

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Anne Niessen, Martina Krause, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Christopher Wallbaum: Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch

<http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>

© Christopher Wallbaum 2013, all rights reserved

Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete Zweitveröffentlichung. Der ursprüngliche Text ist erschienen als „Das Exemplarische in musikalisch-ästhetischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch“, in: Michaela Schwarzbauer & Gerhard Hofbauer (Hg.) (2007): Polyästhetik im 21. Jahrhundert. Chancen und Grenzen ästhetischer Erziehung (= Polyästhetik und Bildung, Bd.5). Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 99-125

DAS EXEMPLARISCHE IN MUSIKALISCHER BILDUNG

Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturtechniken – ein Versuch

Das Exemplarische kennzeichnet die Relation zwischen einem Konkreten und einem Allgemeinen¹. Das Problem, das ich mit meinem Beitrag beleuchten möchte, ist doppelseitig: einerseits ist zu bedenken, was das Konkrete in Bildungssituationen wie zum Beispiel in allgemein bildendem Musikunterricht sein soll, andererseits was das Allgemeine von Musik sein kann, das sich im konkreten Beispiel zeigen soll. Dabei wird sich erweisen, dass die Problemstellungen beim *Analysieren* von Beispielen ästhetischer Praxis hinsichtlich ihrer Exemplarizität im Musikunterricht und beim *Inszenieren* exemplarischer ästhetischer Erfahrungssituationen im Musikunterricht zwei Seiten derselben Medaille sind.

Im I. Teil werde ich einen Problemaufriss geben, indem ich die hier vorliegende Problemstellung mit der Suche nach exemplarischen Werken vergleiche. Im II. Teil folgt eine knappe Darlegung meines Begriffs vom Ästhetischen und von ästhetischer Bildung. Im III. Teil skizziere ich ein einfaches musikdidaktisches Modell, dem zufolge es in der Schule in immer neuen Inszenierungen um nichts als erfüllte ästhetische Praxis geht. Hier wird die Form ästhetischer Praxis zum *ästhetisch* Allgemeinen, für das Beispiele von Musik in der Schule *exemplarisch* sein können. Im IV. Teil schließlich geht es darum, wo das *musikalisch* Allgemeine zu finden wäre, für das Beispiele von Musik-in-der-Schule *exemplarisch* sein können – zum Beispiel musikbezogene Theorien, musikalische Kulturtechniken, Urphänomene und/oder Musikkulturen.

I. Exemplarische Werke und musikalisch-ästhetische Praxen – ein Aufriss

Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Geschichte der Musikdidaktik war und ist geprägt durch die Auseinandersetzung um die richtige Auswahl von exemplarischen Werken aus der bürgerlichen bzw. abendländischen Musikgeschichte². Werke können für Verschiedenes exemplarisch sein, zum Beispiel für Arten von Artefakten, mit denen Menschen in einer früheren oder einfach anderen als der eigenen Praxis erfüllte korrespondierend ästhetische Erfahrungen machten;

¹ Nicht gemeint ist die Bedeutung von „exemplarisch“, wenn es lediglich synonym für „ausschnitt- bzw. lückenhaft“ verwendet wird. In diesem Sinne gebraucht z.B. Stroh das Wort, wenn er auf ‚exemplarisches Lernen‘ verzichten will (vgl. Stroh 2000, S.150); vgl. auch Vogts Verwendung (2006, S.138), zum Begriff des Exemplarischen in der allgemeinen Didaktik vgl. Klafki 1996, S.141-156, in der Musikdidaktik vgl. Kaiser & Nolte 1989, S.118–122. Der vorliegende Text greift weitere Unterscheidungen im Zusammenhang mit dem Exemplarischen – z.B. das Elementare, Typische, Klassische etc. – nicht systematisch auf, sondern beschränkt sich auf den eingangs genannten einfachen grammatischen Zusammenhang zwischen konkretem Beispiel und etwas Allgemeinem hinsichtlich der Musik.

² Vgl. Alt 1968, S.119–122, dazu Kaiser & Nolte 1989, S.118–122, Kraemer 1993, S.267.

sie können für Stilmittel einer musikalischen Gattung oder Epoche exemplarisch sein. Das heißt allerdings noch nicht, dass dies unbedingt bewusst gemacht oder stimmig durchgeführt werden muss. (Vor wenigen Jahren wurde im Zuge einer so genannten Bildungsoffensive wieder ein Werkkanon empfohlen³.) Im gegebenen Zusammenhang soll der Vergleich mit der Suche nach dem exemplarischen Kunstwerk nur dazu dienen, die Problemstellung dieses Beitrags zu veranschaulichen. Es geht besonders um vier Aspekte:

(1) Bezugspunkt erfahrungsorientierter Musikdidaktik sind nicht Werke, sondern von Schülern in der Klasse erfahrbare musikalisch-ästhetische Praxen, die ich abkürzend auch *SchulMusik* nenne (vgl. [Wallbaum 2005a](#)). Das *Konkrete*, das nach seiner Exemplarizität befragt wird, sollte also das *Beispiel einer musikalisch-ästhetischen Praxis in der Schule* sein (siehe Abschnitt II und III.).

(2) Bei Kunstwerken wird stets ihre begrenzte Eignung für das Exemplarische betont, weil die Qualität des Kunstwerks letztlich in seiner Einzigartigkeit läge. Denn das Entscheidende des Ästhetischen ereigne sich in der *Differenz* zum Allgemeinen, Regelhaften bzw. Gewohnten. Die Einzigartigkeit gilt ebenso für ästhetische Praxis. Allerdings rückt die praxis- und erfahrungsorientierte Perspektive das Problem zurecht, indem sie deutlich macht, dass die Differenz sich in der Praxis (bzw. im Erfahren) ereignet, und zwar zwischen dem gewohnten/geltenden *eigenen* Wahrnehmungs- und Urteilmuster und etwas *anderem*, das im wahrgenommenen Objekt mehr oder weniger klar artikuliert sein kann⁴. Der Spielraum für die Differenz-Erfahrung ist in der Grundform ästhetischer Praxis enthalten (siehe Abschnitt II.+III.).

(3) Was ein Werk gegenüber einem Nicht-Werk ausmacht, wird normalerweise im Kontext der Suche nach exemplarischen Werken kaum reflektiert. Da jedoch Artefakte als Spuren einer Praxis eng mit dieser Praxis verstrickt sind, verweist die Suche nach exemplarischen Werken auf eine zu den Werken gehörige Praxis. Umgekehrt verweist die Suche nach exemplarischer musikalisch-ästhetischer Praxis nicht *notwendig* auf Werke. Wenn man dementsprechend Musik als ein Konstrukt auffasst, das immer aus soziokulturell eingebetteter Praxis hervorgeht, dann sollten von der ‚Sache‘ Musik her nicht Werke, sondern musikalisch-ästhetische Praxen (gegebenenfalls einschließlich deren Produkten bzw. Ergebnissen) der Bezugspunkt musikpädagogischer Reflexion sein. Als erster Kandidat für das Exemplarische in musikalisch-ästhetischen Praxen erweisen sich die allgemeinen Merkmale bzw. die Grundform ästhetischer Praxis (siehe unten Abschnitt II.+III.).

(4) Werke wurden und werden nicht selten als Beispiele für Formen, Tonsysteme, Motivverarbeitungen etc. genannt. Das ist zweifellos in doppelter Hinsicht verkürzend. Erstens weil Muster wie die Form, Motivverarbeitungen etc. in der ästhetischen Praxis mit musikalischen Kunstwerken kaum selbst die Qualität eines Werk(nachvollzug)s ausmachen, und zweitens, weil die vielen übrigen musikkulturellen Tätigkeiten bzw. Handlungsweisen wie Ausdrucksinterpretationen und andere Bedeutungszuschreibungen, Theorien von Musik, Körperhaltung-

³ Das Autoren- und Herausgeberteam Kaiser et al. 2006 nahm den konkreten Vorschlag eines Werkkanons zum Ausgangspunkt für die Darstellung von grundsätzlicher Kritik und Alternativen.

⁴ Vgl. in diesem Sinne die Untersuchungen ästhetischer Erfahrung bei Seel 1985, 1991, Kaiser, Nolte & Roske 1993, S.161 –176), Rolle 1999, [Wallbaum 2000 S.222f.](#), Kleimann 2002, [Heß 2004, S.24–35.](#)

gen beim Vollzug, Kleidung, Räumlichkeiten, Kontextgeschichten etc., die für eine erfüllte ästhetische Praxis ebenso zu beachten sind wie ein Musikstück, nicht in gleicher Weise thematisiert werden. Alle eben genannten Einzelaspekte einer musikalischen Praxis nenne ich musikalisch-ästhetische (Kultur)Techniken, eine durch Konventionen gefestigte Praxis nenne ich eine „Kultur“⁵. Auf den ersten Blick könnte eine Musikkultur einschließlich der in ihr wahrgenommenen Qualitäten bzw. Phänomene ein fertiges Muster bzw. Allgemeines hergeben, auf das sich ein konkretes SchulMusik-Beispiel beziehen ließe. (Ausführlicher siehe unten Abschnitt IV.)

Zusammenfassung I und Vorschau

- (1) Das Konkrete in ästhetischen Bildungsprozessen sind Praxen, nicht Werke. (Siehe II.)
- (2) Jede ästhetische Praxis ist einzigartig (wie das Kunstwerk). (Siehe III.)
- (3) Erster Kandidat (und fundamental) für das Exemplarische in musikalisch-ästhetischen Schulpraxen ist die Grundform ästhetischer Praxis. (Siehe III.)
- (4) Als Kandidaten für das *musikbezogen* Exemplarische sind Kulturen, Qualitäten bzw. Phänomene und Kulturtechniken auf ihre Tauglichkeit zu prüfen. (Siehe IV.)

