anderen Seite sogar gezielt angebahnt werden? Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich zunächst folgende Problematik zusammenfassen:

- Lehrkräfte verfügen über Erfahrungswissen, das sich u. a. aus explizitem theoretischem (deklarativem) Wissen und aus meist implizitem praktischem Wissen zusammensetzt. Letzteres ist in hohem Maße handlungssteuernd.
- Deklaratives Wissen aber lässt sich nicht ohne Weiteres in Handlungen überführen.
- Das praktische, meist implizite und handlungssteuernde Wissen wird vor allem in einprägsamen biografischen Erfahrungen erworben.

### **Folgerungen für die akademische Lehre**

Damit Studierende sich ihrer impliziten Wissensstrukturen bewusst werden, wird zum Beispiel die Implementation umfassender Reflexionsprozesse im Praktikum oder im Praxissemester oder in Seminarstrukturen umgesetzt. So beschreibt Diethelm Wahl, wie er erfolgreich versucht, das Lehrerhandeln nachhaltig zu verändern, indem „die ‚mitgebrachten‘ handlungsleitenden subjektiven Theorien in einem ersten Lernschritt erst einmal bearbeitbar“ gemacht werden und indem sie anschließend „in einem zweiten Lernschritt mit Expertenwissen“ – also mit theoretischem, explizitem Wissen – angereichert und dann „in einem dritten Lernschritt in neue handlungssteuernde Strukturen“ überführt werden (Wahl 2001, S. 157). Wird diese Vorgehensweise professionell eingesetzt, können die stark handlungssteuernden „kleinen Drehbücher“ (s. o.) erfolgreich umgeschrieben werden. In den folgenden Abschnitten aber soll ein anderer Weg skizziert werden, der versucht, gezielter als bisher Lerngelegenheiten zu inszenieren, die dazu einladen, implizites Wissen aufzubauen. Dazu wird ein Seminar-Modell vorgestellt, das folglich nicht nur auf kognitive Einsichten oder inhaltliche Argumentationsstrukturen zielt, sondern versucht, sinnvolle und nachhaltige Lehr- und Lernprozesse am eigenen Leibe spürbar zu machen, die so als Mosaiksteine zum Aufbau eines inkorporierten Handlungswissens taugen. Wenn die impliziten Erkenntnisse im Anschluss reflektiert und verbalisiert werden, wird – so die Hoffnung – die Basis des bewusst verfügbaren Erfahrungswissens vergrößert, mit dem sich dann wiederum auch das theoretische Wissen vernetzen kann.

### **Wissenstransfer durch Kooperation (WITRANKO)**

Für die Vernetzung von theoretischem und praktischem Wissen wurde an der Universität Osnabrück ein Seminarmodell entwickelt und etabliert, das sicher auch an anderen Standorten so oder

so ähnlich praktiziert wird.<sup>15</sup> In diesem Seminarmodell *Wissenstransfer durch Kooperation* (WITRANKO) werden Studierenden Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, in konkreten Handlungssituationen prozedurales und phänomenales Wissen aufzubauen. Dazu kooperieren ein musikdidaktisches Seminar, eine Institution des Musiklebens und Schulklassen an allgemeinbildenden Schulen miteinander (ein Beispiel wäre die oben beschriebene Zusammenarbeit von Bundeschulmusikchor, fachdidaktischem Seminar und Osnabrücker Schulen). Initiiert durch einen Impuls der Institution des Musiklebens, also aus dem ‚wirklichen Leben‘, wird im fachdidaktischen Seminar theoriebezogenes, deklaratives Wissen aufgebaut, das dann wiederum unterschiedliche Transfersituationen grundiert: Entweder werden (a) Begegnungen inszeniert oder (b) Materialien erstellt und in Schulklassen erprobt oder es wird (c) ein künstlerisches Produkt erstellt. Für alle drei Möglichkeiten sollen hier Beispiele skizziert werden (vgl. dazu Barth 2020); natürlich sind weitere denkbar.<sup>16</sup>

### Initiierung von Begegnungen

Die Studierenden vernetzen die eigene Lernsituation mit dem Musikunterricht an Schulen sowie einem kulturellen Event, einer Institution oder einem musikalisch-gesellschaftlich relevanten Thema. Die Protagonist:innen der verschiedenen Bereiche werden zusammen- und in einen Austausch gebracht. Ein Beispiel für diese erste Möglichkeit ist ein WITRANKO-Seminar in Kooperation mit dem *Morgenland Festival Osnabrück*. Dieses einmal im Jahr stattfindende Festival widmet sich den „vielfältigen Musikkulturen des Nahen und Mittleren Ostens“. <sup>17</sup> Allen beteiligten Musiker:innen geht es dabei stets um die Qualität der Musik und nicht um ein soziales Ereignis. Dies gelingt so gut, dass einige Konzerte des Festivals mittlerweile auch an anderen Orten stattfinden – wie z. B. in der Elbphilharmonie Hamburg, im Pierre-Boulez-Saal in Berlin, im Bimhuis in Amsterdam oder im jeweiligen Gastland selbst. Die Universität Osnabrück führte in den vergangenen Jahren bislang drei WITRANKO-Seminare in Kooperation mit dem Morgenland Festival Osnabrück durch. Dabei übernahmen die Studierenden nach einem intensiven fachlich-inhaltlichen Input im Seminar<sup>18</sup> unterschiedliche Aufgaben: Sie planten Unterricht für drei Klassen an drei verschiedenen Osnabrücker Schulen und bereiteten die Schüler:innen auf einen Unterrichtsbesuch

<sup>15</sup> In Osnabrück wurde diesem Modell lediglich ein Name gegeben und es wurde theoretisch fundiert. Dennoch soll vorab festgehalten werden, dass die Etablierung dieses Modells natürlich nicht alle zuvor dargelegten Probleme in der Lehrkräftebildung gelöst hat.

<sup>16</sup> Auf der Homepage der Uni Osnabrück finden sich weitere Beispiele und Erläuterungen: [https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpaedagogik\\_und\\_didaktik/lehre/wissenstransfer\\_durch\\_kooperation\\_witranko.html](https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpaedagogik_und_didaktik/lehre/wissenstransfer_durch_kooperation_witranko.html) (abgerufen am 30.10.2025).

<sup>17</sup> So die Bezeichnung auf der Homepage: <https://morgenland-festival.com/about/> (abgerufen am 15.05.2026).

<sup>18</sup> Das Input bezog sich sowohl musikwissenschaftlich auf die musikalischen Praxen des jeweiligen Gastlandes als auch musikdidaktisch auf Grundlagen einer transkulturell orientierten Musikpädagogik.

der Musiker:innen vor. Sie begleiteten die Musiker:innen in die Klassen und moderierten den Besuch. Einige Schüler:innen besuchten freiwillig Konzerte des Festivals und wurden von den Studierenden begleitet. Andere Studierende interviewten die Künstler:innen oder erstellten eine filmische Dokumentation. In Masterarbeiten schließlich ermittelten Studierende Wahrnehmungen und Erfahrungen der beteiligten Schüler:innen, Lehrenden und Studierenden mit der fremden Musik und dem Vermittlungsprojekt.

WITRANKO-Seminare, in denen Begegnungen initiiert werden, sind anspruchsvoll in der Organisation und benötigen einen hohen Grad an Flexibilität bei allen Beteiligten. Die Studierenden müssen in Kürze mit einem zumeist eher unbekannten Gegenstand vertraut werden und sich in vielseitigen Rollen erproben und erfahren. Doch die hohe Professionalität der Partner (in diesem Falle des Festivals und der Musiker:innen) verleiht allen Aktivitäten eine besondere Bedeutung und einen besonderen Glanz (vgl. dazu auch Barth 2018).

### **Erstellung von Materialien**

Auch in diesem Seminarmodell vernetzen die Studierenden die eigene Lernsituation mit dem Musikunterricht an Schulen und einem kulturellen Event, einer Institution oder einem musikalisch-gesellschaftlich relevanten Thema. Der Schwerpunkt aber liegt auf der Herstellung umfangreicher Unterrichtsmaterialien, die von den Studierenden selbst oder den regulären Lehrkräften anschließend im Unterricht eingesetzt werden. Dadurch werden Schulklassen z. B. auf den Besuch eines Konzertes oder auf eine bestimmte Art der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung von Musik vorbereitet. Bisher fanden an der UOS drei Seminare dieses Typs statt: eines in Kooperation mit dem internationalen Joseph-Joachim-Violinwettbewerb an der HfMT Hannover und eines mit dem NDR Hannover (2018) sowie den Osnabrücker Sinfonikern (2023) und mehreren Osnabrücker Gymnasien im Kontext einer Aufführung des *WAR REQUIEM* von Benjamin Britten. Britten komponierte dieses Werk im Jahre 1962 als Auftragsarbeit für die Feierlichkeiten zur Einweihung der neu errichteten Kathedrale von Coventry, die von deutschen Bomben im Zweiten Weltkrieg zerstört worden war. Im Seminar wurden umfangreiche Materialien mit didaktisch-methodisch innovativen Ansätzen erstellt, die im Jahre 2018 die Lehrkräfte selbst und 2023 in überarbeiteter Form die Studierenden zur Grundlage ihres Unterrichts machten.<sup>19</sup> Gut vorbereitet besuchten die entsprechenden Schüler:innen die Aufführung des Werkes. In studentischen Abschlussarbeiten wurden Studien durchgeführt zu den Eindrücken der Schüler:innen und der Lehrkräfte zum Lernmaterial und zur Wahrnehmung der Musik im Konzert (vgl. Barth 2023).

---

<sup>19</sup> Die Materialien stehen zum Download zur Verfügung: [https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/studium/lehre/virtuelle\\_seminare/War\\_Requiem\\_Unterrichtsmaterialien.pdf](https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/studium/lehre/virtuelle_seminare/War_Requiem_Unterrichtsmaterialien.pdf) (abgerufen am 04.11.2025).

Zielen WITRANKO-Seminare auf die Erstellung von Materialien, werden hohe Ansprüche an das Durchhaltevermögen der Studierenden und den Arbeitseinsatz der Dozent:innen gestellt. Die Studierenden können sich sachkundig machen, kreative Ideen entwickeln und intensiv recherchieren, aber in der Regel haben sie noch nicht die Kompetenz, ein Produkt fertigzustellen, das den professionellen Ansprüchen der Lehrkräfte an Schulen genügt. Daher werden zumeist für die letzte Überarbeitung der Materialien die Dozent:innen einspringen. Zudem ist darauf zu achten, dass Studierende und Schüler:innen in Kontakt mit der jeweiligen Institution kommen, um auch an dieser Schnittstelle prägende biografische Erfahrungen zu ermöglichen.

### Erstellung künstlerischer Produkte

Diese dritte Möglichkeit eines WITRANKO-Seminars, in dem die Studierenden ihre eigene Lernsituation mit dem Musikunterricht an Schulen und einem kulturellen Event, einer Institution oder einem musikalisch-gesellschaftlich relevanten Thema vernetzen, zielt auf die Erstellung eines musikalisch-künstlerischen Produkts. Exemplarisch soll hier das Seminar *Klang der Bilder* skizziert werden, in dem Studierende bzw. Schüler:innen zu Bildern des Malers Felix Nussbaum digitale Klangkompositionen erstellten. Nussbaum wurde 1904 in Osnabrück geboren und im Jahre 1945 im Konzentrationslager Stutthof von den Nationalsozialisten ermordet; sein bewegtes und bewegendes Leben hat er u. a. in autobiografisch inspirierten Bildern ausgedrückt, die in einer umfangreichen Sammlung in dem nach ihm benannten Museum in Osnabrück ausgestellt sind.<sup>20</sup>

Studierende und Schüler:innen organisieren sich in Teams; bei einem gemeinsamen Museumsbesuch suchen sie sich individuell ein Bild aus, das sie besonders anspricht. In einer digital erstellten Klangkomposition drücken sie aus, was sie empfinden, wenn sie sich in dieses Bild versenken (sie sollen nicht hörbar machen, was auf dem Bild zu sehen ist). Da dieses Projekt allerdings in die „Corona-Zeit“ fiel, mussten Schulkooperation und Museumsbesuch abgesagt werden. Glücklicherweise aber waren die Bilder selbst digitalisiert und auf einem digitalen Museumsrundgang gut sichtbar; so erstellten die Studierenden die Klangkompositionen kurzerhand selbst. Besonders gut gelungene Kompositionen und deren Erläuterungen wurden schließlich im Museum selbst ausgestellt.<sup>21</sup>

WITRANKO-Seminare, die auf die Erstellung eines künstlerischen Produkts zielen, gewähren Freiraum für Kreativität und individuelle Ausgestaltung; die Studierenden können selbstständig

<sup>20</sup> <https://www.museumsquartier-osnabrueck.de>. Der Museumsbau wurde vom amerikanischen Architekten Daniel Libeskind entworfen.

<sup>21</sup> Drei Kompositionen mit Erläuterungen können auf der Homepage der Uni Osnabrück angehört und angeschaut werden: [https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpaedagogik\\_und\\_didaktik/lehre/wissenstransfer\\_durch\\_kooperation\\_witranko/klang\\_der\\_bilder.html](https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpaedagogik_und_didaktik/lehre/wissenstransfer_durch_kooperation_witranko/klang_der_bilder.html) (abgerufen am 30.10.2025).

planen und gestalten. Möglicherweise lernen alle Teilnehmenden, ihren unterschiedlichen Funktionen im Projekt entsprechend, Verschiedenes. Da im Schwerpunkt ästhetisch-künstlerisches Wissen erworben wird, das nicht dem in der Schule und Universität häufig vereinheitlichten und abprüfbaren Klausurwissen entspricht, müssen die Wissenserwerbsprozesse im Seminar in besonderer Weise bewusst gemacht und reflektiert werden.

### **Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)**

Die bisherige Argumentation sowie das Plädoyer für die *WITRANKO*-Seminare wurden aus der Literatur und den dort vorfindlichen empirischen Befunden gestützt. Bisher bleibt allerdings noch ohne empirischen Anhaltspunkt, ob die Studierenden in den *WITRANKO*-Seminaren tatsächlich Erfahrungswissen aufbauen, welches mit anderen starken biografischen Erfahrungen vergleichbar ist und das folglich das künftige Handeln (in vergleichbaren Lehr-/Lernsituationen) beeinflussen kann.

Anregungen zur forschenden Beschäftigung mit der eigenen Lehre findet man im Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) – einem Konzept zur „wissenschaftlichen Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden“ (Huber 2014, S. 21). Als Netzwerk ist SoTL in Deutschland weniger bekannt als im englischen Sprachraum, wo ein Bewusstsein für einen forschenden Zugriff auf die eigene Lehrqualität stärker ausgeprägt ist.<sup>22</sup> SoTL geht es um eine Auswertung der in den eigenen Veranstaltungen angewandten innovativen Lehr- und Lernformen; es geht um studentisches Lernen und den jeweiligen Kompetenzerwerb. So werden Lehrende motiviert, das zu tun, was sie besonders gut können, nämlich zu forschen.

Motiviert durch die Arbeit des Netzwerkes SoTL ging ich im Anschluss an das *WITRANKO*-Seminar Klang der Bilder mit unterschiedlichen Methoden auf die Suche nach Spuren zum Aufbau praktischen Wissens bei den Studierenden; als am meisten ergiebig kristallisierten sich in qualitativer Absicht geführte Interviews heraus. Ich sprach ausführlich mit vier Studierenden, transkribierte die Interviews und begann mit der Auswertung. Tatsächlich fanden sich auf der Suche nach „starken biografischen Erfahrungen“ Hinweise und Impulse, von denen im Folgenden vier exemplarisch vorgestellt werden.

In allen vier Textausschnitten werden Erfahrungen geschildert, die am eigenen Leibe bzw. in großer persönlicher Involviertheit gemacht wurden. Diese Erfahrungen wurden möglich, weil die

---

<sup>22</sup> Die Geschäftsstelle von SoTL Deutschland befindet sich aktuell an der Universität Paderborn: <https://www.uni-paderborn.de/universitaet/bildungsinnovationen-hochschuldidaktik/sotl> (abgerufen am 04.11.2025).

Studierenden nicht über Projekte gelesen, sondern selbst eines durchlebt haben. Nicht beim im didaktischen Unialltag so häufigen Handeln auf Probe, sondern im Ernstfall haben sie erlebt, wie unfair ein Bewertungsprozess bei einem künstlerischen Produkt empfunden werden kann, wie motivierend eine Produktorientierung sein kann, wenn das Produkt tatsächlich einen Ort im wirklichen Leben bekommen soll, wie aus der Erfüllung einer Aufgabenstellung ein eigenes Wollen werden kann und wie durch das Preisgeben der eigenen Person auch eine Persönlichkeitsbildung stattfinden kann.

## **Starke biografische Erfahrungen**

### **Bewertung kann unfair sein**

Die oben erwähnten Klangkompositionen wurden am Ende von den Kommiliton:innen bewertet; denn die Studierenden sollten erkennen, dass künstlerische Produkte durchaus bewertbar sind, dass dabei aber Probleme entstehen können. Das reflektiert eine Studentin, die sich „unfair behandelt“ fühlt, weil eventuell andere Maßstäbe angelegt werden, als ihr selbst wichtig sind:

Das eigene ERFAHREN war dabei SPANNEND, weil wir, finde ich, selten praxisnah arbeiten im Studium. Und, ähm, die PROBLEME einfach sehr viel ERFAHRBARER wurden für uns. Wir haben das vor allem gemerkt am Ende, als es dann darum ging, die Dinge zu bewerten, also ein ästhetisches URTEIL, ähm, zu erstellen, dass wir unter uns schon festgestellt haben: Okay, wir fühlen uns gerade damit nicht überfordert, aber irgendwie unfair behandelt (...) ... und gesagt hat: Naja, und jetzt bewerten die ANDEREN das nach, ähm, Maßstäben, die ja MEINEM Herangehen da überhaupt nicht gerecht werden. Und da ist man einfach in so eine Problematik reingekommen und in einen DISKURS reingekommen, der, ähm, ja, das Ganze völlig gesprengt hat zeitlich, aber der einfach, ja, aufzeigt WIE schwierig solche Fragestellungen sind. (FK)

### **Produktorientierung schafft Motivation**

Ein Student schildert, wie sich bei ihm ein ernsthaftes Bemühen um ein gelungenes Produkt einstellte – anders als häufig im Musikunterricht oder Seminar, wenn im praktischen Handeln lediglich etwas erprobt wird ohne einen eigenen Qualitätsanspruch.

Wenn man es wirklich nur mal ausprobiert, vielleicht hört man dann schnell auf. Man sammelt vielleicht ein paar Ideen und reiht das vielleicht so ein bisschen aneinander. Aber dadurch, dass man jetzt ja wirklich ein Ergebnis erzeugen will, womit man auch zufrieden ist und was man gerne präsentiert, dann geht man doch nochmal an viele Kleinigkeiten und Details ran, die ja vielleicht wirklich gewinnbringend sein können

dann, ähm, wenn man sich diesen dann eben widmet und die nochmal verbessert in dem Sinne (HR).

### **Vom Sollen zum Wollen**

Ähnlich berichtet eine Studentin, wie sie eine Entwicklung durchmachte von der Erfüllung einer Aufgabenstellung („Sollen“) hin zu einem eigenen „Wollen“.

Das waren auch die Problemgespräche, die wir immer wieder hatten, wo es hieß: „Ja, was ist denn jetzt eigentlich gewünscht, was SOLLEN wir denn eigentlich machen?“ Und das war der Punkt, den ich besonders INTERESSANT fand, dass man sich, ähm, ja, davon gelöst hat und auch gemerkt hat, selbst erfahren hat, wie schwer ist es, sich davon zu lösen? (...) Vor allem nehme ich ein Problembewusstsein mit, dass der Schritt vom Sollen zum Wollen schwer ist. (...) ich glaube, das Größte, was ich da rausziehe, ist, dass man viel anbieten muss, damit der Gegenüber erfahren kann, was er denn eigentlich WILL. Bei mir war am Anfang: Och, Nussbaum, will ich nicht. Und erst über das, ähm, ERFAHREN, was da eigentlich alles hintersteckt, was das alles für Möglichkeiten bietet, konnte ich überhaupt ein Wollen entwickeln. (FK)

### **Identifikation mit dem eigenen Werk und dem Bild**

Zwei Student:innen machen deutlich, dass man in solchen Projekten persönlich involviert wird. Durch das Thema, das individuelle Herangehensweisen fordert, durch den künstlerischen Prozess und die Orientierung auf das Produkt kommt es zur Identifikation sowohl mit dem Bild des Malters als auch mit der eigenen Komposition. Auch übertragen auf den Musikunterricht findet eine Persönlichkeitsbildung statt.

