

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

21

Susanne Dressler
Von der "Definitions-macht der Begriffe"

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2021.2087](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2021.2087)

Von der „Definitions-macht der Begriffe“ – Zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit ‚Aneignung‘ als Begriff

Einleitung

In ihrem *Grundriß der Musikpädagogik* stellt Sigrid Abel-Struth schon 1985 fest, dass Begriffsstudien „mühsam und (anscheinend) undankbar sind“, wo doch allerorten „Praxisbezug‘ und ‚Handlung‘ verlangt“ wird (Abel-Struth 2005/1985, S. 93). Auch 35 Jahre später zeigt der Blick in aktuelle Schriften der wissenschaftlichen Musikpädagogik, dass begriffliche Auseinandersetzungen eher Seltenheitswert haben. So hat sich zwar erst in jüngerer Vergangenheit die Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik erneut mit den (Grund-)Begriffen der Musikpädagogik befasst (Vogt, Heß & Brenk 2014), auch entstehen immer wieder Forschungsarbeiten, die sich um Begriffsaufarbeitung und Begriffsklärung bemühen.¹ Dennoch gibt es demgegenüber aber eine Vielzahl an Publikationen – etwa empirisch kontextualisierte oder vermittlungsbezogene Schriften –, die sich in nachvollziehbarer Weise auf bereits bestehende Begriffe bzw. begriffliche Konstrukte unserer oder anderer Disziplinen berufen, ohne diese näher zu hinterfragen. Vor diesem Hintergrund ist Jürgen Vogt, Frauke Heß und Markus Brenk uneingeschränkt zuzustimmen, dass die Auseinandersetzung mit Begriffen deshalb notwendig ist, weil Begriffe das Fundament einer Wissenschaft sind, auf deren Basis inner- sowie interdisziplinäre Kommunikation erst möglich ist (Vogt, Heß & Brenk 2014, S. 5). Das gilt auch für den Aneignungsbegriff, in dessen Fall bis heute eine solche begriffliche Kontroverse fehlt, obwohl er regelmäßig, mehr oder weniger bewusst in musikpädagogischen Schriften verwendet wird. Vor allem in den letzten Jahren hat er sich deutlich eingewurzelt. So fällt auf, dass er nicht mehr nur in seiner umgangssprachlichen Verwendungsweise beiläufig oder als Synonym für Lernen gebraucht wird. Vielmehr wird er gezielt, auch im Sinne eines „anders-als-Lernen“ zum Einsatz gebracht (Elflein & Weber 2017). Dennoch bleibt eine explizite Begriffsbestimmung aus.

Diesem Desiderat möchte der vorliegende Beitrag begegnen und sich mit dem Aneignungsbegriff in vier Schritten auseinandersetzen. Im Anschluss an einige Vorbemerkungen zu Begriffen in der Musikpädagogik (1) erfolgt die Darstellung einer Untersuchung zum Aneignungsbegriff in musikpädagogischen Schriften (2), die mit dem Entwurf eines mehrdimensionalen musikpädagogischen Aneignungsbegriffs vorerst abgeschlossen wird (3). Abschließend wird die Frage zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Aneignungsbegriff erörtert und zugleich ein Ausblick für weiterführende Perspektiven musikpädagogischer Forschung und Lehre gegeben (4).

¹ Hierzu zählen bspw. die Dissertation von Benjamin Eibach zum Begriff ‚Musik-Lernen‘ (Eibach 2018), die im Entstehen begriffene Dissertation von Timo J. Dauth zu Raumbegriffen in musikpädagogischen Schriften (Dauth i.V.) oder bspw. Arbeiten, die sich um die Klärung des Praxisbegriffs für musikpädagogische Verwendungszusammenhänge bemühen (vgl. u.a. Wallbaum & Rolle 2018).

1 Begriffe der Musikpädagogik und ihre „Definitions-macht“

Die von Jürgen Vogt (2014a) entfalteten Bestimmungen von (Grund-)Begriffen einer Wissenschaftsdisziplin sind zugleich auch Argumente für eine Antwort auf die Frage nach dem *Warum* der Auseinandersetzung mit ihnen. Mit Bezug auf Hermann J. Kaiser bringt Vogt hier die sog. „normierende Kraft“ bzw. „Definitions-macht“ der Begriffe² ins Spiel. Durch diese Definitions-macht „wird festgelegt, welche Ausschnitte aus der musikbezogenen Erziehungswirklichkeit als thematisierungswürdig erscheinen, was geforscht und was gelehrt wird, was in der Lehrerbildung als relevant erachtet wird“ (Vogt 2014a, S. 14). Diese Definitions-macht schließt ein, dass Begriffe „die Wirklichkeit, von der die Rede ist, hervorbringen oder mindestens das Verständnis dieser Wirklichkeit in eine bestimmte Richtung lenken“ (ebd.). Damit folgen Vogt und Kaiser einer kulturphilosophischen Einsicht, wie sie schon von Ernst Cassirer (2007/1944) formuliert wurde und die bis auf Johann Gottfried Herder zurückzuführen ist (s. auch nachfolgende Ausführungen in Kap. 2.1.1). Diese Argumentation evoziert also ganz grundsätzliche Fragen danach, welche musikbezogenen Erziehungswirklichkeiten durch welche Begriffe mit welchen Konsequenzen hervorgebracht werden.

Doch auf welche Begriffe kann sich die wissenschaftliche Musikpädagogik eigentlich berufen und welche Wirklichkeiten bringen diese Begriffe hervor? Betrachtet man sog. *einheimische* Begriffe (Vogt 2014a, S. 12), so sind es neben dem Musikbegriff vorrangig diese: Musiklernen, musikalische Bildung, musikalische Erfahrung. Als aus anderen Wissenschaftsdisziplinen entlehnte Begriffe kämen möglicherweise hinzu: musikalische Kompetenz oder musikalische Kreativität (vgl. dazu u.a. Vogt, Heß & Brenk 2014). Hinter jedem dieser angeführten Begriffe verbergen sich andere Nuancen: bspw. bestimmte Sichtweisen auf die Lernenden und die Lehrenden, unterschiedliche Perspektiven auf die musikpädagogische Gestaltung von Vermittlungssituationen, ein (bisweilen konträres) Bildungs- oder Erziehungsverständnis. Im Sinne von Jürgen Vogt heißt das, es werden ganz konkrete, aber jeweils andere musikbezogene Wirklichkeiten thematisiert (Vogt 2014a, S. 14).

Auf Aneignung bezogen muss also gefragt werden: Welche musikbezogenen Erziehungswirklichkeiten werden thematisiert, wenn der Aneignungsbegriff in musikpädagogischen Schriften verwendet wird? Welche Konsequenzen, etwa für das musikpädagogische Handeln oder die musikpädagogische Forschung, gehen mit der rekonstruierten Definitions-macht des Aneignungsbegriffs einher?

2 Begriffsstudie zum Aneignungsbegriff in der Musikpädagogik

Aneignung – so viel sei vorweggenommen – ist kein einheimischer Begriff der Musikpädagogik. Wirft man einen Blick in einschlägige Handbücher der Musikpädagogik (Dartsch et al. 2018; Helms, Schneider & Weber 2005 sowie 2008), so sucht man diesen Begriff vergebens.

² Im vorliegenden Beitrag soll *nicht* die Frage erörtert werden, welche Begriffe als *Grundbegriffe* einer Wissenschaftsdisziplin – hier der Musikpädagogik – gelten können und wie sich der Aneignungsbegriff in diese Debatte einreihen würde. Die hier vorwiegend verwendete Formulierung ‚Begriff‘ schließt also sowohl einheimische Grundbegriffe (i.S. der Vogt’schen Ausführungen) als auch zentrale und häufig verwendete Begriffe (wie bspw. Kompetenz oder Praxis) mit musikpädagogischer Ausleuchtung ein.

Aber auch in Stichwortlexika der Pädagogik findet sich kein expliziter Eintrag (Dörpinghaus & Uphoff 2019; Koch 2015; Göhlich, Wulf & Zirfas 2014; Kade et al. 2011).³ Lediglich das *Wörterbuch der philosophischen Begriffe* (Regenbogen & Meyer 2020) führt einen kurzen Stichworteintrag zur Begriffsgenese.⁴ Zugleich bildet Aneignung mit dem Begriff Vermittlung von jeher ein Dual zur Beschreibung pädagogischer, auch musikpädagogischer Prozesse.⁵ Eine erste disziplinübergreifende Stichwortrecherche offenbarte, dass sich Aneignung zwar einer regen Verwendung erfreut, allerdings bleiben die begrifflichen Bestimmungen überwiegend implizit und beiläufig. Diese wahrgenommene Diskrepanz initiierte die gezielte Untersuchung zur Frage nach der Verwendung und inhaltlichen Beschreibung des Aneignungsbegriffs in musikpädagogischen Schriften.

Im Folgenden soll die Begriffsstudie zunächst theoretisch fundiert werden, bevor das konkrete analytische Vorgehen dargelegt sowie vertiefende Einblicke entfaltet werden. Im Anschluss daran wird der Entwurf eines mehrdimensionalen musikpädagogischen Aneignungsbegriffs diskutiert.

2.1 Theoretische Fundierung der Begriffsstudie

2.1.1 Kulturphilosophische Kontextualisierung

Die Analyse zum Aneignungsbegriff in musikpädagogischen Schriften basiert auf einem kulturphilosophischen Denken, wie es Ernst Cassirer (2007/1944) entfaltet, insofern Sprache neben Mythos und Religion, Kunst, Wissenschaft und Geschichte eine der fünf symbolischen Formen ist, mit der sich der Mensch die Welt erschließt.⁶ Diese spezifische Form der Erschließung macht den Menschen zu einem *animal symbolicum* (ebd., S. 51). Sein – wie Andreas Nießler (2003, S. 49) formuliert – „urtümliches Symbolvermögen“ zeichnet die menschliche Sonderstellung aus. Für Sprache als symbolische Form erläutert Cassirer dann folgende Aspekte: Als Grundmerkmal nennt er die *Energie der Sprache*, insofern Sprache nicht nur reproduktiv, sondern zugleich produktiv und konstruktiv ist (Cassirer 2007/1944, S. 203). Die fundamentale Leistung der Sprache ist nach Cassirer die *Klassifikation*, der Akt der Benennung (ebd., S. 207), welcher nicht beliebig abläuft, sondern in „bestimmten konstanten oder

³ Es kann vermutet werden, dass ‚Aneignung‘ u.U. beiläufig und als Synonym zu Lernen gebraucht wird, wohingegen im Beitrag von Christoph Wulf „Weltaneignung“ im Rahmen mimetischer Lernprozesse infolge von Prozessen der Angleichung und Anähnlichung expliziert wird (Wulf 2014, S. 94).

⁴ Die darin skizzierten Aspekte finden ihre ausführliche Entfaltung im Aufsatz von Ulf Sauerbrey (2017), der auch dieser Begriffsstudie als Rahmung zugrunde liegt.

⁵ Zuletzt wurde das Zusammenspiel von Aneignung und Vermittlung detailliert in der Erziehungstheorie von Wolfgang Sünkel (2013) entfaltet. Darauf wird in Kapitel 2.3.1 eingegangen.