II. Ästhetische Bildung

II.1. Das Ästhetische erfahren wir in ästhetischer Praxis⁶

Alle Versuche, das Ästhetische über ästhetische Objekte – zum Beispiel Musikstücke, Bilder oder Gebäude – zu bestimmen, schlagen heute fehl. Es gibt nach dem hier verwendeten Begriff ästhetischer Erfahrung keine allgemeinen Merkmale von ästhetischen Objekten, an denen das Ästhetische festgemacht werden könnte. Stattdessen brauchen wir eine ästhetische Einstellung, um etwas überhaupt ästhetisch wahrnehmen zu können. Wilhelm Busch hat mit seinem Vers – „*Musik wird oft nicht schön gefunden, weil sie stets mit Geräusch verbunden*“ (Busch 1874) – griffig darauf aufmerksam gemacht. Dieser Satz erinnert uns daran, dass es an unserer Wahrnehmung bzw. Einstellung liegt, als was wir einen Klang wahrnehmen. Nur in ästhetischer Einstellung wird aus Geräusch Musik. Die *Qualität* des Ästhetischen zeigt sich uns aber erst in *erfüllter* Praxis, d.h. wenn das Objekt (das kann auch eine eigene Improvisation sein), das wir in ästhetischer Einstellung wahrnehmen, den ästhetischen Interessen, die mit unserem Kulturwissen verbunden sind, entgegenkommt – wenn die Relation zwischen Subjekt und Objekt stimmt (vgl. Wallbaum 2005a). Im ästhetischen Streit schließlich verständigen wir uns mit anderen darüber, ob und wie eine attraktive Relation zwischen Wahrnehmung

⁵ Zum entsprechenden bedeutungsorientierten Kulturbegriff vgl. Reckwitz 2000, 2005 S.92–111 und Barth 2008. Veranschaulichungen an drei Musikstunden auf DVD finden sich in Barth 2010, Stroh 2010 und Wallbaum 2010a.

⁶ Man findet in der Literatur zu musikalischer und ästhetischer Erfahrung nicht selten eine mehrdeutige Verwendung des Worts Erfahrung, nämlich einerseits im Sinne von „Prozess des Erfahrens“ und andererseits im Sinne eines deutenden Rückblicks auf einen solchen Prozess. Um Unklarheiten zu vermeiden, nenne ich den Prozess des Erfahrens einschließlich möglicher interner oder externer Reflexion „Praxis“ (manchmal auch „Erfahren“) und reserviere das Wort Erfahrung für die rückblickend gedeutete Praxis im Sinne von „eine Erfahrung gemacht haben“.

und Objekt herzustellen ist. Attraktiv, gelungen oder schön nennen wir ein Objekt oder ein Situationsarrangement, wenn es uns erfüllte Vollzüge ermöglicht hat und wir annehmen, dass es anderen Menschen ebensolche ermöglichen müsste⁷.

Ästhetische Praxis:

Das Zusammenspiel aus Einstellung, vollzugsorientierter Wahrnehmung und Verständigung nenne ich ästhetische Praxis der Weltzuwendung. Im Kern drehen sich alle ästhetischen Praxen um erfüllte (Wahrnehmungs-) Vollzüge.

Drei Dimensionen des Ästhetischen:

Über diese Bestimmung hinaus lassen sich drei Dimensionen des Ästhetischen unterscheiden. In der *atmosphärischen* oder *korrespondierenden Dimension* nehmen wir schnell und ganzheitlich wahr und bewerten primär „aus dem Bauch“; ästhetische Wahrnehmungen dieser Art korrespondieren mit unserer Lebenseinstellung, sind ihr gleichsam verhaftet. In der *bloß sinnlichen* oder *kontemplativen* ästhetischen Dimension sehen wir ich- und ‚weltentoben‘ von jeglichem Sinn ab und in der *imaginativen* rätseln und interpretieren wir⁸. In ästhetischen Vollzügen kreisen die drei Dimensionen eigentlich immer mehr oder weniger ineinander. Anhand des Überwiegens einer Dimension lassen sich Grundformen ästhetischer Praxis unterscheiden. Ich meine im Folgenden immer die imaginative, wenn ich nicht ausdrücklich eine andere anspreche.

II.2. Das Ästhetische ist eine Dimension der Vernunft

Grundsätzlich können wir uns jedem Gegenstand in unterschiedlicher Art, d.h. in unterschiedlicher Praxis (mit jeweils unterschiedlicher Rationalität) zuwenden. Mit der Art der Praxis bringen wir je andere Seiten des Gegenstands zum Vorschein oder – konstruktivistisch gesprochen – erzeugen wir verschiedene Gegenstände. Ein vernünftiger Umgang mit der Welt lässt sich als ein Ensemble verschiedener Praxen (bzw. Rationalitäten) darstellen, von denen jede einen eigenen Weltzugang bedeutet. In strategisch-instrumenteller Praxis geht es darum, wie wir die Welt in unserem Sinne beeinflussen können (zum Beispiel als Ingenieur oder Machtpolitiker), in moralisch-ethischer Praxis geht es um sittlich richtiges Handeln (zum Beispiel vor Gericht), in wissenschaftlich-theoretischer Praxis um die Erkenntnis von Wahrheit und in ästhetischer um erfüllte Vollzüge (zum Beispiel in der Kunst, vgl. auch Zusammenfassung II). Keine Praxis der Weltzuwendung ist durch eine andere zu ersetzen. Darum wäre es

⁷ Durchaus kompatibel mit dieser formalen Beschreibung lese ich Jungmairs Beschreibungen des Elementaren nach Orff (vgl. Jungmair 2003. [Zum ästhetischen Streit vgl. Rolle & Wallbaum 2011](#), die Grundzüge des ästhetischen Streits an drei Schulbeispielen veranschaulichen.

⁸ Seel (2000) nennt diese drei Dimensionen „atmosphärisch“ (für korrespondierend), „bloß sinnlich“ und „artistisch“ (für imaginativ). Diese Benennung hat gegenüber der oben genannten Benennung, die in der Musikpädagogik auch Rolle (1999), Jank (2005) u.a. verwenden, den Vorteil, dass die Bedeutung sich leichter über die Alltagssprache erschließt. Entsprechend der atmosphärischen Dimension des Ästhetischen bei Seel (1991) findet sich bei Fischer-Barnicol (1976) der Begriff der *existentiellen Aufmerksamkeit*. Vgl. dazu auch [Wallbaum 2000, S.130ff. und S.211–214](#).

irrational, auf ästhetische Praxis zu verzichten⁹. Der Bildungsforscher Baumert formuliert im Rahmen der PISA-Studie, dass die Grundformen der Weltzuwendung Gegenstand von Schulunterricht sein sollten, und nennt neben anderen die ästhetische Weltzuwendung (Baumert 2001, S.21). Ganz in diesem Sinne antwortete Klafki in einem Brief an den Bildungsforscher Hilbert Meyer: „Mit ‚fundamentalen‘ Erfahrungen bzw. Einsichten meinte ich das Zugänglichwerden großer ‚Grundrichtungen‘ oder ‚Dimensionen‘ der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung, z.B. die Erfahrung des ‚Ästhetischen‘, der ‚Erkenntnissuche‘, des ‚Politischen‘ [...]“ (Jank/Meyer 2002, S.221)¹⁰.

- Vernünftig ist die Pflege verschiedener Praxen der Weltzuwendung.
- Der Verzicht auf ästhetische Praxis wäre irrational.

II.3. Das Ästhetische in zwei bildungstheoretischen Perspektiven

(1) Allgemein didaktisch: Ästhetische Praxis eröffnet allgemeine Bildungsprozesse

Die Funktion ästhetischer Praxis im oben genannten vernünftigen Ensemble von Praxen der Weltzuwendung besteht darin, neue Sichtweisen auf die Welt zu eröffnen. Dieselbe Funktion kann ästhetische Praxis auch in Bildungsprozessen haben, und zwar egal in welchem Schulfach. Ästhetische Erfahrungs- bzw. Bildungsprozesse können zu einer bestätigenden Vertiefung unseres Selbst- und Weltverständnisses führen, sie können uns aber auch ‚aus dem Anzug stoßen‘ und uns so dazu veranlassen, unser Selbst- und Weltverständnis neu zu sortieren (vgl. Otto 1998, Rolle 1999, Schulz 1997).

(2) Musikdidaktisch: Ästhetische Praxis ist Gegenstand von musikalischen Bildungsprozessen:

Wurde ästhetische Praxis aus allgemein didaktischer Perspektive als bildende Handlungsweise erkennbar, die in jedem Schulfach unter anderen praktiziert werden sollte – z.B. zur Motivation und Erzeugung von Fragen –, so tritt ästhetische Praxis aus musikdidaktischer Perspektive außerdem als Gegenstand des Fachs Musik hervor, weil Musik sich bei genauem Hinsehen als eine Praxis erweist, von der Musik- bzw. Klangstücke nur eine Spur sind. Gegenstand von musikalischen Bildungsprozessen sind demzufolge primär nicht Musikstücke, sondern Praxen, die in verschiedenen Musikkulturen nach unterschiedlichen Regeln funktionieren können. Die allgemeinen Merkmale ästhetischer Praxis können demnach als allgemeinstes Gemeinsames aller Musikkulturen bestimmt werden. Gegenstand von musikalisch bildendem Musikunterricht kann nicht nur die artistische/imaginative, sondern können ebenso die atmo-

⁹ Nachdem Jürgen Habermas in seiner *Theorie des kommunikativen Handelns* anhand von sprachlichen Geltungsansprüchen drei Rationalitäten herausgearbeitet hatte, hat Seel (1985) den eigenen Geltungsanspruch einer vierten, ästhetischen Rationalität nachgewiesen. Vgl. in diesem Sinn auch Kleimann 2002, S.314–331. Diese sprachanalytisch verankerten Rationalitätstheorien entsprechen nicht genau den oben skizzierten Unterscheidungen, die eher an gesellschaftlichen Institutionen orientiert sind, laufen aber hinsichtlich der Relevanz einer ästhetischen Praxis der Weltzuwendung auf dasselbe hinaus.

¹⁰ Vgl. auch Klafki 1996, S.54, S.70. Zu anderen musikpädagogischen Paradigmen als dem Ästhetischen vgl. Kaiser 1994, S.175–178. Zum Begriff musikalischer Bildung vgl. Vogt 2012.

sphärische/korrespondive und die bloß sinnliche/kontemplative Grundform ästhetischer Praxis sein.

Wie lernt man eine Praxis? Indem man sie praktiziert und das Erfahrene reflektiert und verallgemeinert. Die Verallgemeinerung einer konkreten Praxis fällt umso leichter, je deutlicher sich das Allgemeine im Beispiel zeigt. (Das Prädikat „exemplarisch“ spricht einem Beispiel solche Zeigequalität zu.) Was also kann (und soll dann auch) sich im Erfahren einer SchulMusik als Allgemeines zeigen?