Und in gewisser Weise kann man sich jetzt ja auch mit der Komposition und dem Bild identifizieren so. Und das ist dann auch schön, finde ich, nochmal das zusammen zu sehen letztendlich (HR).

Zur Schule würde ich auf jeden Fall sagen, dass der Musikunterricht, aber vor allem solche Projekte tatsächlich, nicht nur bei mir, das weiß ich auch von anderen, sehr zur Persönlichkeitsbildung oder -erfahrung (.) irgendwie beigetragen haben, weil man dadurch ja auch immer ein Stück weit von sich selbst so preisgibt (FS).

### **Fazit**

Das System der allgemeinbildenden Schulen und damit einhergehend die Lehrkräftebildung befinden sich in ständigen Reformprozessen; auch weil das Leben, auf das die Schule vorbereiten soll, sich fortlaufend verändert – von der umgebenden Gesellschaft bis hin zu globalen

Entwicklungen. Im Rahmen dieser notwendigen Reformprozesse sollte man hinter die Akademisierung der Lehrkräftebildung, also der wissenschaftlichen Bildung an Universitäten und (pädagogischen) Hochschulen, nie mehr zurückfallen. Dennoch ist der Tatsache ins Auge zu sehen, dass das theoretische, explizite Wissen, das in dieser ersten Phase der Lehrkräftebildung erworben wird, nicht so in die Praxis einfließt und diese entsprechend (neu) gestalten kann, wie erstrebt und erhofft. Stattdessen orientieren sich Lehrkräfte in hohem Maße an ihrem praktischen, häufig impliziten Wissen, das sie im Laufe ihres Lebens, u. a. vermutlich auch in eigenen musikbezogenen Lernsituationen, aufgebaut haben. Um folglich den Erwerb dieses handlungssteuernden praktischen Wissens auch gezielt und intentional zu ermöglichen, wird im Text das Seminarmodell *WITRANKO* (Wissenstransfer durch Kooperation) vorgestellt, das den akademischen Diskurs mit realen Unterrichtssituationen und dem realen musikalisch-kulturellen Leben verbindet. Die Studierenden erfahren in authentischen Lernsituationen und „am eigenen Leibe“ die Konsequenzen ihres musikpädagogischen Handelns. Werden diese dann wiederum bewusst gemacht, können sie in den theoretischen Diskurs eingeordnet werden und ihn (bestenfalls) sogar bereichern. Diese Bewusstwerdung hat – soweit mir bekannt – im hier geschilderten Seminarablauf vor allem im Interview selbst stattgefunden. Denn die Auswertung von Interviews mit Studierenden, die ein *WITRANKO*-Seminar besucht haben, gibt Hinweise auf einprägsame biografische Erfahrungen, die – so die Erwartung – in den praktischen Wissensvorrat einfließen werden, um in ähnlichen Situationen der Berufstätigkeit handlungssteuernd zu wirken. Die hier angestellten Überlegungen sowie das Seminarmodell möchten nicht als Lösungen, sondern als Impulse verstanden werden im Rahmen der immer wieder notwendigen Veränderungen der Lehrkräftebildung.

## Literatur

- Altrichter, H. & Fischer, D. (2001). Praxis in der LehrerInnenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 1(2), 4–9
- Barth, D. (2018). Neue Geschichten aus dem Morgenland. Oder: Wie der Orientalismus (weg)gehört werden kann. *Diskussion Musikpädagogik*, 78, 30–37
- Barth, D. (2020). Von der Uni in die Schule und zurück: Wissenstransfer als integraler Bestandteil der Lehrer\*innenbildung. In A. Kümmel-Schnur et al. (Hg.), *Transfer in der Lehre. Zumutung oder Chance?* (S. 291–304). Bielefeld: transcript.
- Barth, D., Datan, K., Hügelmeyer, N., Neb, L. & Ventker C. (2023). Benjamin Britten: War Requiem. Materialien für eine Projektarbeit ab der 10. Klasse. Abgerufen am 30.10.2025 von [https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/studium/lehre/virtuelle\\_seminare/War\\_Requiem\\_Unterrichtsmaterialien.pdf](https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/studium/lehre/virtuelle_seminare/War_Requiem_Unterrichtsmaterialien.pdf)
- Brümmer, K. & Alkemeyer, T. (2017). Bausteine zu einer Geschichte ‚schweigenden Wissens‘. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 29–44). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf: Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dobler, K. (2011). Selbstreflexion in der Lehrer/innenbildung. *Schulheft*, 144, 112–123
- Gebhard, J. G. (2009). The Practicum. In A. Burns & J. C. Richards (Hg.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (S. 250–258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, G. H., (Hg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155–174). Innsbruck: Studien-Verl.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“. ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *journal für lehrerInnenbildung*, 11, 8–16
- Hess, F. (2012). „Klassik“ im Musikunterricht. Ein Plädoyer für individuelle Zugänge. *Diskussion Musikunterricht*, 56, 22–26
- Hess F. (2021). „Klassik“ im Unterricht. In W. Jank (Hg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 216–225). Berlin: Cornelsen.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: L. Huber & A. Pilniok & R. Sethe et al. (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann. Abgerufen am 31.03.2026 von [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber\\_2014\\_Scholarship\\_of\\_Teaching\\_and\\_Learning.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf)
- Jung, E.-M. (2012). *Gewusst wie?: Eine Analyse praktischen Wissens*. Berlin: De Gruyter.
- Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28(3), 197–217
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(1): 10–29. Abgerufen am 04.11.2025 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38183>
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart & H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Niermann, F. (1997). „Die Kunst der Stunde. Aktionsräume für Musik“ – Idee, Entwicklung, Struktur. In F. Niermann & C. Stöger (Hg.), *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus: Die Kunst der Stunde* (S. 9–31). Wien: Universal Edition.
- Niermann, F & Stöger, C (Hg.) (1997). *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus: Die Kunst der Stunde*. Wien: Universal Edition.
- Niessen, A. (2006). Individualkonzepte von Musiklehrern. *Theorie und Praxis der Musikvermittlung*, Bd. 6. Münster: LIT.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25: 497–518. Abgerufen am 21.02.2025 von <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3>
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: University Press.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrausbildung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* 2002: 1–18. Abgerufen am 19.04.2026 von [https://www.zfkm.org/02-vogt\\_b.pdf](https://www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf)

- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2): 157–174. Abgerufen am 30.10.2025 von <https://doi.org/10.25656/01:13453>; <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134531>
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Zwischen Praxis und Performance. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. *Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 8* (S. 75–91). Berlin: LIT.
- Wenzl, T.; Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. *Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 15*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *journal für lehrerInnenbildung*, 15(1), 9–21
- Zaiser, R. (2015). *Praxis im Studium – wozu? Die Schwierigkeit der Vermittlung von Praxis und konkrete Überlegungen dazu*. Abgerufen am 30.10.2025 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107474>

**Daniel Prantl**

## **Materielle Verankerungen musikpädagogischen Wissens**

Wege Verständiger Musikpraxis durch wissenschaftliche Praxisformen

### **Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung**

Die Musikpädagogik ist ein Feld, in dem sich unterschiedliche wissenschaftliche Praxisformen überlagern: künstlerische, didaktische, empirische und geisteswissenschaftliche, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese Systeme bringen jeweils eigene Formen des Umgangs mit dem Wissensbegriff hervor: Das diesem Sammelband titelgebende *Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen* kann sich in künstlerischen Praktiken artikulieren oder im Rahmen didaktischer Modelle als interaktiv ausgehandelt verstanden werden. Merkmale seiner Vermittlung werden empirisch untersucht oder seine Form geisteswissenschaftlich erörtert. Eine solche Pluralität kann sicherlich von Vorteil sein. In der wissenschaftlichen Praxis zeigt sich jedoch, dass die verschiedenen Perspektiven auf *Wissen* häufiger gegeneinander ausgespielt als miteinander in einen produktiven Diskurs gebracht werden: Publikationen der geisteswissenschaftlichen und empirischen Musikpädagogik (vgl. Busch & Cvetko, 2024; Vogt, 2011), der Sprachphilosophie und der Musikpsychologie (vgl. Flämig, 2003; Gies et al., 2001; Gruhn, 1998), aber auch innerhalb der Musikdidaktik (vgl. Jank & Stroh, 2006) bemühen sich eher, unauflösbare Widersprüche aufzuzeigen, statt im Sinne eines konkurrierenden Miteinanders Theorien und Modelle weiterzuentwickeln. Im Rahmen dieses Beitrags soll nicht (ein weiteres Mal) für eine dieser Seiten argumentiert werden. Vielmehr interessiert sich der Verfasser dafür, *wie welches musikpädagogische Wissen überhaupt entsteht, sichtbar wird und sich stabilisiert* oder, einfacher ausgedrückt: warum sich manche Positionen im oben erwähnten Diskurs eher durchsetzen als andere. Dieser Frage soll aus praxistheoretischer Perspektive<sup>1</sup> an einem konkreten Beispiel – der Karriere des Modells der Verständigen Musikpraxis – nachgegangen werden.

Die zentrale Vorannahme des methodischen Vorgehens lautet: *Wissen ist nicht nur kognitiv oder diskursiv, sondern materiell verankert*. Es manifestiert sich in Artefakten (Texte, Bilder, Daten), in Praktiken (Unterrichten, Schreiben, Forschen) und in Subjektformen (Rollen wie Lehrkräfte oder Forschende). Um es gleich vorwegzunehmen: Wissensproduktion verstehe ich hier als den

---

<sup>1</sup>Zur Nähe von praxis- und diskurstheoretischen Perspektiven auf die hier aufgeworfene Frage vgl. Reckwitz, 2016, S. 49–66, speziell ebd., S. 62.

Prozess der materiellen Verankerung diskursiver Praktiken in Artefakten, während Wissen selbst als der *Sinn* der Verknüpfung der zugehörigen Praktiken, Artefakte und Subjektformen verstanden wird.

Das Modell der Verständigen Musikpraxis (hier VMP), entwickelt von Hermann J. Kaiser (2001), bietet für die oben aufgeworfene Frage ein aufschlussreiches Beispiel. Es wurde in unterschiedlichen Kontexten rezipiert: als geisteswissenschaftliches Idealmodell musikalischer Bildung (z. B. Knigge & Mautner-Obst, 2013, S. 149–151), als didaktische Leitfolie (vgl. Jank, 2014; Jank et al., 2017, S. 116; Ott, 2011, S. 106; Wallbaum, 2008, S. 18) oder als Ausgangspunkt für empirische Forschungsinstrumente (Rora & Wiese, 2014; Schiemann, 2016; Schieweck, 2025). In allen drei Kontexten werden unterschiedliche Aspekte des Modells aufgegriffen, wobei sich deutliche Widersprüche zwischen diesen verschiedenen Interpretationen ergeben. Die VMP wird allerdings weiterhin regelmäßig zitiert (vgl. Niessen, 2020, S. 532; Vogt, 2008, S. 38) und hinterlässt Spuren in verschiedenen Artefakten des wissenschaftlichen Diskurses der Musikpädagogik.

Die konkretisierte Fragestellung dieses Beitrags lautet daher: *Wie lässt sich die Karriere des Modells der Verständigen Musikpraxis (VMP) anhand der daran beteiligten diskursiven Praktiken und Artefakte begründen?*

Ziel dieses Beitrags ist es, nach einer Klärung meines Verständnisses von musikalischem Wissen theoretische Grundlagen einer praxistheoretischen Wissensproduktion zu klären (Kapitel 2), am Beispiel der VMP unterschiedliche materielle Verankerungen musikpädagogischen Wissens hinsichtlich ihres Entstehens zu analysieren (Kapitel 3), um davon ausgehend für die Funktionsweise des wissenschaftlichen Diskurses um Musikunterricht zu sensibilisieren (Kapitel 4).

## Theoretische Grundlagen

### Vorbemerkung: Musikalisches oder musikpädagogisches Wissen?

Shulman (1987, S. 8) unterscheidet im Kontext pädagogischer Professionalisierung *Content Knowledge (CK)* und *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*. Während CK das Fachwissen über „particular topics, problems or issues“ umfasst, bezeichnet PCK die Fähigkeit, dieses Wissen für Lernende aufzubereiten, zu r(e)präsentieren und an deren Voraussetzungen anzupassen.

Entfernt man aus dem Titel dieses Sammelbandes *Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen* das anführende Adjektiv, deutet sich eine Parallele an: Wenn von Wissen im Kontext von Lehren und Lernen die Rede ist, könnte auch ein Wissen im Sinne eines *Pedagogical Content*

*Knowledge (PCK)* gemeint sein. Shulmann versteht in seiner Definition des PCK „particular topics, problems or issues“ als den Fachinhalt („content knowledge“ = CK) oder das fachliche Wissen. Pädagogisches Wissen (=PK) bestehe weiter darin, wie diese fachlichen Wissensbestände „are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and represented for instruction“ (ebd.). Diese Differenzierung mag hilfreich sein, wenn es sich um Fachgebiete handelt, bei denen diese Vermittlungspraktiken separat von einem Fachwissen betrachtet werden können. Wenn allerdings von *musikalischem* Wissen die Rede ist, liegt nahe, dass bereits das fachliche Wissen Musik (CK) zumindest teilweise solches der pädagogischen Wissensbestände (PK) umfasst: Fasst man als ein topic des Fachs z. B. musikalische Werke auf, ist die Frage nach der rezipienten-(und produzenten)adäquaten Strukturierung und Repräsentation dieser Werke („how ... are organized, represented and adapted to ...“, s. o.) zentrales Thema vieler musikwissenschaftlicher Arbeiten (vgl. z. B. die einleitenden Worte bei Gruhn, 2003, S. 9–12). Gerade praxeologisch inspirierte Ansätze zeigen deutlich, dass es schwerfällt, den Gegenstand Musik ohne zugehörige Vermittlungspraktiken („represented for instruction“, s. o.) oder auch den Aufforderungscharakter korrespondierender Artefakte zu fassen (vgl. Elliott, 1995, S. 39; Hepp, 2021, S. 66–67). Damit möchte ich die Auffassung Wolfgang Lessings erweitern, nach der „InstrumentalMusik [...] untrennbar an Praxen des forschenden Erkundens, des Weitergebens und des Unterweisens gekoppelt“ (Lessing, 2018, S. 36) sei. Ich möchte damit nicht behaupten, dass ein Begriff musikalischen Wissen ohne Bezugnahme auf Lehren und Lernen nicht formulierbar wäre. In diesem Beitrag beziehe ich mich jedoch auf ein musikalisches Wissen, welches mit Lehren und Lernen direkt im Zusammenhang steht, und spreche daher im Folgenden nur noch von musikpädagogischem Wissen.

### **Praxistheoretische Perspektiven**

In praxistheoretischen Modellen lässt sich der Vollzug von Praxis oder „das, was praktisch geschieht“ (Hillebrandt 2014, S. 7), als ein Ensemble von Praktiken, Körpern bzw. Subjektformen und Dingen bzw. Artefakten verstehen, welche auf der Basis eines bestimmten Sinns (Hillebrandt, 2014, S. 87) oder sogenannter Wissensordnungen (Reckwitz, 2010, S. 189) miteinander verknüpft sind und sich dabei gegenseitig prägen (vgl. Schäfer, 2016, S. 12). Es gibt aktuell verschiedene praxistheoretische Ansätze, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Für die vorliegende Untersuchung beziehe ich mich auf das folgende Verständnis:

1. Praktiken sind wiederkehrende Verkettungen von Einzelereignissen<sup>2</sup>, die intersubjektiv bzw. interobjektiv und selbstreferenziell sind. Das bedeutet, dass Praktiken von bzw. mit Subjektformen und mit bzw. an Artefakten vollzogen werden und sich – in ihrer Verkettung – aufeinander beziehen. Sie gelten aus kultursoziologisch analytischer Perspektive als kleinste zu betrachtende Einheit (Hillebrandt, 2014, S. 59). Wenn ich mich gemeinsam mit meiner Familie bei einem Konzertbesuch auf Stühlen niederlasse, werde ich davor meine Kinder ermahnt haben, still zu sein und zwischen den Sätzen nicht zu klatschen, davor wird meine Partnerin die Konzertkarten gekauft haben usw. Jede von diesen Handlungen kann als Praktik aufgefasst werden, die von Subjektformen wie Familie, Elternteil, Kind etc. an Artefakten wie Stühlen, Konzertkarten oder einem Programmführer vollzogen werden.
2. Artefakte sind die Dinge, an denen von Subjektformen Praktiken vollzogen werden. Sie übernehmen dabei eine Doppelfunktion: Sie sind Fakt und Faktum zugleich. Das bedeutet, dass sie aufgrund ihrer Verfasstheit Wirkung auf das Vollziehen von Praktiken durch Subjektformen haben. Sie sind damit strukturierend, also ein die Praxis beeinflussender Fakt. Die Verfasstheit eines Stuhls – ist er stabil oder nicht, ist die Lehne hoch und gerade oder gebogen und niedrig – entscheidet darüber, ob und wie ich mich daraufsetzen werde. Auf der anderen Seite sind Artefakte ‚gemacht‘ bzw. „material und kulturell strukturiert“, und damit Faktum (vgl. Reckwitz, 2010, S. 191–195). Stühle sind nicht unveränderlich aus Holz, Polyrattan oder Metall – im Rahmen verschiedener Praktiken in der Praxisform Möbelgestaltung in kulturellen Einrichtungen werden bestimmte Stuhlformen zunehmend häufiger in Konzertorten stehen, andere weniger.
3. Subjektformen schließlich entstehen im Prozess der Subjektivierung von Körpern. Genauer geht es um den Prozess, „in dem menschliche Körper sich kulturelle Kriterien einverleiben und damit zu gesellschaftlich vollwertigen, sich selbst steuernden Subjekten werden“ (Reckwitz, 2010, S. 192). Man kann sie – die Subjektformen – verstehen als die durch Praktiken hervorgebrachten Rollen oder Selbstverständnisse z. B. als Musiklehrer:in, Forscher:in, Konzertbesucher:in oder (zugleich) Kind oder Elternteil, die das Vollziehen gewisser Praktiken mit sich ziehen. Die jeweilige Subjektform – oder einfacher und

---

<sup>2</sup> Ich verwende den Ereignisbegriff hier weniger im Sinne einer Störung von Routinen, sondern wie bei Hillebrandt (2014, S. 56) im Sinne des Sichtbarmachens der „Formation von Praxis durch ereignishafte Praktiken“ (ebd.). Zum näheren Verständnis: An anderer Stelle spricht Hillebrandt auch von Praktiken als „Ereignisse[n] der Praxis“ (ebd., FN 16 auf S. 42). Anders ausgedrückt: Ensembles von Praktiken ereignen sich jedes Mal (wenn auch nie ganz gleich) von neuem. Dadurch wird der Irritationscharakter des Ereignisbegriffs (vgl. Alkemeyer, Buschmann & Michaeler, 2015, S. 43) mit der Beobachtbarkeit von Routine (wenngleich diese immer auch einer Änderung unterworfen ist) verbunden.

etwas ungenauer ausgedrückt: die eingenommene Rolle – bestimmt damit, ob ich und meine Familie die Stühle (Artefakte) im Konzertsaal zum Sitzen (als Konzertbesucher:in) oder zum Experimentieren mit deren Klappfunktion (als rebellierende:r naturwissenschaftlich Forschende:r) nutze.

Ein regelmäßig beobachtbares Ensemble von allen dreien – bestimmte Praktiken, Artefakte und Subjektformen – kann, je nach Größe, als Praxisform – Hillebrandt nennt hier z. B. den Tausch – oder als Praxisformation (z. B. die Medizin) bezeichnet werden (Hillebrandt, 2014, S. 59). In den oben genannten Beispielen wäre das Sich-Setzen auf Stühle nach dem Kauf der Konzertkarten und der Ermahnung des Nachwuchses einer Praxisform Konzertbesuch zuzuordnen; nimmt man weitere solcher Ensembles wie z. B. Proben, Bekleidung, Programmgestaltung etc. in den Blick, würde man wohl von der Praxisformation kulturelle Einrichtungen sprechen.

