

**Studium kompakt**

Peter W. Schatt

# Einführung in die Musikpädagogik



**wbg** Academic

2. Auflage

Peter W. Schatt

# **Einführung in die Musikpädagogik**

2. Auflage

**wbg**Academic

# Impressum

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.deabrufbar>.

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

wbg Academic ist ein Imprint der wbg  
2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2021  
© 2021 by wbg (Wissenschaftliche Buchgesellschaft),  
Darmstadt  
I.Auflage 2007

Die Herausgabe dieses Werkes wurde durch die Vereinsmitglieder der wbg ermöglicht.

Umschlagabbildung: Gerhard Ausborn: Farbholzschnitt Rondo (1987)

Satz: Lichtsatz Michael Glaese GmbH, Hemsbach  
Umschlaggestaltung: SchreiberVIS, Seeheim-Jugenheim  
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem  
Papier

Printed in Germany

Besuchen Sie uns im Internet: [www.wbg-wissenverbindet.de](http://www.wbg-wissenverbindet.de)

ISBN 978-3-534-27362-1

Elektronisch sind folgende Ausgaben erhältlich:

eBook (PDF): 978-3-534-27399-7

eBook (epub): 978-3-534-27400-0

# Menü

[Buch lesen](#)

[Innentitel](#)

[Inhaltsverzeichnis](#)

[Informationen zum Buch](#)

[Impressum](#)

# **Inhaltsverzeichnis**

**Vorwort zur ersten Auflage**

**Vorwort zur zweiten Auflage**

## **1. Wissenschaftstheoretische Orientierung**

- 1.1 Musikpädagogisches Denken als Praxis und ‚Gegenstand‘
- 1.2 Musikpädagogik – Musikerziehung – Musikdidaktik – Musikunterricht
- 1.3 Interdisziplinarität der Musikpädagogik – Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

## **2. Intentionale Grundideen musikpädagogischen Handelns**

- 2.1 Musik-Lernenermöglichen
- 2.2 Musik-Verstehen anleiten und fördern: Modelle zur Erklärung der Aneignung von Musik
  - 1. Semiotik
  - 2. Hermeneutik
  - 3. Rezeptionsästhetik und Phänomenologie
  - 4. Psychologie
  - 5. Konstruktivistische Kommunikations- bzw. Interaktionstheorie

- 2.3 Durch Musik erziehen – zur Musik erziehen
- 2.4 Musikalische Bildung verwirklichen
- 2.5 Erwerb musikalischer und musikbezogener Kompetenzen ermöglichen

### **3. Musikpädagogische Prinzipien und Orientierungen**

- 3.1 Kunstwerk
- 3.2 Handlung, Performanz und Praxialität
- 3.3 Schüler\*innen
- 3.4 Erfahrung
- 3.5 Lebenswelt
- 3.6 Kultur
- 3.7 Bedeutung und Bedeutsamkeit

### **4. Musikpädagogische Konzepte und Konzeptionen**

- 4.1 Vorkonzeptionelle Entwürfe und Ideen: Kretzschmar, Kestenberg, Musische Erziehung und Bildung
- 4.2 Orientierung am Kunstwerk
- 4.3 Didaktische Interpretation und Toposdidaktik
- 4.4 Auditive Wahrnehmungserziehung
- 4.5 Polyästhetische Erziehung und Integrative Musikpädagogik
- 4.6 Kulturererschließung Exkurs: Kultur und Kulturen

- 4.7 Interkulturelle Musikerziehung
- 4.8 Handlungsorientierter Musikunterricht
- 4.9 Erfahrungserschließende Musikerziehung
- 4.10 Schülerorientierter Musikunterricht
- 4.11 Subjektorientierte Musikerziehung
- 4.12 Aufbauender Musikunterricht
- 4.13 Musikklassen und Klassenmusizieren
- 4.14 Musikalisch-ästhetische Bildung, Prozess-Produkt-Didaktik und Musikpraxen erfahren und vergleichen
- 4.15 Überlegungen zu informellen Bildungs- und Lernprozessen: Community music
- 4.16 Kommunikative Musikdidaktik

## **5. Zur Orientierung in der postmodernen Pluralität von Konzeptionen**

### **Literaturverzeichnis**

### **Register**

# Vorwort zur ersten Auflage

Musikpädagogik ist kein Ort, in den man hineinführen könnte, sondern das Ergebnis unterschiedlicher Weisen des Nachdenkens vieler Menschen über bestimmte Probleme. Insofern gibt es auch nicht ‚die‘ Musikpädagogik, und eine Arbeit wie diese hat den Zusammenhang der Denkweisen und -ergebnisse ebenso darzustellen wie ihre Differenzen. Diesem Anliegen gilt das vorliegende Buch. Es geht also nicht um eine Einführung in das Studium oder um eine Sammlung und Aufzählung musikpädagogischer Einsichten, sondern um einen Zugang zu Gedanken, die zu eigenem musikpädagogischem Denken anregen sollen. Dazu sind zentrale Fragestellungen und Orientierungspunkte zu erarbeiten – u.a. um bestimmen zu können, was in unterrichtlicher Praxis als gelingend oder sinnvoll bezeichnet werden kann. Das Augenmerk wird dabei auf zwei Kategorien zu richten sein: darauf nämlich, welcher Musikbegriff und welches Menschenbild zur Geltung gebracht werden – Letzteres insbesondere auch hinsichtlich der Weisen und Möglichkeiten des Menschen, mit Musik umzugehen und der Perspektiven Anderer dafür, diese Weisen und Möglichkeiten bei Anderen zu fördern.