III. Die Form ästhetischer Praxis als das fundamental Allgemeine und ein einfaches musikdidaktisches Modell

Wie lernt man eine Praxis? Die Aufgabe des exemplarischen Lehrens und Lernens im Physikunterricht nach Martin Wagenschein kann man zusammenfassen als: Erfahren, was Physik ist. (Köhnlein 1973, S. 373) Auf Musik übertragen müsste es heißen: erfahren, was Musik ist, oder allgemeiner – sofern wir davon ausgehen, dass Musik eine der Möglichkeiten ästhetischer Praxis darstellt -: erfahren, was das Ästhetische ist. Verbinden wir Wagenscheins Forderung mit den eingangs angestellten Überlegungen zum Ästhetischen, dann ergibt sich daraus, dass Schüler im Klassenraum erfüllte ästhetische Praxis erfahren sollen.

Hilfreiche Begriffe für die verschiedenen Erscheinungen musikalischer Praxis in der Schule bietet die Unterscheidung zwischen Element- (nicht Elementar-!), Modell- und Laienmusik, wie eine Analyse der Schriften zum *Orff-Schulwerk* ergab¹¹. Elementmusik wäre demnach ein Werkeln mit Elementen bzw. Bausteinen, ohne dass diese sich überhaupt zu einer Praxis zusammenfinden. In einer Modellmusik würde zwar eine Praxis stattfinden, aber es käme zu keinem ästhetischen Vollzug und damit auch zu keiner erfüllten ästhetischen Praxis. Modellmusik zeigt *ausschließlich* oder jedenfalls *vor allem*, wie Musik „im Prinzip“ geht. (Sie will selbst gar keine ästhetische Praxis sein). ‚Laienmusik‘ dagegen kennzeichnet eine ästhetische Praxis, die von Laien musizierend und gegebenenfalls auch von einem Publikum ästhetisch erfüllend erfahren werden soll. Analog zur Laienmusik ließe sich von SchulMusik sprechen, die nicht ausschließlich Klassenmusizieren bedeuten würde, sondern auch musikalische Inszenierungen mit Tanzen, Malen und Schreiben zu Tonträgern, szenische Interpretation, Exkursion, Spiele mit Einstellungsübernahmen etc. umfassen würde¹².

Angesichts der unüberschaubaren Vielfalt und Menge ästhetischer Praxen in Gegenwart und Zukunft sowie der Notwendigkeit, auf die Schüler und Schulverhältnisse einzugehen, um erfüllte ästhetische Praxis anregen zu können, gäbe es durchaus gute Gründe, den Musiklehrkräften nicht mehr als dieses eine aufzutragen: Ermögliche deinen Schülern Erfahrungen mit erfüllter ästhetischer Praxis und verwende dafür musikalisch-ästhetische Techniken. Noch kürzer: Ermögliche den Schülern musikalische Erfahrungen¹³.

¹¹ Vgl. [Wallbaum 2000, S.83–92](#). Zur Zusammenstellung der drei Begriffe regte die Lektüre der Schriften von Werner Thomas (1990, S.261–274) und Carl Orff (1974, 1996) an..

¹² Als Varianten dieses Grundgedankens können auch *Klangszeneninterpretationen* verstanden werden. Vgl. Roscher 1989 sowie Schwarzbauer 2001

¹³ Modelle zu erfahrungsorientiertem Musikunterricht wurden seit den 1970er Jahren mit unterschiedlichen Erfahrungsbegriffen vorgelegt. Nykrin 1978 (Erfahrungserschließende Musikerziehung), Günther, Ott & Ritzel 1982; 1983 (Schülerorientierter Musikunterricht), Jank, Meyer &

Das *einfache musikdidaktische Modell*: Lehr-Lern-Gruppen haben nur eine Aufgabe: ‚Macht euch verschiedene erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen erfahrbar‘¹⁴.

Ein *BEISPIEL* zum einfachen musikdidaktischen Modell:

Die Dramaturgie, die sich aus dem *einfachen musikdidaktischen Modell* ergibt, wird erst sichtbar, wenn man einen längeren Zeitraum betrachtet. Versetzen wir uns in die Situation einer Musiklehrkraft, die nach der einzigen Vorgabe Musik unterrichtet, dass die Schüler zusammen mit der Lehrkraft sich über Wochen, Monate und Jahre stets von Neuem erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen inszenieren sollen. Die Lehrkraft könnte zunächst klären, welche Erfahrungen und Interessen ihre Schüler mitbringen und mit welcher Praxis sie sich gern befassen wollten. Ein solches Gespräch wie auch die Dauer von Stundensequenzen wird mit dem Alter der Schüler sowie deren Vorerfahrungen variieren.

Zum Beispiel könnten Schüler ungefähr ab der Sekundarstufe 1 einen Klassensong komponieren, der genau ihr Lebensgefühl ausdrücken soll. Ähnlich verdeutlichen etwa Nationalhymnen ein staatliches Selbstverständnis und reflektiert das gemeinsame Singen derselben die Zusammengehörigkeit. Ein Vergleich mit dem chorischen Beten in der Kirche kann hier ebenso erhellend sein wie einer mit der häuslichen Musikpraxis der Schüler, wenn sie in ihrem eigenen Zimmer die eigene jugendkulturelle Musik hören. Welche Jugendkulturen werden in der Klasse praktiziert? Was sind ihre Merkmale? Wie hängen Lebensgefühl und musikalischer Ausdruck zusammen? Bei diesem Thema hat die Lehrkraft beste Gelegenheit zu *demonstrieren, dass es ihr wirklich darum geht, dass die Schüler erfüllte ästhetische Praxis erfahren* können, indem sie den Schülern zu dem verhilft, was und wie sie es wünschen. Denn

Ott 1986 (Offener Musikunterricht), ganz anders bei Ehrenforth 1971; 1993 und Richter 1976; 1994 (Toposdidaktik; über lebensweltliche Grunderfahrungen zum Werkverstehen; vgl. Jank 2005 und Krämer 2004). Zur Verwendung des Erfahrungsbegriffs in der gegenwärtigen Musikpädagogik siehe *Fishbowl C* in Wallbaum 2010, S. 301-314

¹⁴ Vgl. in diesem Sinne Wallbaum 2005a. Mit Rolles (1999) Ergebnis, wonach *musikalische Bildung stattfindet, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen*, lässt sich dieses einfache musikdidaktische Modell ebenso begründen, allerdings wäre das Modell bei ihm um den ethischen Zusatz zu erweitern, dass es sich nur dann um *Bildungserfahrungen* handle, wenn sie Optionen für die Gestaltung eines besseren Lebens *für alle* bedeuten (ebd. S.186). Für die Forderung von möglichst *verschiedenen* Musikpraxen gibt es darüber hinaus nicht nur methodische, sondern auch inhaltlich-kulturorientierende Argumente (Abschnitt IV und Wallbaum 2010a, S.105f. und S.112–115). Verwandte Ansätze finden sich in der Kunstpädagogik bei Selle (1992, 1998) und Maset (1995). Vgl. dazu Brandstätter 2004, S.56–63. Das tätigkeitstheoretische Modell von Wolfgang Martin Stroh ist dem „einfachen musikdidaktischen Modell“ einerseits hinsichtlich seiner inszenierenden Erfahrungsorientierung sehr nahe, unterscheidet sich aber andererseits dadurch, dass nicht dem bildenden Eigensinn der ästhetischen Praxis oder dem Vergleich verschiedener ästhetischer Praxen vertraut, sondern letztlich ein marxistisches Gesellschaftsmodell darüber bzw. dahinter gestellt wird. Das lässt sich in seinen (ungeachtet dessen sehr anregenden und hilfreichen!) Unterrichtsmaterialien zur Szenischen Interpretation gut zeigen. Der folgenreiche Unterschied zum Aufbauenden Musikunterricht (Jank 2005, Jank 2010 u.a.) besteht darin, dass nicht die sachlogisch bestimmte systematisch aufbauende Instruktion in Kulturtechniken, sondern die situationsbezogene Realisierung erfüllter Praxen den (ab- und aufbauenden) Fortgang des Curriculums bestimmt. Als Verwandte des einfachen Modells in der Musikpädagogik vgl. außerdem Rauhe, Reinecke & Ribke 1975, Elliott 1995, 2003 und Regelski 2000, 2009.

im Fall des Klassensongs oder Wir-Lieds geht es darum, dass die Schüler wirklich *ihre* Lebensgefühl bzw. das sie Vereinende ausdrücken. Hier ist die Schülerorientierung sozusagen nicht nur ein Verfahren des Unterrichts, sondern auch sein Gegenstand und Ziel. Hier kann die Lehrkraft per definitionem nichts Inhaltliches erzwingen, weder einen bestimmten Refrain-Text noch eine Melodie, einen Rhythmus oder eine Besetzung. Denn allein das korrespondierend-ästhetische Urteil der Klasse entscheidet darüber, wie ein solches Musikstück zu sein hat.

Welche Aufgaben fallen im Klassensong-Projekt der Lehrkraft zu? Zunächst die Schaffung räumlicher, instrumentaler und organisatorischer Bedingungen. Dann den Verständigungs- und Produktionsprozess so zu moderieren, dass die Schüler zu einem Textentwurf, zu einem musikalischen Modell, musikalischen Motiven etc. finden, die Entwürfe proben, auf ihre Qualität überprüfen und verbessern. Dabei wird es hilfreich sein, wenn die Lehrkraft hier und da eine musikalische Technik wie z.B. einen stiltypischen Gitarrengriff, ein Conga-Pattern oder die Idee für einen Übergang von Strophe zu Refrain oder dergleichen beisteuert, sofern die Schüler sich nicht verpflichtet fühlen, den Lehrervorschlag zu übernehmen. Für solche Situationen erweisen sich musikdidaktische Handreichungen als hilfreich, die Spiel- und Arrangiertechniken auch aktueller Stile für eine schulmusikalische Praxis zusammenstellen. Zur Findung eines Refrains, den die ganze Klasse tragen soll, kann sogar die Integration einer Klassenarbeit oder Klausur in den Projektverlauf hilfreich sein. Die Lehrkraft trägt die verschiedenen Text- und Musikvorschläge zusammen und komponiert sie am Computer zu einem Refrain-Vorschlag. Gegenstand der Arbeit ist dann die ästhetische Kritik desselben anhand Partitur und Höreindruck einschließlich der Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge zu machen.