Das, was nun alle drei zusammenhält, ist der *Sinn* oder die *Wissensordnung* einer bestimmten Praxisform oder auch Praxisformation (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 94–95). Damit steckt die Wissensordnung oder der Sinn nicht in einer einzelnen dieser drei Entitäten, vielmehr ergibt diese/r sich erst in der Verknüpfung derselben. Anders ausgedrückt: die *Logik*, die hinter der Verknüpfung von Stühlen, Konzertbesucher:innen und dem Sich-Setzen steckt, ist der *Sinn* der Praxisform Konzertbesuch.

Wichtig ist es dabei, darauf hinzuweisen, dass Praxisformen oder -formationen niemals zeitlos gegeben sind: Sie werden immer wieder aufs Neue von ereignishaften Praktiken materiell erzeugt. Sie lassen sich folglich nur in actu als Materialisierungen von Praktiken verstehen, die qua definitionem Ereignisse sind, die sich situativ vollziehen (Hillebrandt, 2014, S. 56). Jede Beschreibung einer Praxisform bzw. -formation hat damit immer einen vorläufigen und heuristischen Charakter.

### **Diskurse als Praktiken der Repräsentation**

Ausgehend von den vorherigen Überlegungen möchte ich nun mein praxistheoretisches Verständnis von Wissensproduktion darlegen. Wenn ich mich dafür interessiere, warum man sich nun im Konzert auf diese oder jene Weise hinsetzt oder wann man klatscht oder nicht, interessiere ich mich eigentlich für eine bestimmte Form des Wissens, mit dem ich die Situation erklären kann: Die oben genannte Logik der Verknüpfung von Praktiken, Artefakten und Subjektformen ist also bereits das Wissen der jeweiligen Praxisform bzw. -formation. Nun würde man aber nicht behaupten, dass sich die das Konzert besuchende Familie vor ihrem Niedersetzen auf besagte Stühle diese Logiken bewusst macht, intensiv darüber reflektiert und sich erst im Anschluss

gekonnt hinsetzt. Vielmehr werden die Familienmitglieder unbewusst auf diese impliziten Logiken zurückgreifen, vielleicht auch in Kombination mit der Ermahnung der Kinder (hier wird ein Verweben mit der Praxisformation Erziehung sichtbar), um sich adäquat zu verhalten. In diesem Kontext wird dieses Wissen jedoch nur teilweise – z. B. in der Ermahnung der Kinder – verbal artikuliert. Es bleibt auf gewisse Weise unsichtbar.

Für meine Untersuchung hat sich daher eine Unterscheidung bei Reckwitz zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken als hilfreich erwiesen: Er nimmt zu den oben genannten dreien – Praktiken, Artefakte und Subjektformen – noch ein viertes hinzu und benennt Diskurse oder diskursive Praktiken als „Praktiken der Repräsentation, d. h. solche der Darstellung von Sachverhalten, Zusammenhängen, Subjekten, mit argumentativer oder narrativer oder auch bildlicher Struktur“ (Reckwitz, 2010, S. 191). Diskursive Praktiken sind für ihn also ein Spezialfall sozialer Praktiken. Diskursive Praktiken sind also auf der einen Seite Praktiken wie alle anderen, zeichnen sich auf der anderen Seite durch einen weiteren Aspekt aus: das Explizieren des Sinns oder der Wissensordnung einer bestimmten Praxis, Praxisform oder -formation. Es ergibt sich dadurch eine gewisse Doppelstruktur: auf der einen Seite die soziale Praxis, der eine bestimmte Wissensordnung implizit ist – auf der anderen Seite die diskursive Praxis, bei der eben jene Wissensordnung explizit gemacht wird (der aber auch eine eigene – andere – Wissensordnung implizit ist). Jene soziale Praxis auf der einen Seite ist z. B. geprägt von dem Sich-Hinsetzen auf eine gewisse Art und Weise (Praktik), von bestimmten Stuhlformen (Artefakte) und Eltern, Kindern, Musiker:innen (Subjektformen). Und die diskursive Praxis auf der anderen Seite ist geprägt von bestimmten diskursiven Praktiken wie dem Beobachten, Zählen, Rechnen, Schreiben und Nachdenken, vollzogen von Subjektformen wie Forscher:innen mit dem Ziel, die Wissensordnung jener sozialen Praxis – z. B. in wissenschaftlichen Veröffentlichungen – zu explizieren. An diesem Modell sind – wie ich denke – zwei Dinge für die analytische Betrachtung des wissenschaftlichen Diskurses hilfreich: auf der einen Seite die Materialisierung der Wissensordnungen in konkreten Artefakten: Reckwitz schreibt weiter, dass diskursive Praktiken dadurch charakterisiert seien, dass sie sich in „medientechnische[n] Artefakte[n] [...] also Bücher[n], Gemälde[n], Kinofilme[n], Computer[n]“ (ebd.) verankern. Auf der anderen Seite die Beobachtung, die auch Hillebrandt (2014, S. 255) macht, nach der auch die Produktion wissenschaftlicher Aussagen selbst als Praxis verstanden werden muss, die nicht zeitlos vorhanden ist, sondern „immer wieder aufs Neue von ereignishaften Praktiken materiell erzeugt werden“ (ebd., S. 56) muss.

Damit wird deutlich: Wissensproduktion ist eine Praxis, in der sich diskursive Praktiken in Artefakten mittels Subjektformen wie Forscher:innen oder Beobachter:innen manifestieren. Dabei haben diskursive Praktiken stets eine *materiale Verankerung* in Artefakten wie Texten, Bildern oder digitalen Medien. Oder nochmal anders ausgedrückt: „Wenn (sozialen, DP) Praktiken

insgesamt bestimmte Wissensordnungen implizit sind, dann werden in Diskursen Wissensordnungen gewissermaßen expliziert“ (Reckwitz 2010, S. 192)<sup>3</sup>.

### **Theoretische Produktionspraktiken**

Schmidt (2016) hebt hervor, dass wissenschaftliches Wissen wesentlich in *textuellen Praktiken* hervorgebracht wird. „Theoretisieren“ vollzieht sich im Schreiben, Lesen und Kommunizieren – im *doing theory* (ebd., S. 251–253). Die Medienprodukte bzw. Artefakte, in denen sich diese diskursiven Praktiken verankern (und die gleichzeitig auf sie wirken), sind in Zusammenhang mit musikpädagogischem Wissen z. B. Texte philosophischer Natur, Forschungsberichte oder auch Verschriftlichungen musikdidaktischer Modelle. Ergänzende Visualisierungen gewinnen dabei zunehmend an Bedeutung, was einen Schluss auf vorherrschende Rezeptionspraktiken zulässt (Miko, 2013, S. 155).

Dabei ist wissenschaftliches Schreiben nicht frei von Kontingenz. So Luhmann: „Auch Wissenschaftler müssen, wenn sie publizieren wollen, Sätze bilden. In der dafür notwendigen Wortwahl herrscht jedoch ein für die meisten Leser unvorstellbares Maß an Zufall. Auch die Wissenschaftler selbst machen sich dies selten klar. Der weitaus größte Teil der Texte könnte auch anders formuliert sein und wäre auch anders formuliert, wenn er am nächsten Tag geschrieben worden wäre“ (Luhmann, 2008, z. n. Schmidt, 2016, S. 251). Zugleich sind diskursive Praktiken sozial organisiert: Es geht um das Einüben eines theoretischen Stils, die Anerkennung bestimmter Autoritäten und die Reproduktion von Gepflogenheiten (Schmidt, 2016, S. 255). Damit wird nochmals deutlich: *Diskursive Praktiken sind nicht nur individuelle Akte, sondern kontingente, sozial regulierte und in je eigene Wissensordnungen eingebettete Prozesse.*

### **Anwendungsbeispiel: Verständige Musikpraxis (VMP) in verschiedenen wissenschaftlichen Praxisformen**

Nun möchte ich das oben entfaltete Modell des Explizierens von Wissensordnungen durch diskursive Praktiken exemplarisch auf Beforschung(en!) der musikpädagogischen Praxisform *Musikmachen in der Schule* beziehen. Etwa seit den 1990er Jahren kann von einer Wende hin zum verstärkten Musizieren im Klassenverband des allgemeinbildenden Musikunterrichts gesprochen werden (Fuchs, 1998; D. Prantl, 2024, S. 35–37). Spätestens mit dem Aufkommen des sogenannten

---

<sup>3</sup>Zum Verständnis des Zitats: Reckwitz schlägt vor, für diskursive Praktiken den Begriff Diskurse zu verwenden. Um Verwirrungen zu vermeiden, habe ich in diesem Text darauf verzichtet.

„Aufbauenden Musikunterrichts“ (Gies et al., 2001) hat auch die Praxisformation *Wissenschaftliche Musikpädagogik* mit verschiedenen Veröffentlichungen (z. B. Schäfer-Lembeck, 2005) auf diese Entwicklungen reagiert. Mit den vielen Fragen, die mit einer Verstärkung der Musizierpraxis im Musikunterricht einhergehen, hat sich auch der Musikpädagoge Hermann-Josef Kaiser auseinandergesetzt und in verschiedenen Veröffentlichungen seine Gedanken dazu geäußert (Kaiser, 2001, 2002a, 2002b, 2010, 2011, 2012). Neben den inhaltlichen Aspekten ist an diesen Veröffentlichungen interessant, dass sie in sehr unterschiedlichen Praxisformen, deren diskursive Praktiken das *Musikmachen in der Schule* explizieren, als Artefakte aufgegriffen wurden. Ein immer wieder in den materiellen Artefakten – also den Publikationen dieser wissenschaftlichen Praxen – auftauchendes Wortpaar lautet „Verständige Musikpraxis“ (Kaiser, 2002b, S. 8). Man erkennt schnell, dass diesem Wortpaar recht unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden: als komplexes Idealmodell musikalischer Bildung (Kaiser, 2010), als Argument für das Betonen der handwerklichen Komponente im Musikunterricht (Jank, 2014, S. 92) oder als Verweis darauf, kulturelle Praxen der Schüler:innen vermehrt in den Unterricht einzubeziehen (Wallbaum, 2008, S. 18), um nur wenige Beispiele zu nennen.

Wie in der Einleitung erwähnt, geht es mir hier nicht darum, diese Positionen gegeneinander abzuwägen oder zu integrieren. Vielmehr werde ich – anhand der oben entfalteten praxistheoretischen Heuristik – analysieren, wie sich diese Positionen in der Praxisform *Wissenschaftliches Untersuchen des Musikmachens in der Schule* anhand diskursiver Praktiken, vollzogen von den Subjektförmigen Wissenschaftler:innen, in Artefakten in Text- und Bildform manifestieren. Mit dieser Analyse gehe ich der Frage nach, wie sich die Karriere des Modells der Verständigen Musikpraxis (VMP) – oder genauer des entsprechenden Wortpaars verstanden als Artefakt – begründen lässt. Dafür betrachte ich exemplarisch zwei Sorten von Veröffentlichungen (=materielle Artefakte), welche zwei (heuristisch formulierten) unterschiedlichen Praxisformen wissenschaftlicher Musikpädagogik, der *Geisteswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit musikalischer Bildung* sowie der *Musikdidaktik*, zugeordnet werden können. Es handelt sich dabei (a) um Originalpublikationen von Kaiser, in denen er sein vielzitiertes Modell der Verständigen Musikpraxis vorstellt und (b) um ein Sonderheft der *Diskussion Musikpädagogik* 2011, welches im Vorfeld einer AfS-Tagung zum Thema Klassenmusizieren erschien.<sup>4</sup>

Ich blicke nun also auf die konkrete materielle Beschaffenheit der Artefakte, die in diskursiven Praktiken einer spezifischen Praxisform Wissenschaft erzeugt werden, und nehme davon ausgehend Rückschluss auf die Form dieser diskursiven Praktiken. In Betrachtung dieser Praktiken

---

<sup>4</sup> Aus Platzgründen verweise ich hier nur am Rand auf eine dritte Sorte Artefakte, welche sich empirisch mit Klassenmusizieren – unter Bezugnahme auf Kaisers Modell – auseinandersetzen, konkret Rora & Wiese (2014) sowie Schiemann (2016).

werde ich anschließend begründen, weswegen das Wortpaar „Verständige Musikpraxis“ auf so unterschiedliche Weise gedeutet wird und warum das – scheinbar – kein Problem ist.

Der Vorteil dieser Art, den musikpädagogischen Diskurs (im üblichen Wortsinn) zu lesen, ist, dass der Blick zuerst auf das fällt, was tatsächlich von den Forschenden in Form von Artefakten hergestellt wird, und erst davon ausgehend nach den damit assoziierten diskursiven Praktiken gesucht wird. Durch den besonderen Fokus auf die materielle Beschaffenheit der Artefakte können damit auch Aspekte in den Blick genommen werden, die bei einer rein textbasierten Analyse weniger Beachtung finden würden.

Dafür vorneweg meine These: Das Modell der VMP, verstanden als Artefakt in Form der Buchstabenkette „Verständige Musikpraxis“, ist deswegen so häufig zu beobachten, weil es aufgrund der diskursiven Praktiken seiner Entstehung Anknüpfungsmöglichkeiten an diskursive Praktiken bietet, die ihrerseits in Sinnsysteme sehr unterschiedlicher wissenschaftlicher Praxisformen eingebettet sind. Dabei folge ich der Idee, dass Texte – oder Buchstabenketten – als Artefakte dann besonders häufig in der Praxisform Wissenschaft zu beobachten sind, wenn die diskursiven Praktiken, die sie formen, sich sowohl in die wissenschaftlichen Praxen der Quellen, mit denen sie umgehen, als auch in die wissenschaftliche Praxis, in der sie entstehen, einfügen.

### **Praxisform *Geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit musikalischer Bildung*: Ursprung bei Kaiser (2001, 2002a, 2002b, 2010)**

Das Wortpaar „verständige Musikpraxis“ ist als Teil des Artefakts *Kaiser (2002b)* bzw. dessen Vorveröffentlichung (vgl. unten) vermutlich zum ersten Mal explizit verankert: Es taucht im Titel und mehrfach in besagtem Text auf. Der Text dokumentiert diskursive Praktiken zur Rolle von Musik als gesellschaftlicher Tätigkeit im Kontext von Schule (vgl. Kaiser, 2002b, S. 2) und zu ethischem Handeln im Musikunterricht (vgl. Kaiser, 2002b, S. 11) und formuliert ein Idealmodell musikalischer Bildung. Dieses gipfelt im Kern in dem viel zitierten Passus<sup>5</sup>, nach dem es Ziel pädagogischer Prozesse im Musikunterricht sei, „dabei behilflich zu sein, usuelle Musikpraxis in eine verständige Musikpraxis zu überführen...“ (ebd., S. 12). Um dieses Zitat etwas genauer einzuordnen und da ich mich im Folgenden mehrfach auf das Modell beziehen werde, versuche ich hier, im Groben das Sinnsystem „Verständige Musikpraxis“, wie Kaiser es expliziert, möglichst nahe am Text wiederzugeben.

---

<sup>5</sup> Vgl. exemplarisch: Jank (2014, S. 97); Jank et al. (2017, S. 91); Ott (2011, S. 106); Rora & Wiese (2014, S. 176); Wallbaum (2005, S. 14, 2010, S. 111, 2010, S. 111, 2020, S. 134 f.). Vgl. zur Rezeption des Modells auch Niessen (2020, S. 532).

## Das Sinnsystem Verständige Musikpraxis

Um die beiden Begriffe *usuelle* (=UMP) und *verständige* (=VMP) *Musikpraxis* zu definieren, nimmt Kaiser eine dreifache Differenzierung des Musikbegriffs vor. Konkret unterscheidet er Musik als gesellschaftliche Tätigkeit, als curricular verankertes Schulfach und als Unterricht. Kaiser behauptet, dass Musik als gesellschaftliche Tätigkeit bisher nicht in überzeugender Weise mit Musik als curricular verankertem Schulfach bzw. als Unterricht verkettet worden sei (ebd., S. 3). Er fordert weiter, Musik als gesellschaftliche Tätigkeit solle „Dreh- und Angelpunkt für eine Begründung von Musikunterricht in der Schule“ (ebd., S. 6) sein. Diesen Aspekt von Musik als gesellschaftlicher Tätigkeit (=MGT) differenziert er im weiteren Verlauf des Textes weiter aus. Er versteht MGT als einerseits sinnhaft eindimensionale (in Bezug auf das „Ohr“), andererseits funktional mehrdimensionale „Prozess(e) des tätigen Umgestaltens von Natur und sozialen Interaktionen in Natur und in sozialen Interaktionen“ (ebd., S. 7–8), welche sowohl von einem Ernstfallcharakter als auch von einem Spielcharakter geprägt seien. Weiter unterscheidet er (in Anlehnung an Aristoteles) in Bezug auf diese Prozesse eine herstellende Tätigkeit (*Poiesis* im Sinne von Aristoteles), die sich in einem hergestellten Produkt erfüllt, und eine an „objektiv sittlich gutem“ (ebd., S. 11) Handeln orientierte Tätigkeit (*Praxis* im Sinne von Aristoteles), die sich in der Herstellung eines „sittlich guten Charakters“ (ebd., S. 10) oder auch dem Erreichen eines „*gelingenden Lebens*“ (ebd., S. 10) erfüllt. In MGT liegt, unter Bezugnahme auf diese Überlegungen, sowohl eine *usuelle als auch eine verständige Musikpraxis* vor, welche sich vor allem darin unterscheiden, wie bewusst sich die einzelnen Aktanten des Moments der *Praxis* (iSv Aristoteles) sind. In *usueller* Musikpraxis (UMP) sind sich die Aktanten des poetischen Gelingens (oder Misslingens) des hergestellten Produkts durchaus bewusst, sie denken die Tätigkeit aber nicht als zu einer gelingenden Lebensführung beitragend oder „objektiv sittlich gut“ (ebd., S. 11). Eine *Praxis* (nun nicht im Sinne von Aristoteles) in MGT wird dann *verständlich*, wenn diese „nicht (nur) subjektiv befriedigend, sondern auch objektiv sittlich gut“ (ebd.) ist. Wichtig bleibt Kaiser dabei immer, dass VMP immer auch die UMP mit ihren poetischen Aspekten beinhaltet. („Eine musikalische Praxis ist ohne ihr poetisches Moment eben gar keine Praxis“ [ebd.]). Vereinfacht ausgedrückt: Es geht also nicht nur darum, dass Schüler:innen in der Lage sind, eine Gitarre angemessen zu bedienen und sich dessen auch reflektiert bewusst zu sein. Sie sollen vielmehr zusätzlich verstehen, inwiefern diese *Fähigkeit* zu einem „gelingenden Leben“ beitragen kann. Nur am Ende des Textes deutet sich an, was Kaiser unter „sittlich gut“ oder „gelingendes Leben“ – also dem Teil der VMP, welcher die UMP übersteigt – konkret verstehen möchte. Auf der letzten Seite tauchen einige Merkmale von VMP auf, die dies andeuten und aus denen heraus klar wird, was Aufgabe von Unterricht in Musik sein soll, möchte sie MGT im obigen Sinne angemessen thematisieren. Merkmale einer „objektiv sittlich

guten“ Musikpraxis seien demnach – neben dem (handwerklichen) Herstellen von Musik im Sinne der *Poiesis* – die *Fähigkeit* von Menschen,

1. „... für sich selbst ein immer wieder überholbares, vertiefungs- und erweiterungsfähiges Bild von Musik als Tätigkeit [zu] entwickeln und dieses zu sich selbst, zu ihrer Lebensform in eine wesentliche Beziehung zu setzen“ (ebd.)
2. „... die spezifische Konstitution des Gegenstandsbereiches [...] vor sich selbst und vor anderen zu rechtfertigen und zu verantworten“ (ebd.),

der *Wille* (in einem anderen Text das *Können* [Kaiser, 2001, S. 97]),

3. „... dieses Bild von Musik und ihre mögliche Beziehung dazu zunehmend in sich zu realisieren“ (ebd.) sowie

ein *Wissen*

4. „... um das Wechselverhältnis ihres aktiv-formenden Zugriffs auf die natürliche und soziale Welt einerseits und auf ihre eigene Determiniertheit durch die letzteren andererseits.“ (ebd.)

Die oben erwähnten Schüler:innen sollen also idealiter das Gitarrenspiel zu ihrem eigenen Leben in Beziehung setzen sowie es rechtfertigen können und sich darüber bewusst werden, inwieweit sie von diesem Teil musikalischer Praxis geprägt werden bzw. diese selbst prägen.