⁶ Ernst Cassirer setzt sich in seinem Hauptwerk *Philosophie der symbolischen Formen* (von 1923 bis 1929 in drei Bänden erschienen) vornehmlich mit den symbolischen Formen Mythos, Sprache und wissenschaftliche Erkenntnis auseinander. In seinem berühmten *Essay on Man* (1944, dt.: *Versuch über den Menschen*) verdichtet er die zentralen Gedanken und erweitert sie um die Geschichte, Kunst und Technik. *Essay on Man* kann zurecht als „Schlüsselwerk für das Verständnis der Grundgedanken seiner Philosophie“ gelten (vgl. die Vorbemerkungen vom Verlag zu Cassirer 2007/1944, S. 5).

wiederkehrenden Elementen unserer Sinneserfahrung“ gründet (ebd.). Mit dem Vorgang der Benennung werden charakteristische Elemente herausgestellt und zu *bestimmten festen Wahrnehmungszentren* verdichtet (ebd., S. 208). Jeder Klassifikationsvorgang wird von konkreten Interessen und Bedürfnissen gelenkt (ebd., S. 210), sodass Klassifikationen eingebettet sind in bestimmte, aber wandelbare Referenzrahmen.

Die Analyse zur Verwendung des Aneignungsbegriffs in Bezug auf seine sprachliche Energie bedeutet also, dass mit Aneignung nicht nur etwas bezeichnet wird, sondern dass die Begriffsverwendung eine ganz bestimmte Wirklichkeit erst hervorbringt (wie es im Übrigen auch durch die Definitionsmacht der Begriffe betont wird). Um zu einer Begriffsbestimmung i.S. eines solchen *verdichteten Wahrnehmungszentrums* zu gelangen, beleuchtet die Forschungsstudie unterschiedliche analytische Kriterien, wie es später in Kapitel 2.2 dargelegt wird.

2.1.2 Zeichen-, sprach- und wissenschaftstheoretische Kontextualisierung

Benjamin Eibach (2018) setzt sich in seiner Dissertationsschrift zum Begriff „Musik-Lernen“ mit musikpädagogischer Begriffsforschung auseinander und bietet mit der geleisteten zeichen-, sprach- und wissenschaftstheoretischen Aufarbeitung eine gute Grundlage für Begriffsstudien in der Musikpädagogik (ebd., S. 45-67). Darin differenziert er drei Zugangsweisen für Begriffsanalysen (ebd., S. 20): Begriffsanalysen zur Darstellung der Zusammenhänge, in denen Begriffe Verwendung finden (also zum *Gebrauch der Begriffe*), weiterhin solche, die sich mit der *Genese der Begriffe* befassen sowie schließlich solche, die der *Herausarbeitung von Merkmalskonfigurationen* dienen. Dieser Systematisierung folgend zielt die Studie zum Aneignungsbegriff auf zweierlei, nämlich sowohl auf die Erschließung des Gebrauch des Aneignungsbegriffs in musikpädagogischen Schriften über den Zeitraum von 1985 bis heute sowie auf die Rekonstruktion spezifischer begrifflicher Merkmale.

Mit Bezug auf Christer Laurén, Johan Myking und Heribert Picht erläutert Eibach zudem drei verschiedene Funktionen, die Begriffe in der Wissenschaft einnehmen können: Begriffe als Wissens-, als Denk- sowie als Erkenntniseinheit (ebd., S. 61). Dies aufgreifend betrachtet die vorliegende Studie den Aneignungsbegriff gerade nicht als Wissenseinheit, denn Aneignung wird nicht „als absolute Größe, die das vollständige, zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandene menschliche Wissen, auf das er bezogen ist, umfasst und vertritt“ (ebd.) untersucht. Vielmehr steht am Ausgangspunkt der Studie Aneignung als Denkeinheit, insofern es darum ging, zu untersuchen, auf welche Ausschnitte des Begriffes als Wissenseinheit sich die jeweiligen Autor*innen stützen, um ihre ganz spezifischen zielgerichteten Denkprozesse zu beschreiben (ebd., S. 61 f.). Im Ergebnis der Begriffsstudie erscheint Aneignung als Erkenntniseinheit, denn er kann nun „zum Generieren von neuem oder als gesicherter erachtetem Wissen über ihn selbst [angewendet werden]“ (ebd., S. 62). Daraus kann sich ein Bedeutungswandel bzw. eine Erweiterung des Bedeutungskontinuums ergeben. Dieser Prozess verläuft nach Laurén et al. (zit. in: Eibach, 2018, S. 63) wie folgt:

„Der Begriff wird gleichzeitig mit dem Voranschreiten des Erkenntnisprozesses verändert – die Konfiguration der Merkmale ändert sich –, er wird somit zu einem neuen Begriff. Oder anders gesagt: die Korrektheit eines Begriffs (als Wissenseinheit) wird in Zweifel gezogen und einer erneuten Untersuchung unterzogen; die Wissenseinheit wird zeitweilig amorph und die Konfiguration der Merkmale fließend.“

Der hier entfaltete mehrdimensionale Aneignungsbegriff als Erkenntniseinheit kann Ausgangspunkt für nachfolgende Forschungsvorhaben sein, die u.a. zur weiteren Klärung des Begriffs (bspw. auch in Abgrenzung zu anderen, wesensverwandten Begriffen) beitragen.

2.2 Erläuterung zum Textkorpus und zum analytischen Vorgehen der Begriffsstudie

2.2.1 Textkorpus

Für die Begriffsstudie sind gegenwärtig 31 Schriften im Zeitraum von 1985 bis heute untersucht worden.⁷ Abel-Struths *Grundriß der Musikpädagogik* dient dabei als Startpunkt der Recherche. Das dort thematisierte begriffliche Defizit⁸ der Musikpädagogik hatte zur Folge, dass sich Musikpädagog*innen intensiv und diskursiv mit ihren Begriffen befasst haben, wie es etwa die Tagungsbände des Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) von 1992 oder 1994 belegen. 30 der zusammengestellten Schriften verorten sich i.S. der Systematisierung nach Hörmann und Meidel (2016, S. 49-52) in der gesamten Breite der wissenschaftlichen Musikpädagogik.⁹ Eine weitere Schrift ist der allgemeinen Pädagogik entnommen und liefert mit der darin vorgenommenen Begriffsgenese und vergleichenden Begriffsanalyse einen wichtigen Referenzrahmen (Sauerbrey 2017). Die chronologische Auflistung in Tabelle 1 gibt einen Überblick über die der Begriffsstudie zugrunde liegenden analysierten musikpädagogischen Schriften.

Tab. 1: Chronologische Zusammenstellung der musikpädagogischen Schriften

Nr.	Jahr	Titelangaben
1	1985	Grundriß der Musikpädagogik (Abel-Struth 2005/1985)
2	1987	Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik. Teil I: Aneignung – Musik – Interesse. Teil II: Musizieren und Interpretieren (Niermann 1987)
3	1989	Zur Konstitution des ästhetischen Objekts – Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff (Kaiser 1989)
4	1992	Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (Kaiser 1992)
5	1993	Musikvermittlung als Konnexionismus – Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung (Olias 1993)
6	1994	Musiklernen – Aneignung des Unbekannten (Olias 1994a)
7	1994	Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik – Wege der Aneignung des Unbekannten (Olias 1994b)
8	1994	Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen (Kleinen 1994)
9	1994	Neue Musik szenisch interpretiert – am Beispiel „Wozzeck“ (Stroh 1994)

⁷ Die Auswahl der Schriften erfolgte nach Stichwortsuche: Neben Monographien sind die Tagungsbände des Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung (AMPF), Publikationen der Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM) sowie davon weiterführend zufällige Fundstücke recherchiert worden. Es wird kein Unterschied zwischen Monographien und Aufsätzen gemacht. Allerdings wären zukünftig weitere Schriften gezielt zu durchleuchten: bspw. Publikationen der Gesellschaft für Musikpädagogik oder Publikationen der Gesellschaft für Populärmusikforschung u.a.m.

⁸ Abel-Struth hat sich in ihrem Werk mit den drei Grundbegriffen *Musik-Lernen*, *Musik-Lehren* und *Musikunterricht* befasst, demgegenüber überschreibt sie ein Kapitel zugleich mit „Die Aneignung musikalischer Einstellungen als Lernvorgang“ (Abel-Struth 2005/1985, S. 230).

⁹ Hörmann und Meidel schlagen eine Systematisierung der wissenschaftlichen Musikpädagogik in die Bereiche historische, empirische, komparative und systematische Musikpädagogik vor.

10	1994	Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik. Ein Forschungsprojekt (Pickert 1994)
11	1996	„Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne, die ich da höre...“. Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht. Ein Beitrag zur Theorie musikbezogener Aneignungsprozesse (Eckart-Bäcker 1996)
12	o.J.	„Musik lernen“ und die musikalische Aneignung von Wirklichkeit (Stroh o.J.)
13	2001	Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen (Wallbaum 2001)
14	2002	Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung (Stroh 2002)
15	2003	Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens (Kaiser 2003)
16	2004	Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium (Kraemer 2004)
17	2006	Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse (Rhein & Müller 2006)
18	2008	Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg (Vogt 2008)
19	2010	Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens (Kaiser 2010)
20	2013	Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik (Lehmann-Wermser & Jessel-Campos 2013)
21	2013	Batman, Beatbox, Blinde Kuh. Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern (Weber-Krüger 2013)
22	2014	Starke Gefühle. Zu den prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment (Vogt 2014b)
23	2015	O.K. statt k.o. Tätigkeitsorientiert unterrichten – wie geht das? (Jünger 2015)
24	2016	Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung (Siedenburg 2016)
25	2016	„Ist musikalische Aneignung in Ordnung?“ (N. N. „zeitjung“ (2016)
26	2017	Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen (Elflein & Weber 2017)
27	2017	Aneignung populärer Musik in informellen Bildungskontexten. Versuch einer geschichtlichen Rekonstruktion und interdisziplinären Dimensionierung des Aneignungsbegriffs (Weber 2017)
28	2017	Populäre Musik im Museum. Das Museum als Lernort zwischen Vermittlung und Aneignung (Klose 2017)
29	2018	Gesangbegleitende Gesten und ihre mimetische Aneignung. Drei Beispiele aus musikpädagogischen Praxissituationen (Rora 2018)
30	2019	Aneignungsraum – Raumanneignung. Aneignungsprozesse bei Grundschulkindern in musikalischen (Lern-)Räumen. Eine Videostudie zur Flensburger Singezeit aus spiel-, raum- und aneignungstheoretischer Perspektive (Dreßler & Dauth 2019)
31	2017	Aneignung. Vom schweigenden Ausdruck zum pädagogischen Grundbegriff (Sauerbrey 2017)

2.2.2 Das analytisch-interpretative Verfahren

Die konkrete Textanalyse folgt einem analytisch-interpretativen Vorgehen, wie es Ingetraud Dahlberg (1987) in ihrer gegenstandsbezogenen, analytischen Begriffstheorie entfaltet. Dahlberg unterscheidet zwischen den analytischen Verfahren der Begriffskonstruktion und Begriffsrekonstruktion. Letztere ist für die vorliegende Studie maßgeblich. Dahlberg konstatiert dafür (ebd., S. 13, Hervorh. i. Orig.):

„Die Begriffsrekonstruktion [...] bezieht sich aber nicht auf begriffliches Neuland, sondern geht empirisch von der Sprachverwendung aus, selektiert also eine bestimmte Begriffsbenennung aus den sie verwendenden Kontexten. Um rekonstruierend zu einem Begriffsverständnis zu gelangen,

müssen sodann die vorkommenden Fälle einer solchen Benennung und ihrer Kontexte in möglichst großer Zahl gesammelt werden. Aus der Analyse der Zusammenhänge – was mit einer Matrixdarstellung der Eigenschaften auf die vorkommenden Benennungsfälle bezogen geschehen kann – wird dann abgelesen, was der Bezugsgegenstand der Benennung gewesen sein mag und welches jeweils die Merkmale dieses Bezugsgegenstandes sind.“

Grundsätzlich stellt Dahlberg zur Merkmalsgewinnung von Begriffen heraus,

„daß die genannten Merkmale eines Begriffs dadurch gewonnen werden können, daß man über einen solchen Bezugsgegenstand Aussagen macht, insbesondere solche, die sich auf die wesentlichen Eigenschaften (im weitesten Sinne) [...] beziehen. Jede einzelne Aussage [...] erbringt dabei ein wesentliches Merkmal des Begriffs dieses Bezugsgegenstandes. [...] Merkmale können somit auch als Prädikatoren bezeichnet werden. Die durch einzelne Prädikationen über einen Gegenstand gewonnene Merkmalsmenge eines Begriffs, die in analysierender Form über den Bezugsgegenstand gewonnen wird, macht das im Titel genannte ‚analytisch‘ der vorzustellenden Begriffstheorie aus.“ (Ebd., S. 10.)