Meinem geschätzten Kollegen Prof. Dr. Stefan Orgass bin ich für viele Anregungen sehr dankbar. Wolfram Schwieder von der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft Darmstadt danke ich für seine umsichtige und engagierte Betreuung der Veröffentlichung, Katharina Gerwens für ihr kritisches und konstruktives Lektorat. Zu danken habe ich auch Malte Sachsse für sein gewissenhaftes Korrekturlesen. Mein ganz besonderer Dank aber gilt meinem langjährigen Mitarbeiter Andreas Horster: Ohne

seinen entscheidenden Impuls und seinen unermüdlichen Einsatz bei allen Stadien der Arbeit wäre das Buch nicht entstanden.

# Vorwort zur zweiten Auflage

Die Feststellung, die wie von Geisterstimme gesprochen am Anfang des Films *Der Herr der Ringe. Die Gefährten* (2001) aus dem Off ertönt: „Die Welt ist im Wandel“, ist weder neu noch zeitlich begrenzt: Schon das auf Ovid zurückgehende Sprichwort aus dem 16. Jahrhundert konstatierte in vergleichbarer Weise: „Tempora mutantur“, und fügte hinzu „nos et mutamur in illis“. Ob „wir“ uns wandeln, mag dahingestellt sein; in jedem Fall aber änderte und ändert sich im Laufe der Zeit das musikpädagogische Denken, dessen Darstellung dieses Buch gewidmet ist. Es ändert sich, weil sich nicht nur die Verhältnisse der Welt ändern, auf die es sich bezieht – und zwar insbesondere diejenigen Verhältnisse, die mit Kultur und insofern mit Musik zusammenhängen –, sondern auch die Wege, die zu deren Erschließung beschritten werden, sowie die Einsichten, auf denen diese beruhen, und die Positionen, die auf deren Basis vertreten werden.

Das gilt auch für meine eigenen Einsichten und Standpunkte, und so stehe ich heute nicht mehr uneingeschränkt schon zu dem ersten Satz, mit dem das Vorwort zur ersten Auflage begann: Die Behauptung, Musikpädagogik sei kein Ort, würde ich aus heutiger Sicht nur insofern aufrecht halten, als sie natürlich kein topographisch fasslicher Ort ist. Sie kann aber als eine spezifische Verknüpfung von Einsichten und von Strukturen aufgefasst werden, durch die ein Bereich des Denkens als imaginärer Raum des Zusammenhangs vorstellbar wird. Freilich ist dieser Zusammenhang schwer fasslich – darüber täuschen nach wie vor der bestimmte Artikel und der Singular hinweg –, sodass die un-differenzierte Rede

von ‚der Musikpädagogik‘ geeignet ist, einen Mythos zu konstituieren (Schatt, 2008a). Nach wie vor gibt es ‚die eine‘ Musikpädagogik im substanziellen Sinne ebenso wenig wie ‚die eine‘ Musik – zu unterschiedlich sind die erkenntnis- bzw. wissenstheoretischen Grundlagen von der Hermeneutik über die Phänomenologie bis zur konstruktivistischen Kommunikations- und Bedeutungstheorie, zu unterschiedlich die Forschungsprinzipien von der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung über die Diskursanalyse bis hin zur ‚Philosophy of musical education‘, zu unterschiedlich die zugrunde gelegten Legitimationsparadigmen von der Anthropologie über die Kulturtheorie bis hin zur Theorie ästhetischer Erfahrung, zu unterschiedlich die Intentionen wie Musikerziehung, Musik-Verstehen, musikalische Bildung und die Ermöglichung des Erwerbs musikalischer Kompetenzen.

All dies bildet allerdings ein Gewebe aus Denkbewegungen, das man mit dem Philosophen Gilles Deleuze und dem Psychoanalytiker Felix Guattari als „Rhizom“ beschreiben könnte (Deleuze & Guattari, 1992); darin bilden sich „in sich selbst vibrierende Intensitätszonen“ (ebd., S. 37), aus denen – wie „Plateaus“ – erkennbare Einsichten und Positionen an die Oberfläche des Wissens hervortreten. Das musikpädagogisch relevante „Rhizom“ selbst weist eine lediglich topologisch beschreibbare – nämlich in sich konsistente, aber in den Umrissen veränderliche – Einheit auf: es bildet einen Raum, in dem – bezogen auf Musikpädagogisches – Gedanken zusammentreten, die der Idee der Förderung des Menschen hinsichtlich seiner Befassung mit Musik gewidmet sind.

Dass diese Einheit in der pluralen Geltung der Vielfalt von einschlägigen Überzeugungen besteht, gehört zu den Einsichten, mit denen bereits die erste Auflage schloss. Seither haben sich zum nicht geringen Teil nicht nur die

Einsichten geändert, sondern auch die theoretischen Grundlagen, auf denen sie beruhen. Neue Forschungswege sind erschlossen worden, neue Konzeptionen sind entstanden, es gibt neue Ansätze zur Wissenschaftstheorie, zum Selbstverständnis der Disziplin, neue Positionen bzw. Modifikationen oder Erweiterungen hinsichtlich bestehender Überlegungen, sodass eine gründliche Überarbeitung der *Einführung* in qualitativer wie in quantitativer Hinsicht erforderlich schien.