In einer späteren Veröffentlichung (Kaiser, 2010) ergänzt Kaiser nun zu den Dimensionen der *Poiesis* (=Herstellen) und *Praxis* (=Handeln) in Anlehnung an Marx – in Erweiterung von (3) aus der obigen Aufzählung – die Dimension des *Schaffens von Arbeitskraft* als dritte Zielsetzung des Musikunterrichts (Kaiser, 2010, S. 61). Der Text schließt – gewissermaßen in einer Weiterentwicklung und Operationalisierung des Textes von 2002 – mit einem Katalog von elf Fragen, die ein:e Schüler:in mit Ja beantworten können sollte, wenn verständige Musikpraxis erreicht wurde (Kaiser, 2010, S. 63).

Materielle Beschaffenheit und diskursive Praktiken bei *Kaiser* (2001, 2002a, 2002b, 2010)

Wie steht es nun um die materielle Beschaffenheit der oben zitierten Artefakte und auf welche vollzogenen sowie daran anschließenden diskursiven Praktiken lässt diese schließen?

Zur *materiellen Beschaffenheit* zunächst das Offensichtliche: Es handelt sich in allen Fällen um das Format eines wissenschaftlichen Artikels. Darauf weist u. a. ein abschließendes Kapitel mit der Überschrift „Literatur“ (Kaiser, 2001, S. 98, 2002a, S. 14, 2002b, S. 12, 2010, S. 67–68) hin, welches nach gängigen Standards formatiert ist und auf das im vorherigen Text wiederholt Bezug genommen wird. Darüber hinaus werden an verschiedenen Stellen der Texte (meist gegen Ende) zentrale Aussagen in Tabellenform (Kaiser, 2001, S. 12, 2002b, S. 10, 2010, S. 53, 2010, S. 64) oder (meist nummeriert) abgerückt hervorgehoben (Kaiser, 2001, S. 62–63, 2001, S. 97, 2002a, S. 10, 2002b, S. 12, 2010, S. 66–67, 2010, S. 63). Die Umfänge liegen bei ca. 18 bis 20 Seiten, was in etwa dem Maßstab dieses Sammelbandes entspricht (A). Weiter fällt auf, dass die Texte in Sammelbänden (Ehrenforth, 2001) bzw. einer anerkannten Online-Open Access-Zeitschrift der scientific community der Musikpädagogik (ZFKM) publiziert wurden (B). In zwei Fällen handelt es sich um Zweitpublikationen (Kaiser, 2002a, 2002b), in einem Fall um einen Vorabdruck (Kaiser, 2010), des Weiteren gibt es starke Ähnlichkeiten zwischen manchen Texten (besonders 2002b und 2001). Die verschiedenen materiellen Artefakte – fasst man eine gedruckte PDF der ZFKM-Texte als solche auf – weisen also viele vergleichbare Passagen auf (C). Weiter fällt auf, dass – besonders bei den älteren Texten (Kaiser, 2001, 2002a, 2002b) – die letzten Kapitel mit der Überschrift „Literatur“ (Literaturverzeichnisse) nicht alle zitierten Autor:innen nennen, wenn innerhalb des Textes Namen verschiedener außerhalb der Musikpädagogik zu verortender Autoritäten (Heidegger, Kant, Aristoteles) erwähnt werden, ohne dass diese, zumindest zum Teil, in diesem abschließenden Kapitel als Quelle angegeben werden (D).

Zu den *diskursiven Praktiken*, auf die die materielle Beschaffenheit der Artefakte schließen lässt, zunächst zu (A): Um die verschiedenen oben zitierten Artefakte herzustellen, wurde gelesen, interpretiert und – stark zusammenfassend – geschrieben. Die Tabellen bzw. nummerierten Einrückungen stellen dabei ein Extrakt dieses zusammenfassenden Schreibens dar, welches auf diskursive Praktiken unterschiedlicher wissenschaftlicher Sinnsysteme zurückgreift: so z. B. die Operationalisierung eines Modells für empirische Erhebungen (Kaiser, 2010, S. 10), die Zusammenfassung wesentlicher Gedanken einer geisteswissenschaftlichen Schlussfolgerungskette (Kaiser, 2002a, S. 10) oder das Formulieren didaktischer Leitlinien (Kaiser, 2010, S. 66–67). Der Umfang von 18 bis 20 Seiten genügt, um hier für bestimmte Positionen zu argumentieren und in mehreren Schritten ein theoretisches Modell herauszuarbeiten. Er genügt aber nicht, um jede Überlegung ins letzte Detail herauszuarbeiten, sodass mit Verweisen gearbeitet wird oder Dinge im Vagen belassen werden (vgl. auch zu (C) unten). Die Artefakte ermöglichen in ihrem Bezug zu den

diskursiven Praktiken verschiedener Wissenschaftsbereiche damit Spielraum für Praktiken des Ausdeutens, wie sie in der Rezeption von materiellen Artefakten wie Büchern üblich sind.

Zu (B): Die Praktik der Publikation der Texte in einer (zu Beginn der 2000er Jahre vermutlich der einzigen) in der wissenschaftlichen Musikpädagogik anerkannten frei verfügbaren Online-Zeitschrift<sup>6</sup> sorgt für eine hohe Verfügbarkeit der Texte in einer Zeit, in der Open-Access-Publikationen noch weitgehend wenig verbreitet waren. Die Praktik der parallelen Veröffentlichung in Print-Medien – der Zeitschrift BFG-Kontakt (Kaiser, 1999) sowie (mit geringfügigen Änderungen) einem Sammelband (Ehrenforth, 2001) bei Kaiser (2002b), der Zeitschrift Musikform (Kaiser, 1995) sowie einem Sammelband der WSMP (Kaiser, 1998) bei Kaiser (2002a), einer Festschrift (Eichhorn & Schneider, 2011) bei Kaiser (2010) – ermöglichen die diskursive Praktik der Literaturrecherche bezüglich der Artefakte *Kaiser-Texte* sowohl in Bibliotheken mit physisch verfügbarer Literatur als auch im Internet. Die Praktik der positiven Bewertung der wissenschaftlichen Redlichkeit der Literatur wird dadurch begünstigt, dass die Print-Formen der Texte in den Formaten der Artefakte Festschrift (vgl. Hannappel & Fries, 2020) bzw. Sammelband in der Herausgeberschaft einer anerkannten Autorität der wissenschaftlichen Musikpädagogik erschienen sind.

Zu (C): Verfolgt man die verschiedenen Veröffentlichungen, erkennt man Momente des Zufälligen (vgl. vorheriger Abschnitt), wenn zu demselben Sachverhalt von einem Willen („Sie sind willens dieses Bild“ [Kaiser, 2002b, S. 12]) oder einer Fähigkeit („Sie können dieses Bild..“ [Kaiser, 2001, S. 97]) gesprochen wird. Es wird ebenso deutlich, dass zwischen der Publikation der verschiedenen Artefakte gedankliche Weiterentwicklungen des theoretischen Modells in verschiedenen Konstellationen stattgefunden haben<sup>7</sup>.

Ausgehend von (D) lässt sich auf zwei weitere übliche diskursive Praktiken schließen: Zum einen auf das implizite Formulieren eines Kanons, wenn Bezüge genannt werden, ohne diese korrekt zu zitieren. Solches ist z. B. üblich, wenn in Publikationen quantitativ empirischer Forschung bestimmte Maßzahlen wie Cronbachs Alpha genannt werden (z. B. Haas et al., 2019, S. 143) oder auch, wenn in einer naturwissenschaftlichen Publikation mit hoher Verweisdichte die Darstellungsform organischer Verbindungen mithilfe von Strukturformeln (E. Prantl et al., 2019, S. 1240, fig. 1) nicht näher erläutert wird. Es handelt sich bei diesen Beispielen allerdings nicht um

---

<sup>6</sup> Die ZFKM ist seit 2002 online abrufbar (vgl. z. B. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/index>) und war im Jahr 2002 unter der URL <http://home.arcor.de/zf/zfkm/home.html> erreichbar. Ein Snapshot der Website, auf der Kaiser (2002a, 2002b) seinerzeit abrufbar waren ist z. B. über <https://web.archive.org/web/20030331201821/http://home.arcor.de/zf/zfkm/edition1.html> einsehbar.

<sup>7</sup> Noch deutlicher als in diesen Texten wird eine solche Praktik einer sich über mehrere Texte hinwegstreckenden Entwicklung eines theoretischen Modells, wenn man die verschiedenen Auflagen des Buches Musikdidaktik von Werner Jank nebeneinanderlegt, vgl. Kaiser (2016, S. 80); D. Prantl (2024, S. 248–249).

wissenschaftliches Fehlverhalten, sondern vielmehr – *lege artis* – um die Orientierung an in einer bestimmten scientific community üblichen Regeln<sup>8</sup>. Unklar scheint mir jedoch, inwieweit in einer heterogenen Disziplin wie der Musikpädagogik auch von solchen etablierten Regeln gesprochen werden kann. Zu beobachten ist in jedem Fall, auch unabhängig von korrektem Zitieren – und hier wird die zweite diskursive Praktik sichtbar –, dass im Verfassen des Textes Namen bzw. Begriffe verwendet werden, die im Vergleich zu einer eher jüngeren wissenschaftlichen Disziplin wie der Musikpädagogik auf eine längere Geschichte des Zitierens in wissenschaftlichen Kontexten zurückgreifen können. Diese diskursive Praktik verleiht dem Artefakt Text bei der Lektüre eine Form der wissenschaftlichen Redlichkeit, die er ohne diese Verweise vermutlich nicht hätte. Zusammengefasst lassen sich aus den hier bearbeiteten Artefakten die diskursiven Praktiken des Lesens, Interpretierens und stark zusammenfassenden Schreibens (A), der Online- und Parallelpublikation (B), der (von Kontingenz geprägten, vgl. oben) Flexibilisierung und Weiterentwicklung von theoretischen Modellen (C) sowie des impliziten Formulierens eines Kanons und des Verweisens auf disziplinexterne Autoritäten (D) identifizieren.

Im Folgenden demonstriere ich exemplarisch an einer Artefaktsammlung, welche einen oder mehrere der vier hier genannten Texte zitiert, wie in dessen Entstehen die oben genannten diskursiven Praktiken aufgegriffen wurden. Damit möchte ich zeigen, dass die Karriere des Wortpaars „Verständige Musikpraxis“ als Artefakt weniger mit der Schlüssigkeit des Sinnsystems „Verständige Musikpraxis“ nach Kaiser, wie ich es oben dargelegt habe, erklärbar ist, sondern vielmehr damit, dass seine Texte, gelesen als Artefakte einer wissenschaftlichen Praxis, in besonderer Weise anschlussfähig an diskursive Praktiken der Sinnsysteme (= Wissensordnungen) wissenschaftlicher Teildisziplinen der Musikpädagogik (oder diskursiver Praxen) wie der Praxisform *Musikdidaktik* (Kapitel 3.2) sind.

**Praxisform *Musikdidaktik*: Rezeption im Sonderheft *Diskussion Musikpädagogik* S3 (2011): „Klassenmusizieren – AfS-Bundeskongress“**

Die Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, ursprünglich herausgegeben von Christoph Richter, veröffentlichte zwischen 2009 und 2018 insgesamt neun Sonderhefte, welche sich Themen widmeten, die „auch außerhalb der schulischen Musikpädagogik und außerhalb der Instrumentalpädagogik“<sup>9</sup> angesiedelt seien. Eines davon, das *Sonderheft* S3 mit dem Titel „Klassenmusizieren – AfS-Bundeskongress“ möchte ich hier als Artefakt einer Praxisform *Musikdidaktik* betrachten.

<sup>8</sup> Vgl. z. B. Deutsche Forschungsgemeinschaft (2025, S. 14).

<sup>9</sup> Vgl. <https://www.junker-verlag.com/dmp-sonderheft>, abgerufen am 31.10.2025.

Zunächst versuche ich, das gesamte Heft in den Blick zu nehmen, im Anschluss beziehe ich mich auf ausgewählte Texte. Aus Gründen des Umfangs unternehme ich dies hier nur kursorisch.

Es zeigt sich eine deutlich andere *materielle Beschaffenheit* im Vergleich zu den oben zitierten Texten von Hermann Josef Kaiser: Im Vorwort heißt es, das Sonderheft stelle „22 Beiträge vor, die das Thema des Lübecker Kongresses im September vorbereiten sollen“ (Richter & Terhag, 2011). Gemeint ist eine Lehrer:innenfortbildung, der AfS-Bundeskongress für Musikpädagogik 2011 in Lübeck mit dem Titel „Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven“ mit ca. 1000 teilnehmenden Lehrpersonen.<sup>10</sup> Weiter wird ein klarer Adressat formuliert: „Der Verband gibt auf diese Weise seinen Mitgliedern und den Kongressteilnehmern die Möglichkeit zu einer umfassenden Auseinandersetzung“ (ebd.). Auf dem inneren Titelblatt sind klare Fragestellungen notiert, z. B.: „Welche Ziele sind mit Klassenmusizieren zu erreichen und welche nicht? Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen des Klassenmusizierens? [...] Was würde Adorno zum Klassenmusizieren sagen?“ (Richter & Terhag, 2011) (A). Nahezu jeder der Texte wird durch eine oder mehrere Fotografien von Schüler:innen (und teilweise Lehrer:innen) beim gemeinsamen Musizieren ergänzt. Unter diesen Fotografien finden sich in grau unterlegten Kästen hervorgehobene, kursiv (und nicht wie die auf Quellen verweisende Zitate in Anführungszeichen) gesetzte O-Ton-Zitate von Schüler:innen oder Referendar:innen (z. B. Jank, 2011, 30, 33; Ott, 2011, S. 107) inklusive Namens- und teilweise Altersangaben (B). Die einzelnen Texte umfassen durchschnittlich vier bis fünf Seiten und weisen einerseits (zum Teil) Merkmale wissenschaftlicher Texte wie Literaturverzeichnisse und eine verhältnismäßig hohe Zitatdichte auf, andererseits verzichten sie auf tiefergehende theoretische Auseinandersetzungen und haben meist den Charakter eines Plädoyers (C). Mehrere Texte im Sonderheft (Jank, 2011; Kaiser, 2011; Ott, 2011; Schönherr, 2011) enthalten das Wortpaar „Verständige Musikpraxis“, verarbeiten die damit im Zusammenhang zitierten Artefakte jedoch auf unterschiedliche Weise: Der Text von Werner Jank mit dem Titel „Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts“ (Jank, 2011) – der hier exemplarisch betrachtet werden soll – formuliert gegen Ende vier Merkmale einer solchen „verständigen Musikpraxis“ im Sinne von gewünschten Verhaltensweisen der Schüler:innen (Jank, 2011, S. 32) (D).

Welche *Praktiken der Repräsentation* (=diskursive Praktiken) hängen nun mit dem Artefakt *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S3* zusammen?

Zu (A): Das Format des Sammelbands in Vorbereitung einer Lehrer:innenfortbildung und die vielfältigen pointierten Fragestellungen suggerieren die Praktik des *Popularisierens* eines Artefakts: Wenn der Band in der Vorbereitung einer Lehrer:innenfortbildung mit einer hohen Zahl an

<sup>10</sup> Vgl. <https://www.nmz.de/bildung-praxis/hochschulen-akademien/bundeskongress-musikpaedagogik-beschaeftigt-sich-mit-dem-thema>, abgerufen am 30.10.2025.

Teilnehmern erstellt wurde, liegt die Absicht nahe, ihn einer möglichst großen Zahl an Menschen zur Verfügung zu stellen. Das Formulieren einleitender klarer Fragen, die auch mit der oben bereits erwähnten Praktik des Verweisens auf Autoritäten spielen, sichert bereits beim Aufschlagen des Heftes das Interesse eines Lehrer:innenpublikums, das sich mit der Frage des Musizierens im Klassenverband auseinandersetzt.

Zu (B): Das Abdrucken von Fotografien und O-Tönen, die mit den sie umgebenden wissenschaftlichen Texten kaum etwas zu tun haben, zeigt auf der einen Seite kontingente Züge, wie sie auch wissenschaftlicher Praxis eigen sind. Auf der anderen Seite helfen die Bilder und Zitate, die Praktik des Durchblätterns des Heftes zu bremsen und zur Lektüre der – aufgrund ihrer Zitatdichte eventuell abschreckend wirkenden Texte – zu animieren. Das Nebeneinander der unanonymisierten kursiv gesetzten Zitate ohne klaren Zusammenhang zu Bildern und Texten einerseits und der wissenschaftlich korrekten Zitierweise in den Texten andererseits spiegelt eine Praktik des Verschmelzens von Wissenschaftlichkeitsanspruch und Unterrichtspraxisbezugsanspruch, welche musikdidaktische diskursive Praktiken auch zur Erscheinungszeit des Sammelbandes prägten (vgl. z. B. Lehmann-Wermser & Niessen, 2004). Tatsächlich weist auch Richter im Vorwort des Sonderheftes auf diesen, wie er es nennt, „Spagat und den Gegensatz zwischen der Praxis des Unterrichts [...] und [...] (der) wissenschaftliche(n) Musikpädagogik“ (Richter & Terhag, 2011), hin. Die Fotos und Zitate in Kombination mit den wissenschaftlich anmutenden Texten im hier vorliegenden Artefakt haben durch das Aufgreifen dieser Differenz also durchaus das Potential, diskursive Praktiken des Lesens von wissenschaftlichen Texten auch bei nicht-wissenschaftlich arbeitenden Personen zu evozieren.

Zu (C): Auch der (scheinbare) Widerspruch zwischen dem knappen Format der Texte mit deren Plädoyercharakter und der hohen Zitatdichte greift die diskursive Praxis des Lesens und Schreibens im Kontext mit dem Theorie-Praxis-Problem der Musikdidaktik (vgl. Grohé, 2011; Niessen, 2010) auf. Weiterhin verlangt der sehr knappe Umfang der Texte ein stark zusammenfassendes Schreiben.

Zu (D): Im Text von Werner Jank – ausschnittsweise auch bei Ott (2011, S. 106) – findet sich zusätzlich die Praktik der Weiterentwicklung theoretischer Modelle, wenn Überlegungen aus Kaiser (2010) in vier gewünschte Verhaltensweisen übersetzt werden.

Bis hier lassen sich also diskursive Praktiken des Popularisierens durch breite Streuung des Artefakts sowie das Generieren von Interesse durch pointierte Eingangsfragen (A), des Lesens und stark zusammenfassenden Schreibens in Bezug auf ein populäres Thema – das Theorie-Praxis-Problem der Musikdidaktik (B+C) –, sowie der Weiterentwicklung theoretischer Modelle (D) identifizieren.

### **Vergleich der diskursiven Praktiken bzgl. der Artefakte Kaiser (Kaiser, 2001, 2002a, 2002b, 2010) und Sonderheft *Diskussion Musikpädagogik* S3 (2011)**

Im Folgenden möchte ich die diskursiven Praktiken der hier so bezeichneten Praxisform „Musikdidaktik“ mit den bei der Analyse der *Kaiser-Texte* identifizierten vergleichen. Mit diesem Vergleich werde ich zeigen, dass die Karriere des Wortpaars „Verständige Musikpraxis“ von der Passung diskursiver Praktiken beeinflusst ist und dass inhaltliche Kohärenz eher zweitrangig zu sein scheint.

Wie in Kapitel 2.2 erläutert, sind einer (diskursiven) Praxisform per definitionem bestimmte diskursive Praktiken eigen, die an bestimmten Artefakten vollzogen werden. Dieses Ensemble<sup>11</sup> wird zusammengehalten durch eine Logik oder ein bestimmtes Sinnsystem. So sind den hier heuristisch genannten Praxisformen *Geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit musikalischer Bildung* (mit den Artefakten *Kaiser-Texte*) und *Musikdidaktik* (mit dem Artefakt *Sonderheft S3*) jeweils gewisse Praktiken der Repräsentation eigen, die sich nicht zwingend überschneiden. Die Zusammenfassung einer geisteswissenschaftlichen Schlussfolgerungskette wird eher der ersten, die Praktik des Popularisierens eher der zweiten Praxisform zuzuordnen sein. Was wir aber offensichtlich beobachten können, ist, dass es diskursive Praktiken gibt, die eine Verbindung zwischen Artefakten der beiden Praxisformen herstellen können. In aller Kürze habe ich in den Kapitel 3.1 und 3.2 versucht, die aus den betrachteten Artefakten hervorgehenden diskursiven Praktiken herauszuarbeiten. Vergleicht man diese miteinander, fallen zwei Klassen auf:

1. *(Fast) gleiche diskursive Praktiken:* Ausgehend von der Praxisform *Musikdidaktik* zeigen sich in dem Artefakt *Sonderheft S3* mit dem Zitieren von Autoritäten, dem Lesen und dem stark zusammenfassenden wissenschaftlichen Schreiben deutliche Parallelen zu den diskursiven Praktiken, die die *Kaiser-Texte* prägen.
2. *Modifizierte diskursive Praktiken:* Popularisieren wurde sowohl für die Texte im *Sonderheft S3* als auch bei *Kaiser* praktiziert, wenngleich nicht über das Medium einer Lehrer:innenfortbildung und eingefügter Zitate und Fotografien, sondern über die Praktik der Online- und Parallelpublikation. Die diskursive Praktik Popularisieren wird zwar aufgegriffen, aber der Logik der jeweils anderen Praxisform angepasst. Anders als bei den verschiedenen *Kaiser-Texten* aus Kapitel 3.1 kann man bei den Beiträgen im *Sonderheft S3*, exemplarisch den oben erwähnten von Jank, aber weniger von einer Weiterentwicklung eines theoretischen Modells sprechen, auch wenn sich der Eindruck zunächst einstellt.