Obleich Aneignung zwar als Begriff vorliegt, wird er nur selten genauer bestimmt; seine Merkmale sind überwiegend implizit. Daher ist das Anliegen der Begriffsstudie, die Merkmale des Bezugsgegenstandes analytisch zu erfassen und somit Aneignung als Begriff zu rekonstruieren.

Zusammenfassend wird folgendes analytisches Vorgehen in Anlehnung an Dahlberg (1987) für die Begriffsbestimmung vorgeschlagen: (1) Sammlung von sämtlichen Aussagen und Zusammenhängen zum Aneignungsbegriff in den zusammengestellten Schriften, (2) Systematisierung der Aussagen zu Merkmalsbündeln, (3) Analyse der Merkmalsbündel nach vorher festgelegten Kriterien.¹⁰

Die Entwicklung von analyseleitenden Kriterien und die Zusammenführung in Form einer Matrix (vgl. Tab. 2) erfolgte in einem zirkulären Prozess aus deduktiven Vorannahmen und induktiv gewonnenen Erkenntnissen, wie es auch in verschiedenen kodifizierenden Verfahren der qualitativ-empirischen Forschung, bspw. der Methodologie der *Grounded Theory* (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 89), vorgeschlagen wird. Im Ergebnis wurde für die Analyse schließlich zwischen sprachlichen und wissenschaftstheoretischen Kriterien unterschieden, die ihrerseits durch untergeordnete Kategorien genauer erfasst worden sind.

Tab. 2: Zusammenfassung der Analyse Kriterien

SPRACHLICHE KRITERIEN	
Wortherkunft	... etymologisch
	... grammatikalisch
	... in anderen Sprachen
Sprachliche Einbindung	... mit Präposition

¹⁰ Dieser analytische Dreischritt wird auch von Eibach (2018, S. 81-82) eingeschlagen, allerdings unterscheidet sich das vorliegende Vorgehen dahingehend, dass keine *Definitionen* zu ‚Aneignung‘ zusammengestellt werden, sondern *Aussagen*. Das begründet sich damit, dass ‚Aneignung‘ bislang kein gefestigter Begriff in musikpädagogischen Schriften ist, sondern überwiegend intuitiv gebraucht wird und als Begriff erst rekonstruiert werden soll.

		... mit Konjunktion
		... Erläuterung mit Adjektiv
		... in Komposita
WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE KRITERIEN		
	Einordnung der Textpassage	... zeitlich
		... in Systematik der wiss. MP
		... in Bezug auf allg. Lerntheorien
		... in Bezugswissenschaften
	Tiefenanalyse zum Objekt	... Musikbegriff
		... Umgangsweise mit Musik
		... Musikal. Prozess und/oder musikal. Ergebnis
	Tiefenanalyse zu den beteiligten Subjekten	... Sichtweise auf die Lernenden
		... Folgerungen für das musikpädagogische Handeln

2.3 Ausgewählte Analysen

Dieses Kapitel gibt Einblick in die Analysen der Begriffsstudie. Die Ergebnisse werden in drei Abschnitten dargestellt: Zunächst werden (ohne Bezug zu den musikpädagogischen Schriften) begriffliche Grundlagen zu Aneignung herausgearbeitet (2.3.1). Daran schließt sich die Analyse von Aneignung in musikpädagogischen Schriften an, zunächst die der sprachlichen Kontexte (2.3.2) gefolgt von der Analyse der wissenschaftstheoretischen Kontexte (2.3.3).

2.3.1 Begriffliche Grundlagen als Rahmung

Mit Bezug auf Ulf Sauerbreys (2017) allgemeinpädagogischen Aufsatz zur *Begriffsetymologie und Begriffsbedeutung* kann grundsätzlich festgehalten werden: Aneignung bedeutet umgangssprachlich ‚sich etwas zu eigen machen‘. Diese Wortbedeutung hat ihren Ursprung in der juristischen Sprache i.S. einer „Aneignung herrenloser beweglicher Sachen“ (ebd., S. 534). Formulierungen wie ‚etwas einverleiben‘ oder ‚verinnerlichen‘ sind sinnverwandt mit aneignen, genauso wie ‚lernen‘, diese Ausdrücke gehen aber über die ursprüngliche Begriffsbedeutung der Besitznahme deutlich hinaus.

Historisch findet sich Aneignung bereits bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Friedrich Fröbel oder Johann Friedrich Herbart (Sauerbrey, 2017, S. 526 f.). Seit den Überlegungen der Kulturhistorischen Schule der Sowjetunion zur Tätigkeitstheorie (vertreten u.a. durch Lew Semjonowitsch Wygotski, Alexei Nikolajewitsch Leontjew oder Pjotr Jakowlewitsch Galperin) und ihrer Weiterentwicklung durch die Kritische Psychologie in Deutschland, insbesondere durch Klaus Holzkamp, wird Aneignung verstärkt als zentraler Begriff erörtert. Dabei werden mit Aneignung überwiegend Prozesse einer individuellen Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt und ihren Gegenständen erfasst, die auch als Prozesse des Sich-Bildens bezeichnet werden können (ebd., S. 526-529). Der Aneignungsbegriff wird (trotz seiner begrifflichen Unschärfe) seit Jahrzehnten oft ganz selbstverständlich gebraucht, um individuelle Lern- oder Bildungsprozesse zu beschreiben. Letztlich wird aber insbesondere für formale Bildungskontexte dem Lernbegriff der Vorzug gegeben. Sauerbrey diskutiert bspw. den Aneignungsbegriff in Bezug auf wesensverwandte Begriffe wie Lernen, Zueignung und Bildung. In seiner Argumentation hat der Aneignungsbegriff den besonderen

Vorteil, dass – indem er sich auf den Vorgang der ‚Interiorisation‘¹¹ im Zuge der Tätigkeitstheorie beruft – „bei seiner Merkmalsbestimmung das ‚Äußere‘, also die umgebende Welt, ihre (materiellen und immateriellen) Gegenstände und die vermittelnden Subjekte in den Blick genommen werden können“ (ebd., S. 535). Aneignung umfasst also das „subjektive Moment des tatsächlichen Einverleibens durch das Subjekt“ (ebd., S. 537). Heute wird Aneignung mit vielfältigen Sinnzuschreibungen erfasst, wie etwa das „An-sich-heranholen“ oder auch das „Von-außen-nach-innen-bringen“ (ebd., S. 536).

Die Erziehungstheorie von Wolfgang Sünkel (2013) ist einer der wenigen aktuellen Versuche, *Aneignung analytisch* zu erfassen. Sünkel leitet darin sachlogisch detailliert die Beziehungen zwischen Erzieher, Zögling und Drittem Faktor als Bestandteile von Erziehung her. Als Kern seiner Theorie gilt: Die Fundamentalstruktur des Erziehungsverhältnisses (also auch von Unterricht und jeden musikpädagogischen Lehr-Lern-Situationen) ist das Zusammenspiel von gegenstandsorientiertem Zöglings- und handlungsorientiertem Erzieherhandeln (Sünkel 2013, S. 91). Das heißt, die Tätigkeit des Erziehers (die Vermittlung) ist handlungsorientiert auf das Aneignungshandeln des Zöglings bezogen, wohingegen die Tätigkeit des Zöglings gegenstandsorientiert auf die Aneignung des Dritten Faktors, also des Aneignungsgegenstandes (bspw. Musik) bezogen ist (ebd., S. 90). Für die Begriffsstudie ist die Betrachtung der Beziehung zwischen Zögling und Drittem Faktor zentral, weil diese „konstitutiv ist für die Erziehung überhaupt; [...] wenn die Aneignung scheitert, scheitert die Erziehung im Ganzen.“ (Sünkel 2013, S. 177.) Für das Gelingen dieser Beziehung zwischen Zögling und Drittem Faktor benennt Sünkel schließlich drei voraussetzende Einzelbeziehungen, nämlich: die Wertschätzung des Zöglings gegenüber dem Aneignungsgegenstand (also sein geprüftes Urteil darüber), seinen Aneignungswillen sowie das tatsächliche Aneignungshandeln (ebd., S. 177 f.). Diese Überlegungen sind grundlegende Voraussetzungen und theoretische Bezugnahmen für Aneignung, sie fließen in die abschließende Beschreibung eines mehrdimensionalen musikpädagogischen Aneignungsbegriffs mit ein.

2.3.2 Sprachliche Einbettung und Entfaltung des Aneignungsbegriffs in musikpädagogischen Schriften

Die exemplarische Zitzusammenstellung in Tabelle 3 verdeutlicht die Diversität der Verwendung von Aneignung in musikpädagogischen Schriften.¹² Diese Zitate zeigen, was auch Bernhard Weber (2017) in seinem Text zu *Aneignungsformen populärer Musik* dem Aneignungsbegriff zuschreibt, nämlich dass er ein „schillernder, vielschichtiger, universell gebräuchlicher Ausdruck“ sei, der sich nicht nur „in der Theologie, Philosophie, Pädagogik, Soziologie, den

¹¹ „Als Interiorisation bezeichnet man bekanntlich den Übergang, durch den die ihrer Form nach äußeren Prozesse, die sich mit äußeren, stofflichen Gegenständen vollziehen, in Prozesse verwandelt werden, die auf der geistigen Ebene, auf der Ebene des Bewusstseins verlaufen. Dabei werden sie einer spezifischen Transformation unterzogen: Sie werden verallgemeinert, verkürzt und vor allem werden sie zu einer Weiterentwicklung fähig, die über die Möglichkeiten der äußeren Tätigkeiten hinausgeht.“ (Leontjew, zit. n. Sauerbrey 2017, S. 535.)

¹² Die gewählten Zitate sind in gewisser Weise typisch für das Auftreten des Aneignungsbegriffs in musikpädagogischen Schriften. Sie tauchen in diesen Verwendungszusammenhängen wiederkehrend auf.

