Veröffentlichungen der Internationalen
Leo-Kestenberg-Gesellschaft

Ina Henning / Jürgen Oberschmidt /
Damien F. Sagrillo / Pascal Terrien (Hrsg./Éd.)

Musik lernen und lehren

Künstlerische, empirische und historische Perspektiven
auf Musikunterricht in Luxemburg, Frankreich und Deutschland

Apprendre et enseigner la musique

Perspectives artistiques, empiriques et historiques sur l'enseignement
de la musique au Luxembourg, en France et en Allemagne

rombach wissenschaft | Internationale Leo Kestenberg Gesellschaft

Ina Henning / Jürgen Oberschmidt /
Damien F. Sagrillo / Pascal Terrien (Hrsg./Éd.)

Musik lernen und lehren
Künstlerische, empirische und historische Perspektiven auf
Musikunterricht in Luxemburg, Frankreich und Deutschland

Apprendre et enseigner la musique
Perspectives artistiques, empiriques et historiques sur l'enseignement
de la musique au Luxembourg, en France et en Allemagne

ROMBACH WISSENSCHAFT
INTERNATIONALE LEO-KESTENBERG-GESELLSCHAFT

herausgegeben von der
Internationalen Leo-Kestenberg-Gesellschaft

Band 1

Ina Henning / Jürgen Oberschmidt /
Damien F. Sagrillo / Pascal Terrien (Hrsg./Éd.)

Musik lernen und lehren

Künstlerische, empirische und historische Perspektiven
auf Musikunterricht in Luxemburg,
Frankreich und Deutschland

Apprendre et enseigner la musique

Perspectives artistiques, empiriques et historiques
sur l'enseignement de la musique au Luxembourg,
en France et en Allemagne

rombach wissenschaft

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Universität Luxemburg
Imprimé avec le soutien financier de l'Université du Luxembourg

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage 2025

© Ina Henning / Jürgen Oberschmidt / Damien F. Sagrillo / Pascal Terrien (Hrsg.)

Publiziert von
Rombach Wissenschaft – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.rombach-wissenschaft.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-96821-918-9
ISBN (ePDF): 978-3-96821-919-6

DOI: https://doi.org/10.5771/9783968219196

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Inhalt

Ina Henning, Jürgen Oberschmidt, Damien Sagrillo & Pascal Terrien
Lernen und Lehren im Dialog – Musikunterricht in vergleichenden Perspektiven
Apprendre et enseigner en dialogue – L'enseignement de la musique dans une perspective comparative 9

Jürgen Oberschmidt
Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Räume, begrenzte Ressourcen – Musikunterricht im Spannungsfeld zwischen kreativer Entfaltung und musikalischer Handwerkslehre 19

Künstlerische Perspektiven/ Perspectives artistiques

Wolfgang Lessing
Das Künstlerische als Dimension der Musikpädagogik? Befunde und Überlegungen 37

Ina Henning
Ansätze künstlerischen Forschens in der Musikpädagogik als ergänzende Modi der Verständigung über den Vorgang des Lehrens und Lernens 49

Andreas Eschen
Durchs Improvisieren lernen – Musikpädagogische Ansätze im 20. Jahrhundert 65

Nina Perović, Theda Weber-Lucks, Jelena Martinović-Bogojević
Improvisationserfahrungen von Musikschullehrkräften anhand von Methoden aus dem Sozio-Psychodrama – Ein Erfahrungsbericht 85

Empirische Perspektiven/ Perspectives empiriques

Manon Ballester & Pascal Terrien
De la pratique musicale à l'esprit critique : l'impact de l'autorégulation 107

Pascale Batézat-Batellier
Dimension sémiotique dans l'action conjointe en didactique de la musique pour l'enseignement-apprentissage instrumental en formation d'orchestre 129

Adrien Bourg
La notion de « milieu didactique » : un renouvellement pour l'analyse et la construction de situations didactiques en musique 145

Muriel Deltand
Points de vue disciplinaires au-delà du prescrit : trois modalités de significations de professionnels enseignants 165

Emanuelle Huart & Pascal Terrien
Créativité musicale : un outil d'apprentissage contre l'anxiété de performance 181

Lisa La Pietra
Chemins d'historicisation et actualité de la pédagogie du chant au XXIe siècle 199

Historische Perspektiven/ Perspectives historiques

Damien Sagrillo
L'éducation musicale au Grand-Duché de Luxembourg : Ses origines et sa situation particulière 223

Matthias Goebel
Zwischen Zustimmung und Ablehnung – Reaktionen auf die Kestenberg-Reformen im Bereich des Privatmusikunterrichts 233

Dietmar Schenk
»... alles kommt auf die Bildung des Lehrers an«
Der Weg des Instituts für Kirchenmusik zur Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin, 1918–1933 249

Anna-Christine Rhode-Jüchtern
»Mit unserem Unterricht müssen wir uns einbauen in das grosse Haus der Pädagogik […]« – Maria Leos frühes Konzept interdisziplinärer Musikerziehung 271

Autor*innen in diesem Band/ Auteur.e.s dans ce volume 287

Ina Henning, Jürgen Oberschmidt, Damien Sagrillo & Pascal Terrien

Lernen und Lehren im Dialog – Musikunterricht in vergleichenden Perspektiven
Apprendre et enseigner en dialogue – L'enseignement de la musique dans une perspective comparative

Der vorliegende Band fasst die Ergebnisse der Jahrestagung der Internationalen Leo-Kestenberg-Gesellschaft (IKG) im Mai 2022 an der Universität Luxemburg zusammen.[1] Den Tagungsverantwortlichen war es wichtig, gerade in Luxemburg, einem Land, in dem deutsche und französische Traditionslinien auch auf universitärer Ebene zusammenfließen, Kolleginnen und Kollegen aus ganz Europa zusammenzubringen, die sich mit dem Thema »Musik lernen und lehren« aus vergleichender Perspektive auseinandersetzten. Abgesehen von historischen Blickwinkeln stand der Dialog zwischen Forschung und unterrichtlicher Praxis, der die in Lehr- und Lernprozessen angewandten Methoden beleuchtete, im Mittelpunkt dieses Austauschs. Um die Authentizität der Denkstrukturen zu bewahren, werden die jeweiligen Beiträge in ihren Muttersprachen veröffentlicht. Der vorliegende Sammelband ist nunmehr das Ergebnis intensiver Diskussionen, innovativer Ideen und der kollektiven Anstrengungen der zur Tagung geladenen Wissenschaftler*innen, Pädagog*innen und Praktiker*innen, die sich in ihren jeweiligen Kontexten auf übergeordneter Ebene leidenschaftlich für die Förderung musikalischer Bildung einsetzen.

Das Begriffspaar »Lehren und Lernen«, das im Titel dieses Bandes bewusst in umgekehrter Reihenfolge erscheint, wird meist in einem Kausalverhältnis aufeinander bezogen. Lernen kann dabei als Erwerb von Wissen und Fertigkeiten definiert werden;[2] allerdings auch metaphorisch als Spurensuche.[3] Beiden Ebenen wohnen ästhetische Qualitäten inne, die auch auf den Musikunterricht zutreffen können: Lernen als »Nachspüren« öffnet den Blick für die Dimensionen des Musikunterrichts auf anthropologischer Ebene der Wahrnehmung des Sinnlichen, besitzt im Nachspüren eine emotionale Qualität, sich ganzheitlich Musik als Lerngegenstand

1 Nach dem *Daach vun der Musekpädagogik* (Tag der Musikpädagogik) im Jahr 2015 war dies das zweite Mal, dass sich die *IKG* in Luxemburg zusammenfand.
2 Faller/Lang (2019), S. 125.
3 Pfeifer et al. (1993), s.v. »lernen«.

auszusetzen und sich auf eine Spur zu begeben, das zu Erlernende ganz in sich aufzusaugen; eine Besonderheit, die den Musikunterricht ausmacht. Gleichzeitig beginnt Lernen aber auch mit dem Verlernen,[4] um ein von musikalischer Sozialisation geprägtes und erlerntes Verhalten abzulegen, sich irritieren zu lassen, damit neue Erfahrungen in experimentellen Musiziersituationen und Improvisationen möglich sind.[5] Helmut Lachenmann spricht hier von »befreitem Wahrnehmen«.[6]

Dabei geht es beim »Lehren« um pädagogische Konzepte und Haltungen des Lehrenden, die dem »Lernen« zugrunde gelegt werden und deren Auswirkungen dann mit den Lernergebnissen der Lernenden ins Spiel kommen. Dass aber jedes Lehren auch ein Lernen ist, Lernen und Lehren sich wechselseitig bedingen und auseinander hervorgehen, wurde im Rahmen dieser Tagung mit Blick auf Musikunterricht näher betrachtet. Musikunterricht wurde dabei in der Tradition Kestenbergs als Unterricht *in* Musik verstanden, der sowohl den schulischen Musikunterricht in seinen verschiedensten Konturierungen und Zieldimensionen in den Blick nahm, als auch den Instrumental- und Gesangsunterricht sowie interdisziplinäre musikalische Praxen einschloss. Aus dieser offenen Themenstellung ergaben sich verschiedene Möglichkeiten individueller Schwerpunktsetzungen, die sowohl unterschiedliche Traditionen des Musikunterrichts als auch verschiedene Forschungsperspektiven berücksichtigten.

In seinem einführenden Beitrag wirft *Jürgen Oberschmidt* die Frage nach konkreten didaktischen Dimensionen und Zielvorstellungen eines Musikunterrichts im Jetzt an allgemeinbildenden Schulen auf. Oberschmidt diskutiert die vielfältigen Perspektiven und divergierenden Ansätze unter dem oft favorisierten Ideal eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts und öffnet zugleich Möglichkeitsräume, das Künstlerische als Lerngegenstand nicht aus dem Blick zu verlieren. Hier schließen die unter »künstlerische Perspektiven« zusammengefassten Beiträge von *Wolfgang Lessing* sowie *Ina Henning* an, um auf der theoretischen Ebene Lern- und Lehrspielräume (wieder-) zu entdecken.

Auf der Basis von Interviewdaten, die im Rahmen kompositionspädagogischer Schulprojekte erhoben wurden, rekonstruiert *Wolfgang Lessing* Wissensordnungen, aus denen heraus die Befragten über die Dimension des Künstlerischen sprechen. Dabei diskutiert er die Frage, ob und inwie-

4 Oberschmidt (2022), S. 11.
5 Vgl. Schürch/Willenbacher (2019).
6 Vgl. Utz/Gadenstätter (2008), S. 19.

weit in den empirisch zu beobachtenden Bedeutungszuweisungen etwas zum Ausdruck gelangt, was über geläufige Begriffsbildungen (z.B. *ästhetische Erfahrung, Kreativität*) hinausgeht; abschließend wird gefragt, welche Gründe hinter dem Rekurs auf diese Dimension stehen mögen.

Ina Henning setzt sich mit pluralen Definitionsversuchen von Künstlerischer Forschung auseinander und arbeitet in der Gegenüberstellung zu bereits etablierten Formen der empirischen Forschung in der Musikpädagogik das spezifische Potential der Künstlerischen Forschung hinsichtlich Inhalt und Form heraus. Ausgangs- und Zielpunkt der Überlegungen bildet die in Leo Kestenbergs Schriften geforderte Einheit von künstlerischem, wissenschaftlichem und pädagogischem Wissen sowie jüngste Versuche in der Musikpädagogik, sich sowohl inhaltlich als auch methodisch mit dem Topos der Künstlerischen Forschung/*artistic research* auseinanderzusetzen.

In den Beiträgen von *Andreas Eschen* und *Theda Weber-Lucks* werden Ansätze des künstlerischen Lehrens und Lernens praxeologisch mit Bezug zum Feld der Improvisation ausgearbeitet. Andreas Eschen beleuchtet in seinem Beitrag »Durchs Improvisieren lernen« Ansätze der Rhythmik, der Jugendmusikbewegung und der Klavierpädagogik in der Kestenberg-Ära, die das Improvisieren selbstverständlich praktizierten. Wenngleich die Improvisation als Feld in ihrer Ausstrahlung auf den Musikunterricht oft marginal blieb, entwickelten sich doch Spielideen und der ästhetische Horizont wesentlich weiter. Eschen knüpft hier an den Stellenwert der Improvisation im umfassend konzipierten Unterrichtswerk des Luxemburger Musikdidaktikers Martin Straus (1946–2019) an.

Theda Weber-Lucks eruiert das Psychodrama und Soziodrama, die als psychotherapeutische Methoden der Gruppenaktion bekannt geworden sind und auf der Theorie, Philosophie und Methodik Jakob Levi Morenos (1889–1974) basieren. Diese Methoden werden auf das Lehren und Lernen im Musikunterricht in Form einer Projektarbeit angewandt. Das Ziel des Projektes ist multifunktional: Es geht um Ermutigungen zu musikalischer Spontaneität, Selbstausdruck und Erfahrungen in der musikalischen Interaktion beim kollaborativen Komponieren sowie um den Gewinn neuer Perspektiven auf musikalische Formprozesse.

Im empirischen Teil untersuchen *Manon Ballester* und *Pascal Terrien* die Zusammenhänge zwischen Metakognition, Selbstregulation und kritischem Denken im Kontext der musikalischen Praxis. Sie diskutieren, wie diese Fähigkeiten bei den Schüler*innen entwickelt werden können, und schlagen spezifische Aufgaben vor, um das Niveau der Selbstregulati-

on und des kritischen Denkens zu bewerten. Die Studie richtet sich an Musiklehrkräfte und -studierende, die ihre Praxis und ihre persönliche Entwicklung verbessern wollen.

Pascale Batézat-Batellier erörtert den Kommunikationsprozess des Lernens-Lehrens eines Musikinstruments im Orchester unter Verwendung der semiotischen Dimension. Die Methodik der Studie ist ethnografisch und beruht auf der Beobachtung vor Ort. Der Artikel konzentriert sich auf zwei konkrete Beispiele aus dem Musikunterricht, um zu verstehen, wie in kooperativen Lernkontexten das gemeinsame Handeln und der Aufbau von vertieftem Wissen ermöglicht werden.

Übergänge von behavioristischen zu konstruktivistischen Paradigmen in der Musikerziehung stehen im Zentrum des Beitrags von *Adrien Bourg*, der diese Paradigmen unter Bezugnahme auf die Theorie der didaktischen Situationen beleuchtet. Er stellt ein konkretes Beispiel für die Anwendung dieser Theorie in der Musikerziehung vor und betont dabei die Rolle der Lehrkraft in der Schaffung von vielfältigen Lernanlässen.

Muriel Deltand untersucht disziplinäre Gesichtspunkte der Musikpädagogik jenseits curricularer Vorgaben und konzentriert sich dabei auf die Praxis des Musikunterrichts. Die Autorin identifiziert drei Modi von Bedeutungskonstruktionen von Lehrkräften und beleuchtet den Prozess der Übersetzung von pädagogischen Intentionen in unterrichtsfähige Inhalte. Die Forschungsergebnisse beinhalten gleichermaßen die Perspektiven von Generalisten und Fachlehrpersonen und heben die Unterschiede in den Aufgaben, Zielen, Kompetenzen und Zielgruppen hervor.

Zusammenhänge in der Hervorbringung von musikalischer Kreativität, Leistungsangst und dem Erwerb instrumentaler Fertigkeiten betrachten *Emmanuelle Huart* und *Pascal Terrien* in ihrem Beitrag. Sie bieten eine bereichernde Perspektive auf das Musiklernen, indem sie die Bedeutung von Kreativität für die Überwindung von Leistungsangst hervorheben und zeigen auf, an welchen Stellen Kreativität und der Erwerb instrumentaler Fertigkeiten miteinander verknüpft sind.

Das Kapitel von *Lisa La Pietra* befasst sich mit der Geschichte und Aktualität der Gesangspädagogik im 21. Jahrhundert und stellt Methoden des Singens sowie Grundprinzipien der Vokalität vor. Eine Interpretation eines Stücks von Reynaldo Hahn wird zudem durch eine experimentelle Studie in Form der Signalanalyse getätigt. Zu den Hauptthemen des Beitrags gehören Gesangsmethoden der Vergangenheit und Gegenwart, die Gesangsmethode von Nicola Vaccaj, der *New Vocalism* von Cathy Berberian, die Prinzipien der physiologischen Ökonomie der Emotion sowie

die Grundprinzipien des Singens nach Hahn. Dieser Beitrag bildet den Übergang durch die Zusammenführung von aktuellen und historischen Perspektiven, die im nächsten Teil näher beleuchtet werden.

Geschichte der Musikerziehung im Großherzogtum Luxemburg steht im Mittelpunkt des Kapitels von *Damien Sagrillo*. Er beleuchtet dabei die Anfänge des spezialisierten Musikunterrichts, die Integration von Musik in den Lehrplan und die gegenwärtigen Herausforderungen, denen sich die Musikerziehung gegenübersieht. Außerdem geht er auf den Einfluss der französisch-italienischen Tradition, Liederbücher und die Entwicklung des Musikunterrichts im Laufe der Jahrzehnte ein.

Matthias Goebel blickt auf die Reaktionen der Instrumental- und Gesangslehrenden auf die neuen Richtlinien zum Schulmusik- und Privatmusikunterricht im Rahmen der Weimarer Reformen in den 1920er Jahren. Die neuen Richtlinien wurden unmittelbar als einschneidendes Ereignis wahrgenommen und waren von Anfang an umstritten, was Goebel anhand zeitgenössischer Zeitschriften sowie anhand von Archivmaterialien aus Frankfurt am Main zu belegen weiß.

Dietmar Schenk widmet sich in seinem Beitrag der wichtigsten Ausbildungsstätte in Preußen, dem Berliner »Institut für Kirchenmusik«, von 1922 an als »Akademie für Kirchen- und Schulmusik« reorganisiert, die als solche noch nicht historisch untersucht worden ist. Schenk betrachtet insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen Reformimpuls und institutioneller Beharrung; dabei rücken die an der Akademie wirksamen Vorstellungen vom Lehren und Lernen »in« Musik in den Blick, die für Kestenberg in seiner Programmschrift *Musikerziehung und Musikpflege* (1921) wesentlich waren.

Den Abschluss bildet *Anna-Christine Rhode-Jüchtern*, die die Bedeutung der nach 1945 in Vergessenheit geratenen Maria Leo als Gründerin eines 1911 sich privat formierenden Berliner Seminars zur Musiklehrer*innenausbildung in den Vordergrund rückt. Der interdisziplinäre Ansatz des Lehrens und Lernens in einer künstlerisch-technischen, theoretisch-wissenschaftlichen sowie pädagogisch-sozialen Ausbildung von Instrumentallehrenden stellte die Verbindung zu der von Leo Kestenberg geforderten Ordnung für die Privatmusiklehrerprüfung (PMP) 1925 her.

Möge dieser Band dazu beitragen, den deutsch-französischen Dialog in der musikalischen Bildung zu vertiefen, neue Ideen bereitzustellen, bewährte Praktiken zu teilen und die Sicht auf die jeweils andere Tradition der musikalischen Bildung zu fördern und zu schärfen. Unser herzlicher Dank ergeht an das Team des Rombach-Verlages für das Lektorat der Bei-

träge, an die Université du Luxembourg für die finanzielle Unterstützung der Publikation sowie an die beitragenden Referent*innen, Mit-Organisator*innen und Teilnehmer*innen der Konferenz.

Schwäbisch Gmünd, Heidelberg, Esch sur Alzette und Marseille
im Herbst 2024

Apprendre et enseigner en dialogue – L'enseignement de la musique dans une perspective comparative

Le présent volume présente les résultats du congrès annuel de la Société Internationale Léo Kestenberg (IKG) qui s'est tenu en mai 2022 à l'Université du Luxembourg.[7] Il était important pour les responsables du colloque de réunir des collègues de toute l'Europe qui se sont penchés sur le thème de l'apprentissage et de l'enseignement de la musique dans une perspective comparative, et ce précisément au Luxembourg, un pays où les traditions allemande et française se rejoignent. Ainsi, la conférence a engendré un dialogue portant sur les thématiques de recherche et sur les méthodologies employées pour analyser les pratiques pédagogiques des enseignants et l'apprentissage de leurs élèves dans les deux traditions. Afin de préserver l'authenticité des structures de pensée, les contributions-sont publiées dans leur langue maternelle. Le présent recueil est le résultat d'intenses discussions, d'idées innovantes et d'efforts collectifs des différents chercheurs et musiciens-enseignants invités à la conférence. Tous s'engagent passionnément dans la promotion de l'éducation musicale dans leurs contextes respectifs (scolaires – écoles et conservatoires – ou universitaires).

Dans sa contribution introductive, *Jürgen Oberschmidt* lance la question des dimensions et des objectifs didactiques concrets d'un enseignement de la musique à l'heure actuelle dans les écoles d'enseignement général. Oberschmidt discute des multiples perspectives et des approches divergentes sous la critique de l'idéal d'un enseignement académique et pédagogique favorisé en Allemagne et ouvre en même temps des espaces de possibilités afin de ne pas perdre de vue l'artistique comme objet d'apprentissage. Les contributions de *Wolfgang Lessing* et d'*Ina Henning*, regroupées

7 Après le Daach vun der Musekpädagogik (Journée de la pédagogie musicale) en 2015, c'était la deuxième fois que la Société se réunissait à Luxembourg.

sous le mot-clé "Perspectives artistiques", s'inscrivent dans cette lignée et permettent de (re)découvrir des espaces d'apprentissage et d'enseignement au niveau théorique.

Sur la base de données d'interviews recueillies dans le cadre de projets scolaires de pédagogie de la composition, *Wolfgang Lessing* reconstruit les ordres de connaissances à partir desquels les personnes interrogées parlent de la dimension de l'artistique. Il discute la question de savoir si et dans quelle mesure les attributions de sens observées empiriquement expriment quelque chose qui va au-delà des conceptions courantes (p. ex. expérience esthétique, créativité) ; pour finir, il se demande quelles raisons peuvent être à l'origine du recours à cette dimension.

Ina Henning se penche sur les tentatives de définition plurielles de la recherche artistique et met en évidence le potentiel spécifique de la recherche artistique en ce qui concerne le contenu et la forme en la confrontant aux formes de recherche empirique déjà établies dans le domaine de la pédagogie musicale. Les points de départ et d'arrivée des réflexions sont l'unité du savoir artistique, scientifique et pédagogique revendiquée dans les écrits de Leo Kestenberg ainsi que les tentatives récentes en pédagogie musicale de se confronter au topos de la recherche artistique/artistic research, tant au niveau du contenu que de la méthode.

Dans les contributions d'*Andreas Eschen* et de *Theda Weber-Lucks*, les approches de l'enseignement et de l'apprentissage artistiques sont élaborées de manière praxéologique en référence au champ de l'improvisation. Dans sa contribution, Andreas Eschen met en lumière les approches de la musique rythmique, du mouvement musical des jeunes et de la pédagogie du piano à l'époque de Kestenberg, qui pratiquaient naturellement l'improvisation. Même si l'improvisation en tant que champ est souvent restée marginale dans son rayonnement sur l'enseignement de la musique, les idées de jeu et l'horizon esthétique se sont considérablement développés. Eschen se rattache ici à la place de l'improvisation dans l'ouvrage d'enseignement largement conçu par le didacticien de la musique luxembourgeois Martin Straus (1946–2019).

Theda Weber-Lucks explore le psychodrame et le sociodrame, qui sont devenus célèbres en tant que méthodes psychothérapeutiques d'action de groupe, basées sur la théorie, la philosophie et la méthodologie de Jakob Levi Moreno (1889–1974). Ces méthodes sont appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage de la musique sous la forme d'un projet. L'objectif du projet est multifonctionnel : encourager la spontanéité musicale, l'expression de soi, l'expérience de l'interaction musicale dans la

composition collaborative et l'acquisition de nouvelles perspectives sur les composantes de la forme musicale.

Dans la partie empirique, *Manon Ballester* et *Pascal Terrien* étudient les liens entre l'activité d'autorégulation, une des habiletés métacognitives, et la pensée critique dans le contexte de la pratique musicale à l'école. Ils discutent de la manière dont ces compétences peuvent être développées chez les élèves qui pratique un instrument au sein d'un orchestre à l'école (OAE) et testent leur capacité dans des tâches spécifiques pour évaluer le niveau d'autorégulation et de pensée critique. Cette étude s'adresse aux enseignants et aux étudiants en musique qui souhaitent améliorer leur pratique et leur développement personnel.

Pascale Batézat-Batellier examine le processus de communication de l'apprentissage-enseignement d'un instrument de musique dans un orchestre en utilisant la dimension sémiotique. La méthodologie de l'étude est ethnographique et repose sur l'observation in situ. L'article se concentre sur deux exemples concrets d'enseignement de la musique afin de comprendre comment, dans des contextes d'apprentissage coopératif, l'action collective permet de construire des connaissances approfondies.

Les passages des paradigmes behavioristes aux paradigmes constructivistes dans l'éducation musicale sont au cœur de la contribution d'*Adrien Bourg*, qui examine ces paradigmes en se référant à la théorie des situations didactiques. Il présente un exemple concret d'application de cette théorie à l'éducation musicale, en insistant sur le rôle de l'enseignant dans la création de multiples occasions d'apprentissage.

Muriel Deltand examine les points de vue disciplinaires de la pédagogie musicale au-delà des prescriptions curriculaires et se concentre sur la pratique de l'enseignement de la musique. L'auteure identifie trois modes de construction de la signification par les enseignants et met en lumière le processus de traduction des intentions pédagogiques en contenus enseignables. Les résultats de la recherche incluent à la fois les perspectives des enseignants généralistes et spécialisés et soulignent les différences dans les tâches, les objectifs, les compétences et les groupes cibles.

Dans leur contribution, *Emmanuelle Huart* et *Pascal Terrien* examinent les liens entre l'expression de la créativité musicale et l'acquisition de compétences instrumentales. Ils offrent une perspective enrichissante sur l'apprentissage de la musique en soulignant l'importance de la créativité pour surmonter l'anxiété liée à la performance et pour montrer à quel point la créativité et l'acquisition de compétences instrumentales sont liées.

Le chapitre de *Lisa La Pietra* traite de l'histoire et de l'actualité de la pédagogie vocale au 21e siècle et présente des méthodes de chant passées et présentes ainsi que des principes de base de la vocalité. Une interprétation d'une pièce de Reynaldo Hahn est en outre réalisée par le biais d'une étude expérimentale sous forme d'analyse de signaux. Les principaux thèmes abordés sont les méthodes de chant passées et présentes, la méthode de chant de Nicola Vaccaj, le «New Vocalism» de Cathy Berberian, les principes de l'économie physiologique de l'émotion et les principes de base du chant selon Hahn. Cette contribution fait la transition en réunissant les perspectives actuelles et historiques, qui seront examinées plus en détail dans la partie suivante.

L'histoire de l'éducation musicale au Grand-Duché de Luxembourg est au cœur du chapitre de *Damien Sagrillo*. Il met en lumière les débuts de l'enseignement spécialisé de la musique, l'intégration de la musique dans le programme scolaire et les défis actuels auxquels l'éducation musicale est confrontée. Il aborde également l'influence de la tradition franco-italienne, les recueils de chansons et l'évolution de l'enseignement de la musique au fil des décennies.

Matthias Goebel se penche sur les réactions des professeurs d'instrument et de chant face aux nouvelles directives concernant l'enseignement de la musique à l'école et en privé dans le cadre des réformes de Weimar dans les années 1920. Les nouvelles directives furent immédiatement perçues comme un événement décisif et furent d'emblée controversées, ce que Goebel parvient à démontrer à l'aide de revues contemporaines et de documents d'archives de Francfort-sur-le-Main.

Dans sa contribution, *Dietmar Schenk* se consacre au principal centre de formation en Prusse, «l'Institut für Kirchenmusik» de Berlin, réorganisé à partir de 1922 en «Akademie für Kirchen- und Schulmusik», qui n'a pas encore été étudié historiquement en tant que tel. Schenk examine en particulier la tension entre l'impulsion réformatrice et la persistance institutionnelle ; ce faisant, il met en perspective les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage »en« musique qui étaient à l'œuvre à l'Académie et qui étaient essentielles pour Kestenberg dans son ouvrage-programme «Musikerziehung und Musikpflege» (1921).

Anna-Christine Rhode-Jüchtern conclut en mettant l'accent sur l'importance de Maria Leo, tombée dans l'oubli après 1945, en tant que fondatrice d'un séminaire berlinois privé de formation des professeurs de musique en 1911. L'approche interdisciplinaire de l'enseignement et de l'apprentissage dans une formation artistique et technique, théorique et scientifique ainsi

que pédagogique et sociale des professeurs d'instruments a établi le lien avec le règlement de l'examen privé de professeur de musique (PMP) exigé par Leo Kestenberg en 1925.

Puisse ce volume contribuer à approfondir le dialogue franco-allemand en matière d'éducation musicale, à fournir de nouvelles idées, à partager les bonnes pratiques et à promouvoir et aiguiser la vision de l'autre tradition de l'éducation musicale. Nous remercions vivement l'équipe des éditions Rombach pour la relecture des contributions, l'Université du Luxembourg pour son soutien financier à la publication ainsi que les intervenants, les co-organisateurs et les participants à la conférence.

Schwäbisch Gmünd, Heidelberg, Esch sur Alzette et Marseille
à l'automne 2024

Literatur/Bibliographie

Faller, Hermann/Lang, Hermann (Hg.) (2019): *Medizinische Psychologie und Soziologie* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Kestenberg, Leo (1923): Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk, Neudruck 2009: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 1: Die Hauptschriften, hg. von Wilfried Gruhn, Freiburg u. a.: Rombach.

Oberschmidt, Jürgen (2022): Plädoyer für einen No-Education Musikunterricht, in: musikunterricht aktuell, 16/2022, S. 8–12.

Pfeifer, Wolfgang et al.(1993): „lernen", in*: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, https://www.dwds.de/wb/etymwb/lernen (07.02.2024).

Schürch, Anna/Willenbacher, Sascha (2019): Was bedeutet ein aufmerksamer Umgang mit Kontingenz für die kunst- und theaterpädagogische Vermittlungspraxis?, in: Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch, Wolfgang Sting (Hg.): *Irritation als Chance*. Wiesbaden, Springer, S. 349–362. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_11

Utz, Christian/Gadenstätter, Clemens (2008): Musik als Wahrnehmungskunst. Untersuchungen zu Kompositionsmethodik und Hörästhetik bei Helmut Lachenmann, Saarbrücken: Pfau.

Jürgen Oberschmidt

Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Räume, begrenzte Ressourcen – Musikunterricht im Spannungsfeld zwischen kreativer Entfaltung und musikalischer Handwerkslehre

Which specific didactic dimensions and objectives should determine music lessons in general schools? Even if we are convinced of the indispensability of our subject, we still lack a thorough understanding of the objectives of our actions. These questions will be addressed in this article, taking into account the scope of possibilities in formal educational contexts. The different perspectives and diverging approaches will be discussed from the specific perspective of a German-language debate about the ideal of pre-academic teaching favored here.

Quelles dimensions et objectifs didactiques concrets doivent déterminer l'enseignement de la musique dans les écoles d'enseignement général ? Même si nous sommes convaincus du caractère indispensable de notre discipline, il nous manque une entente approfondie sur les perspectives cibles de notre action. Ces questions seront abordées dans le cadre de cette contribution en tenant compte des espaces de possibilités dans les contextes d'éducation formelle. Les multiples perspectives et les approches divergentes doivent être discutées sous l'angle spécifique d'un débat germanophone autour de l'idéal d'un enseignement de la culture scientifique qui est ici privilégié.

Welche konkreten didaktischen Dimensionen und Zielvorstellungen sollen den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen bestimmen? Auch wenn wir von der Unentbehrlichkeit unseres Faches überzeugt sind, fehlt uns doch eine gründliche Verständigung über Zielperspektiven unseres Tuns. Diesen Fragen soll im Rahmen dieses Beitrags unter besonderer Berücksichtigung der Möglichkeitsräume in formalen Bildungskontexten nachgegangen werden. Die vielfältigen Perspektiven und divergierenden Ansätze sollen dabei unter dem spezifischen Blickwinkel einer deutschsprachigen Debatte und dem hier favorisierten Ideal eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts diskutiert werden.

Wenn über Musikunterricht als ein Unterricht *in* Musik gesprochen werden soll, um zu diskutieren, wie sich Lehr-Lern-Prozesse wechselseitig durchdringen, wenn traditionelle Handwerkslehren hinterfragt werden, die oft unterstellten Zielbestimmungen eines klassischen Instrumentalunterrichts von denen des schulischen Musikunterrichts unterschieden und neu ausgelotet werden, dann gilt es zunächst einmal, sich darüber zu verständigen, welcher Musikunterricht hier gemeint ist und was unter einem solchen verstanden werden kann. Allein die Diskussionen um *den* Begriff ›Musikunterricht‹ waren gerade im deutschsprachigen Raum in den letz-

ten Jahrzehnten immer wieder geprägt von territorialen Ab- und Ausgrenzungen, die mit Besitzansprüchen und regelrechten Unterlassungsklagen verbunden wurden.[1] Aus der Perspektive der allgemeinbildenden Schule sei dieser Begriff dem eigenen Reservat formaler Lernprozesse vorbehalten, zu unterscheiden sei er vom (bloßen) Instrumentalunterricht, den man dann den Musikschulen zuweisen möge. Unterstellt wird hier, es ginge in der Musikschule nicht um einen nun zu diskutierenden »Unterricht in Musik«[2], sondern lediglich um eine handwerkliche Ausbildung am Instrument. Im Gegenzug wird auf der anderen Seite gerne auf die *Staatliche Prüfung für Musikschullehrer und selbständige Musiklehrer* verwiesen, in der ermittelt wird, ob »der Kandidat die Befähigung zum Musiklehrer besitzt.«[3] Wem nach Landesrecht die Bezeichnung »staatlich anerkannter Musiklehrer« verliehen worden ist, der dürfe demnach von sich behaupten, er/sie erteile Musikunterricht. Inzwischen hat der Bologna-Prozess dazu beigetragen, dass an manchen Studienstandorten polyvalente Modelle der eigenständigen Schulmusikausbildung und den instrumentalpädagogischen Studiengängen an die Seite gestellt worden sind, wo sich dann die verschiedenen Professionen unter Sammelbegriffen wie ›Musik vermitteln‹ treffen. Regelungen zu einem Einfach-Studium, die es ermöglichen, Musik als Doppelfach mit einem zusätzlichen instrumentalpädagogischen Schwerpunkt zu studieren, suggerieren den Studierenden ein offenes Tätigkeitsfeld, als dürfe man sich in der späteren Berufswirklichkeit in beiden Feldern tummeln, bevor dann spätestens im Referendariat der Landesherr seinen Gefolgsleuten die Grenzen aufzeigt, indem er ihnen die Schutz- und Gehorsamspflichten und beamtenrechtlichen Bestimmungen zur Ausübung von Nebentätigkeiten erläutert.

---

1 Hierzu Geuen (2022), S. 13f.

2 Heinz Antholz, der dies in seine Didaktik für die Grund- und Hauptschule einbringt, setzt sich auch explizit mit dem Verhältnis von schulischen und außerschulischen Bildungsräumen auseinander: »Allerdings stellt sich heute in neuer Weise die Frage nach der Abstimmung ‚konkurrierender' musikalischer Bildungseinrichtungen, etwa des Musikunterrichts der Pflichtschule und der Musikschule. Die Abgrenzung, in der Musikdidaktik bisher nicht genügend artikuliert, ist anderen Schulfächern ebenso aufgegeben (z.B. kirchlicher Unterricht, Sportverbände, politische Bildungseinrichtungen usw.). Wer mit solchen Konkurrenzen Lehrplanamputationen begründen will, sollte die Volksschule gleich auf den Status der spätmittelalterlichen Schreib-, Lese- und Rechenschule zurückschrauben. Zu fragen ist: Was hat und was vermag die Pflichtschule in ihrem Musikunterricht zu leisten und was nicht?« (Antholz 1970, S. 118).

3 Landesverordnung (1980).

Die öffentlichen Musikschulen haben sich nie als Vermittlungsagentur für künstlerischen Einzelunterricht verstanden, an den allgemeinbildenden Schulen entstehen Modelle des Klassenmusizierens, die sich von den ursprünglich den Musikschulen zugeschriebenen Tätigkeitsfeldern in ihren Zielvorstellungen kaum noch unterscheiden. Eine verstärkte Hinwendung zum praktischen Singen und Musizieren darf sich grundsätzlich nicht mehr in Frage stellen lassen. Zu diskutieren bleibt aber, wie sich dieses ausgestalten lässt und ob in solchen hier häufig vorzufindenden musikalischen Monokulturen, die einzig an einem solchen Handwerk orientiert sind, noch mit Fug und Recht von einer grundlegenden musikalischen Bildung gesprochen werden darf. Der Fachkräftemangel an den Schulen führt außerdem noch dazu, dass Instrumentalpädagog*innen im Quereinstieg beschäftigt werden, Kooperationsmodelle zwischen Schule und Musikschulen sorgen zudem dafür, dass sich die klassischen Berufsbilder im besten Falle ergänzen sollten, sich in einer wie der derzeit anzutreffenden Praxis aber weiter auflösen werden.[4]

Bei all diesen Schnittstellen wurden und werden die unterschiedlichen Zielperspektiven zwischen einem kontinuierlich angelegten allgemeinbildenden Instrumentalunterricht in der Musikschule und den schulischen Bemühungen, ein Lernfach Musik in das bestehende System der allgemeinbildenden Schule einzufügen, wenig hinterfragt oder gar diskutiert. Und das gilt für die verschiedenen musikpädagogischen Professionen, die jeweils ein stark künstlerisch orientiertes Credo in sich tragen und sich gleichzeitig in den Begrenztheiten ihres jeweiligen Systems verfangen fühlen, sodass sich ihnen diese grundsätzlichen Fragen gar nicht stellen: Geht es ihnen um die Hervorbringung eines wie auch immer zu musikalisierenden Menschen, um die Vermittlung sozialer und kultureller Wertmaßstäbe, um die Hervorbringung von Transfereffekten oder darum, musikbezogen mündig zu handeln?

Mit diesen durchaus provokant angelegten Eingangsthesen wäre nun die erste Lunte gelegt. Natürlich, so ließe sich einwenden, ist ein Instrumentalunterricht nicht allgemeinbildend, wenn es hier lediglich um das Ausbilden handwerklicher Fertigkeiten und um ein Abrichten auf eine Urtextpräsentation geht. Gleiches ließe sich aber auch über den Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule sagen, wenn dieser sich in den Monokulturen nachschöpfenden Klassenmusizierens mithilfe eines

4 Hierzu: Oberschmidt (2015).

immer noch beschworenen, aber durchaus fragwürdigen musikpädagogischen Instrumentariums begnügt.

Gerade in Deutschland ist die hier angedeutete Gütertrennung zwischen den schulischen und außerschulischen Bildungsanbietern, die sich beide im Wettbewerb um die knappe Ressource Zeit ihrer bildungsbegüterten Klientel bemühen, besonders ausgeprägt. In ihrer spärlichen Freizeit haben sich die Jugendlichen schließlich nicht nur der Musik zu widmen, sie sind gleichzeitig noch im Sportverein und anderen schulischen Arbeitsgemeinschaften engagiert und finden sich zudem noch damit konfrontiert, dass ihre Schule immer mehr zum Ganztagsbetrieb ausgebaut wird.

Es ist explizit eine deutsche Besonderheit, dass es hier den Beruf einer verbeamteten Musiklehrkraft zu behaupten gilt, die ihren Fachunterricht als einen wissenschaftspropädeutischen versteht, um sich damit ins Noppensteinsystem einer Lernschule einzufügen: Als Leistungsfach darf sich die Musik im Kontext der gymnasialen Oberstufe als ein schriftliches Hauptfach bewähren, gleichzeitig gilt es, die Zeremonien im schulischen Konzert- und Festgehege zu bedienen, um hier die Musik in ihrem klingenden Aggregatzustand lebendig zu halten. Positiv gewendet ist für viele gerade dieses reichhaltige Tätigkeitsfeld Grund für die eigene Berufswahl gewesen, gleichzeitig scheinen die sich hier ergebenden Zielkonflikte ebenso fest in ein allseits transportiertes Berufsbild eingegraben. Zuarbeiten mögen hier die öffentlichen Musikschulen, schließlich wäre ein solch reichhaltiges schulisches Musikleben ohne eine außerschulische Kaderschmiede wenig erfolgsversprechend. Letztere bemängeln jedoch, dass im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule die grundlegenden musiktheoretischen Kenntnisse für ihr pädagogisch-künstlerisches Wirken nicht gelegt werden und beklagen, dass der Schulunterricht wenig nachhaltig sei.

Auch wenn in diesen Zustandsbeschreibungen zunächst nur vom Schulmusikstudium und damit vom Überbringen einer ›höheren‹, gymnasialen Bildung die Rede ist, so setzt sich dieses Denken bis tief in den Grundschulbereich fort: Hier sollen schließlich die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden und die auferlegten Zielvorstellungen leiten sich vom eigenen, selbsterlebten Musikunterricht ab, der in den meisten Fällen ein gymnasialer war. Mit Blick auf den großen Anteil von fachfremd Unterrichtenden in den Grundschulen, auf den Unterrichtsausfall, auf Fächerverbünde und Wahlmöglichkeiten wird in Konstellationen, wo der fehlende Musikunterricht von außerschulischen Instrumentallehr-

kräften kompensiert wird, statt von einer fehlenden musikpädagogischen Fachlichkeit noch von günstigen Gelingensbedingungen gesprochen.

Grenzgänge (1): Schulisches Musizieren und Instrumentalunterricht

Die Grenzen zwischen Instrumentalunterricht und Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule vermischen sich jedoch nicht nur durch die bereits angedeuteten inhaltlichen Annäherungen und Kooperationen im Ganztagsbereich, sondern bereits allein dadurch, dass jede Lehrperson, die sich vor die Klasse stellt, die eigene Instrumentalsozialisation und daraus resultierende Vorstellungen vom musikalischen Lernen in seinen heimlichen Lehrplan einbringt. Das, was wir mit der Muttermilch unseres eigenen Instrumentalunterrichts aufgesogen haben und was unsere Liebe zur Musik und den Drang, diese auch weitergeben zu wollen, einst einmal entfacht hat, wird dann weiter gefestigt durch ein häufig einseitig künstlerisch ausgerichtetes Studium an einer Musikhochschule. Dies führt letztlich dazu, dass musikalische Bildungsprozesse nicht aus dem Hören und den hieraus abzuleitenden aktiven Auseinandersetzungen mit den eigenen Wahrnehmungs- und Rezeptionsprozessen,[5] sondern einzig aus dem praktischen Musizieren heraus entstehen mögen. Oft fällt es schwer, von all diesem loszulassen, wenn dann in der späteren Berufswirklichkeit ein Perspektivwechsel vollzogen werden muss, wenn es hier nicht mehr um das eigene künstlerische Tun geht, sondern vielmehr darum, dieses in anderen zu wecken, um hier gemeinsam mit den Lernenden Strategien und Handlungsoptionen zu entwickeln, die das eigene Musizieren als ein künstlerisches erleben lassen. Meistens wird ein solches jedoch verhindert, weil ein unverhältnismäßiges Reduzieren und Elementarisieren dafür sorgt, dass die wiss- und lernbegierigen jungen Menschen, die sich eigentlich auf den Weg machen möchten, die Welt der Musik zu erkunden und zu entdecken, sich im musikpädagogischen Basislager auf das Reproduzieren eines gemeinsamen Nenners beschränken müssen, was wenig mit ihrem individuellen Ausdrucksvermögen gemein hat. Das gilt in gleicher und vielleicht sogar in ganz besonderer Weise auch immer noch für den Instrumentalunterricht und das systematische und regelgeleitete Lernen eines Instruments.

---

5 Hierzu: Biegholdt (2019).

Dürfen wir den Stellenwert, den wir selbst der Musik beigemessen haben, auch unhinterfragt jenen zuschreiben, für die das Musizieren ›nur‹ – oder vielleicht glücklicherweise – ein Hobby unter vielen ist? Welche Rolle spielen in solchen Zusammenhängen die selbsterlebten musikalischen Praxen, die sich ungefragt in unsere Vorstellungen vom musikalischen Lernen hineindrängeln und die oft von einer abendländischen Musiktradition und der damit einhergehenden einseitigen Lernkultur des Anleitens und Belehrens geprägt sind, die sich wenig auf schulische Lehr-Lern-Situationen übertragen lassen? Wohl bis heute prägen Joseph Müller-Blattaus Ausführungen »Vom Führen und Folgen in Chor und Orchester«,[6] die heute auch als Zeugnis eines autoritären gesellschaftlichen Gesamtkonzeptes gelesen werden können, die Vorstellungen für einen Musikunterricht, der seinen Fokus weniger auf partizipative Prozesse legt, sondern eher an eine Kammerchorprobe mit disziplinierendem Dirigierstöckchen erinnert. Die Einzelnen haben hier nur eine Chance, wenn sie akzeptieren, sich in dieses Spiel einzulassen: »Die Musiker reagieren im Wesentlichen wie trainierte Löwen im Zirkus auf den Taktstock des Dirigenten.«[7] Gilt es als ausgemacht, dass allen Schülerinnen und Schülern einzig die Aufgaben eines ausführenden Gehilfen zuzufallen haben, weil ein teilhabendes Musizieren nun mal nur im zu erzielenden Gleichklang möglich scheint, also jenem höher gestellten Zweck, der zwar für jedes Profiensemble ein erreichbares Ziel ist, im Klassenunterricht aber immer im ohnehin nur utopischen Verlangen stecken bleiben muss? Auch wenn sich unser Musizieren in einem zur Unkenntlichkeit reduzierten Mitspielsatz abspielt, vermitteln wir immer noch das Gefühl, hier dem Kunstwerk dienen zu müssen. Schließlich dürfen sich alle Mitwirkenden hier so fühlen wie Musizierende in einem professionellen Sinfonieorchester:

> In most orchestras, the conductor directly supervises each musician; the conductor not only decides what music will be played but how it will be played as well. There is little room for the opinions or suggestions of the musicians themselves; such input is rarely solicited and even less often welcomed. […] As a result, orchestral musicians are a notoriously unhappy class of employees. Paul Judy reports that when Harvard Business School professor J. Richard Hackman studied job attitudes among people in 13 different job groups, he discovered that symphony orchestra musicians ranked below prison guards in job satisfaction.[8]

6 Müller-Blattau (1937).
7 Scholz (2012), S. 66.
8 Harvey Seifter, hier zit. nach Bartels (2018), S. 129f.

Dass solche Muster in schulischen Kontexten als sinnfällig erlebt werden, weil sie sich wohlgefällig in die hier bestehenden Rahmungen einpassen, weil sie Sicherheit, Verlässlichkeit und Transparenz suggerieren und dazu noch ein gewolltes schulisches Verhalten stabilisieren, sollte uns hellhörig machen:

> Die Dressur der Schüler muß sich in derselben Art vollziehen: wenig Worte, keine Erklärung, im Grenzfall ein totes Stillschweigen, das nur durch Signale unterbrochen wird – durch Glocken, Händeklatschen, Gesten, durch den bloßen Blick des Lehrers oder durch jenes kleine hölzerne Gerät, dessen sich die christlichen Schulbrüder bedienten.[9]

Ein ähnliches Szenario beschreibt der Betriebswirtschaftler und Personalmanager Christian Scholz, der in Berufsorchestern eine seit dem Mittelalter erfolgsversprechende Feudalgesellschaft ausmacht:

> Der Einzelne hat lediglich die Chance, sich auf dieses Spiel einzulassen und den Regeln möglichst gut zu entsprechen. Auch wenn ›Feudalismus‹ auf den ersten Blick negativ klingt, ist es doch ein sozialer Kontrakt, der für viele hoch attraktiv erscheint: Gerade im ›Feudalismus‹ können die Einzelnen sich in einer Zone der extremen Sicherheit bewegen, weil es klare Regeln gibt, die letztlich ›nur‹ befolgt werden müssen. Speziell diese Berechenbarkeit ist für viele Mitarbeiter hoch attraktiv, vor allem weil sie nicht verlangt, dass sich die Organisationsmitglieder selbst offensiv mit ihrer Arbeit, ihrer Arbeitswelt und ihren Arbeitsinhalten auseinandersetzen.[10]

Michel Foucaults Schrift *Überwachen und Strafen*, die sich mit den Disziplinierungen der modernen Gesellschaften befasst und die »Mittel der guten Abrichtung«[11] für die Unterwerfungstechniken in der Schule, dem Gefängnis und der Erwerbsarbeit beschreibt, muss hier gar nicht weiter bemüht werden. Wie solch hierarchische und normierende Überwachungen und die entsprechenden Sanktionierungen nicht allein die Reproduzierenden, sondern auch die Hörenden betrifft, beschreibt der Schauspieler Edgar Selge in seinem autobiographischen Roman, wo er thematisiert, wie er in seinem Elternhaus erlebt hat, dass die väterliche Autorität auch in das Hören von Musik eindringt:

> Unser Vater unterscheidet zwischen schöpferischen und nachschöpfenden Fähigkeiten. Da muss man erst mal drauf kommen! Aber er sieht ausdrücklich einen Rangunterschied. Dramatiker und Komponisten etwa rangieren über

9 Foucault (1994), S. 214f.
10 Scholz (2012), S. 66.
11 Foucault (1994), S. 220.

> ihren Interpreten, den Musikern und Schauspielern. Zuhörer, Leser, Theaterbesucher und so weiter sind sowieso nur Fußvolk. Das macht mich zornig. Ich finde es eine Zumutung, vom schöpferischen Vorgang ausgeschlossen zu werden. Zuhören kann doch eine ebenso schöpferische Tätigkeit sein wie das Komponieren! Mein Vater zeigt mir einen Vogel, wenn ich das sage, er glaubt an Oben und Unten. Ganz egal, ob er von Gott spricht, von Beethoven, Dostojewski, Rembrandt, Hitler, Adenauer, von Generälen oder Eltern: Überall wimmelt es von Vorgesetzten. Das ist seine Welt.[12]

An den Folgeerscheinungen, wenn musikalisches Lernen aus den Instruktionen von Generälen und Vorgesetzten besteht, leidet unser Musikunterricht noch heute. Das betrifft nicht nur das Musizieren selbst, sondern auch jene Momente, in denen es darum geht, der Musik reflektierend zu begegnen: Wenn der Musik nicht nur die Beschreibung ihrer Struktur, sondern zudem noch ihre kommunizierbare Bedeutung abgepresst wird, arbeiten wir uns im Musikunterricht bis heute an solchen Autoritäten ab. Und manchmal scheint es dabei so, als hätten wir die hier von Edgar Selge beschriebenen Nebenwirkungen noch gar nicht als solche in den Blick genommen.

Grenzgänge (2): Musikunterricht in der »Wissenschaftsschule«

Wenn nun von einer Feudalgesellschaft gesprochen wird, in der Musizierende sich entmündigt fühlen, und es hier auch keinen Unterschied zu machen scheint, ob sie nun im Rahmen ihrer individuellen Begabtenförderung oder später im Berufsorchester eine italienische Meistergeige in der Hand führen oder in der Schule ein Glockenspiel bedienen, schafft dies für alle Seiten, die an dem Prozess des Lernens und Lehrens beteiligt sind, auch eine gewisse Sicherheit. Die Wege des Lernens scheinen vorgezeichnet, ohne Umweg gilt es, sich ein neues Stück, eine Spieltechnik oder theoretisches Wissen anzueignen. Das gleiche gilt, wenn die Hörenden im Konzert den Anweisungen und Instruktionen zu folgen haben, das Hören genauso wie das Musizieren angeleitet wird und es mit den Ohren das nachzuschöpfen und zu verstehen gilt, was bereits im einführenden Programmheft ausgewiesen ist.

Wer Teil solch einer Grundherrschaft sein möchte, jener Herrschaft über Menschen, die auf dem Grund und Boden eines theoriebasierten

12 Selge (2021), S. 139f.

Musikunterrichts ansässig sein möchten, der muss zudem auch die musiktheoretische Handwerkslehre beherrschen. Was gilt es nicht alles zu beachten, wenn die umfangreichen geheimen Codes der Notation angewandt werden, um sich im Dickicht einer Partitur zurechtzufinden: Hier sind Haupt- von Nebenstimmen zu unterscheiden, nicht alles, was dem Ohr ins Auge fällt, ist klanglich zu identifizieren. Was kaum hörbar scheint, nimmt in den dunklen Tremoloflächen der Partitur einen womöglich breiten Raum ein. Wenn nun noch von komplexen Partituren einer Mahler-Sinfonie oder Wagner-Oper die Rede sein sollte, dann wird man entweder auf diese Musik im Unterricht ganz verzichten, weil ihre großformatigen Partituren nicht handhabbar sind, oder den Musikunterricht auf das Nachmusizieren eines zugerichteten Bruder-Jakob-Kanons reduzieren oder die Musik mithilfe von ordnungsschaffenden Leitmotivtabellen abtasten. Viel geeigneter für den Musikunterricht erscheinen hier übersichtlich vermessbare Musik-Ziegelsteine, an denen sich die Melodieverläufe ablesen lassen. Eine begriffliche Unbedürftigkeit von Kunst, die uns in ein Staunen führt,[13] scheint in der Schule nicht akzeptiert zu werden. So kommt es im Musikunterricht immer wieder zu jenen Situationen, wie sie Thomas Bernhardt in *Alte Meister* seinen Musikkritiker Reger im Museum erfahren lässt:

> Ich […] hörte, was die […] Dolmetscherin zum besten gab, […] es war nichts als das übliche üble Kunstgeschwätz, das sie in die Köpfe ihrer […] Opfer hineinstopfte. Da sehen Sie, sagte sie, sehen Sie den Mund, da, sehen Sie, sagte sie, diese weitausladenden Ohren, da, sehen Sie dieses zarte Rosa auf der Engelswange, da, sehen Sie im Hintergrund den Horizont, als ob nicht jeder auch ohne diese stupiden Bemerkungen alles das auf den Tintorettobildern gesehen hätte. Die Führer in den Museen behandeln die ihnen Anvertrauten doch immer nur als Dummköpfe, immer als die größten Dummköpfe, während sie doch niemals solche Dummköpfe sind, sie erklären ihnen vornehmlich immer das, was ja naturgemäß ganz und gar deutlich zu sehen ist und das also gar nicht erklärt zu werden braucht, aber sie erklären und erklären und zeigen und zeigen und reden und reden.[14]

Warum steht solch ein oberflächliches Beschreiben formaler Strukturen, das keineswegs das Zentrum individuellen Musikerlebens bildet, im Mittelpunkt des Unterrichts? Warum wird das sinnlose Gerede über einen

13 Hierzu: Oberschmidt (2024).
14 Bernhard (1988), S. 130.

musikalischen Sinn dem individuellen Erleben vorgezogen und damit verhindert, dass Musik sinnlich macht?

> Nichts harrt einer kategorialen Ordnung und sprachlichen Auslegung, um verständlich zu werden. Die Ordnung ist längst erbracht, die Auslegung wird mitgeliefert. Man hat diesen Eindruck, daß Werke das Gemeinte total offenlegen, mit der Wendung zu umschreiben gesucht, daß Bilder oder Kompositionen ›sprechen‹. Nichts ist dahinter oder darin verborgen, das nicht von sich aus bereits zur Äußerung gelangte, und was zur Äußerung kommt, ist alles, was zum Verständnis überhaupt nötig scheint.[15]

Warum versucht man nicht zu Erkenntnissen zu gelangen, die über die für Rüdiger Bubner längst erbrachte begriffliche und strukturelle Ordnung hinausgehen?

Wenn sich an den Hochschulen eine reproduktiv-handwerkliche Ausbildung ganz dem Musizieren verschreibt, die sich wissenschaftlich gebenden Nebenfächer sich diesem zuarbeitend unterordnen und sich einzig darauf verständigen, die Musik als Regelsystem verständlich zu machen, ist es zunächst einmal wenig verwunderlich, wenn diese Prinzipien vom (Be-)Lehren und Lernen, vom Führen und Folgen in der Schule fortgeschrieben werden. Hinzu kommt, dass sich ganze Generationen von Musikpädagog*innen dem Ziel verschrieben haben, den Musikunterricht als vollgültiges Fach, system- und damit abiturrelevant, in den Fächerkanon der Schule einzupassen, was in den Reformbewegungen der 1970er Jahre mit den damaligen Leitbildern auch zunächst gelingen sollte: »Wissenschaft ist die Signatur unserer Zeit. Darum muss unsere Schule eine Wissenschaftsschule sein.«[16] Ein wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ist seitdem auch in den künstlerischen Fächern angesagt: »Der Kunstunterricht muß bewirken, daß der Schüler sich auch vor Kunstwerken zur Reflexion entschließt.«[17] Als Leitdisziplin solch einer Musikpädagogik fühlte sich die alleinerziehende historische Musikwissenschaft zuständig: »Schulmusik und Musikwissenschaft bilden ein Ganzes. Sie treffen und verbinden sich in den gleichen, auf Wissenschaft basierenden Aufgaben.«[18]

Von diesem Moment an steckt der Musikunterricht in Fesseln, die er sich selbst auferlegt hat, weil diese zunächst selbstgestellten und dann immer wieder von außen an unser Fach herangetragenen Ansprüche das

15 Bubner (1989), S. 62.
16 Alt (1970), S. 41.
17 Wilhelm (1969), S. 395f.
18 Eggebrecht (1972), S. 30.