---

<sup>11</sup> Die Subjektform Wissenschaftler:in, deren Betrachtung ebenso wichtig ist, spare ich an dieser Stelle der Übersicht halber aus.

Spätestens beim Vergleich der Auslegung der Kaiser-Quellen mit zwei weiteren Texten des Sonderheftes (Jank, 2011; Ott, 2011; Schönherr, 2011) wird deutlich, dass die Unterschiede mit der oben nach Luhmann angeführten Kontingenz wissenschaftlichen Schreibens nur noch schwer zu vereinbaren sind.<sup>12</sup> Thomas Ott verwendet die Folie VMP, um eine Vision einer Adorno gerechten Musikpraxis zu entwerfen, während Schönherr Parallelen zu einem eigenen didaktischen Modell – Phänomenorientierung – aufbaut. Was in den diskursiven Praktiken, welche diese drei kurzen Texte erzeugten, sichtbar wird, ist ein Adaptieren zu eigenen Zwecken (Jank und Schönherr) oder Kommentieren (Ott) ausgewählter Abschnitte der Originalquellen, wobei diskursive Praktiken, die in der Entstehung der *Kaiser-Texte* vollzogen wurden, aufgegriffen, aber auch modifiziert werden: Exemplarisch wird dies bei Jank deutlich (ohne hier eine normative Aussage über die in den Texten referierten Überlegungen zu treffen), wenn die Praktik der Weiterentwicklung eines theoretischen Modells – modifiziert – aufgegriffen wird. Bei genauerer Betrachtung geschieht dies nicht in Bezug auf das Modell der „Verständigen Musikpraxis“, sondern vielmehr auf das des „Aufbauenden Musikunterrichts“. So weist die zusammenfassende Einrückung mit vier Merkmalen verständiger Musikpraxis (Jank, 2011, S. 32) eine deutliche Ähnlichkeit mit der Darstellung der Zielsetzungen des Praxisfelds „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ (Jank et al., 2017, S. 116) oder einer Darstellung bei Jank (2014, S. 97) auf. Inwieweit die sich dort ergebenden vier gewünschten Verhaltensweisen von Schüler:innen tatsächlich mit der Logik der Kaiser-Texte vereinbar sind, erschließt sich nicht zwingend. Interessant ist jedoch, dass die Unterschiede in den Darstellungen dieser Merkmale Ähnlichkeiten mit den Unterschieden in den Parallelpublikationen Kaisers haben. Jank greift hier also nicht nur die Praktik der Weiterentwicklung (eigener) theoretischer Modelle auf, sondern auch die der Kontingenz wissenschaftlicher Aussagen in Parallelpublikationen.

Es zeigt sich also: Das Wissen (=Sinnsystem einer Praxisform) „Verständige Musikpraxis“, welches sich in den Artefakten *Kaiser-Texte* und *Sonderheft S3* manifestiert, ist nicht einheitlich und gehorcht in seiner Generierung den Regeln der jeweiligen wissenschaftlichen Praxisform. Was aber anschlussfähig ist, wenngleich mit behutsamen Anpassungen, sind die diskursiven Praktiken, welche dieses Wissen in den verschiedenen materiellen Artefakten verankern. Dadurch, dass Kaiser in seinen Texten mit dem Popularisieren, dem Zitieren von Autoritäten, dem stark

---

<sup>12</sup> Besonders im Vergleich mit der ebenfalls in diesem Sonderheft publizierten Kurzfassung des Kaiserschen VMP-Modells in Kaiser (2011), die hier aus Platzgründen nicht thematisiert werden soll, fällt diese versatzstückartige Bedienung am Kaiserschen Theorieinventar deutlich auf.

zusammenfassenden Schreiben und nicht zuletzt der Kontingenz wissenschaftlicher Aussagen in Parallelpublikationen gute Anknüpfungsmöglichkeiten für diskursive Praktiken der *Musikdidaktik* bietet, ermöglichte er dem Wortpaar „Verständige Musikpraxis“ eine immense Verbreitung. Noch deutlicher wird dies, wenn man empirische Publikationen (Rora & Wiese, 2014; Schiemann, 2016; Schieweck, 2025), welche VMP für die Betrachtung von Unterricht einsetzen, betrachtet: So weisen die elf Fragen zu verständiger Musikpraxis (Kaiser, 2010, S. 63) auf Praktiken des Operationalisierens hin, an die empirische Untersuchungen mit ihrem ganz eigenen Ensemble diskursiver Praktiken gut anknüpfen können.

## Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag habe ich versucht zu zeigen, dass Texte als Artefakte dann erfolgreich sind, wenn die diskursiven Praktiken, die sie formen, sich sowohl in die wissenschaftliche Praxisform der Quellen, mit denen sie umgehen, als auch in die wissenschaftliche Praxisform, in der sie entstehen, einfügen. Es sollte deutlich geworden sein, dass im Entstehen des Artefakts *Sonderheft S3* viele der diskursiven Praktiken Kaisers aufgegriffen bzw. praxisformspezifisch umgeformt wurden. Dies ist insbesondere dadurch möglich geworden, dass die Artefakte *Kaiser-Texte* Rezeptionspraktiken unterschiedlichster musikpädagogischer Wissenssysteme ermöglichen. Als Konsequenz wäre zu formulieren, dass Autor:innen musikpädagogischer Texte eine Pluralität diskursiver Praktiken in ihr Arbeiten integrieren sollten, wenn sie sich wünschen, dass ihre Texte breit weiterverarbeitet werden.

Es sollte aber auch deutlich geworden sein, dass nicht von dem *einen* musikpädagogischen Wissen um ein bestimmtes Text-Artefakt – hier die Buchstabenkette „Verständige Musikpraxis“ – ausgegangen werden sollte, sondern dass sich dieses – je nach Praxisform – unterschiedlich darstellt. Praxistheoretische Perspektiven bieten ein geeignetes Instrumentarium, um diese Vielfalt zu analysieren. Für zukünftige Forschung stellt sich die Frage, wie weitere Modelle und Konzepte der Musikpädagogik unter praxistheoretischer Perspektive auf die Praxisform *Wissenschaftliche Musikpädagogik* analysiert werden können. So liegen noch eine Vielzahl an Artefakten vor, welches das Wortpaar „Verständige Musikpraxis“ in anderer Form aufgreifen (z. B. Jank, 2014, S. 92; Wallbaum, 2008, S. 18). Auch Wort-Artefakte wie „Ästhetische Erfahrung“, „Leiblichkeit“, „Analytische Philosophie“ oder „Praxistheorie“ könnten mit dieser Methode untersucht werden, um herauszuarbeiten, ob die in diesen Kontexten vielfältig erschienen Artefakte ihren Erfolg einer inhaltlichen Anschlussfähigkeit oder eher einer Passung der sie generierenden diskursiven Praktiken verdanken. Oder, pointiert vereinfacht: Ist es die Form oder der Inhalt, der zählt?

## Literatur

- Alkemeyer, Th.; Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Th. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hg.): *Praxis denken* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Busch, V. & Cvetko, A. J. (2024). „...weil es unter der Laterne am hellsten ist.“: Gedanken zu Pragmatismus, Egotrip und kritischem Diskurs in musikpädagogischer Forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 15: 1–12. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://bem.publia.org/bem/article/view/240/367>
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2025). Guidelines for Safeguarding Good Research Practice. Code of Conduct. Vorab-Onlinepublikation. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14281892>
- Ehrenforth, K. H. (Hg.) (2001). *Musik – unsere Welt als andere: Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Eichhorn, A. & Schneider, R. (Hg.) (2011). *Musik – Pädagogik – Dialoge: Festschrift für Thomas Ott*. *Musik, Kontexte, Perspektiven, Bd. 1*. München: Allitera-Verl.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York et al.: Oxford Univ. Press.
- Flämig, M. (2003). Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2003: 1–16. Abgerufen am 22.04.2026 von [https://www.zfkm.org/03-flaemig\\_a.pdf](https://www.zfkm.org/03-flaemig_a.pdf)
- Fuchs, M. (1998). Musizieren im Klassenverband – der neue Königsweg der Musikpädagogik? *Musik und Unterricht*, 49, 4–9
- Gies, S.; Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, 9, 6–24
- Grohé, M. (2011). Lehrer brauchen Unterrichtsforschung: Eine Entgegnung auf den Artikel von Anne Niessen im AfS-Magazin 30. *AfS-Magazin*, 31, 18–19
- Gruhn, W. (1998). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim et al.: Olms.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Hofheim: Wolke.
- Haas, M.; Nonte, S.; Krieg, M. & Stubbe, T. C. (2019). Unterrichtsqualität in Musikklassen: Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi. In V. Weidner & C. Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung, Bd. 40* (S. 137–154). Münster u. New York: Waxmann.
- Hannappel, M. & Fries, F. (2020). *Die Freunde der italienischen Oper*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30529-1>
- Hepp, R. (2021). Entsubjektivierung: Zur praxistheoretischen Relevanz ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht. *Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 14*. Münster: Waxmann.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Jank, W. (2011). Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, S3, 29–33
- Jank, W. (2014). „Verständige Musikpraxis“ im Aufbauenden Musikunterricht. Einige Anmerkungen. In G. Brunner & M. Fröhlich (Hg.), *Impulse zur Musikdidaktik: Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 91–99). Innsbruck: Helbling. [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20182/pdf/Jank\\_2014\\_Verstaendige\\_Musikpraxis\\_im\\_aufbauenden.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20182/pdf/Jank_2014_Verstaendige_Musikpraxis_im_aufbauenden.pdf)
- Jank, W.; Bähr, J. & Breitweg, J. (Hg.) (2017). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Jank, W. & Stroh, W. M. (2006). Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse. In W. Pfeiffer (Hg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Musikunterricht heute*, Bd. 6. Oldershausen: Lugert.
- Kaiser, H. J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum*, 83, 17–26
- Kaiser, H. J. (Hg.) (1998). *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Mainz et al.: Schott.
- Kaiser, H. J. (1999). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Mitteilungsblatt der Bundesfachgruppe „BFG-kontakt“*, 1(Juni 1999), 46–59
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hg.), *Musik – unsere Welt als andere: Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 85–95). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kaiser, H. J. (2002a). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* SE1: 1–14. Abgerufen am 22.04.2026 von [https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser\\_b.pdf](https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_b.pdf)
- Kaiser, H. J. (2002b). Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* SE1: 1–12. Abgerufen am 22.04.2026 von [https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser\\_a.pdf](https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf)
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2010: 47–68. Abgerufen am 22.04.2026 von <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>
- Kaiser, H. J. (2011). Konstitutive Bedingungen Verständiger Musikpraxis in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik*, S3, 85–88
- Kaiser, H. J. (2012). LernArbeit. In J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 33 (S. 17–40). Essen: Die Blaue Eule. [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8576/pdf/AMPF\\_2012\\_Band\\_33.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8576/pdf/AMPF_2012_Band_33.pdf)
- Kaiser, H. J. (2016). Aufbauender Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser (Hg.), *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch. Musikpädagogik im Fokus*, Bd. 3 (S. 65–82). Augsburg: Wißner.
- Knigge, J. & Mautner-Obst, H. (Hg.) (2013). *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart. <https://doi.org/10.25656/01:8117>
- Luhmann, N. (2008). *Schriften zur Kunst und Literatur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lehmann-Wermser, A. & Niessen, A. (2004). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In H. J. Kaiser (Hg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 24 (S. 131–162). Essen: Die Blaue Eule.
- Lessing, W. (2018). Von Kernen und Rändern: Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In W. Rüdiger (Hg.), *Üben & Musizieren. Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 19–50). Mainz: Schott Music.
- Miko, K. (2013). Visuelles „Nosing Around“ [Visual „Nosing Around“]. *SozW Soziale Welt*, 64(1–2), 153–170. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2013-1-2-153>
- Niessen, A. (2010). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie: Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. *AFS-Magazin*, 30, 12–17
- Niessen, A. (2020). Musik. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 529–540). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_40](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_40)
- Ott, T. (2011). Wiederkehr des Immergleichen? Gegen die „neomusische“ Interpretation des Klassenmusizierens. *Diskussion Musikpädagogik*, 3, 104–107

- Prantl, D. (2024). Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer: Ein videobasierter empirischer Theorienvergleich (1. Aufl.). *Schriften\_multimedial*, Bd. 2. Baden-Baden: Olms. <https://doi.org/10.5771/9783487170275>
- Prantl, E.; Kohl, B.; Ryvlin, D.; Biegger, P.; Wadepohl, H.; Rominger, F.; Bunz, U. H. F.; Mastalerz, M. & Waldvogel, S. R. (2019). Microporous Triptycene-Based Affinity Materials on Quartz Crystal Microbalances for Tracing of Illicit Compounds. *ChemPlusChem*, 84(9), 1239–1244. <https://doi.org/10.1002/cplu.201900189>
- Reckwitz, A. (2010). Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Post-strukturalismus. In M. Wohlrab-Sahr (Hg.), *Kultursoziologie: Paradigmen, Methoden, Fragestellungen* (1. Aufl., S. 179–206). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas (2016): *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Richter, C. & Terhag, J. (2011). Vorwort. *Diskussion Musikpädagogik*, S3
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). ‚Verständige Musikpraxis‘ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 35 (S. 175–191). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:12383>
- Schäfer, H. (Hg.) (2016). *Sozialtheorie. Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.) (2005). *Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München. Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005*. München: Allitera.
- Schiemann, S. (2016). Ein videographisches Auswertungsverfahren zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im unterrichtlichen Handeln von (fachfremden) Musiklehrpersonen an Grundschulen. In L. Oravec & A. Weber-Krüger (Hg.), *Musiklernen in der Grundschule: Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik* (S. 178–195). Essen: Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:17143>
- Schieweck, A. (2025). *Demokratieerziehung im Musikunterricht: Sensibler Umgang mit Texten populärer politischer Lieder durch Verständige Musikpraxis* [Staatsexamensarbeit]. Hochschule für Musik „Carl Maria von Weber“, Dresden.
- Schmidt, R. (2016). Theoretisieren: Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In H. Schäfer (Hg.), *Sozialtheorie. Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 245–264). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-012>
- Schönherr, C. (2011). Phänomenorientierung als Weg zu sinnerfülltem Klassenmusizieren. *Diskussion Musikpädagogik*, S3, 80–84
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* SE2: 34–41. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://zfmk.org/sonder08-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte: Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsfor-schung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 13–17
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik*, 26, 4–17
- Wallbaum, C. (2008). Der außeraustralische Schumann: Vorbereitende Überlegungen für eine ästhetisch und interkulturell orientierte Didaktik der Klassik-Romantik. In G. Maas, C. Rora & C. Wallbaum (Hg.), *Robert Schumann für die Jugend: Beiträge zu Theorie und Praxis des musikpädagogischen Komponisten-porträts* (S. 15–33). Mainz et al.: Schott.

- Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint [When Music only appears in Fulfilled Practice]. In C. Wallbaum (Hg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien. Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig: Bd. 3* (2. Aufl., S. 83–122). Hildesheim et al.: Olms.
- Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen: Eine global kulturelle Prozess-Produkt-Didaktik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik. Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 7* (S. 133–154). Hildesheim et al.: Olms.

Jürgen Oberschmidt

## **„Aber könnte nicht das Leben eines jeden Individuums ein Kunstwerk sein?“**

Foucaults Dandy-Metapher als lebens- und lerntechnische Handreichung  
für den Musikunterricht

„Éternelle supériorité du Dandy. Qu'est-ce que le Dandy?“ (Baudelaire, 1976, S. 682). Diese Frage notiert Charles Baudelaire in den *Fusées* und stellt sich damit dem Wesen einer Erscheinung, die sich seit Anfang des 19. Jahrhunderts auf dem Parkett der Kunst, der Musik, der Literatur zu behaupten wusste und dabei aber immer auch in ihren Widersprüchlichkeiten beschrieben wurde: „Beständige Überlegungen lassen den Dandy<sup>1</sup> alle Diskurse zwischen Vergangenheit und Gegenwart, Surrealismus und Systemtheorie, Revolte und bürgerlichem Leben queren“ (Hörner, 2008, S. 11).

Eine erste, vorläufige Produktbeschreibung definiert den klassischen Dandy historisch und sieht ihn in der Zeit des Übergangs von der ständisch-aristokratischen zur bürgerlich-demokratischen Gesellschaft gebunden. Demnach speiste er sich einst aus den Daseinsbedingungen einer immer noch wirkungsmächtigen adeligen Kultur des Müßiggangs und der ästhetischen Durchformung des Lebens, sah sich aber bereits bedroht von den auf ihn eindringenden Legitimationszwängen einer bürgerlichen Erwerbsgesellschaft. Seine Unabhängigkeit, seine Originalität, seine geistige Überlegenheit – dies alles sollte im Schnitt seiner äußeren Erscheinung erkennbar sein. Der klassische Dandy war also ein kultivierter Müßiggänger und Dilettant, der sein Dasein allein ästhetisch zu rechtfertigen wusste.

Der Dandy wurde mehrfach zu Grabe getragen, ist aber immer wiedergeboren worden und bis heute äußerst prominent geblieben. Er lässt sich in Niklas Luhmanns Systemtheorie als Symbol beispielloser Galanterie feiern (Luhmann, 1994, S. 218) und beansprucht einen ausführlichen

---

<sup>1</sup> Der Dandy mit seiner zweifelhaften Moral wurde zumeist männlich besetzt, die Grammatik schreibt ihn im Maskulinum, auch wenn die Figur auch weibliche Züge besitzt. Selbstredend gibt es auch weibliche Dandys, die in der Literatur auch als *Quaintrelles* (engl. quaint), *Dandizettes* oder *Dandyesses* bezeichnet werden. Eine Auseinandersetzung mit Geschlechternormen, etwa mit der Frage, warum Marlene Dietrich die Freiheit des Dandys mit Frack und Zylinder verkörpert und Coco Chanel als erste weibliche Dandy maskuline Elemente in die Frauenmode einführte, ist komplex. Auf die weibliche Form der *Dandizette* wird im Rahmen dieses Beitrags verzichtet. Lebefrauen und Selbstgestalterinnen sind hier stets mitgemeint, ohne dass sie maßgeschneiderte Herrenkleidung anlegen müssten.

Eintrag im Lexikon *Ästhetische Grundbegriffe* (Gnüg, 2000). Verschiedene Wissenschaftsdisziplinen sind dem Dandy als einem kulturhistorischen Phänomen auf der Spur, das in seinen Widersprüchen nicht nur literarische Gesellschaftsdiagnosen bevölkert, sondern auch durchs wahre Leben stolpert: Narzissmus und Oberflächlichkeit, Dekadenz und Untätigkeit, Künstlichkeit, das sind Gründe der Skepsis, Eigenschaften, die in Karikaturen gern überzeichnet werden und dazu auffordern, sich tunlichst vom Dandy abzugrenzen. Seine Selbstbestimmung und Individualität, seine Unabhängigkeit und Selbstbehauptung, sein Vorbild für Achtsamkeit und das Ansinnen, den Alltag zur Kunstform zu erheben, machen die Anziehungskraft des Dandys aus. Dabei schleichen sich in jedem Versuch, das Dandy-Phänomen zu fassen, vage Beschreibungen ein um etwas, das nicht näher bestimmt oder gar benannt werden kann: Sie verorten sich im Sprechen zwischen literarischen Hinterlassenschaften und dem realen Leben, das wir führen oder gerne führen würden. Dass dabei Leerstellen bleiben und es immer auch um Unausgesprochenes geht, weckt den Anschein, dass man in allen Behauptungen über den Dandy auch das Unverfügbare der Kunst selbst zur Sprache bringen wolle.