Cultural Studies, den Kultur-, Medien- und Kommunikationswissenschaften einer ausgeprägten Verwendung [erfreut]“ (ebd., S. 13), sondern offensichtlich auch in der Musikpädagogik. Tabelle 3 zeigt neben der Vielfalt der dem Aneignungsbegriff zugeschriebenen Attribute auch exemplarisch seine sprachliche Einbindung in den untersuchten musikpädagogischen Schriften.

Tab. 3: Ausgewählte Zitate zum Aneignungsbegriff in musikpädagogischen Schriften

Zitat	Quelle
„interessegeleitete Aneignung“	(Niermann 1987, S. 23)
„Aneignung durch Verstehen, Begreifen, Erfahren“	(Niermann 1987, S. 40)
„Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen“	(Kaiser 1992)
„Musiklernen – Aneignung des Unbekannten“	(Olias 1994)
„Lerntätigkeit ist Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln“	(Stroh 2003)
„Aneignung von musikalischen Einstellungen als Lernvorgang“	(Abel-Struth 2005/1985, S. 230)
„Vermittlung und Aneignung ... in einem kontingenten Verhältnis gegenüber“	(Vogt 2008, S. 11)
„Wie Rockmacher und -hörer mit ‚ihrer‘ Musik umgehen ... als Aneignungsverhalten“	(Niermann 1987, S. 27)
„erfahrende Aneignung“	(Wallbaum 2001)
„erkennende Aneignung“	(Kaiser 1989, S. 13)
„Musikalische Aneignung ... Nutzung von ... Elementen eines anderen Künstlers in der eigenen Musik“	(zeitjung, 2016)

Aneignung als *Substantivierung mit –ung* aus dem schwachen Verb ‚aneignen‘: Verben als Tätigkeitswörter drücken Handlungen, Vorgänge oder Zustände aus, d.h. sie sind in sich prozess- bzw. zustandsbezogen. Aneignung als substantiviertes Verb verweist demnach aus sprachlicher Perspektive einerseits auf eine Handlung, einen Vorgang, einen Vollzug, einen Zustand und andererseits als Substantiv zugleich auf ein sedimentiertes Resultat des Aneignungsvorgangs.

Aneignung von Etwas, wie bspw. Aneignung von Welt, Raum, Wirklichkeit, Einstellungen: Die Präposition „von“ bezeichnet einen Vorgang bzw. Zustand einer Loslösung: Etwas muss von etwas gelöst werden, bevor es in einem Prozess der Verinnerlichung, des Einverleibens im Subjekt zu einem neuen Zustand beitragen kann bzw. bevor man selbst Teil davon ist. Aneignung von Etwas verweist auf ein reziprokes Wechselverhältnis im Aneignungsprozess zwischen Subjekt und dem Aneignungsgegenstand i.w.S. (also dem Dritten Faktor, wie es auch in Sünkels Erziehungstheorie verdeutlicht wird).

Aneignung als Etwas, wie bspw. Aneignung als Musiklernen, als Lernvorgang: „Als“ leitet die nähere Erläuterung eines Bezugswortes ein und indiziert einen Vergleich der durch sie verbundenen Begriffe. Aneignung wird dadurch gleichgesetzt mit *Musiklernen* oder mit einem *Lernvorgang*.

Aneignung, engl. „appropriation“, wie es bspw. in der populären Musik verwendet wird: Hier bezeichnet Aneignung/appropriation die Verwendung eines fremden Musikstils für eigene neue Musikstücke und verdeutlicht in besonderer Weise das Moment des Einverleibens.¹³

¹³ Diesem Verständnis folgt auch die Formulierung „cultural appropriation“, wobei es hier über die Musik hinausgeht und Aneignung auf kulturelle Kontexte bezogen wird.

Adjektiv und Aneignung, wie bspw. erkennende Aneignung: Adjektive als Eigenschaftswörter bestimmen Aneignung näher. Auffällig ist, dass Aneignung mit Begriffen wie Erfahren, Erkennen, Verstehen verbunden wird, also mit Begriffen zur Beschreibung von Vorgängen des Verinnerlichens. Damit wird bewusst Abstand genommen von Aneignung als Inbesitznahme. Demgegenüber gibt es (bislang) keine adjektivischen Formulierungen wie „wissende Aneignung“ oder „könnende Aneignung“.

Aneignung „und“, wie bspw. Aneignung und Vermittlung: Die Konjunktion „und“ verbindet zwei Aussagen miteinander und zeigt damit ein einander ergänzendes Paar, eine (logische) Verknüpfung oder auch ein Zusammenwirken an.

Aneignung erscheint außerdem in *Aufzählungen*, wie bspw. im Titel des AMPF-Tagungsbandes von 1992 „Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen“. In Aufzählungen werden Begriffe aneinandergereiht, die in einer bestimmten Art und Weise ähnlich sind bzw. zusammengehören. Aufzählungen verdeutlichen und intensivieren eine Aussage. Im vorliegenden Fall ist die Aufzählung mit Aneignung eine aufeinander aufbauende Trias (Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen) zur Erläuterung des Begriffs „Musikalische Erfahrung“.

Aneignung in Determinativkomposita, wie bspw. Aneignungsverhalten: Determinativkomposita sind zusammengesetzte Substantive, bei denen der erste Wortbestandteil den zweiten näher erläutert. Interessant ist im Beispiel von ‚Aneignungsverhalten‘, dass der Begriff Aneignung nun dazu verwendet wird, einen anderen Begriff näher zu qualifizieren, in dem Fall das Verhalten. Im anderen Fall (wie bspw. Raumaneignung, Musikaneignung) wird angezeigt, was angeeignet wird, also hier Raum oder Musik.

Aus den sprachlichen Analysen lassen sich zwei für Aneignung charakteristische begriffliche Bestimmungsmerkmale erschließen: (1) Aneignung wird vornehmlich dann verwendet, wenn Vollzüge, Prozesse oder Zustände dargestellt werden. (2) Weiterhin wird von Aneignung gesprochen, wenn es um solche Prozesse geht, die eine bestimmte Auseinandersetzung als tiefe Verinnerlichung beschreiben. Meist handelt es sich dann um solche Elemente, die nicht konkret zu fassen sind, sondern als Abstrakta erscheinen, wie Natur, Einstellungen, Erfahrung, Raum.

2.3.3 *Wissenschaftstheoretische Kontextualisierung des Aneignungsbegriffs in musikpädagogischen Schriften*

In diesem Abschnitt sollen nicht alle Schriften entlang der o.g. Kriterien analysiert werden, sondern die Analyseergebnisse werden gebündelt und anhand von zentralen Aussagen dargestellt. Gerade weil die untersuchten Schriften die gesamte Breite der wissenschaftlichen Musikpädagogik über einen Zeitraum von 35 Jahren abbilden (vgl. Tab. 1), ist von sich verändernden Referenzrahmen der Autor*innen gemäß ihrer wissenschaftstheoretischen Kontexte auszugehen. Durch die Analyse dieser wissenschaftstheoretischen Kontexte werden Konjunkturen und unterschiedliche Ausfaltungen des Aneignungsbegriffs über die Zeit aufgedeckt.

Franz Niermann ist im hier untersuchten Rahmen der erste nach Sigrid Abel-Struth, der den Aneignungsbegriff gezielt verwendet. In seiner Dissertation zu *Rockmusik und Unterricht* von 1987 etabliert er die sog. „interessegeleitete Aneignung“ (Niermann 1987, S. 23). Zunächst konstatiert er aber für den Aneignungsbegriff eine fehlende theoriegeschichtliche Entfaltung (ebd., S. 24) und schlussfolgert daraus, „daß er [der Aneignungsbegriff, SD] – nach den Kriterien der ‚exakten‘ Wissenschaft – gar nicht ‚reif‘ dafür wäre, als Kategorie stringent definiert,

in die musikdidaktische Theorie einbezogen zu werden.“ (Ebd.) Niermann bestimmt Aneignung mit den Begriffen ‚Verstehen‘, ‚Begreifen‘ und ‚Erfahren‘, basierend auf dem ‚Interesse‘ (ebd., S. 40-45), betont aber zugleich, dass er Aneignung als Reflexionsmittel versteht: „[E]r ist das Mittel, mit dessen Hilfe die üblicherweise benutzten Termini reflektiert und aus neuer Sicht dargestellt werden“ (ebd., S. 25). Sowohl in der Darstellung der konkreten Unterrichtsbeispiele als auch in grundlagentheoretischer Herleitung tritt Aneignung immer wieder als Ersatzwort für Umgangsweise mit Musik bzw. für Erschließung von Musik in Erscheinung. So definiert Niermann: „Wie Rockmacher und -hörer mit ‚ihrer‘ Musik umgehen, soll als Aneignungsverhalten betrachtet werden“ (ebd., S. 27); oder formuliert: „Der Umgang mit Musik ist ein Prozeß der Aneignung, der Mensch macht sich Musik in einem einseitigen Vorgang zu eigen.“ (Ebd., S. 33.) Und schließlich heißt es in einer zugespitzten Teilkapitelüberschrift: „Der Umgang mit Musik: ein Aneignungsprozeß“ (ebd., S. 37). Auffällig ist, dass der Aneignungsbegriff im Kontext populärer Musik im Musikunterricht zur Anwendung kommt; eine konkrete begriffliche Bestimmung bleibt allerdings aus.

Anfang der 1990er Jahre erfährt Aneignung in der Musikpädagogik eine erste Konjunktur, verstärkt durch zwei Jahrestagungen des AMPF, die in den jeweiligen Tagungsbänden dokumentiert werden: 1992 mit dem Titel *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* und 1994 mit dem Titel *Musiklernen – Aneignung des Unbekannten*. Dabei erscheint Aneignung nun divers: sowohl als Synonym zu Lernen, als auch in bewusster Abgrenzung dazu. So plädiert Günter Olias im aneignungsfunktionalen Begründungsansatz für die von ihm vorgelegte integrative Musikdidaktik zunächst für eine Differenzierung zwischen Aneignung und Lernen und entfaltet für Aneignung ein eher unspezifisches ‚Mehr‘:

„Nachdrücklich soll jedoch hier auf die damit verbundene Gefahr einer Reduzierung des Aneignungsbegriffs durch seine Identifikation mit dem Lernbegriff aufmerksam gemacht werden. [...] Im Unterschied zum Lernen ist Aneignung auf den gesamten Beziehungsreichtum, auf die Gesamtheit der Lebensäußerungen der Individuen gerichtet, auf deren produktive Beziehungen zu den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen.“ (Olias 1992, S. 151)

Wenngleich Olias vor einer Gleichsetzung von Aneignung und Lernen warnt, so fungiert Aneignung in seinem Resümee lediglich als nähere Bestimmung von Musiklernen:

„Eine Gleichsetzung von Aneignung und Lernen würde außerdem bedeuten, den Aneignungsprozeß zu beschränken auf eine rein subjektive Verinnerlichung, auf die bloße Anschauung von Gegenständen oder auf das gedächtnismäßige Einprägen von Sachverhalten. Zum anderen wiederum käme es zu einer Überfrachtung des Lernbegriffs. Deshalb muß hier die aneignungsfunktionale Bestimmung auch des Musiklernens hervorgehoben werden.“ (ebd., S. 152)

Auffällig ist weiterhin, dass das Potenzial einer Begriffsverwendung von Aneignung in der Beschreibung der Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unbekannten¹⁴ (bspw. fremde

¹⁴ Dass das Fremde Aneignungsprozesse evoziert, stellt auch Bernhard Waldenfels (1997, S. 49) heraus: „Der Umgang mit dem Fremden ist so sehr durch das Ziel der Aneignung bestimmt, daß ‚Aneignung‘ vielfach als Synonym für ‚Erkennen‘, ‚Erlernen‘ oder ‚Befreiung‘ gebraucht wird.“ Gleichzeitig verliert es dadurch das, was es als Fremdes auszeichnet: „Es fragt sich, wie Fremdes als Fremdes auftreten kann und wie es sich der Zudringlichkeit diverser Aneignungsversuche zu erwehren vermag.“ (Ebd., S. 50.)