Wahrscheinlich finden wir in dem Song eine bunte Mischung von Bausteinen aus verschiedenen, überwiegend jugendkulturellen Musikstilen, aus denen der Song komponiert wurde, außerdem Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Klasse, ‚Geheim‘-Symbole, die zum Beispiel auf eine gemeinsam erfahrene Begebenheit verweisen, einen Mix diverser Instrumente vom Fagott bis zum Didgeridoo, elektronische Sounds, Arten der Stimmgebung und Melodik, ostinate Klangfiguren, diatonisches Tonmaterial, Akkorde, tänzerische Choreographien, Gesten, Bewegungsmuster verschiedener (jugend)kultureller Herkunft, Outfit, Licht etc. Entscheidend ist, dass die Schüler immer wieder veranlasst sind, in Auseinandersetzung miteinander einerseits auf ihren Song und andererseits in sich selbst hinein zu lauschen, wenn sie sich im Produktionsprozess Stück für Stück auf eine gemeinsame Fassung verständigen. Das macht ästhetische Praxis aus. Schließlich sollte der mindestens zufrieden stellende Song auch zustande kommen (Produktorientierung), damit die Schüler die Lust bewahren, mit der Lehrkraft zu einem neuen Ziel aufzubrechen¹⁵.

Nach der Auswertung des Klassensong-Projekts – etwa hinsichtlich der ästhetischen Funktion von Musik in Ritualen (Nationalhymnen), Kinderzimmern und Jugendkulturen –, steht die Klasse erneut vor der Frage, welche musikalische Praxis als nächste erfahrbar ge-

¹⁵ In produktionsdidaktischen Zusammenhängen sollte das Bestreben nach exemplarischer Stilreinheit in den Hintergrund treten, wenn dadurch die konkrete ästhetische Praxis Gefahr liefe, auf Modellmusik reduziert zu werden. Vgl. [Wallbaum 2005b](#), wo dieses Problem an einem Unterrichtsbeispiel mit neuer Musik ausführlich dargestellt und reflektiert wird.

macht werden soll. Der Wunsch nach der sofortigen Produktion eines zweiten Klassensongs wird nicht geäußert werden, sei der erste auch noch so gut gelungen. Es müssen andere unterrichtliche Handlungsformen und ein anderes Thema her. Vielleicht kommen von den Schülern weitere Vorschläge, aber eher früher als später kommt der Punkt, an dem sie die Lehrkraft nach eigenen Vorschlägen fragen. Schließlich ist sie der Experte. Die Lehrkraft wird in der eigenen Schublade und den zahlreichen Handreichungen blättern und sich bei jedem Beispiel fragen, ob es über die fundamentale ästhetische Erfahrung hinaus für etwas exemplarisch sein kann. Woran soll sich die Lehrkraft orientieren? Auf diese Frage wird nach einer Zusammenfassung im nächsten Abschnitt eingegangen werden.

Zusammenfassung III und weiterführende Fragen

Das Beispiel zeigt, dass die alleinige Vorgabe, musikalische Erfahrungen anzuregen und zu ermöglichen, zu einem vielfältigen Unterricht führt. Denn das Bestreben, immer wieder neue musikalische Qualitäten/Attraktionen zur Erfahrung zu bringen, führt die Lehr-Lern-Gruppe zu musikalischen Erfahrungen mit Schülermusik und weit darüber hinaus. Versetzen wir uns noch einmal in die Lage der Lehr-Lern-Gruppe bzw. der Lehrkraft, dann ergeben sich aus einer Schulpraxis im Sinne des *einfachen musikdidaktischen Modells* vor allem zwei Fragen:

→ Gibt es über die allgemeine Form ästhetischer Praxis hinaus bestimmte Dinge, die Schüler als Kern musikalischen Orientierungswissens auf jeden Fall (in erfüllter SchulMusik) erfahren sollten?¹⁶

Mit anderen Worten: Was kann und soll über Erfahrungen mit beliebigen musikalisch-ästhetischen Praxen hinaus das musikalische Orientierungswissen (bzw. die Kompetenz) sein, das in SchulMusik erfahrbar und verallgemeinerbar wäre?

→ Gibt es funktionierende Inszenierungsmodelle für erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen in der Schule?

IV. Musikspezifische Ansätze für die Differenzierung des Allgemeinen

Ausgangspunkt dieses Abschnitts ist die Frage, wofür ein Musikunterricht, der einem Großteil seiner Schüler im Sinne des einfachen musikdidaktischen Modells erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen erfahrbar macht, über die Erfahrung der Grundform und Relevanz des Ästhetischen (siehe III.) hinaus exemplarisch sein kann. Diese auf erfüllte SchulMusik bezogene Frage fällt zunächst mit der grundsätzlichen Frage zusammen, wofür das Erfahren einer musikalisch-ästhetischen Praxis *überhaupt* exemplarisch sein *kann*.

Wenn wir eine Praxis zum Gegenstand der Betrachtung machen und sie nicht aus der aktuellen Situation heraus, sondern distanziert betrachten, dann kann sie für vielerlei zu einem Beispiel werden. Je nach Entfernung von der einzelnen Praxis können wir – wie zum Beispiel der Soziologe, der Psychologe, Ethnologe oder Theoretiker des Ästhetischen – mehrere Praxen, zahllose Praxen vergleichen und auf wenige gemeinsame Merkmale reduzieren. Prinzipi-

¹⁶ Diese Fragen zielen auf das, was formale Bildungstheorien nicht festlegen, was aber für jede konkrete Stunde dennoch entschieden werden muss. Vgl. Kaiser & Nolte 1989, S.34, Rolle 2006, S.96–124.

ell ebenso verfährt der Musiktheoretiker abendländischer Musikpraxis, der sich auf die Untersuchung der Werke seiner Musikpraxis beschränkt und zum Beispiel Kompositionstechniken wie Kontrapunkt, Fauxbourdon und Generalbass unterscheidet. Jedenfalls scheint es unverzichtbar zu sein, dass wir zur Bestimmung eines Allgemeinen, für das eine konkrete ästhetische Praxis exemplarisch sein soll, aus dem Praktizieren heraustreten und eine distanziert vergleichende Perspektive dazu einnehmen¹⁷.

Besinnen wir uns auf die Perspektive des *Musikdidaktikers*. Dessen Perspektive wird durch die Situation der Lehrkraft im Beispiel aus Abschnitt III deutlich (siehe Zusammenfassung III). Anders als den Vertretern der Wissenschaften geht es ihm in erster Linie darum, Schülern musikalisch-ästhetische Praxis erfahrbar zu machen. Da das Zeitbudget für die schulische Gestaltung von musikalisch-ästhetischen Bildungssituationen bekanntlich begrenzt ist und das Gestalten und Erfahren musikalisch-ästhetischer Praxen viel Zeit braucht, bleibt für wissenschaftliche Praxen im Musikunterricht nicht mehr viel Zeit¹⁸. Die Musiklehrkraft findet sich hauptsächlich in der Rolle des Anregers, künstlerischen Experten für und Moderators von musikalischen Produktionsprozessen wieder. Was sie in dieser Rolle bzw. diesen Rollen empfehlen kann – Räume, Artefakte, Sinnzuschreibungen, Verhaltensweisen, Einstellungen etc. –, fasse ich als *ästhetische Techniken* zusammen. Ästhetische Techniken sind Handlungen, die durch Konventionen schematisiert wurden. Auch Apparate wie Musikinstrumente, Computer oder Akkord-Tabulaturen können als ästhetische Techniken beschrieben werden, insofern sie Handlungsabläufe in bestimmte Bahnen lenken (zugleich auch andere Wege behindern), die Menschen zu erfüllten musikalischen Vollzügen verhelfen sollen. An solchen Apparaten lässt sich gut veranschaulichen, dass ästhetische Techniken Fragmente von Musikkulturen sind. So ist zum Beispiel die Anordnung der Löcher in einer Flöte die Spur umfassender Überlegungen und Entscheidungen für ein bestimmtes Tonsystem. Die Kombination von ästhetischen Techniken wie Riesenlautsprechern, Tanzfläche und Lichtanlage mit Techno-Rhythmen verweist auf bestimmte musikalische Praxen, in denen es in besonderem Maße um bloß sinnliche, d.h. kontemplativ-ästhetische Wahrnehmungsvollzüge geht. Große Lautstärke, körperorientiertes Tanzen und Bilder zerstörendes Licht sollen zu bloß sinnlichen Vollzügen verhelfen. Auf wiederum eine andere Musikkultur verweist die ästhetische Technik, beim Hören eines Musikstücks seine Partitur mitzulesen. Da ästhetische Techniken als Fragmente von Musikkulturen auf diese als komplexe Sinnsysteme verweisen, kann man auch von musikalisch-ästhetischen *Kulturtechniken* sprechen.¹⁹ Solche Kulturtechniken können Schüler in schulmu-

¹⁷ Zwar gibt es auch Musikkulturen, in denen das Thematisieren von kulturübergreifend Allgemeinem Bestandteil der ästhetischen Praxis ist, aber wir wissen, dass dies nicht kulturübergreifend Gegenstand von *jeder* Musikkultur ist. Zur bürgerlichen Ideologie und Musik vgl. Hentschel 2006, darin insbesondere die Abschnitte zur „Kulturgeschichte und Ethnozentrismus“ (217-249) und „Vollendung und Universalisierung der Musik durch Deutschland“ (393-401).

¹⁸ Aus diesem Umstand ergibt sich hinsichtlich der inhaltlichen Gewichtung für den Musikunterricht eine Differenz sowohl zu Rolle (2006) als auch zu Vogt (2006). Zu Vogts Modell eines Kerncurriculums ergibt sich die Reibung vor allem aus dem Beispiel, weil es aus der Geschichtsdidaktik übernommen wurde. Explizit schulfachbezogene Argumente gegen einen geschichtswissenschaftlich orientierten Musikunterricht, wie ihn kürzlich [Cvetko & Lehmann-Wermser \(2011\)](#) erörterten, liefert [Wallbaum in 2006, S.144f.](#)

¹⁹ Zum Begriff ästhetischer Technik vgl. Wallbaum 2000, S.258-264 und Seel 1991, S.284. Der Komponist Lachenmann spricht in demselben Sinne auch von „Prozeduren“, „kreativen Mecha-

sikalischen Praxen exemplarisch erfahren. Angesichts der bunten Mischung solcher Techniken im Klassensong wäre zu fragen, ob der Lern- bzw. Bildungs- und Orientierungseffekt über Musik nicht noch zu steigern wäre, indem nicht nur einzelne Techniken, sondern gleich die ganze ‚Grammatik‘ bzw. das Sinn- und Regelsystem einer Musikkultur oder gar eine alle Kulturen übergreifende *universelle Musik* exemplarisch erfahren werden könnte.