Mit einem Quer- oder Seiteneinstieg in das Schulsystem oder gar in den Musikunterricht selbst ist der Dandy bisher jedoch noch nicht in Verbindung gebracht worden; daher fehlen auch Einträge in einschlägigen pädagogischen Lexika und in den praxistauglichen Handreichungen für den Berufsalltag. Das Schulsystem scheint für einen Virtuosen der Lebenskunst kein angenehmes Biotop zu bieten, und das Berufsbeamtentum mit Streikverbot, Treue- und Sorgfaltspflichten dürfte keine geeignete Liegenschaft sein, um ein Dandytum auszuleben. Alexandra Guski, die sich in ihrer Schrift *Metaphern der Pädagogik* mit metaphorischen Konzepten für das schulische Lernen beschäftigt, weist in ihrer Auseinandersetzung mit historischen Texten daher auch eher seriös anmutende Berufsbilder für das Lehren und Lernen aus: Sie beschreibt den „Lehrer als Gärtner“, der seine ihm Anvertrauten zu „pflegen“ wisse und die zarten Pflanzen zu „beschneiden“ habe, um sein Feld „effizient zu bewirtschaften“ (Guski, 2007, S. 167 u. 298). Auch tritt er als „Bäcker“ (Guski, 2007, S. 302) oder als „Handwerker“ (Guski, 2007, S. 171) auf, der mit der Bearbeitung von Material vertraut sei und bereits zu Beginn eines jeden Bildungsverlaufs das Ziel des Formungsprozesses im Kopf haben müsse. Es sind also allesamt ehrbar-handwerkliche Berufe, die in Anschlag gebracht werden, um gemäß der kognitiven Metapherntheorie unsere Denkprozesse über das Lehren und Lernen in Bewegung zu setzen.<sup>2</sup> Dem Dandy, der sich als Unikat gegen den

---

<sup>2</sup> Hier sei in Erinnerung gerufen, dass im Rahmen der kognitiv-linguistischen Metapherntheorie des Linguisten George Lakoff eine Wende im Verständnis der Metapher herbeigeführt wurde. In ihrem Werk „Leben in Metaphern“ (Lakoff & Johnson, 2011) postulieren die beiden US-Amerikaner, dass Metaphern nicht nur eine kunstvolle rhetorische Verzierung der Sprache darstellen, sondern dass sie ein kognitives Phänomen sind, das unsere Gedanken leitet und all unser Handeln bestimmt: „Zusammenfassend möchte ich diese Überlegungen in die These kleiden, daß die lebendige Metapher ein *rationaler Vorgriff* ist, daß sie lebensweltliche, oft vorbegriffliche Vorstellungen zum

Bildungsapparat als ein konstituiertes System stellt und seinen eigenen Logiken folgt, ist Alexandra Guski nicht auf der Spur. Es geht in den nun folgenden Überlegungen auch nicht um eine wörtliche Übertragung eines Begriffs, um Zuschreibungen oder gar um das Bestreben, mit dem Dandy einen neuen Kleiderstil in den Schulen einzuführen. Und doch soll hier darüber nachgedacht werden, ob es nicht an der Zeit wäre, den Dandy zumindest an seiner Seite zu wissen, um neue Modelle für das Lehren und Lernen zu entwickeln oder gar den ‚Dandyismus‘ zum Prinzip des Unterrichts zu machen. Oscar Wildes Ausspruch „Die Zukunft gehört dem Dandy“ (zit. n. Erbe, 2017, S. 11) kann also durchaus konstruktiv in Beschlag genommen werden, auch wenn damit unser literarisch transportiertes Bild von einem Dandy nicht vordergründig in Anspruch genommen werden soll, um dem Musikunterricht ein neues Image zuzusprechen, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken oder einem ganzen Berufsstand jene Eigenschaften des Dandys zuzusprechen, die aus der Blickrichtung des schulrechtzertifizierten Beamtenstandes nicht immer positiv konnotiert sind.

### Der Dandy-Pädagoge

Wenn auch der Dandy bisher in keinem pädagogischen Lexikon auftaucht, ist er als ein Virtuose der Lebenskunst auch in der Schule weit verbreitet. Fast scheint es so, als könne man nur als ein solcher Lebenskünstler im System bestehen: Der Dandy-Pädagoge lebt keineswegs scheu und zurückgezogen im Verborgenen, sondern hebt sich in nach außen demonstrierter Eleganz vom stressigen Schulalltag ab.<sup>3</sup> Mit einer Mischung aus Blasiertheit, kühlem Witz und Distanz zum System und zur Masse, die sich in diesem bewegt, dient ihm sein Dandytum als Überlebensstrategie, als Schutzschild gegen den Burnout. Wie in literarischen Beschreibungen lebt er in gepflegter Langeweile, er zelebriert sich und seinen Unterricht als ein artistisches Kunstwerk. Die

---

Ausdruck bringt und deren Sinn konstruiert, daß sie fiktive imaginäre und utopische Ideen entwirft und daß sie als heuristisches Mittel zur Artikulation von neuen kognitiven Gehalten dient“ (Debatin, 1995, S. 137).

<sup>3</sup> In einer Hommage an seinen ehemaligen Deutsch- und Englischlehrer zeichnet Thomas Blum ein äußerst positives Bild vom Lehrer-Dandy. Er beschreibt einen Studienrat der 1980er Jahre, der einen bleibenden Eindruck hinterließ, weil er „aus dem Einerlei des Alltags“ einer schwäbischen Kleinstadt-Idylle herausstach: „Enge rote Lederhose, weiße Lederkrawatte, exotisch gemustertes Hemd und Stiefel mit Absätzen, die direkt aus dem Glam-Rock-Universum zu kommen schienen. Der Aufzug wirkte jedoch nicht geckenhaft, alles war farblich perfekt aufeinander abgestimmt und geschmackssicher und mit Bedacht kombiniert. Das Hemd war gebügelt, das Jackett saß korrekt. [...] Man hätte meinen können: Das ist der Mann, der den Pop erfunden hat. Und tatsächlich war er für uns eine Art ‚Mann, der vom Himmel fiel‘, mitten hinein in diese öde Region, die aus Kartoffelfeldern bestand und von faschistischen Kleinbürgern bevölkert war. Er war der vergessene deutsche Stiefbruder von David Bowie und Bryan Ferry, den es ausgerechnet als Studienrat an ein schwäbisches Gymnasium verschlagen hatte. Eine glamouröse, beinahe unwirkliche Figur, deren dandyhaftes Erscheinungsbild nicht recht passen wollte zu der vornehmen Zurückhaltung und sanften Strenge, die er im Unterricht oder im Gespräch mit seinen Schülern an den Tag zu legen pflegte“ (Blum, 2025).

Bildungspläne erlebt er höchstens als eine grobe Empfehlung für intellektuelle Monologe und nutzt das Klassenzimmer als Bühne, um von dort seine Metier-Geheimnisse zu zelebrieren. Der Schul-Dandy trägt Sakko, um sich auch optisch von der Outdoor-Funktionsbekleidung der gestressten Weggefährten und seinem Publikum in Hoodies und Jogginghosen abzugrenzen. Für die Key-Items, mit denen vereinzelte Jugendliche aus gutem Hause einen akademischen Look erzeugen wollen, um auf ihre Weise dem Dandy nachzueifern, hat er nur einen spöttischen Blick übrig. Und doch wird sein Dandytum von der Zuschauerseite auch auf eine andere Weise erwidert:

„Ich rettete vor dem einförmigen Gesetz meine privaten Neigungen und Bestrebungen, ich lebte einen verborgenen Kultus bestimmter Künste, ich bemühte mich in einer überreizten Sucht nach universellem Wissen und Genießen, die Starrheit einer gesetzlich bestimmten Zeiteinteilung zu brechen“ (zit. n. Janz, 1981, S. 73).

In Nietzsches Jugenderinnerungen lesen wir bereits, wie früh sein Dandytum sich entwickelt hat.<sup>4</sup> Die Auslagerungsstrategien des kleinen Friedrich, der Lernangebote ausdrücklich als Angebote angesehen hat, die man auch ablehnen kann, scheinen bis heute Schule zu machen. Nicht nur in solchen Verweigerungshaltungen zelebrieren Jugendliche Distanz, um sich vom System abzugrenzen: Sie nutzen ihr tiefes Spezialwissen über Subgenres, um ihre Zugehörigkeit zu einer Elitegruppe zu markieren und die Unwissenden auszuschließen. Auf dem Schulhof bewegen sie sich in AirPods-Isolation, hören etwas Besseres, ohne es teilen zu müssen.

Nicht nur auf dem Schulhof übernimmt die Musik die Funktion eines sozialen Ortungssystems, auch im Musikraum ist das hier Dargebotene ein Ausdruck der Distinktion. Dabei bleibt es dem Musiklehrer-Dandy selbst überlassen, ob er sein Vorbild in David Bowie oder Hans Werner Henze sucht: „Konfektion steht mir nicht. Denn da habe ich die Stoffe nicht selbst ausgewählt. Das stört mich“ (Henze & Breyer, 1992, S. 92). Wie seine historischen Vorbilder setzte auch Henze, der den ostwestfälischen Beengtheiten und den Beschämungen „der unzureichende[n] Kleidung in der Kindheit“ (Henze & Beyer, 1992, S. 90) entflohen, um seinen dandyhaften Lebenszuschnitt herrschaftlichen Stils in Italien zu verwirklichen, seine Selbstinszenierung ganz bewusst ein, um gesellschaftliche Widersprüche zu thematisieren:

„Ich lernte alles Überflüssige wegzulassen und Strenge und Reinheit in mein Leben zu bringen. [...] Ich hatte verstanden, daß ich mein ganzes Leben lang einem Schönheitsbegriff dienen würde, der etwas mit der Idee von der Wahrheit, der inneren, der

---

<sup>4</sup> In der *fröhlichen Wissenschaft* wird dann genauer beschrieben, was Foucault in Anlehnung an Baudelaire, für den Nietzsche selbst kein gutes Wort erübrigte, weiter ausführen sollte: „Eins ist Noth. – Seinem Charakter ‚Stil geben‘ – eine grosse und seltene Kunst! Sie übt Der, welcher Alles übersieht, was seine Natur an Kräften und Schwächen bietet, und es dann einem künstlerischen Plane einfügt, bis ein Jedes als Kunst und Vernunft erscheint und auch die Schwäche noch das Auge entzückt“ (Nietzsche, 1999, S. 530).

eigenen zu tun hatte – eingeschlossen den sozialen Ungehorsam, den ich für mich beanspruchte“ (Henze, 1996, S. 152).

Das System, dem Henze sich hier im „sozialen Ungehorsam“ entgegenstellt, ist ein anderes, die Mechanismen ähneln aber dem, was auch im System Schule beobachtet werden kann.

Im Lehrerzimmer findet der Dandy im Kollegium nur vereinzelt Kontakt, wenn er hier auf jene trifft, die ihre Vinyl-Kultur als Distinktion gegen gewöhnliche Spotify-Algorithmen pflegen. Als Digital-Dandy zelebriert er die neuesten High-End-Gadgets, nutzt sie vornehmlich als Statussymbol. Wie einst Richard Wagner Luxus und Muße als notwendige Atmosphäre für das Erstellen eines Gesamtkunstwerks stilisierte, gilt ihm die ‚Technologie des Selbst‘ als Modell für das eigene Tun und dokumentiert gleichzeitig die Unverfügbarkeit aller künstlerischen Prozesse. Als bloßes Lehrmittel scheint es ihm wenig tauglich, da das Schul-WLAN meist instabil ist. Ob es im Unterricht nun darum geht, die gehobene Kultur zu vermitteln oder den Deutsch-Rap näherzubringen, geschieht dies in der gebotenen Distanz. Popmusik wird behandelt, um sie ironisch zu brechen. Der Dandy hört alles, aber mit Abstand zum Philistertum, den er im Unterricht auch nicht verbergen möchte.

Statt ‚Dienst nach Vorschrift‘ zu machen oder gar einen ‚Dienst am Menschen‘ zu pflegen, zelebriert der Dandy seinen ‚Dienst am Stil‘: Sein Unterricht ist geprägt von einer Abneigung gegen alles Praktische. Aktives Musizieren mit Triangel, Boomwhackers und Glockenspielen empfindet er als akustische Körperverletzung. Der Dandy zieht es eher vor, die Idee der Musik zu thematisieren und die Stille nach dem Hören zu moderieren, statt sie durch eine dilettantische Aufführung zu entweihen.

Mitleidig begegnet wird jenen, die versuchen, Taylor Swift im Unterricht zu analysieren, während man selbst nur Musik mit mindestens drei Akkord-Erweiterungen pro Takt anerkennt:

„Die selbstbewusste Zurschaustellung des Artifiziiellen in der Dekadenzbewegung und das demonstrative Posieren des dekadenten Dandys stellen einen Protest gegen die wachsende Kommerzialisierung und die Anhäufung massenkultureller Güter dar. Dieser Dandy versucht, sich den Zumutungen des öffentlichen Betriebs zu entziehen, indem er einen Platz außerhalb des Systems einnimmt“ (Erbe, 2017, S. 23).

Dass es sich beim Pädagogen-Dandy nicht um eine singuläre Erscheinung handelt, wird im Team- und Rückzugsraum des Kollegiums deutlich, wenn die Tür zur Schulleitung geschlossen ist und die innere Distanz zum Unterrichtsgeschehen offen zur Schau gestellt werden kann: Hier lässt sich die Sisyphe-Arbeit an den immergleichen Grundlagen beklagen, in der Musik-Fachschaft ist man sich einig über eine mangelnde künstlerische Expertise der Schulleitung, die sowohl für die schlechte Ausstattung der Musikräume als auch für die Akustik der Schulaula verantwortlich

gemacht wird. Beklagt wird, dass die jährliche Schulaufführung zum Kultur-Alibi wird, während der Musikunterricht im Stundenplan gekürzt wird.

Wer kennt nicht das Schwanken zwischen dem Stolz des Künstlerischen und der bürokratischen Last des Beamtentums, den Blick des Dandys auf eine Welt, die seine Kunst nicht schätzt und nur als schmückendes Beiwerk betrachtet, eine Welt, die Musik bald nur noch aus der Welt des Snack-Contents der sozialen Medien zu kennen scheint.

Diese vielleicht ironisch klingenden und übertrieben anmutenden Beschreibungen eines Musiklehrer-Dandys dürfen nicht in jener Karikatur steckenbleiben, als die sie vielleicht gelesen wurden. Vielmehr sollen hier die Brüche und Widersprüche deutlich werden, in denen sich das Schulfach Musik im System der Schule insgesamt bewegt. Der Musiklehrer-Dandy ist ein scharfsinniger Beobachter, der mit seiner demonstrativen Distanz die Risse zwischen Anspruch und Wirklichkeit offenlegt, er reagiert als erster, wenn Musik zum bloßen Lernstoff degradiert wird. Indem er sich weigert, Musik ‚effizient‘ zu unterrichten, macht er darauf aufmerksam, dass Kunst zweckfrei sein muss. Damit äußert er eine radikale Wahrheit im durchökonomisierten Schulsystem und zeigt, dass Musik sich in einer verwalteten Welt eben nicht verwalten lassen möchte. Letztendlich wird der Dandy damit auch zum Zeugen für den Verlust der Zweckfreiheit von Bildung insgesamt.

Im Fin de Siècle wandelte sich der Dandy von einem Modephänomen zu einer existentiellen philosophischen Haltung, zu einer Schlüsselfigur der Décadence und einem Gegenpol zum bürgerlichen Fortschrittsglauben. Mit Blick auf den Zustand unseres Bildungssystems sollte sich *dieser* Dandy, der heute wohl jede Bildungseinrichtung als eine ‚banale Schule der Mittelmäßigkeit‘ bezeichnen würde, neu erfinden dürfen: Dies scheint Anlass genug, den Posen einer Kunstfigur genauer nachzugehen und die Dandy-Metapher als ein heuristisches Mittel und als notwendige analytische Kategorie in Anschlag zu bringen.

## **Die Dandy-Metapher: heuristisches Mittel für komplexe Probleme**

Versucht man, sich dem Dandy-Phänomen zu nähern, um es begrifflich und definitiv einzugrenzen, lassen sich Widersprüche bereits durch die multiple Existenz des Dandys erklären. Zum einen existiert der Dandy als historische Figur, die sich an George Brummell als dem englischen ‚Ur-Dandy‘ herausarbeiten ließe, dann sind es die literarischen Figuren mit ihren jeweils eigenen Projektionsflächen, die oft untrennbar mit Biographie und Erscheinung ihrer Schöpfer verbunden scheinen; hinzu kommt der paradoxe Status zwischen einer postulierten Einzigartigkeit des Dandys und einer allgemeinen Kulturercheinung des 19. Jahrhunderts, die, zwar mehrfach totgesagt, auch im 21. Jahrhundert weiterhin als ewige Erscheinung behauptet werden wird. Nicht

zuletzt wegen dieser großen Assoziationsräume scheint die Dandy-Metapher besonders geeignet, die dem Dandy zumindest zugesprochenen Eigenschaften mit Blick auf den Musikunterricht, die Verortung der künstlerischen Schulfächer im System Schule und der hier im System unterrichtenden Musiklehrkräfte auszuleuchten, um zu beobachten, wie diese sich in oder gegen das System stellen. Schließlich ist es seit Baudelaire zum Gemeinplatz geworden, dass den Dandy ein besonderes Interesse für die schönen Künste auszeichnet: In der Kunst erschafft der Dandy sich selbst und sein eigenes Universum. In dieser Sphäre können Dinge gedacht, ausgesprochen und gelebt werden, die im normalen Leben nicht aufgezeigt werden können (oder dürfen). In diesem Stadium verkörpert die Dandy-Metapher den hier bereits präferierten „rationalen Vorgriff“ (Debatin, 1995, S. 137), mit dem es gelingen könnte, neue Ideen zu entwerfen: So wird der Dandy zum heuristischen Mittel, zur ‚Daumenregel‘. Diese bereits in Aussicht gestellte intuitive Abkürzung soll nun mit Nachdruck in eine schlüssige Argumentation überführt werden, um über Musik, Musikunterricht und musikalisches Lernen neu nachzudenken.

### **Dandyismus (1): Widerstand gegen Pflicht und Gehorsam**

Der Dandy betrachtet Pflicht und Gehorsam als abzulehnende Kategorien menschlichen Daseins. Für ihn sind es Uniformen des Geistes, die eigenes Denken und Fühlen einer kollektiven Norm unterordnen und so jede individuelle Eleganz ersticken. Es gibt sie noch, die letzten Reservate, wo es gilt, den Gehorsam als Leistung und Kraftanstrengung „eines seine Triebe unterdrückenden Individuums“ (Wagner, 2025, S. 219) zu loben und ihm beizupflichten. Auch wenn es in der Kunst generell als erstrebenswert gilt, der Versuchung des Gehorsams zu widerstehen, bleibt es in den im Musikunterricht meist präferierten musikalischen Praxen hingegen eine fast religiöse Pflicht, sich Regeln und Autoritäten zu unterwerfen. Hier scheint es ein erstrebenswertes Ziel zu sein, dass „Fremdzwänge sich in Selbstzwänge verwandeln“ (Elias, 1997, S. 324).

Gerade in konservativen Diskursen, in denen eine Wiederaufwertung von Disziplin, Hierarchie und Autorität betrieben wird, geht es um die Unterordnung des Willens der Jugendlichen unter den Willen der Lehrkräfte, auch wenn das Wort ‚Gehorsam‘ hier tunlichst vermieden wird: „Aus Disziplin soll immer Selbstdisziplin werden“ (Bueb, 2007, S. 18), heißt es in Bernhard Buebs Streitschrift *Lob der Disziplin*. Buebs autoritätsaffine Bewunderung eines strengen Handballlehrers findet in allen Musizierprozessen, im Instrumentalunterricht, im Chor und im Orchester ihren immer wieder nachklingenden Widerhall. Schließlich ist man es hier doch gewohnt, sich naturgetreu oder zumindest historisch informiert einem Urtext zu unterwerfen oder sich dem harten Urteil des Meisters unterzuordnen:

„Der Trainer führte seine Schüler mit harter Hand durch die hohe Schule des Handballs. Zügig flog der Ball von Mann zu Mann, ein atemberaubendes Tempo ließ auch den Zuschauern das Herz schneller schlagen, präzise wie nach einem geheimen Plan bewegten sich die Spieler. Intellektuell wie körperlich verlangte der Trainer höchste Anstrengung. [...] Was zunächst wie eine Folge schneidender Befehle klang, wurde von den Spielern als fortlaufende Liebeserklärung erlebt. Die Führung seiner Spieler mit Disziplin und Liebe bildete das Geheimnis seines Erfolgs. Mit jedem Handballtraining demonstrierte er, was Erziehung bedeuten kann“ (Bueb, 2007, S. 14 f.).