(Musik-)Kulturen¹⁵) gesehen wird. Exemplarisch sei an dieser Stelle Günter Kleinen angeführt, der sich mit Einsatzmöglichkeiten des chinesischen Saiteninstruments Er-hu auseinandersetzt. Kleinen resümiert, dass

„[...] Aneignung des musikalisch Fremden angewiesen [ist] auf eine Verankerung in der individuellen Lebensgeschichte. Hierfür muß [sic!] hinreichend Raum gegeben werden. Nur bei kontinuierlicher Hilfestellung sind Identifikation und Verinnerlichung möglich, durch die Fremdes zu Eigenem werden kann.“ (Kleinen 1994, S. 123)

Für Kleinen ist Aneignung also wesentlicher Teil eines Prozesses interkultureller Verständigung, wie er es am Beispiel der Er-hu für die „Aneignung eines musikalisch Fremden in beiden Richtungen: chinesisch-deutsch und deutsch-chinesisch“ (ebd., S. 124) deutlich macht. Neben Kleinen thematisieren auch die anderen hier aufgeführten Beiträge jene „Bewältigung der Fremdheit durch Aneignung“ (Waldenfels 1990, S. 62). Fokus der 1990er Jahre war eine verstärkte Hinwendung zum handelnden Schüler und seinen musikalischen Erfahrungen einerseits sowie die (bisweilen autodidaktische) Auseinandersetzung¹⁶ mit dem Unbekannten und einer tiefen Verinnerlichung andererseits. Das zeigt sich auch in einem anderen begrifflichen Bezugspunkt dieser Jahre: der musikalisch-ästhetischen Erfahrung (Kaiser 1992). Intention der hier rezipierten Schriften aber war in jedem Fall die Ausfaltung des Begriffs Musiklernen und nicht die der Aneignung.

Mit PISA 2000 und der einhergehenden empirischen Wende rückt der Kompetenzbegriff ins Zentrum des Nachdenkens und beherrscht zunehmend den Diskurs. Aneignung erscheint (auch vor dem Hintergrund eines nun prominenten psychologischen Lernbegriffs) eher beiläufig und marginal. Die Texte dieser Jahre verwenden Aneignung einerseits vornehmlich im Zusammenspiel mit Vermittlung (vgl. exemplarisch Kraemer 2004; Vogt 2008). So heißt es bei Kraemer:

„Unter Aneignung verstehe ich den Prozess der Verinnerlichung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen; unter Vermittlung verstehe ich die Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen durch erfahrene Personen.“ (Kraemer 2004, S. 42)

Andererseits erscheint Aneignung explizit im Zusammenspiel mit *Lernen als Tätigkeit* im Kontext der Tätigkeitstheorie. Hierfür ist Wolfgang Martin Stroh¹⁷ bereits seit 1984 wegweisend sowie nachfolgend bis heute Hans Jünger (2015). Während Stroh Lerntätigkeit im Musikunterricht als „Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln“ versteht, führt Hans Jünger musikalische Bildung als Ergebnis einer „Aneignung von musikalischen Tätigkeiten“ aus (ebd.,

¹⁵ Vgl. dazu die Beiträge von Günter Kleinen, Wolfgang M. Stroh oder Dietmar Pickert.

¹⁶ Exemplarisch sei auf Pickerts Formulierung der „autodidaktischen Aneignung“ im Kontext von Instrumentalspiel bei Amateurmusikern verwiesen (Pickert 1994, S. 77).

¹⁷ Strohs Vorstellung eines erfahrungsorientierten Musikunterrichts basiert auf musikalischer Tätigkeit, wie er es im Zusammenhang mit seiner Konzeption der Szenischen Interpretation entfaltet (hierbei beruft er sich wiederum auf die Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule und macht dadurch das Moment der Verinnerlichung stark). Lernen wird verstanden als Tätigkeit, die durch unterschiedliche Lernhandlungen realisiert wird. Tätigkeit wiederum ist grundsätzlich „Aneignung von Wirklichkeit“ (Stroh 2003a). Im Fall von Lernen im Musikunterricht formuliert Stroh: „Lerntätigkeit ist Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln“ (Stroh 2003b).]

S. 1) und versteht mit Bezug auf Stroh unter einer Tätigkeit „einen relativ überdauernden Prozess“, der sich aus einzelnen Handlungen zusammensetzt, die durch Operationen realisiert werden (ebd.). Merkmale dieses Aneignungsprozesses mit dem Ziel musikalischer Bildung sind nach Jünger die Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Es handelt sich gleichermaßen um einen individuellen sowie sozialen und letztlich unabschließbaren Prozess (vgl. Jünger 2008, S. 56.). Jünger schlussfolgert, dass der Tätigkeitsbegriff einen Anwendungsbezug impliziert und somit dem Kompetenzbegriff (als Beschreibung von Dispositionen) vorzuziehen ist. Auf Aneignung bezogen heißt das, dass als Ergebnis eines solchen tiefen Aneignungsprozesses musikalischer Tätigkeiten die Lernenden zur Anwendung ihrer erworbenen Tätigkeiten in der Lage sind (Jünger 2015, S. 2).

Erst seit den frühen 2010er Jahren mit der neuen Hinwendung zur Musizierpraxis (verstärkt auch populärer Musik) im Musikunterricht, mit der Umsetzung eines weiten Inklusionsgedankens, mit der Einführung von Musikklassen (also einem instrumental- oder gesangspädagogischen Setting) ist parallel eine deutliche Hinwendung zum Aneignungsbegriff und dessen vielfältiger Begriffsfüllung in musikpädagogischen Schriften erkennbar, wenngleich überwiegend unspezifisch. Die begriffliche Ausleuchtung bleibt auch jetzt stets implizit und Aneignung wird nach wie vor im Zusammenspiel mit Vermittlung verwendet. Aneignung wird von Vertreter*innen solcher musikpädagogischer Teildisziplinen aufgegriffen, die überwiegend in außerschulischen musikpädagogischen Settings verortet sind und diese Ansätze als fruchtbar auch für schulische Kontexte sehen. Das sind etwa die Teildisziplinen der populären Musikpädagogik, der interkulturellen Musikpädagogik, der Instrumental- und Gesangspädagogik (Lehmann-Wermser & Jessel-Campos 2013, Siedenburg 2016, Klose 2017).¹⁸ Die jeweiligen Autor*innen plädieren mit der Begriffsverwendung für einen erfahrungsorientierten Musikunterricht. Dafür stellen sie die Inszenierung einer tiefen und bisweilen nicht planbaren Auseinandersetzung mit dem faszinierenden Fremden und Ungewohnten als bedeutsam für musikalisch bildende Aneignungsprozesse heraus (Siedenburg 2018; Schatt 2019), die auch an anderen Lernorten stattfinden können, wie es Klose (2017, S. 11) für „Aneignungsprozesse in einem lokal begrenzten Raum“ thematisiert. Dies geht zunehmend mit raum- und praxistheoretischen Überlegungen einher, die den Aneignungsbegriff weiter schärfen. Auch im Forschungsprojekt zur *Flensburger Singezeit* wird daher nun ein Aneignungsbegriff bemüht, der mit Martina Löws *Raumsoziologie* (2015) verschränkt wurde. Das heißt, Aneignung wird nicht mehr nur i.S. einer Verinnerlichung auf das Individuum bezogen, sondern Aneignung erhält räumliche und interaktive Dimensionen.¹⁹

Aneignung wird weiterhin durch die Bezugnahme zu anderen, ähnlichen Begriffen geschärft: außerhalb der Musikpädagogik bspw. mit Zueignung bei Sauerbrey (2017, S.532-534), mit Anverwandlung bei Hartmut Rosa (Rosa & Endres 2016, S. 124 sowie Rosa 2016, S. 412).

¹⁸ Auch Vertreter*innen der Populärmusikforschung setzen sich mit Aneignung auseinander, dabei scheinen auch Berührungspunkte zu musikpädagogischen Fragestellungen auf (Elflein & Weber 2017).

¹⁹ Die Autor*innen haben sich für ihre videografische Studie auf einen Aneignungsbegriff bezogen, wie er in der Sozialpädagogik Verwendung findet (vgl. Deinet 2009, Deinet & Reutlinger 2014). Zugleich wurde eine Begriffsbestimmung für die Musikpädagogik dringend angemahnt.

Innerhalb der Musikpädagogik verknüpft ihn Constanze Rora (2018) mit dem Begriff der Anähnlichung: Indem sie sich in ihrem Text *Gesangbegleitende Gesten und ihre mimetische Aneignung* auf anthropologische Theoriebezüge und das Konstrukt der Mimesis beruft, wird für Aneignung im Zusammenspiel mit Anähnlichung das Moment der kreativ-schöpferischen Veränderung stark gemacht.

2.3.4 Zusammenfassung der Analysen

Neben den aus den sprachlichen Analysen gewonnenen Bestimmungsmerkmalen für den Aneignungsbegriff (vgl. Kap. 2.3.2) können auch aus der Analyse der wissenschaftstheoretischen Kontexte Begriffsmerkmale i.S. von Kernaspekten zugespitzt werden. Waren es für die sprachlichen Analysen vornehmlich die Aspekte ‚Prozess bzw. Vollzug‘ sowie ‚tiefe Verinnerlichung‘, so bestätigen die Analysen der wissenschaftstheoretischen Kontexte diese und ergänzen sie um weitere, etwa die: ‚das faszinierende Fremde bzw. Unbekannte‘, ‚ein auf den gesamten Menschen bezogener Vorgang‘, ‚autodidaktische und selbstbestimmte Zuwendung‘, ‚räumliche Bezugnahme‘ sowie ‚Interaktion‘ und ‚Praxis‘.

Zugleich muss festgestellt werden, dass diese Kernaspekte nicht zu allen Zeiten und bei allen Autor*innen gleiches Gewicht haben (vgl. Begriff als Denkeinheit), sondern Aneignung in musikpädagogischen Schriften hat sich im Laufe der Zeit i.S. der o.g. Erkenntniseinheit weiterentwickelt. Demgemäß ist bspw. die räumliche Perspektive erst in jüngster Vergangenheit für die Musikpädagogik geschärft worden, basiert aber bspw. auf der Begriffsbestimmung nach Holzkamp von Aneignung als Auseinandersetzung eines Subjekts mit der Welt und seinen Gegenständen. Der Vorgang der Interiorisation fokussiert dieses Einverleiben infolge der Auseinandersetzung mit jener Umwelt. Diese räumliche Ebene spielte etwa bei Franz Niermann oder Günter Kleinen noch keine Rolle. Demgegenüber verdeutlichen die Schriften dieser beiden Autoren, dass Aneignung in der Musikpädagogik zunächst vor allem in der populären Musik oder der interkulturellen Musikpädagogik Verwendung fand. Gegenwärtig bleibt die Verwendung des Begriffs allerdings nicht mehr auf diese Teildisziplinen beschränkt. Die von Sünkel benannten Voraussetzungen eines gelingenden Aneignungsgeschehens (nämlich das geprüfte Urteil über den Aneignungsgegenstand, der Aneignungswille und das tatsächliche Aneignungshandeln) finden ihren musikpädagogischen Niederschlag im Aspekt der ‚Praxis‘, insofern insbesondere der hierfür zentrale ästhetische Streit zu einer Prüfung über die Attraktivität und Wertschätzung des Aneignungsgegenstandes führt.