IV.1. Kann SchulMusik exemplarisch für kulturübergreifende Musikphänomene sein?

Es wäre schön, wenn musikalische Kulturen und Universalien ineinander aufgingen. Wir könnten dann alle möglichen Musikkulturen in einem geschichtsteleologischen Verständnis in eine Reihenfolge von Primitiv- bis Hochkultur bringen. Wenn wir zudem davon ausgingen, dass alle Menschen in ihrer Entwicklung die kulturgeschichtlichen Phasen vom Einfachen zum Komplexen nachvollziehen, dann müssten für Kinder und musikalische Anfänger gleichermaßen primitive Musikpraxen bzw. deren musikalisch-ästhetische Techniken grundlegend sein. Dieser Vision gab bekanntlich Orff in seinen Überlegungen zum Schulwerk Ausdruck, sie wurde aber von seinen Nachfolgern inzwischen so weit relativiert, dass nicht viel mehr als die allgemeine Form ästhetischer Praxis übrig bleibt²⁰. So lässt sich auch Ulrike Jungmairs Formulierung, dass die Orff-Instrumente „dem elementaren Anruf antworten“²¹, als Hinweis auf eine ästhetische Relation verstehen.

Man findet bekanntlich in der Literatur diverse weitere Beispiele für Universalismen, diese beziehen sich aber nicht so detailliert wie Orff auf ganze Praxen, sondern heben eher einzelne Aspekte als universell gültig hervor. Zum Beispiel den Rhythmus als Urprinzip und -phänomen, die Zusammengehörigkeit von Bewegung mit Rhythmus und Melodie, den kulturübergreifenden Sprachcharakter von Musik, den Stimmausdruck, das Rondo-Prinzip (Nykrin 1994), die Zuordnung von Melodie, Rhythmus, Dynamik etc. zu bestimmten Ausdrucksgehalten (Hegi 1988), die Bestimmung von genau drei universell gültigen Grundformen von Satztechniken (Koerppen 1980), phylogenetische, ontogenetische und enkulturative Bedeutungsebenen bzw. Symbolformen im Unbewussten (Mastnack 1993, zu beiden Wallbaum 2000) oder Zuordnungen von Körperregionen (Kopf, Brust, Bauch) und Musikpraxen zu Kontinenten (Abendland, Asien, Afrika; vgl. Hamel 1980). Das Konzept der Toposdidaktik stellt einen jüngeren Versuch aus der Musikdidaktik dar, der davon ausgeht, dass es den Ausdruck von Erfahrungen wie Kälte, Trauer etc., die Menschen aller Kulturen machen, in allen Musiken der Welt gäbe.

nismen“, „ästhetischen Apparaten“ oder einer „imaginären Orgel“ (1986, S.9 und 12). Die Medienwissenschaftler Volmar & Schröter sprechen entsprechend von „Techniken des Hörens“ und „Praktiken der Klanggestaltung“ (2013, S.14) bzw. von „auditiven Praktiken und Technologien“, denen „ideologische Programme eingeschrieben“ seien. (S.21) Forschungen zur Wahrnehmungs- und Mediengeschichte sprechen von „kulturellen Praktiken“ oder auch „Kulturtechniken“. (Murat 2013, S. 141)

²⁰ Zu vergleichbarem Denken bei Orff vgl. Eckhardt 1995, allgemein in der deutschen Musikgeschichtsschreibung vgl. Hentschel 2006, S.217f. Konzepte wie die von Steiner oder Montessori (oder auch Jaques-Dalcroze) werden nicht ernsthaft als universelle Praxen diskutiert.

²¹ Thomas nach Jungmair 2003, S.201. Außerdem zu biologistischen Universalismen Jungmair 2003, S.98–102, S.143.

Das jüngste musikdidaktische Konzept, in dem musikalische Universalien eine prominente Rolle spielen, hat der Oldenburger Musikpädagoge Wolfgang Martin Stroh in seiner „Eine-Welt-Musiklehre“ vorgelegt. Das vom „Schnittstellenansatz“ (Merkt 1993) der Interkulturellen Musikpädagogik angeregte Konzept geht davon aus, dass es als Schnittstellen archetypische Qualitäten gibt, die allen Kulturen zugrunde liegen würden (Stroh 1996, 2000, 2005). Als Beispiele nennt er (mit Bezug auf Reinhard Flatischler) Rhythmuserfahrungen und Klangerfahrungen, erwähnt darüber hinaus aber lediglich die analytischen Parameter Harmonie/Melodie und Spannung/Entspannung (2000, S.148) ohne diese als Archetypen zu konkretisieren. In Strohs Didaktik sollen die Archetypen vorbereitend in Elementar-Übungen erfahren werden und anschließend als Zugang zur kritischen Kulturererschließung dienen.

(Einwände:) Alle genannten Universalien könnten ein Allgemeines in musikalischen Erfahrungssituationen bilden, wenn es nicht zwei Einwände gäbe: erstens den grundsätzlich kulturellrelativistischen Einwand, dass es keine musikalischen Universalien geben könne, weil jede Erfahrung immer schon durch kulturelle Symbole vermittelt und damit kulturspezifisch sei (Srubar, Renn, Wenzel 2005); zweitens den Einwand, dass einige der genannten musikalischen Universalien einander ausschließen. Zum Beispiel können folgende beiden Universalien nicht gleichzeitig wahr sein:

(a) rhythmische Erfahrung sei ein Urphänomen jeder Musikkultur; ihr entspreche eine körperorientierte archetypische Rhythmus-Erfahrung.

(b) es gäbe drei verschiedene Arten von Musik, die einerseits körperlichen Zonen, andererseits Musikkulturen der Welt zugeordnet werden könnten. Die (rationale) abendländische Musik dem Kopf, die (kosmisch-meditative) asiatische Musik dem Brustbereich, die (körperbetonte) afrikanische Musik dem Bauch. Die beiden Behauptungen sind unvereinbar, weil nach (a) die körperorientierte Rhythmus-Erfahrung auch in der abendländischen und asiatischen Musik zu finden sein müsste.

(Einwände gegen die Einwände:) Der zweite, streng logische Einwand ließe sich mit dem Hinweis entkräften, dass die Zuordnung der Kulturen zu Körperzonen erst im Laufe der Kulturation erreicht wird: dass also zum Beispiel europäisch-abendländisch kultivierte Menschen als Kinder durchaus die Möglichkeit zu körperlicher Rhythmuserfahrung haben und dass diese erst mit der Einführung in die so genannte abendländische Musikkultur verkümmert bzw. überformt wird. Der erste Einwand scheint mir damit nicht vollständig entkräftet, aber doch bemerkenswert aufgeweicht werden zu können. Hilfreich ist dafür die Unterscheidung einer bloß sinnlichen (sinnabgewandten) und einer sinnhaften oder -suchenden Dimension ästhetischen Erfahrens (Seel 1991, 2000). Beim Samba-Trommeln zum Beispiel können wir nach einer gewissen Einschwingzeit in einen Zustand kommen, bei dem die Zeit-, Ich- und Du-Wahrnehmung ebenso wie die Grenzen zwischen Klang und Körper zusammen mit Gedanken oder Zu- oder Abneigungen verschwinden. Ich nenne das Erreichen dieses Klang- und Wahrnehmungszustands *Grooven*. (Ausführlich zur SchulSamba-Praxis [Wallbaum 2009](#).) Diese Qualität ist sicher nicht nur mit Samba-Trommeln, sondern auch mit Djembes oder Instrumenten und Umgangsweisen aus anderen Musikkulturen zu erfahren. Sie könnte dem entsprechen, was Stroh einen „Archetyp“ oder Orff ein „Urphänomen“ nennt. Die Qualität des Groovens wäre demnach Kulturen übergreifend und vielleicht sogar universell (für alle Menschen geltend) und von daher für den Musikunterricht zu empfehlen. Allerdings wird jede ins

Grooven hinein (und wieder hinaus) führende Praxis mit durchaus unterschiedlichen Instrumenten, Organisationsregeln, Absprachen, Sinnzuschreibungen etc., kurz: Kulturtechniken arbeiten und insofern kulturrelativ sein.

Sind also musikalische Universalien als ‚das musikalisch Allgemeine‘ in exemplarischer SchulMusik zu empfehlen? Qualitäten der beschriebenen Art, die in bloß sinnlichen Wahrnehmungsvollzügen erfahrbar werden, könnten sich als inhaltliche Orientierungspunkte für schulmusikalische Inszenierungen eignen. Allerdings bleibt das Desiderat, dass unklar ist, welche weiteren Qualitäten neben dem Grooven als kulturübergreifend begründbar wären. Darüber hinaus deutet alles auf eine unabwendbare Kulturorientierung schulmusikalischer Praxen. Denn erstens bleibt jede an bloß sinnlichen bzw. kontemplativen Qualitäten orientierte ästhetische Praxis durch die tatsächlich verwendeten Techniken in kulturelle Zusammenhänge verstrickt, und zweitens liegen musikalische Qualitäten nicht nur in bloß sinnlichen, sondern auch in atmosphärisch und imaginativ bedeutsamen Erfahrungen.

IV.2. Kann SchulMusik exemplarisch für eine Musikkultur sein?

Kulturen können als Praxen beschrieben werden, die durch Konventionen einer großen Menschengruppe gefestigt sind²². Musikkulturen wären zum Beispiel die diversen Jugendkulturen wie HipHop, Techno, Punk etc., außerdem Alte Musik, Barock, Klassik-Romantik, Musique concrète, Soundscape, Neue Musik, verschiedene Jazzstile, afrikanisches Trommeln, Gamelan usw. Damit gehe ich von einem *bedeutungsorientierten, sozialkonstruktivistischen Kulturbegriff*²³ im Unterschied zu einem *holistischen Kulturbegriff* aus. Letzterer besagt, dass „Kultur“ ein den Einzelnen total durchdringendes Sinnsystem sei, das sich in Kollektiven entwickelt, die in räumlich und zeitlich begrenzten Räumen leben. Nach dem holistischen Kulturverständnis wären andere als unsere eigene Kultur grundsätzlich bestenfalls oberflächlich erschließbar, weil wir die andere Kultur nur aus dem Sinnhorizont unserer eigenen Kultur sehen könnten. Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff erlaubt da optimistischere Prognosen, indem er zum einen den Totalitätscharakter von Kulturen einschränkt: Kulturen sind dank der Medien nicht mehr auf geteilte Räume angewiesen; Menschen haben im Zuge der Globalisierung alle mehr oder weniger Teil an verschiedenen Kulturen; sie sind transkulturell verfasst²⁴. Zum anderen kann man mit Reckwitz davon ausgehen, dass die meisten Kulturen – das heißt auch Musikkulturen – zumindest im Mikro-Bereich Praktiken miteinander teilen. Letzteres ent-

²² Vgl. in diesem praxeologischen Sinne Andreas Reckwitz 2000, 2005, S.94–101, außerdem Dorothee Barth 2008 und Beate Großegger 2003. Einen Überblick über die verschiedenen gegenwärtig diskutierten Kulturbegriffe bieten Srubar, Renn & Wenzel 2005.