Musikhören erfordert Disziplin, um den Lernenden die Freiheit zu geben, eigene Wahrnehmungen zu machen, was schließlich auch der Dandy immer wieder nach außen zeigt: Nur wer diszipliniert genug ist, seinen eigenen Stil zu kultivieren, kann den banalen Pflichten des Alltags entkommen. Aber wie oft bleibt gerade der Musikunterricht an genau diesem banalen Pflichtenbuch des Alltags hängen?

Michel Foucault analysiert in *Überwachen und Strafen*, wie die Disziplinarmächte seit dem Mittelalter funktionieren und was bis heute eine solche ausmacht (Foucault, 1994): In Institutionen wie Schulen, dem Militär, den Fabriken und im Strafvollzug werden Individuen in prinzipiell ähnlicher Weise normiert, den Disziplinarraum der Musikhochschulen hat er dabei unterschlagen, so wie er sich insgesamt wenig über die Musik als solches geäußert hat. Während hier nach außen ein Ruf nach Freiheit der Kunst laut wird, werden die Studierenden bis in die kleinste Muskelfaser hinein der Norm unterworfen. Stundenlanges Üben ist im foucaultschen Sinne eine Form der Dressur. Fehlhaltungen werden korrigiert, um den Körper funktional zu machen. Übezellen fungieren als „Einschließungsmilieus“ (Deleuze 1993, S. 254), in Vorspielen werden die Studierenden der totalen Sichtbarkeit ausgesetzt. Das im Unterricht zu erreichende Ziel ist dabei die Selbstüberwachung, wenn der Studierende zu seinem eigenen Aufseher wird und sich eines Spiegels, eines Aufnahmegeräts oder des Metronoms bedient, um den geforderten Normen ganz zu entsprechen. Ein dandyhafter Ausritt könnte dieses System durchbrechen, erst der von ihm vorgelebte distanzierte Umgang mit Disziplin ermöglicht es, sich vom funktionalen zum künstlerischen Subjekt zu entwickeln: Der Dandy entzieht sich der Dressur, indem er die Technik zwar beherrscht, sie aber zugleich bricht oder exzentrisch einsetzt. Damit ist leider genau jenes Dilemma beschrieben, das sich tief in die musikalische Sozialisation der meisten traditionell ausgebildeten Musiklehrkräfte eingegraben hat und den Instrumentalunterricht selbst, aber auch den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule schwer belastet:

„Wir wollen Menschen dazu bringen, sich technische Fähigkeiten anzueignen, deren Sinn und Nutzen aber erst wirklich einsehbar ist, wenn sie damit schon Musik machen könnten, was sie aber erst wirklich könnten, wenn sie über diese Fertigkeiten schon verfügen würden“ (Röbke, 2009, S. 14).

Führt der eine Weg in die künstlerische Freiheit einzig durch die pädagogischen Kasernen, in denen ganze Lebensabschnitte von einer totalen Unterwerfung unter die Disziplin bestimmt sind? Wie prägen solche auf Effizienz getrimmten Haltungen den Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule, wenn Lernende hier messbare Kompetenzen erfüllen sollen, wenn das Subjekt hier zu funktionieren hat, um sich im Kollektiv des gemeinsamen Musizierens einzuordnen? Muss ein Musikraum zum Konzertsaal werden oder diesen in dem Wissen vorwegnehmen, dass es im Klassenraum immer bei einem Probehandeln bleiben wird, weil Musik hier (oft glücklicherweise) ohne ein Publikum aufgeführt wird? Gilt es auch in den hier anzubahnenden elementaren Musizierformen, allen Regeln der Kunst zu folgen, um wie im ambitionierten Instrumentalunterricht in der vorgetragenen Weise ein Subjekt zu formen? Kurz und provokativ lässt sich all dies auf eine Grundfrage zusammenfassen: Ist die Unterwerfung Bedingung für künstlerisches Handeln?

Gegen die Verwandlung in ein funktionales Subjekt setzt der Dandy im Sinne von Foucault auf eine „Sorge um sich“ (Foucault, 1989), auf die Selbstgestaltung: Er fordert Musikunterricht, der zu nichts gut ist außer zur ästhetischen Erfahrung selbst. Während das funktionale Subjekt dem Taktstock gehorcht, der im analytisch-reflektierenden Umgang mit Musik durchaus auch ein metaphorischer bleiben darf, sucht das dandyhafte Subjekt seinen eigenen Rhythmus, sei es im Musizieren selbst, im Hören oder in konstruktivistischen Bedeutungszuweisungen, in denen sich das eigene Erleben widerspiegelt. Wäre es nicht eine für jeden Musikunterricht geeignete Zieldimension, sich hier wie ein Dandy selbst zu formen?

## **Dandyismus (2): Das Künstlerische**

In der Nachfolge Baudelaires ist es fast schon zu einem Allgemeinplatz geworden, dass dem Dandy nicht nur ein strenges, in Kleidung und Haltung ausgetragenes Ästhetentum zugesprochen wird, sondern dass er auch selbst ein großes Interesse für die Künste pflegt:

„Da seither eine ganze Reihe von Künstlern entweder sich selber als Dandy verstanden oder seitens des Publikums als solche gesehen wurden, entstand schließlich ein Bild vom Dandy, das ihm, über die bloße Kennerschaft in Sachen Kunst hinausgehend, auch eigene künstlerische Fähigkeiten zuspricht, ja ihm als Typus eine genuine Affinität zum Künstlerischen attestiert“ (Heubach, 2017, S. 104 f.).

Gerade der Musikunterricht muss sich befragen lassen, ob hier den Lehrenden wie Lernenden zugesprochen werden darf, mit wahrer Leidenschaft und Kreativität zu Werke zu gehen, wenn man diese Eigenschaften als eine Quelle des Künstlerischen benennen darf, oder ob es gerade die

in der Schule auferlegte Distanz ist, eine für den *dandysme* bezeichnende *insensibilité*, die den vielerorts praktizierten Musikunterricht mit seinem „Kult des Künstlichen“ (Heubach, 2017, S. 109) vom Künstlerischen trennt, und Lehrkräfte eben eine solche eher distanzierende Haltung einzunehmen haben. Friedrich W. Heubach führt hier sogar aus, dass es gerechtfertigt sei, „eine künstlerische Haltung als dandyesk zu bezeichnen bzw. ganz generell von einem *dandysme* in der Kunst zu sprechen, wie sich in ihr [...] eine anti-schöpferische Tendenz manifestiert“ (Heubach, 2017, S. 116). Zu den widersprüchlichen Definitionsbreiten des Dandys gehört es eben auch, dass er seine Konventionen bewahrt und sich bestimmten Konnotationen des Künstlerischen verwehrt:

„Auf eine andere, ebenso knappe wie aparte Formel dafür, dass und wieso ein Künstler, so er denn mit Leidenschaftlichkeit zu Werke geht, sich als Dandy disqualifiziere, bringt es d'Aurevilly mit seiner Aussage, ‚ein leidenschaftlicher Mensch ist zu wahr, um ein Dandy sein zu können‘“ (Heubach, 2017, S. 105 f.).

So scheint der Dandy kein guter Lehrmeister für den Musikunterricht zu sein.

Michel Foucault bezieht sich ausdrücklich auf Baudelaire, auf das, was dieser im Vokabular seiner Zeit *Dandyismus* nennt, um sich gleichzeitig von diesem abzugrenzen:

„Die Seiten über die ‚grobe, irdische, schmutzige‘ Natur, [...] die Seite über die ‚Doktrin der Eleganz‘, die ‚ihren ehrgeizigen und demütigen‘ Anhängern eine despotischere Disziplin auferlegt als die schrecklichsten Religionen“ (Foucault, 2007, S. 181).

Ferner kritisiert er, dass Kunst etwas geworden sei, das nur von Fachleuten produziert werde. Somit wird der Dandy zum Gewährsmann für Überlegungen, die den Dandy dazu auffordern, Pantaloons, Kniehosen, eng geschnürte Korsetts und die aufwendig gestärkte Krawatte abzulegen. Das Künstlerische bedeutet bei Foucault, „sich selbst zu erfinden“ und „sich selbst auszuarbeiten“ (Foucault, 2007, S. 182), statt sich selbst zu finden. Damit zeichnet sich der Mensch nicht nur in seiner Beziehung zur Gegenwart, sondern auch durch einen Modus jener Beziehung aus, die er zu sich selbst herstellen und in der er sich erst erschaffen müsse. Dieser aktive Gestaltungsprozess sei nun ein künstlerischer.

Im Interview *Zur Genealogie der Ethik* führt Foucault diesen Gedanken näher aus:

„Was mich erstaunt, ist, dass in unserer Gesellschaft die Kunst nur noch eine Beziehung mit den Objekten und nicht mit den Individuen oder mit dem Leben hat, und auch, dass die Kunst ein spezialisierter Bereich ist, der Bereich von Experten, nämlich von Künstlern. Aber könnte nicht das Leben eines jeden Individuums ein Kunstwerk sein? Warum sind ein Gemälde oder ein Haus Kunstobjekte, aber nicht unser Leben?“ (Foucault, 2007, S. 201).

So beschreibt Foucault das Ideal einer bewussten Lebensgestaltung, die sich nicht nur an der Kunst orientiert, sondern sie im Leben verankert. In einem System, das auf „Überwachen und Strafen“ setzt, ist das Künstlerische genau die Grenze, an der Musikunterricht beginnen müsste, weil hier die Macht des Staates endet.

Wie nun lässt es sich im Musikunterricht umsetzen, dass Lehrende weder als Vermittler des Lernstoffs noch als die bereits viel zitierten Lernbegleiter auftreten, sondern sich vielmehr als Kuratoren von Ereignissen verstehen, die den Unterricht als Performance begreifen, und das Künstlerische zum Werkzeug wird, mit dem man lernt, nicht regiert zu werden? Der Dandy offenbart uns zumindest die Lebenstechnik, sich selbst (und uns) die Macht zur ästhetischen Freiheit zu schenken.

Im noch jungen Fach Darstellendes Spiel, das sich historisch und konzeptionell in der Reformpädagogik verwurzelt fühlt und nicht im Zuge der Oberstufenreform der 1970er Jahre einen folgeschweren Weg in die Systemrelevanz suchen konnte, gilt es bis heute, sich gegen ein System zu stellen, um im Unterricht eine Protesthaltung zu entwickeln. Wie in den reformpädagogischen Ansätzen geht es hier letztlich darum, die Form der Selbstgestaltung pädagogisch zu institutionalisieren, um das Kind vor der Entseelung durch die Massengesellschaft zu bewahren.

Auch im Fach Kunst wird die Frage offen diskutiert, welcher Beitrag im Rahmen eines Schulfachs dazu geleistet werden kann, Bildung als ästhetisches Projekt zu begreifen. erinnert sei hier an das provokative Ansinnen von Gert Selle, als Schulfach aus dem Betriebssystem Schule auszusteigen: Künstlerische Prozesse seien hier nicht kompatibel. So tritt er ein für eine Schule mit viel Kunst, aber für eine Schule ohne Kunstunterricht. Künstlerisch-ästhetische Prozesse verliefen schließlich individuell, sie seien weder messbar noch regulierbar oder gar zu steuern. Selle fordert damit eine Dandisierung des Kunstunterrichts:

„Die Pflichtklientel der schulischen Kunstpädagogik ist längst in die Freiheit ästhetischer Lebensgenüsse, in attraktive Projekte der Kinder- und Jugendkulturarbeit oder in die Jugendkunstschohlen davongelaufen“ (Selle, 1991, S. 18).

Ästhetische Lernprozesse seien „im Gitter der schulischen Fächerstruktur unerfüllbar“, weil „formale Bedingungen des Lernens“ sich die „Inhalte der Lehre unwiderruflich zurichten“ (Selle, 1991, S. 18): „Tropfenweise quasi therapeutisch verabreichter Kunstunterricht kann die Schule nicht von innen ändern“ (Selle, 1991, S. 20). Der Kunstunterricht sei damit „in eine Fachschublade eingesperrt, die bloß noch klemmt“ (Selle, 1991, S. 18).

Für den Musikunterricht wurden von Hermann J. Kaiser ganz ähnliche Szenarien diskutiert: „Können wir, ja müssen wir uns eine Schule vorstellen, in der es zwar ganz viel Musik, aber keinen Musikunterricht mehr gibt?“ (zit. n. Bäßler, 2023, S. 11). Dass diese Gedankenspiele ausgerechnet

im Rahmen einer Festveranstaltung zum 50-jährigen Bestehen des Verbandes Deutscher Schulmusiker gewagt und in den Verbandsmitteilungen des Fachverbands für Kunstpädagogik geäußert wurden, mag verstören, lässt aber auch die Hoffnung zu, aus dem bestehenden System heraus einen Weg zu finden, aus dem Leben ein Kunstwerk zu machen. Die Dandyisierung erfolgte dann aus einer einseitigen Orientierung an dem auf dem Podium dargebotenen Kunstwerk (Alt, 1968) über eine „Orientierung am Künstlerischen“, die sich nicht im Kunstwerk selbst, sondern in einer künstlerischen „Haltung“ gründet. Zu hoffen ist damit auf einen Musikunterricht, der eine „Orientierung am Kunstwerk obsolet“ erscheinen ließe (Schatt, 2007, S. 72):

„Kunstcharakter kann aber nicht nur in Werken gesucht werden – er kann auch in Haltungen liegen. So sprechen wir beispielsweise von Lebenskünstlern – Menschen, die versuchen, das Notwendige ihres Lebens so zu gestalten, dass es zumindest den Schein des Schönen gewährt“ (Schatt, 2007, S. 72).

In den Schriften Helmut Lachenmanns werden solche Möglichkeiten offeriert, wenn das Hören, Reflektieren, Erfinden und Gestalten der Musik selbst zur „existenziellen Erfahrung“ (Lachenmann, 2004) wird: „Komponieren heißt nicht ‚zusammensetzen‘, sondern heißt ‚in Zusammenhang bringen‘“ (Lachenmann, 2004, S. 54) und „sich auseinandersetzen“ (Lachenmann, 2004, S. 55). Das Material entstamme „derselben Wirklichkeit, welche uns selbst, Komponisten und Hörer, unser Dasein und unser Bewußtsein geprägt hat“ (Lachenmann, 2004, S. 55). Wenn Lachenmann als Komponist nun längst vom Sockel gestiegen ist und sich im Komponieren auf eine Stufe mit dem Hörenden begibt, sind solche Prozesse auch in der Schule quasi voraussetzungslos möglich: „Die Avantgarde intendiert die Aufhebung der autonomen Kunst im Sinne einer Überführung der Kunst in Lebenspraxis“ (Bürger, 1974, S. 72). Es sei daran erinnert, dass es dem Dandy nicht darum geht, ein bestehendes System aufzulösen, sondern dass er dieses geradezu benötigt, um sich von ihm abzusetzen.

Auch wenn Hans Werner Henze, wie schon geschildert, sich selbst als Außenseiter inszenierte, unterstützte er auf allen Ebenen die dandyhafte Idee, dass das Leben selbst als ein zu gestaltendes Kunstwerk begriffen werden muss. Mit seinen antielitären Graswurzel-Projekten wollte er dazu beitragen, das Leben für alle als ein künstlerisches zu gestalten: Die Musik war ein Werkzeug zur Befreiung, sie sollte allen Menschen zugänglich gemacht werden, um gegen die ‚graue‘ Monotonie des Alltags zu wirken. So initiierte er Workshops, die das Komponieren in der Schule befördern sollten, in Montepulciano wurde eine ganze Kleinstadt zur künstlerischen Baustelle, um Musiktheater als Gemeinschaftswerk zu produzieren: „Sage mir, Staat, was du in die musische Erziehung deiner Jugend investierst, und ich sage dir, was für ein Staat du bist“ (Henze, 1986, S. 11). In den „Partituren der neuen Komponistengeneration“ sah er das Vermögen, Musik zu entprivilegieren:

„Alles zielt auf größere Gefühlsfreiheit, auf das Einverständnis mit den eigenen Stimmen, alles tendiert auf den Menschen hin und auf seine Selbstentwicklung und Verfeinerung. Das Mittelalter ist vorbei, die Renaissance beginnt!“ (Henze, 1986, S. 11).

### **Dandyismus (3): Der müßige und schaffende Dandy**

Muße, die allgemein definiert werden kann als ein nicht zweckorientiertes Tätigsein, ist grundlegend für jede ästhetische Erfahrung: Es bedarf eines Freiraums, der betreten werden muss, und es bedarf ‚Freizeit‘, um jenen Raum der Muße überhaupt betreten zu können, in dem man sich dann musizierend, hörend oder reflektierend mit Musik auseinandersetzen kann. Musikunterricht würde dann zur kontemplativen Schau, die nur auf sich selbst gerichtet wäre. Darf man nun trotzdem noch behaupten, dass auch ein zweck-, begriffs- und erkenntnisorientierter Musikunterricht im Raum der Muße stattfinden sollte?

In der Geschichte der Philosophie werden Muße und der vom Dandy betriebene Müßiggang ambivalent betrachtet: Während in der Antike und im Mittelalter solche Freiräume und freie Zeit als Privilegien wertgeschätzt wurden, die Muße geradezu als Voraussetzung eines jeden Bildungsprozesses galt, sollte dieses in der Neuzeit als Irrweg dargestellt werden. Selbst wenn hier die Gedanken über das Alltägliche hinausführen, sind diese als Arbeit abzufassen. Auch in der Philosophie hat man sich fortan wissenschaftlich zu organisieren und das Denken im Sinne einer zweckorientierten Tätigkeit auszurichten: Dabei gilt es, Begriffe eindeutig zu klären, zur Schau zu stellen und klar definierte Methoden zur Anwendung zu bringen. Wer wollte dabei noch bedenken, wie sich kognitives Wissen aus ästhetischen Erfahrungen generiert und welche Formen des Wissenserwerbs ästhetischen Ursprungs sind?

In einer solchen Musikunterrichtung werden zweckgerichtete Portionen des Übens bereitgestellt, das Üben erfolgt in den mühsam errungenen Prinzipien der Industrialisierung, eben der ‚Etüde‘, Instrumentalunterricht erfolgt ökonomisch, wenn nicht gar ökonomisiert. Hier taugt nicht der flanierende Dandy als Vorbild, sondern das Maschinenwesen (vgl. Oberschmidt, 2022). Der Technikfreak und Autoliebhaber Ferruccio Busoni, dessen dandyhafte Lebensführung von teuren Zigarren und einer aufwendigen Weinbegleitung geprägt war, um sich als Gesamtkunstwerk demonstrativ vom Klischee des ‚leidenden Künstlers‘ abzuheben, äußerte sich dazu folgendermaßen:

„Die Routine wandelt den Tempel der Kunst um in eine Fabrik. Sie zerstört das Schaffen. Denn Schaffen heißt, aus nichts erzeugen. Sie ist die ‚Poesie, die sich kommandieren lässt““ (Busoni, 2013, S. 46).

Warum Busoni im weiteren Verlauf seiner Schrift vor einer Sklaverei des Taktes, der Entseelung der Kunst und dem Exerzieren der Partituren warnen musste, weil der Mensch hier zum Soldaten werde, wird deutlich, wenn man seinen Worten einen damals üblichen pädagogischen Marschbefehl entgegenstellt. Hier sind es die preußischen Soldaten, deren Stehschritt in einzelne Bewegungsabschnitte unterteilt wurde, um dann im Klavierunterricht als Vorbild zu dienen:

„Gerade dieses Exercitium verleiht dem Preussischen Soldaten die Festigkeit und Ausdauer beim Marschieren. [...] So auch, wenn der Klavierspieler beim langsamen Üben die schwerste, seine Kräfte anspannende und konzentrierende Methode anwendet, wird er seine Fingermuskeln in hohem Grade stärken und bei der Ausführung alle Schwierigkeiten mit grösserer Sicherheit und Leichtigkeit überwinden“ (Ehrlich, 1878, S. 273).