Diese im Zuge der Analyse identifizierten Kernaspekte werden nun in einen Zusammenhang gebracht und in den entfaltenen Haupt- und Teildimensionen der Begriffsbestimmung verdichtet (vgl. Kap. 3.2). Der nachfolgend explizierte Vorschlag eines mehrdimensionalen musikpädagogischen Aneignungsbegriffs bildet also einerseits die vorgenommenen Analysen ab, geht aber andererseits interpretativ über die Analysen darüber hinaus: Indem die zeitliche Perspektive – also die begriffliche Entwicklung des Aneignungsbegriffs in musikpädagogischen Schriften bis heute – mitgedacht ist, werden die verschiedenen Einzelaspekte in einem funktionalen Gefüge zusammengeführt und mit dem Vorschlag eines Aneignungsbegriffs, wie er sich aus heutiger Sicht als Erkenntniseinheit präsentiert, vorerst abgeschlossen.

3 Der mehrdimensionale musikpädagogische Aneignungsbegriff

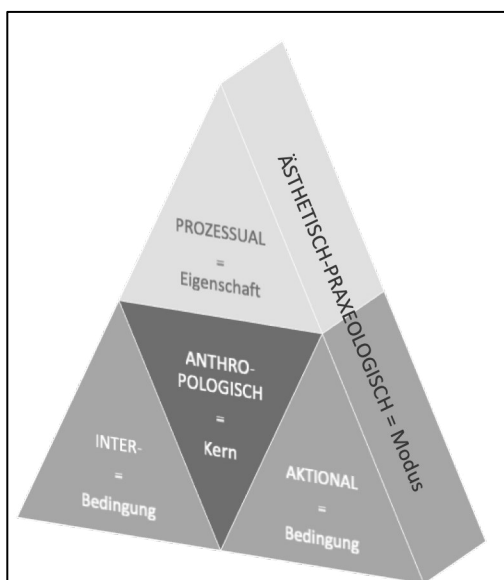
Einleitend sei nochmals Ingetraud Dahlberg angeführt, die in Hinblick auf den stark interpretativen Charakter von Begriffsrekonstruktionen zweierlei konstatiert: erstens, dass man es im Ergebnis vermutlich mit mehreren Begriffen zu tun haben wird, „die polysem durch ein und dieselbe Benennung bezeichnet werden“ (Dahlberg 1987, S. 13) und zweitens, dass die analytisch herausgearbeiteten Inhaltskomponenten eines Begriffs – also seine Merkmale – eine bestimmte Struktur bilden, „eine Beziehungsgesamtheit von Begriffsmerkmalen“ (ebd.). Diese zwei Aspekte spiegeln sich auch in den Ergebnissen der Studie wider, insofern die unterschiedlichen Verwendungsweisen Aneignung als polysemen Begriff herausstellen (vgl. Kap. 3.1) und der entfaltete mehrdimensionale Aneignungsbegriff zudem jene spezifische funktionale Beziehungsstruktur der identifizierten Merkmale abbildet (vgl. Kap. 3.2).

3.1 Verwendungsweisen von Aneignung in musikpädagogischen Schriften

Weil nach Cassirer Akte der Benennung in Folge von Klassifizierungen nicht zufällig sind, ist danach zu fragen, in welchen wiederkehrenden Elementen unserer Sinneserfahrung sie gründen. Diese verdichten sich über die untersuchten Schriften hinweg i.S. von Wahrnehmungszentren zunächst zu drei charakteristischen Verwendungsweisen des Aneignungsbegriffs: (1) als *Sammelbegriff* für musikpädagogische Lernprozesse, (2) als bewusst oder beiläufig verwendetes *Synonym* zu Lernen und (3) als bewusst verwendetes „*anders-als-Lernen*“. Diese dreifache Verwendungsweise präsentiert Aneignung in musikpädagogischen Schriften als polysemen Begriff (vgl. Dahlberg 1987, S. 13). Vor allem die herausgearbeitete dritte Verwendungsweise ist für die wissenschaftliche Musikpädagogik relevant und wird im Folgenden vertieft zur Bestimmung eines *mehrdimensionalen musikpädagogischen Aneignungsbegriffs*.

3.2 Der mehrdimensionale musikpädagogische Aneignungsbegriff

Fügt man die Erkenntnisse der untersuchten sprachlichen sowie wissenschaftstheoretischen Kontexte – also die identifizierten Kernaspekte (vgl. Kap. 2.3.4) – zusammen, so kann Aneignung i.S. eines „*anders-als-Lernen*“ gegenwärtig als verdichtetes Wahrnehmungszentrum in vier Hauptdimensionen bestimmt werden. Diese Hauptdimensionen stehen aus Sicht der Verfasserin in einer spezifischen funktionalen Konstellation zueinander und werden durch verschiedene Teildimensionen genauer erfasst. Im Verständnis von Begriff als Denkeinheit (vgl. Kap. 2.1) wurde herausgearbeitet, dass bestimmte Teildimensionen zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich starkes Gewicht hatten. Diese zeitliche Dimension ist im hier entfalteten mehrdimensionalen Aneignungsbegriff gebündelt und verweist letztlich auf die von Dahlberg (1987, S. 13) benannte Struktur der Inhaltskomponenten eines Begriffes, also auf dessen „Beziehungsgesamtheit von Begriffsmerkmalen“.



Die Erfassung des Aneignungsbegriffs in Dimensionen entspricht einer analytischen Trennung; in der Realität greifen sie notwendig ineinander. Den Kern macht eine anthropologische Dimension als das Wesen von Aneignung aus. Diese ist eingebettet in eine Bedingung: die interaktionale Dimension. Aneignung ist charakterisiert durch die prozessuale Dimension und vollzieht sich im Modus der ästhetisch-praxeologischen Dimension. Nachfolgend sollen die Dimensionen und ihre untergeordneten Teildimensionen detaillierter dargestellt werden.

Abb. 1: Der mehrdimensionale musikpädagogische Aneignungsbegriff (eigene Darstellung)

- (1) Die *anthropologische* Dimension als Kern verweist auf die für Aneignung charakteristische Begegnung mit faszinierendem oder irritierendem musikalisch Fremden bzw. Ungewohnten (perturbierende Teildimension (TD)), bei der der gesamte Mensch einbezogen ist (existenzielle TD). Die Auseinandersetzung mit diesem Fremden evoziert Prozesse einer tiefen Verinnerlichung (interiorisierende TD). Diese sind durch eine hohe selbst- und motivgesteuerte Eigenaktivität ausgezeichnet und gehen oftmals mit autodidaktischen Zugängen einher (eigenaktiv-motivationale TD). Zudem ist ein schöpferisches Moment wesentlich, weil als Ergebnis eines Aneignungsprozesses etwas Neues, Nicht-mehr-Fremdes daraus hervorgeht. Das Einverleiben führt zu einer nachhaltigen Veränderung des Aneignenden (existenzielle TD).
- (2) Aneignung ist eingebettet in eine *interaktionale Dimension*, die die Bedingung für Aneignung darstellt. Diese interaktionale Dimension besteht aus einer relational-räumlichen sowie einer sozialen Teildimension. Die soziale Teildimension macht deutlich, dass Aneignungsprozesse zwar individuell verlaufen, aber erst durch die Interaktion mit Anderen bzw. mit etwas Anderem in musikpädagogischen Situationen ausgelöst, ausgehandelt und vertieft werden. Die relational-räumliche Teildimension expliziert die Bedeutung der umgebenden räumlichen Umwelt für Aneignungsprozesse. Aneignung findet in Räumen statt, diese können in bestimmter Art und Weise angeeignet werden. Demgegenüber konstituieren sich in Aneignungsprozessen auch spezifische neue Räume. Die Musik als Aneignungsgegenstand ist notwendiger Bestandteil dieser räumlichen Dimension. Für den hier dargestellten Zusammenhang von Aneignung und Raum wird die Raumsoziologie von Martina Löw zugrunde gelegt.²⁰ Diese basiert auf einem relationalen Raumverständnis und erfasst

²⁰ Der Zusammenhang von Aneignung und Raum wurde gemeinsam mit Timo J. Dauth erstmals in der qualitativ-empirischen Videografiestudie zur Flensburger Singezeit untersucht und auf der Jahrestagung der Musikpädagogischen Forschung Österreich 2018 vorgestellt sowie anschließend

Raum als „eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten.“ (Löw 2015, S. 271.) Löw unterscheidet mit Spacing und Syntheseleistung zwei zentrale Prozesse der Raumkonstitution: Mit Spacing wird das Platzieren bzw. Positionieren von Lebewesen und sozialen Gütern bezeichnet, wohingegen die Syntheseleistung beschreibt, wie diese kognitiv zu Räumen verknüpft werden. Musikspezifisch gewendet heißt das: Im musikalischen Aneignungsvorgang werden Personen und soziale Güter – und deshalb v.a. auch Musik – im Spacing positioniert und in Syntheseleistungen zu Räumen verknüpft. Dabei ist das musikalisch Fremde oder ungewohnt Faszinierende der entscheidende Raumöffner sowie zugleich grundlegender Bestandteil der Räume. Löw stellt für den Vorgang der Raumkonstitution u.a. den Aspekt der Wahrnehmung heraus, den sie auf *alle* Sinne bezieht. In musikalischen Aneignungsprozessen ist die auditive Wahrnehmung die Vorrangige.²¹ Mehr noch: Das auditiv Wahrgenommene ist *notwendiger* Bestandteil von Raumkonstitutionen in musikalischen Aneignungsprozessen. An der relational-räumlichen Dimension wird außerdem deutlich, dass musikalische Aneignungsräume vorrangig nonverbal konstruiert werden. Sprache ist nicht zwingend notwendig, sie kann aber die Aneignungsprozesse unterstützen (vgl. ästhetisch-praxeologische Dimension).

- (3) Aneignung ist charakterisiert durch die *prozessuale Dimension*. Diese artikuliert die Prozesshaftigkeit und Vollzugsorientierung von Aneignung. Das heißt, der Aneignungsbegriff wird immer dann verwendet, wenn ergebnisoffene Aushandlungsprozesse, das vollzugsorientierte Eintauchen in musikalische Zusammenhänge herausgestellt werden. Dies steht im Einklang mit der relational-räumlichen Teildimension.
- (4) Die *ästhetisch-praxeologische Dimension* beschreibt den Modus, in dem sich Aneignung vollzieht und durchzieht die vorgängig beschriebenen Dimensionen. Für musikalische Aneignungssituationen wird Musik als ästhetische Praxis (vgl. Wallbaum & Rolle 2018) als Gegenstand artikuliert. Der Aneignungsbegriff erscheint vornehmlich dann, wenn die Unschärfe und Unbestimmtheit eines individuellen musikalischen Erfahrungsvorgangs in seiner Vollzugsorientierung herausgehoben werden sollen. Zugleich steht damit weniger die Gelungenheit musikalischer Produkte im Fokus, als vielmehr die – auch mit der sozialen Teildimension einhergehende – streithafte Auseinandersetzung darüber (ästhetisch-argumentative TD). Gleichwohl geht aus diesem reziproken Aneignungsprozess etwas Neues hervor, was infolge einer Reflexion zum Vorschein kommt (reflexiv-emergierende TD). Es verändert sich nicht nur der Aneignende selbst, sondern auch der Aneignungsgegenstand sowie die umgebende Umwelt (s. auch existenzielle TD sowie relational-räumliche TD).

publiziert (vgl. Dreßler & Dauth 2019). Diese empirisch gewonnenen Überlegungen zum Zusammenhang von Aneignung und Raum wurden für einen Vortrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik 2020 nun systematisch untersucht und dort zur Diskussion gestellt, eine Publikation ist in Vorbereitung. Die wissenschaftstheoretischen Grundlagen zum Raumverständnis, insbesondere in der Musikpädagogik untersucht Timo J. Dauth in seiner Dissertation (Dauth, i.V.). Seine Überlegungen zum Raumverständnis fließen in die Erörterungen an dieser Stelle ein.

²¹ Neben der auditiven Wahrnehmung sind auch die anderen Sinne in Bezug auf Musik bedeutsam, bspw. wie sich ein Instrument anfühlt, wie es aussieht oder auch wie es riechen kann.

4 Zur Relevanz einer Auseinandersetzung mit dem Aneignungsbegriff in der Musikpädagogik

Eingangs wurde erläutert, dass für jegliche Wissenschaft die Auseinandersetzung mit Begriffen zentral ist, weil diese ihr Fundament sind und Verständigung ermöglichen. Bei Aneignung scheint die Auseinandersetzung zudem relevant, weil er zwar von jeher – mittlerweile zunehmend intensiv und nicht mehr nur beiläufig und metaphorisch – verwendet, aber nur selten expliziert wird. Der Beitrag macht hier einen Vorschlag, der zur weiteren Begriffsdiskussion einlädt.

Im Anschluss an die obigen Ausführungen fällt die Antwort auf die Frage nach der *Relevanz der Auseinandersetzung* nun insofern komplexer aus, weil sie kulturphilosophisch inspiriert ist und damit einen wichtigen Aspekt unter das Brennglas bringt: Der Mensch als *animal symbolicum* macht sich aufgrund seiner Symboltätigkeit die Welt zugänglich. Wie die dargestellte Auseinandersetzung mit Sprache und ihren Begriffen am Beispiel von Aneignung gezeigt hat, werden mit der Verwendung von Begriffen bestimmte Wirklichkeiten zugänglich, bisweilen können sie darüber überhaupt erst in Erscheinung treten. Mit neuen Begriffen werden auch neue Wirklichkeiten in eine Wissenschaftsdisziplin „eingeschleust“: das Gebäude einer Wissenschaft verändert sich, weil sich das Fundament verändert, auch durch das Zusammenwirken der verschiedenen Grundsteine.²²

Die gezielte Auseinandersetzung mit Aneignung ist also deshalb von Bedeutung, weil dadurch bewusst gemacht wird, welche Ausschnitte einer musikbezogenen Erziehungswirklichkeit grundsätzlich als thematisierungswürdig herausgestellt werden *können* und welche ggf. verschleiert werden. Welche musikbezogene Erziehungswirklichkeit wird also nun i.S. von Cassirers „Energie der Sprache“ produktiv für Aneignung hervorgebracht? Es wird eine solche Wirklichkeit thematisiert, für die die eher nicht planbare, kreativ-schöpferische Auseinandersetzung mit dem musikalisch Fremden in und mit einer bestimmten Umgebung zentral ist. Im Vordergrund steht hier der Vollzug, der streithafte Prozess, das Einverleiben des einst Fremden und die Umwandlung dessen zu etwas Eigenem, Neuem. Das Bild der Schüler*in zeigt sich in dieser Wirklichkeit wie folgt: auf Aneignung bezogen wird ein Individuum erwartet, was eigenaktiv, oftmals autodidaktisch, motivgesteuert, individuell aber in sozialer Auseinandersetzung in und mit der spezifischen musikalischen Umwelt agiert. Voraussetzung sind in jedem Fall die drei von Sünkel benannten Aspekte: die Wertschätzung gegenüber dem Aneignungsgegenstand, der Aneignungswille und das tatsächliches Aneignungshandeln. Die Konsequenzen für das musikpädagogische Handeln der Lehrenden eröffnen sich wie folgt: In auf musikalische Aneignungsprozesse (i.S. der entfalteten Dimensionen) ausgerichteten Lehr-Lernsituationen werden deshalb für Schüler*innen individuell und situativ relevante Begegnungen, Prozesse, Irritationen, Interaktionen in und mit Räumen initiiert. Dabei bildet das auditiv Wahrzunehmende die entscheidende Grundlage. Im Verständnis von Sünkel besteht die handlungsorientierte Tätigkeit des Lehrers (Erziehers) darin, diese Vollzüge zwischen Schüler*innen und Musik (als Praxis und in Praxis), also zwischen Zögling und Drittem Faktor anzubahnen und zu unterstützen. Einem relational-räumlichen Verständnis folgend finden diese Prozesse

²² Dies kann man eindrücklich am Kompetenzbegriff nachvollziehen.

vielfältig verschränkt in Räumen und mit Räumen statt und bringen wiederum spezifische musikalische Aneignungsräume hervor (vgl. Dauth & Dreßler, i.V.). Diese hier entfaltete Wirklichkeit gilt es für unterschiedliche musikpädagogische Lehr-Lernsituationen zu konkretisieren, ggf. auch zu erweitern und die Chancen und Grenzen für das musikpädagogische Denken und Handeln – bspw. die Erkundung verschiedener musikalischer Aneignungsräume – zu explizieren.

Relevant ist zudem, die noch offenen Fragen zu erörtern: etwa die nach Konsequenzen, wenn sich Schüler*innen *nicht* auf das Aneignungsgeschehen einlassen, weiterführende Fragen zur Lehrer*innenrolle, wenn sich Aneignung doch vornehmlich zwischen Zögling und Drittem Faktor (vgl. Sünkel 2013) abspielt oder Fragen zur Bedeutung der Qualität des Aneignungsergebnisses für den Aneignungsprozess u.a.m. Offen bleibt auch die Frage, ob zwischen musikalischer Aneignung im engen und im weiten Sinne unterschieden werden sollte. Im Moment scheint es schlüssig, dann von musikalischer Aneignung im engen Sinne zu sprechen, wenn das als fremd auditiv Wahrgenommene den Aneignungsprozess und spezifische Aneignungsräume eröffnet (s. relational-räumliche TD). Gleichwohl sind Situationen vorstellbar, wo nicht-auditiv musikalisch Fremdes bestimmte Prozesse auslöst, wie bspw. die Vielfalt der Notationsformen oder die sehende oder riechende Begegnung mit Instrumenten in Museen oder Werkstätten oder auch das Eintreten in Konzerthäuser und dergleichen mehr. Diese Begegnungen können auch ohne das Auditive als fremd erscheinen und bestimmte Prozesse der eigenaktiven Auseinandersetzung anregen. Möglicherweise wäre dann von Aneignung im weiten Sinne zu sprechen.²³

Die Relevanz der Auseinandersetzung mit Aneignung wird also auch dahingehend deutlich, weil die Bestimmung eines musikpädagogischen Aneignungsbegriffs mit dieser Studie nicht abgeschlossen ist. Im Sinne einer Erkenntniseinheit eignet sich der hier entfaltete mehrdimensionale Aneignungsbegriff möglicherweise zur Generierung von neuem Wissen sowie zur Diskussion der skizzierten offenen Fragen und trägt somit zu einer Erweiterung seines Bedeutungskontinuums bei. Darüber hinaus kann mit einem so bestimmten Aneignungsbegriff auch das Verhältnis zu sinnverwandten Begriffen, insbesondere zum Musik-Lernen und dessen begrifflicher Vielfalt (vgl. Eibach 2018; Spychiger 2018) oder zur Kompetenz diskutiert werden.²⁴

Eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Aneignungsbegriff scheint also auch deshalb geboten, weil seine vermehrte Verwendung in musikpädagogischen Schriften in jüngerer Vergangenheit möglicherweise ein Hinweis auf ein Unbehagen gegenüber solchen sinnverwandten Begriffen sein könnte. Zudem ist seine Sonderstellung in der Literatur der populären Musik (vgl. *appropriation*) weiterhin zu klären, v.a. auch in Hinblick auf Abgrenzungen und Überschneidungen innerhalb aller Teildisziplinen der wissenschaftlichen Musikpädagogik.

²³ Auch andere begriffliche Differenzierungen wären denkbar, bspw. könnte man in Anlehnung an Christian Rolles Unterscheidung zum Begriff musikalischer Erfahrung dann zwischen ästhetisch-musikalischer vs. nicht-ästhetisch musikalischer Aneignung sprechen. Diese Überlegungen sind gegenwärtig noch nicht abgeschlossen.

²⁴ Der vorliegende Beitrag fokussiert den musikpädagogischen Aneignungsbegriff an sich, daher soll die Diskussion zur Abgrenzung von anderen sinnverwandten Begriffen wie „Musik-Lernen“ oder „musikalische Bildung“ an dieser Stelle nicht geführt werden. Dies bleibt nachfolgenden Studien vorbehalten. Gleichwohl kann der hier explizierte Aneignungsbegriff eine Ausgangslage sein.

Grundsätzlich wird also deutlich, dass im kontrastiven Vergleich klar bestimmter Begriffe die damit jeweils thematisierten Erziehungswirklichkeiten (und ihre Konsequenzen bspw. für das musikpädagogische Handeln, für Vorstellungen musikalischer Bildung etc.) aufgedeckt und diskutiert werden können. Die Auseinandersetzung mit Aneignung scheint also geboten, weil Begriffe aufgrund ihrer normierenden Kraft Einfluss auf das Gebäude Musikpädagogik im Ganzen, auf musikpädagogische Forschung und Lehre und schließlich auf das konkrete Handeln der Musikpädagog*innen nehmen. Entfällt dieses begriffliche Nachdenken, so werden einhergehende beschränkende Normierungen oder begriffliche Schwächen nicht erkannt, aber eben auch Chancen nicht genutzt.

Kommen wir zurück zu Abel-Struths Bemerkung, dass Begriffsstudien undankbar sind, wenn doch allerorten nach Praxisbezug verlangt würde. Am Beispiel des Aneignungsbegriffs konnte gezeigt werden, dass Begriffsstudien nach wie vor notwendig sind: für die Standortbestimmung musikpädagogischer Forschung und ihre Selbsterkenntnis, aber vor allem gerade auch relevant sind für die Ausarbeitung von Konzepten zur Gestaltung von musikpädagogischen Lehr-Lern-Situationen. Denn je nachdem, welcher Begriff zugrunde gelegt wird, werden je andere Unterrichtskonzepte, musikpädagogische Konzeptionen oder curriculare Vorgaben daraus hervorgehen. Erst wenn der Begriff klar ist, können auch klare und gegenstandsbezogene Begründungen für oder gegen konzeptionelle Ausarbeitungen angeführt werden. Der Aneignungsbegriff findet zunehmend intensiv Verwendung in musikpädagogischen Schriften, ohne dass er bislang begrifflich geklärt war. Demgegenüber gingen mit seiner impliziten Verwendung aber ganz bestimmte Vorstellungen von musikbezogener Wirklichkeit einher. Diese galt es aufzudecken und für die Musikpädagogik fruchtbar zu machen, wie es der vorliegende Beitrag in Angriff genommen hat. Gerade weil Begriffe diese Definitionsmacht haben, weil sich der Mensch die Welt durch Sprache als symbolische Form erschließt und durch sie auf die Welt einwirkt, ist es von Bedeutung, den Aneignungsbegriff weiterhin vielfältig zu erforschen, zu diskutieren und für Praxiskontexte zu wenden.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (²2005/1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz: Schott.
- Cassirer, Ernst (²2007/1944): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Felix Meiner.
- Dahlberg, Ingetraud (1987): Die gegenstandsbezogene, analytische Begriffstheorie und ihre Definitionsarten, in: Ganter, B.; Wille, R. & Wolf, K. E. (Hg.): Beiträge zur Begriffsanalyse. Mannheim, Wien, Zürich: Wissenschaftsverlag, S. 9-22.
- Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich & Stöger, Christine (Hg.) (2018): Handbuch Musikpädagogik. Münster: Waxmann.
- Dauth, Timo J. (i.V.): Der Raumbegriff in der Musikpädagogik. Dissertationsvorhaben, Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Dauth, Timo J. & Dreßler, Susanne (i.V.): Das Zusammenspiel von Aneignung und Raum in musikpädagogischen Interaktionen. Ein theoretischer Aufriss, in: Gesellschaft für Musikpädagogik (Hg.): Interaktion. Düren: Shaker-Verlag.
- Deinet, Ulrich (³2009). Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich & Reutlinger, Christian (Hg.) (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Bd. 15). Wiesbaden: Springer VS.
- Dörpinghaus, Andreas & Uphoff, Ina Katharina (⁵2019): Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: wbg Academic.
- Dreßler, Susanne & Dauth, Timo (2019): Aneignungsraum – Raumaneignung. Aneignungsprozesse bei Grundschulkindern in musikalischen (Lern-)Räumen. Eine Videostudie zur Flensburger Singezeit aus spiel-, raum- und aneignungstheoretischer Perspektive, in: Enser, G., Gritsch, B. & Höfer, F. (Hg.): Musikalische Sozialisation und Lernwelten. Münster: Waxmann, S. 103-134.
- Eckart-Bäcker, Ursula (1996): „Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne, die ich da höre...“. Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht. Ein Beitrag zur Theorie musikbezogener Aneignungsprozesse, in Kaiser, H. J. (Hg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 17). Essen: Die Blaue Eule, S. 123-144.
- Eibach, Benjamin (2018): Musik-Lernen. Dimensionierung eines Grundbegriffs in der Musikpädagogik. Berlin: LIT.
- Elflein, Dietmar & Weber, Bernhard (Hg.) (2017): Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen. Bielefeld: transcript.
- Göhlich, Michael; Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.) (²2014): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz.
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hg.) (2005): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse.
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hg.) (2008): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse.
- Hörmann, Stefan & Meidel, Eva (2016): Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik, in: Clausen, B.; Cvetko, A. J.; Hörmann, S.; Krause-Benz, M. & Kruse-Weber, S. (Hg.): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus. Münster u. a.: Waxmann, S. 11-68.

- Jünger, Hans (2008): Es muss nicht immer Hip-Hop sein ... Unpopuläre Musik unterrichten, in: Heß, F. & Terhag, J. (Hg.): Bach – Bebop – Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten (= Musikunterricht heute, Bd. 7). Oldershausen: Lugert, S. 56-69.
- Jünger, Hans (2015): O.K. statt k.o. Tätigkeitsorientiert unterrichten – wie geht das?, in: Hofmann, B. (Hg.): Muffat, Mozart, Maffay, Strauss. Musik und Musiker in Bayern. Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2014. Innsbruck: Helbling, S. 97-107. Online verfügbar unter: <http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2015-ok-statt-ko.pdf> [26.11.2020].
- Kade, Jochen; Helsper, Werner; Lüders, Christian; Egloff, Birte; Radtke, Frank-Olaf & Thole, Werner (Hg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, Hermann J. (1989): Zur Konstitution des ästhetischen Objekts – Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff, in: Nauck-Börner, C. (Hg.): Musikpädagogik zwischen Tradition und Medienzukunft. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 9). Laaber: Laaber, S. 13-36.
- Kaiser, Hermann J. (Hg.) (1992): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, Hermann J. (2003): Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/03-kaiser.pdf> [22.07.2020].
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [22.07.2020].
- Kleinen, Günter (1994): Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen, in: Olias, G. (Hg.): Musiklernen – Aneignung des Unbekannten (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 15). Essen: Die Blaue Eule, S. 122-138.
- Klose, Peter (2017): Populäre Musik im Museum. Das Museum als Lernort zwischen Vermittlung und Aneignung, in: *SAMPLES*, Jg. 15. Online verfügbar unter: <http://www.aspm-samples.de/Samples15/klose.pdf> [22.07.2020].
- Koch, Lutz (2015): Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Schöningh.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wißner.
- Lehmann-Wermser, Andreas & Jessel-Campos, Claudia (2013): Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik, in: Hepp, A. & Lehmann-Wermser, A. (Hg.): Transformation des Kulturellen. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-146.
- Löw, Martina (2015): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Niermann, Franz (1987): Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik. Teil I: Aneignung – Musik – Interesse. Teil II: Musizieren und Interpretieren. Stuttgart: Metzler.
- Nießeler, Andreas (2003): Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. (Erziehung – Schule – Gesellschaft, Bd. 28). Würzburg: Ergon.
- Olias, Günter (1993): Musikvermittlung als Konnexionismus – Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung, in: Schulten, M.-L. (Hg.): Musikvermittlung als Beruf (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 14). Essen: Die Blaue Eule, S. 131-142.
- Olias, Günter (Hg.) (1994): Musiklernen – Aneignung des Unbekannten (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 15). Essen: Die Blaue Eule.
- Olias, Günter (1994): Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik – Wege der Aneignung des Unbekannten, in: Olias, G. (Hg.): Musiklernen – Aneignung des Unbekannten (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 15). Essen: Die Blaue Eule, S. 139-160.

- Pickert, Dietmar (1994): Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik. Ein Forschungsprojekt, in: Olias, G. (Hg.): Musiklernen – Aneignung des Unbekannten (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 15). Essen: Die Blauer Eule, S. 69-86.
- Regenbogen, Arnim & Meyer, Uwe (2020): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Rhein, Stefanie & Müller, Renate (2006): Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), S. 551-568. Online verfügbar unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1c-sozi-t-01/user_files/musiksoziologie/user_files/Dateien/diskurs_406_551-468.pdf [24.07.2020].
- Rora, Constanze (2018): Gesangbegleitende Gesten und ihre mimetische Aneignung. Drei Beispiele aus musikpädagogischen Praxissituationen, in: Rora, C. & Sichardt, M. (Hg.): Gesten gestalten – Spielräume zwischen Sichtbarkeit und Hörbarkeit. Hildesheim: Olms, S. 303-321.
- Rosa, Hartmut (³2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang (²2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sauerbrey, Ulf (2017): Aneignung. Vom schweigenden Ausdruck zum pädagogischen Grundbegriff, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (4), S. 526-544.
- Schatt, Peter W. (2019): Improvisation als Kunst der Performanz. Interaktion, Empathie und Emergenz in musikalischen und unterrichtlichen Situationen: Künstlerische und pädagogische Perspektiven zum Unverfügbaren. (Unveröffentlichtes Abstract zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik).
- Siedenburg, Ilka (2016): Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung. Online verfügbar unter: https://www.pe-docs.de/volltexte/2016/11572/pdf/Siedenburg_2015_Pop_Gender_MP.pdf [24.07.2020].
- Siedenburg, Ilka (2018): Jazz für Kinder! Potenziale und Herausforderungen zwischen Improvisation und Groove, in: *zeitschrift ästhetische bildung*, Jg. 10 (2018), Nr. 1, online verfügbar unter: http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/Siedenburg_finfin.pdf [28.07.2020].
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Stroh, Wolfgang M. (1994): Neue Musik szenisch interpretiert – am Beispiel „Wozzeck“, in: Olias, G. (Hg.): Musiklernen – Aneignung des Unbekannten (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 15). Essen: Die Blauer Eule, S. 161-177.
- Stroh, Wolfgang M. (2002): Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/02-stroh> [22.07.2020].
- Stroh, Wolfgang M. (2003a): „Musiklernen‘ und die musikalische Aneignung von Wirklichkeit.“ Online verfügbar unter: <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/handlungstheorien/muikaneignung.html> [21.07.2020].
- Stroh, Wolfgang M. (2003b): „Blatt 3.“ Online verfügbar unter: <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/szene/seminar/blatt3.htm> [21.07.2020].
- Stroh, Wolfgang M. (o.J.): „Musik lernen“ und die musikalische Aneignung von Wirklichkeit. Online verfügbar unter: <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/handlungstheorien/musikaneignung.html> [24.07.2020].
- Sünkel, Wolfgang (²2013): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vogt, Jürgen (2008): Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg, in: Pfeffer, M.; Rolle, C. & Vogt, J. (Hg.): Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 2). Münster: Lit-Verlag, S. 6-15.

- Vogt, Jürgen (2014a): Die Musikpädagogik und ihre Grundbegriffe, in: Vogt, J.; Heß, F. & Brenk, M. (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6). Berlin: LIT, S. 7-18.
- Vogt, Jürgen (2014b). Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/14-vogt.pdf> [22.07.2020].
- Vogt, Jürgen; Heß, Frauke & Brenk, Markus (Hg.) (2014): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6). Berlin: LIT.
- Waldenfels, Bernhard (1990): Stachel des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wallbaum, Christopher (2001): Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen, in: Schoenebeck, M. v. (Hg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 22). Essen: Die Blaue Eule, S. 245-260.
- Wallbaum, C. (2010): Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87542> [21.07.2020].
- Wallbaum, Christopher (2016): Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis, in: Barth, D. (Hg.). Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch kultureller Bildung an Schulen. Osnabrück: epos, S. 39-56.
- Wallbaum, Christopher & Rolle, Christian (2018): Konstellation von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung, in: Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (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.
- Weber, B. (2017). Aneignung populärer Musik in informellen Bildungskontexten. Versuch einer geschichtlichen Rekonstruktion und interdisziplinären Dimensionierung des Aneignungsbegriffs, in: Elflein, D. & Weber, B. (Hg.): Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen. Bielefeld: transcript, S. 13-35.
- Weber-Krüger, Anne (2013): Batman, Beatbox, Blinde Kuh. Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern, in: Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 34). Münster et al.: Waxmann, S. 135-148.
- Wulf, Christoph (2014): Mimetisches Lernen, in: Göhlich, M.; Wulf, C. & Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz, S. 91-101.
- N. N. („zeitjung“) (2016): „Ist musikalische Aneignung in Ordnung?“ In: *ZEITJUNG*. Artikel online unter: <https://www.zeitjung.de/ist-musikalische-aneignung-in-ordnung/> [31.10.2019]