Eigentlich war diese Überarbeitung längst überfällig. Die ersten Überlegungen zur ersten Auflage stammen immerhin von 2003, die Arbeit war Ende 2005 abgeschlossen und konnte gerade noch die neuesten und innovativen Überlegungen meines geschätzten Kollegen Stefan Orgass berücksichtigen. Zugleich erschien mir aber eine Neuauflage als überflüssig: Werner Jank hat die von ihm herausgegebene *Musik-Didaktik* immer wieder überarbeitet, Michael Dartsch hat *Eine Einführung in die Musikpädagogik* mit den Schwerpunkten *Musik lernen – Musik unterrichten* verfasst, Rudolf-Dieter Kraemers *Musikpädagogik*, die sich als *eine Einführung in das Studium* versteht, wurde mehrmals neu aufgelegt, Andreas Lehmann-Wermser hat ein *Studienbuch* über *Musikdidaktische Konzeptionen* herausgegeben, in dem auch deren theoretische Grundlagen erörtert werden, und unlängst haben sich zahlreiche Mitglieder der musikpädagogischen ‚community‘ zusammengetan, um in einem *Handbuch Musikpädagogik* deren wesentliche Züge herauszustellen.

Allerdings unterscheiden sich mehrere dieser Arbeiten von der hier vorliegenden, weil Letztere aus einem Guss und kein Sammelband ist; außerdem geht die Schrift einerseits über das weit hinaus, was in ihrem Titel – der allerdings dem Titel der Reihe, in der die erste Auflage erschien, geschuldet ist – verheißen wird, andererseits bleibt sie dahinter zurück: Sie ist nicht bloß eine

„Einführung“, sondern darüber hinaus ein Aufriss theoriegeleiteten musikpädagogischen Denkens; sie befasst sich aber nur mit wissenschaftlich ausgerichteter Musikpädagogik – wobei ich ausdrücklich die Musikdidaktik einschlieÙe –, nicht aber – allenfalls bisweilen am Rande – mit der praktisch auszuübenden oder ausgeübten, also mit Musikunterricht. Gleichwohl hat dieser Aufriss einführenden Charakter: Er soll angehenden Musikpädagog\*innen Orientierung im Geflecht unterschiedlichster Formen, Arten und Wege musikpädagogischen Denkens, soll ihnen das einschlägige Mit- und Nachdenken ermöglichen.

Die Gliederung der ersten Auflage wurde beibehalten. Im ersten Kapitel wird gezeigt, mit welchen grundsätzlichen Anliegen und disziplinären Verflechtungen ein wissenschaftliches Nachdenken über Musikpädagogik sich zu befassen hat und welcher Strategien es sich dabei bedient. Im zweiten Kapitel werden – mit Lernen, Verstehen, Erziehung und Bildung in musikbezogener Perspektive – fünfzentrale Ideen zu der Frage, was durch eine pädagogisch geleitete Befassung mit Musik erreicht werden soll, entfaltet. Im dritten Kapitel werden in sieben Abschnitten musikpädagogische Leitbegriffe, die als Orientierung für die Konkretisierung dieser Grundideen fungierten, dargestellt; der Entfaltung dieser leitenden Vorstellungen in musikpädagogischen Konzepten und Konzeptionen ist das vierte Kapitel gewidmet. Im fünften, abschließenden Kapitel wird versucht, Anregungen für die Gegenwart und Perspektiven für die Zukunft zu geben.

Die erste Auflage war noch im generischen Maskulinum formuliert. Nun wurde die Sprache weitestgehend gendergerecht modifiziert. Freilich hätte dies an manchen Stellen zu einer unschönen Aufblähung des Satzbaus geführt, in wenigen anderen Fällen habe ich tatsächlich nur an Männer gedacht – zum Beispiel beim „Automechaniker“ und bei den „Lehrern“ A und B. Daher wurde dort aus

Gründen der Praktikabilität bzw. der Authentizität die ursprüngliche Sprache beibehalten; es sei jedoch versichert, dass bei allen Aussagen prinzipiell immer alle denkbaren Genderkategorien gemeint sind.

Die Vorgänge, um die es insgesamt geht, sind komplex; um dem gerecht zu werden, bedarfes einer differenzierten Sprache. So entgegnete ich dem Vorwurf, den ein „Rezensent“ auf amazon dem Buch machte (ein Nutzer namens „Northern Warrior“), es sei „selbst ‚Anwaltsdeutsch‘ teilweise noch verständlicher“, dass Anwälte sich um der genauen und differenzierten Sachklärung willen einer Sprache bedienen, „die sich um Sorgfalt, Präzision und Gerechtigkeit der Sache gegenüber bemüht“. Nichts anderes habe ich auch hier versucht. Ich gebe zu, dass die Bemühung um die Sache in der Sprache Spuren hinterlässt -Spuren, die aufzunehmen allerdings auch den Leser\*innen bisweilen ein wenig Mühe abverlangt.

Allerdings war ich glücklicherweise mit meinen Anstrengungen nicht allein. Eine aufmerksame kritische redaktionelle Sichtung, zudem zahlreiche wertvolle Anregungen und wichtige, weiterführende Hinweise habe ich Dr. Malte Sachsse zu verdanken, der insbesondere mit den jüngeren einschlägigen Veröffentlichungen in maßstabsetzender Weise vertraut ist. Annemarie Michel hat es auf sich genommen, Korrektur zu lesen; auch sie hat zusätzliche Anregungen beigesteuert - ich bin dafür sehr dankbar. Nicht zuletzt gilt mein Dank Herrn Dr. Jens Seeling von der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft für die freundliche und umsichtige redaktionelle Betreuung der Neuauflage.

Es bleibt, der Hoffnung Ausdruck zu verleihen, dass all diese Mühe sich gelohnt hat bzw. lohnen wird: dadurch, dass die Wege des musikpädagogischen Diskurses geklärt und für neue Impulse geöffnet wurden und werden, sodass

Leser\*innen daraus Anregungen und Gewinn für die eigene Positionierung ziehen können.