²³ Andreas Reckwitz (2005) begründet den *bedeutungsorientierten, sozialkonstruktivistischen Kulturbegriff* mit dem Argument, „dass menschliche Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, von Sinnsystemen und kulturellen Codes reproduziert werden“ (ebd., S.96). Dieser Kulturbegriff findet seine Vorbereiter „in der Phänomenologie und Hermeneutik nach Husserl und Heidegger, im Strukturalismus und der Semiotik nach Saussure, im Pragmatismus, schließlich der Sprachspielphilosophie Wittgensteins“ (ebd.).

²⁴ Ich bevorzuge den Begriff „transkulturell“ statt „hybrid“, weil er die Existenz von kulturellen Unterschieden weniger negiert als einbezieht. Kulturell bedingte Unterschiede werden nicht weniger relevant für musikalische Praxen, nur weil deren Bedeutungskonstrukte in Bewegung sind.

spricht dem Grundgedanken des „Schnittstellenansatzes“ der Interkulturellen Musikpädagogik.

Die Idee scheint einfach: Wenn SchulMusik eine ästhetische Praxis sein soll, dann sucht man nach einer entsprechenden Musikkultur außerhalb der Schule und inszeniert die SchulMusik nach den Regeln, Sinnzuschreibungen und Techniken dieser Kultur. Das Interesse der Lehr-Lern-Gruppe kann dabei gleichsam in beide Richtungen gehen: Einerseits werden auf der Suche nach Inszenierungsideen für erfüllte SchulMusik im Sinne des einfachen musikdidaktischen Modells Musikkulturen nach ihrer Eignung für SchulMusik untersucht, andererseits wird überlegt, für welche Musikkulturen SchulMusik mit Orff-, Streich- oder Bandinstrumenten, mit Boomwhackers, einer szenischen Inszenierung oder im Rechenzentrum exemplarisch sein können. Das Verfolgen beider Interessenrichtungen – herein in die Schule und hinaus aus der Schule – macht eines deutlich: SchulMusik kann nur in Ausnahmesituationen eine außerschulische Musikkultur richtig repräsentieren. Normalerweise stellt sie eine Art eigener Musikkultur dar, mit eigenen Instrumenten, Besetzungen, Arrangements und Kompositionen, Räumen, Öffentlichkeiten, Anlässen und Themen²⁵.

Auf ein grundlegendes theoretisches Problem bei der musikdidaktischen Verknüpfung der schulischen Praxis mit einer Kultur hat Jürgen Vogt aufmerksam gemacht. Wenn nämlich eine ästhetische Schulpraxis primär unter dem Gesichtspunkt inszeniert wird, dass eine *bestimmte* Musikkultur nachvollzogen werden soll, dann besteht die Gefahr, dass an die Stelle des Kriteriums des erfüllten ästhetischen Vollzugs das der Richtigkeit tritt, das sich allein an stilistischen und instrumentaltechnischen Standards und Traditionen orientiert²⁶. In diesem Fall würden zwei Interessen kollidieren, nämlich das an erfüllter ästhetischer Praxis im Sinne des einfachen musikdidaktischen Modells und das an der richtigen Reproduktion der musikkulturellen Techniken und Regeln. In den bei Orff gefundenen Begriffen (siehe III) entsteht dann *Modellmusik* statt *Laienmusik* bzw. *SchulMusik*. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Argumente für die Notwendigkeit, erfüllte ästhetische Praxis erfahrbar zu machen, müsste im Falle dieser Interessenkollision bei der Gestaltung einer Musik in der Schule vom Anspruch der Richtigkeit zugunsten des Anspruchs der ästhetischen Erfülltheit abgerückt

²⁵ Insgesamt gibt es zu historisch nicht aus Europa stammenden Musikkulturen deutlich mehr praxial orientierte Materialien für die Schulpraxis als zu den Kulturen der abendländischen Tradition(en). Eine Ursache dafür dürfte darin liegen, dass meist Spezialisten einer Musikkultur die Zusammenstellung entsprechender Materialien vornehmen, die besonders „blind“ für Nicht-Selbstverständlichkeiten ihrer Kultur sind. (Vgl. den Ethnologen Levi-Strauss, von dem berichtet wird, dass er auf seinen weiten Reisen am meisten über seine Herkunftskultur gelernt habe). Ich habe den Blick durch ein umgedrehtes Fernglas auf klassisch-romantische Musik versucht in Wallbaum 2010b, *Der außeraustralische Beethoven*.

²⁶ [Vogt \(2004, S.14\)](#) bezieht sich auf [Regelski \(1998, 2000\)](#) und entwickelt seine Überlegungen anhand von Aristoteles' Unterscheidung von Poiesis und Praxis (Im Sinne des im vorliegenden Text verwendeten Praxisbegriffs wäre Aristoteles' Unterscheidung als zwei Arten der Praxis zu beschreiben. Außerdem wird das Konzept des Sittlichen im aristotelischen Praxisbegriff hier als monokulturell-universalistisch kritisiert.) Wenn Aristoteles' moralisch-sittlich zentrierter Praxisbegriff also keineswegs mit dem der ästhetischen Praxis gleichgesetzt werden kann, wird dennoch ein grundlegendes Problem sichtbar. (Mit Bezug auf den Begriff der ästhetischen Praxis vgl. auch die [Unterscheidung von propädeutischem und ästhetischem Handeln](#) in Wallbaum 2000, S.272–280).

werden²⁷. Die richtige Repräsentation einer gesellschaftlichen Musikkultur im Musikunterricht wäre also in Verbindung mit der Exemplifizierung der Grundform ästhetischer Praxis keinesfalls empfehlenswert, selbst wenn sie möglich wäre.

Angesichts der geschilderten praktischen und theoretischen Probleme stellt sich die Frage: Warum sollen wir überhaupt *Musikkulturen* als Vorbilder für exemplarische ästhetische Praxen nehmen?

Als triftiger Grund für die Orientierung an Musikkulturen bleibt das Argument, dass die Schüler in musikalischen Bildungsprozessen musikbezogene Orientierungskompetenz gewinnen sollen, die sie in die Lage versetzen soll, verständig mit den sie umgebenden musikalischen Wirklichkeiten umzugehen. Zumindest aber sollten sie die Eigenheiten ästhetischer Praxis im Allgemeinen sowie der kulturabhängigen Verschiedenheit musikalisch-ästhetischer Praxen im Besonderen erfahren.

IV.3. Ein musikdidaktischer Vorschlag: Körbe voll familienähnlicher Kulturtechniken

Den vorangegangenen Einsichten zufolge können weder universale, d.h. alle Kulturen übergreifende Musikerfahrungen (wenn es sie denn gibt) ohne *Kulturtechniken* inszeniert werden, noch sollte es darum gehen, eine einzelne Musikkultur in ästhetischer Schulpraxis ‚richtig‘ zu repräsentieren. (Abgesehen davon, dass es zu viele einzelne Musikkulturen für die begrenzten Zeitressourcen von Musik in der Schule gäbe.) Eine Lösung könnte darin bestehen, auf exakt trennscharfe Kategorien zu verzichten, ohne zugleich jegliche Unterscheidung zu verwerfen. Der Vorschlag besteht darin, Musikkulturen auf „Familienähnlichkeiten“ zu untersuchen²⁸ und entsprechend den Familien Körbe mit musikalischen Kulturtechniken zu füllen, aus denen dann Lehr-Lern-Gruppen SchulMusiken gestalten können, die einerseits selbst eine ästhetische Praxis und andererseits mit mehreren Musikkulturen verwandt sind²⁹. Die Körbe-Idee ist angeregt durch die drei Fächerkörbe, aus denen Schüler in der BRD der 1970er-90er Jahren in der ‚reformierten Oberstufe‘ Fächer belegen mussten (mathematisch/ naturwissenschaftlich/ technisch – sprachlich/ literarisch/ künstlerisch – gesellschaftswissenschaftlich).

Jeder Musikkorb könnte durch eine musikbezogene Erfahrungsqualität charakterisiert werden. Die Kennzeichnung der Körbe durch Qualitäten statt z.B. physikalische Schallpara-

²⁷ Diesen Fall habe ich an einem [Beispiel](#) der Inszenierung einer SchulMusik mit musikalischen Techniken der Neuen Musik dargestellt. (Wallbaum 2005b).