In der Schule werden die Räume der Muße suspendiert und kontemplative Dimensionen des Erfahrens infrage gestellt. Denkt man dabei noch an die durch Notwendigkeiten der Leistungsbeurteilung hervorgerufenen Kontrollmechanismen, dann stößt man auch hier schnell auf eine „Poesie, die sich kommandieren lässt“ (Busoni). Der Dandy bewegt sich nun sowohl im Kontrast zur zweckorientierten Tätigkeit wie auch zum Ästhetischen: Er zeichnet sich aus, indem er sich im Müßiggang der Welt entzieht, um dann im Mittelpunkt seiner eigenen artifiziellen Welt zu sein. Ist diese dann erreicht, teilt sich auch hier die Hast des Geschäftslebens mit: So stellt er sich zwar einerseits gegen das System, möchte aber andererseits nicht ins zweite Glied zurückfallen. Es ist eben sehr aufwendig, die große weiße ‚Cravat‘ anzulegen. Diese perfekt zu kneten ist ein ritueller Akt und kann Stunden dauern. Solche Ambivalenzen, die entstehen, wenn man sich gegen das System stellt, sich aber gleichzeitig einem extremen Regelwerk unterwirft, um die perfekte Silhouette einer Verunterrichtung der Kunst zu wahren, sind auch im Musikunterricht stets spürbar. Denn denkt man über die Assoziationsräume einer im Musikunterricht anzulegenden und nach außen zur Schau getragenen ‚Cravat‘ weiter nach, dann kann die musikpädagogische Morgentoilette sowohl in den Schritt für Schritt aufzubauenden Musizieranleitungen als auch im musikleisenden Basislager der ‚musikalischen‘ Analyse gesucht werden: Im letzteren muss der Rezipient in „einer Art ‚doppelter Übersetzung‘ die Analyse mit dem Notentext, diesen wiederum mit der erklingenden Musik verknüpfen.“ Selbst, wer diesem ohnehin komplexen Vorgang gewachsen ist, hat sich dann den „Weg durch ein Labyrinth von Zeichen [zu] bahnen“ (Fuß, 1995, S. 107), Hauptstimmen, die ja im Partiturbild nicht hervortreten, von Nebenstimmen zu unterscheiden, um dann eine Gesamtvorstellung einzufangen:

„Was in der Partituranalyse wichtig erscheint, fällt bei einer Analyse des geschehenen Klangbildes völlig aus; bzw. erscheint es keineswegs mehr die Wichtigkeit zu haben, die ihm die Partituranalyse zubilligt“ (Liess, 1980, S. 20).

Es ist eben sehr aufwendig, sich den schönen Künsten zu widmen und dabei das Leben eines Dandys zu führen.

Um sich zunächst von der Frage freizusprechen, welchen Stellenwert ein künstlerisches Fach innerhalb des Bildungssystems einnehmen solle, ob hier das Erlernen einer musikalischen Schriftsprache notwendig sei oder lediglich der Dandy von einem bzw. *seinem* Leitfach sprechen würde, soll zunächst auf ein Schulfach geblickt werden, dessen Schlüsselfunktion für den Bildungserfolg aus heutiger Perspektive erst gar nicht mehr behauptet werden muss. Als vom Musikunterricht noch nicht gesprochen wurde, das Singen zu den staatsbürgerlichen Pflichten gehörte, musste sich der Deutschunterricht als ein ‚weiches‘ Fach noch emanzipieren und seinen Platz neben den alten Sprachen erkämpfen. Gilt heute der Literaturunterricht als Ort, um Leselust und Tiefenschärfe im Denken zu entwickeln bzw. zu bewahren, dann war in der Debatte um die sogenannte ‚Lese-sucht‘ warnend von einem Müßiggang die Rede, als bestünde hier die Gefahr, dass das Leben dandysiert würde: Deutsche Literatur gehöre in den Unterricht

„hinein schon wegen der Gefahr, daß, wenn wir nicht durch unsre Methode der Erklärung und Durchsprechung die deutsche Lectüre zu einer bildenden und kräftigen Arbeit machen, sie zu einem verbildenden und entnervenden Amusement und Zeitvertreib hinabsinke“ (Hiecke, 1842, S. 68).

Abzulesen ist hier auch, auf welche Weise die Auseinandersetzung mit Literatur stattzufinden habe, geht es doch auch hier um ein Erlernen von Regeln, um Analysestärke und nicht um das Gestalten von eigenen Lebensformen. Damit sind solche Gedanken nahe an der pietistischen Verdrehtheit, die Kunst als Sünde aufzufassen.

Heute wird genau diese Diskussion mit anderen Vorzeichen geführt. Mehr denn je werden wir daran erinnert, uns als funktionierende Rädchen im System und nicht Künstler des eigenen Lebens zu verstehen:

„Der klassische deutsche Unterricht gerät also von zwei Seiten unter Druck: Von Schülern, denen die Literatur fremd geworden ist, und von einer transnationalen Wissens- und Wirtschaftselite, die sich die Instrumentalisierung des Unterrichts auf die Fahnen geschrieben hat. Die Fokussierung des Deutschunterrichts auf Literatur gilt eben als Hindernis für den Erwerb der Kompetenz zum Verstehen von Sachtexten. Wenn der Alltag ganz überwiegend von solchen Texten beherrscht wird, verliert der literarische Unterricht de facto seine Legitimität, die ihm nationale Bildungseliten lange Zeit garantierten“ (Münch, 2009, S. 42).

Für die Auseinandersetzung mit Musik sollten die gleichen Voraussetzungen wie für den Literaturunterricht gelten: Es braucht einen ‚mußevollen‘ Abstand zu einer unmittelbaren Verwertbarkeit, Muße ist die Voraussetzung, um sich mit Literatur oder Musik beschäftigen zu können, die

Auseinandersetzung mit ihr schenkt uns wiederum eine Zeit der Muße, indem sie uns aus dem Alltag entführt. Nur der Dandy vermag es, solch eine ästhetische Haltung einzunehmen, nur bei ihm geht die Musik, bzw. die Literatur, mit der Muße eine Symbiose ein, während der Philister auch im Deutsch- oder Musikunterricht zweckorientiert sein Geschäft verrichtet.

### **Dandyismus (4): Der Flaneur**

Der Flaneur ist ein Spaziergänger der Großstadt: Das Flanieren, also ein zielloses Spazierengehen mit offenem Sinn, das es ermöglicht, die Blicke schweifen zu lassen, wurde bei Goethe noch gepriesen als eine emanzipatorische Errungenschaft des Bürgertums:

„Und so kommt tagtäglich etwas Neues zum Vorschein, was, zu dem Alten und Bleibenden gesellt, ein großes Vergnügen gewährt. Mein Auge bildet sich gut aus, mit der Zeit könnte ich Kenner werden. [...] Man kann nicht aus dem Hause gehen, nicht die kleinste Promenade machen, ohne die würdigsten Gegenstände zu treffen. Meine Vorstellung, mein Gedächtnis füllt sich voll unendlich schöner Gegenstände“ (Goethe, 1981, S. 369).

Gerade in der modernen Großstadt mit ihrer von Hektik und Beschleunigung geprägten Lebensform kontrastiert der Flaneur diese Lebensform mit seiner betonten Langsamkeit, einer Offenheit für Wahrnehmungen, die er jenseits der strengen Intentionen zulässt. Und wollte der tüchtige Philister die Lebensführung des Dandys kritisieren, dann ist es genau diese demonstrative Provokation durch ein solches Zurschaustellen der Muße im öffentlichen Raum: Mit einer Schildkröte an der Leine wusste George Bryan Brummell durch die Passagen von Paris zu flanieren.<sup>5</sup> Kann nicht auch der Musikunterricht zu solch einem ästhetischen Überwältigungserlebnis werden, wenn ein vermeintlich zielloses Flanieren ohne einen Reiseführer den Lernenden Zeit und Raum gibt, eigene Wege zu beschreiten, sich unerwarteten Eindrücken hinzugeben, um die Kunsterlebnisse gebührend zu vertiefen und sich dem zuzuwenden, was ohnehin unverfügbar bleibt? Mit ähnlich enthusiastischen Worten hat Goethe auch das ‚Flanieren‘ in einem Buchladen in Padua und die Beschau der Kunstwerke in der Ewigen Stadt beschrieben. Dabei schließt das Flanieren das Reflektieren keineswegs aus: Zum Flanieren mit offenen Augen gehört immer auch ein prüfender und ordnender Blick, denn wie das Gehen selbst einen spezifischen Wahrnehmungsmodus impliziert, ist eben auch ein besonderes Hören gefordert. In der *Italienischen Reise* beschreibt

---

<sup>5</sup> Walter Benjamin zufolge gab es neben dem „Passanten, welcher sich in die Menge einkeilt [...], auch noch den Flaneur, welcher Spielraum braucht und sein Privatisieren nicht missen will [...]. So protestiert er gegen die Arbeitsteilung, die die Leute zu Spezialisten macht. Ebenso protestiert er gegen deren Betriebsamkeit. Um 1840 gehörte es vorübergehend zum guten Ton, Schildkröten in den Passagen spazieren zu führen“ (Benjamin, 1974, S. 556).

Goethe auch, dass es hier und dort des ordnenden Blickes vom Turm bedürfe, um sich zu orientieren.

Wenn sich ein Komponist wie Hans Werner Henze als sozialer Beobachter vom bloßen Umherschweifen inspirieren ließ, sich als Flaneur bekannte und dieses in seine Ästhetik der ‚Musica Impura‘ einfließen ließ, war das gleichzeitig eine Absage an den immer noch vorfindlichen Gleichschritt der deutschen Nachkriegskultur:

„Ich flanierte durch die Gassen, nicht als Tourist, sondern als einer, der die Partitur der Wirklichkeit liest. In den Gesichtern und im Lärm der Straße fand ich die Musik, die in den deutschen Konzertsälen verboten war“ (Henze, 1964, S. 192).

Welche Rahmenbedingungen müssen im Unterricht geschaffen werden, die ein Flanieren ermöglichen? Im Berlin der Gründerzeit entstanden breite Ausfallstraßen, große Warenhäuser, Industrieanlagen und Mietskasernen, die das Flanieren eher erschwerten, während die Passagen von Paris gerade dazu einladen: Wenn es gelänge, im Musikunterricht den Zirkel der Zweckmäßigkeit, der uns zu einem pragmatischen Umgang mit den Dingen nötigt, zu durchbrechen, damit der Raum einer (hier positiv konnotierten) ‚Arbeitslosigkeit‘ geschaffen werden kann, würde Musikunterricht Teil eines literarisch-philosophischen Projekts, das Eindrücke sammelt, unterschiedliche Denkansätze und Bezüge aus den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zuließe, so wie einst Walter Benjamin in seinem fragmentartigen *Passagen-Werk* (Benjamin, 1982) all diese unmittelbaren Eindrücke zu einer lockeren Stoffsammlung sammelte. So könnte auch im Musikunterricht ein innerer Besitz entstehen, über den sich dann in einem nichtabschließbaren Prozess immer wieder spekulieren ließe.

Wer glaubt, sich in der hier gebotenen Weise bereits auf den Weg zu machen, begnügt sich häufig damit, sich wie einst als ‚Wandervogel‘ zu bewegen, um dabei auf halbem Wege steckenzubleiben: Auch das Wandern in seiner gleichmäßig meditativen Bewegung dient der Entschleunigung. Doch anders als das Flanieren ist das Wandern zielgerichtet, es bedarf markierter Wanderwege, folgt einer Wanderkarte, dient der körperlichen Ertüchtigung, beschwört damit in gewisser Weise Transfereffekte. Das ziel- und planlose Flanieren hingegen ist eine interessegeleitete Tätigkeit, ein Wandern ohne Karte, ein Lernen ohne Lehrplan. Statt als Getriebener extrinsischen Anreizen zu folgen, um Wanderabzeichen zu sammeln, lässt sich der flanierend Lernende treiben, verknüpft zufällige Entdeckungen mit seinem Weltbild, folgt den ursprünglichen Formen des Staunens und der Neugier. So ließe sich das Ziel von Musikunterricht mit Worten Hans Werner Henzes zu Ferruccio Busoni umstellen. Die im Musikunterricht heranwachsenden Dandys mögen so zu ihrem eigenen, ganz persönlichen Entwurf für eine Ästhetik der Tonkunst gelangen. Als Flaneure durch die Musikgeschichte betrachten sie die Musik der Vergangenheit nicht als eine mühsam zu erschließende Last, sondern als ein lebendiges Reservoir für das eigene Erleben:

„Busoni war ein Flaneur durch die Jahrhunderte; er nahm sich die Freiheit, bei Bach zu verweilen, Mozart zu grüßen und dennoch in einer fernen, noch ungebornen Zukunft zu Hause zu sein“ (Henze, 1964, S. 48).

Solch ein Akt des ‚flanierenden Aneignens‘ führt im Musikunterricht dazu, die Zeit als Raum zu begreifen. Man bewegt sich nicht linear vorwärts, sondern flaniert durch die Epochen, nimmt sich die Freiheit, widersprüchlich zu sein, gibt die Sicherheiten des Gleichschritts in der Masse auf, um zu sich selbst zu (er-)finden.

### **Dandyismus (5): Der Dandy im System**

Ließe man nun den bereits von Foucault kritisierten Eigenschaften des Dandys freien Lauf, dann würde das Lernen einer LifeStyle-Entscheidung gleichen. Als praktischer Konstruktivist dürfte der Dandy sein Wissen aktiv selbstgestalten. Er würde nur einen Musikunterricht akzeptieren, der den nötigen Raum zur Performance bietet und das Erfinden eigener Musik, eines eigenen Stils zulässt. Jede Form des kollektiven Übens, der Gemeinschaftsbildung durch gemeinsames Singen und Musizieren der pädagogisch zubereiteten Konfektions-Musik, würde er ablehnen. „We don’t need no education“, wäre dann der Ruf eines Dandys (Oberschmidt, 2025); für ihn zerstört ein Unterricht, der Musik ‚erklären‘ will, ihren eigentlichen Reiz. Dabei hat ein Dandy die Gedanken der ästhetischen Erziehung so ernst genommen, dass er das Klassenzimmer längst hinter sich gelassen hat. Vielleicht würde er den Musikunterricht schwänzen, um seinem individuellen Empfinden nachzugehen und stattdessen eine Oper zu hören, weil die reale Begegnung im Konzertsaal mehr über Musik auszusagen vermag, als jedes Schulbuch und jede Parameteranalyse dies kann. Letztere bildet für ihn nur das Rohmaterial für seine eigene Interpretation. In einer Musikpädagogik, die Muße und Dandytum integriert, gilt es zu lernen, Lernzeit produktiv zu ‚verschwenden‘. In der zweckfreien Beschäftigung mit Musik erfahren hier die Lernenden ihre Freiheit. Als kleines Kind war der Dandy schon als ein Konstrukteur seiner eigenen Welt unterwegs, bevor dann mit dem Schuleintritt der ‚Ernst des Lebens‘ begann. Wenn er sich nun einen nützlichkeitsorientierten Alltag nicht vorschreiben lassen möchte, wird er damit zum Musterschüler, zur personifizierten Antwort auf die eingangs von Baudelaire gestellte Frage: „Éternelle supériorité du Dandy. Qu’est-ce que le Dandy?“ (Baudelaire, 1976, S. 682). Dieser musikalische Dandy ist somit kein Relikt einer längst verlorenen Zeit, sondern steht Modell für die Autonomie des Lernenden im 21. Jahrhundert, der sich auf den Weg macht, einen Raum der Muße als Akt der aktiven Selbsterfindung zurückzugewinnen.

## Literatur

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Bäßler, H. (2023). Vom Ende her denken: Musikpädagogik als Perspektive? In B. Clausen & G. Sammer (Hg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 11–20). Münster u. New York: Waxmann.
- Baudelaire, C. (1976). *Œuvres complètes, Bd. 1*. Hg. v. C. Pichois. Paris: Gallimard.
- Benjamin, W. (1982). *Das Passagen-Werk. Gesammelte Schriften, Bd. V*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1974). Charles Baudelaire. Ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften, Bd. I.2* (S. 509–690). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blum, T. (10. April 2025). Julian Dyx: Small Town Teacher. *nd. Journalismus von Links*. Abgerufen am 04.05.2026 von <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1190679.dandy-paedagogik-julian-dax-small-town-teacher.html>
- Bueb, B. (2007). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List.
- Bürger, P. (1974). *Theorie der Avantgarde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Busoni, F. (2013). *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst* (2. erg. Aufl.). Bremen: Europäischer Literaturverlag.
- Debatin, B. (1995). *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung*. Berlin u. New York: De Gruyter.
- Deleuze, G. (1993). *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ehrlich, H. (1878). Wie übt man Klavier? Betrachtungen und Rathschläge. In *Der Klavier-Lehrer*, 23, 273–277
- Elias, N. (1997). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Bd. 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erbe, G. (2017). *Der moderne Dandy*. Köln et al.: Böhlau.
- Foucault, M. (1989). *Sexualität und Wahrheit. Dritter Band: Die Sorge um sich*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2007). *Ästhetik der Existenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuß, H.-U. (1995). Analyse von Musik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (S. 150–195). Kassel: Bosse.
- Gnüg, H. (2000). Art. „Dandy“. In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe, Bd. 1* (S. 814–831). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Goethe, J. W. v. (1981). Italienische Reise. *Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 10*. München: Beck.
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern et al.: Lang.
- Henze, W. H. (1964). *Essays*. Mainz: Schott.
- Henze, H. W. (1986). Vorwort. In H. W. Henze (Hg.), *Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik, Teil III: Lehrgänge. Erziehung in Musik* (S. 7–12). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Henze, H. W. (1996). *Reiselieder mit böhmischen Quinten. Autobiographische Mitteilungen 1926–1995*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Henze, H. W. & Breyer, N. (1992). Konfektion steht mir nicht. In *Männer Vogue*, 8, 90–92
- Heubach, F. W. (2017). *le dandysme*. Hamburg: Textem.
- Hiecke, R. H. (1842). *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*. Berlin: Verlag von Eduard Eisenach.
- Hörner, F. (2008). *Die Behauptung des Dandys. Eine Archäologie*. Bielefeld: transcript.
- Janz, C. P. (1981). *Friedrich Nietzsche. Biographie, Bd.1*. München: dtv.
- Lachenmann, H. (2004). *Musik als existenzielle Erfahrung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (2011). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Liess, A. (1980). *Kritische Erwägungen zu einer Ganzheitsphilosophie der Musik. Werkanalyse und Erlebnis*. Wien u. Köln: Böhlau.
- Luhmann, N. (1994). *Liebe als Passion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nietzsche, F. (1999). Die fröhliche Wissenschaft. In F. Nietzsche, *Kritische Studienausgabe, Bd. 3*. Hg. v. G. Colli & M. Montinari (S. 343–571). München: dtv.
- Oberschmidt, J. (2022). Musik(-unterricht) zwischen Divertimento und Etüde. Über das Spannungsverhältnis zwischen fremdgesteuertem Anpassungsdruck, musikimmanenten Steigerungsstrategien und kontemplativen Zugängen. In A. Ellmeier & D. Ingrisch (Hg.), *Muße, Musen und das Müssen. Wissen und Geschlecht in Musik – Theater – Film* (S. 103–123). Wien u. Köln: Böhlau.
- Oberschmidt, J. (2025). „We don’t need no education“ – Ein Aufruf zu einem Musikunterricht, der uns das Staunen lehren möge. In A. Niebler, J. Schulze & A. Kloos (Hg.), *Musik – Zeit – Kreativität – Vermittlung. Festschrift für Magnus Gaul* (S. 145–158). Wien: Hollitzer.
- Röbke, P. (2009). Lösung aller Probleme? Die „Entdeckung“ des informellen Lernens in der Instrumentalpädagogik. In P. Röbke & N. Ardila-Mantilla (Hg.), *Vom wilden Lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (S. 11–29). Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Selle, G. (1991). Begründung einer Alternative zum Kunstunterricht. *BDK-Mitteilungen*, 4, 18–20
- Wagner, M. (2025). *Die Deutschen und der Gehorsam. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M. u. New York: Campus.

**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 bewegend 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 ungefähre 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 - nacht 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 shows a musical score for a Gloria in excelsis Deo. It consists of four staves. The first staff is labeled 'F1/2' and contains a melody in G major (one flat) with a common time signature. 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 contain a keyboard accompaniment. The lyrics 'Glo - ri - a in ex - cel - sis De - o' are written below the first two staves. The score is enclosed in a rectangular box.

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.