# 1. Wissenschaftstheoretische Orientierung

## 1.1 Musikpädagogisches Denken als Praxis und ‚Gegenstand‘

Drei Beispiele aus drei verschiedenen Lebensbereichen mögen in unser Vorhaben einführen, indem sie aufzeigen, dass, wo und wie über das Verhältnis von Mensch und Musik sowie dessen Veränderung im Sinne einer Optimierung nachgedacht werden kann:

Meine Zahnärztin fragte mich, ob ich ihr empfehlen würde, ihre Tochter zur Musikalischen Früherziehung zu schicken. Sie sei drei Jahre alt, singe ganz allerliebste verschiedene Lieder mit recht reiner Intonation und spiele mit Begeisterung auf ihrem kleinen Glockenspiel, erfinde dabei sogar selbst die eine oder andere Melodie. Die Mutter wollte diese offenbar vorhandene Neigung oder Begabung fördern.

Wenig später dachte ich über ein Konzertprogramm nach. Ich wollte die Komposition *Hypnosis* von Karl Gottfried Brunotte in der Essener Musikhochschule aufführen in der Absicht, den Studierenden ein Werk zu Gehör zu bringen, in dem sich exemplarisch aktuelles musikalisches Denken zeigt. Um ein Konzertprogramm zusammenzustellen, galt es, andere Werke hinzuzufügen. Meine Wahl fiel auf Karlheinz Stockhausens *Spiral* und Alban Bergs *Vier Stücke für Klarinette und Klavier*, da diese Werke – wie das von Brunotte – Ergebnisse eines

Denkens sind, das Grenzen zu überwinden sucht. Diese Grenzüberschreitungen hörend wahrzunehmen schien mir interessant und wichtig, da sie zum musikalischen Fortschritt beitragen, dadurch wichtige Momente der Musikgeschichte markieren und insofern ihre Kenntnis zur musikalischkulturellen Bildung gehört.

Ein halbes Jahrhundert zuvor dachte meine Mutter, es wäre schön, ein musikalisches Kind zu haben, und so sang sie während ihrer Schwangerschaft ein Lied nach dem anderen in der Hoffnung, dies würde Auswirkungen auf die Eigenschaften ihres Nachwuchses haben.

In allen drei Fällen wurde zweifellos darüber nachgedacht, ob, wie und in welchen Hinsichten Menschen mit Blick auf Musik gefördert werden können oder sollen. Aber dürfen wir das Denken in allen drei Fällen als musikpädagogisch bezeichnen?

### **Musikpädagogisches Denken**

Statt schnell eine mehr oder weniger begründbare Antwort zu geben, wenden wir uns den Problemen zu, die mit der Begriffskombination „musikpädagogisches Denken“ aufgeworfen werden. Zumindest zwei Fragen ergeben sich daraus: 1. Begründet oder ermöglicht der Zusammenhang mit Musikpädagogik besondere Weisen des Denkens oder legt er diese nahe? 2. Wenn dies nicht der Fall ist, worin besteht dann das Spezifische des Musikpädagogischen, auf das ein Denken sich richtet?

Die Antwort auf die erste Frage erschließt sich durch einen Blick auf neurobiologische, kognitions- und erkenntnistheoretische Einsichten zur Funktionsweise des Gehirns sowie zu den Vorgängen der Wahrnehmung und des verarbeitenden Bewusstseins: Diese Wissenschaften machen deutlich, dass prinzipiell alle Gehirne gleich funktionieren – in allen Gehirnen ereignen sich bei den genannten Vorgängen dieselben Prozesse, das Denken selbst ist immer dasselbe. Es wäre ein Irrtum, zu glauben,

dass Denken anders als in anderen Zusammenhängen funktioniert, wenn es auf Musikpädagogisches gerichtet sei, dass also die Besonderheit, die das Adjektiv rechtfertigt, in den Strukturen subjektiven Denkens liege. Vereinfacht gesagt, bestehen diese in einem Abgleich von Wahrnehmung und gespeicherten Schemata sowie in deren Veränderung mit dem Ziel, Sinn hervorzubringen durch Unterscheidung und Zuordnung in Form u.a. von Urteilen, Positionierung und Handlungsbereitschaft. Allerdings beschreiben die oben genannten Wissenschaften nur die Funktionen, nicht die Inhalte. Und unter Berücksichtigung der inhaltlichen Dimension kommen wir denn doch zu Differenzen: Die Sicht auf die Gegebenheiten des Lebens ist je nach Maßgabe von Interessen, Intentionen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine jeweils andere - wenn nicht in den Strukturen des Denkens, so doch in der Weise, wie die Erscheinungen als Wirklichkeit wahrgenommen und zu Aussagen, Erkenntnissen, Einsichten und Urteilen verarbeitet werden.

Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen: Ein Autofahrer denkt anders, wenn er einen Wagen mit Schaltgetriebe fährt als wenn ihm eine Automatik zur Verfügung steht, er reagiert wahrscheinlich auf der Fahrt zur Arbeit in seiner Limousine anders als bei einer Spazierfahrt im offenen Cabriolet - obwohl die fundamentalen Vorgänge, mit denen er der Umwelt Beachtung widmet, gleich sein dürften. Ein Verkehrspolizist, der die Einhaltung von Regeln beachtet, wird ganz anders über diese Autofahrten denken; noch anders ein Mediziner, den der Einfluss des Verkehrs auf die Herzfrequenz interessiert, ein Chemiker, der die Zusammensetzung der Abgase unter dem Einfluss des Verkehrsverhaltens untersucht, ein Politiker, der sich mit deren Auswirkungen auf die Umwelt befasst, oder ein Psychologe, der nach Wechselwirkungen zwischen Autotyp und Wohlbefinden fragt. Das jeweils Andere bei den

genannten Personen liegt in den Weisen des Denkens – aber nicht in struktureller, sondern in formaler und inhaltlicher Hinsicht: Alle nehmen Wirklichkeit wahr und stellen das Wahrgenommene in bereits vorhandene Zusammenhänge; dasjenige aber, was sie an der Wirklichkeit wahrnehmen, ist unterschiedlich, und zwar deshalb, weil die Wirklichkeit unter verschiedenen Voraussetzungen erschlossen und in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Interessen und Arbeitsweisen verarbeitet wird. Juristisches Denken beispielsweise bezieht im Streben nach Gerechtigkeit seine Besonderheit – im Unterschied zum Alltagsdenken – aus dem Bemühen um größtmögliche Logik und Strenge in Bezug zu gegebenen Gesetzen und der größtmöglichen Abstraktion von Gefühlen und subjektiven Einschätzungen. Besonderheiten musikpädagogischen Denkens zu entfalten wird indes ein zentrales Anliegen der folgenden Ausführungen sein.