²⁸ Ludwig Wittgensteins, *Philosophische Untersuchungen*, §67: „Ich kann diese Ähnlichkeiten nicht besser charakterisieren als durch das Wort ‚Familienähnlichkeiten‘; denn so übergreifen und kreuzen sich die verschiedenen Ähnlichkeiten, die zwischen den Gliedern einer Familie bestehen: Wuchs, Gesichtszüge, Augenfarbe, Gang, Temperament, etc. etc. – Und ich werde sagen: die ‚Spiele‘ bilden eine Familie.“ Zitiert nach Werkausgabe 1989, Bd.1

²⁹ An Stelle einer Werkauswahl werden gelegentlich die nach Dankmar Venus so genannten *Umgangsweisen* – Reproduktion, Produktion, Rezeption, Transformation und Reflexion – als Kandidaten für das Allgemeine im Exemplarischen genannt. (Z.B. Werner Jank 2005, S.96) Ein derartiger Querschnitt durch die Musiken erscheint aus der Perspektive des hier dargestellten praxialen Ansatzes allerdings nicht unproblematisch, weil die Aufteilung nach Umgangsweisen etwas als eigene Praxis isoliert, was in den meisten Musikkulturen interdependent ist: Produktion, Rezeption und Reflexion. (Einen entsprechenden Hinweis sogar zur Reziprozität von Produktion und Reproduktion formuliert der Deutschdidaktiker [Holle 2010](#), S. 320.) Die Vorstellung, dass jede der Umgangsweisen einen Korb mit Techniken einer Musikkulturfamilie kennzeichnen sollte, erschiene für eine kulturelle Orientierung kontraproduktiv.

meter ist im mehrfachen Sinne musikpädagogisch begründet: In Bezug auf den Fachgegenstand verweist sie darauf, dass Musik letztlich erst ‘im Kopf‘ (bzw. Leib) jedes Einzelnen erscheint. In Bezug auf die Unterrichtspraxis generiert sie eine potentiell symmetrische Verständigung, weil die Wahl von Kulturtechniken aus einem Korb und das Gelingen einer erfüllten Praxis nicht ohne die Bezugnahme auf das Erfahren (bzw. die Wahrnehmungen) jedes Einzelnen möglich ist. Sich auf bestimmte Erfahrungsqualitäten zu einigen dürfte die größte Herausforderung darstellen. Eine Möglichkeit bestünde darin, alte Musik, Klassik-Romantik, Groovemusik, Weltmusik, neue Musik etc. als musikkulturelle Familien zu verstehen, und aus diesen – verknüpft mit dem Aspekt schulischer Realisierbarkeit – Techniken und Qualitäten für je einen Korb zu konstruieren. Vielleicht ließen sich auch aus bestehenden Systematiken charakteristische Erfüllungsinteressen finden und ergänzend für die Konstruktion von Musikfamilien heranziehen – etwa ‚Atmosphäre: Artikulationen guten Lebens‘, ‚Gesang: Gemeinschaft und Individualität‘, ‚Grooven: Körper und Entgrenzung‘, ‚Kunst‘, ‚Rauschen und Erhabenheit‘ etc.? Ein anderes Konstruktionskriterium könnte die Unterscheidung von nationalen und internationalen Körben darstellen. Diese Anregungen gebe ich nur sehr zögerlich, denn sie könnten auch anders lauten. Hier besteht Forschungsbedarf.³⁰ Die genaue Benennung jeder einzelnen charakteristischen Qualitätenfamilie könnte sich am Ende als gar nicht so wichtig erweisen, wenn nur alle musikalischen Kulturtechniken und Erfahrungsqualitäten in einer Familie unterkommen.

Die aus einem Korb gewählten Techniken ermöglichen in der Schule immer noch durchaus unterschiedliche, auch unterschiedlich lange Musikpraxen. Dennoch würde jede Lehr-Lerngruppe durch gemeinsame Realisationen aus (nacheinander) verschiedenen Körben einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund gewinnen, der für zunehmend differenzierte Vergleiche zwischen verschiedenen Musikfamilien zur Verfügung stünde. Aus der Verbindung von musikalisch-ästhetischer Erfahrung und vergleichender Verallgemeinerung würde die Orientierungskompetenz erwachsen. Diese Kompetenz würde sich darin zeigen, dass man zum Beispiel eine ‚Gebrauchsanleitung‘ für charakteristische Musikfamilien geben und dieses Wissen bei der Begegnung mit unbekanntem Musiken anwenden kann. Man könnte solches Modell *Musikpraxen erfahren und vergleichen* nennen.

Zusammenfassung IV

1. Eine ästhetische Musikpraxis (z.B. eine SchulMusik) kann nicht vor allem eine bestimmte Musikkultur exemplarisch darstellen wollen (selbst wenn die Darstellung möglich wäre), weil sich sonst für die Praktizierenden der Anspruch der *Erfülltheit* ihrer Praxis zu dem der *Richtigkeit* im Verhältnis zur betreffenden Musikkultur verschieben würde, und das wäre dann keine ästhetische Praxis mehr. (Aus SchulMusik würde Modellmusik.)
2. Wenn es universelle Phänomene musikalischer Wahrnehmung geben sollte, dann wären diese nur in kultur- bzw. bedeutungsfreien Erfahrungsräumen möglich, sodass Menschen

³⁰ Außer mit dem erwähnten Text *Ist Grooven ästhetisch bildend* (2006/2009) bin ich in *Bildung mit Stimme* (2008/2011) *Der außeraustralische Beethoven oder: Klassik in der Schule* (2010b) und *Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung* (2012) erste Schritte gegangen, um Material für mögliche Körbe zu gewinnen – oder eine Vorlage für Widerspruch und Korrektur zu geben.

nicht über sie sprechen könnten, ohne sie damit schon in einen kulturellen Bedeutungszusammenhang zu stellen. Aber vermutlich gibt es Phänomene bzw. Qualitäten in musikalischer Praxis mit Familienähnlichkeiten, die zwar nicht für alle, aber für einige Musikkulturen charakteristisch sind.

3. Für eine Schulpraxis, die nicht nur erfüllte ästhetische Praxis ermöglichen, sondern darüber hinaus musikkulturelle Orientierungskompetenz vermitteln möchte, zeichnet sich ein mögliches Modell ab: Um Inhalte zu gewinnen, werden Körbe mit vielfältigen musikalischen bzw. musikbezogenen Kulturtechniken gefüllt, und zwar je ein Korb für eine Familie ähnlicher Techniken und Qualitäten. Lehr-Lern-Gruppen bekommen die Aufgabe, im Laufe der Schulzeit SchulMusiken aus jedem der Körbe zu inszenieren. Im Zuge der Vor- und Nachbereitung sowie durch das *Vergleichen* von SchulMusiken aus verschiedenen Körben werden dann verallgemeinernde Fragen aufgeworfen und beantwortet. Man könnte ein derart inhaltlich und methodisch um Körbe erweitertes *einfaches musikdidaktisches Modell* kennzeichnen als *Musikpraxen erfahren und vergleichen*.

Fazit

Das Exemplarische kennzeichnet die Relation zwischen einem Konkreten und einem Allgemeinen. Das Konkrete im Musikunterricht ist nicht ein Werk, sondern eine Praxis. Das fundamental Allgemeine dieser Praxis sind ihre Merkmale des Ästhetischen: Sie trägt ihren Zweck in sich selbst, d.h. sie ist vollzugsorientiert, und wenn die Akteure sie anderen zur Nachahmung empfehlen würden, dann wäre sie eine erfüllte ästhetische Praxis. Die Erfüllung kann in unterschiedlichen Qualitäten gesucht und gefunden werden. Wenn sie zu einem guten Teil im Auditiven besteht, ist es eine musikalisch-ästhetische Praxis bzw. kurz: eine Musik. In einem *einfachen musikdidaktischen Modell* haben Lehr-Lern-Gruppen nur eine Aufgabe: ‚Macht euch verschiedene erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen erfahrbar!‘

Wenn über musikalisch-ästhetische Erfahrungen hinaus auch musikkulturelle Orientierungskompetenz gewonnen werden soll, dann empfiehlt es sich weder, einzelne Musikkulturen lediglich nachzuvollziehen, weil der Aspekt der Richtigkeit dem ästhetischen der Erfülltheit im Wege stehen kann (dann entsteht Modellmusik), noch können universal kulturübergreifende Urphänomene (sofern es sie gibt) kulturunabhängig praktiziert werden. Ein Lösungsansatz, dennoch Orientierung zu geben, bestünde darin, schulische Musikpraxen (SchulMusiken) mit Kulturtechniken aus verschiedenen Körben zu bestreiten. Jeder Korb versammelt um charakteristische Erfüllungsinteressen & -qualitäten herum die dafür geeigneten Techniken aus familienähnlichen Musikkulturen. Die Orientierungskompetenz erwächst aus der Erfahrung von SchulMusiken aus verschiedenen Körben sowie deren Vergleich untereinander und mit gesellschaftlichen Musikkulturen. Hinsichtlich der Zusammenstellung und Füllung der Körbe besteht Forschungsbedarf.

Literatur

- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik, Augsburg: Wißner
- Barth, Dorothee (2010): Musik-Kulturen im Klassenzimmer – Musik und Menschen in interkulturellen Situationen, in: Wallbaum (2010), S. 201-220
- Baumert, Jürgen (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich
- Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung, Augsburg: Wißner
- Busch, Wilhelm (1874): [Der Maulwurf](#), in: Dideldum!, Heidelberg: Fr. Bassermann, S. 18-29
- Cage, John (1990): Rede an ein Orchester, in: John Cage 1, hg. von Heinz-Klaus Metzger & Rainer Riehn, München: edition text+kritik, S.56-62
- Cvetko, Alexander J. & Lehmann-Wermser, Andreas (2011): [Historisches Denken im Musikunterricht. Zum Potenzial eines geschichtsdidaktischen Modells für die Musikdidaktik](#), Teil 1, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZFKM), S.18-41
- Danuser, Hermann (1987): Kulturen der Musik – Strukturen der Zeit. Synchroner und diachroner Paradigmen der Musikgeschichte des 20. Jahrhunderts, in: Musikpädagogik und Musikwissenschaft, hg. von Arnfried Edler u.a., Taschenbücher zur Musikwissenschaft Bd. 111, Wilhelmshaven: Florian Noetzel, S.189-209
- Eckhardt, Rainer (1995): Improvisation in der Musikdidaktik: Eine historiographische und systematische Untersuchung. Augsburg: Wißner
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt am Main, Berlin & München: Diesterweg
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In: Musik und Bildung &/1993, S. 14-19
- Elliott, David J. (1995): Music Matters. A New Philosophy of Music Education, New York und Oxford: Oxford University Press
- Elliott, David J. (2003): Music Education in the 21st Century: Why? What? And How?, Diskussion Musikpädagogik 19, S.49-56
- Fischer-Barnicol, Hans A. (1976): Ästhetische Erfahrungen in interkultureller Verständigung, in: Polyästhetische Erziehung. Klänge – Texte – Bilder – Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, hg. von Wolfgang Roscher, Köln: DuMont, S.51-61
- Gies, Stefan & Wallbaum, Christopher (2010): [Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren?](#) In Georg Maas/Jürgen Terhag (Hg.) 2010: Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule (=Musikunterricht heute, Bd.8), Oldershausen: Lugert, S. 83-91
- Großegger, Beate, Heinzlmaier, Bernhard (2003): Jugendkultur Guide, Wien: öbv+htp
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1983): Musikunterricht 5 - 11. Weinheim und Basel: Beltz
- Hamel, Peter Michael (1980): Durch Musik zum Selbst, Kassel: Bärenreiter
- Hentschel, Frank (2006): Bürgerliche Ideologie und Musik. Politik der Musikgeschichtsschreibung in Deutschland 1776-1871. Frankfurt/New York: Campus
- Hegi, Fritz (1988): Improvisation und Musiktherapie, Paderborn: Junfermann
- Heß, Frauke (2004): [Stollen, Stollen, Abgesang... Die Spannung zwischen Besonderem und Allgemeinem im ästhetischen Erleben](#). Martin Seels ‚Ästhetik des Erscheinens‘ in musikpädagogischer Absicht gelesen, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), S. 24-35
- Holle, Karl (2010): [Die Musikdidaktik und die Deutschdidaktik](#). In: Wallbaum 2010 (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik, a.a.O., S. 315-347
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert & Ott, Thomas (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: Kaiser,