Schon jetzt aber kann festgehalten werden, dass ein Interesse, welches auf eine positive Beeinflussung des Bezugs zwischen Menschen und Musik gerichtet ist, dem Denken eine bestimmte Perspektive verleiht, indem es gerade diesem Bezug eine besondere Aufmerksamkeit widmet: Betrachte ich den Menschen unter dem Aspekt der tatsächlichen und möglichen Weisen seiner Zuwendung zur Musik, erscheint er mir in besonderer Form, und umgekehrt erscheint mir Musik als etwas Spezifisches, wenn ich sie unter dem Aspekt ihrer Zugänglichkeit für den Menschen betrachte.

Dasjenige, was an allen denkenden Gehirnen und bei allen Denkvorgängen gleich ist, hat in sehr einfacher und einleuchtender Weise der Schweizer Psychologe Hans Aebli herausgestellt. Es lässt sich bereits dem Titel seiner Hauptschrift entnehmen: *Denken – das Ordnen des Tuns* (1994). Einer der zentralen Gedanken dieser Schrift besagt, dass Denken sich auf ein Tun beziehe, welches

vorausgegangen sei, und zwar im Modus des Ordners – so dass umgekehrt Denken sich dadurch artikuliere, dass eine mentale Ordnung hergestellt werde. Eine solche Auffassung korrespondiert mit neueren musikpädagogischen Positionen, die – gestützt auf Arbeiten insbesondere aus der Kulturosoziologie – die Praktiken des Menschen akzentuieren und von hier aus den Blick auf Möglichkeiten der Förderung richten. Allerdings geht es bei diesen Theorien weniger – wie bei Aebli – um das Individuelle des Denkens als um Handlungsperspektiven, die aus sozial geteilten Praktiken und deren Routinen erwachsen.

Um Ordnung herzustellen, benötigt man Kriterien – wie z.B. Gelungenheit oder Wohlgefallen –, mit deren Hilfe man die wahrgenommenen Phänomene unterscheiden kann, und man benötigt Kategorien – z.B. Musik, Kultur oder Bildung, soweit es um Musikpädagogik geht –, um die Bereiche des Wahrgenommenen zu beschreiben. Solche Kriterien und Kategorien sind nicht ein für alle Mal gegeben und sie stehen nicht für alle Menschen fest, sondern sie sind abhängig von den Intentionen, die Menschen in bestimmten Situationen verfolgen. Wenn ich also hier von musikpädagogischem Denken schreibe, richtet sich mein Denken auf ein bestimmtes, nämlich das musikpädagogische Tun, und zwar in der Absicht es zu ordnen sowie zugleich auf den Vollzug dieses Ordners.

### **Zwischen eigener und fremder Wirklichkeit reflektieren**

Dabei ereignet sich etwas, das nur dem Menschen gegeben ist: Es gehört zu den Eigenarten menschlichen Denkens, dass es sich selbst beobachten und kann – Helmut Plessner nannte dies „exzentrische Positionalität“ unterscheiden ([1928]1981). Eine solche exzentrische Position können wir durchaus im Alltag einnehmen – die Tatsache, dass meine Zahnärztin mich um Rat hinsichtlich

des Musikunterrichts ihrer Tochter fragte, macht deutlich, dass sie ihrem eigenen Nachdenken skeptisch gegenüberstand. Im wissenschaftlichen Denken nehmen solche Selbstbeobachtungen in Form des Vergleichs des Eigenen mit dem Anderen sowie die abwägende Differenzierung als Grundlage für den Anschluss an andere Forschungsergebnisse und andere Positionen eine zentrale Rolle ein.

Im Rahmen ordnenden Denkens gilt es dabei zu unterscheiden: zwischen eigenen und fremden Absichten, eigenen und fremden Mitteln und damit generell zwischen eigener und fremder Wirklichkeit. Nicht nur, wenn ich über mögliche Förderung oder Unterrichtung in Musik nachdenke, sondern auch, wenn ich das diesbezügliche Nachdenken Anderer in den Blick nehme, denke ich über Musikpädagogik nach - und damit denke ich selbst bereits musikpädagogisch. Das in diesem Buch verfolgte Anliegen, Aussagen über musikpädagogisches Denken zu machen, würde demnach implizieren, auch das eigene Denken in eine Distanz zu rücken, als sei es ein anderes.

Damit leistet mein musikpädagogisches Denken einen Beitrag zu dem, was als musikpädagogisch-wissenschaftlicher Diskurs bezeichnet wird. Da die Darstellung und Erörterung u.a. von Positionen, Einsichten, Erkenntnissen, Erfahrungen und Urteilen, aus denen solche Diskurse bestehen, durch ihre Bezugsfelder - in unserem Falle der Mensch hinsichtlich seiner Kommunikation und Interaktion in Bezug auf Musik in bestimmten Situationen - gesellschaftlich verankert sind, werden in ihnen unweigerlich Sozialität, Kultur und Politik reproduziert, kritisiert oder auch revolutioniert. Die Analyse solcher Diskurse gehört zu den Aufgaben wissenschaftlicher Musikpädagogik - insbesondere, wenn diese sich als „kritische Kulturwissenschaft“ versteht (Vogt, 2014): Ein solches Selbstverständnis spiegelt sich im Namen einer wichtigen musikpädagogischen Online-

Veröffentlichungsreihe, der *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM).

### **Eigenarten wissenschaftlichen Denkens**

Mein Denken, das ich an dieser Stelle entfalte, ist einer bestimmten Ordnung im Modus eines bestimmten Systems unterworfen: eines Systems, das wir Wissenschaft nennen. Wie auch das Alltagsdenken richtet es sich auf bestimmte Inhalte und Probleme mit dem Ziel, Orientierung zu gewinnen und eine Positionierung zu ermöglichen – dies wird aus den eingangs angeführten Beispielen deutlich. Ein wesentlicher Unterschied aber zu anderen (alltäglichen) Systemen des Denkens – solchen, die beispielsweise auf die Durchführung von Unterricht oder die überzeugende Darbietung eines Werks gerichtet sind – besteht darin, dass seine Vollzüge jederzeit nachvollziehbar und überprüfbar sein müssen. Dazu müssen die Kriterien, Aspekte, Kategorien und sachlichen Inhalte nachvollziehbar benannt und vor allem begründet werden. Dies gilt sowohl für die Auseinandersetzung mit dem Denken Anderer als auch – quasi in eins damit – für den Vollzug des eigenen Denkens. Insofern habe ich an die Praxis meines eigenen Denkens dieselben Kriterien anzulegen wie an das Denken Anderer – eingedenk des unlösbaren Problems, dadurch keine absolute Objektivität gewinnen zu können, da ich auch meine eigenen Aspekte, Kriterien, Kategorien in der Auseinandersetzung mit Anderen gewonnen habe: Sie stellen quasi die Kehrseite des Anderen im Eigenen (oder des Eigenen im Anderen) dar. Ziel indessen nicht nur der Forschung, sondern wissenschaftlichen Denkens im Allgemeinen ist es u.a., Meinungen, Erfahrungen und Gewohnheiten durch Wissen zu ersetzen (Gruhn, 2006, S. 34–35).

Dass dies mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist, leuchtet spontan ein, wenn man zum einen die einschlägigen Veröffentlichungen der Vergangenheit und

der Gegenwart in den Blick nimmt: Sie zeichnen sich nicht nur durch Fülle, sondern auch durch Verschiedenheit aus. Und zum anderen dürfte Musikunterricht – in dem sich immerhin auch musikpädagogisches Denken artikuliert –, zumindest durch Vielgestaltigkeit, wenn nicht durch komplette Heterogenität gekennzeichnet sein.

Gleichwohl widmen sich all diese Facetten musikpädagogischen Denkens dem gleichen Lebenszusammenhang. Ihn herauszustellen wird die nächste Aufgabe sein. Ferner ist darüber nachzudenken, warum es überhaupt eine bearbeitenswerte Aufgabe ist, den Inhalten musikpädagogischen Denkens und seinen Eigenarten nachzugehen. Dazu befassen wir uns zunächst mit dem Gehalt des Begriffs ‚musikpädagogisch‘.

Wer pädagogisch denkt, widmet seine Aufmerksamkeit dem Menschen unter einem bestimmten Aspekt: dem Aspekt der Förderung im Sinne von Lernen, Bildung oder Erziehung. Die Hinsichten dieser Förderung aber sind nicht gegeben und stehen ein für allemal fest, sondern müssen immer wieder neu hervorgebracht werden, da sie in engem Zusammenhang mit der bestehenden und sich stets wandelnden Kultur stehen. Die Grundlagen jeder Förderung nämlich sind einerseits die Diagnose eines Ist-Zustands, der als so beschaffen erkannt wird, dass Lernen, Bildung oder Erziehung notwendig oder zumindest sinnvoll erscheinen, und andererseits die Vorstellung davon, welcher Zustand durch Lernen, Bildung oder Erziehung erreicht werden soll. Insofern sind „Lernen oder Erziehung ohne Vorstellungen vom Menschen“ ebenso wenig plan- und realisierbar, wie sich der Mensch „ohne Lernen und Erziehung“ nicht verstehen lässt. Pädagogisches Handeln ist insofern an den Menschen sowie seine Vorstellungen davon gebunden, wie bzw. was der Mensch sein solle, und daher wiederum konstitutiv für den Menschen. Da indessen „Menschen [...] immer *mehr* als nur pädagogische Wesen“

sind, kann man grundsätzlich festhalten: „Der Mensch ist *auch* ein genuin pädagogisches Wesen“ (Wulf & Zirfas, 2014, S. 9).

## **Wesen des Pädagogischen**

Zur Annäherung an die für die genannten Bereiche pädagogischer Aufmerksamkeit relevanten Handlungsformen lohnt es sich, der ursprünglichen Bedeutung des Begriffs ‚pädagogisch‘ nachzugehen. Der Begriff ist zusammengesetzt aus den griechischen Wörtern *nótos* oder *nótos*, was ‚Kind‘ oder ‚Knabe‘ bedeutet, sowie *paideia*: ‚führen‘. Der Pädagoge ist also ursprünglich ein Leiter oder Führer von jüngeren Menschen gewesen, Leitung - auch Anleitung -, Führung oder zumindest Begleitung erscheinen als das Wesen des Pädagogischen. Interessant und weiterführend ist die Räumlichkeit dieser Begriffe: sie handeln von einer Bewegung, durch deren Vollzug sich Veränderung ereignet, und zwar unter dem Einfluss eines Menschen auf einen anderen. Nimmt man den Vorgang einmal beim Wort, so könnte man fragen: Wohin geht die Führung? Von wo beginnt sie? Mit welchem Recht nimmt einer die Rolle des Führers, einer die des Geführten ein? Anders gesagt: Woher nimmt jemand die Gewissheit, dass seine Diagnose des Ist-Zustands ein pädagogisches Handeln berechtigt, sinnvoll oder notwendig erscheinen lässt und woher weiß dieser Jemand, dass dasjenige, was sein soll, besser ist als das, was ist?

## **Menschenbild und Musikbegriff**

In der jüngeren Forschung (Sachsse, 2014) wurde herausgestellt, dass die einschlägigen pädagogischen Entscheidungen darüber, was zur Förderung vorgeschlagen wird, auf Urteilen beruhen, die sich der Differenz zwischen Beobachtungen und bestimmten Ideen verdanken. Diese Ideen beziehen sich auf den Menschen im Allgemeinen und verdichten sich zu bildhaften Vorstellungen: zu

Menschenbildern. Bezogen auf Musik verdichten sich in ihnen Vorstellungen davon, wie einerseits der Mensch Musik konkret in sein Leben einbezieht und wie er es andererseits tun sollte, um glücklicher, erfüllter, gerechter oder vielseitiger zu werden. Im Rahmen dieser ‚Bilder‘ kann der Mensch z.B. als Musik-Denker, als Musik-Empfindender, als Erfahrungen-Machender, als Schöpfer oder als Handwerker erscheinen. Ein solches ‚Bild‘ kann aber nicht gewonnen werden, ohne dass man eine Vorstellung davon entwickelt, was Musik leisten und was durch sie bewirkt werden kann – und dies wiederum hängt von der Vorstellung davon ab, wie sie beschaffen ist und worin ihre Eigenschaften und Eigenarten bestehen – vom Musikbegriff also. Musikbegriffe und Menschenbilder entstehen, wie oben bereits angedeutet, in einem bestimmten historisch-sozialen Rahmen und sie bestehen in Übereinkünften, deren Geltung im Gebrauch/Anerkennung findet (Niegot, 2016), aber jederzeit wieder verworfen werden kann.

### **Musik: sein und sollen**

Auf der Basis geltender Vorstellungen der optimalen Wechselwirkung zwischen Musik und Mensch erst wird es möglich, das Pädagogische hinsichtlich des Musikalischen mit konkretem Inhalt zu füllen. Damit wäre zumindest die Richtung der oben umrissenen ‚Führung‘ bestimmt: Sie soll zur Musik führen. Wo aber ist die Musik? Im Erklängen während eines Konzerts? Im Kopf des Komponisten? In der Partitur? Im eigenen Kopf? In den Analysen der Musiktheorie oder in den Beschreibungen der Musikwissenschaft? Ferner: Wodurch zeichnet sie sich aus? Aufgrund welcher Eigenarten lohnt es sich, sich mit ihr zu befassen? Und: Zu welcher Musik soll geführt werden? Zur Kunstmusik? Zur Musik fremder Kulturen? Zur Musik der Gegenwart? Warum soll überhaupt ‚zur Musik geführt‘ werden, gehört doch, folgt man den einschlägigen

Befragungen wie beispielsweise den Shell-Studien, Beschäftigung mit Musik zu den absoluten Lieblingstätigkeiten junger Menschen.

Musikpädagogisches Denken und Handeln fasst ein Sollen in den Blick, das sich vom Sein unterscheidet. Freilich sind dabei die Zustände bzw. die Eigenarten des ‚Seins‘ zu klären, und die Sollens-Forderungen sind zu begründen; ferner sind Aussagen über die Möglichkeiten zu treffen, das Seiende zu verändern. Musikpädagogik gerät damit in ein ambivalentes Verhältnis zum öffentlichen Musikleben: Einerseits können die Intentionen auf Vertiefung, Intensivierung und Erweiterung gerichtet sein, andererseits auf Alternativen und Veränderungen. Wie soll der junge Mensch an Jugendkulturen teilhaben? Intensiver – engagierter – weniger – gar nicht? Soll Musikunterricht eine Zulieferfunktion für den Konzertbetrieb und die Opernhäuser haben? Soll und kann Musikunterricht zum Partner oder zum Widerpart des bestehenden Musiklebens werden? Und ist er im schulischen Bereich vielleicht überflüssig? Zur Musik geführt wird doch bereits in vielfachen Lebenszusammenhängen: Die Mutter tut es, wenn sie ihrem Kind ein Lied vorsingt, der Influencer tut es, wenn er seine neueste Playlist vorstellt, der Konzertpianist tut es, wenn er ein Werk darbietet – und diejenigen tun es, die bereits Unterricht in Musik erteilen. Es scheint demnach so, als sei eine pädagogische Bemühung um den Menschen hinsichtlich seiner auf Musik bezogenen Praktiken in mehrfacher Hinsicht begründungsbedürftig: zum einen in Bezug auf Defizite bei vorhandenen und geübten Praktiken, zum anderen mit Blick auf die Ermöglichung anderer, alternativer oder ganz neuer Praktiken und vor allem hinsichtlich der Frage, warum er sich überhaupt mit Musik befassen soll.

**Musik als Pra**

Worauf richtet sich das Denken und Handeln des Menschen, wenn er sich *sich* hörend, musizierend, komponierend, improvisierend, nachdenkend oder interpretierend mit Musik befasst? Bei allen Unterschieden zwischen den maßgeblichen phänomenologischen und konstruktivistischen Erklärungen kann festgehalten werden, dass er kein gegenständliches Objekt vor sich hat oder ein solches produziert, sondern etwas, das sich in der Zeit klingend entfaltet – auch wenn es durch Pausen unterbrochen wird oder überhaupt aus Stille besteht.

Notwendige Bedingung dafür, dass sich etwas klingend entfalten kann – sei es real, sei es auch nur mental, z.B. in der Vorstellung oder Erinnerung –, ist eine einschlägige Praxis des Menschen. Daher hat Hermann J. Kaiser die These vertreten, Musik(en) existierten „einzig und allein als Formen [...] gesellschaftlicher Praxen, [und zwar] nur dadurch, dass Musiken gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet werden [.]“ (Kaiser, 1998, S. 107). Spitzt man diese praxeologische Position konstruktivistisch dahingehend zu, dass man behauptet, alles dem Menschen als existierend Erscheinende sei ein Produkt seines Denkens, so kann man zu der Einsicht kommen, Umgang *mit* Musik sei gar nicht möglich, vielmehr gelte: „*Musik ist Umgang*“ (Blanchard, 2019, S. 86).

## **Bedeutung und Bedeutsamkeit**

Freilich lassen diese Bestimmungen offen, worauf die verschiedenen Praktiken sich richten bzw. worin der „Umgang“ besteht. Einig ist man sich darüber, dass dabei ein tönendes Etwas durch die Weise, *wie* es erklingt, dem Menschen ermöglicht, es als Träger von Bedeutungen wahrzunehmen, die zum einen das Tönende als sinnhaft erscheinen lassen, zum anderen zugleich über sich hinaus die Aufmerksamkeit auf Anderes, Nicht-Musikalisches lenken kann – ein Anderes, das man als musikbezogene

Bedeutsamkeit bezeichnet. Zugleich konstituiert der wahrnehmende Mensch einen Bezug zu dem als bedeutungsvoll und bedeutsam Wahrgenommenen. Es kann dem Einzelnen sinnvoll erscheinen, diesen Vorgang zu vollziehen – Musik kann für ihn Relevanz besitzen oder überflüssig sein. Freilich werden die Begriffe Bedeutung, Bedeutsamkeit und Relevanz nicht einheitlich gebraucht. Darauf wird zurück zu kommen sein, wenn es darum gehen wird, ‚Bedeutung‘ als musikpädagogische Orientierung auszuweisen (Näheres dazu im Kapitel 3.7). Beides ist anschließbar an eine kommunikations- und bedeutungstheoretische Bestimmung von Musik, die ich vorgeschlagen habe: Demnach kann „Musik als unterschiedlichste Inszenierungen eines Prozesses gelten, bei dem im Medium des Klanges – oder dessen Auslassung – Geltungsansprüche hinsichtlich möglicher Bedeutungen und Bedeutsamkeit in Kraft gesetzt und im Felde musikalisch-ästhetischer Wahrnehmung sowie des entsprechenden Verstehens erwogen werden“ (Schatt, 2017, S. 191).

### **Legitimationsparadigmen für Musikpädagogik**

Pädagogisch ist diese Bestimmung relevant, weil mit ihr zugleich mit ‚Musik‘ der Mensch in den Blick gerät. Dieser Beziehung gelten auch alle Bemühungen um eine Begründung dafür, dass der Mensch hinsichtlich seiner Befassung mit Musik gefördert werden solle. Hermann J. Kaiser hat vier derartige Legitimationsparadigmen ausgewiesen (Kaiser, 1998, S. 101–102):

- 1 das Erziehungs- und Therapieparadigma: Es beruht auf der Vorstellung, dass musikalische Praxis den Menschen von sich aus im positiven Sinne verändert, indem sie ihm zu einem harmonischen Verhältnis zu anderen Menschen wie auch zu sich selbst verhilft;

- 2 das anthropologische Paradigma: Es basiert auf der Beobachtung, dass musikalische Praxis überall auf der Welt gepflegt wird und der Überzeugung, dass sie prinzipiell jedem Menschen möglich und für seine individuelle Entwicklung unabdingbar sei;
- 3 das kulturtheoretische Paradigma: Ausgehend von der Tatsache, dass Musik ein wesentlicher Teilbereich unserer und auch fast aller anderer Kulturen ist, auf den schwer verzichtet werden kann, ferner Kultur von Menschen gestaltet und umgekehrt der Mensch von Kultur beeinflusst wird, soll jedem Menschen die Teilhabe an Musikkultur ermöglicht werden - dafür sorgen u.a. auch, so hat Kaiser später ausgeführt, Institutionen oder institutionelle Instanzen (Kaiser, 2018, S. 40-42);
- 4 das ästhetische Paradigma: Es wird durch die Einsicht begründet, dass „durch Musik Erfahrungen für uns Menschen ermöglicht werden, die formal und inhaltlich in keinem anderen und durch kein anderes Medium sonst zu gewinnen sind“. Solche Erfahrungen aber seien notwendig für eine möglichst umfassende Welterfahrung und „ein differenziertes Weltverhältnis“ (Kaiser, 1998, S. 102).

In systematischer Absicht hat Kaiser dazu als Bezugsfeld eine „jeweils [...] letzte Instanz“ herausgestellt, welche seiner Auffassung nach „die Rechtmäßigkeit des musikpädagogischen Handelns bzw. Sprechens sichert“. Dies sei der Rekurs

- „(a) auf einen leitenden Begriff, einen fraglos anerkannten Sachverhalt, eine Theorie oder
- (b) auf ein Subjekt bzw. eine Gruppe von Subjekten oder
- (c) auf eine institutionelle Verknüpfung von Person(en) und Sachverhalten“ (Kaiser, 2018, S. 40).