- Hermann-Josef (Hg.): Unterrichtsforschung. (= Musikpädagogische Forschung, 7). Laaber: Laaber. S.87-131
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (Hg.) (2002), Didaktische Modelle, 5. völlig überarbeitete Auflage, Berlin: Cornelsen
- Jank, Werner (Hg.) 2005: Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufen I+II. Berlin: Cornelsen
- Jank, Werner (2010): [Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte des Lernens?](#) In: Christopher Wallbaum (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik, a.a.O., S. 133-156
- [Jank, Werner \(2010b\)](#): Ein Diskussionsbeitrag in: Wallbaum 2010 (Hg.): Fishbowl C, in ders. Perspektiven der Musikdidaktik, a.a.O., S. 301-314
- Jungmair, Ulrike E. (2003): Das Elementare, Mainz: Schott
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch, Mainz: Schott
- Kaiser, Hermann J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“, in: Vom pädagogischen Umgang mit Musik, hg. von Hermann J. Kaiser, Eckhard Nolte & Michael Roske, Mainz: Schott, S.161-176
- Kaiser, Hermann J. (1994): Musikerziehung/Musikpädagogik, in: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, hg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider & Rudolf Weber, Kassel: Bosse, S.175-178
- Kaiser, Hermann J.; Barth, Dorothee; Heß, Frauke; Jünger, Hans; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen, München: Fink
- Kleimann, Bernd (2005): Wie sprechen und urteilen wir über Kunst? In: Christoph Jäger & Georg Meggle (Hg.): Kunst und Erkenntnis. Paderborn: Menti, S. 95-116
- Koerppen, Alfred in Jakoby, Richard, Hg., (1980), Anleitung für musikalische Erfindungsübungen, Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Köhnlein, Walter (1973): Die Pädagogik Martin Wagenscheins, Bd.1. Erlangen
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1993): Neue Musik“ als „Lehrstoff“. Anmerkungen zur Auswahl musikalischer Lerninhalte, in: Vom pädagogischen Umgang mit Musik, hg. von Hermann J. Kaiser, Eckhard Nolte & Michael Roske, Mainz: Schott, S.262-271
- Kraemer, Rudolf-Dieter 2004: Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wißner
- Lachenmann, Helmut (1986): Über das Komponieren. In: MusikTexte, Nr. 16, Oktober 1986, S.9-14
- Maset, Pierangelo (1995): Ästhetische Bildung der Differenz – Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter, Stuttgart: Radius
- Mastnak, Wolfgang (1993): Polyästhetische Erziehung und Tiefenpsychologie, in: Sinn und Widerspruch musikalischer Bildung. Beiträge zu poiesis und aisthesis heute. Integrative Musikpädagogik und Polyästhetische Erziehung Bd. 4, hg. von Wolfgang Roscher, München und Salzburg: Emil Katzbichler, S.59-104
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung, Musik und Unterricht 22, S.4-7
- Morat, Daniel (2013): Zur Historizität des Hörens. Ansätze für eine Geschichte auditiver Kulturen. In: Volmar & Schröter (Hg.) (2013), a.a.O., S. 131-144
- Otto, Gunther (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Seelze-Velber
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans Peter & Ribke, Wilfried (1975): [Hören und Verstehen](#). Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München: Kösel
- Reckwitz, Andreas (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive, in: Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen, hg. von Ilja Srubar u.a., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.92-111
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Regelski, Thomas A. (1998): The Aristotelian Basis of Praxis for Music and Music Education as Praxis, in: Philosophy of Music Education Review 6/1, S.22-59

- Regelski, Thomas A. (2000): SchülerInnen zum musikalischen Handeln bewegen! Vorbereitende Bemerkungen zu einer praxialen Philosophie der Musik und der Musikerziehung, in: Musik und Bildung 3/2000, S. 28-33
- Regelski, Thomas A. (2009): Music and Music Education as and for Praxis: An Action Learning Model. Keynote Address European Association for School Music (EAS/ISME) Conference Tallinn, Estonia July 1, 2009
- Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg
- Richter, Christoph (1994): Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte und Weiterentwicklung der didaktischen Interpretation von Musik. In: Gembris, Heiner & Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993, Augsburg: Wißner, S. 41-70
- Rolle, Christian (1999) Musikalisch-ästhetische Bildung – Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse
- Rolle, Christian (2006): Verordnete Freiheit oder beliebige Verbindlichkeit oder: Wie soll über die Inhalte des Musikunterrichts entschieden werden?, in: Bildungsoffensive Musikunterricht?, hg. von Hermann J. Kaiser u.a., Regensburg: ConBrio, S.96-124
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2011): [Ästhetischer Streit im Musikunterricht](#). Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik, in: Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik, hg. von Johannes Kirschmann, Christoph Richter & Kaspar H. Spinner, München: Kopaed, S.507-535
- Roscher, Wolfgang, Hg. (1989): Musiktheater im Unterricht. Produktion und Rezeption von Klangszenen in Schule und Hochschule. Modelle, Projekte, Materialien, Hochschuldokumentationen Mozarteum Salzburg, Institut für integrative MP und Polyästhetische Erziehung Bd. 2, Innsbruck: Helbling
- Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika: Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik
- Schulz, Wolfgang (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe, in: Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht - Didaktik - Bildung, hg. von Gunther Otto & Gerda Luscher-Schulz, Weinheim & Basel: Beltz
- Schwarzbauer, Michaela, Hg. (2001): 20 Jahre Polyästhetische Erziehung am Mozarteum Salzburg. Eine Retrospektive auf zwei Jahrzehnte Institutsarbeit, Polyästhetik und Bildung Bd. 1, Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (1991): Eine Ästhetik der Natur, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens. Wien: Hanser
- Selle, Gert (1992): Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis, in Weiterbildung und Schule, Unna
- Selle, Gert (1998): Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie, Oldenburg: Florian Isensee
- Srubar, Ilja; Renn, Joachim & Wenzel, Ulrich, Hg. (2005): Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Stroh, Wolfgang Martin (1996): Zur psychoanalytischen Theorie der Weltmusik. Step across the border, in: Beiträge zur Populärmusikforschung 19/20, Karben, S.128-151
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): „eine welt musik lehre“ – Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts, in: Kultureller Wandel und Musikpädagogik, Musikpädagogische Forschung Bd. 21, hg. von Niels Knolle, Essen: Blaue Eule, S.138-151
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): Musik der einen Welt im Unterricht, in: Musikdidaktik, hg. von Werner Jank, Berlin: Cornelsen, S.185-192
- Stroh, Wolfgang Martin (2010): [Die Tätigkeitstheoretische Perspektive](#), in: Wallbaum 2010, S.261-282
- Thomas, Werner (1990): Das Orff-Schulwerk als pädagogisches Modell, in: Das Rad der Fortuna. Ausgewählte Aufsätze zu Werk und Wirkung, hg. von Werner Thomas, Mainz: Schott, S.261-274
- Vogt, Jürgen (2004): [K]eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, in: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM), S.1-17

- Vogt, Jürgen (2006): Kerncurriculum, nicht Kanon. Vorbereitende Überlegungen zu einem (auch) musikdidaktischen Schlüsselbegriff, in: *Bildungsoffensive Musikunterricht?*, hg. von Hermann J. Kaiser u.a., Regensburg: ConBrio, S.125-140
- Vogt, Jürgen (2012): [Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch](#), in *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S.1-25
- Volmar, Axel & Schröter, Jens, Hg. (2013): *Auditive Medienkulturen. Techniken des Hörens und Praktiken der Klanggestaltung*. Bielefeld: transcript
- Wallbaum, Christopher (2000): [Produktionsdidaktik im Musikunterricht](#). Didaktische Perspektiven zur Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen, Kassel: Bosse; 2. leicht veränderte Auflage online auf dem Server Qucosa (Quality Content of Saxony)
- ders. (2005a): [Relationale Schulmusik – eine eigene ästhetische Praxis und Kunst](#), in: *Diskussion Musikpädagogik* 26, S.4-17
- ders. (2005b): [Neue SchulMusik: Ästhetische Praxis oder Enkulturation?](#) Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik, in: *Hören und Sehen – Musik audiovisuell*, hg. von Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Mainz: Schott, S.313-325
- ders. (2006): [Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein?](#), in: *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, hg. von Hermann J. Kaiser, u. a., Regensburg: ConBrio, S.141-153
- ders. (2008/2011): [Bildung mit Stimme](#). (Überarbeitete Fassung von: *Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme*. In: Andreas Lehmann-Wermser/ Anne Niessen (Hg.): *Aspekte des Singens*. Ein Studienbuch. (=Musikpädagogik im Fokus, Band 1). Augsburg (Wißner), S. 93-110)
- ders. (2009): [Ist Grooven ästhetisch bildend?](#) Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen, in: *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen*, hg. von Christian Rolle & Herbert Schneider, Regensburg: ConBrio, S.42-54
- ders. (Hg.) (2010): [Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien](#). Hildesheim, New York: Olms
- ders. (2010a): [Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint – ästhetische und kulturelle Kriterien zur Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht](#), in: Wallbaum 2010, S.83-122
- ders. (2010b): [Der außeraustralische Beethoven oder: Klassik in der Schule](#). Ein Beitrag aus der Perspektive ästhetisch-kultureller Edukation. Online auf dem Server Qucosa (Quality Content of Saxony)
- ders. (2011): [Ästhetische Freiheit lehren und lernen](#). Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume, in: Hildegard Bockhorst (Hg.): *KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung*, (=Kulturelle Bildung Bd.22), München: Kopaed, S.191-199
- ders. (2012): [Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung](#), in: *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*, Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar Bd.7, hg. von Michael Dartsch, Sigrid Konrad & Christian Rolle, Regensburg: ConBrio, S.25-37
- Wittgenstein, Ludwig (1984): *Philosophische Untersuchungen*, in: *Werke*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp