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

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ROMBACH WISSENSCHAFT
INTERNATIONALE LEO-KESTENBERG-GESELLSCHAFT

herausgegeben von der
Internationalen Leo-Kestenberg-Gesellschaft

Band 1

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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«.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> 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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Schulfach Musik überfordern. Hier hilft ein Seitenblick auf das Fach Deutsch, also ein Unterrichtsfach, das sich auf die täglich kommunizierte Muttersprache gründet, das als ein Hauptfach durchgängig vom ersten Schuljahr an unterrichtet wird, sodass hier eigentlich von soliden Grundlagen gesprochen werden dürfte, wenn man sich dann in der gymnasialen Oberstufe der Königinnendisziplin einer Gedichtanalyse widmen darf: Das Ideal der logischen Wissenschaften »beschreibt, analysiert, subsumiert den Einzelfall, […] damit für jeden Einzelfall das rechte Kästchen da ist, in das er sich wegordnen lasse: der wohlpräparierte Leichnam der Wirklichkeit, dieser Scheintote.«[19] Zynisch bemerkt Hilde Domin hier, dass solch pathologische Methoden wenig geeignet seien, um sich mit den Produkten der Kunst auseinanderzusetzen. Um ein Vielfaches komplexer ist dann der Umgang mit Musik, wo zunächst ein mühsamer Übersetzungsprozess erfolgen muss und vor allem davon auszugehen ist, dass umfängliche Partituren nur für die allerwenigsten eine verständliche Umgangssprache darstellen. Im Gegensatz zum geschriebenen Wort lebt die Musik ausschließlich in ihrer flüchtigen Präsenz: Nach andächtigem Hören hat mit dem reflektierenden Blick in einen Notentext die Leichenstarre der Musik bereits einsetzt. Das sind keine guten Voraussetzungen, um das Gehörte auch nur ansatzweise nachzuvollziehen, Höreindrücke zu beschreiben und in eine normierte Begriffssprache zu übersetzen. Nichtsdestotrotz wird immer wieder versucht, es den sogenannten Hauptfächern gleichzutun, um sie dann in den selbstgestellten Ansprüchen noch zu übertreffen. Was dann an spärlichen Erkenntnissen übrigbleibt, wenn man das in der Partitur Sichtbare in Worte kleidet, hat Hans Heinrich Eggebrecht bereits in den 1980er Jahren wenig wohlwollend als »Gänsefüßchenwissenschaft«[20] beschrieben.

Wenn wir Schule als Wissenschaftsschule begreifen, dann herrscht letztlich auch hier, wie Max Weber es bereits in seinem Vortrag »Wissenschaft als Beruf« (1917) ausgeführt hat, der feste »Glauben daran: daß man, wenn man nur wollte, es jederzeit erfahren könnte, daß es also prinzipiell keine geheimnisvollen unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen, daß man alle Dinge – im Prinzip – durch Berechnen beherrschen könne. Das aber bedeutet: die Entzauberung der Welt.«[21] Im vornehmlich analytisch

19 Domin (2005), S. 171.
20 Eggebrecht (1980), S. 96.
21 Weber (2018), S. 59.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gestimmten Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe scheint dies regelmäßig zu gelingen.

Systemwechsel: Musikunterricht in der Dienstleistungsorganisation Schule

Dass sich Schule nicht als ein Ort der Bildung, sondern als Dienstleistungsorganisation im Bereich Bildung versteht, wie Unternehmerverbände dies ganz offensiv und nicht nur hinter vorgehaltener Hand einfordern, ist eine schon alte Geschichte. Bereits Friedrich Nietzsche spricht in seinen Schulreden resignierend von der Schule als eine Anstalt der Lebensnot, wo es nicht um Bildung, sondern einzig um das Lebensnotwendige gehe: »Also es giebt keine Bildungsanstalten! Ich für meinen Theil kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnoth: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.«[22] Welchen Platz weisen wir den Künsten in solch einer Stätte der Lebensnot zu, wenn es darum geht, den jungen Menschen das für ihr Leben Notwendige auf den Weg zu geben? Müssen wir unseren Umgang mit den Künsten in dieses Betriebssystem der Schule einpassen – oder geht es hier darum, Welt- und Selbstbegegnungen zu ermöglichen, die nur im Umgang mit den Künsten möglich sind, weil sie sich gegen solch ein System stellen und dafür andere Weltzugänge ermöglichen? Wenn schon bei Nietzsche von einer Schule des ökonomisch-zweckgerichteten Abrichtens die Rede ist, in der Räume kreativer Selbstentfaltung keinen Platz beanspruchen dürfen, ist kritisch einzuwerfen, dass sich die aus dem Instrumentalunterricht bekannten Selbstoptimierungsprozesse in solch ein System Schule sehr gut einnisten können. So zeigt dies auch ein Blick in die Musikgeschichte: Während das *Divertissement* (französisch ›Zeitvertreib‹) dem höfischen Vergnügen diente und dieser Gattungsbegriff auch Ausdruck eines entsprechenden Lebensgefühls war, entwickelt sich unter den Zeichen der Industrialisierung die Etüde, die nun einzelne Gänge des Übens bereitstellt: »Aus dieser Situation erklärt sich, daß die Entstehung der Etüde sozusagen historisch fällig war: Sie ist als Maßnahme zur Arbeitsrationalisierung zu begreifen.«[23]

Solche Lernstrategien können sich bis heute nicht nur leicht in den Zweckbetrieb Schule einnisten: »So zeigt sich auch in Studien zu Bildung

22 Nietzsche (1988), S. 717.
23 Edler (2003), S. 279.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und Erziehung, dass das pädagogische Handeln von Eltern unternehmerische Züge annehmen kann und Elternschaft, die Schulwahl sowie der Bildungsverlauf und die Freizeitgestaltung der Kinder in zweckrationalen Kosten-Nutzen-Analysen verhandelt und unter permanenten Optimierungsdruck gesetzt wird.«[24] Längst gilt es, über diese hinauszublicken, überall unterwerfen wir Menschen uns den Endlosspiralen gesellschaftlicher Kompetenz- und Leistungsoptimierungen, im beruflichen wie im privaten Leben:

> ›Moderne Menschen‹ unterwerfen sich mehrheitlich der eigentümlichen anonymen Macht und namenlosen Herrschaft der Zeit und der Zahl. Sie handeln als rationalisierte sowie sich selbst und ihre Welt rationalisierende Subjekte. Sie sind Effekt und Voraussetzung der gesellschaftlichen und globalen Rationalisierung. Sie denken und machen mit, ganz im Sinne der zweckrationalisierten Logik ziel- und effizienzorientierter Kalküle.[25]

Grenzgänge (3): Musik in alternativen Denkkulturen erleben

Unter den hier dargestellten Voraussetzungen scheint es erforderlich, über jene Freiräume nachzudenken, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit Kunst einfordert, über jene Bedingungen, unter denen Kunst sich überhaupt nur ereignen kann. Dass dies mit Blick auf die Schule eigentlich kein Gegenprogramm bedeuten dürfte, müsste sich aus ihrer ursprünglichen Bedeutung ergeben: Sie sollte sein ein Ort des Müßiggangs, leitet sie doch ihren Namen aus der griechischen Bedeutung ›Muße‹, ›freie Zeit‹ ab: »Nur Not zwingt zur Arbeit, die darum not-wendig ist.« Byung-Chul Han verweist hier auf Nietzsches Beschreibung der Schule, um diesen Müßiggang gleichzeitig einzufordern: »Die Muße ist dem trägen Nichtstun nicht benachbart, sondern entgegengesetzt. Sie dient nicht zur Zerstreuung, sondern zur Sammlung. Das Verweilen setzt ein Versammeln der Sinne voraus.«[26]

Kunst lädt nicht nur ein zum Verweilen, es ist auch eine Kunst, sich diesem auszusetzen, wenn uns jegliche Kraft dazu genommen wird. Sollte solch ein Verweilen nicht zum Kern einer jeden Musikstunde werden? Oder ist der ausgelebte Drang zur Selbstoptimierung in der Kunst nicht

24 Straub (2019), S. 312f.
25 Straub (2019), S. 154f.
26 Han (2009), S. 88.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

geradezu eine Voraussetzung dafür, dass Musik uns in einen Raum der Muße entführen kann? Aus den meist selbsterlebten instrumentalpädagogischen Paradigmen lässt sich ein Musikunterricht der Etüde, wo man Schritt für Schritt auf der Kompetenzleiter emporsteigt und sich von den technischen Instruktionen führen lässt, leicht ableiten. Und in der täglichen Praxis finden sich immer wieder Belege dafür, wie solche Vorstellungen sich in das Denken, in die Vorstellungen vom Lernen und Lehren eingegraben haben. Es bleibt die Frage, ob wir uns in der uns spärlich zur Verfügung gestellten Zeit solch einem System stellen müssen. Welchen Beitrag leistet solch eine Grundmusikalisierung, um musikalisch und musikbezogen mündig zu handeln? Was kann hier die allgemeinbildende Schule überhaupt leisten?

»Zu Musikern jedoch können wir unsere Schülergesamtheit nicht erziehen.«[27] Das befand bereits Paul Mies 1931, und hinterfragt damit, wie es um die Möglichkeiten der Hervorbringung einer musikalisierten Schulgemeinde in einem nicht einmal kontinuierlich erteilten Musikunterricht bestellt ist. Wie kann ich junge Menschen zu einer aktiven Teilhabe am Musikleben befähigen, wie lernen sie, sich über Musik zu verständigen und sich mit den ihnen eigenen Mitteln musikalisch auszudrücken? Wie kann es gelingen, der Musik einen sinnerfüllten Raum und einen Platz im Leben zu geben?

In unserer automatisierten Wissensgesellschaft benötigen wir ein anderes System als das der regelgeleiteten Selbstoptimierung, gleich, ob es hier um den Erwerb von musikpraktischem oder theoretischem Wissen geht. Aufgabe der Kunst ist es, dass wir mit der Kunst auch das Stauen zurückerobern und uns der verdrängten Lebensbereiche vergewissern. Eine reduzierte Geschwindigkeit allein verwandelt dabei die Dinge nicht, wenn wir weiterhin meinen, uns einzig an die Erfolgsmeldungen der Vernunft halten zu müssen und nicht bemerken, dass wir uns auf jenes konzentrieren sollten, was den Menschen von einer ihm dienenden Maschine unterscheidet.

27 Mies (1931), S. 211.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Literatur

Alt, Michael (1970): Die Mitsprache der Pädagogik bei der Zielproblematik des Musikunterrichts, in: Egon Kraus (Hg.): Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der 8. Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, Mainz: Schott, S. 39–54.

Antholz, Heinz (1970): Unterricht in Musik, Düsseldorf: Schwann.

Bartels, Daniela (2018): Musikpraxis und ein gutes Leben. Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?, Augsburg: Wißner.

Bernhardt, Thomas (1988): Alte Meister. Komödie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Biegholdt, Georg (2019) (Hg.): Aktives Musikhören. Praxisbuch zur Rezeptionsdidaktik im Musikunterricht, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.

Bubner, Rüdiger (1989): Ästhetische Erfahrung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Domin, Hilde (2005): Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Fischer.

Edler, Arnfried (2003): Gattungen der Musik für Tasteninstrumente (Bd. 7.2), Laaber: Laaber.

Eggebrecht, Hans Heinrich (1972): Wissenschaftsorientierte Schulmusik, in: Musik & Bildung (4), H. 1, S. 29–31.

Eggebrecht, Hans Heinrich (1980): Über die Befreiung der Musik von der Wissenschaft, in: Musik & Bildung (12), H. 2, S. 96–101.

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Geuen, Heinz (2022): Von der Idee zum Projekt, in: Natalia Ardila-Mantilla, Stephanie Bayken-Hölker, Ursula Schmidt-Laukamp & Christine Stöger (Hg.): EMSA – Eine (Musik)Schule für alle. Musikalische Bildungswege gemeinsam gestalten, Mainz: Schott, S. 13–19.

Han, Byung-Chul (2009): Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens, Bielefeld: transcript.

Landesverordnung über die Staatliche Prüfung für Musikschullehrer und selbständige Musiklehrer (Musiklehrer-Prüfungsordnung) vom 14. Juli 1980, https://docplayer.org/22537173-Landesverordnung-ueber-die-staatliche-pruefung-fuer-musikschullehrer-und-selbstaendige-musiklehrer-musiklehrer-pruefungsordnung-vom-14.html (20.02.2024).

Mies, Paul (1931): Die Musikerziehung in der höheren Schule, in: Ernst Bücken (Hg.): Handbuch der Musikerziehung, Potsdam: Athenaion, S. 206–308.

Müller-Blattau, Joseph (1935): Lehre vom Führen und Folgen in Chor und Orchester, in: Ders. (Hg.): Hohe Schule der Musik, Bd. 2, Heft 5, Potsdam: Akademische Verlagsanstalt, S. 258–320.

Nietzsche, Friedrich (1988): Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in: Ders: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hg. von Giorgio Colli & Mazzino Montinari, Bd. 1, München: dtv, S. 641–752.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Oberschmidt, Jürgen (2015): Markt der Möglichkeiten. Facetten der Kooperation zwischen allgemein bildenden Schulen und Musikschulen, in: Silke Schmid (Hg.): Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen, Augsburg: Wißner, S. 69–79.

Oberschmidt, Jürgen (2024): Plädoyer für eine Rückkehr des Staunens. Gedanken über Musikunterricht in einer verwunderungsfreien Schule, in: Heiner Gembris, Bianca Maria Herbst, Sebastian Herbst & Kristin Sander-Steinert (Hg.): Musik erleben – erforschen – vermitteln. Begegnungen mit Thomas Krettenauer, Münster: LIT, S. 89–107.

Scholz, Christian (2012): Darwiportunistische Hochleistung in Kulturbetrieben: Das 5-Sekunden-Modell, in: Andrea Hausmann & Laura Murzig (Hg.): Erfolgsfaktor Mitarbeiter. Wirksames Personalmanagement für Kulturbetriebe, Wiesbaden: Springer, S. 59–75.

Selge, Edgar (2021): Hast du uns endlich gefunden, Hamburg: Rowohlt.

Straub, Jürgen (2019): Das optimierte Selbst. Kompetenzimperative und Steigerungstechnologien in der Optimierungsgesellschaft, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Weber, Max (2018): Wissenschaft als Beruf. Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem Gespräch mit Dieter Henrich, Berlin: Matthes & Seitz.

Wilhelm, Theodor (1969): Theorie der Schule, Stuttgart: Metzler.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Künstlerische Perspektiven/ Perspectives artistiques

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wolfgang Lessing

Das Künstlerische als Dimension der Musikpädagogik? Befunde und Überlegungen[1]

Drawing on interview data collected in the context of composition pedagogy school projects, the article reconstructs the knowledge orders from which the interviewees speak about the dimension of the artistic. In doing so, the article discusses the question whether and to what extent the empirically observed attributions of meaning reveal aspects that go beyond common conceptualizations (e.g., aesthetic experience, creativity); finally, the article questions which reasons might lie behind the recourse to this dimension.

À partir de données d'entretiens recueillies dans le cadre de projets scolaires de composition pédagogique, l'article reconstruit les ordres de savoir à partir desquels les répondants parlent de la dimension artistique. Il cherche à déterminer si, dans les significations observées empiriquement, il y a des expressions qui vont au-delà des définitions habituelles (telles que l'expérience esthétique ou la créativité) ; pour finir, il examine les motivations possibles derrière l'utilisation de cette dimension.

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

1. Vorbemerkung

Obgleich der Begriff des »Künstlerischen« sicher nicht das ist, was man mit Johann Friedrich Herbart einen »einheimischen Begriff« der Musikpädagogik nennen könnte, findet er, so sei als erfahrungsbasierter Befund zunächst konstatiert, unter den Akteuren musikpädagogischer Praxen

1 Eine erweiterte Fassung dieses Textes bildet der Beitrag des Autors: „'Es war Ernst!!' Überlegungen zum Begriff des Künstlerischen als musikpädagogischer Zieldimension", in: Hannah Lindmaier/Peter Röbke (2024) (Hg.): Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven. Mainz: Schott, S. 25–44. Das hier ausschnittsweise dargestellte empirische Forschungsprojekt wird vollständig dokumentiert und ausgewertet in: Matthias Handschick & Wolfgang Lessing: „Wissensordnungen des Künstlerischen. Empirische Zugänge zu kooperativen Kompositionsprojekten im schulischen Musikunterricht". Bielefeld: transcript (i. Dr.)

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

durchaus häufig Verwendung. Er ist einerseits geläufig wie er andererseits, sobald es nämlich um wissenschaftliche Begriffsbildung geht, eher vermieden wird. Als paradigmatischer Ausdruck dieser ambivalenten Doppelstellung kann ein Beitrag von Christoph Richter aus dem Jahre 2000 gelten, der mit »Das sogenannte Künstlerische« überschrieben ist.[2] Dieser Titel macht zugleich deutlich, dass das Künstlerische kein Substitut des Kunstbegriffs ist, denn von einer »sogenannten Kunst« hätte Richter zweifellos niemals gesprochen. Im Gegensatz zum Künstlerischen hat der Kunstbegriff in der Geschichte des Fachs eine zentrale Rolle gespielt, in der Instrumental- und Gesangspädagogik möglicherweise bis heute. Diese prominente Stellung ist indirekt selbst dort noch zu erkennen, wo man sich seiner zu entledigen versuchte: In der Vehemenz, in der man sich in den 1970er Jahren in der schulischen Musikpädagogik von einer Orientierung am Kunstwerk befreien zu müssen glaubte, zittert die Aura des nun Negierten noch nach. Im Gegensatz dazu scheint das Adjektiv »künstlerisch« (bzw. die Substantivierung: »das Künstlerische«) gewissermaßen unter dem Radar musikpädagogischer Begriffsbildung zu segeln. Zu unbestimmt für eine ernsthafte terminologische Auseinandersetzung und dennoch, oder vielleicht gerade deswegen, durchaus adäquat, sobald es unter Akteur*innen um die qualitative Beurteilung musikpädagogischer Arbeitsprozesse und der daraus entstehenden Produkte geht.

Dass das Künstlerische auch dort noch fortlebt, wo der Begriff der Kunst sonst eher vermieden oder vielleicht sogar negiert wird, mag nicht zuletzt mit seiner grammatischen Form zusammenhängen. Als Substantivierung des Adjektivs »künstlerisch« haftet ihm – im Gegensatz zum Kunstbegriff – eine deutlich größere Unverbindlichkeit oder – ins Positive gewendet – eine größere Fluidität an. In seiner adjektivischen Form lässt er sich auf vieles anwenden: Artefakte, Prozesse, Haltungen. In ihm wird die Aura des Kunstbegriffs bewahrt, ohne zwangsläufig in das Gravitationsfeld von Kunstwerken gelangen zu müssen. Als Adjektiv drückt der Begriff, der Wortart entsprechend, eine bestimmte Eigenschaft oder Qualität aus. Gleichzeitig – auch dies ist das Los eines Adjektivs – hat er damit zu leben, dass er auf ein Substantiv bezogen werden muss, welches nun aber potenziell immer auch von anderen Adjektiven begleitet sein könnte. Ein Arbeitsprozess im Musikunterricht kann als künstlerisch bezeichnet

2 Vgl. Richter (2000).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

werden, aber ebenso auch als anstrengend, langweilig, verkopft, spaßig etc.

In ihrer Herleitung aus einem Adjektiv leistet die substantivierte Form des »Künstlerischen« also ein Doppeltes: Sie bezeichnet eine ganz bestimmte Qualität und deutet zugleich indirekt auf eine Vielzahl anderer möglicher Qualitäten hin, die an ihrer Stelle sein könnten.

Diese doppelte Richtung mag erklären, dass der Begriff des Künstlerischen zwar nicht in der Musikpädagogik, wohl aber in den administrativ-strukturellen Termini der Ausbildungsstätten nach wie vor eine wichtige Rolle spielt. So wird an deutschen Musikhochschulen zwischen »künstlerischen«, » künstlerisch-pädagogischen« und »pädagogischen« Studiengängen differenziert – eine Unterscheidung, die in Bezug auf die Zuweisung von ECTS-Punkten durchaus relevante Folgen hat. Der Zusatz »künstlerisch« dient hier der Bezeichnung einer besonderen Qualität und steht gleichzeitig in einer Reihe mit anderen Qualitäten (z.B. pädagogisch oder wissenschaftlich), die an seine Stelle treten könnten.

Man kann dies mit Ulrich Schäfer-Lembeck als einen Vorzug dieser Wortprägung begreifen. Während der Begriff der Kunst sich trotz vieler Versuche nur schwer von der Vorstellung objekthafter Manifestationen im Sinne von Kunstwerken lösen lässt, zielt das Künstlerische für ihn eher auf einen bestimmten Operationsmodus im Sinne der Luhmann'schen Systemtheorie ab, der sich von den Modi, die in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen gelten, absetzen lässt. Im Künstlerischen geht es um die Koppelung der autopoietischen Systeme Wahrnehmung und Bewusstsein, oder anders formuliert: Um die Wahrnehmung der Wahrnehmung. »Bewusstsein [wird] mit seiner Spezialkompetenz ‚Wahrnehmung' in ganz besonderer Weise in Dienst [genommen]«.[3]

Schäfer-Lembeck vertritt also die These, dass Luhmann, wenn er über Kunst spricht, eigentlich das »Künstlerische« – also eben einen speziellen Operationsmodus, der sich in Kunstwerken manifestieren kann, aber keineswegs muss – im Blick hat. Gleichzeitig gibt er aber auch zu verstehen, dass sich diese Fassung des Künstlerischen kaum trennscharf von bestehenden, musikpädagogisch breit rezipierten ästhetischen Konzepten, wie z.B. die ästhetische Erfahrung nach Martin Seel, trennen lässt.[4] Mögliche Unterschiede wären, wenn es sie gäbe, eher auf der Ebene der »Feinheiten« angesiedelt. Schäfer-Lembeck nutzt also die »verflüssigte" und seman-

3 Vgl. Schäfer-Lembeck (2021), S. 196.
4 Vgl. Wallbaum (2009), S. 208–227.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tisch offenere Form des »Künstlerischen«, um das, was bei Luhmann »Kunstsystem« heißt, präziser fassen zu können. Zugleich gibt er aber die in diesem Zuge gewonnene Selbständigkeit des Begriffes durch dessen Parallelisierung zur Dimension der ästhetischen Erfahrung wieder preis.

Eine andere Form der Schwierigkeit, den Begriff des Künstlerischen in einen wissenschaftlichen Terminus zu kleiden, zeigt Reinhard Kopiez bei seinem Versuch, das Künstlerische empirisch zu begründen. In seinem Beitrag »Dimensionen des Künstlerischen aus musikpsychologischer Perspektive«[5] beschreibt er es als ein vierdimensionales Konstrukt, dessen spezifische Qualitäten auf jeder Ebene quantitativ messbar sind. Um musikalisch-künstlerisch handeln zu können, benötigt ein(e) Interpret*in – Kopiez bezieht sich in seinen Ausführungen ausschließlich auf den Bereich der Reproduktion – erstens ein hochentwickeltes sensumotorisches System (die Dimension »Motorisches Grundrauschen«), zweitens eine Beherrschung der syntaktischen und expressiven »Grammatik« der Musik (die Dimension »Expressive Regeln«), drittens das Vermögen zu interpretatorischen Entscheidungen, die sich zeitlich auf ein gesamtes Werk beziehen (die Dimension »intentional interpretative Entscheidungen«) sowie viertens eine Kompetenz des überzeugenden Podiumsverhaltens (die Dimension der »persuasiven Strategien«). Künstlerisch, so kann man Kopiez bündig paraphrasieren, wird eine Interpretation ab dem Moment, in dem eine motorische Präzision antrainiert, ein bestimmtes syntaktisches Regelwerk erlernt, eine interpretatorische Entscheidungskompetenz angeeignet und ein überzeugendes Podiumsverhalten erworben worden ist. Sieht man einmal von der Tatsache ab, dass mit dieser Definition das Musizieren instrumentaler Anfänger*innen von Vornherein strikt aus dem Bereich des Künstlerischen ausgeschlossen wird, so stellt sich rein forschungslogisch die Frage, wieso es gerade diese vier Dimensionen sein müssen, die den frei flottierenden Begriff des Künstlerischen zu einem wissenschaftlichen Terminus machen sollen. Warum sollte die versunkene Intensität, in der eine sechsjährige Klaviernovizin ihren teils zufällig gefundenen, teils bewusst gesuchten Zusammenklängen nachlauscht, von dem Begriff ausgeschlossen sein? In den beiden hier kurz umrissenen Fällen scheint ein terminologisch unbesetzter bzw. unscharfer Begriff mit Bestimmungen gefüllt zu werden, die entweder – wie im Falle von Schäfer-Lembeck –

5 Vgl. Kopiez (2018).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

bereits bestehenden Konzepten entnommen sind oder – im Falle von Kopiez – mit einer gewissen Willkür zu Kriterien erklärt werden.

Soll man aus diesem Befund nun folgern, dass es vergeblich bis nutzlos ist, sich näher mit der Dimension des Künstlerischen zu beschäftigen? Gilt für das Künstlerische am Ende dasselbe wie für den Begriff der Bildung, den Sigrid Abel-Struth vor bald vierzig Jahren angesichts seiner Nicht-Definierbarkeit schlichtweg für nutzlos erklärte?[6]

Gerade der Bildungsbegriff zeigt in meinen Augen, dass ein fehlender oder zumindest äußerst loser terminologischer Konsens keineswegs gegen seine Verwendung spricht: Schließlich sind unter seinen Vorzeichen äußerst fruchtbare Debatten möglich geworden, ohne die das musikpädagogische Nachdenken in vielerlei Hinsicht ärmer wäre.[7] Allerdings besteht ein gewaltiger Unterschied darin, dass der Bildungsbegriff im deutschsprachigen Bereich eine über zweihundertjährige Tradition aufweisen kann und sicher der Einheimischste aller pädagogischen Termini ist, während der Begriff des Künstlerischen im Fach selbst noch immer – und vielleicht auch für immer – tendenziell heimatlos ist.

Diese Heimatlosigkeit kann aber kein Grund dafür sein, sich nicht mit ihm zu beschäftigen. Denn, wie eingangs schon gesagt, wird der Begriff des Künstlerischen von vielen musikpädagogischen Akteuren durchaus verwendet und scheint auf das Engste mit subjektiven Theorien vernetzt zu sein, die nun wiederum indirekt Auswirkungen auf das unterrichtliche Handeln haben können. Insofern besitzt er handlungspraktische Relevanz, auch wenn er nicht – wie etwa die Begriffe der »ästhetischen Erfahrung« oder der »Kreativität« – als präzise definierbares und historisch gewachsenes Konstrukt gelten kann.

2. Die Dimension des Künstlerischen im Forschungsprojekt »Campus Neue Musik«

Im Forschungsprojekt »Campus Neue Musik« forschen Matthias Handschick und ich diesen subjektiven Theorien im Zusammenhang mit schulischen Kompositionsprojekten nach und versuchen zu beobachten, welche Bedeutung sie für die didaktischen Planungen und Zielsetzungen der Akteursgruppen haben und inwieweit sich diese Zielsetzungen in

6 Vgl. Abel-Struth (1985), S. 121.
7 Vgl. Vogt (2012).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der Handlungspraxis des Unterrichts, die wir multiperspektivistisch aus vier verschiedenen Blickwinkeln – Komponist*innen, Lehrkräfte, externe Beobachter*innen, Schüler*innen – beobachten, niederschlagen. Konkret geht es um vier schulische Kompositionsprojekte mit SchülerInnen der 9. und 10. Klasse, die von erfahrenen Kompositionspädagog*innen durchgeführt wurden. Im Vorfeld der Projekte wurden sowohl mit den Komponist*innen als auch mit den beteiligten schulischen Lehrkräften sowie mit insgesamt vier Beobachter*innen, die die Unterrichtsarbeit von außen begleiteten und kommentierten, Interviews geführt. Mit Hilfe dieser Vorgesprächen wollten wir die Erfahrungen und Erwartungshaltungen herausarbeiten, die die Akteursgruppen aufgrund ihrer langen Auseinandersetzung mit vergleichbaren Projekten erworben hatten. In diesen Vorab-Interviews ging es immer wieder um den Begriff des Künstlerischen, der sich freilich nicht ganz zufällig ergab, da er von uns zuvor thematisch eingeführt worden war. An der Intensität bzw. in einigen Fällen auch an der Gleichgültigkeit, die unsere Interviewpartner*innen in Bezug auf diesen Begriff zu erkennen gaben, ließ sich aber deutlich ablesen, in welchem Maße er für ihre Vorstellung von gelingenden Kompositionsprojekten eine Rolle spielte.

Im Folgenden möchte ich zwei Interviews vorstellen, die wir im Vorfeld mit zwei Projekt-Beobachter*innen – einer kompositionspädagogisch höchst bewanderten und erfolgreichen Lehrkraft (B1) und einem Lehrstuhlinhaber für schulische Musikpädagogik (B2) geführt haben. Ich verzichte an dieser Stelle auf den methodologischen Hintergrund sowie die Methodik unseres Projektes[8] und möchte unmittelbar auf diese beiden Fälle eingehen.

B1(w) verfügt über eine reiche Expertise in der Durchführung schulischer Kompositionsprojekte. Auf die Frage, ob und inwieweit die kompositorische Arbeit mit SchülerInnen die Bezeichnung »künstlerisch« verdient, entwickelt sie folgende Antwort:

> B1: [Es gibt bei meiner Arbeit] nicht selten die Momente, wo das eben `ne künstlerische Äußerung ist, wo ich sag': Das ist so toll, das ist so gut […]. Es gibt da wirklich so Momente, wo ich sage: Wow. Genau das ist ein Klang, den finde ich jetzt so toll – das ist so spannend, oder `ne Zusammenfügung von verschiedensten Dingen, Bewegung, Klang, Licht, wie auch immer, Raum…

8 Vgl. Handschick, De Fazio & Lessing (2022).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

B1 beantwortet die Frage nicht – was ja durchaus möglich wäre – durch eine theoretische Klärung des Begriffs ‚künstlerisch'. Stattdessen berichtet sie anschaulich und lebhaft von »nicht selten[en]« Situationen, in denen sich etwas in ihren Augen Künstlerisches ereignet.

Diese Fokussierung auf das eigene ästhetische Werturteil wäre wohl nur dann dem Verdacht der Anmaßung ausgesetzt, wenn die Reaktion von B1 als distanzierte Beurteilung einer nicht direkt in das Geschehen involvierten und sich hierarchisch über den SchülerInnen positionierenden Expertin in Erscheinung träte. Das ist in der hier beschriebenen Situation aber nicht der Fall: Hier beschreibt sich B1 vielmehr als eine Person, die unmittelbar in den Prozess, aus dem das Künstlerische hervorgeht, eingebunden ist. Ihre positive Reaktion auf die Ergebnisse der SchülerInnen ist nicht die einer unbeteiligt begutachtenden Wettbewerbsjurorin, die ihr positives Urteil auf einen Bewertungszettel schreibt, aber ansonsten außerhalb des Prozesses steht, sondern die begeisterte Freude einer unmittelbar Beteiligten, die sich berühren lässt und diese Berührung durch ihre Reaktion auch wieder an die Gruppe zurückgibt.

Diese Selbstermächtigung zur eigenen subjektiven Reaktion zeigt sich auch in ihrem Feedbackverhalten.

> B1: Es gibt Dinge, die ich nicht mag. Und natürlich äußere ich das. Das weiß ich auch, also ich tue auch nicht so, als würde ich das, also ich würde es nicht verstecken. Ich mag zum Beispiel nicht dauernd einen langweiligen 4/4 Beat. Der kann schon mal vorkommen, aber jetzt immer auf vier Viertel und immer eine Geschichte erzählen möglichst mit Gewitter und Krimi und dann noch einen Rap dazwischen. Tut mir leid, das block ich ab. Das gibt's dann nicht. Kommt dann vielleicht vor, aber dann wiederum vielleicht in irgendeiner Form verfremdet, dass es eben wieder anders wird. Das denke ich, das signalisiere ich auch ganz klar und sag´: Passt mal auf, ich finde das jetzt noch nicht so gut. Probier' doch mal was anderes aus, damit das nicht so konventionell wird, zum Beispiel, ja?

So unübersehbar sich B1 ein Vetorecht in Bezug auf Vorschläge der SchülerInnen einräumt, so wertschätzend geht sie mit Ideen um, die sie für gelungen hält. Die Wortwahl, mit denen sie dieser Wertschätzung Ausdruck verleiht, ist einer gesonderten Betrachtung wert:

> B1: Und ich lass´ die arbeiten und die kommen nach einer halben Stunde wieder und es kommt vielleicht von drei Gruppen ein Ergebnis raus, was einfach GRANDIOS ist.
>
> […] das ist nicht einfach nur jetzt ein Unterrichtsprodukt oder sowas, so was man eben im regulären Musikunterricht eben auch als sehr schön empfinden

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> kann, sondern es ist eben auch wirklich was, was MICH musikalisch begeistert oder anspricht.

Durch den Gegenhorizont des »regulären Musikunterrichts« wird deutlich, dass es B1 um mehr als um eine bloße Anerkennung von Ergebnissen geht, bei denen Schüler*innen im Rahmen ihres »Schüler*innenjobs« zu zufriedenstellenden Lösungen gelangt sind. Der Ausdruck »grandios« bezeichnet eine Qualitätsstufe, in der es keinen Platz für Relativierungen (nach dem Motto: für Schüler*innen gar nicht schlecht) gibt. B1 will vielmehr zum Ausdruck bringen, dass es ihr hier um eine Artikulation ästhetischer Ernsthaftigkeit geht, die sie als Mensch und Musikerin – und eben nicht nur im Rahmen ihrer Lehrerinnenrolle – unmittelbar begeistert.

Dass diese Begeisterung für sie weder eine bloße Privatangelegenheit ist noch ein Schmiermittel, durch das die Schüler*innen zu Tätigkeiten motiviert werden, zu denen sie sich sonst kaum hingezogen fühlten, wird deutlich, wenn B1 an einer Stelle des Interviews die Dimension des Künstlerischen inhaltlich zu spezifizieren sucht:

> B1: Also, ich glaube, das ist vielleicht wie bei jedem Ensemble so ein Punkt, der ist, glaube ich, unabhängig jetzt von der Neuen Musik, sondern dass man einfach, wenn man einen Punkt erreicht hat, wo man GEMEINSAM – ich würde jetzt mal vielleicht das »Einschwingen« nennen – wo man gemeinsam schwingt, also wo man, wo alle wirklich das Gefühl haben: Ja. Das ist jetzt – das ist es jetzt. Jetzt ist es echt gelungen, jetzt ist es wirklich gut und jetzt sind wir drin oder jetzt kommt genau das, was wir uns vorstellen. Vielleicht so.

Hier tritt das Künstlerische als eine gemeinsam geteilte Erfahrung des Schwingens in Erscheinung (wobei mit dieser Vokabel wahrscheinlich weniger eine rhythmisch-groovige Dimension als vielmehr ein weiter gefasstes inneres Übereinstimmen gemeint ist). Auch hier ist es wiederum B1 allein, die über das Vorhandensein dieses Zustandes bei der Gruppe zu entscheiden scheint. Allerdings ist dieses Schwingen in ihrer Darstellung nicht primär das Ergebnis einer intentionalen Hinführung. B1 schildert es vielmehr als einen Zustand, in dem sich alle Teilnehmer*innen (also auch sie selbst) plötzlich wiederfinden. Das Erkennen dieses Zustandes (»*das* ist es jetzt«) geschieht aus rückwärtiger Perspektive: Etwas ist erschienen, auf das nun hingedeutet werden kann. Das Künstlerische wird damit als Ereignis gefasst. Auch wenn B1 es nur allein spüren sollte, so wäre es doch keine bloße Setzung von ihr, sondern eine Reaktion auf eine vorgängige Widerfahrnis, auf die sie keinen direkten Einfluss hat.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

In gewisser Hinsicht ist die Zuschreibung einer Situation als »künstlerisch« (oder – im Falle eines Misslingens – als »nicht künstlerisch«) bei B1 Ausdruck einer Definitionsmacht, die ganz selbstverständlich in Anspruch genommen wird. Damit eine Situation künstlerisch wird, muss sich innerhalb der Lerngruppe ein bestimmter Diskurs (in diesem Falle: die Spielregeln, Sprachformen und Aktionen, die eine »verrückte« Situation ermöglichen und prägen) durchgesetzt haben. Dieser Diskurs wird von ihr bewusst gesetzt und scheint für die Dauer der jeweiligen Projekte Verbindlichkeit zu besitzen.

Betrachten wir noch einen zweiten Fall:

> B2: Das Künstlerische wird schon schwierig (lacht) – das zu fassen, also – vielleicht so meine eigene Idee dazu ist eigentlich, dass – ich denke irgendwie in diesen Prozessen sehr schulisch-pädagogisch und bin sehr stark auf dieser handwerklichen Ebene vom Komponieren – also das ist so das, wo man meiner Ansicht nach irgendwie einen guten Rahmen stecken kann, also dass man Schülerinnen und Schülern so ein Handwerk anbietet, wie man Musik entwickeln und erfinden kann, der dann so einen Möglichkeitsraum für das Künstlerische ist – und das Künstlerische kann dann einerseits auf dieser Ebene des Künstlerisch-Kreativen sein, also des Erfindens und Machens und andererseits eben – das ist in den Schulprojekten, die ich stark mitbetreut habe, war das immer so, dass man die Musik, die man erfunden hat, eben auch selber aufgeführt hat, also ist das Künstlerische oft auch auf dieser musikpraktischen Ebene sehr präsent gewesen.

Es ist deutlich zu sehen, dass sich B2 (m) mit der Dimension des Künstlerischen etwas schwertut. Das zeigt sich nicht allein am einleitenden Satz, der diesen Themenkreis als »schwierig« markiert, sondern auch an der Tatsache, dass B2 im weiteren Fortgang – so, als sei der Begriff des Künstlerischen für sich allein nicht aussagekräftig genug – auf die Formulierung »künstlerisch-kreativ« ausweicht. Am Ende der zitierten Passage bringt er den Begriff dann mit einer »musikpraktischen« Ebene in Verbindung, ohne dass weiter spezifiziert würde, welche Kriterien dort als Merkmale des Künstlerischen in Anschlag zu bringen wären. Auf die Nachfrage des Interviewers, ob er selbst diesen Begriff für sich verwenden würde, gibt B2 dann unumwunden zu: *Ja, ich benutze ihn eigentlich nicht, nee.*

Eine deutlich stärkere Nähe hat er hingegen zum Begriff der Kreativität, den er folgendermaßen umreißt:

> B2: Also, ein kreativer Moment oder ein kreativer Prozess ist für mich dann gegeben, wenn die Teilnehmenden an dieser Situation aus ihrer Perspektive was Neues und Eigenes schaffen, was sie selber für innovativ halten. Also, einerseits orientiere ich mich sehr stark an der Gruppe – also ich finde, dass kreative

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> Prozesse immer eingebettet sind in soziale Prozesse. […] Und was ich für diese Kompositionsprojekte in der Schule wichtig finde, ist, dass das irgendwie die Musik der Schülerinnen und Schüler ist. […] Also, ich habe da eher die Position, dass ich sage: Okay, macht das, es ist eures! Also wenn die hinterher einen Popsong entwickeln und der Impuls war, komponiert mit Klopfmotiven auf Stühlen, dann ist das für mich auch in Ordnung.

Es ist deutlich zu sehen, dass ein Arbeiten, bei dem Schüler*innen und Lehrkraft in ein gemeinsames kompositorisches Projekt emotional involviert sind, hier eher nicht im Fokus steht. Wenn B2 sagt, dass er sich »sehr stark an der Gruppe« orientiert, dann rechnet er sich selbst nicht zu dieser, sondern begreift die Schüler*innen als eigenständiges und in gewisser Weise auch geschlossenes Kollektiv. Die Aufgabe, die er Lehrkräften zuweist, besteht in erster Linie darin, einen Rahmen vorzugeben und Impulse zu setzen, aus denen heraus sich die Schüler*innen dann zu einer eigenständig arbeitenden Praxisgemeinschaft entwickeln können, die sich eigene Qualitätsstandards setzt. Die ursprünglichen Rahmensetzungen der Lehrkraft können dann durchaus durchbrochen bzw. durch neue Rahmungen ersetzt werden.

Fazit

Halten wir beide Fälle gegeneinander, so können wir festhalten, und das wird durch die anderen Interviews gedeckt, dass die Dimension des Künstlerischen in hohem Maße an die Selbstbeteiligung, das aktive Mitgestalten und subjektive Reagieren der Lehrpersonen gekoppelt ist. Zugleich zeigt sich auch noch in einer Reihe weiterer Fälle, dass mit dem Künstlerischen ein Ereignischarakter verbunden zu sein scheint, der sich über die Köpfe der Beteiligten hinweg einstellt (also nicht intentional herbeigeführt werden kann) und sich erst im Rückblick identifizieren lässt. Dass B2 hier ausschert und stattdessen auf den Kreativitätsbegriff rekurriert, ist möglicherweise kein Zufall, da sich kreative Prozesse durchaus auch von außen diagnostizieren lassen. Beim Künstlerischen scheint das so nicht möglich zu sein. Wer Situationen als künstlerisch wahrnimmt, der ist in sie emotional und gestaltend eingebunden, selbst wenn er eine Situation nur von außen beobachten sollte. Angesichts dieses hohen Maßes an direktem Eingebundensein scheint sich bei Lehrkräften und Kompositionspädagog*innen, die in diesem Sinne den Begriff des Künstlerischen verwenden, das Dilemma von Einmischung und Nicht-Einmischung, das von B2 von Vornherein entschärft wird, in besonderem Maße zu stellen.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Zugleich ist aber das In-Kauf-Nehmen dieses Dilemmas eine Bedingung, durch die eine besondere Qualität von Prozessen ermöglicht wird. In unserem Projekt untersuchen wir, wie und mit welchen Mitteln Lehrkräfte und Komponist*innen, die in diesem Sinne mit dem Begriff des Künstlerischen arbeiten, dieses Dilemma zu bearbeiten versuchen und zu welchen Reaktionen dies bei den Schüler*innen und Beobachter*innen führt.

Literatur

Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik, Mainz: Schott.

Handschick, Matthias/De Fazio, Gianna/Lessing, Wolfgang (2022): Das Künstlerische als Situation. Zur Methodik des Forschungsprojekts „Campus Neue Musik", in: Lessing, Wolfgang/Schmitt-Weidmann, Karolin (Hg.): Verflechtungen. Musik und Sprache in der Gegenwart, Mainz: Schott, S. 94–119.

Kopiez, Reinhard (2018): Dimensionen des Künstlerischen aus musikpsychologischer Perspektive, in: Dartsch, Michael/Knigge, Jens et al. (Hg.): Handbuch Musikpädagogik, Münster/New York: Waxmann, S. 187–191.

Richter, Christoph (2000): Das sogenannte Künstlerische, in: *Diskussion Musikpädagogik* 6/2000. S. 27–51.

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (2021): Lehre des Musikalisch-Künstlerischen – professionell, als Profession?, in: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster/New York: Waxmann 2021, S. 191–211. DOI: 10.25656/01:24339

Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, https://www.zfkm.org/12-vogt.pdf

Wallbaum, Christopher (2009): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, 2., veränd. Aufl. 2009, https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ina Henning

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

This article aims to examine more closely both the research paradigm of artistic research and the methodology of Arts Based (Educational) Research, which has been established in the field of fine arts education for some time, but only recently within the context of music education. Plural attempts to define Artistic Research are included in distinction to Arts Based Research as well as the concern to discover the specific potential of the respective forms. Based on Kestenberg's understanding of the relationship between art and science, recent position papers as well as interdisciplinary works from related disciplines (musicology, educational science) from the German-, Anglo- and Francophone realms will be discussed.

L'article a pour objectif d'éclairer plus précisément le paradigme de la recherche artistique ainsi que la méthodologie de l'Arts Based Educational Research (La recherche basée sur les arts en education) établie depuis longtemps dans le domaine de la pédagogie des arts plastiques dans le contexte de la pédagogie musicale. Des tentatives de définitions plurielles de la recherche artistique sont intégrées, ainsi que le but de découvrir le potentiel spécifique de chaque forme. En partant de la compréhension de Kestenberg sur la relation entre l'art et la science, des documentss de position récents ainsi que des travaux interdisciplinaires de disciplines adjacentes (musicologie, sciences de l'éducation) des pays germanophones, anglophones et francophones seront présentés.

Der Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, sowohl das Forschungsparadigma der künstlerischen Forschung als auch die im kunstpädagogischen Feld schon länger etablierte Methodologie des Arts Based Educational Research im Kontext der Musikpädagogik genauer zu beleuchten. Plurale Definitionsversuche zum künstlerischen Forschen werden in Abgrenzung zu Arts Based Educational Research aufgenommen sowie auch das Anliegen, das spezifische Potenzial der jeweiligen Vorgehensweisen zu entdecken. Ausgehend vom Verständnis Kestenbergs über das Verhältnis von Kunst und Wissenschaft werden neuere Positionspapiere sowie interdisziplinäre Arbeiten aus angrenzenden Disziplinen (Musikwissenschaften, Bildungswissenschaften) aus dem deutsch-, englisch und französischsprachigen Raum diskutiert.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

»Der Obermusiklehrer wird nicht mehr lediglich Methodiker oder Musiklehrer im engeren Sinne des Wortes sein. Er muß den Künstler und Lehrer in sich vereinigen, muß im Künstlerischen pädagogisch, im Methodischen künstlerisch wirken«
[Hervorhebung im Original][1]

Einleitung

Mit diesem Zitat aus den Schriften Leo Kestenbergs zur Durchdringung von Kunst und Pädagogik, entnommen der vor 100 Jahren erstmals erschienene *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk (1923)*, möchte ich mein Nachdenken über den aktuellen Status quo zur Sicht auf künstlerisches Forschen[2] und im zweiten Schritt auf eine Verhältnisbestimmung zur Musikpädagogik beginnen. Es sei vorweg gestellt: Sich mit dieser Thematik zu befassen, löst unweigerlich Kontroversen aus. Besonders konfliktgeladen verläuft der Diskurs zu der Frage, ob sich künstlerische Forschung von der wissenschaftlichen Forschung strikt abzugrenzen hat, indem sie das „genuin" Künstlerische ihrer Prozesse herausstreicht, oder ob sie als eine – zwar eigenständige, aber doch – Variante der wissenschaftlichen Forschung betrachtet werden kann.[3]

Kestenbergs Positionierung, in seinem Drei-Säulen-Modell des Schulmusikstudiums (Kunst, Wissenschaft und Pädagogik) das Fach aufzuwerten und fächerübergreifenden Unterricht zu initiieren,[4] war zum einen Statusinteressen in der Gleichstellung der Musiklehrkräfte zu anderem wissenschaftlichem Lehrpersonal geschuldet, aber auch dem Denken, Kunst und Wissenschaft als eine Einheit zu begreifen.[5] Indem er die Universitäten in der Forschung und Lehre der Musikwissenschaft dazu aufforderte, „das Künstlerische, Lebensvolle, Praktische mehr in den Vordergrund zu rücken", trat er Vorwürfen hinsichtlich einer zu starken Verwissenschaftlichung entgegen.[6] Cvetko arbeitet das Dilemma, das Kestenberg in einem Brief an den Rektor der Berliner Musikhochschule Georg Schünemann offenbart, heraus: Kestenbergs Anliegen, eine Synthese zwischen Wissenschaft und Künstlerischem zu finden, wird konterkariert,

1 Kestenberg (1923) (ed. Gruhn 2009), S. 170 f.
2 Ich benutze diesen Terminus als Überbegriff für diesen Artikel, der die künstlerische Forschung ebenso wie Arts Based (Educational) Reserach (ABR/ABER) einschließen soll.
3 Vgl. Pasuchin (2016), S. 4.
4 Vgl. Cvetko (2017), S. 69.
5 Vgl. Kestenberg (1921) (ed. Gruhn 2009), S. 46 und S. 50.
6 Kestenberg zit. n. Cvetko (2017), S. 72.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

indem das Wissenschaftliche als separates Hauptfach bzw. ein praktisches Schulfach obligatorisch werden sollte, was die Sorge hervorrief, zugunsten einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Musik das Musikpraktische als Grundlage zurückgedrängt zu sehen. Auf dieser historischen Tatsache fußend ist bis heute das »künstlerische Fach Musik an Gymnasien« für das Lehramt i.d.R. nur mit einem zweiten wissenschaftlichen Fach in Kombination für die Erlangung des Bachelor/Master of Education (ehemals Staatsexamen) studierbar. Kestenberg indes war auf Grundlage der Ausgewogenheit seines Drei-Säulen-Modells der Ansicht, dass ein weiteres wissenschaftliches Fach entbehrlich sei.[7] Es war Kestenbergs Ansinnen, eine Balance beider Schwerpunkte, Kunst und Wissenschaft, unter dem Blickwinkel der Pädagogik zu finden:

> So wird in der ‚Prüfungsordnung für das Künstlerische Lehramt' vom Mai 1922 eine Synthese zwischen dem *Erzieher, Künstler und Wissenschaftler* angestrebt, eine Einheit, die alle Forderungen musikalischer Erziehung erfüllen sollte[8]

Diese Hoffnung hat sich, wie oben sichtbar, nicht erfüllt. Kestenbergs Trias lässt bis heute die Frage und berechtigte Kritik offen, warum (a) das musische Lehramt an Gymnasien den Beinamen »künstlerisches Lehramt« trägt[9] und (b) warum im Lehramtsstudium Musik nicht alle Säulen gleichberechtigt zum Zuge kommen können.[10]

Die Kestenberg-Reform[11], die schon vor fast vierzig Jahren als relevant und als nicht abgeschlossen wahrgenommen wurde,[12] soll hier, zugespitzt auf die Frage des Hervortretens der einen oder anderen Seite, Kunst *oder* Wissenschaft, in die Debatte um das künstlerische Forschen einführen. Auch wenn die Hintergründe anders gelagert sind, so dreht sich gegenwärtig vieles in der Diskussion um künstlerische Forschung an Hochschulen um das Verhältnis zwischen Kunst und Wissenschaft in deren Abgrenzung, aber auch in den Versuchen, Brücken zu schlagen zwischen den

---

7 Vgl. Ebd., S. 73.
8 Vgl. Prüfungsordnung 1922, ed. Gruhn (2013), S. 35 f., Herv. d. A.
9 Vgl. Cvetko (2017), S. 74.
10 Allzu oft findet die Auslagerung pädagogischer Inhalte in das Referendariat statt, aber auch die künstlerische Ausbildung wird nicht selten als nicht so wichtig erachtet, sodass entsprechend profilierte hauptfachlehrende Professoren im Instrumentalfach nur ungern Schulmusiker*innen aufnehmen.
11 Dieser Terminus muss infolge neuerer Erkenntnisse auf Ebene der Geschlechterforschung zur Arbeitsweise und Kategorisierung/Zusammenfassung von Dokumenten kritisch gesehen werden.
12 Ebd., S. 74.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kerngedanken künstlerischen Forschens und wissenschaftlichen Disziplinen wie der Musikwissenschaft oder Musikpädagogik.

Die Debatte um das künstlerische Forschen hat in den letzten zwei Jahren durch verschiedene politische Bestrebungen Aktualität erfahren, die ich im Folgenden zunächst umreißen möchte. Darauffolgend möchte ich zwei Strömungen, künstlerische Forschung[13] und Arts Based (Educational) Research,[14] einander gegenüberstellen, um daraus fruchtbare Momente für die Musikpädagogik zu gewinnen. Abschließend führt der Weg zurück zu Kestenberg und seinem Bildungsverständnis, das nichts an Aktualität eingebüßt hat.

Künstlerische Forschung: Politikum oder echte Chance auf Bereicherung?

Drei Papiere haben in jüngster Zeit Aufsehen erregt in dem Bemühen, künstlerische Forschung in Deutschland auf der Ebene des dritten Zyklus, der postgradualen Phase an Kunst- und Musikhochschulen zu verankern: Im Jahr 2020 die *Handreichungen der Rektor*innenkonferenz der deutschen Musikhochschulen zum dritten Zyklus »Künstlerischer Studiengang auf der dritten Ebene*[15] sowie die *Vienna Declaration on Artistic Research,*[16] und letztlich im Jahr 2021 das Papier des Wissenschaftsrates *der Empfehlungen zur postgradualen Qualifikationsphase an Kunst- und Musikhochschulen.*[17]

Nicht zuletzt aufgrund der Bologna Reform und fortgeschrittener, seit Jahren etablierter Programme an Musik- und Kunsthochschulen im europäischen Raum entstand der notwendige Handlungsdruck, sich eingehender mit der Thematik zu befassen. Kritik kommt aus den eigenen Reihen künstlerisch Forschender betreffend der Geschichtsvergessenheit (künstlerische Forschung sei kein neues Phänomen) und der Sorge, die akademischen Interessen und Anforderungen der nun neu zu schaffenden

13 Ich bleibe hier bei der deutschen Begrifflichkeit, die sich im D-A-CH Diskurs vorwiegend hält, während international die Bezeichnung Artistic Research üblich ist.

14 Hier hat sich die englische Begrifflichkeit disziplinübergreifend verankert, während der deutsche Terminus kunstbasierte Forschung nur im engeren Sinne auf die bildenden Künste angewandt wird.

15 https://die-deutschen-musikhochschulen.de/wp-content/uploads/Doktoratsebene_kuenstlerische-Forschung_final.pdf

16 https://aec-music.eu/media/2021/05/viennadeclarationonarfinalversion24june20_20201216163421.pdf

17 https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9029-21.pdf?__blob=publicationFile&v=6

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

PhD-Programme zwängen die aktuelle künstlerische Forschung in einen unproduktiven Formalismus. Kunst forschend zu studieren bedeute nun, sich einem System mit Regeln zu unterwerfen, die nicht im Sinne der Kunst definiert sind und bringe die Sorge vor der Abwertung der Verwendung eines Vokabulars mit sich, das in der Forschungspraxis der Kunstschaffenden selbst begründet sei.[18] Weitere Kritikpunkte sind formal und inhaltlich begründet: Auf formaler Ebene wird die Statusfrage und Abgrenzung zu wissenschaftlichen Doktoratsprogrammen einhergehend mit der Sorge der Verwässerung des Doktorgrades problematisiert;[19] Inhaltlich argumentiert Sprau auf Grundlage der Systemtheorie von Luhmann, Kunst und Wissenschaft bilden zwei voneinander strukturell geschiedene, operational geschlossene Bereiche der modernen Gesellschaft.[20] Für ihn besteht die Lösung der Überwindung der Dichotomie in der Konfiguration eines neuen Dritten in Form von Projekten, die sich von beiden Seiten mit der jeweiligen Expertise annähern.[21] Problematisch wird die Formulierung der künstlerischen Forschungstätigkeit als »Mittel zum Zweck der Weiterentwicklung von künstlerischer Praxis« im Papier des Wissenschaftsrates gesehen.[22] Das Manifest der künstlerischen Forschung benennt Antinomien, die sich durch die »Verinstitutionalisierung« von Kunst in jeglichen Sparten ergeben: Es kritisiert, dass Forschungsparadigmen, die aus den Sozialwissenschaften entliehen sind, in qualitativen und quantitativen »Befragungen« und »Beobachtungen« eingesetzt werden, in der Hoffnung, die Vagheiten künstlerischer Forschung durch die Stimmen der Vielen objektivieren zu können. Dies führe letztendlich in die Irre, da die Analogien schief seien: Durch sie werden ästhetische Arbeitsweisen den Wissenschaften nur verähnlicht, sodass sie die spezifische Form ihrer Intellektualität und ihre Besonderheit gegenüber wissenschaftlichen Verfahren einbüßen.[23]

Klein indes ist der Überzeugung, dass Kunst und Wissenschaft keine separaten Domänen sind, sondern zwei Dimensionen im gemeinsamen kulturellen Raum. Das Leitkriterium künstlerischer Forschung lässt sich

18 Vgl. https://onlineopen.org/what-is-wrong-with-the-vienna-declaration-on-artistic-research
19 Vgl. Thiel (2021).
20 Vgl. Sprau (2021), o.S.
21 Vgl. ebd.
22 Sprick (2022), o.S.
23 Vgl. Henke et al. (2019), S. 11.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

an der spezifischen Qualität festmachen, dem Modus der künstlerischen Erfahrung, des ästhetischen Erlebens.[24]

Ähnlich argumentieren auch die Autor*innen des künstlerischen Manifestes:

> Künstlerische Forschung steht und fällt nicht mit einer Verbindung zum Künstlerischen, sondern zum Ästhetischen. An Künstlerischer Forschung ist darum nicht das Attribut Kunst wesentlich, sondern der Begriff der Aisthesis, der sinnlichen Erkenntnis. Sie beansprucht keine Autonomie. Aber Künstlerische Forschung beweist dort ihre Berechtigung, wo sie intervenierend und intermittierend in Wissenschaftsdiskurse wie auch in Alltagswelten eingreift, um diese weiterzuentwickeln, zu verwandeln oder zu verschieben und in überraschende, manchmal auch unverständliche Richtungen voranzutreiben.[25]

Klein beschäftigt sich daher mit der Frage, wann Forschung Kunst sei.[26] Er verdeutlicht, dass im Forschungsverlauf künstlerische Erfahrung zeitlich flexibel in verschiedenen Phasen (bspw. in den Methoden ebenso wie in der Konzeption oder Evaluation) eine Rolle spielen kann, was sich erst im Nachhinein zeigt. Die Reflexion ist auf Ebene der künstlerischen Erfahrung angesiedelt, die entweder subjektiv oder intersubjektiv, deskriptiv oder theoretisch oder auf Metaebene erfolgen kann. Reflexion ist dabei nicht durch das »Außen«, die Objektivität definiert; künstlerische Erfahrung erscheint als eine Form der Reflexion.[27] Doch eben diese Frage nach der Objektivität birgt Ablehnung aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen, oft ohne dabei differenziert zu sehen, wie Objektivität zu fassen/zu definieren sei. Daher erscheint das Pochen auf Objektivität ohne Maßstab (phänomenologisch, evolutionsbiologisch oder wahrnehmungspsychologisch) ebenso unvollständig.

Zaddach bringt die vehemente Ablehnung künstlerischer Forschung durch andere Wissensdisziplinen in Verbindung mit epistemischer Ungerechtigkeit, die aus Sicht der künstlerischen Forschung die Abwertung der sinnlichen und intuitiven Erkenntnis beinhalte.[28] Der Vorwurf, die intuitive Kognition zu einer bloßen Vorstufe der diskursiven zu degradieren, wird aber hier gleichgesetzt mit der Kritik an historisch tradierten eurozentrischen und kulturessenzialistischen Verständnisweisen, die zweifellos in wissenschaftlichen Disziplinen, beispielsweise in der Musikwis-

24 Vgl. Klein (2010), S. 26.
25 Henke et al. (2019), S. 18.
26 Vgl. Klein (2010), S. 27.
27 Vgl. Ebd.
28 Vgl. Zaddach (2022), o. S.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

senschaft, aufgearbeitet werden müssen.[29] Badura argumentiert für ein komplementäres, post-antagonistisches Verständnis von Erkenntnis im Sinne eines Spannungsfeldes mit dem Ziel, »das Verhältnis von intuitiver und diskursiver Erkenntnis als ein Verhältnis wechselseitiger Spannung, Irritation und Ergänzung zu kultivieren, und zwar unabhängig von der Unterscheidung zwischen Wissenschaften und Künsten sowie offensiv mit Blick auf eine Revision der Wissensordnung.«[30]

Fazit: Wissenschaft und Kunst in einem ersten Schritt als grundsätzlich verschieden zu betrachten, ist kein Hindernis für spätere wechselseitige Durchdringung. Beispielsweise sollten musikwissenschaftliche Erkenntnisse objektivierbar sein, Kunst hingegen muss sich keiner Objektivierbarkeit unterwerfen. Das schließt aber nicht aus, dass Kunst Wissen erzeugt – aber dieses Wissen bewegte sich außerhalb der Sphäre kritischer Überprüfung, gar möglicher Falsifikation. Es entstehen zwei verschiedene Welten. Das Verschiedene wäre dann so genau zu untersuchen, dass dabei sein Anderes an ihm hervorträte.[31] Bippus tritt deshalb wie Haarmann[32] für eine epistemische Sicht auf künstlerischer Forschung ein:

> Wenn es darum gehen soll, Kunst in ihrem forschenden Charakter zu erfassen, darf sie nicht auf ein Objekt reduziert werden, das etwas über gesellschaftliche, historische oder subjektive Zusammenhänge aussagt, es wird vielmehr erforderlich, ihre Artikulationen von Vorstellungen und Wissen zu befragen. Insofern thematisiert Künstlerische Forschung Kunst als epistemische Praxis.[33]

Gerade in hybriden, sogenannten künstlerisch-pädagogischen Studiengängen, aber auch innerhalb der Disziplinen der Kunstpädagogik[34], der Musiktheorie[35], der Musikwissenschaft[36] und der Musikpädagogik wird gerungen um ein Verständnis von künstlerischem Forschen, das zum einen

29 Vgl. ebd., es besteht aber keine Garantien, dass blinde Flecken nicht auch vom Feld der künstlerischen Forschung ausgehen können und Dekolonisierung sowie weitere Formen von Diskriminierung, Rassismus, Unterdrückung oder Marginalisierung notwendigerweise im Fokus der künstlerischen Forschung stünden.

30 Badura (2015), S. 47.

31 Ich danke Andreas Eschen für den fruchtbaren Dialog über Kunst und Forschung im Anschluss an die Internationale Tagung der Kestenberg-Gesellschaft in Luxemburg 2022.

32 Vgl. Haarmann (2019).

33 Bippus (2012), S. 9.

34 Vgl. Haas (2018).

35 Aerts et. al (2022).

36 Jacobshagen (2020).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

pragmatisch der Disziplin nützt,[37] sich aber zum anderen der Radikalität des Ansatzes in seiner Andersartigkeit bis dato verwehrt. Im Folgenden sei auf die Musikpädagogik in der Auseinandersetzung mit künstlerischer Forschung und Arts Based Educational Research eingegangen, um Fragen des Spannungsverhältnisses zwischen künstlerischer und pädagogischer Forschung näher zu erläutern.[38]

Arts Based (Educational) Research und künstlerische Forschung in der Musikpädagogik – zwei Welten oder zwei Seiten einer Medaille?

Die Beschäftigung mit kunstbasierter Forschung ist international in der Pädagogik unter dem Akronym Arts Based Research (ABR)[39] oder Arts Based Educational Research (ABER), der Zusatz Educational wird gelegentlich weggelassen oder synonym verwendet,[40] vor allem durch die Arbeiten von Barone und Eisner (2012) bekannt geworden.[41] In der Literatur zeigt sich, dass international die Grenze zwischen künstlerischer Forschung und ABR zwar in der Benennung oft verschwimmt und ABR als *umbrella term* genutzt wird, als verbindendes Element aber das Interesse an ästhetischer Erfahrung gesehen wird.[42] Barone und Eisner erklären, dass ABR aus ihrer Sicht ein Kontinuum darstelle. Dieses werde von qualitativen Forschungsprojekten zwar offiziell als Wissenschaft bezeichnet, setze aber tatsächlich einige ästhetische Gestaltungselemente ein, die bis hin zum Aufweisen eines Höchstmaßes an Kunstfertigkeit reichen. Als solches könnte ABR als qualitative Forschung definiert werden, die Inspiration, Konzepte, Prozesse und Darstellungsformen aus der Kunst bezieht.[43] Den frühen Bemühungen, ABR in der pädagogischen Forschung zu etablieren, standen Vorbehalte der Messung von Qualität gegenüber,[44] die heute

37 Vgl. Merkblatt zum Wahlpflichtmodul musikpädagogische künstlerische Forschung der HfM Köln, das bezeichnenderweise darauf hinweist, dass die Quellangaben zur Inspiration keine pädagogischen Zielsetzungen oder Inhalte haben, https://www.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/merkblatt_wpm_mpkuefo.pdf

38 Auf einen Literaturüberblick zum künstlerischen Forschen wird an dieser Stelle verzichtet, siehe Henning 2019a.

39 Im Folgenden abgekürzt.

40 Vgl. Ferm Almquist/Vist (2019), S. 4.

41 Eisner hatte die Begrifflichkeit schon bereits eine Dekade früher 1993 geprägt.

42 Vgl. Vist (2015).

43 Vgl. Barone/Eisner (2012), S. 24.

44 Vgl. Cahnmann-Taylor/Siegesmund (2008), S. 12.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ebenso in der Kritik künstlerischer Forschung zutage treten.[45] Dennoch zeigt sich ein unvermindert hohes Interesse an ABR als Methodologie (siehe zahlreiche englischsprachige Publikationen).

Hofmann arbeitet die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Kunst unter Rezeption von ABR erstmals für die deutsche Musikpädagogik aus, in dem sie in Rückgriff auf Leavy (2017) die Bedeutsamkeit dieses Wirkungsortes zum Zweck des Erlangens hypothesenbildender Erkenntnisse durch den Einbezug von selbstreflexives Metawissen kennzeichnet. Durch das Verwobensein der Ebenen des Wissens, Tuns und Kreierens kommen intellektuelle und emotionale Komponenten gleichermaßen zur Geltung.[46] Das Verständnis von ABR ist geleitet von der Überzeugung, empirische Forschung und damit qualitative Forschungsprozesse durch darin eingebundene künstlerische Intervention zu bereichern.[47] Hofmann kritisiert ebenso wie Vogt (2014), dass die gegenwärtig sehr stark im Fokus stehende sozialwissenschaftlich empirisch geleitete Strömung der Musikpädagogik Gefahr läuft, Theoreme wie z.B. musikalische Erfahrung oder musikalisches Lernen zu engmaschig aufzubereiten und durch das Denken in mikroanalytischen Prozessen den Blick für die Resonanzerfahrung im musikalischen Erleben zu verlieren.[48]

Doch was wäre nun, »wenn nicht Kunst wissenschaftlich werden muss, weil die Wissenschaft selbst ohnehin auch nur eine Form von Kunst wäre? «[49] Vielleicht wäre, um Vorbehalten gegenüber künstlerischer Forschung aus dem Weg zu gehen, das Verstecken kunstbasierten Forschens in qualitativ empirischer Forschung dann nicht mehr notwendig?[50] Mörsch stellt in ihrem Beitrag zu undisziplinierter Forschung einen Kriterienkatalog von künstlerischer Forschung versus pädagogischer Forschung in Tabellenform einander gegenüber. Künstlerische Forschung kennzeichne demnach die Deutungsoffenheit, die Singularität bzw. Einmaligkeit des Ansatzes/Inhaltes, die ästhetische Formgebung des Projekts und die Suche nach neuen Fragen. Davon abgegrenzt strebe pädagogische Forschung nach Verständlichkeit, Verallgemeinerbarkeit und Übertragbar-

45 Vgl. Kampe (2021), in Bezug auf Qualitätsmaßstäbe der künstlerischen Forschung.
46 Vgl. Hofmann (2022), S. 221.
47 Vgl. ebd., S. 219.
48 Vgl. ebd., 230f.
49 Zit. n. Liessmann (2013), S. 36.
50 Vgl. Smith 2013, auch das Exposé einer Dissertation (Steinmayr 2018, 2020), das sich mit künstlerischer Forschung als Bereicherung für die Musiklehrer*innenbildung beschäftigt, arbeitet mit einer qualitativ empirischen Rahmung.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

keit, es bestehe eine Dokumentationsnotwendigkeit sowie das Streben nach validen Antworten. Zuletzt stehe die Nützlichkeit erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse der deklarierten Nutzlosigkeit künstlerischer Produktion gegenüber.[51]

Diese postulierte Abgrenzung wird aber nicht in allen pädagogischen Disziplinen als unvereinbar gesehen. Da beispielsweise in der französischsprachigen Welt die musikwissenschaftliche und musikpädagogische Forschung aus Gründen anderer Traditionslinien oft ineinander übergehen, bewegen sich die Konzepte von recherche-création aber genau an der Schnittstelle zwischen Kunst und Forschung.[52] Um noch einen Schritt weiter zu gehen: Gerade die künstlerische Forschung birgt durch ihr Potenzial zu verstören, Löcher in die Matrix des Verstehens zu reißen, irritierende Verbindungen herzustellen, konventionelle Nahtstellen zu trennen, neue Perspektiven, die als Teil einer kritischen Epistemologie etabliertes, nicht mehr hinterfragtes Wissen neu gegen den Strich lesen lassen.[53] Zugegebenermaßen muss dieses Potenzial in seiner Andersartigkeit erkannt und wertgeschätzt werden. Zur künstlerischen Forschung gibt es in der Musikpädagogik bisher nur wenige Arbeiten, die sich zum einen mit Teilaspekten wie der Reflexion künstlerischer Prozesse,[54] Impulsen aus künstlerischer Forschung für bewegungsorientierte Zugänge in der inklusiven Musikpädagogik[55] oder fächerübergreifenden Arbeiten im Musikunterricht im Themenfeld Literatur/Kunst/Musik beschäftigen.[56] Begründen lässt sich dies mit dem pluralen Verständnis von Erzeugung von Wissen über, für und durch Kunst in der künstlerischen Forschung, die ein unscharfes Bild hinsichtlich der Methodologie erzeugt und mit der weit verbreiteten Ansicht, nur als Künstler*in die Berechtigung erworben zu haben, künstlerisch zu forschen.[57]

51 Vgl. Mörsch (2015), S. 79.
52 Vgl. Giacco/Didier/Spampinato (2017) und Giacco (2018).
53 Vgl. Baldauf/Hoffner (2016), S. 327.
54 Stange (2021).
55 Henning (2019b).
56 Henning (2017).
57 Wobei die Rollen künstlerisch und pädagogisch ausgebildet zu sein, gerade im Fach Musik überlappen können.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Conclusio

Künstlerisches Forschen als Erweiterung empirischer Forschung zu sehen, ist ein Weg, das Methodenrepertoire zu erweitern, der Eigenlogik der musikpädagogischen Forschung ergänzend zu entsprechen. Vogt verweist auf die der Empirie ebenbürtige kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Musikpädagogik, die die empirischen Sozialwissenschaften in ihrem Erkenntnisinteresse zu verlieren drohen.[58] Die Zuwendung zu kunstbasierten Zugängen wird gerade in künstlerisch-pädagogischen Zusammenhängen, die Ungewissheit und Irritation für sich als Chance für Bildungsprozesse (wieder)entdeckt haben, geschätzt und der dem derzeitig quantitativ orientierten empirischen Bildungsforschungstrend entgegengesetzt:

> Sich dem Ungewissen am Gewissen zuzuwenden, verkompliziert die Dinge und liegt damit quer zum Handlungsdruck im Unterrichtsalltag. Es ermöglicht aber – und das ist ein Gewinn dieses theoriegeleiteten Zugangs – einen kritischen Einspruch gegen derzeit dominierende bildungspolitische Bestrebungen, die nicht nur von der Planbarkeit von Lehre, sondern gar von der Messbarkeit des Gelernten ausgehen.[59]

Somit lohnt sich die Auseinandersetzung mit künstlerischem Forschen auch in der Disziplin Musikpädagogik, sei es als Bestandteil in der Eingebundenheit eines empirischen Forschungszirkels, oder als unabhängige, irritierende Maßnahme, die ausgetretene Pfade verlässt und deren Ansinnen des Befremdens auf vielen Ebenen gewinnbringend sein könnte.[60]

Was sich sicherlich nicht als gewinnbringend erweisen würde, wäre eine scheinfriedliche Ko-Existenz von sich als objektiv (miss-)verstehenden wissenschaftlichen Disziplinen auf der einen Seite und einer realitätsfernen Praxis des künstlerischen Zugangs auf der anderen Seite. Es wäre in meiner Wahrnehmung viel eher angebracht, kunstbasierte Forschung und künstlerisches Forschen als zwei Wege zur Erkenntnis zu sehen, die sich ergänzen können, ähnlich dem Modus der Vermittlung und Verständigung in der Pädagogik.[61]

---

58 Vgl. Vogt (2014), S. 7.
59 Schürch/Willenbacher (2019), S. 353.
60 Steinmayrs Überlegungen zur Lehramtsausbildung Musik beziehen sich auf Performanz, ästhetische Wahrnehmung, Forschendes Lernen und Reflexive Professionalisierung.
61 Vgl. Rihm (2015), S. 202.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Der Modus der Vermittlung widmet sich der institutionalisierten Seite des Lernens, während der Modus der Verständigung nach pluralen und fluiden Wegen sucht, Lernen im Dialog fruchtbar zu machen.[62]

Parallelen ergeben sich in einer fruchtbaren Ergänzung von Wissenschaft und Kunst, die nicht aus ihrer Ausschließlichkeit heraus betrachtet werden, sondern sich wechselseitig bedingen. Daher sei abschließend ein Vergleich mit dem Paradigma der Kunst und des Handwerks angebracht. Oberschmidt wagt in seiner Analyse über Handwerk – Kunst – Wissenschaft den Blick über den Tellerrand, der die Dichotomie zwischen Kunst und Wissenschaft aufzulösen vermag:

> Beruhigend ist dabei, dass wir uns hier mit all diesen Fragen nicht in einem musikpädagogischen Stellungskampf befinden, sondern dass sich der musikästhetische Diskurs seit der Antike mit genau solchen Dingen beschäftigt hat. Das Mäandern zwischen den beschriebenen Paradigmen gehört somit zum essentiellen Teil des musikalischen Gegenstands. Gerade dieses komplexe Spannungsverhältnis zwischen Kunst und Handwerk macht die Kunst erst zur Kunst […][63]

Kestenberg hat in seinem Drei-Säulen-Modell des Schulmusikstudiums durch die angestrebte Synthese von Kunst, Pädagogik und Wissenschaft visionär den Grundstein gelegt, Kunst und Handwerk Hand in Hand gehen zu lassen. Dies sorgt für eine anhaltende Auseinandersetzung und der unbedingten Pflicht des Weiterdenkens von Musikunterricht in der gesellschaftlichen Verantwortung an allgemeinbildenden Schulen.[64]

In dieser Haltung sich dem Musikunterricht künstlerisch forschend zu nähern, stellen die Sicht auf kunstbasierte Forschung und künstlerische Forschung ergänzende Modi der Verständigung über den Vorgang des Lehrens und Lernens bereit, die meiner Ansicht nach gerade der musikpädagogischen Forschung Chancen eröffnen, Ihren Gegenstand Musik nicht zu verlieren.[65]

Literatur

Aerts, Hans/Boenke, Patrick/Linke, Cosima (2022): Editorial. Artistic Research und Musiktheorie, in: Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie 19/2, https://doi.org/10.31751/1167

62 Vgl. ebd.
63 Oberschmidt (2022), S. 25.
64 Vgl. Oberschmidt (2021), S. 7.
65 Vgl. Hofmann (2022), S. 221f.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Badura, Jens (2015): „Erkenntnis (sinnliche)“, in: Jens Badura, Selma Dubach, Anke Haarmann, Dieter Mersch, Anton Rey, Christoph Schenker, & Germán Toro Pérez (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch, Zürich, Berlin: Diaphanes, S. 43–48.

Baldauf, Anette/Hoffner, Ana (2016): Kunst-basierte Forschung und methodischer Störsinn, in: Elke Gaugele, & Jens Kastner (Hg.): Critical Studies. Kultur und Sozialtheorie im Kunstfeld, Wiesbaden: Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-10412-2_18 (30.12.2022)

Barone, Tom/Eisner, Elliot W. (2012): Arts Based Research, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bippus, Elke (Hg.) (2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Einleitung, Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 7–26.

Cahnmann-Taylor, Melisa/Siegesmund, Richard (2008): The tensions of arts-based research in education reconsidered, in: Dies. (Hg.): Arts-based research in education – Foundations for practice, New York: Routledge.

Cvetko, Alexander J. (2017): Schulmusiker als Künstler und Pädagogen im Denken und Wirken Leo Kestenbergs, in: Jan-Peter Koch, Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.): Der Lehrer als Künstler. Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 2, Aachen: Shaker, S. 64–79.

Ferm Almqvist, Cecilia/Vist, Torill (2019): Editorial Special Issue on Arts-Based Research, S. 3–26, http://www.ejpae.com/index.php/EJPAE/article/view/24 (10.2.2023).

Giacco, Grazia/Didier, John/Spampinato, Francesco (2017) (Hg.) : *Didactique de la Creation Artistique – Approches et perspectives de recherche*, Paris: EME Éditions.

Giacco, Grazia (2018): Recherche-creation et didactique de la creation artistique, Paris: EME Éditions.

Gruhn, Wilfried (2013) (Hg.): Kestenberg, Leo: Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen (1922): Gesammelte Schriften, Bd. 4: Dokumente zur Reform des Preußischen Musikwesens. Amtliche Bestimmungen und Erlasse, Freiburg u. a.: Rombach, S. 35–57.

Haarmann, Anke (2019): Artistic Research. Eine epistemologische Ästhetik, Bielefeld: transcript.

Haas, Elena (2018): Künstlerische Forschung in der Kunstpädagogik. Performative Wissenspraxis im Zwischenraum von Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft, Hannover: fabrico.

Henke, Silvia/Mersch, Dieter/van der Meulen, Nicolaj/Strässle, Thomas, & Wiesel, Jörg (2019): Manifest der Künstlerischen Forschung. Eine Verteidigung gegen ihre Verfechter, Zürich: Diaphanes.

Henning, Ina (2017): Témoignage d’une expérience de « recherche-création» au Canada, in: Grazia Giacco, John Didier, & Francesco Spampinato (Hg.): *Didactique de la Creation Artistique – Approches et perspectives de recherche*, Paris: EME Éditions, S. 31–42.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Henning, Ina (2019a): Who is afraid of…? Künstlerische Forschung im musikalischen Kontext, in: Jürgen Oberschmidt, & Stefan Zöllner-Dressler (Hg.): Musik – Bild – Bewegung – Sprache. Zu Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation, Heidelberger Hochschulschriften zur Musikpädagogik, Band 5, Essen: Die Blaue Eule, S. 187–209.

Henning, Ina (2019): Bewegte Zugänge zu musikalischem Erleben – von der Formalstruktur zur Performance. Ein Impuls aus der künstlerischen Forschung für die inklusive Praxis, in: Ina Henning, Sven Sauter, & Katharina Witte (Hg.): Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung, Bielefeld: transcript, S. 45–61.

Hofmann, Gabriele (2022): Arts-based Research. Impulse für die Musikpädagogische Forschung, in: Gabriele Hofmann, & Julia Lutz (Hg.): In Resonanz: Pädagogische, didaktische und wissenschaftliche Reflexionen über Musik. Festschrift für Hermann Ullrich, Münster: Waxmann, S. 219–232.

Jacobshagen, Arnold (2020) (Hg.): Musik, die Wissen schafft. Perspektiven künstlerischer Musikforschung, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kampe, Gordon (2021): Lichtung des Nebels: Zweifel an künstlerischer Forschung, in: MusikTexte 169, Mai 2021, 3–4, https://texte.musiktexte.de/mt-169/297/zweifel-an-kunstlerischer-forschung (30.12.23).

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.

Kestenberg, Leo (1921): Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig 1921, Jubiläumsausgabe 2021: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 1 im Auftrag des Bundesverbandes Musikunterricht und der Internationalen Kestenberg Gesellschaft, mit einem Vorwort von Jürgen Oberschmidt, Freiburg u. a.: Rombach, S. 21–146.

Klein, Julian (2010): Was ist künstlerische Forschung?, in: Günter Stock (Hg.): Gegenworte 23, Wissenschaft trifft Kunst, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin: Akademie, S. 25–28.

Leavy, Patricia (2017): Research Design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches, NY/London: Guilford Press, S. 191–224.

Liessmann, Konrad P. (2013): In einem Atemzug. Über das Verhältnis von Wissenschaft und Kunst, in: Hubertus C. Ehalt, Konrad P. Liessmann, & Robert Pfaller (Hg.): Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft im Diskurs, Wien: Picus, S. 31–43.

Mörsch, Carmen (2015): Undisziplinierte Forschung, in: Jens Badura, Selma Dubach, Anke Haarmann, Dieter Mersch, Anton Rey, Christoph Schenker, & Germán Toro Pérez (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch, Zürich, Berlin: Diaphanes, S. 77–80.

Oberschmidt, Jürgen (2021): Einleitung zum vorliegenden Sonderdruck von Musikerziehung und Musikpflege., in: Kestenberg, Leo (1921): Musikerziehung und Musikpflege, Jubiläumsausgabe 2021: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 1 im Auftrag des Bundesverbandes Musikunterricht und der Internationalen Kestenberg Gesellschaft, Freiburg u. a.: Rombach, S. 5–7.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Oberschmidt, Jürgen (2022): Musikalische Handwerkslehre? Ein Plädoyer für allerlei Maßnahmen gegen einen kunstaufschiebenden Musikunterricht, in: Gabriele Hofmann, & Julia Lutz (Hg.): In Resonanz: Pädagogische, didaktische und wissenschaftliche Reflexionen über Musik. Festschrift für Hermann Ullrich, Münster: Waxmann, S. 9–28.

Pasuchin, Iwan (2016): Gestaltung als Forschung. Kooperationspotenziale von Design-Based Research und Artistic Research am Beispiel des Projektes Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt, in: participate, Kultur aktiv gestalten, Band 10, https://www.p-art-icipate.net/gestaltung-als-forschung/?pdf=4848 (30.12.2023).

Rihm, Thomas (2015): Der Modus „Verständigung" als ergänzender Aspekt einer Didaktik für inklusive Lern-Lehr-Prozesse, in: Michael Lichtblau, & Daniel Blömer et al. (Hg.): Perspektiven auf inklusive Bildung, Wiesbaden: Springer. S. 196–203.

Schürch, Anna/Willenbacher, Sascha (2019): Was bedeutet ein aufmerksamer Umgang mit Kontingenz für die kunst- und theaterpädagogische Vermittlungspraxis?, in: Ingrid Bähr et al. (Hg.): Irritation als Chance, Wiesbaden: Springer VS, S. 349–362.

Smith, Tawnya D. (2013): Shall I hide an art-based study within a recognized qualitative framework? Negotiating the spaces between research traditions at a research university, in: Journal of Applied Arts & Health, 4(1), S. 87–95. https://doi.org/10.1386/jaah.4.1.87_1

Sprau, Kilian (2021): Auf der Systemgrenze. Artistic research zwischen Kunst und Wissenschaft, https://kontrovers.musiconn.de/2021/08/27/auf-der-systemgrenze/ (30.12.2023).

Sprick, Benjamin (2022): Das paradisziplinäre Paradigma. Anmerkungen zu einem Papier des Wissenschaftsrates, Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie 19/2, https://doi.org/10.31751/1170

Stange, Christoph (2021): Künstlerisch Forschen – Überzeugungen transformieren, in: Christoph Stange, & Stefan Zöllner-Dressler (Hg.): Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung, Münster: Waxmann, S. 199–210.

Steinmayr, Magdalena (2018): Künstlerische Forschung in der Lehramtsausbildung für künstlerische Unterrichtsfächer – Ein Baustein zu Professionalisierungsbemühungen in der PädagogInnenbildung? Exposé zur Dissertation, https://www1.kug.ac.at/fileadmin/media/dschule_w/Dokumente/doktoratsprojekte_w/sj201718/Steinmayr_Exposee_update_2018-10-01.pdf (30.12.23).

Steinmayr, Magdalena (2020): Lernen und Forschen in der Musik – Perspektiven aus Musikpädagogik und Künstlerischer Forschung. Bericht zur Zwischenevaluierung am 15.6.2020.

https://phd.kug.ac.at/fileadmin/03_Microsites/01_Kuenstlerisch_wissenschaftliche_Einheiten/02_Doktorratsschulen/Doktoratsschule_fuer_das_wissenschaftliche_Doktoratsstudium/04_Laufende_Dissertationen/Steinmayr_Zwischenbericht.pdf (30.12.23).

Thiel, Thomas (2021): Kunstwerke mit Fußnoten. Kommt jetzt der Dr. artis?, in: Faz.net vom 28.04.2021, https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/dr-artis-der-wissenschaftsrat-fordert-den-kuenstlerdoktor-17313626.html (30.12.23).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Vist, Torill (2015): Arts-based research in music education – general concepts and potential cases, in: Nordic Research in Music Education, Yearbook Vol. 16, S. 259–292.

Vogt, Jürgen (2014): Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal, in: Art Education Research, 9, https://blog.zhdk.ch/iaejournal/ (31.01.23).

Zaddach, Wolf-Georg (2022): Perspektiven für die Musikforschung im 21. Jahrhundert?, in: Artistic Research in Music und Musikwissenschaft, https://kontrovers.musiconn.de/2022/09/27/artistic-research/ (09.01.24)

Papiere:

Empfehlungen zur postgradualen Qualifikationsphase an Kunst-und Musikhochschulen Drs. 9029-21/Köln 23.04.2021,

https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9029-21.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (09.01.24)

Handreichungen der Rektor*innenkonferenz der deutschen Musikhochschulen zum dritten Zyklus »Künstlerischer Studiengang auf der dritten Ebene«, https://die-deutschen-musikhochschulen.de/wp-content/uploads/Doktoratsebene_kuenstlerische-Forschung_final.pdf (09.01.24)

Vienna Declaration on Artistic Research 2020, https://cultureactioneurope.org/news/vienna-declaration-on-artistic-research/(09.01.24)

Merkblatt der Hochschule für Musik und Tanz Köln zum Wahlpflichtmodul Musikpädagogische Künstlerische Forschung, https://www.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/merkblatt_wpm_mpkuefo.pdf (09.01.24)

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Andreas Eschen

Durchs Improvisieren lernen – Musikpädagogische Ansätze im 20. Jahrhundert

Starting with the rhythmics of Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) and his pupils Anna Epping (1887–1977), Elfriede Feudel (1881–1966), Käthe Jacob (1898–1979), via the youth music movement with Fritz Jöde (1887–1970) and Ekkehart Pfannenstiel (1896–1986) and piano pedagogy in the Kestenberg era (Frieda Loebenstein (1888–1868), according to the intention, also in the "Schulwerk" of Carl Orff (1895–1981), and not least in the group music-making of Lilli Friedemann (1906-1991) improvisation was put into practice. While improvisation often remained marginal in its impact on music teaching, ideas for playing and the aesthetic horizon developed considerably further. An important example of the possible place of improvisation in a comprehensively conceived music didactics is the teaching work developed for Luxembourg by Martin Straus (1946–2019).

De la rythmique d'Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) et de ses élèves Anna Epping (1887–1977), Elfriede Feudel (1881–1966), Käthe Jacob (1898–1979), en passant par le mouvement musical de la jeunesse avec Fritz Jöde (1887–1970) et Ekkehart Pfannenstiel (1896–1986) et la pédagogie du piano à l'époque de Kestenberg (Frieda Loebenstein (1888–1868), par intention, l'improvisation était également pratiquée dans l'"œuvre scolaire" de Carl Orff (1895–1981), sans oublier la musique de groupe de Lilli Friedemann (1906–1991). Si l'improvisation est souvent restée marginale dans son impact sur l'enseignement musical, les idées de jeu et l'horizon esthétique se sont considérablement développés. L'ouvrage pédagogique de Martin Straus (1946–2019), développé pour Luxembourg, offre un exemple important de la place possible de l'improvisation dans une didactique musicale conçue de manière globale.

Von der Rhythmik Émile Jaques-Dalcroze‘ (1865-1950) und seinen Schülerinnen Anna Epping (1887–1977), Elfriede Feudel (1881–1966), Käthe Jacob (1898–1979) über die Jugendmusikbewegung mit Fritz Jöde (1887–1970) und Ekkehart Pfannenstiel (1896–1986) und die Klavierpädagogik in der Kestenberg-Ära Frieda Loebenstein (1888–1868), der Intention nach auch im „Schulwerk“ Carl Orffs (1895–1981), und nicht zuletzt im Gruppenmusizieren Lilli Friedemanns (1906–1991) wurde das Improvisieren praktiziert. Blieb die Improvisation auch in ihrer Ausstrahlung auf den Musikunterricht oft marginal, entwickelten sich Spielideen und der ästhetische Horizont wesentlich weiter. Ein wichtiges Beispiel für die möglichen Stellenwert der Improvisation in einer umfassend konzipierten Musikdidaktik bietet das für Luxemburg entwickelte Unterrichtswerk von Martin Straus (1946–2019).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

»Die freie Improvisation kam nach dem Jahr 1850, als sich das Interpretationsparadigma durchsetzte, schnell aus der Mode und wurde nur noch von einigen Virtuosen beibehalten.«[1] Der französische Philosoph und Musikwissenschaftler Vladimir Jankélévitch hat die Spuren des Improvisatorischen in Kompositionen des 19. Jahrhunderts, namentlich Franz Liszts aufgezeigt. Im 20. Jahrhundert waren die Improvisationen aus dem Konzertsaal verschwunden. Aber nun hält das Improvisieren Einzug in die Klassenzimmer.

Die Zahl allein der deutschsprachigen Publikationen aus dem 20. Jahrhundert über Improvisation im Unterricht ist kaum zu überblicken. In der Auswahl des folgenden Vortrags wird es darum gehen, wie die Gruppenimprovisation als Bestandteil einer allgemeinen Musikpädagogik eingesetzt wurde. Spezielle instrumentaldidaktische Beiträge bleiben unberücksichtigt.

Émile Jaques-Dalcroze

Den Anfang bildet aber ein französischsprachiger Vortrag von Émile Jaques-Dalcroze aus dem Jahre 1905:

> Wenn wir wollen, dass der Musikgeschmack nicht nur in den höheren Klassen, sondern auch in den tieferen Schichten der Gesellschaft verankert wird, müssen wir hinzufügen, dass die musikalische Bildung – wie die wissenschaftliche und moralische Bildung – in der Schule vermittelt werden muss.[2]

Er fragt z.B., ob die Primarschüler lernen, Volkslieder fehlerlos vom Blatt zu singen, die Tonart einer gesungenen Melodie zu erraten, den Takt zu schlagen zu einer rubato gespielten Melodie.[3] Und für Schüler der höheren Schule fragt er, ob die Hälfte von ihnen vier Takte in irgendeiner Tonart improvisieren könne.[4]

---

1 Gellrich (1992), S. 130.

2 Jaques-Dalcroze (1905), S. 7.

3 Ebd., S. 16: »Sind, nach drei- bis fünfjährigen Musikunterricht an unseren Primarschulen, die Schüler auch nur zur Hälfte imstande 1. Den Takt zu schlagen zu einer vom Lehrer rubato gespielten Melodie? 2. Die erste oder die zweite Stimme eines Volksliedes mit den Textworten fehlerlos und im Takt vom Blatte zu singen? 3. Zu erraten, ob eine Melodie, die man ihnen vorsingt, in C, in Fm in G oder in B gesetzt ist? Ob ihr Takt zwei-, drei- oder vierteilig ist? Ob sie in Dur oder in Moll steht?«

4 Ebd.: »Sind, nach fünf bis sechs Jahren höheren Unterrichts, die Schüler imstande: 1. den Forderungen, die wir für Primarschüler aufgestellt haben, zu genügen? Und ist die Hälfte von ihnen fähig: […] 4. vier Takte in irgend einer Tonart zu improvisieren?«

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Maßstäbe, die er anlegt, sind im Allgemeinen streng, nicht jedoch für die Improvisation. Als »die wesentlichen Elemente eines guten Schulmusikunterrichts« nennt er »die Entwicklung des Ohrs durch Hörübungen, die Entwicklung des rhythmischen Sinns durch Körperübungen und schließlich die Entwicklung der Individualität und des Urteilsvermögens durch Improvisations- und Analyseübungen.«[5]

In seiner Rhythmikausbildung in Hellerau hat die Improvisation einen festen Platz. Nina Gorter schreibt über die Zielsetzung des Improvisationsunterrichts von Jaques-Dalcroze:

> Die formvollendete Synthese aber von Rhythmus, Melodie, Harmonie und Polyphonie bringt in der Methode erst der Improvisationsunterricht am Klavier. […]| Für den künftigen Lehrer der Methode ist es durchaus notwendig, daß seine Improvisation mühelos und tadellos aus dem Inneren fließe; für seine künftigen Schüler, daß diese Improvisation nicht nur ein fachgemäßes Erziehungsmittel sei, sondern daß sie einen gewissen künstlerischen Genuß während der Stunde zu bereiten imstande ist.[6]

Einschränkend muss allerdings mit Michael Kugler angemerkt werden, dass die »für Fortgeschrittene gedachte Improvisation eigenständiger Melodien […] sich in der Realität aufgrund des vorgegebenen pedantischen Regelkanons in engen Grenzen bewegt haben«[7] dürfte. Darauf lässt auch die Veröffentlichung von Improvisationsanleitungen schließen, die eine

---

5 Ebd., S. 48.

6 Gorter (1918/19), S. 6f.

7 Kugler (2000), S. 133–134, fasst den Regelkanon mit Bezug auf »Methode Jaques-Dalcroze (Deutsche Ausgabe), 3. Teil: Tonleitern und Tonarten, Phrasierung und Nüancierung« Bd. 2, S. 90–96. so zusammen: »1. In einer gut gebildeten Melodie müssen aufsteigende, absteigende und liegende Bewegungen im richtigen Verhältnis miteinander abwechseln. 2. Bei der Melodiebildung muß zu häufige Wiederholung desselben Rhythmus vermieden werden. […] 3. Man singt unmittelbar nacheinander nicht zwei Intervalle, welche größer sind als eine auf- und absteigende Terz. 4. Folgen sich die Töne auf der vierten und siebenten Stufe einer Tonart, so muß der zweite dieser Töne in der Regel eine halbe Stufe höher resp. Tiefer geführt (aufgelöst) werden. 5. Zwei Intervalle, die zusammen eine Septime ausmachen, dürfen nur aufeinanderfolgen, wenn eines derselben eine Sekunde ist. |6. Die Zahl der Takte einer Melodie … muß durch zwei teilbar sein. Die Symmetrie der Melodie ist eine klassische Eigenschaft und wir verlangen sie vom Schüler während der ersten Studienjahre. 7. Eine viertaktige Melodie muß aus zwei zweitaktigen melodischen Gruppen bestehen. […] 8. Eine achttaktige Periode muß in zwei viertaktive Gruppen geteilt werden können, deren erste eine Frage, die zweite eine Antwort darstellt. Sechstaktige Perioden müssen entweder in zwei dreitaktige Gruppen zerlegt werden können, deren erste als die Frage, die zweite als Antwort erscheint oder aber in drei zweitaktige Gruppen, deren erst die Frage darstellt, die von der zweiten Gruppe verlängert (oder wiederholt) wird, während die dritte antwortet.«

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Fülle von Material präsentiert, nach Kadenzharmonik sortiert, die Didaktik der Improvisation jedoch ausspart.

Der Unterricht von Jaques-Dalcroze wird als lebendig und inspirierend dargestellt; so überrascht eine Formulierung, die die Improvisation in eine direktive Unterrichtsweise einbindet:

> 20. Improvisation. (Pflege der Phantasie.)
> Der Schüler muß auf Verlangen des Lehrers eine Reihe von 2- 3- 4- 5- oder 6 teiligen Takten improvisieren . . . rhythmische Gebilde mit Verwendung gegebener Elemente erfinden, mit oder ohne Auftakt, mit pathetischen Akzenten, Pausen, Synkopen usw., ferner ganze Perioden und Phrasen wie auch kombinierte Rhythmen.[8]

Improvisatorische Freiheit spielt noch kaum eine Rolle.

Otto Blensdorf

Das zeigt insbesondere eine frühe Publikation eines Schülers von Jaques-Dalcroze: 1913 veröffentlicht Otto Blensdorf einen ausführlichen Lehrplan für den Gesangunterricht für Volks- und höhere Schulen. Jahrgang für Jahrgang soll die Methode Jaques-Dalcroze in der Schule umgesetzt werden. Und weil der räumliche und institutionelle Rahmen die Verbindung von Musik und Bewegung kaum zulässt, treten Rhythmus- und Dirigierübungen in den Vordergrund. Der Titel der Publikation *Erziehung zur Selbsttätigkeit*, ein wichtiges Stichwort der damaligen Reformpädagogik, verspricht mehr, als der dargestellte Unterricht einzulösen vermag. Offensichtlich beschränkt sich Selbsttätigkeit auf das bloße Tätigwerden, dem enge Grenzen gesetzt werden. Wo von Improvisation die Rede ist, geht es um die Möglichkeit, Reihenfolgen von vorgegebenen Tonlängen zu ändern, Anfangstöne für Sequenzbildungen neu zu bestimmen. Erst in der Oberprima werden nach und nach die Regeln der Melodiebildung nach Jaques-Dalcroze eingeführt. Die musikalische Praxis bleibt auf das Singen innerhalb der Dur-Molltonalität in festgelegtem Taktrahmen beschränkt. Die durchaus anspruchsvollen Aufgabenstellungen können als Musterbeispiel dafür angeführt werden, was Jürgen Oberschmidt (2021) als »*Kunstaufschiebenden Musikunterricht*« bezeichnet hat. Bemerkenswert, dass Jaques-Dalcroze diesem Buch einen „Brief" als Einleitung und auch

8 Jaques-Dalcroze (1914/1977), S. 83.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

als Empfehlung beigegeben hat. – Welch ein Unterschied zu dem, was Jaques-Dalcroze' Schülerinnen in den nächsten Jahren präsentieren!

Elfriede Feudel, Käthe Jacob

Als Elfriede Feudel 1926 das Buch *Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung* herausgibt, charakterisiert sie zwei »pädagogische Grundsätze«: 1. Improvisation, 2. Führen und Folgen.[9] Und führt aus:

> Es genügt nicht, daß der Schüler etwas Vorgeschriebenes ausführt, er muß sein Material selbst gestalten, um es nicht nur kennen, sondern beherrschen zu lernen. Dieses Prinzip kommt in der Rhythmik am reinsten zum Ausdruck, weil das Material das primärste ist: der eigene Körper, die eigene Stimme. Da es sich um Bewegung handelt, muß dies Gestalten aus dem Moment heraus, improvisierend, geschehen.[10]

So nennt Elfriede Feudel als Ziel der Improvisation und der Analyse das »Ausbilden der Individualität und des Urteilsvermögens«.[11]

Die Rhythmikerinnen entwickeln den spielerischen Zugang weiter. Musikalisch geht es kaum darum, Anschluss an die Moderne zu gewinnen. Aber didaktisch werden Freiräume erschlossen. Die »Selbsttätigkeit«, ein wichtiges Stichwort der damaligen Reformpädagogik, wird zu einem tragenden Element der Unterrichtsgestaltung. Das Thema einer Stunde von Käthe Jacob kann die Erfahrungswelt von Kindern aufgreifen (Feste, Feiern, Ferienerlebnisse, Besuch im Spielzeugladen, Regen), ausgewählt um das, »was die Schüler erschaut und erlebt haben, zu verarbeiten«.[12] Käthe Jacob war eine Schülerin Nina Gorters, die in Berlin unterrichtete, 1933 aus rassistischen Gründen ihre Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland verlor und nach Tel Aviv auswanderte. Später arbeitete sie dort mit Leo Kestenberg in dessen Seminar für Musikerziehung zusammen. 1964 beschreibt sie ihre pädagogische Zielsetzung.

> Das Ziel ›Ganzheitserziehung‹ sollte nie über den ›Übungen‹ vergessen werden, die Leistung – besonders im frühen Kindesalter – niemals überbewertet werden.

---

9 Damit ist ein wechselseitiges Führen und Folgen der Kinder gemeint, die damit Verantwortung für sich und andere übernehmen oder, in der anderen Rolle, beobachten und reagieren lernen.

10 Feudel (1982), S. 35.

11 Feudel (1925) zit. nach Tervooren (1987), S. 521.

12 Jacob (1964), S. 82.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> Kleine Kinder sind keine Studenten, die ein bestimmtes Pensum schaffen müssen. Vor allem anderen soll das Menschliche und Künstlerische in der Arbeit spürbar sein und eine fröhliche Atmosphäre geschaffen werden.[13]

Auch der Unterricht selbst ist improvisatorisch angelegt.

> Der Inhalt eines rhythmischen Spieles regt ganz natürlich zum Erfinden von Liedern an. Ein Schüler erzählt, was er erlebt und dargestellt hat. Der Sprache wird die improvisierte Melodie hinzugefügt oder – umgekehrt – einem gesummten melodischen Ablauf der Text angepasst. Auch eine Bewegung kann den Impuls zur Wort- und Melodieerfindung geben.[14]
> Im Zentrum der Improvisation stehen Bewegung und gesungene Melodie.

Fritz Jöde und Ekkehart Pfannenstiel

Innerhalb dieser Grenze bewegt sich auch Fritz Jöde. In seinem Buch *Das schaffende Kind* von 1928 geht es wesentlich um melodische Erfindungen von Schülern aller Entwicklungsstufen. Er nennt drei Entwicklungsstufen:

> 1 die unbewusste, triebhafte, ungeteilte Selbstbetätigung
> 2 das Erwachen des Bewusstseins in der Selbstbetätigung, der Beginn der Analyse und der Objektivierung
> 3 die Technik der Selbstentfaltung, die durchgeführte Versachlichung[15]

Und so beginnt er spielerisch:

> Nun wohl, wenn wir in der Schulmusik an das Schaffen herangehen, wollen wir es erst einmal ganz schlicht Selbstzweck sein lassen, und wollen uns […] in ihm wirklich mit dem Kind tummeln, wie sich diese tummeln, wenn sie bei ihrem eigenen Spiele sind.[16]

Spielerisch werden Varianten gebildet. Da wird die Frage »Was machst du da?« in vier unterschiedlichen Betonungen mit verschiedenen Bedeutungen gesprochen. Für die Antwort »Was soll ich sagen« lässt Jöde fünf melodische Charakterisierungen entwickeln:

1. Der Verärgerte,
2. der Lebenslustige,
3. der Feierliche,

---

13 Ebd., S. 5.
14 Ebd., S. 82.
15 Jöde (1928), S. 43.
16 Ebd., S. 33; Kommasetzung original.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4. der Schwärmer,
5. der Verzagende[17]

Und es ist bemerkenswert, wie von vornherein musikalische Gestaltungen und Ausdrucksweisen erprobt werden. Hier geht es nicht um Lernstoff, sondern um das Erleben von Musik und ihren Wirkungsmöglichkeiten. Diese Zielsetzung entspricht dem Reformplan Leo Kestenbergs, der an der Reform der Schulmusik in Preußen maßgeblich Anteil hatte.

Unter Mitwirkung von Fritz Jöde gibt Ekkehart Pfannenstiel im selben Jahr 1928 einen *Entwurf eines Musiklehrplans* heraus. Er erklärt dazu:

> Die vorliegende Veröffentlichung will daher auch in erster Linie der Durchführung d[ies]er staatlichen ›Richtlinien‹ dienen, an die sie sich eng anlehnt. Die Aufgaben, die mit dieser Durchführung an die heutige Lehrerschaft herantreten, sind z.T. so neuartig und umfangreich und zudem für unsere ganze Volksmusikpflege von so großer Bedeutung, daß die hiermit vorgelegten Pläne eine entsprechend gründliche Durchbildung der Lehrerschaft erforderlich machen.

Der Entwurf beschreibt für jede Klassenstufe unter der Überschrift »Das Kulturgut und seine Pflege« Ausführungen über die möglichen Themen, sodann die »Erarbeitung der handwerklichen Mittel«. Dazu gibt es einen Stoffverteilungsplan für jedes Schuljahr, aufgeteilt in die Felder Liedgut, Spiel und Tanz, Improvisation, Instrumentalpflege, Geschichten von Musik, Gehörbildung, Rhythmik, Sprech- und Stimmbildung. Damit nicht genug, folgen ausführliche Erklärungen zu jedem dieser Felder. Auch zum Improvisieren finden sich methodische Ratschläge für die Lehrkräfte.

Dieser *Entwurf eines Lehrplans* trägt der Tatsache Rechnung, dass die neuen preußischen Richtlinien für den Unterricht von 1927 ganz neue Anforderungen an die Lehrkräfte stellen. Mit bewunderungswürdiger Sorgfalt wirbt Pfannenstiel für ein Durchdringen der Ideen der Schulmusikreform und gibt praxisnahe Hinweise – allerdings in engen ästhetischen Grenzen: zielt er doch auf die »Volksmusikpflege«. Entsprechend heißt es in einem Resümee über die Improvisationen in der zweiten Klasse:

> Beginnt der Lehrer das Improvisieren mit Kindern auf diese Weise, so kann es niemals Selbstzweck bleiben oder werden, also auch niemals ein Komponieren werden, sondern es dient zur Stärkung der Gestaltungskräfte in uns unter

17 Ebd., S. 127.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gleichzeitigem, zunächst instinktivem Erfassen charakteristischer Melodiewendungen.[18]

Anna Epping, Frieda Loebenstein

Aus dieser Enge führt die Arbeit von Anna Epping heraus. Sie ist im Berlin der Zwanzigerjahre eine der bedeutendsten Improvisationslehrkräfte in der Rhythmikaus- und Fortbildung.[19] Ihre Schriften über Improvisation trennen nicht systematisch den Gruppenunterricht vom Einzelunterricht am Klavier. Das Spektrum ihrer Anregungen reicht von Melodieerfindungen, harmonisch gebundenen Improvisationen zu freiem Spiel.

> Meine ersten Improvisationsklassen bestanden aus Erwachsenen, die mehr oder weniger Schulung ihrer musikalischen Fähigkeiten durch mich erwarteten und mit denen ich eine Art praktischer Harmonielehre trieb.
> Erst als ich mit Kindern arbeitete, kam mir die Erkenntnis, dass es sich zunächst um etwas anderes handeln müsse, als um Anerziehung oder Ausbildung gewisser technischer oder formaler Fertigkeiten; ja, ich sah sogar an einigen der Kinder, die improvisatorisch veranlagt waren, daß sie Gefahr liefen, durch die Leichtflüssigkeit ihrer Erfindungsgabe im Schematismus zu erstarren. Es trat die Aufgabe an mich heran, diese Kinder aus ihrer Erstarrung zu lösen und die anderen dahin zu bringen, sich frei zu äußern, sei es singend oder am Instrument.[20]
> Angesichts dieses Ideen- und Klangreichtums konnte in mir nur der Wunsch lebendig sein, den Kindern die Unbefangenheit der Äußerung zu erhalten.
> Um das zu erreichen, mußte eins geschehen: der Begriff ›Fehler‹ mußte aus unserer Mitte verbannt werden. Das konnte mir nicht schwerfallen; denn wenn ich es mir recht überlegte, so dokumentierte ich zwar mit dem Aufdecken von Fehlern meine Überlegenheit als Lehrerpersönlichkeit, aber dem wahren Fortschritt der Schüler war wenig gedient.[21]

Eine reformpädagogische Einstellung und improvisationsdidaktische Erkenntnisse kommen hier zusammen. Und so ist eines ihrer Ziele, »daß die Eigenart der Schüler, die bis zu einem gewissen Grade immer vorhanden ist, nicht nur nicht angetastet, sondern in ihren Bahnen weiter entwickelt wird.«[22]

---

18 Pfannenstiel (1928), S. 35.
19 Vgl. Tervooren (1987), S. 427 u. 471.
20 Epping (1926/1982), S. 75.
21 Ebd., S. 76.
22 Ebd., S. 78.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

1932 veröffentlicht sie zusammen mit Hildegard Tauscher eine Einführung zur Improvisation am Klavier, die Jaques-Dalcroze im selben Jahr den Lehrern zur Benutzung empfiehlt.[23] Darin werden am Ende 60 verschiedene Aufgaben genannt, von denen jeweils eine zufällig auszusuchen sei, z.B.

13. Ein bekanntes Kinderlied sinngemäß begleiten.
14. Musik mit Pedal.
15. Musik mit einem Akkord.
16. Erfindung mit volksliedmäßiger zweiter Stimme.
17. Spaziergang zweier Stimmen.
18. Eine Stimme zieht die andere.
19. Eine Stimme geht doppelt so langsam wie die andere.
20. Eine Stimme läuft weg, die andere versucht sie einzuholen.
40. Von Heiterkeit zum Ernst.
41. Von Verdrossenheit zur Ausgelassenheit.

Diese Übungen werden sich im tonalen Raum bewegt haben, aber das Besondere ist: Sie beschränken sich nicht auf das Einüben konventioneller Formen.

In diese Richtung geht auch Frieda Loebenstein. Sie ist ab 1926 tätig im Seminar für Musikerziehung, das die Ideen Schünemanns und Kestenbergs an der Berliner Hochschule für Musik in wegweisender Form umsetzt. Loebenstein, eine der bemerkenswertesten Klavierpädagog*innen der Weimarer Republik, entwickelt einen Ansatz, der die relative Solmisation in der Gehörbildung *(Tonika-do-Methode)*, die Verbindung von Musik und Bewegung in der Rhythmik Jaques-Dalcrozes und Ideen von August Halm miteinander verbindet. Sie schreibt programmatisch: »Klavierpädagogik heißt Musikerziehung unter wesentlicher Einbeziehung des Klaviers.«[24]

In ihrem Klavierunterricht, den sie wie Halm als Klaviergruppenunterricht erteilt,[25] spielen die Improvisation und Gehörbildung eine bedeutende Rolle. Die Selbsttätigkeit und Individualität kommen nur zur Geltung, »wenn das musikalische Gehör genügend gebildet wird, um mit einer klaren, sicheren Klangvorstellung alle musikalische Betätigung zu leiten«.[26]

---

23 Vgl. Kruse-Weber (2005), S. 215 Anm. 563.
24 Zitiert nach Erben (2021), S. 232.
25 Vgl. Widmaier (2016), S. 101.
26 Erben (2021), S. 242.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

In der Stilistik geht Frieda Loebenstein über den Rahmen der Tonalität hinaus. Sie berichtet, wie ihre Schüler Kompositionen von Hindemith spielen, und sie unterrichtet auch »hörende Einführung in Atonalmusik«.[27]

Carl Orff

Mit Jaques-Dalcroze verbindet Carl Orff die Tatsache, dass er Musik und Bewegung verknüpft und dass für seine Praxis eigenes Improvisieren eine große Rolle spielt. So möchte er auch sein Schulwerk verstanden wissen. Seiner *Rhythmisch-melodischen Übung* gibt er den Hinweis mit:

> Sämtliche Übformen sollen als Grundformen, also beispielhaft verstanden werden. In ihrer Kürze und Eindeutigkeit ermöglichen sie die baldige Loslösung von der bindenden Notation und werden dadurch freies Musiziergut, das Stoff für den gestaltenden Ausdruckswillen sein kann. So entsteht von selbst die freie Variante, und diese kann auf natürliche Weise zur Improvisation führen, in der eine große Möglichkeit musikalischer Wesensäußerung liegt. Sie ist, selbst in der einfachsten Form, befreites Musizieren und erfährt deshalb innerhalb der ›Elementaren Musikübung‹ besondere Pflege. Entwickeltes rhythmisches und melodisches Empfinden, ebenso wie Form- und Gestaltungskraft ist ihre Grundlage und Voraussetzung.[28]

Ist das so, dass die freie Variante »von selbst« entsteht? Anscheinend hat der Schott-Verlag das nicht geglaubt und zum Werk den Vermerk hinzugefügt: »Aufführungsrecht vorbehalten«.[29] Und es gibt eine tiefe Kluft zwischen der Forderung, die Musik solle improvisatorisch erschlossen werden, und der damit ausgelösten musikalischen Praxis,[30] selbst in den Tonbeispielen, die Orff und Keetman selbst veröffentlicht haben.

Die *rhythmisch-melodische Übung* gilt als das Heft von Orff, in dem am explizitesten von Improvisationen die Rede ist. Geplant war ein eigener

---

27 Ebd., S. 374.

28 Orff (1933), S. 51.

29 Ebd., S. 5.

30 Dazu Kalcher (2022): »Durch die [in den Bänden *Musik für Kinder – Orff-Schulwerk*] enthaltenen modellhaften Notenbeispiele und die nur sparsamen didaktischen Hinweise kam es jedoch zu vielen Missverständnissen. Der intendierte bewegungsorientierte Zugang erschloss sich aus den Publikationen ebenso wenig wie die Idee des Um- und Neugestaltens melodischer und rhythmischer Formen, zu denen die baukastenartigen Beispiele anregen wollten, zumal manche der Beispiele durchaus als Spielstücke angelegt sind (Nykrin 2000, 13; Kugler 2000, 315).«

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Teil, der aus finanziellen Gründen nicht realisiert werden konnte.[31] So wird mit dem Heft *Rhythmisch-melodische Übung* »ein bausteinhafter Materialbestand für die improvisatorische Gestaltung von Musik schriftlich niedergelegt«.[32] Wie aber soll es erarbeitet werden, das „Um- und Neugestalten[s] melodischer und rhythmischer Formen, zu denen die baukastenartigen Beispiele anregen wollten"?[33] Orff hat keine Improvisationsdidaktik entwickelt. So scheint es so zu sein, dass Orff nicht als Anreger von Improvisationen in die Rezeption einging. Folgenreich aber ist seine Entwicklung von Musikinstrumenten. Hier macht er seine ästhetische Überzeugung, die nicht unbestritten blieb, für pragmatische musikpädagogische Zwecke fruchtbar: »Das Schulwerk will als elementare Musikübung an Urkräfte und Urformen der Musik heranführen.«[34]

Lilli Friedemann

Wie Musikpädagogen aus der Zeit nach dem 2. Weltkrieg die Anregungen der neuen Musik in die Gruppenimprovisation aufgenommen haben, repräsentiert Lilli Friedemann. 1973 veröffentlicht sie *einstiege in neue klangbereiche durch gruppenimprovisation* (sic!). Darin gibt sie auch didaktische Hinweise für die Gruppenleitung.

> Für viele jungen Menschen bedeutet Gruppenimprovisation mit dem neuen musikalischen Material vor allem eine Befreiung von Vorlagen und Klischees sowie ein Ventil für Vitalität bzw. Aggressionen, die sich unter Zwängen aller Art aufgebaut haben. Als Persönlichkeitsverwirklichung werden oft schon die simpelsten Improvisationsbeiträge hierin Unerfahrener angesehen, unabhängig davon, wieweit die Improvisierenden in geistiger Hinsicht entwickelt und zu Differenzierung fähig sind. […]
> Man nimmt die Verschwommenheit der musikalischen Kommunikation wahr und erkennt die Notwendigkeit wie die Schwierigkeit, im unfaßbaren Raum der ‚Freiheit' Ansatzpunkte zu differenziertem Hören und Reagieren zu finden.[35]

---

31 Kugler (2000), S. 257: »Um die Vorgaben des Schott-Verlags einzuhalten, mußte er den ganzen 2. Teil der Improvisationsanweisung weglassen, da das Heft zu umfangreich geworden wäre.« Dazu Anmerkung 374: Orff an Schott 19.3.1934.
32 Ebd., S. 245.
33 Kalcher (2023), S. 137.
34 Orff (1933), Motto.
35 Friedemann (1973), S. 8.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

So führt Lilli Friedemann Spielregeln ein. Sie lassen die Klänge gewissermaßen vorsortieren und sollen »den Spielern ein Sich-Versenken in klingendes Geschehen ermöglich[en]«. Denn, so Lilli Friedemann, »Kreativität ist nur denkbar im Spielraum *zwischen* Freiheit und Begrenzung.«[36]

Ein Beispiel: »Klänge mischen.« Alle Spieler probieren gleichzeitig verschiedenste Liegeklänge von Gegenständen oder Instrumenten aus, entscheiden sich für einen, den sie in der zweiten Phase vorstellen. Ein Klangmischer hört sich die Klänge an, startet und stoppt sie mit Handzeichen und stellt seine Klangfarben zur Diskussion.

> Ist die Klangmischung homogen oder beruht sie auf Kontrasten? Welcher Klang überzeugt gerade innerhalb der betreffenden Mischung nicht, und warum nicht?[37]

Lilli Friedemann schlägt zwei Erweiterungen vor:

1. Die für eine Klangmischung ausgewählten Spieler improvisieren frei ein kleines ›Stück‹, dessen Verlauf sich aus nichts anderem als aus dem Nacheinander-Einsetzen, Pausieren, Wieder-Einsetzen und Schließen an selbstgewählter Stelle sowie aus dynamischen Veränderungen, trotz beibehaltener Klangfarbe, ergibt. Neue Angebote an Liegeklängen für andersartige Klangmischungen und daraus improvisierte kleine Stücke können folgen.
2. Bei kleinen Gruppen von 4 bis 8 Spielern kann das Spiel mit Klangfarben eine gute Einstimmung für eine wirklich freie gemeinsame Improvisation bedeuten. […][38]

Wir werden sehen, dass hier Ideen formuliert sind, die auch bei den Improvisationsspielen von Martin Straus eine wichtige Rolle spielen.

Martin Straus

Der Name Martin Straus steht für Anregungen, die in ein großes, materialreiches Unterrichtswerk eingegangen sind, das vom Luxemburgischen Erziehungsministerium herausgegeben worden ist: *Das Spiel mit dem Klang*. Anders als die Lernzielkataloge, die wir von Blensdorf und Pfannenstiel kennen, ist dieses Unterrichtswerk nach 6 musikalischen Parame-

36 Ebd., S. 9.
37 Ebd., S. 40.
38 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tern gegliedert: Klangfarbe, Rhythmus, Melodie, Dynamik, Harmonie, Form.

Im Schulbuch und in den ergänzenden Unterrichtshilfen finden sich Vorschläge für Aktivitäten, Handlungen, die das Unterrichtsgeschehen vielfältig anregen. Dazu gibt es Lehrerinformationen, Kopiervorlagen, CDs. Es beginnt mit elementaren Erfahrungen, den »Grundlagen der Musik«, behandelt dann Möglichkeiten und Qualitäten der Klanggestaltung (»Qualität der Musik«) und geht drittens ein auf ästhetische und musikpraktische Kontexte, Stilistiken, Gattungen und Aspekte von Musik und Gesellschaft (»Sinn der Musik«).[39]

Eine Methodik wird nicht vorgegeben – was der Akzeptanz bei Lehrern vielleicht geschadet hat: Dafür finden sich vielfältige Anregungen für das Unterrichtsgeschehen. Sie könnten auch Keimzellen für Unterrichtsentwürfe werden. Straus führt aus,

> dass es besonders für das Fach Musik schwer sein wird, ein einheitliches lineares Programm festzulegen oder sich gar auf eine bestimmte Methodik zu einigen. Der Lehrer muss sich also selbst seinen Weg suchen, wie er seine Schüler in die Welt des Klangs einführt. Das Parameterkonzept soll ihm dabei helfen, indem es ihm die Reihenfolge der verschiedenen Stufen vorgibt. Grundsätzlich wichtig ist es, keine Elemente hervorzuheben und keine Stufe zu überspringen. Besonders interessant bei dem Konzept ist es, dass man schon auf dem niedrigsten Niveau mit den Kindern von Anfang an die gesamte Musik behandeln kann.[40]

Als Grundidee des Unterrichtswerks nennt Straus:

»Musik ist das Spiel mit dem Klang. Das ist der Leitsatz des gesamten Musikunterrichts.«[41] Und da alle sechs Parameter gemeinsam den Klang ausmachen, sollten in der Stunde auch alle erfahrbar sein, auch wenn mal mehr der eine oder andere in den Vordergrund rückt.[42]

Es soll hier nicht auf die Konzeption als Ganzes näher eingegangen werden, hier geht es um die Einbeziehung von Improvisation und Komposition in den schulischen Musikunterricht. Das Erproben und eigene Gestalten von Klängen ist integraler Bestandteil des Konzepts. Oft ist von Komposition die Rede, aber Improvisation und Komposition gehen ineinander über.

---

39 Straus (2014), S. 65f.
40 Ebd., S. 68.
41 Ebd., S. 51.
42 Vgl. ebd., S. 65.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

So können in einer der ersten Musikstunden die Kinder selbst verschiedene Klänge erproben, die sie nacheinander mit dem Mund, mit dem Körper, an Wänden, Türen, Möbeln, auf Gebrauchsgegenständen, schließlich an Instrumenten erzeugen. Wenn dann mit den Klängen gespielt wird, so beispielsweise, indem ein Schüler dirigierend nacheinander jeweils ein Kind auffordert, seinen Klang vorzustellen.[43] Schon dabei werden erste formale Gestaltungen möglich, Klangfarben, laut – leise, schnelle oder langsame Klangfolgen und, wenn Instrumente einbezogen sind, auf- oder absteigende Melodielinien.[44]

Die vielen Illustrationen bieten eine Fülle an grafischer Notation. Damit lassen sich Improvisationen kompositorisch strukturieren. Auf einem Bild im *Spiel mit dem Klang 2*, (S. 42) zeigt eine Schülerin als Dirigentin den aktuellen Formteil an.

Natürlich beschränkt sich die grafische Notation nicht auf zeitgenössische Klänge, Melodieverläufe und auch komplexere Klangverläufe werden ebenfalls grafisch notiert.[45]

Straus bemerkt,

> dass sich im Parameterkonzept die Frage nach dem Zugang zur zeitgenössischen Musik nicht stellt, weil sie genau so wie die andere Musik als Spiel mit dem Klang gewertet und als solches aufgenommen wird. Die Unterschiede verschiedener Musikstile liegen einzig und allein in der verschiedenen Organisation der Klänge. Bei Zeitgenössischer Musik kommt noch eine enorme Bereicherung der Klangfarbenpalette hinzu.[46]

Interessanterweise distanziert er sich von Versuchen, außermusikalisch zur Musik zu motivieren.

Auf die Frage, wie Kindern Musik nahezubringen sei, bezieht sich Martin Straus auf die französische Komponistin und Musikpädagogin Claire Renard:

> Allein das Hören und Spielen mit seinem Körper und mit seinen Klängen ist eine notwendige und ausreichende Ursache, beim Kind Interesse, wenn nicht sogar eine Passion zu erwecken. Es ist also überhaupt nicht nötig, eine anekdotische Spielregel einzuführen, um die Lust zum Spielen beim Kind zu wecken. Jede Spielregel, die den Klang außenvorlässt, führt zu einer Situation, die von der Freude an der Musik wegführt zugunsten einer Freude anderer Natur.

---

43 Vgl. Ministére De l'Éducation Nationale et de la Formation Professionelle (o.J.), S. 9.
44 Vgl. ebd., S. 85.
45 Ebd.
46 Straus (2014), S. 49.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Und er fährt fort:

> Es geht im Musikunterricht in erster Linie darum, dem Kind den Spaß an der Musik zu vermitteln. Wohlverstanden den Spaß an der Musik, nicht dem Spaß um jeden Preis, mit der Musik als Spaßmacher.[47]

Wie wird nun die improvisatorische Arbeit umgesetzt? Straus empfiehlt, mit klaren Spielregeln einen »überschaubaren Rahmen« zu schaffen. »Die Regeln sollten am Anfang sehr eng sein und sich mit der Zeit erweitern. […] Außerdem sollten die Kinder mit ihnen bekannten musikalischen Bausteinen improvisieren und nicht einfach aufgefordert werden, drauflos zu spielen.«[48]

In der ersten Stufe wird oft vorgeschlagen, jeweils nur einzelne Kinder oder kleinere Gruppen spielen zu lassen und ein Kind als Dirigent damit zu beauftragen, den Wechsel zu gestalten. Auf diese Weise wird zumindest die Gelegenheit zum aufeinander Hören geschaffen. Das entsteht nicht von allein, wenn Kinder beginnen, gemeinsam zu improvisieren.

Wozu Improvisation?

An Improvisationen im Musikunterricht knüpften sich manchmal sehr hohe Erwartungen. Der Musikwissenschaftler Fred Ritzel hat 1979 einen ernüchternden Rückblick auf die vielen Hoffnungen geworfen, die mit Improvisation im Unterricht verbunden worden waren. Ritzel warnte vor allzu euphorischen Wirkungshypothesen.[49] Die Hoffnung, mit Improvisation Schülerinnen und Schüler für Neue Musik gewinnen zu können, betrachtete er skeptisch.

> Die Erfahrung vieler Lehrer, die – obwohl von der Sache der Neuen Musik begeistert – relativ wenig erwärmte Schülerreaktionen bemerken, spricht für diese Einschätzung. Meist sind halt Lehrer freudiger bei dieser Art Schulmusik dabei, als die Schüler selbst. »Ihren Ohren klingt als primitive Vormusik, was anderen gerade als Emanzipation der Musik erscheint«, stellt Kohlmann 1978 fest.[50]

Ritzel plädierte dafür, die »musikbezogene[n] Sozialisation und die konkrete[n] Umwelterfahrung von Kindern und Jugendlichen« zu akzeptie-

47 Ebd., S. 46.
48 *Lehrerhandbuch*, S. 167.
49 Ritzel (1979), o.S.
50 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ren. Zu oft sei das »erfindende Ausdruckspotential absichtlich fast durchweg von Sozialisation und Umwelterfahrung mit Nachdruck ferngehalten worden«.[51]

Diesen Vorwurf kann man Martin Straus allerdings nicht machen. Musik als Spiel mit dem Klang schließt auch in ihren improvisatorischen und kompositorischen Elementen keine Klänge aus. Auch Stile der Populärmusik spielen eine gewichtige Rolle, übrigens auch im Projekt „kreativ im Takt", auf das Damien Sagrillo (2014) ausführlich eingegangen ist. Straus will nicht zu einer bestimmten Musik hinführen. »Oberstes Ziel«, schreibt er, »ist [also] das MUSIKHÖREN, die Ausbildung zur Fähigkeit, Musik bewusst zu erleben.«[52]

Ich frage mich, ob es notwendig ist, Improvisation als eigene Musikpraxis zu verstehen. Die Musikgeschichte der letzten Jahrhunderte hatte eine ausgeprägte Tendenz zur Fixierung. Das zeigt sich an der Notation von Intervallen und Rhythmen, an der allmählichen Festlegung der Instrumente, der Tonhöhe, an der zunehmend differenzierten Notation von Dynamik, von Phrasierung und von Verzierungen – die Sphäre der Produktion und die Sphäre der Reproduktion scheinen sich immer stärker voneinander zu trennen. Nur hat das Auswirkungen auf die Definition von Improvisation und Komposition. So tritt uns nicht die Improvisation als ein abgegrenzter Bereich der Musikpraxis entgegen, den wir zu definieren hätten, vielmehr haben sich umgekehrt kompositorische Elemente aus einer vormals allgemeinen improvisatorischen Musikpraxis mehr und mehr abgegrenzt.[53] Das improvisatorisch Offene sollten wir als das systematisch Erste betrachten, das freilich schon immer einzelne Festlegungen vorsah. In unterschiedlichem Maß hat das Improvisieren Teil an allen Musikpraxen, selbst an der Wiedergabe von Kompositionen. Heute weiten der Philosoph Georg Bertram und der Musikjournalist Michael Rüsenberg den Blick auf Improvisation als Chance, den Umgang mit Unvorhergesehenem überhaupt im Alltag zu gestalten, und entwickeln daraus ihren Begriff von Freiheit.[54] Es würde sich lohnen, das an anderer Stelle zu vertiefen.

In der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts musste paradoxerweise das Improvisieren erst ins Bewusstsein rücken. Von Werkbegriff und Ge-

51 Ebd.
52 Straus (2014), S. 47; Hervorhebung im Original.
53 Eschen (2019), S. 65.
54 Vgl. Bertram/Rüsenberg (2021).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nie-Ästhetik kommend, konnte die Improvisation als etwas Fremdes, Erklärungsbedürftiges erscheinen. Zugleich wird deutlich, dass ideologische Erwartungen an Wesen und Wirkungen des Improvisierens wohl in die Irre führen. Improvisation hat Teil an allen Wirkungen der Musik, wenn sie denn nicht verengt auftritt. Das Improvisieren hat in der Entwicklung der Musikpädagogik im 20. Jahrhundert Verengungen überwunden. Wir sahen Beschränkungen auf streng umgrenzte Bildungsziele, wie sie am Anfang der Überlegungen von Jaques-Dalcroze standen, sahen enge Fokussierungen auf das Erfinden von Melodien, beispielsweise bei Jöde und Pfannenstiel, und das Erarbeiten ausschließlich traditioneller musikalischer Mittel. Zugleich konnten wir sehen, wie sich der ästhetische Horizont geweitet hat. Und was sicher kein Zufall war: Auch der pädagogische Anspruch hat sich parallel dazu weiterentwickelt mit der Bereitschaft, offen und spielerisch mit Konzepten umzugehen, den Unterricht selbst improvisatorisch anzulegen. Und vielleicht ist das der entscheidende Fortschritt.

Literatur

Bertram, Georg/Rüsenberg, Michael (2021): Improvisieren! Lob der Ungewissheit, Stuttgart: Reclam.

Blensdorf, Otto (1913): Erziehung zur Selbsttätigkeit im Gesangunterricht für Volks- und höhere Schulen. Nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze, Elberfeld: Bachmeister.

Dahlhaus, Carl (2005): Komposition und Improvisation, in: Carl Dahlhaus: Gesammelte Schriften Bd. 8. 20. Jahrhundert. Historik – Ästhetik – Theorie – Arnold Schönberg, Laaber: Laaber, S. 461–468.

Epping, Anna (1982): Aus meinen Erfahrungen im Improvisationsunterricht, in: Feudel, Elfriede (Hg.): Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung. Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe München 1926, Wolfenbüttel: Kallmeyer, S. 75–78.

Epping, Anna (1982): Mit den Kindern am Klavier, in: Feudel, Elfriede: Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung. Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe München 1926, Wolfenbüttel: Kallmeyer, S. 79–93.

Epping, Anna (1954): ABC der Improvisation. Mit Aufgaben zum Singen und Spielen. Neuer Weg der Musikerziehung, Berlin: Max Hesses Verlag.

Epping, Anna (1926/1982): Aus meinen Erfahrungen im Improvisations-Unterricht, in: Feudel, Elfriede (1926/1982): Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung. Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe München 1926, Wolfenbüttel: Kallmeyer, S. 75–78.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Epping, Anna /Hildegard Tauscher (1932): Einführung in die Improvisation am Klavier, Berlin-Schöneberg: Max Hesses Verlag.

Erben, Eva (2021): „Den Himmel berühren". Die Musikpädagogin Frieda Loebenstein (1888–1968), Augsburg: Wißner.

Eschen, Andreas (2019): Was ist Improvisation? European Piano Teachers Association, Sektion der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Fantasie, [EPTA-Dokumentation 2018/19] Regensburg, S. 65–80.

Feudel, Elfriede (1926/1982): Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung. Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe München 1926, Wolfenbüttel: Kallmeyer.

Friedemann, Lilli: Referat über eine Praxis instrumentaler Kollektivimprovisation (gehalten im Oktober 1967 an der Musikhochschule in Stuttgart), in: www.lilli-friedemann-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/08/1967_Kollektivimprovisation.pdf (8.4.2022).

Friedemann, Lilli (1973): einstiege in neue klangbereiche durch gruppenimprovisation, Wien: Universal Edition.

Friedemann, Lilli (1980): Kreativität zwischen Freiheit und Begrenzung. Über die Regel im musikalischen Spiel mit Kindern, in: Musik + Medizin 7/80, S 31f.

Friedemann, Lilli (1983): Trommeln – Tanzen – Tönen. 33 Spiele für Große und Kleine, Wien: Universal Edition.

Gellrich, Martin (1992): Üben mit Lis(z)t. Wiederentdeckte Geheimnisse aus der Werkstatt der Klaviervirtuosen, Frauenfeld: Verlag im Waldgut AG.

Gorter, Nina (1918/19): Die Gehörsbildung, die Improvisation und die rhythmische Gymnastik, in: Berichte der Dalcroze-Schule Hellerau, Heft 1/2 Juni/Juli, S. 4–7.

Halm, August (1918/19): Klavierübung. Ein Lehrgang des Klavierspiels nach neuen Grundsätzen, zugleich erste Einführung in die Musik. Erster Band: Vom ersten Anfang bis zu Beethovens leichteren Variationen und Bachs kleinen Präludien und Inventionen, Stuttgart: Zumsteeg, zitiert nach Widmaier (2016).

Jacob, Käthe (1964): Musikerziehung durch Bewegung. Beispiele und Anregungen für den elementaren Rhythmikunterricht, Wolfenbüttel/Zürich: Möseler.

Jaques-Dalcroze, Émile (1905): La réforme de l'enseignement musical a l'école. Congrès de l'enseignement musical, Solothurn/Lausanne, Payot & Cie.

Jaques-Dalcroze, Èmile (1914): Rhythmik, Gehörbildung und Stegreifkunst. Jaques-Dalcroze (1921/1977), S. 72–92.

Jaques-Dalcroze, Èmile (1916): Cours d'Improvisation: Mélodies à harmoniser, Lausanne: Jobin & Cie.

Jaques-Dalcroze, Èmile (1919?): Le Rythme, La Musique Et l'Éducation, Paris/Lausanne o.J.

Jaques-Dalcroze, Èmile (1921/1977): Rhythmus, Musik und Erziehung. Aus dem Französischen übertragen von Dr. Julius Schwabe. [Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe Basel (1921): Benno Schwabe & Co] Wolfenbüttel: Kallmeyer.

Jankélévitch, Vladimir (2020): Über Improvisation. Vladimir. Jankélévitch: Zauber, Improvisation, Virtuosität. Schriften zur Musik, Berlin: Suhrkamp, S. 148–206

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Jöde, Fritz (1928): Das schaffende Kind: eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend, Wolfenbüttel: Georg-Kallmeyer.

Kalcher, Antje (2009/2017): Käthe Jacob, in: Lexikon verfolgter Musiker und Musikerinnen der NS-Zeit. Claudia Maurer Zenck, Peter Petersen (Hg.), Hamburg: Universität Hamburg, in:www.lexm.uni-hamburg.de/object/lexm_lexmperson_00003233 (6.5.2021).

Kalcher, Antje (2023): Ästhetische Qualitäten kreativer Arbeiten. Reflexionen aus der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik und anderer Ansätze, in: Losert, Martin/Eschen, Andreas (Hg.): Gute Musik? Ästhetische Qualitäten von Musik im Unterricht, Wien: Lit, S. 127–149.

Kohlmann, Walter (1978): Projekte im Musikunterricht, Weinheim: Beltz, S. 19, zitiert nach F. Ritzel (1979).

Kruse-Weber, Silke (2005): Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, Frankfurt: Peter Lang.

Kruse-Weber, Silke (2006): Margit Varro – Frieda Schmidt-Maritz – Anna Epping – Frieda Loebenstein. Frauen als Pioniere. Zu Reformansätzen der Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, in: European Piano Teachers Association (Hg.): Auf verwachsenen Pfaden? Klavierunterricht heute. Dokumentation 2004/2005, Düsseldorf: Staccato, S. 22–55.

Kugler, Michael (2000): Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk *Elementare Musikübung*. Bewegungsorientierte Konzeption der Musikpädagogik, Frankfurt/M.: Peter Lang.

Loebenstein, Frieda (1932): Klavierpädagogik, Leipzig: Quelle & Meyer.

Lorenz, Karl (1994): Wege nach Hellerau. Auf den Spuren der Rhythmik, Dresden: Hellerau-Verlag.

Ministére De l'Éducation Nationale et de la Formation Professionelle (o.J.) (Hg.): Musik 1. Das Klangmännchen. Lehrerhandbuch, Luxembourg.

Oberschmidt, Jürgen (2021): (K)ein Ende vom Lied – Kestenbergs visionärer Programmentwurf als Ausgangspunkt für musikpädagogische Neuorientierungen, unveröffentlicht.

Orff, Carl (1933): Rhythmisch-melodische Übung, Mainz/Leipzig: Schott.

Pfannenstiel, Ekkehart (1928): Entwurf eines Musiklehrplans für die achtklassige Volksschule sowie für Förderklassen und für die zwei- und einklassige Landschule [3. Schrift der Schulmusikgruppe Berlin], Berlin: Comenius-Verlag.

Ritzel, Fred (1979): "Dieser freche Blödsinn wird seit Jahren in den Schulen geduldet". Über Improvisation in der Musikpädagogik, in: Brinkmann, Reinhold (Hg.): *Improvisation und neue Musik*, Mainz: Schott, S. 66–95, www.staff.uni-oldenburg.de/ritzel/material/Bloedsinn.htm (8.4.2022).

Riemer, Franz (2001): Wege zur Jugendmusikbewegung nach individuellen Mustern. Schoenebeck, Mechthild von (Hg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte [Musikpädagogische Forschung; 22], Essen: Die Blaue Eule, S. 153–164, https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10225/pdf/Riemer_Wege_zur_Jugendmusikbewegung_2001.pdf (9.5.2022).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sagrillo, Damien (2014): Kreativ im Takt. Zu den Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines musikpädagogischen Konzeptes, in: Nitschké, Alain/Sagrillo, Damien (Hg.): Die Musik in der Bildung. Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg, Weikersheim: Margraf, S. 113–161.

Sagrillo, Damien/Brusniak, Friedhelm (2019): Martin Straus, ein europäischer Musikpädagoge aus Luxemburg. Ars inter culturas, Vol. 8 Słupsk, S. 203–216. doi.org/10.34858/AIC.8.2019.013

Schenk, Dietmar (2004): Die Hochschule für Musik zu Berlin. Preußens Konservatorium zwischen romantischem Klassizismus und Neuer Musik 1869–1932/33, Stuttgart: Franz Steiner.

Schwabe, Matthias: Lilli Friedemanns Wege zur experimentellen Improvisation. Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXXIV, April 2011, www.lilli-friedemann-stiftung.de/wp-content/uploads/2015/02/experimentelle-Improvisation.pdf (8.4.2022).

Straus, Martin (1994) in Zusammenarbeit mit Marie-Thérèse Berns-Merker: Musik ist das Spiel mit dem Kang. Programmkonzept für den Musikunterricht in der Grundschule, aufgebaut auf den musikalischen Parametern Form – Klangfarbe – Rhythmus – Melodie – Harmonik – Dynamik, Eigenverlag.

Straus, Martin (2002, 2006 und 2010), in Zusammenarbeit mit Marie-Thérèse Berns-Merker, Henri Junck: Musik 2 – Das Spiel mit dem Klang [Buch und Tonaufnahmen], Luxemburg: Bildungsministerium, Graphic Press.

Straus, Martin/ Berns-Merker, Marie-Thérèse (2014): Musik – Das Spiel mit dem Klang, in: Alain Nitschké, Damien Sagrillo (Hg.): Die Musik in der Bildung. Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg, Weikersheim: Margraf, S. 43–94.

Tervooren, Helga (1987): Die rhythmisch-musikalische Erziehung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der Kestenberg-Reform unter besonderer Berücksichtigung von Kindergarten und Grundschule, Frankfurt: Peter Lang.

Wehle, Gerhard F. (1925/1950[5]): Die Kunst der Improvisation, Hamburg: Sikorski.

Widmaier, Martin (2016): Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier, Mainz: Schott.

Zwiener, Daniel (2008): Als Bewegung sichtbare Musik. Zur Entwicklung und Ästhetik der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland als musikpädagogische Konzeption, Essen: Die blaue Eule.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Nina Perović, Theda Weber-Lucks, Jelena Martinović-Bogojević

Improvisationserfahrungen von Musikschullehrkräften anhand von Methoden aus dem Sozio-Psychodrama – Ein Erfahrungsbericht

This article examines theories on the importance of improvisation in music education and the key features of Jacob Levy Moreno's methods on the basis of a project. The main aim was to gain experience of how music teachers can develop new perspectives on the implementation of improvisation in their teaching practice. The approach presented here was chosen to overcome common blockages, to master improvisation from different perspectives and to help it become expressive through the use of sociopsychodrama techniques. During the work process, care was taken to create a supportive environment and to encourage individual and collective creativity.

Le présent article met en lumière les théories sur l'importance de l'improvisation dans l'enseignement musical ainsi que sur les caractéristiques clés des méthodes de Jacob Levy Moreno à travers un projet de formation continue en pédagogie musicale. L'objectif principal était de recueillir des expériences sur la manière dont les professeurs de musique peuvent développer de nouvelles perspectives pour l'implémentation de l'improvisation dans leur pratique d'enseignement. L'approche présentée ici a été choisie pour surmonter les blocages habituels, maîtriser l'improvisation sous différentes perspectives et l'aider à s'exprimer grâce à l'utilisation de techniques issues du sociopsychodrame. Dans le processus de travail, on a veillé à créer un environnement de soutien et à encourager la créativité individuelle et collective.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet Theorien zur Bedeutung von Improvisation in der musikpädagogischen Ausbildung sowie Schlüsselmerkmale der Methoden von Jacob Levy Moreno anhand eines musikpädagogischen Fortbildungsprojektes. Das Hauptziel bestand darin, Erfahrungen zu sammeln, wie Musiklehrkräfte neue Perspektiven für die Implementierung von Improvisation in ihre Unterrichtspraxis gewinnen können. Der hier vorgestellte Ansatz wurde entwickelt, um übliche Blockaden zu überwinden, Improvisation aus verschiedenen Perspektiven zu meistern und ihr durch den Einsatz von Techniken aus dem Soziopsychodrama zur Ausdruckskraft zu verhelfen. Im Arbeitsprozess wurde darauf geachtet, ein unterstützendes Umfeld zu schaffen und sowohl die individuelle als auch die gemeinschaftliche Kreativität zu fördern.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Einleitung

Im Frühjahr 2022 wurde an der Leo Kestenberg Musikschule Berlin ein innovatives Workshop-Projekt unter dem Titel »Das Soziopsychodrama als Schlüssel zur Improvisation« entwickelt. Es wurde von Theda Weber Lucks, Leo Kestenberg Musikschule, Leiterin der Fachgruppe »Neue Musik. Performance Art. Klangkunst« initiiert und unter Leitung der Komponistin und Praktikerin des Soziopsychodramas, Nina Perović, durchgeführt. Begleitet wurde das Projekt von der Musikpädagogin Jelena Martinović-Bogojević sowie von einer Supervisorin in der Psychodrama-Ausbildung. Theda Weber-Lucks nahm als aktiv teilnehmende Musikschullehrkraft und improvisationserfahrene Musikpädagogin eine Innenperspektive ein.

Die Bedeutung der Improvisation für die Förderung von musikalischer Kreativität und ein besseres musikalisches Verstehen wurde in der Musikpädagogik vielfach erforscht.[1] Zunehmend wird das Fach Improvisation in neu überarbeiteten Curricula von Musikhochschulen oder Universitäten berücksichtigt. Doch, Veränderungen in der Musikpädagogik sind an langfristige Prozesse gebunden und erfordern eine Lehrperson, die offen für lebenslanges Lernen ist. Noch immer ist die musikalische Improvisation im Musikunterricht an Schulen oder Musikschulen unterrepräsentiert, selbst, wenn es um den Musikunterricht von Kindern geht. Für viele Musiklernende, besonders im Einzel- und Gruppenunterricht von klassischer Musik, ist das Spielen eines Instrumentes oder der Gesang nach wie vor durch die kontinuierliche Arbeit an der Aufführungstechnik und den strikten Respekt vor der Partitur bestimmt.

Ausgehend von dieser Problematik wurde das hier vorzustellende Workshop-Projekt konzipiert. Dabei war es die Ausgangsidee, mit einem praxisorientierten Improvisations-Projekt für Musiklehrkräfte zu beginnen und evtl. sogar einen neuen Zugang zu Neuer Musik, Performance- und Klangkunst zu eröffnen.

Die prozessoffene Zusammenarbeit von Kolleg*innen im Rahmen eines Workshops wird allgemein als ein mächtiger Katalysator der professionellen Entwicklung begriffen. Das gegenseitige Absorbieren von Erfahrung und Wissen durch gemeinsames praktisches Umsetzen, Explizit-Ma-

1 Vgl. Biasutti (2017); Campbell (2009); Heble/Laver (2021); Kratus (1995); Siljamäki/Kanellopoulos (2019).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

chen und Reflektieren fördert nachweislich Erfahrung, Wissen, konzeptuelles Denken, Spieltechnik und, nicht zuletzt, berufliches Engagement.

Doch wie kann dies erfolgversprechend in der Improvisation gelingen? Ein nicht zu unterschätzender Faktor ist gerade bei klassisch ausgebildeten Musiker*innen die Angst, frei zu spielen.

Angeregt durch die Begegnung mit Nina Perović, die sich als Komponistin und Pianistin intensiv mit *Psychodrama* und *Soziopsychodrama* sowie der Philosophie und Theorie von Jacob Levi Moreno (1959) beschäftigt, entstand die Idee, ein Pilotprojekt zu wagen und zentrale Methoden aus dem Sozio- und Psychodrama von Jacob Levy Moreno auf die musikalische Improvisation zu übertragen. Damit sollte ein angstfreier Raum geschaffen werden, der die Musiklehrkräfte – jenseits von richtig und falsch – zu freier Improvisation und Interaktion mit anderen Gruppenmitgliedern ermutigen und ihnen praktische Erfahrungen im Umgang mit kreativen Gruppenprozessen ermöglichen könnte.

Dieses Pilotprojekt galt es, im Hinblick auf mögliche Anschluss- oder Nachfolgeprojekte auszuwerten, um es verbessern und weiterentwickeln zu können.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte dargestellt, die zur Entwicklung des Modells führten: 1. Forschungsstand zur Improvisation im Musik(schul)unterricht, 2. angstfreie Improvisation, 3. Methoden aus dem *Soziopsychodrama*, 4. Das Workshop-Modell und seine Durchführung, 5. Auswertung

1. Forschungsstand - Improvisation im Musik(schul)unterricht

Um Improvisation als integralen Bestandteil des Musikunterrichts erfolgreich unterrichten, begleiten und entwickeln zu können, sollten Lehrkräfte über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die sie meist erst selbst entwickeln müssen.

Nach einer Definition von Biasutti[2] ist Improvisation eine artikulierte, mehrdimensionale Aktivität, die zu einer kreativen Leistung aus dem Stegreif führt. Improvisation findet im Moment statt, was die lineare Verfolgung des Prozesses erschwert. Sie äußert sich in der Erzeugung von Reaktionen auf vertraute musikalische Stimuli, wie etwa eine Melodie oder eine Akkordfolge. Frühere Erfahrungen werden im musikalischen

2 Biasutti (2017).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Langzeitgedächtnis akkumuliert, was die Perfektionierung der Improvisation im Laufe der Zeit ermöglicht. Nach Clarke[3] erfolgt die Verknüpfung von Elementen während der Improvisation auf drei Arten: hierarchisch, assoziativ und basierend auf der Auswahl einer bestimmten Anzahl von Elementen aus dem Repertoire, das dem Improvisierenden zur Verfügung steht. Das Mitreißende des kreativen Prozesses im Augenblick hängt mit emotionalen Zuständen und dem unbewussten Abrufen (Triggern) von angesammeltem Wissen und Erfahrungen zusammen.

Das Spektrum der Musikimprovisation differenziert sich je nach Genre durch den Grad der Einbeziehung von mentalen Prozessen, musikalischer Intuition und ganz allgemein durch die Freiheit im kreativen Ausdruck weiter aus. Freie Improvisation in der klassischen Musik wird nach unserem Erachten weniger analysiert, nicht nur, weil sie weniger präsent ist, sondern auch, weil ihr der Respekt vor der Partitur oder vor etablierten ästhetischen Kriterien einer jeweiligen Epoche entgegenstehen oder ein bestimmter Stil oder Ausdruck eines Komponisten beachtet werden müssen.

Das Unterrichten von Improvisation ist eine große Herausforderung bzgl. der Entwicklung von didaktischen Kompetenzen in der Musikpädagogik. Eine Lehrkraft, die Improvisation in ihrer Unterrichtspraxis anwenden möchte, sollte mit Entwicklungsansätzen zum Unterrichten von Improvisation vertraut sein.

Kratus[4] zufolge kann dabei zwischen sieben Stufen unterschieden werden: 1. Erkundung, 2. prozessorientierte Improvisation, 3. produktorientierte Improvisation, 4. flüssige Improvisation, 5. strukturelle Improvisation, 6. stilistische Improvisation und 7. persönliche Improvisation.

Ein weiteres bedeutendes Modell, das vor 35 Jahren entwickelt wurde, ist das von Swanwick und Tillman[5] verfasste *Spiralmodell der musikalischen Entwicklung*, das sich auf die Entwicklungspsychologie stützt und die Prozesse der musikalisch-kreativen Entwicklung erklärt. Wichtige Erkenntnisse bringt überdies das von Peter R. Webster[6] entwickelte Modell vom kreativen Denken in der Musik, das aus der Notwendigkeit heraus entstand, den oft zu weitgefassten Begriff der musikalischen Kreativität klarer zu definieren.

---

3 Clarke (1988).
4 Kratus (1995).
5 Swanwick/Tillmann (1986).
6 Webster (2002).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Von Larsson und Georgii-Hemming[7] wurden für die Improvisation im Musikunterricht zwei konzeptionelle Rahmen definiert: die *strukturierte Improvisation*, die sich auf die Lehrperson richtet bzw. von ihr ausgeht, und die *freie Improvisation*, die sich auf die Lernenden richtet bzw. von diesen ausgeht.

Pucihar,[8] die sich mit der Bedeutung von Improvisation im zeitgenössischen Klavierunterricht beschäftigt und untersucht, wie diese die Kreativität inspiriert, behauptet, dass das Improvisationsvermögen weder aus sich selbst heraus entsteht noch eine besondere Gabe sei. Sie sollte kontinuierlich auf ein höheres Niveau gehoben und als ein ganzes Bündel von Fähigkeiten aufgebaut werden, zu denen z.B. das Einhalten von einem Metrum, Rhythmus, Dynamik, Harmonik, Melodiebildung usw. zählen. Sie stellt fest, dass die Improvisation nicht nur das kreative Potenzial der Schüler*innen anregt, sondern auch ihre musikalischen Kenntnisse und darstellerisch-technischen Fähigkeiten vertieft und fördert. Überdies könne die Improvisation eine stark therapeutische Wirkung haben, insbesondere, wenn sie mit Körperbewegung verbunden ist.

Im Gegensatz zum Prozess des Komponierens, der durch Diskontinuität und mehrfaches Überarbeiten von Ideen gekennzeichnet ist, besteht der Prozess des Improvisierens in der Kontinuität fortgesetzter Ideen und macht überdies die ununterbrochene Materialgenerierung sowie ein hohes Maß an instrumentaltechnischen Fähigkeiten erforderlich. Außerdem ist das Komponieren meist ein individueller Akt, während die Improvisation meist ein kollektiver Akt ist, der durch Interaktion, Synergie und gegenseitige Unterstützung insbesondere auch zur Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen beitragen kann, wie sie als Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert gefordert werden.

Der beim Improvisieren aktivierte kognitive Prozess kann nach Biasutti und Frezza[9] in vier Dimensionen unterteilt werden: 1. Antizipation, 2. Nutzung des Repertoires, 3. emotionale Kommunikation, 4. Feedback und Flow. Die Lehrkraft kann dabei eine vermittelnde Rolle einnehmen und die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der Lernenden/Studierenden unterstützen. Dieser prozessorientierte pädagogische Ansatz trägt Biasutti[10] zufolge zur Entwicklung von *Metakognition* bei, was zu einer

7 Larsson/Georgii-Hemming (2018).
8 Pucihar (2016).
9 Biasutti/Frezza (2009)
10 Biasutti (2017).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Bewertung von Wissen auf transformative Weise führt. In der prozessorientierten, musikpädagogischen Ausbildung unterstützt er zweierlei: nämlich die Entwicklung der eigenen Improvisationsfähigkeit und, vermittelt durch die begleitende Erfahrung, einen Einblick in die Art und Weise, wie er in der künftigen Unterrichtspraxis angewendet werden kann.

2. Angstfreie Improvisation

Eine zentrale Studie von Riveire,[11] die es zu berücksichtigen gilt, wenn Improvisationsaktivitäten im generellen Klassenmusikunterricht geplant werden, nennt fünf leitende Prinzipien für die angstfreie Improvisation im Schulmusikunterricht: 1. Erfahrung geht vor Intellektualisierung, 2. Improvisieren innerhalb von Struktur/Syntax, 3. Spielen vom Ohr her, 4. Improvisieren als Weg, in der Musik zu sein, 5. Ausbalancieren von Freiheit und Struktur.

3. Methoden aus dem *Soziopsychodrama*

Wenn wir musikalische Improvisation als einen Gruppenprozess verstehen, der im Augenblick stattfindet, und Kreativität als ein komplexes psychologisches Konstrukt; und wenn wir musikalische Improvisation zugleich als eine (non)verbale/körperliche Interaktion verstehen, dann erscheint die Adaption von Methoden aus dem *Psychodrama* wie aus dem *Soziodrama* nach Jacob Levy Moreno für die Anleitung und Ausführung von musikalischer Improvisation durchaus naheliegend und plausibel.

Das *Psychodrama* basiert auf den Prinzipien von Spontaneität und Kreativität, bei denen durch die soziale Interaktion mit anderen sowohl individuelle als auch intrapersonelle Prozesse angestoßen werden.

Gründervater des Psycho- wie des Soziodramas war der Psychiater, Psychosoziologe und Pädagoge Jacob Levy Moreno (1889–1974). Er sah das therapeutische Potenzial des dramatischen Ausdrucks im experimentellen Theater und begann, es zu entwickeln. Dennoch beschränkt sich das *Psychodrama* historisch gesehen nicht ausschließlich auf seine therapeutische Dimension. Moreno selbst setzte es in den Bereichen der Soziologie und

11 Riveire (2006).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Pädagogik ein.[12] Das soziale Element darin beruht auf Morenos ursprünglichem Bedürfnis, mit seiner Arbeit sozialen Wandel anzustoßen und für die Menschenwürde von Unterdrückten und Ausgegrenzten zu kämpfen.

Diese Aspekte fließen auch in den Begriff des *Soziopsychodramas* ein, der zwar nicht allgemein anerkannt ist, aber besser geeignet scheint, sowohl die psychologischen als auch die soziologischen Aspekte von Morenos Methode zu erfassen. Damjanov[13] betrachtet die Verbindung zwischen den beiden Methoden, die für den Begriff *Soziopsychodrama* stehen, wie folgt:

> Schon Moreno verwendete den Begriff *Soziopsychodramas*, aber im Laufe der Zeit bildeten sich aus den von ihm zu Beginn des 20. Jahrhunderts geschaffenen Methoden unterschiedliche Traditionen. In Europa und den USA gibt es eine strikte *Trennung* zwischen der psychotherapeutischen Methode des Psychodramas und der Methode des Soziodramas, die nicht *exklusiv* nur der therapeutischen Anwendung gilt, sondern auch der Arbeit mit anderen Gruppen. Die Begriffe *Soziopsychodrama* und *Psychosoziodrama* werden vor allem in Südamerika verwendet, insbesondere in Brasilien und Argentinien, aber auch in den anderen Ländern Südamerikas.[14] Monica Zuretti, Morenos Schülerin aus Argentinien, Buenos Aires, hat die Methode des Psychodramas und des Soziodramas weiterentwickelt und ihr den Namen *Soziopsychodrama* gegeben.[15] Wenn man jedoch Morenos Rollentheorie versteht und sie anwendet, um den Menschen und menschliche Beziehungen zu verstehen,[16] kann man leicht verstehen, warum der Begriff *Soziopsychodrama* angemessener ist. Damjanov erklärt weiter, dass die Arbeit von Zuretti ihrer Auffassung folgte, dass soziale und psychologische Aspekte genauso aufeinander bezogen sind wie Individuum und Kollektiv.

Die Methode des *Soziopsychodramas* umfasst sowohl die soziale als auch die individuelle Matrix;

> es ist eine Methode, die berücksichtigt, dass es keine klare Trennung zwischen der Gesellschaft und dem Individuum gibt, weil viele persönliche Themen mit den sozialen Ebenen und Dimensionen zusammenhängen.[17]

Moreno stellte die Existenz starrer und ungleichmäßig ausgeprägter Rollenbilder fest, in deren Rahmen die Einzelperson nicht die Möglichkeit hat, sich auszudrücken. Solche Zustände erzeugen auf energetischer Ebene Druck und Spannung, die gelöst werden wollen.

---

12 Ameln/Becker-Ebel (2020), S. 10.
13 Damjanov (2023a), S. 12.
14 Figusch, 2009, zit. nach Damjanov, (2023a), S. 12.
15 Kristoffersen/Mollan/Kristoffersen (2015), zit. n. Damjanov, 2023, S. 12f.
16 Apter, 2003, zit. n. Damjanov, (2023a), S. 12.
17 Vgl. Damjanov (2023a), S. 12.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Im *Soziopsychodrama* werden die Klienten ermutigt, Erinnerungen, Lebenssituationen, innere Dramen, Phantasien und Träume wiederzubeleben, sei es durch das Aufstellen von Szenen, Rollenspiele, dramatische Selbstdarstellung u.a. Dabei wird sowohl verbal als auch nonverbal kommuniziert.

Elemente des Soziopsychodramas

Die Instrumente im Soziopsychodrama sind die *Gruppe* sowie die *Bühne*. Die Handlungsrollen werden bestimmt durch *Protagonist*in*, *Hilfs-Ich und Spielleitung*. Handlungsrelevante Instrumente des Soziopsychodramas sind: *Rollenspiel*, *Rollenübernahme*, *Rollentausch*, *Spiegeltechnik* (Alter-Ego) und das *Doppeln*.

*Protagonist*in* ist das Subjekt einer psychodramatischen Darstellung. Es steht im Zentrum der Handlung, wenn Vertrauen innerhalb der *Gruppe* gegeben ist. Die *Spielleitung* ist die Person, die das Subjekt (Protagonist*in) berät und unterstützt und die strukturelle Verantwortung für den Prozess trägt. Die *Gruppe* besteht aus allen Teilnehmenden einer Sitzung. Sie dient für das Subjekt der Handlung (*Protagonist*in*) als Resonanzraum, korrigierende Instanz und Feedbackgeber, ist Inspirations- und Ideenquelle, auch für das *Hilfs-Ich*. Nur einige Mitglieder der Gruppe werden vom Handlungssubjekt als *Hilfs-Ich* ausgewählt.

Ein *Hilfs-Ich* wird als Erweiterung sowohl des Handlungssubjekts (Protagonist*in) als auch der *Leitung* definiert. Ihre Aufgabe besteht darin, dem Subjekt (*Protagonist*in*) bei der Anleitung, Erforschung und Durchführung seines Prozesses zu helfen.

Die *Bühne* ist der Ort, an dem durch den/die *Protagonist*in*, das *Hilfs-Ich* und die *Leitung* als aktiv teilnehmende Personen sowie durch die *Gruppe* als passiv Teilnehmende, ein Modus der Erfahrung erreicht wird, der über die Realität hinausgeht. Nach dem Überschreiten des Bühnenrandes treten die Teilnehmenden in eine sogenannte *Überschussrealität* ein – die *Bühne* ist also auch ein Abbild der subjektiven Realität des *Subjekts (Protagonist*in)* oder der *Gruppe*.

Morenos Rollentheorie ist relational und erklärt, dass Rollen infolge von Erfahrungen auftreten, die wir im Laufe des Lebens in Bezug auf andere gemacht haben. Das können andere Menschen sein, aber auch die Natur, die Umwelt, die Familien oder die Gesellschaft, in der wir leben.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Im Verlauf des Workshops kamen vor allem die Techniken *Rollenspiel* und *Rollentausch* zur Anwendung. Beide sind wichtig, wenn es darum geht, Empathie zu entwickeln und neue Perspektiven und Erkenntnisse zu gewinnen.

Rollenspiel ist ein weit gefasster Begriff, der eine Vielzahl von Spielen und Übungen umfasst, bei denen eine Person aufgefordert wird, das Verhalten einer anderen Person nachzuahmen oder eine Reihe von Meinungen anzunehmen und öffentlich zu vertreten, mit denen sie sich nicht persönlich identifiziert.

Rollentausch hingegen bedeutet, dass eine Person in die Rolle einer anderen schlüpft, mit der die Rolle getauscht wird. Es bedeutet, dass wir uns nicht nur wie die andere Person verhalten, sondern auch wie sie denken und fühlen, was bedeutet, dass wir uns in sie einfühlen und sie verstehen.

4. Entwicklung von zwei Workshop-Konzepten

Verbale und nonverbale Ausdrucksweisen gibt es im *Soziopsychodrama* ebenso wie in der Musik – z.B. in Improvisation und musikalischem Drama. Im musikalischen Nachspielen/Darstellen von psychosozialen Konflikten wird Spontaneität freigesetzt, können sich Lösungsmöglichkeiten finden lassen; ebenso aber können kreative Impulse für die individuelle oder kollektive Improvisation und Komposition gefunden werden.

Es wurden zwei unterschiedliche Workshop-Konzepte realisiert: Zunächst entstand das Konzept eines vierteiligen Workshops (Workshop 1) für eine größere Gruppe von Musiklehrkräften, der sich über einen Zeitraum von zwei Monaten erstrecken sollte. Darin ging es vor allem um das Erlernen und Anwenden von Improvisationstechniken sowie um das spontane Improvisieren und Erschaffen von Konzept- und Augenblickskompositionen mit Hilfe von Techniken und Methoden aus dem *Soziopsychodrama*.

Demgegenüber wurde ein zeitlich kompakter Arbeits-, Improvisations- und Kompositions-Prozess (Workshop 2) für ein relativ improvisationserfahrenes Trio entwickelt, mit Nina Perović als *Spielleiterin* (Moderatorin, Protagonistin, Komponistin, Pianistin), Theda Weber-Lucks als *Protagonistin* und *Hilfs-Ich* (Stimme) und Marcos Gomez als *Protagonisten* und *Hilfs-Ich* (Trompete). Auch dieser Prozess wurde maßgeblich durch die Anwendung von Techniken aus dem Soziopsychodrama bestimmt: Auf

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der Grundlage von individuell geführten Vorgesprächen mit der *Leiterin* wurden die Rollen von *Protagonist*in* und *Hilfs-Ichs* festgelegt. Es entstanden drei Sets, die als Teil 1 in den Kompositions-Zyklus *Penetrations II* von Nina Perović eingingen. – Die erstmals eingesetzte Methode wurde danach erfolgreich u.a. mit den Stuttgarter Vokalsolisten fortgesetzt.

Im Folgenden wird aus Platzgründen auf den ersten Workshop eingegangen. Die detaillierte Darstellung und Evaluierung des zweiten Workshops wird für eine spätere Veröffentlichung aufgespart.

Workshop I – Konzept

Grundidee des vierteiligen Workshops war es, Musikschullehrkräfte zu einer prozessorientierten Improvisations-Fortbildung einzuladen, in der die Adaption von Methoden aus dem *Soziopsychodrama* als Spielvorgaben erprobt werden sollte.

Der hier eingeleitete Gruppenprozess wurde mit zeitlicher Begrenzung durchgeführt. Er war eindeutig musikalisch ausgerichtet, enthielt jedoch durch den Einsatz von Elementen aus dem Rollenspiel (*Rollenübernahme*, *Rollentausch*, *Spiegeltechnik*, das *Doppeln* etc.) sowie durch die Rollenverteilung (*Protagonist*in*, *Hilfs-Ichs*, *Leitung* sowie *Bühne und Gruppe*) deutlich gruppendynamische und ansatzweise therapeutische Aspekte.

Es wurden vier ganztägige, jedoch zeitlich weit auseinanderliegende Sitzungen konzipiert. Sie fanden alle im selben Raum statt, einem mittelgroßen Konzertsaal mit freier Bestuhlung und zwei Konzertflügeln. – Die größeren Zeitabstände zwischen den Workshops sollten den Lehrkräften dazu dienen, Zeit zu gewinnen, z.B. auch für die Erprobung des Erfahrenen mit ihren Schülern.

Jeder der vier Workshop-Tage basierte auf einem ähnlichen Konzept, bestehend aus *Warm-ups (Aufwärmübungen)*, *Aktionen* (z.T. themenbezogene *Kleingruppenarbeit mit anschließender Präsentation vor der Gruppe)* und einem abschließendem *Sharing* (Austausch).

Der Anteil der Teilnehmenden variierte zwischen sechs und zwölf Personen, es waren vor allem Musikschullehrkräfte gekommen mit geringer bis ausgeprägter Improvisationserfahrung, wohnhaft in Berlin, aber von verschiedener Nationalität (deutsch, französisch, spanisch, montenegrinisch, ungarisch).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Tag 1

Der erste Workshoptag war durch eine Mittagspause in zwei Teile gegliedert und dauerte insgesamt vier Stunden.

Zunächst wurden die Teilnehmenden in die grundlegenden Techniken aus dem Psychodrama eingeführt, mit Begrenzung auf *Rollenspiel* und *Rollentausch*. Anschließend gab es ein *Warm-up* in Form von zwei Spielen: *Fang meinen Namen* und *Könntest du dein Instrument sein*?

Fang meinen Namen diente dazu, die Mitglieder der Gruppe namentlich vorzustellen, d. h. jede teilnehmende Person sang ihren Namen und die Gruppe wiederholte ihn. Das schuf Kontakt zwischen den Teilnehmenden und erleichterte es, sich ihre Namen zu merken.

Könntest du dein Instrument sein? nahm viel Zeit in Anspruch, da die Aufgabe, in die Rolle des eigenen Instruments zu schlüpfen, für jeden eine besondere persönliche Herausforderung war. Dies war ein intimerer Einführungsteil in den gemeinsamen Prozess. Die Spielleiterin stellte – je nachdem, wie sich das Instrument selbst fühlen würde – einige der folgenden Fragen:

- Hallo Instrument, wie lange kennst Du Person X?
- Wofür benutzt Dich Person X?
- Was sind die Unterschiede zwischen der Person X, die dich auf der Bühne oder bei sich zu Hause, privat, spielt?
- Improvisiert X jemals mit den Tönen, die Person X in dir spielt, oder benutzt Person X immer die Partitur?
- Welche Spielweise von Person X bevorzugst Du am meisten?
- Was möchtest Du Deinem Interpreten heute sagen?

Manchmal gab es keine Aufgabe für die Teilnehmenden/Interpreten, aber hier wurde Person X, die bis zu diesem Moment die Rolle ihres Instruments gespielt hatte, gebeten, diese Rolle zu verlassen und eine andere Person aus der Gruppe zu bitten, den Rollentausch für sie weiterzuführen.

Nachdem Person Y gewählt wurde, *Hilfs-Ich* für das Instrument zu werden, würde sie in die Rolle des Instruments von Person X schlüpfen und einfach wiederholen (verbal und auch durch Einnahme der gleichen Körperposition bzw. durch Nachahmen der Haltung des Instruments), was Person X zuvor in dieser Rolle dargestellt hatte. Dabei würde sie eine *Message* an Person X übergeben und ihr somit eine Begegnung mit ihrem Instrument ermöglichen.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Anschließend ging es weiter mit den *Aktionen*, beginnend mit dem Spiel *Begegnungen*. Es folgen die Anweisungen der *Spielleitung* an die *Gruppe*:

> Geht durch den Raum. Je nachdem, wie Ihr geht, atmet oder Euch fühlt, wählt ein Element aus der Natur aus, mit dem Ihr Euch in diesem Moment am meisten identifizieren könnt. Sprecht es nicht aus, bewegt Euch einfach als dieses Element durch den Raum. Bildet nun Gruppen von drei Personen. Sprecht in jeder Gruppe darüber, wer Ihr seid und findet einen Weg, Eure Naturelemente zu verbinden. Erfindet ein musikalisches Märchen oder bildet eine Skulptur, um darzustellen, wie ihr drei Euch getroffen und verbunden habt, z.B. indem ihr einfach die gefundenen Klänge benutzt. Gebt Eurer Begegnung/Eurem Märchen/Eurer Skulptur einen Titel oder Namen.

Danach gab es verschiedene Präsentationen der entstandenen kurzen Musikmärchen oder Musikskulpturen, die in einem *Sharing* besprochen wurden.

Der zweite Teil des Workshops bezog sich auf eine zu planende Abschlussaufführung und wurde durch das Spiel *Könntest Du die Komposition sein?* eingeleitet. In dieser Übung schlüpfte die *Gruppe* als Ganzes in die Rolle des *Protagonisten*.[18] Sie wählte verschiedene Themen für die Rolle der *Komposition*. Jede Person hatte die Möglichkeit, diese Rolle zu spielen und dabei auszudrücken, wie sie sich *selbst* (als endgültige Komposition) vorstellen würde. Folgende Fragen wurden von der Spielleiterin gestellt:

- Mit welchen Themen könnte sich eine Komposition beschäftigen?
- Wie fühlt sich die Komposition in diesem Moment?
- Wo wird sie aufgeführt?
- Gibt es eine Botschaft an die Interpreten der Komposition?

Tag 2

Am zweiten Workshoptag wurden nach dem *Warm-up* im Teil *Aktionen* in Kleingruppenarbeit anhand von drei ausgewählten Themenkarten neue Musikmärchen oder -skulpturen geschaffen.

Zur Vorbereitung wurden einige der beim Rollenspiel *Könntest Du die Komposition sein?* entstanden Begriffe oder Metaphern, wie z.B. *Leerer Bal-*

---

18 Damjanov (2023b), S. 32. Damjanov erklärt, dass Gruppenprozess und Warm-up-Übungen im Ergebnis zu einem Protagonisten, zu mehreren Protagonisten oder zu einem Gruppenthema führen könnten, bei dem die ganze Gruppe Protagonist ist.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lon, *Freiheit*, *Zerbrechlichkeit*, *Traurigkeit, Glück, Spannung, Krieg, Frieden, Stille, Frage, Transparenz*, auf Themenkarten geschrieben und zur Auswahl bereitgestellt, ergänzt durch thematische Bildkarten von Jan Oberg (z.B. *Kinder in Aleppo)*.

Die ausgewählten Themenkarten wurden in der Kleingruppe nach Art eines musikalischen, nonverbalen *Rollenspiels* erarbeitet. Z.B. wählte ein Interpret das Thema *Zerbrechlichkeit*, ein anderer das Thema *Krieg*, ein dritter das Bild *Kinder in Aleppo*. Die bei der gemeinsamen Improvisation gefundenen musikalischen Ideen und Themen konfrontierten sich, ergänzten sich, es wurden Freiräume und Nischen gefunden, in denen sich die Thematik der Beteiligten entfalten konnte. – Das Gespielte/Erlebte wurde diskutiert und ausgearbeitet und wiederum der *Gruppe* präsentiert.

Der Prozess wurde mit einem *Sharing* abgeschlossen, das sowohl zur Integration der Gruppe als auch zur Klärung von Themen beitragen konnte, die in der Abschlussaufführung eine Rolle spielen sollten.

Tag 3 und Tag 4

Tag 3 galt weiteren vorbereitenden Übungen für den abschließenden Tag 4. Letzterer wurde von der *Spielleiterin* der *Gruppe* folgendermaßen strukturiert:

- *Wie fühle ich mich in diesem bestimmten Moment* Alternierend spielen alle aus der *Gruppe* die Handlungsrolle des/der Protagonisten/in die angefragte Emotion, während die Gruppe den *Resonanzraum* bildet. Gespielt wird auf Wunsch mit einem vorausgehendem Gespräch.
- *Skulpturen I*: Präsentationen aus der Kleingruppenarbeit:
- *Könntest du dein Instrument sein*? Wieder spielen alternierend alle aus der *Gruppe* in der Handlungsrolle des/der Protagonist/in ihr eigenes Instrument (auf Wunsch mit einem vorhergehenden Gespräch)
- *Skulpturen II*: aus der Kleingruppenarbeit
- *Was nehme ich mit?* Abschließendes *Sharing* zwischen *Spielleitung* und *Gruppe* zum Gelernten – Erfahrungen, Erlebnisse, eigene Befindlichkeiten, neue Erkenntnisse.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

5. Auswertung

Wie eingangs beschrieben, wurde das Workshop-Projekt abschließend evaluiert, und zwar sowohl durch ein letztes gemeinsames *Sharing* in der Gruppe als auch durch Fragebögen. Letztere konnten von den Teilnehmenden ohne Angabe ihres Namens abgegeben werden.

In beidem ging es darum, die Chancen der Methode und auch die damit verbundenen Herausforderungen zu ermitteln. Folgende Fragen standen im Vordergrund:

- Kann die Beschäftigung mit Techniken aus dem *Soziopsychodrama* neue Perspektiven eröffnen, sowohl für das eigene Improvisieren als auch für das Unterrichten von Schüler*innen, z.B. in der Improvisation?
- Können wir alle einen Platz darin finden und eine kreative Rolle mit dem vollen Potenzial unserer Spontaneität spielen?
- Können wir Ideen für Improvisation oder Komposition in unseren inneren Zuständen finden, z.B. indem wir mit musikalischen Mitteln durch sie hindurchagieren?

Positives Feedback

Folgende positive Ergebnisse können festgehalten werden: Sowohl *Sharing* als auch die Fragebögen ergaben, dass sich die Haltung in Bezug auf die Improvisation bei fast allen Teilnehmenden erweiterte.

So bemerkten viele erstmals, dass die Verbindung von Improvisation und nicht-musikalischen Spielvorgaben neue musikalische Perspektiven eröffnete. Sie erlaubte es tatsächlich, Verbindung zu persönlichen Zuständen aufzunehmen und nicht musikimmanent zu denken.

Eine ebenso wertvolle Erfahrung aus dem kollektiven Prozess war es, dass er es ermöglichte, musikalische Improvisation mehr im Sinne einer emotionalen musikalischen Kommunikation zu erleben, die es auch Unerfahreneren erlaubte, sich sicher zu fühlen.

Ebenso gab es die Erfahrung, dass soziale Aspekte ein wichtiger Aspekt des kreativen musikalischen Prozesses sind.

Positiv wurde ebenfalls bewertet, dass der Einsatz von nicht-musikalischen Mitteln zu einem größeren musikalischen Selbstausdruck half, weil er von der Fokussierung auf ein rein musikimmanentes Denken befreite.

> …ich habe schon gemerkt, dass ich seit dem Workshop wieder öfter dazu übergegangen bin, mit meinen Schülern zu Worten, Tieren, Atmosphären oder

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> Ähnlichem zu improvisieren, und es hat sehr gut funktioniert. (Saxophonistin, Komponistin, Pädagogin für Saxophon/Improvisation, viel Erfahrung in Improvisation)

Aber auch der verbale Austausch im *Sharing* vor oder nach dem Spiel wurde positiv bewertet, schien in den musikalischen *Aktionen* mehr Sicherheit zu geben und zu neuen Spielerfahrungen zu inspirieren, z.B. im Sinne einer emotionalen Kommunikation, die Spaß machen kann.

Weiter wurde durch die Mischung von *Aktionen* und *Sharing* ein besseres Verständnis über die persönlichen Anteile in freier Improvisation erreicht.

Positiv bewertet wurden ebenfalls *Rollenspiel*, *Rollentausch* oder musikalische *Skulpturen*. Sie würden Zeit geben für das sich Einlassen in die künstlerisch-musikalische Erforschung und Möglichkeiten der kreativen Umsetzung von Techniken aus dem Psychodrama.

So war es interessant zu sehen, wie sich etwa das *Rollentausch*-Spiel *Könntest Du Dein Instrument sein?* im Laufe des Prozesses entwickelte, auch durch die Kombination mit verbalen und musikalischen Äußerungen. Manchmal wuchs die *Gruppe* zu einer veritablen Einheit zusammen, z.B. als sie gebeten wurde, als *Gruppe* die Rolle des Instruments eines anderen Gruppenmitglieds zu übernehmen (*Rollenübernahme*). Als eine der Teilnehmenden erzählte, dass ihr Instrument ihre Ohren seien und sodann die *Gruppe* als Ganzes die Rolle der Ohren übernahm, entstanden Qualitäten, die an das *Deep Listening* von Pauline Oliveros erinnerten.

Kritische Einschätzungen

Die Validierung von *Sharing* und Fragebögen zeigte aber auch, dass es in Bezug auf die Umsetzung der Workshop-Ziele Veränderungswünsche gab. So z.B. entstand bei den regelmäßig Teilnehmenden der Wunsch nach einer möglichst stabilen und konstanten *Gruppe*. Dies wurde als Voraussetzung für ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen empfunden, das dann auch offenere Diskussionen im angstfreien Raum ermöglichen würde.

Überdies hätte es mehr Zeit für das Einhören und eine grundsätzliche ästhetische Akzeptanz von einer scheinbar atonalen Musik gebraucht. Erweiterte musikalische Ausdrucksweisen, wie z.B. Abweichungen von der klassischen Form oder Einbeziehung von in der Klassik tabuisierten Ausdrucksweisen (Geräusch, extreme Lautstärken oder Sforzato-Spiel) er-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zeugten zuweilen inneren Widerstand. Einige der Teilnehmenden hörten in manchen Gruppenimprovisationen einen „Lärm".

Zugleich wurde der Wunsch geäußert, die verschiedenen Energien und Spannungszustände der Gruppe aufzugreifen, sie musikalisch direkt zu thematisieren und dem musikalischen Prozess zuzuführen.

Auch gab es den Wunsch nach mehr Zeit für das kognitive Erfassen der aus dem Psychodrama übernommenen Techniken, um sich darauf einlassen zu können und sie mit einem vertieften Verständnis für ihre Instrumente (*Gruppe*, *Bühne*, *Protagonist*, *Hilfs-Ich*, *Spielleitung*) zielführend in die Musik einzubringen.

Andere wiederum waren der Meinung, dass die Übertragung von Techniken aus dem Psychodrama auf musikalische Prozesse weiter gefasst werden müsste:

> Ich hatte das Gefühl, dass die Anwendung einiger Techniken des Psychodramas in der Improvisation zu wörtlich und vielleicht zu streng war. Ich würde sagen, dass eine breitere Interpretation der Psychodrama-Methoden und die Konzentration auf ihre Ziele statt auf ihre Techniken besser in den musikalischen/improvisatorischen Kontext passen könnten. (Komponist und Jazzmusiker, 41 Jahre alt, viel Erfahrung in der Improvisation)

Auch die Anwendung von Techniken wie *Rollenspiel* oder *Rollentausch* auf den Improvisationsunterricht wurde zuweilen skeptisch gesehen, weil es die Grenzen zur Privatheit für einige Schüler*innen überschreiten könnte.

> Für das Rollenspiel würde ich wohl hauptsächlich die Rollen des Instruments ausprobieren, weil ich diese im Workshop am meisten geübt habe und weil ich mich darin am sichersten fühle. Ich habe große Angst, versehentlich die privaten Grenzen meiner Schüler zu überschreiten oder eine Situation zu eröffnen, mit der ich nicht richtig umgehen oder sie steuern kann. (Saxophonistin, Komponistin, Anfang 30, viel Erfahrung in Improvisation)

Zusammenfassende Auswertung

Das übergeordnete Ziel des Projekts war es, mithilfe von Methoden aus dem *Soziopsychodrama* ein besseres Verständnis für die wesentliche Bedeutung von Kreativität und Spontaneität in der Improvisation zu vermitteln.

Die Gruppe der Teilnehmenden war eine offene, zu jedem Workshop stießen einige Neue hinzu, während andere Teilnehmende, die schon da waren, fehlten.

Recht schnell stellte sich heraus, dass es für die Improvisationserfahrenen wie für die in der Improvisationsunerfahrenen eine große Heraus-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

forderung war, zu verstehen, wie man in einer heterogen und jeweils unterschiedlich besetzten Gruppe Verantwortung am besten teilen und Spontaneität bewahren kann.

Dabei erwies es sich für zukünftige Projekte als besonders wichtig, das gesamte Material innerhalb einer geschlossenen *Gruppe* zu kommunizieren, wie dies auch im *Soziopsychodrama* üblich ist. – Diese Tatsache wurde bei dem Fortbildungsprojekt des Musiklehrkräfte-Workshops zunächst unterschätzt. Es sollte bei zukünftigen Projekten dieser Art erwogen werden, mit den Teilnehmenden einen Vertrag zu schließen, in dem die Rahmenbedingungen und Ziele des Workshops geklärt und abgestimmt sind.

So kann sich die *Gruppe* leichter in einen gemeinsamen musikalischen Prozess begeben und für die *Aktionen* kann ein sicherer Raum geschaffen werden, der mit Freiheit, Dialog, Begegnung, Spontaneität und Kreativität als wichtige Bestandteile der Improvisation vielleicht sogar die Erfahrung einer *Überschussrealität* (intensivierte Augenblickserfahrung) ermöglichen kann.

Dass der Workshop in der offenen *Gruppe* dennoch gelang, zeigte sich in der gegenseitigen Ermutigung und spontanen Produktion von musikalischen Ideen, nicht nur während des Prozesses, sondern auch in der abschließenden Aufführung (es beteiligten sich acht von zwölf Gruppenmitgliedern).

Letztlich war es ein für den Prozess förderlicher Aspekt, dass die musikalischen *Aktionen* eine erweiterte Form- und Materialästhetik implizierten. Auch wenn dies zuweilen auf ästhetische Widerstände stieß, erlaubte sie es sowohl den Improvisations-Fortgeschrittenen als auch den Improvisation-Unerfahrenen, sich von Formzwängen oder einem auf solistisches Können gesetzten Fokus zu lösen und sich auf die vom *Soziopsychodrama* inspirierten *Aktionen* zu konzentrieren. So wurde es allen möglich, angstfrei und ohne Leistungsdruck in ein gemeinsames musikalisches Spiel einzusteigen, das Spontaneität und Kreativität freisetzen konnte.

Fazit

Das hier vorgestellte Workshop-Projekt für Musikschullehrkräfte verfolgte das Ziel, den Teilnehmenden grundlegende Elemente des *Soziopsychodramas* zu vermitteln und einige seiner Techniken in der musikalischen

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Improvisation einzusetzen, nicht zuletzt, um neue Perspektiven für das Unterrichten von Improvisation zu gewinnen.

Nach diesem Pilotprojekt und den darin gesammelten Erfahrungen lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Aufbau ähnlicher Formate dazu beitragen könnte, das Verständnis von Musik und musikalischen Entstehungsprozessen in der Einzelimprovisation wie im Dialog mit anderen oder mit einer Gruppe zu erweitern und zu fördern. Die Lehrkräfte konnten ihre Spielräume des musikalischen Ausdrucks ausbauen und angeregt vom *Soziopsychodrama* eigene Mittel und Methoden finden, die auf diesem Weg hilfreich sind.

Literatur

Ameln, Falco von/Becker-Ebel, Josef (2020): Fundamentals of Psychodrama, engl. Übers., Singapore: Springer Nature.

Andrić, Dora/Blažeka Kokorić, Slavica (2021): Primjena načela i tehnika psihodrame u socijalnom radu s različitim grupama korisnika, in: Socijalne teme, (1), H. 8, S. 47–72, hrcak.srce.hr/273053 (29.01.2024).

Apter, Norbert (2003): The Human Being: J.L. Moreno's Vision in Psychodrama, in: International Journal of Psychotherapy, (8), H. 1, S. 31–36.

Biasutti, Michele/Frezza, Luigi (2009): Dimensions of music improvisation, in: Creativity Research Journal (21), H. 2–3, S. 232–242, DOI: 10.1080/10400410902861240 (29.01.2024).

Biasutti, Michele (2017): Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education, in: Frontiers in Psychology (8), DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00911 (29.01.2024).

Campbell, Patricia Shehan (2009): Learning to improvise music, improvising to learn music, in: Gabriel Solis, Bruno Nettl (Hg.): Musical improvisation: Art, education, and society. Urbana: University of Illinois Press, S. 119–142.

Clarke, Eric F. (1988): Generative principles in music performance, in: J. A. Sloboda (Hg.): Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition, Oxford: Oxford University Press, S. 1–26.

Costa Nazario, Luciano da (2021): Freedom as a trigger for musical creativity, in: Research Studies in Music Education (44), H. 1, DOI: 10.1177/1321103X20974805 (29.01.2024).

Damjanov, Jana/Westberg Monica (Hg.) (2023): Discovering the languages of peace: Handbook of Sociopsychodrama, Zadar: University of Zadar, morepress.unizd.hr/books/index.php/press/catalog/book/106 (29.01.2024).

Damjanov, Jana (2023a): Starting the Group, in: Jana Damjanov, Monica Westberg (Hg.): Descovering the Language of Peace. Handbook of Sociopsychodrama, Zadar: University of Zadar, morepress.unizd.hr/books/index.php/press/catalog/book/106, S. 12–20 (29.01.2024).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Damjanov, Jana (2023b): The Structure of Sociopsychodrama: Session and Introduction to Sociopsychodrama Language, in: Jana Damjanov, Monica Westberg (Hg.): Descovering the Language of Peace. Handbook of Sociopsychodrama, Zadar: University of Zadar, morepress.unizd.hr/books/index.php/press/catalog/book/106, S. 21–38 (29.01.2024)

Figusch, Zoli (2009): From One-to-One Psychodrama to Large Group Socio-psychodrama, Eigenverlag.

Heble, Ajay/Laver, Mark (Hg.) (2016): Improvisation and Music Education: Beyond the Classroom, New York: Routledge.

Holdhus, Kari/Høisæter, Sissel/Mæland, Kjellfrid/Vangsnes, Vigdis/Engelsen, Knut Steinar/Espeland, Magne/Espeland, Åsmund/Boylan, Mark (2016): Improvisation in teaching and education – roots and applications, in: Cogent Education (3), H. 1, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1204142 (29.01.2024).

Kratus, John (1995): A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation, in: International Journal of Music Education (26), H. 1, 27–38, DOI: 10.1177/025576149502600103 (29.01.2024).

Kristoffersen, Børge/Mollan, Anne Grete/Kristoffersen Mollan, Audun (2014): "I Invite Each of Us to Speak our Truth" – On Sociopsychodrama, in: Arts and Social Sciences Journal (6), H. 1., DOI: 10.4172/2151-6200.100090 (29.01.2024).

Larsson, Christina/Georgii-Hemming, Eva (2019): Improvisation in general music education – a literature review, in: British Journal of Music Education (36), H. 1, S. 49–67, DOI: 10.1017/S026505171800013X (29.01.2024).

Moreno, Jacob Levy (1946): Psychodrama (Vol.1), New York: Beacon House.

Moreno, Jacob Levy (1953): Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama, New York: Beacon House.

Moreno, Jacob Levy (1959). Psychodrama, (Vol. 2): Foundations of Psychodrama, New York: Beacon House.

Moreno, Jacob Levy (1969): Psychodrama (Vol. 3): Action Therapy and Principles of Practice, New York: Beacon House.

Moreno, Jacob Levy (1997): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in Theorie und Praxis, 5. Aufl., Stuttgart: Thieme.

Moreno, Jacob Levy (2001): Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften, 2. Aufl., Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Pucihar, Ilonka (2016): Improvizacija – integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja, Promotionsschrift, Ljubljana: Universität Ljubljana.

Riveire, Janine (2006): Using Improvisation as a Teaching Strategy, in: Music Educators Journal (92), H. 3, S. 40–45, DOI: 10.2307/3401139 (29.01.2024).

Siljamäki, Eeva/Kanellopoulos, Panagiotis A. (2020): Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research, in: Research Studies in Music Education (42), H. 1, S. 113–139, DOI: 10.1177/1321103X19843003 (29.01.2024).

Swanwick, Keith/Tillman, June B. (1986): The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition, in: British Journal of Music Education (3), H. 3, S. 305–339.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Webster, Peter R. (2002): Creative thinking in music: Advancing a model, in T. Sullivan, & L. Willingham (Hg.), Creativity and music education, Edmonton: Canadian Music Educators' Association, S. 16–34.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Empirische Perspektiven/ Perspectives empiriques

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Manon Ballester & Pascal Terrien

De la pratique musicale à l'esprit critique : l'impact de l'autorégulation

Research shows that music practice develops cognitive dispositions in children, which are the subject of a transfer of skills between different learning experiences. Although a link exists between this practice and cognitive transfer, few studies have focused on learning strategies concerning the reasoning process of students. By combining theoretical contributions from educational sciences, psychology and neuroscience, this study examines how musical activity develops the self-regulation necessary for the acquisition of critical thinking skills in primary school pupils. This article proposes a state of the art on the influence of musical practice on students' reasoning. Particular attention will be paid to the methodological context and the experimental protocol.

Des recherches révèlent que la pratique musicale développe chez l'enfant des dispositions cognitives, faisant l'objet d'un transfert de compétences entre différents apprentissages. Si un lien existe entre cette pratique et le transfert cognitif, peu d'études s'intéressent aux stratégies d'apprentissage concernant le processus de raisonnement des élèves. Croisant les apports théoriques en sciences de l'éducation, psychologie et neurosciences, l'étude observe la manière dont l'activité musicale développe l'autorégulation, nécessaire à l'acquisition de l'esprit critique des élèves du primaire. Cet article propose un état de l'art sur l'influence de la pratique musicale sur le raisonnement des élèves. Une attention particulière sera portée au contexte méthodologique et au protocole expérimental.

Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder durch das Musizieren kognitive Fähigkeiten entwickeln, die auf andere Lernprozesse übertragen werden können. Zwar zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Musizieren und dem kognitiven Transfer, allerdings gibt es nur wenige Studien, die sich mit Lernstrategien befassen, die sich auf die Denkprozesse der Lernenden auswirken. Die Studie berücksichtigt theoretische Beiträge aus den Erziehungswissenschaften, der Psychologie sowie den Neurowissenschaften und untersucht, wie musikalische Aktivität die Selbstregulation fördert, die für den Erwerb von kritischem Denken bei Grundschülern erforderlich ist. Der Buchbeitrag bietet einen Überblick über den Stand der Forschung zum Einfluss der musikalischen Praxis auf das Denken von Schüler*innen. Besondere Aufmerksamkeit wird dem methodischen Hintergrund und dem Versuchsprotokoll gewidmet.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

1 Contexte et objectifs de l'étude

Les processus artistiques mettent en place un dispositif expérientiel qui déstabilise la relation habituelle entre le sujet et son environnement[1], et qui favorise le développement des capacités de développement des apprenants. L'art pourrait dès lors être perçu comme un terrain d'expérimentation propice à étudier ce développement par les effets cognitifs supposément produits[2].

L'état de la recherche révèle l'impact potentiel de la pratique musicale, comme une activité pouvant agir sur les capacités motrices, cognitives et métacognitives de l'apprenant[3]. Jouer d'un instrument de musique engage notamment des aptitudes auditives et motrices[4]. Un transfert étroit est établi lorsque la pratique améliore ces capacités. Reconnu comme une activité cognitive complexe, la pratique musicale permet l'évolution de sphères cognitives indirectes, représentant ainsi un transfert dit « lointain » - parce qu'il s'étend à des capacités plus générales comme le raisonnement - qui s'étend à des apprentissages transversaux[5].

La pratique musicale nécessite un entraînement régulier et débute le plus souvent durant l'enfance. Elle permet d'engendrer des transferts cognitifs[6] et elle améliore la plasticité cérébrale, - capacité du cerveau à modeler et réorganiser ses connexions en fonction des apprentissages et de l'entraînement[7].

Les travaux de Wan et Schlaug[8] ont montré que la musique modifie les structures fonctionnelles cérébrales, enrichissant la motricité du sujet, notamment grâce au développement de la dextérité de la main non dominante. D'autres études déterminent une aisance accentuée du musicien dans le traitement et la discrimination des fréquences auditives[9]. Cette idée est également étayée par Schön et Besson qui s'intéressent à la relation entre l'écrit et la représentation mentale auditive[10]. En transférant cette activité à l'apprentissage de la lecture à l'école, les compétences phonologi-

1 Dokic (2000).
2 *Ibid.*
3 Fauvel/Groussard/Desgranges/Platel (2012).
4 Wan/Schlaug (2010).
5 *Ibid.*
6 Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin (2013).
7 Fauvel/Groussard/Desgranges/Platel (2012).
8 Wan/Schlaug (2010).
9 *Ibid.*
10 Schön/Besson (2005).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ques seraient ainsi accentuées. Le transfert cognitif entre pratique musicale et habiletés langagières est traité dans différentes études. Marin s'intéresse à la formation des règles morphologiques[11]. Koelsch et Gunter étudient le traitement de la syntaxe verbale[12]. Les fonctions exécutives, correspondant à l'ensemble des processus de contrôle cognitif (planification, inhibition, résolution de problèmes, passage d'une tâche à une autre), sont essentielles à l'apprentissage de la musique. Bialystok et DePape démontrent la performance accrue du musicien sur ce type d'activités[13].

Ces recherches établissent que la pratique musicale offre aux apprenants des dispositions cognitives par un transfert de compétences d'inférences, de clarification, stratégiques, et d'évaluation[14].

Si l'état de la recherche permet d'établir un lien entre pratique musicale et transfert cognitif, peu d'études s'intéressent toutefois aux stratégies d'apprentissage efficientes que cette pratique permettrait au développement du processus de raisonnement des élèves[15].

L'étude repose sur l'hypothèse que la pratique musicale est susceptible de développer les capacités de raisonnement de l'enfant parce qu'elle accroît ses habiletés cognitives. Cette recherche consiste à examiner les processus de pensée réflexifs développés par cette pratique. Elle vise à évaluer son effet sur le développement de l'esprit critique, et par conséquence sur l'autonomie intellectuelle de l'élève. Il s'agit d'étudier une des habiletés métacognitives communes à l'esprit critique et à l'apprentissage instrumental : l'activité d'autorégulation, car les études ont montré qu'elle contribue à la régulation et au contrôle des activités au cours de l'accomplissement d'une tâche.

11 Marin (2009).
12 Koelsch/Gunter (2005).
13 Bialystok/Depape (2009).
14 Gauvrit /Delouvée (2019).
15 Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin (2013).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2 De la métacognition à l'esprit critique

Cette recherche s'inscrit dans des approches croisées des sciences de l'éducation de la musique[16], des sciences cognitives[17] et des neurosciences des systèmes[18].

2.1 Métacognition et habiletés métacognitives

La métacognition est définie par « la connaissance qu'une personne a de ses propres processus et produits cognitifs ou de toute autre chose qui s'y rapporte »[19]. Deux grandes composantes entourent le concept de métacognition : d'une part, les connaissances métacognitives[20] et d'autre part, les habiletés métacognitives[21]. Ces dernières sont au cœur de cette étude.

Les habiletés métacognitives représentent le pôle procédural de la métacognition, c'est-à-dire la gestion des processus mentaux[22] qui concernent les procédures développées lors de l'exécution d'une tâche prescrite. Une habileté métacognitive est la capacité à mobiliser ses savoirs et savoir-faire dans l'intention explicite de planifier l'exécution d'une tâche, pour la contrôler, la réguler, et évaluer son efficacité par rapport au but poursuivi. L'apprenant est en mesure de gérer son activité mentale, en utilisant et en adaptant ses méta-connaissances, et de développer un savoir conscient afin de l'utiliser dans des situations de plus en plus complexes.

Les habiletés métacognitives comportent trois types d'activités en lien avec l'exécution d'une tâche : des activités de planification, de contrôle et d'autoévaluation[23].

16 Bégin (2008) ; Marchand (2009); Terrien (2022).
17 Pintrich, (2004) ; Zimmerman/Schunk/Dibenedetto (2017).
18 François/Schön (2016).
19 Flavell (1976), p. 232.
20 Doly (2006).
21 Lafortune/Jacob/Hebert (2000).
22 Brown (1987).
23 Büchel/Paour (2005).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

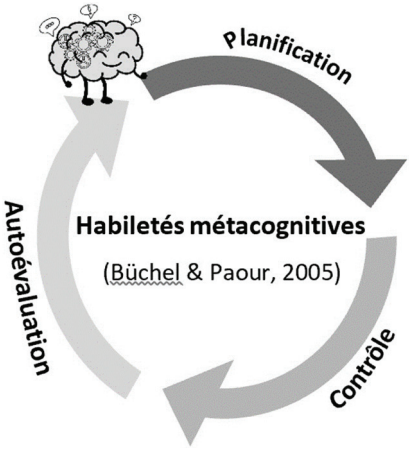


Fig. 1 : Schéma des habiletés métacognitives

L'autorégulation est un élément de la métacognition et fait partie de l'activité de contrôle qui est étroitement en lien avec la pratique musicale et l'esprit critique.

2.2 L'autorégulation

Le contrôle s'exerce par un mécanisme d'autorégulation, où le sujet pilote et régule son activité cognitive en fonction du but poursuivi[24].

Par exemple, dans un contexte de musique d'ensemble où le musicien s'accorde avec les autres, le pilotage et la régulation de l'activité sont exercés, puisqu'il doit anticiper, sentir, ajuster la sonorité, le timbre, la justesse afin de jouer avec les autres. Le musicien est sans cesse dans le contrôle conscient de son activité. A ce sujet, Allal[25] relève que les régulations sont des mécanismes qui permettent le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales. Sans ces derniers, les compétences de l'apprenant ne pourraient pas évoluer[26]. De plus, les processus de régulation expliquent la manière dont les perturbations sont traitées par le

24 Noël/Cartier (2016).
25 Allal (2007).
26 *Ibid.*

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

cerveau pour revenir à un état d'équilibre, en appliquant des solutions à un problème donné, en comprenant de nouvelles notions[27].

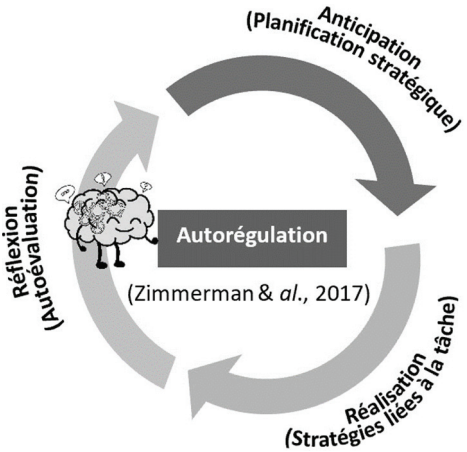


Fig. 2 : Schéma de l'autorégulation

Les études sur le processus d'autorégulation nous informent qu'il comporte trois phases : la phase d'anticipation, la phase de réalisation, la phase de réflexion[28]. Trois indicateurs des phases d'autorégulation en lien avec la pratique musicale ont été retenues pour cette étude[29] :

– la planification stratégique ;
– les stratégies de réalisation ;
– l'autoévaluation de l'activité.

La planification stratégique relève de l'analyse de la tâche[30]. Par exemple, lorsqu'un musicien s'apprête à jouer une œuvre, il anticipe d'ores et déjà son jeu. Au moment d'attaquer le morceau, il peut chanter intérieurement, visualiser les notes, la phrase, prévoir sa respiration en fonction de la sonorité qu'il souhaite engager, du tempo. Un flûtiste peut adapter la manière de souffler dans l'embouchure selon l'attaque qu'il désire produire. Un violoniste peut prévoir ses coups d'archet. Un harpiste peut

27 Buysse (2007).
28 Zimmerman/Schunk/Dibenedetto (2017).
29 Ces indicateurs en lien avec la pratique musicale sont exemplifiés ci-dessous dans le texte.
30 Bégin (2008).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

moduler la pince des cordes. Le musicien est dès lors engagé dans un processus circulaire et rétroactif d'anticipation et d'autorégulation.

La planification stratégique consiste ainsi à anticiper les stratégies efficientes pour atteindre le but fixé. L'autorégulation de l'activité intrinsèque à la planification stratégique permet au sujet de contrôler, de revoir et d'adapter si besoin les stratégies. Dès lors, est-ce qu'on observe chez les élèves-musiciens une utilisation accrue de cette faculté de planification stratégique dans des activités scolaires de raisonnement ?

Les stratégies de réalisation sont relatives à l'exécution de la tâche. Elles sont liées aux stratégies cognitives de traitement[31] et aux stratégies cognitives d'exécution[32].

Par exemple, lors d'une séance de travail, un musicien peut se retrouver confronté à une difficulté technique. Pour la résoudre, il peut mettre en œuvre des stratégies, comme isoler la difficulté technique, adapter par étapes le tempo, ou bien répéter plusieurs fois cette difficulté, jusqu'à son appropriation. Une fois la difficulté résolue, la séquence isolée peut être progressivement réintégrée dans l'ensemble du morceau.

Au niveau de l'interprétation musicale par exemple, le musicien peut choisir les nuances. Il vérifie leur adéquation avec ce qu'il souhaite transmettre. Il peut filer le morceau pour établir une progression, réinvestir et adapter ses connaissances comme le style de jeu à adopter en fonction du compositeur, de l'époque, du mouvement artistique.

Le musicien est alors dans un processus d'autorégulation interne à la phase de réalisation, où il anticipe, planifie, élabore des stratégies, évalue, ajuste, régule et contrôle son activité. Est-ce que le processus d'autorégulation interne (anticipation, planification, évaluation, régulation et vérification) est plus présent chez les élèves musiciens que non-musiciens ?

L'autoévaluation de l'activité est relative au jugement personnel. L'élève identifie si les buts fixés sont atteints, les raisons à l'origine de la réussite ou de l'échec.

Par exemple, l'échec peut être dû à une stratégie choisie non adaptée (origine interne), comme à une prescription ou un objectif qui manquent de précision (origine externe).

Lafortune et Dubé considèrent l'autoévaluation comme une « réflexion critique sur la valeur de ses idées, de ses travaux, de ses apprentissages

31 Cosnefroy (2010).
32 Sternberg (1998).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ou du développement de ses compétences […] »[33]. St-Pierre suggère qu'il s'agit « d'un retour réflexif sur une démarche, sur un résultat, sur une activité, sur une production, etc. »[34]. L'autoévaluation aboutit à un jugement qui se fonde sur des objectifs et des critères précis : la prise de mesure, le jugement et la décision[35].

Par exemple, lors d'une séance de travail, un élève musicien peut évaluer si les stratégies choisies pour résoudre une difficulté technique ou d'interprétation ont été efficaces. A la suite d'une interprétation, il peut analyser ses comportements, son jeu, déterminer les améliorations pour les fois suivantes. Est-ce qu'un élève qui pratique la musique autorégule plus la réalisation des tâches scolaires qu'un élève qui ne la pratique pas ?

Ces indicateurs des phases d'autorégulation (la planification stratégique, les stratégies de réalisation et l'autoévaluation) sont transversaux aux sciences de l'éducation[36], aux sciences cognitives[37] et aux neurosciences[38] et sont constamment présents dans la pratique instrumentale, tout comme dans le développement de l'esprit critique.

L'activité d'autorégulation mobilise des stratégies cognitives, métacognitives ainsi que des stratégies d'apprentissage et motivationnelles[39]. Le modèle de Zimmermann met en évidence deux caractéristiques essentielles au processus d'autorégulation : une autorégulation proactive, créatrice de buts et de plans d'action[40], ainsi qu'une autorégulation réactive destinée à dépasser les obstacles qui empêchent l'atteinte du but[41]. L'élève mesure ce qu'il fait, le conscientise. Il devient un élève réflexif en mesure de raisonner et de développer son esprit critique.

2.3 L'esprit critique : des programmes aux modalités d'observation

Cultiver l'esprit critique des apprenants est un enjeu fondamental de l'école en France. Il est au cœur des problématiques éducatives et apparait

33 Lafortune/Dubé (2004), p. 48.
34 St-Pierre (2004), p. 34.
35 Goupil/Lusignan (1993).
36 Bégin (2008).
37 Zimmerman/Schunk/Dibenedetto (2017).
38 Ridderinkhof/Ullsperger/Crone/Nieuwenhuis (2004).
39 Garcia/Pintrich (1994).
40 Zimmerman/Schunk/Dibenedetto (2017).
41 Cosnefroy (2004).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dans les différentes instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale[42].

Dans une acception didactique, l'esprit critique est représenté par la zététique[43] et peut être perçu comme un « art du doute », au sens étymologique du terme, c'est-à-dire comme une habileté, ce qui est différent du scepticisme[44].

Cette habileté de l'esprit engage le sujet dans une activité réflexive[45], et l'entraîne à cultiver une pensée libre, consciente, raisonnée et autonome, faisant notamment appel à des compétences de raisonnement[46]. L'esprit critique est défini comme un processus cognitif complexe qui engage des habiletés métacognitives.[47] L'apprenant est en mesure de conscientiser sa pensée et d'en exercer le contrôle, afin de l'exploiter de manière plus efficiente. De plus, Halpern et al. [48] observent que l'esprit critique utilise des capacités cognitives qui impliquent notamment la résolution de problèmes, la génération d'inférences, ou la prise de décision.

Gauvrit et Delouvée s'inscrivent dans la continuité de cette réflexion en présentant l'esprit critique comme la capacité à réguler la confiance qu'on accorde aux informations[49]. Dans cette définition apparaissent des compétences, comme les capacités de raisonnement, mais également les dispositions, comme les capacités d'analyse. La prise de recul sur soi-même et sur l'activité menée en font partie. L'apprenant réflexif mène ainsi une activité métacognitive. L'esprit critique peut être mesuré selon un modèle regroupant quatre catégories de compétences : les inférences, la clarification, les stratégies employées, l'évaluation[50].

42 Ministère de l'Éducation nationale, 2013.
43 « Qui est apte à examiner, à rechercher » Broch, Henri (1986). Dans une réflexion didactique sur l'acquisition des processus d'esprit critique, ce terme « zététique » désigne la méthode et la démarche que peut avoir un apprenant.
44 Broch (1986).
45 Ennis (2018).
46 Halpern (2013).
47 Piette (1996).
48 Halpern (2013).
49 Gauvrit/Delouvée (2019).
50 Norris/Ennis (1989).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2.4 De l'autorégulation vers l'esprit critique

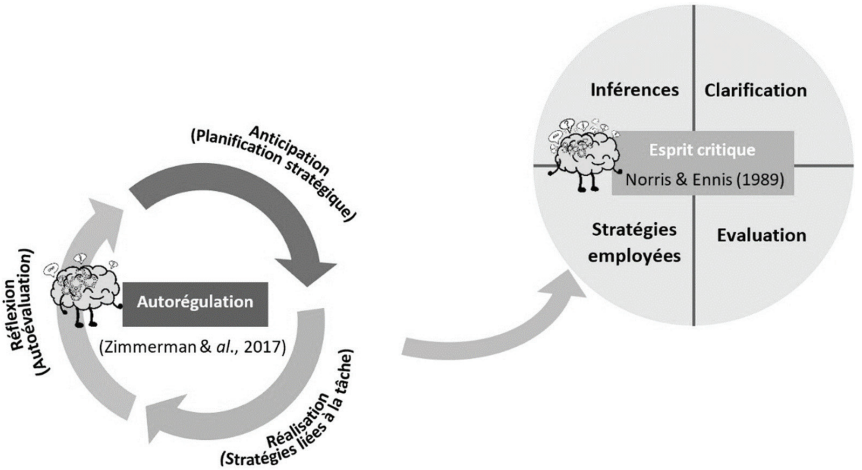


Fig. 3 : De l'autorégulation vers l'esprit critique

L'esprit critique comporte deux principales composantes : les capacités et les dispositions, impliquant des constructions cognitives interdépendantes telles que l'interprétation, l'explication, le raisonnement, l'évaluation, la synthèse, la réflexion, le jugement, la métacognition et l'autorégulation[51].

Cognition, métacognition et esprit critique sont étroitement liés par des indicateurs interdépendants[52], ce qui entraîne à percevoir cette capacité de pensée critique comme une activité de l'esprit, par la mise en œuvre d'un processus cognitif complexe et réflexif, dont seuls les objets d'étude se différencient[53].

L'esprit critique dépend ainsi d'une interdisciplinarité et d'une transdisciplinarité des savoirs, mobilisant les capacités de raisonnement des élèves et formant la pensée autonome.

On peut faire l'hypothèse qu'un élève ayant acquis une agilité mentale d'apprentissage et de raisonnement par la pratique de la musique la réinvestit en classe dans des situations de plus en plus complexes et réflexives comme la résolution de problème. Ainsi, les activités d'autorégulation permettraient de développer l'esprit critique des élèves.

---

51 Ennis (2018); Hitchcock (2018).
52 Spector/Ma (2019).
53 Monvoisin (2007).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3 Méthodologie

3.1 Question de recherche et hypothèse

La revue de la littérature sur les notions de métacognition, d'habiletés métacognitives, sur l'activité d'autorégulation et sur le concept d'esprit critique, semble indiquer qu'il existe des relations entre la pratique musicale et le développement de capacités d'autorégulation permettant une capacité accrue d'esprit critique. Dès lors, la question de recherche serait : est-ce que les élèves de cycle 3 (9-12 ans) qui pratiquent la musique possèdent une activité d'autorégulation plus développée que les élèves qui ne la pratiquent pas ?

L'hypothèse serait que l'activité d'autorégulation développée par la pratique instrumentale renforce le développement de l'esprit critique d'un élève de cycle 3. Ainsi, si les élèves musiciens de cycle 3 (9-12 ans) sont capables d'autorégulation, alors ils manifestent un meilleur esprit critique dans la réalisation des tâches scolaires.

3.2 Protocole d'expérimentation et terrain de recherche

Afin de vérifier cette hypothèse, une expérimentation fondée sur des exercices scolaires permet d'observer et de relever les capacités d'autorégulation et d'esprit critique des élèves de cycle 3. Elle est réalisée sur un groupe d'élèves musiciens (groupe expérimental) et un groupe d'élèves non-musiciens (groupe contrôle). Par élèves musiciens, nous entendons une pratique instrumentale régulière dans l'orchestre de l'école, encadrée par un professeur qualifié.

Cette recherche porte sur le cycle 3 et concerne des élèves en classe de CM2, au sein d'écoles accueillant le dispositif « Orchestre à l'école », dans un réseau d'éducation prioritaire (REP et REP+). Le cycle 3 correspond à une étape du développement de l'enfant où la pensée a évolué vers la décentration cognitive[54], c'est-à-dire vers la capacité à tenir compte de plusieurs aspects d'une même situation pour aboutir à un jugement autonome.

« Orchestre à l'école » est un dispositif associatif pédagogique introduit en zone prioritaire. Il permet à des enfants de milieux sociaux défavorisés

54 Kohlberg (1963).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

d'accéder à la culture artistique musicale en toute gratuité et sur un principe d'égalité pour tous. Il s'agit d'un projet musical et pédagogique mené sur trois ans, qui s'adresse au 1er et 2nd degrés, du CE2 au CM2 ou de la 5ème à la 3ème. Ce dispositif est en partenariat avec l'établissement scolaire, une structure spécialisée dans l'enseignement de la musique et une collectivité territoriale. Ce projet orchestral permet d'ouvrir les élèves à l'altérité et s'inscrit dans la continuité du Parcours d'Education Artistique et Culturelle[55].

3.3 Protocole d'expérimentation

L'état de la littérature a permis de mettre en exergue différents moyens pour mesurer les capacités d'autorégulation des apprenants à partir de tâches prescrites.

Dans le domaine des mathématiques, Baker et Brown se sont intéressés à la résolution de problèmes et plus particulièrement à la détection spontanée d'erreurs[56]. Si le sujet opère un monitoring actif, il détecte plus aisément les erreurs commises. Dans cette continuité, Bordeleau utilise une détection d'étapes manquantes[57]. Focant et Grégoire s'appuient sur ces idées et rajoutent également l'aspect *on-line* en montrant dans leur étude de l'intérêt d'une tâche numérique pour mesurer l'autorégulation[58]. Concernant la mesure de l'anticipation et de la planification stratégique avec détection du but, l'énoncé du problème est passé individuellement aux élèves. Deux questions leur sont posées[59] :

– « Qu'est-ce qu'on te demande dans le problème ? » (détermination du but).
– « Je ne te demande pas de résoudre le problème, mais si tu devais le résoudre, comment t'y prendrais-tu ? » (planification).

Pour la mesure du contrôle lors de la phase de réalisation, une tâche *on-line* est mise en œuvre sur tablette, avec un protocole de détection d'erreurs[60]. L'utilisation d'une tâche *on-line* représente deux avantages,

55 Ministère de L'Éducation Nationale (2013).
56 Baker/Brown (1984).
57 Bordeleau (1994).
58 Focant/Gregoire (2008).
59 *Ibid*.
60 Bordeleau (1994).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

celui d'enregistrer plusieurs comportements autorégulatoires de manière non-intrusive, ainsi que la liberté du contrôle exercé sans interférence de l'adulte[61].

Ce type de tâche qu'est la résolution de problème permet de mesurer l'autorégulation de l'élève, en l'engageant à utiliser des stratégies d'autorégulation, de manière cyclique et rétroactive. En effet, pour résoudre le problème, l'élève doit :

- Analyser la demande et les données, c'est-à-dire le problème dans son ensemble en dégageant l'objectif à atteindre ;
- Planifier une séquence d'actions à entreprendre, exécuter cette séquence d'actions tout en contrôlant la procédure, mais surtout sa pertinence en fonction de l'objectif ;
- Evaluer les résultats obtenus et les confronter à l'objectif ;
- Réajuster son plan d'action ou le compléter en fonction et prévoir une nouvelle planification, si nécessaire.

Il doit ainsi appliquer un processus d'autorégulation.

Dans le domaine plus large du raisonnement, Brown et al. [62] indiquent que l'attention sélective aux éléments importants est également un moyen de mesurer l'autorégulation des apprenants, puisqu'une organisation du travail est requise, entraînant une mise en œuvre stratégique. Par ailleurs, la pensée critique passe par la classification formelle et la catégorisation graphique, ce qui établit un lien avec la pensée réflexive[63].

En nous appuyant sur ces différents éléments de l'état de la littérature, nous avons choisi dans notre protocole expérimental deux types de tâches permettant de mesurer le niveau d'autorégulation des élèves :

- une tâche de classement et de catégorisation d'éléments audios sur tablette numérique ;
- une tâche de résolution de problème en mathématiques suivi d'un questionnaire de réalisation des actions par classement sur tablette numérique.

61 Bouffard (1998).
62 Brown/Nisbet/Ford/Sweet/Shiraga/York/Loomis (1983).
63 Goody (1979).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3.4 Les tâches

3.4.1 Tâche 1 : classification et catégorisation d'éléments audios

La première tâche consiste à classer et catégoriser des éléments audios sur tablette numérique. L'élève est engagé à discriminer le profil temporel perçu (audio)[64] en mettant en œuvre un processus d'autorégulation qui l'amènerait à développer son esprit critique.

Concernant l'exécution de la tâche, l'élève doit rassembler et classer par groupes neuf sons d'une durée de sept secondes chacun, qui selon lui vont ensemble, puis nommer les groupes créés. Les sons ont été composés selon des critères d'intensité, de répétition et de stabilité. L'élève n'a pas connaissance de ces critères et peut choisir de classer les neuf sons selon des caractéristiques qui lui sont propres.

L'élève clique sur les neuf vignettes sonores les unes après les autres et les déplace dans une grille, de manière plus ou moins éloignées en fonction de leurs caractéristiques qu'il juge communes.

L'élève est engagé dans un processus d'autorégulation, car il doit organiser et structurer sa réflexion pour réaliser la tâche qui demande la mise en œuvre complexe de stratégies d'écoute et de classement :

- Ecouter tous les sons
- Etablir les caractéristiques de chaque son
- Identifier les caractéristiques communes
- Regrouper les sons dans la grille (classement et catégorisation)
- Nommer les groupes

Pour réaliser ces tâches, l'élève anticipe, planifie, élabore des stratégies, évalue, ajuste, régule et contrôle son activité. Ainsi, il autorégule ses actions.

3.4.2 Tâche 2 : résolution de problème en mathématiques

La seconde tâche est une résolution de problème en mathématiques, inspirée du problème de Danalet et al.[65] « Toutes voiles dehors ».

---

64 Le syntagme « profil temporel perçu » est dû au musicologue-compositeur Jean-Pierre Moreau qui le définit comme la perception d'un objet sonore dans le temps et la matière modulée par une énergie. Moreau, Jean-Pierre (2019), p. 5.

65 Danalet/Dumas/Studer/Villars-Kneubulher (1999), p. 133.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Les données du problème ont été simplifiées à la suite d'un pré-test réalisé auprès d'élèves de CM2 REP+, afin de s'adapter au niveau.

> La course de voilier « La grande traversée » est retransmise à la radio. Un journaliste sportif la commente : « Le bateau jaune est en tête, il a déjà parcouru 200 km. Le bateau vert est deuxième, il ne lui reste plus que 100 km à parcourir. Le bateau rouge est troisième : sur les 500 km de la course, il n'en a parcouru que la moitié. »
> Es-tu d'accord avec le classement du commentateur ? Justifie ta réponse.

L'élève doit noter les étapes de résolution de problème au brouillon, puis les classer sur la tablette numérique.

Ce problème engage les élèves dans un processus d'autorégulation, parce qu'il mobilise plusieurs compétences en fonction des étapes à franchir :

- La détermination du but : établir un classement de la course ;
- Le tri et l'extraction des données (le nombre de kilomètres total de la course, le nombre de kilomètres parcourus ou restants à parcourir par les voiliers) ;
- Le calcul des opérations nécessaires (division, soustraction) ;
- Le classement des résultats par ordre décroissant ;
- La comparaison des résultats avec le classement initial (proposé par le journaliste sportif).

Après la réalisation de la tâche, les étapes de résolution du problème sont données aux élèves. Ils doivent classer les actions en les mettant dans l'ordre de réalisation sur la tablette numérique.

3.4.3 Tâche 3 : un questionnaire pour les élèves musiciens

Une troisième tâche complémentaire a été retenue pour les élèves musiciens du groupe expérimental.

Il s'agit d'un questionnaire spécifique sur l'activité instrumentale des élèves en situation d'orchestre. Un premier questionnaire fondé sur une échelle de Lickert permet de mesurer les capacités d'autorégulation des élèves musiciens. Les questions du second reposent sur la méthodologie de l'instruction au sosie[66].

66 Oddone/Re/Briante (1981) ; Clot (2008).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Situation : « Tu es à l'orchestre. Tu joues avec tes camarades sous la direction du chef d'orchestre. Est-ce que tu effectues ces actions plutôt toujours, souvent, de temps en temps ou jamais ? »

Les réponses aux questions posées sont à trois niveaux : 1 : jamais ; 2 : parfois ; 3 : souvent ; 4 : toujours.

Anticipation : Avant de commencer à jouer…	**1**	**2**	**3**	**4**
Tu fais attention à comment tu te tiens (position de ton corps).				
Tu te chantes l'air du début dans ta tête pour t'en rappeler.				
Tu positionnes ton instrument, prêt à jouer.				
Tu positionnes tes doigts sur la note de départ.				
Tu regardes le chef pour avoir le départ.				

Réalisation : Pendant que tu joues…	**1**	**2**	**3**	**4**
Tu regardes le chef pour suivre ses indications (départ, arrêt…).				
Tu t'arrêtes quand tu te trompes.				
Tu continues à jouer même si tu t'es trompé, en essayant de te rattraper.				
Tu fais attention à ta position/posture pendant que tu joues (position de l'instrument, du corps).				
Tu vérifies que tu joues bien ensemble avec le chef d'orchestre et avec les autres.				

Réflexion : Tu as fini de jouer. Avant de recommencer tu…	**1**	**2**	**3**	**4**
Tu repères les parties difficiles où tu te trompes.				
Tu arrives à corriger tes erreurs tout seul.				
Tu cherches une solution pour ne plus te tromper.				
Si la solution que tu as trouvée ne fonctionne pas, tu en essaies une autre.				
Si dans un autre morceau tu rencontres les mêmes difficultés, tu te souviens des solutions que tu avais trouvées la dernière fois.				
Tu repères les passages difficiles à retravailler à la maison.				

Réponses libres des élèves aux questions :

1. Maintenant, peux-tu décrire une difficulté ou une erreur que tu as déjà rencontrée quand tu jouais de ton instrument et les solutions que tu as trouvées pour résoudre le problème ?
2. Imagine : Aujourd'hui tu as un nouvel élève à côté de toi. C'est sa première fois à l'orchestre, qu'est-ce que tu lui conseilles ?

Ce questionnaire permet de vérifier que les élèves qui manifestent une activité d'autorégulation sur ces tâches spécifiques en musique, sont égale-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ment ceux qui montrent davantage de signes d'autorégulation dans les tâches de résolution de problème et de classification et catégorisation.

Les réponses obtenues par ces deux questionnaires sont quantitatives et qualitatives et permettent de vérifier cette hypothèse sur les capacités d'esprit critique des élèves.

4 Méthode d'analyse des données

Tâche 1 : classification et catégorisation d'éléments audios sur tablette numérique

Concernant l'analyse de cette tâche, chaque clic et déplacement que l'élève fait est enregistré, permettant d'obtenir une ligne de code (chaque clic est représenté par une lettre). Nous cherchons à identifier une approche structurée et donc une mise en œuvre stratégique. Par exemple, si le sujet clique 2 fois sur chaque son, il utilise une stratégie avec un rétrocontrôle.

Tâche 2 : résolution de problème en mathématiques

Le niveau d'autorégulation des élèves sera établi avec une grille qui recense les indicateurs de l'autorégulation, adaptés à la tâche spécifique de résolution de problème (objectif de la tâche prescrite, stratégies exploratoires, stratégies d'évaluation). Nous nous focalisons sur les stratégies d'autorégulation du point de vue de la sphère exécutive, en laissant de côté les sphères émotionnelle, comportementale, attentionnelle et sociale[67] qui font également partie de l'autorégulation mais qui ne sont pas l'objet de cette recherche.

5 Conclusion provisoire

Cette première réflexion exploratoire, aux frontières des sciences de l'éducation, sciences cognitives et neurosciences des systèmes, s'inscrit dans une recherche sur l'impact que peut avoir la pratique musicale sur l'acquisition et le développement des savoirs fondamentaux à l'école, notamment celui de l'esprit critique. Les résultats de cette étude viseront à renseigner la communauté éducative sur les connaissances actuelles dans l'articulation

67 Nader-Grosbois (2007).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

entre enseignement et apprentissage, d'une part, et sur l'attention à porter sur la didactisation d'un concept comme l'esprit critique. Mahmoudi définit ainsi le principe d'esprit critique comme : « [le] principe d'une posture active de l'élève par le développement de ses capacités intellectuelles et cognitives »[68]. Tout enfant possède un esprit critique qui lui permet de résoudre les conflits des situations auxquelles il est confronté. Cependant, la littérature scientifique (sciences de l'éducation, psychologie cognitive et neurosciences) sur l'influence des pratiques musicales sur le comportement et la réflexion des enfants incite à questionner si les effets de cette pratique sont décelables après quelques mois d'insertion dans un orchestre. Les élèves qui pratiquent la musique au sein du dispositif « Orchestre à l'école » utilisent-il de manière plus systématique les stratégies et les mécanismes d'autorégulation ? Le présent article, après avoir présenté le contexte de l'étude, propose un état de la littérature sur les notions de métacognition, d'autorégulation et d'esprit critique qui vérifie à l'aune des recherches 1) les liens qui existent entre les différentes disciplines scientifiques susnommées sur ces notions, 2) la description des protocoles et des matériels utilisés pour vérifier si les élèves de Cycle 3 qui pratiquent un instrument au sein de l' « Orchestre à l'école » ont développé leurs processus d'autorégulation. Il semble possible que la pratique musicale, ici instrumentale, favorise le développement des compétences de raisonnement, d'inférences, de clarification, stratégiques, et d'évaluation, et les stratégies qui leurs sont attachées. L'étude en cours et les résultats qui seront obtenus permettront de vérifier ces hypothèses.

Sur le plan pédagogique, les résultats obtenus renseigneront sur la dimension didactique de ce savoir fondamental d'esprit critique. Actuellement, hormis la déclaration d'un principe d'éducation à l'esprit critique, aucune étude ne paraît avoir vérifié si ce savoir était enseignable et comment il pouvait l'être. Cette étude devrait permettre de faire émerger des pistes de réflexion sur la pédagogie de l'esprit critique. Enfin, si la pratique de la musique semble avoir quelques vertus sur le plan éducatif et cognitif, cette étude, par l'analyse des travaux scolaires confiés aux élèves, devrait aider à discerner sur quoi et pourquoi cette pratique développe les capacités d'autorégulation des élèves et augmente leur compétence en esprit critique.

68 Mahmoudi (2020), p. 54.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

6 Références bibliographiques

Allal, Linda (2007) : Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation, dans : Allal, Linda/Mottier Lopez, Lucie (éd.) : Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, Louvain-la-Neuve (2007) : De Boeck Université, p. 1-12.

Baker, Linda/Brown, Ann L. (1984): Metacognitive skills and reading, dans : Pearson, P. David/Barr, Rebecca/Kamil, Michael L./Mosenthal, Peter B. (éd.) : Handbook of Reading Research, New York (1984) : Longman, p. 353-394.

Bégin, Christian (2008) : Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié, dans : Revue des sciences de l'éducation (2008), 34 (1), p. 47–67, DOI :10.7202/018989ar.

Bialystok, Ellen/DePape, Anne-Marie (2009) : Musical expertise, bilingualism, and executive functioning, dans : J Exp Psychol Hum Percept Perform (2009), 35 (2), p. 565-74, DOI : 10.1037/a0012735.

Bordeleau, Pierre (1994) : Des outils pour apprendre avec l'ordinateur, Montréal : Logiques.

Bouffard, Thérèse (1998) : A developmental study of the relationship between reading development and the self-system, dans : European Journal of Psychology of Education (1998), 13, p. 61-74, DOI :10.1007/BF03172813.

Broch, Henri (1986) : Paranormal et Art du Doute, dans : Sciences et Avenir (1986), hors-série n°56.

Brown, Ann L. (1987) : « Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms », dans : Weinert, Franz E./Kluwe, Rainer (éd.) : Metacognition, Motivation and Understanding, Hillsdale, NJ 1987 : Lawrence Erlbam Associates, p. 65-116, DOI : 10.12691/education-4-2-5.

Brown, Ann L./Nisbet, Jan/Ford, Alison/Sweet, Mark/Shiraga, Betsy/York, Jennifer/Loomis, Ruth (1983) : The critical need for nonschool instruction in educational programs for severely handicapped students, dans : Journal of the Association for the Severely Handicapped (1983), 8, p. 71-77, DOI : 10.1177/154079698300800030.

Büchel, Fredi. P./Paour, Jean-Louis (2005) : Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive, dans : Enfance (2005), 3, p. 227-240. DOI : 10.3917/enf.573.0227.

Buysse, Alexandre (2007) : Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé, dans : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation (2007), 144, Genève : Université de Genève.

Clot, Yves (2008) : Travail et pouvoir d'agir, Paris : PUF.

Cosnefroy, Laurent (2004) : Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires, dans : Revue française de pédagogie (2004), 147, p. 107-128, DOI : https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3125.

Cosnefroy, Laurent (2010) : L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes, dans : Savoirs (2010), 23, p. 9-0, DOI : 10.3917/savo.023.0009.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Danalet, Claude/Dumas, Jean-Paul/Studer, Christine/Villars-Kneubulher, Françoise (1999) : Mathématiques : Quatrième primaire (livre du maître), Neuchâtel : Corome.

Dokic, Jérôme (2000) : L'art et l'esprit. Présentation pour la journée « Art et cognition », Cité des Sciences et de l'Industrie, La Villette, 14 mars 2000, <http://artcognition.free.fr> visualisé le 28/11/2022.

Doly, Anne-Marie (2006) : La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, dans : Toupiol, Gérard : Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Paris (2006) : Retz, p. 84-124, hal-00835076, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076/document> visualisé le 28/11/2022.

Ennis, Robert H. (2018) : Critical thinking across the curriculum: A vision, dans : Topoi (2018), 37 (1), p. 165–184, DOI : 10.1007/s11245-016-9401-4.

Fauvel, Baptiste/Groussard, Mathilde/Desgranges, Béatrice/Platel, Hervé (2012) : Pratique musicale et plasticité cérébrale : l'expertise musicale permet-elle de se préserver du vieillissement neurocognitif ? Dans : Revue de neuropsychologie (2012), 4 (2), p. 131-137, DOI : 10.3917/rne.042.0131.

Flavell, John H. (1976) : Metacognitive aspects of problem-solving, dans : Resnick, Lauren B. (éd.) : The nature of intelligence, Hillsdale 1976 : Erlbaum, p. 231-235.

Flavell, J. H. (1976) : Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of

Focant, Jérôme/Grégoire, Jacques (2008) : Chapitre 8. Les stratégies d'autorégulation cognitive : une aide à la résolution de problèmes arithmétiques, dans : Crahay, Marcel (éd.) : Enseignement et apprentissage des mathématiques : Que disent les recherches psychopédagogiques, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 201-221, DOI : 10.3917/dbu.craha.2008.01.0201.

François, Clément/Schön, Daniele (2016) : Neurosciences de la musique, dans : Tardif, Eric, / Doudin, Pierre-André : Neurosciences et cognition, Perspectives pour les sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve 2016 : De Boeck superieur, hal-03104939, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03104939> visualisé le 28/11/2022.

Garcia, Teresa/Pintrich, Paul R. (1994) : Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies, dans : Schunk, Dale H., & Zimmerman, Barry J. (éd.) : Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications, Mahwah (1994) : Lawrence Erlbaum Associates Inc, p. 127–153.

Gauvrit, Nicolas/Delouvée, Sylvain (2019) : Des têtes bien faites : Défense de l'esprit critique, Paris : Presses Universitaires de France, DOI : 10.3917/puf.gauvr.2019.01.

Goody, Jack (1979) : La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage, Bazin, Jean, & Bensa, Alban (Trans), Paris, France : Éditions de Minuit.

Goupil, Georgette/Lusignan, Guy (1993) : Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Montréal : Gaëtan Morin.

Halpern, Diane F. (2013) : Thought and knowledge: An introduction to critical thinking, 5th ed., London : Psychology Press.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Hitchcock, David (2017) : Critical Thinking as an Educational Ideal, dans : On Reasoning and Argument (2017): Essays in Informal Logic and on Critical Thinking, Dordrecht: Springer, p. 477–497, DOI :10.1007/978-3-319-53562-3_30.

Koelsch, Stefan/ Gunter, Thomas C./Wittfoth, Matthias/Sammler, Daniela (2005) : Interaction between syntax processing in language and in music: An ERP study, dans : Journal of Cognitive Neuroscience (2005), 17, p. 1565-77, DOI : 10.1162/089892905774597290.

Lafortune, Louise/Dubé, Ginette (2004) : Métacognition et communication : deux processus en interrelation, dans : Vie pédagogique (2004), 131, p.48-50.

Lafortune, Louise/Jacob, Suzanne/Hébert, Danièle (2000) : Pour guider la métacognition, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mahmoudi, Kaltoum (2020) : Esprit critique et pouvoir d'agir. Vers le développement d'une « attitude critique » ?, dans : Spirale, Revue de recherches en éducation (2020), 66 (3), p. 51-63, DOI :10.3917/spir.066.0051.

Marchand, Chrystel (2009) : Pour une didactique de l'art musical, Paris : L'Harmattan.

Marin, Manuela M. (2009) : Effects of Early Musical Training on Musical and Linguistic Syntactic Abilities, dans : Annals of the New York Academy of Sciences (2009), p. 187-90, DOI : 10.1111/j.1749-6632.2009.04777.x.

Ministère de l'Education nationale (2013) : Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013 : Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, <www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competencesdesenseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html> visualisé le 28/11/2022.

Monvoisin, Richard (2007) : Pour une didactique de l'esprit critique : Zététique & utilisation des interstices pseudoscientifiques dans les médias. [Thèse de doctorat, école doctorale EDISCE], https://cortecs.org/superieur/these-r-monvoisin-pour-une-didactique-de-lesprit-critique/ visualisé le 28/11/2022.

Moreau, Jean-Pierre (2019) : Les profils temporels perçus dans les œuvres vidéomusicales, une pratique expérimentale en co-construction, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02281024v2> visualisé le 28/11/2022.

Nader-Grosbois, Nathalie (2007) : Régulation, autorégulation, dysrégulation : Pistes pour l'intervention et la recherche, Wavre : Mardaga.

Noël, Bernadette/Cartier, Sylvie C. (2016) : De la métacognition à l'apprentissage autorégulé, Bruxelles : De Boeck.

Norris, Stephen P./Ennis, Robert H. (1989) : Evaluating Critical Thinking, Pacific Grove : Critical Thinking Press & Software.

Oddone, Ivar/Re, Alessandra/Briante, Gianni (1981) : Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail?, Paris: Éditions sociales.

Piette, Jacques (1996) : Éducation aux médias et fonction critique, Paris : L'Harmattan.

Pintrich, Paul R. (2004) : A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students, dans : Educational Psychology Review (2004), 16, p. 385-407, DOI : 10.1007/s10648-004-0006-x.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ridderinkhof, K. Richard/Ullsperger, Markus/Crone, Eveline/Nieuwenhuis, Sander (2004) : The role of the medial frontal cortex in cognitive control, dans : Science (2004), 306 (*5695*), p. 443-447, DOI: 10.1126/science.1100301.

Schön, Daniele/Besson, Mireille (2005) : Visually induced auditory expectancy in music reading : a behavioral and electrophysiological study, dans : Journal of Cognitive Neuroscience (2005), 17, p. 694-705, DOI: 10.1162/0898929053467532.

Sloboda, John A./Davidson, Jane W./Howe, Michael J. A./Moore, Derek G. (1996) : The role of practice in the development of performing musicians, dans : British Journal of Psychology (1996), 87 (2), p. 287–309, DOI : 10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x.

Spector, Jonathan Michael/Ma, Shanshan (2019): Inquiry and critical thinking skills for the next generation: from artificial intelligence back to human intelligence, dans : Smart Learning Environments (2019), *6* (1), p. 8, DOI : 10.1186/s40561-019-0088-z.

Sternberg, Robert J. (1998) : Styles of Thinking and Learning. Canadian Journal of School Psychology (1998), 13 (2), p. 15–40, DOI: 10.1177/082957359801300204.

Terrien, Pascal (2017) : Les traces d'habiletés métacognitives chez les apprentis-musiciens, dans : Sagrillo, Damien (éd.) : Musik, musikalische Bildung und musikalische Überlieferung – Music, Music Education and Musical Heritage, Festschrift zum 65. Geburtstag von Friedhelm Brusniak, Weikersheim : Margraf Publishers GmbH, p. 330-339, <http://hdl.handle.net/10993/35224> visualisé le 24/10/2023.

Terrien, Pascal (2022) : Le corps : un impensé didactique, dans : Duval, Hélène/Raymond, Caroline/Odier-Guedj, Delphine (éd.) : Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives, Formation et Recherche en Education Artistique (FRéA), Québec 2022 : Les Presses de l'Université de Laval, p. 65-96, hal-03791344, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03791344/> visualisé le 24/10/2023.

Wan, Catherine/Schlaug, Gottfried (2010) : Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span, Neuroscientist (2010), 16, p. 566-77, DOI : doi: 10.1177/1073858410377805.

Winner, Ellen/Goldstein, Thalia/Vincent-Lancrin, Stéphan (2013) : L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique, Paris : OCDE, DOI : 10.1787/9789264183841-fr.

Zimmerman, Barry J./Schunk, Dale. H./DiBenedetto, Maria. K. (2017) : The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance, dans : Elliot, Andrew J./Dweck, Carol S., & Yeager, David S. (éd.) : Handbook of competence and motivation : Theory and application, New-York 2017 : The Guilford Press, p. 313–333, DOI:10.1016/B978-0-08-097086-8.92019-1.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Pascale Batézat-Batellier

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

The study focuses on the teaching-learning of a musical instrument in an orchestra. Music conservatory teachers taught in three elementary schools in priority neighborhoods in France during school time. The study lasted four years.
We consider the didactic transactions as a set of bodily signs that the student must decipher, in return, the student will produce other signs that will allow the teacher to understand what the student has understood about how to act.
We will focus on two concrete examples of music teaching to understand if the joint action in teacher-student didactics allows the construction of dense knowledge in music.

L'étude porte sur l'enseignement-apprentissage d'un instrument de musique en orchestre. Des professeurs de conservatoire de musique donnent cours dans trois écoles élémentaires de quartiers prioritaires, en France, sur le temps scolaire. L'étude a duré quatre ans.
Nous considérons les transactions didactiques comme un ensemble de signes corporels que l'élève doit déchiffrer, en retour, l'élève produira d'autres signes qui permettront au professeur *de comprendre ce que l'élève a compris* à propos de la manière dont il faut agir.
Nous nous centrerons sur deux exemples concrets d'enseignement musical pour comprendre si l'action conjointe en didactique professeur-élève permet la construction de savoirs denses en musique.

Die Studie befasst sich mit dem Lehren und Lernen eines Musikinstruments in einem Schulorchester. Lehrpersonen eines Musikkonservatoriums unterrichteten während der Schulzeit in drei Grundschulen in Stadtvierteln in prekären Randlagen in Frankreich. Die Studie erstreckte sich über einen Zeitraum von vier Jahren.
Dabei wurden didaktische Handlungen als ein Zusammenspiel von Körperzeichen, die der Schüler entschlüsseln muss, betrachtet; umgekehrt bringen die Lernenden ihrerseits Zeichen hervor, die es der Lehrperson ermöglichen, anhand der Art und Weise, wie Lernende handeln, *zu verstehen, was der Lernende verstanden hat.*
Der Beitrag konzentriert sich auf zwei konkrete Beispiele aus dem Musikunterricht, um zu verstehen, ob das gemeinsame Handeln in der Lehrer-Schüler-Beziehung den Aufbau von vertieftem Wissen in der Musik ermöglicht.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Introduction

Cette contribution s'appuie sur une étude qui a duré quatre ans. Nous avons observé des cours donnés par des professeurs de conservatoire régional de musique dans trois écoles élémentaires en France. Chaque semaine, sur le temps scolaire, une vingtaine d'élèves pour chaque école (ce qui fait soixante élèves par niveau scolaire, chiffre qui fluctue chaque année) âgés de huit à dix ans ont une heure de cours en orchestre, un cours regroupant quatre élèves du même instrument, et un cours de culture musicale. L'enseignement instrumental est toujours en groupe. Nos propos concerneront les cours en orchestre.

La communication porte, non pas sur la pertinence de ce type d'enseignement, mais sur la façon dont cet enseignement est pratiqué, sur l'action conjointe professeur et élève et par conséquent sur les apprentissages qui en découlent. Si elle repose sur l'ensemble des quatre années de la recherche citée plus haut, nous basons notre discours sur deux exemples.

Nous poserons tout d'abord la problématique de la communication, puis nous expliquerons quelle a été la méthodologie de la recherche sur laquelle nous puisons nos données, ensuite nous décrirons l'action qui se passe dans les exemples d'enseignement cités plus haut puis nous les analyserons. Enfin, nous discuterons de l'apport des concepts d'analyse que sont le contrat didactique et le « milieu » dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) pour l'analyse de l'enseignement-apprentissage d'un instrument de musique en collectif.

Cadre théorique et problématique

La contribution s'inscrit dans la TACD[1], tel qu'elle a été développée en France, dans le champ des recherches en didactique des disciplines. Nous utiliserons deux concepts clés pour l'analyse de l'enseignement-apprentissage d'un instrument de musique, le « milieu » didactique et le « contrat » didactique.

1 Initié par Sensevy/Mercier (2007) puis développé par Sensevy (2011 ; 2012) et par le collectif Didactique pour Enseigner (2019) et enfin retravaillé en musique à partir du corpus repris ici dans l'ouvrage de Batézat-Batellier (2024).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

En filiation de la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau pour la didactique des mathématiques, la TACD a davantage développé l'analyse de l'action conjointe et des transactions du professeur et de l'élève.

Dans le contrat didactique, l'attente du professeur, souvent implicite, repose d'une part, sur les capacités supposées de l'élève, et, d'autre part, sur les habitudes d'action, les systèmes de normes qui en résultent.

> « Lorsqu'il aborde un problème l'élève le fait sur la base d'un système de capacités épistémiques incorporées, d'habitudes d'actions, dont une partie essentielle résulte de l'*action conjointe* antérieure du professeur et des élèves […] Ce système de capacités, c'est le contrat didactique. Le contrat didactique constitue donc un *déjà-là*, et *l'arrière-plan* de la situation d'apprentissage pour l'élève, sa *référence* » [2].

Pour que l'élève développe une capacité d'apprentissage qui lui appartient, le professeur propose une situation qui va prendre en compte le contrat didactique (les capacités, les connaissances, les habitudes d'actions et les normes, déjà présentes). Cette situation proposera un problème à résoudre pour l'élève. Pour que cela pose problème, il faut aussi qu'il y ait un élément qui dérange l'élève, qui soit nouveau pour lui, qui le déstabilise un peu. L'ensemble de cette situation que l'on vient de décrire est appelée le « milieu » didactique. D'après Brousseau[3], le « milieu » est le système antagoniste de l'actant. Dans une situation d'action, on appelle « milieu » tout ce qui dans le modèle agit ou/et ce sur quoi l'élève agit[4]. Le Collectif Didactique pour Enseigner[5] développe ainsi :

Le « milieu » est ce *avec quoi* il y a à faire pour avancer dans la résolution d'un problème. Le « milieu » désigne ainsi la structure symbolique du problème que l'élève doit travailler. Le savoir se présente au départ sous la forme d'un ensemble de signes épars qui ne font pas sens, en général, pour l'élève : le « milieu » pose problème. En d'autres termes, il y a *résistance* du « milieu ». Sur la base du « déjà-là » du « contrat » didactique et dans ses transactions avec le professeur, l'élève travaille ces signes épars et les organise progressivement en un système cohérent de significations, sensibles et épistémiques, qui constituent le savoir nouveau à apprendre[6].

---

2 Collectif Didactique pour Enseigner (2019), p. 592.

3 Brousseau (1998), <https://guy-brousseau.com/>, visualisé le 18/10/2023.

4 Ce qui veut dire, qu'en mathématique les cubes ou les parts de gâteaux peuvent faire partie du « milieu », alors qu'en musique ce serait plutôt le son, le corps et/ou l'instrument.

5 *Ibid.* Le Collectif Didactique pour Enseigner, regroupe une trentaine d'enseignants-chercheurs de plusieurs universités françaises et Suisse. Il est l'auteur de deux ouvrages, et un troisième paraitra en 2024.

6 Glossaire de la TACD sur <http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/> visualisé le 24.10.2023.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Étant donné que, d'une part, le contrat s'appuie i) sur un système d'attentes du professeur et des élèves - ii) sur les habitudes d'actions conjointes - iii) sur les connaissances acquises dans une relation antérieure et, d'autre part, que le « milieu » prend en compte ces éléments pour les agencer, de telle sorte que l'élève puisse être en interaction au moment de la résolution du problème donné, alors on peut dire : le contrat et le « milieu » sont intimement liés et ne peuvent s'analyser que dans une dialectique.

L'enseignement peut donc se concevoir comme un processus de déchiffrement de signes produits par le professeur et reproduit par l'élève dans l'action conjointe. Il s'agit pour le professeur de faire en sorte que l'élève comprenne, interprète et reproduise ces signes en proposant une situation d'enseignement adéquat. Signes qu'il produira en retour, et qui donneront des informations au professeur sur ce que l'élève a compris de ce qu'il faut faire dans l'expression musicale, ce que nous nommons « milieu ». En musique, lorsqu'il s'agit de jouer d'un instrument ou de diriger un orchestre, les signes proviennent du corps et sont perçus par le corps. Ce corps est source de sensations. Ces sensations sont en rapport avec soi.

Il s'agira, ici, de montrer comment ces situations sont source d'apprentissage pour les élèves. Pour répondre à la problématique ci-devant posée, nous prendrons en compte le système d'attente du professeur et celui des élèves à partir de nos observations *in situ*. Système d'attente qui se décline à partir du contrat didactique. Dans les chapitres suivants, il nous appartiendra de les décrire et de les analyser à partir du concept de « milieu » tel que nous venons de le définir, pour comprendre comment l'action conjointe professeur/élève favorise l'acquisition de savoirs en musique.

Méthodologie

Le corpus est issu d'une étude qui a duré quatre ans. Pour rappel : nous avons étudié chaque année une soixantaine d'élèves dans trois écoles, âgés de huit à dix ans. Chaque semaine, sur le temps scolaire, ils ont trois cours : une heure de cours en orchestre, une heure de cours regroupant quatre élèves du même instrument, et une heure de cours de culture musicale. L'enseignement instrumental est toujours en groupe. Nos propos concerneront les cours en orchestre.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Notre démarche est ethnographique, elle réside dans l'observation *in situ* d'un groupe humain[7]. C'est une clinique du didactique[8] dans le sens où nous partons de la pratique pour en décrire les symptômes. Une trentaine de cours ont été filmés[9].

Notre méthodologie aidera à éclairer la complexité d'une analyse tridimensionnelle comprenant le professeur, les élèves et le savoir.

Description de l'action et analyses

Mimer le souffle

Nous nous appuyons sur un corpus de vidéos qui a fait l'objet d'une présentation lors du colloque. Nous résumons ci-dessous les situations rencontrées dans ces vidéos.

Dans l'extrait que nous reprenons ici, les élèves (tubistes, trompettistes, trombonistes) sont en formation d'orchestre. Le professeur de trompette est alors chef d'orchestre, il leur demande de réviser les notes *do*, *ré*, *mi*, *fa*, *sol*.

Le professeur estimant que le *mi* n'est pas suffisamment juste, arrête l'orchestre. Il demande alors au pupitre des quatre tubistes de rejouer cette note, l'un après l'autre, pour qu'ils s'entendent. Le professeur leur dit de bien inspirer l'air et de bien souffler pour maintenir le son. C'est une façon de décrire la pression de l'air qui doit être constante. Comme ils réussissent chacun à leur tour à modifier le son, le professeur leur demande de jouer ensemble. C'est alors qu'il instaure un signe gestuel qui mime[10] la constance de la projection du souffle dans l'instrument et, par conséquent, du son dans l'air. Ce geste part de son visage, est projeté de façon horizontale avec une vitesse constante en direction des élèves (figure 1 ci-dessous). Il est produit pendant que les élèves jouent, pour leur signifier ce qu'elles doivent faire.

---

7 Mauss (1947).

8 Leutenegger (2000).

9 Des entretiens ont eu lieu avant et après les séances de cours avec les enseignants. Ils nous permettent de vérifier notre compréhension de l'action, les objectifs du professeur et ses attentes. Dans certaines situations, nous avons aussi eu des entretiens avec les élèves.

10 Gebauer/Wulf (1992 ; 2005).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

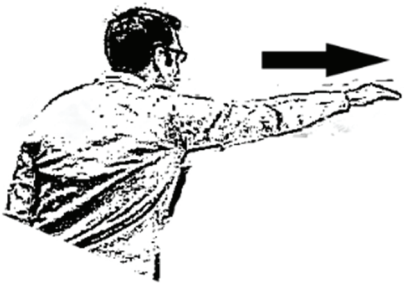


Figure 1 : le geste montre la constance du souffle dans l'air et du son.

Les élèves réagissent. En effet, dans la vidéo, nous entendons qu'ils ont rectifié leur jeu de telle sorte que le son perçu est proche de celui attendu par le professeur.

Construire une première visualisation de l'action du souffle permet à l'élève de prendre conscience qu'il se passe quelque chose à cet endroit-là et qu'il peut l'influencer. Il y a ici un rapport entre :

- la visualisation de ce que devraient être le souffle et sa conséquence sonore ;
- l'écoute par chaque élève du son produit réellement ;
  et
- une triple perception : la perception[11] du son par l'ouïe, la perception des sensations produites par les vibrations de l'air dans le système respiratoire (sans tout décrire) et l'action des lèvres sur la transmission de l'air dans l'embouchure du tuba.

C'est une première étape dans l'action conjointe professeur/élève.

Mimer les sens à mobiliser (ouïe) et la hauteur du son

Le professeur poursuit la révision des notes en reprenant le travail de l'orchestre entier.

C'est au moment de jouer le *fa* que l'orchestre est interrompu par le professeur qui demande au pupitre de trombones de rejouer ensemble la note *fa*. Comme précédemment, il les fait jouer un par un. Chacun joue correctement. Cependant, lorsque les trombonistes jouent à nouveau

11 Dans le sens de Lieury (2015).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ensemble, nous pouvons entendre des sons avec différents niveaux de justesse. Il reprend alors une élève pour la faire jouer seule. À ce moment-là, le son est relativement juste. Mais cette élève, qui auparavant jouait juste quand elle était seule, n'y arrive plus lorsqu'elle joue avec les autres. Au fur et à mesure que les élèves jouent, le professeur s'adresse à celui qui a des problèmes de justesse pour lui montrer par gestes ce qu'il doit faire.

En montrant son oreille du doigt (figure 2), il lui indique qu'il faut qu'il s'écoute, ensuite il monte le doigt vers le haut pour lui signifier de jouer plus aigu. Ces deux gestes s'enchainent très rapidement et signifient : « écoute ton son, et modifie-le pour qu'il soit plus aigu ».

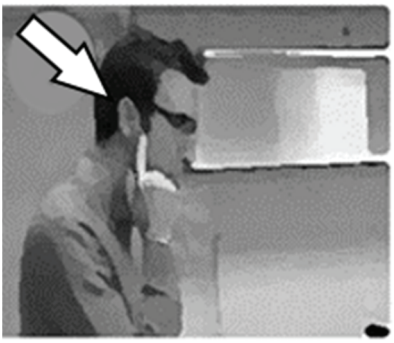


Figure 2 : le professeur montre son oreille du doigt.

Modifier la forme des lèvres

N'étant pas satisfait, le professeur montre à ce même élève comment il doit procéder techniquement. Pour jouer plus juste, l'élève doit jouer un peu plus aigu. C'est par une technique des lèvres et du souffle qu'il y parviendra. Mais étant en train de jouer, cette technique n'est pas directement perceptible par l'élève. Le professeur doit montrer avec ses doigts quelle forme doivent prendre les lèvres (figure 3).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

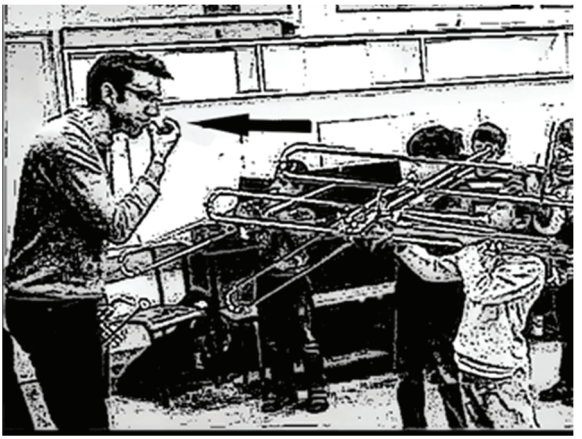


Figure 3 : le professeur imite la forme des lèvres.

L'élève est ainsi amené à imiter avec ses propres lèvres ce que suggère l'action des doigts du professeur : c'est la sémiose[12] d'autrui dans le savoir.

Le résultat est que nous entendons à la vidéo les fluctuations du son. Ce qui veut dire que les élèves essaient de répondre aux signes du professeur par le jeu instrumental. Les sons produits par l'élève sont une autre forme de signes.

C'est ainsi que le professeur et les élèves construisent ensemble un système de signes qui est favorable à l'action conjointe qui répondra aux attentes des uns et autres.

D'un point de vue théorique :

Ce système de déchiffrement des signes par imitation, une fois installé, agit comme une habitude d'action. Déjà là, il permet :

12 D'après Pascale Batézat-Batellier : « Ce terme privilégié par Peirce (2003), se rapproche davantage de l'étymologie grecque du mot qui indique un mouvement, une relation entre celui qui émet un signe, la « chose » étudiée et celui qui interprète ce signe en fonction de cette chose enseignée. Dans un processus inférentiel, il implique la coopération des trois éléments suivants : un signe, un objet, un interprétant. » Batézat-Batellier, P (2024, p. 58).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

– à l'élève de comprendre les attentes du professeur, en interprétant ses signes ;
– au professeur de rendre ses attentes signifiantes à partir du son des élèves.

C'est le contrat didactique qui s'instaure. Nous le voyons lorsque l'élève interprète cette expression comme une indication du contrat avec laquelle il peut agir, sans interrompre son jeu.

Lorsqu'il agit avec ses lèvres, ses poumons, sur l'instrument et par conséquent sur le son : l'élève agit avec des éléments du « milieu » didactique. Par une rétroaction, ou un feedback, le son permet à chacun d'ajuster son action :

– le professeur en donnant des indications sur la technique instrumentale et corporelle ;
– l'élève en modifiant son jeu.

Cette action conjointe dans le son est visible et audible dans la vidéo que nous avons visionnée lors de la communication.

Nous allons continuer à approfondir ces notions.

Association discours/signes pour une prise de conscience d'une sensation corporelle et de son rapport au son.

Le professeur cherche à associer des sensations corporelles à un son. Il aide l'élève à prendre conscience du rapport qu'il y a entre les deux. C'est « le corps dans la conscience et la conscience dans le corps »[13] c'est-à-dire un rapport à soi qui s'instaure dans une situation d'apprentissage.

Revenons au problème rencontré lors du travail avec le pupitre de trombone : l'élève qui joue relativement juste quand il est seul ne s'entend pas quand il joue avec les autres. Le professeur l'amène donc à mémoriser la sensation corporelle qu'il a au niveau du ventre, pour la retrouver lorsqu'il joue en groupe. Il le lui explique verbalement, tout en y associant des gestes : « quand tu es toute seule ça va bien parce que tu entends le son, dit-il en montrant son oreille, par contre quand tu joues avec les autres tu n'entends plus rien et plouf ! ». L'onomatopée « plouf » est associée à un geste de la main et du buste qui s'incline vers le bas, donnant

13 Batézat-Batellier (2024).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ainsi l'information que la note baisse et devient un peu plus grave (figure 4).

Figure 4 : geste représentant le son grave.

L'élève rejoue, et le professeur ajoute le conseil suivant : « essaie de garder cette sensation-là, au niveau du [ventre], ce que tu viens de faire là (il montre son ventre au niveau du diaphragme), la même sensation ». Le fait d'associer discours et signes suppose que l'élève interprète les intentions et les attentes du professeur. Les attentes du professeur peuvent être écrites ainsi : quand il fait tel signe, cela veut dire que l'élève doit l'imiter, mais par une autre partie de son corps que celle que le professeur vient de te montrer, ou par une partie du corps qui ne peut se voir[14]. Il y a ici une double lecture du signe qui est vu, compris puis interprété et enfin transformé par l'élève sur son propre corps (sans oser dire transposé). À partir du moment où celui-ci a associé des sensations corporelles à une prise de conscience, on peut dire qu'il a perçu ce qu'il se passe entre ses actions corporelles et le son qu'il a joué. Autrement dit, il agit pour et par un résultat sonore et musical.

C'est « le corps dans la conscience et la conscience dans le corps »[15] encore une fois.

14 Le professeur a confirmé cette observation et description plus tard, lorsque nous avons visualisé ensemble la vidéo. Les verbatims peuvent être demandés à l'auteure.

15 Batézat-Batellier (2024).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Contrat didactique, milieu didactique et milieu-soi

Si nous devons reprendre la définition en Théorie des Situations Didactiques (TSD) que Brousseau utilise pour les mathématiques : « le "milieu" est le système antagoniste de l'actant. Dans une situation d'action, on appelle "milieu" tout ce qui dans le modèle agit ou/et ce sur quoi l'élève agit » [16], si l'on reprend aussi la définition développée dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) par Sensevy & Mercier[17] puis par le Collectif Didactique pour Enseigner,[18] cités plus haut, nous pouvons dire que :

- la situation d'action est celle de jouer un son musical juste avec les autres ;
- le système antagoniste est le son lui-même et le problème de justesse qu'il pose ;
- ce qui agit sur l'élève sont ses propres sensations corporelles (kinesthésiques et auditives), ainsi que la perception des signes corporels du professeur puis la perception du son ;
- ce sur quoi l'élève agit sont certaines parties de son propre corps et à partir de là l'instrument sur lequel il joue ;
- ce qui rétroagit est le son que l'élève produit à l'aide de tous les éléments cités ci-dessus (qui lui indiquent si ce qu'il a fait correspond aux attentes du professeur sur le plan de la justesse du son musical), et les signes du professeur.

En musique, les sensations corporelles et leur perception sont inhérentes à la formation du son et à sa musicalité. L'action conjointe entre professeur et élève est essentielle, car le son et le corps du professeur sont une référence pour l'élève, par l'exemple qui lui est donné, et aussi par le retour d'information lui signifiant si ce qu'il a joué est juste ou non. Rendre visible ce que doit faire l'élève, par des gestes corporels professoraux, est une démarche qui est très personnelle. Cela renvoie à soi parce que cela suppose une prise de conscience de l'action corporelle. L'élève agit sur lui-même, son corps réagit à son action, et le professeur agit corporellement pour donner des informations à partir de ce que l'élève a fait comme

16 Brousseau, *ibid.*
17 Sensevy & Mercier, *ibid.*
18 Voir le glossaire de la TACD sur <http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/> visualisé le 24.10.2023.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

son. Le soi est donc partie intégrante, ici, du « milieu » didactique. C'est pourquoi depuis 2013, nous avons envisagé que le « milieu » didactique puisse être un « milieu-*soi* »[19].

Pour la TACD le contrat didactique : « lorsqu'il aborde un problème l'élève le fait sur la base d'un système de capacités épistémiques incorporées, d'habitudes d'actions, dont une partie essentielle résulte de l'*action conjointe* antérieure du professeur et des élèves […] »[20]. Dans notre cas, nous remarquons que les gestes du professeur ont une signification pour les élèves parce qu'ils ont déjà été compris dans une action conjointe précédant le cours dont nous parlons. « Ce système de capacités, c'est le contrat didactique. Le contrat didactique constitue donc un *déjà-là*, et *l'arrière-plan* de la situation d'apprentissage pour l'élève, sa *référence* »[21]. Dans notre exemple :

– les habitudes d'action conjointes sont les gestes du professeur et la réponse musicale des élèves ;
– les savoirs concernent la référence sonore de la justesse, la référence corporelle de la justesse par la modification du souffle et du pincement des lèvres, etc.

« Le contrat didactique peut s'appréhender comme un système d'habitudes »[22]. En effet, les gestes du professeur et les réponses musicales ou comportementales des élèves, par l'habitude qui a été prise, peuvent faire système jusqu'à installer un système de normes[23].

C'est un système conjointement construit dans l'action entre le professeur et l'élève qui perdure.

C'est un « milieu » didactique corporel et sonore.

Il est intéressant de voir que certains signes font partie du langage habituel utilisé entre les professeurs et les élèves qui leur permet d'interagir. Ce système de signes a été institué, il est généré par un apprentissage dans la durée. Ces signes continuent de faire partie de systèmes d'habitude qui instaure une attente particulière entre le professeur et les élèves, autrement dit c'est le contrat didactique.

---

19 Forest/Batézat-Batellier (2013) ; Batézat-Batellier (2024).
20 Collectif Didactique pour Enseigner (2019) et dans le glossaire de la TACD [en ligne].
21 *Ibid.*
22 *Ibid.*
23 *Ibid.*

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ce que nous avons décrit dans cette communication constitue des exemples qui montrent ce qui se reproduit constamment dans le travail entre le professeur et les élèves durant les quatre années où nous les avons observés.

Conclusion

D'un point de vue théorique[24], si le « milieu » est « ce sur quoi l'élève agit pour répondre aux attentes du professeur »[25], nous pouvons penser que le « milieu » regroupe les parties du corps que l'élève mobilise pour jouer (les lèvres, le souffle) et ce qui est modifié par son jeu : le son.

En reprenant le dernier exemple, on peut dire que le « milieu-son » ne rétroagit pas (pas de feedback) comme il le devrait puisque l'élève ne s'entend pas jouer quand il est avec les autres. Il ne peut donc pas améliorer son jeu.

Lorsque le professeur oriente l'attention de l'élève sur le ventre et les sensations qu'il éprouve, il matérialise par des signes corporels un élément du « milieu » qui est la sensation corporelle, mais il l'invite aussi à prendre conscience de ce que son corps peut faire pour modifier un son.

Discutons de la notion de « milieu » dans l'action conjointe professeur/élève.

En retenant un « milieu » qui comprendrait le corps, la conscience de l'action de ce corps sur l'instrument de musique et sur le son produit, puis la mémorisation de cette action pour pouvoir la reproduire, nous nous trouvons devant une action qui fait référence à soi-même.

C'est pourquoi ce « milieu » est considéré comme un « milieu-soi ».

Le contrat s'appuyant sur un système d'attentes du professeur et des élèves s'appuie sur des habitudes d'actions conjointes et des connaissances acquises dans une relation antérieure. Le contrat et le « milieu » sont intimement liés et ne peuvent s'analyser que dans une dialectique.

Entrevoir ces concepts permet de désigner les éléments qui permettent à l'élève d'apprendre à partir d'un certain nombre d'éléments qu'il

---

24 Le format de cette contribution ne permet malheureusement pas de montrer de façon suffisamment précise comment la TACD et ses concepts fonctionnent en système. La méthodologie abordée ici est complètement intégrée à la TACD et en est indissociable. Le lecteur peut ici se référer à Sensevy (2011a ; 2011b), CDpE (2019, 2024) et Batézat-Batellier (2024).

25 Collectif Didactique pour Enseigner (2019) et dans le glossaire de la TACD [en ligne].

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

convient de distinguer entre ceux qui proviennent d'actions antérieures (contrat) et ceux qui sont présents au moment de l'action dans un « milieu » didactique. L'un reposant sur l'autre, et l'autre provoquant le premier. Pouvoir distinguer les deux lors des analyses, permet aussi pour le professeur de lui permettre de proposer aux élèves un « milieu » didactique suffisamment rassurant (avec des éléments connus) et suffisamment nouveau pour qu'il puisse d'un côté, puiser dans ses connaissances déjà-là et, de l'autre, être suffisamment déstabilisé par la nouveauté (« milieu » antagoniste), afin d'acquérir par lui-même de nouvelles connaissances.

Ces concepts permettent aussi, pour le chercheur, de voir ce qui ne fonctionne pas dans une relation d'enseignement-apprentissage[26]. En effet, si ces conditions ne sont pas présentes dans l'action conjointe professeur/élève, l'un ou l'autre rencontrera des difficultés.

Bibliographie

Batézat-Batellier, Pascale (2017) : Une analyse des pratiques effectives de l'enseignement-apprentissage d'un instrument de musique à l'école : entre individuel et collectif. Thèse de doctorat, soutenue en novembre 2017 consultable sur <archive-ouverte.unige.ch/unige:101551> et sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01731132/> visualisés le 18/10/2023.

Batézat-Batellier, Pascale/Forest, Dominique (2019) : Faire signe, imiter et répéter, dans : Didactique pour Enseigner, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 521-530.

Batézat-Batellier, Pascale (2024) : Enseigner un instrument de musique : l'art, le collectif et l'individu. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Batézat-Batellier, Pascale/Guillot, Gérald (2019) : La dialectique contrat-milieu comme outil de formation des professeurs de musique, dans Actes du 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique : La TACD en question, questions à la didactique ; <www.tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session4_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf> visualisé le 15/04/2022.

Brousseau, Guy (1998) : Théorie des situations didactiques, Grenoble : La Pensée Sauvage.

Collectif Didactique pour Enseigner, CDpE (2019) : Didactique pour Enseigner, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 592 et p. 595.

Collectif Didactique pour Enseigner, CDpE (2024) : Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

26 Batézat-Batellier, P. & Guillot, G. (2019).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992) : Mimesis, Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag Gmbh.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (2005) : Mimésis, Paris : Les Editions du Cerf.

Leutenegger, Francia (2000) : Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, dans : Recherche en Didactique des Mathématiques, *20*(2), p. 209-250.

Lieury, Alain (2015) : Psychologie cognitive, Paris : Dunod, p. 30.

Mauss, Marcel (1947/1967) : Manuel d'ethnographie, Paris : P. B. Payot.

Sensevy, Gérard/Mercier, Alain (2007) : Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, Gérard (2011a) : Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique, Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2011b) : Chapitre 6. Comprendre l'action didactique : Méthode et jeux d'échelle, dans : Le sens du savoir (p. 181-183), Bruxelles : De Boeck Supérieur <www.cairn.info/le-sens-du-savoir--9782804163457-page-181.htm> visualisé le 25/05/2022.

Sensevy, Gérard (2012) : About the Joint Action Theory in Didactics. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Springer Verlag, 2012, 15 (3), pp. 503-516.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Adrien Bourg

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

Teaching and learning practices have been studied from different paradigms in music education research. The passage from a behaviorist conception of learning to a constructivist conception shows the evolution of the didactic system's models. Theory of didactic situations, developed in France in the field of disciplinary didactics, particularly illustrates this break. By retaining that knowledge is the fruit of pupil's adaptation to an environment, the teacher is described in this theoretical framework as an organizer of the learning conditions. We illustrate this with an example in music education.

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ont été étudiées à partir de différents paradigmes dans les recherches en éducation musicale. Le passage de travaux s'appuyant sur une conception behavioriste de l'apprentissage à une conception constructiviste marque l'évolution des modélisations du système didactique. La théorie des situations didactiques, élaborée en France dans le domaine des didactiques disciplinaires, illustre particulièrement cette rupture. En retenant que le savoir est le fruit de l'adaptation de l'élève à un milieu, l'enseignant est décrit dans ce cadre théorique comme un organisateur des conditions d'apprentissage. Nous l'illustrons à partir d'un exemple en éducation musicale.

Lehr- und Lernpraktiken sind in der musikpädagogischen Forschung in der Vergangenheit auf Grundlage verschiedenerer Paradigmen untersucht worden. Der Übergang von einer auf einer behavioristischen Lernkonzeption basierenden Arbeit zu einer konstruktivistischen Konzeption markiert entstehungsgeschichtlich die Evolution von Modellen didaktischer Systematik. Die in Frankreich im Bereich der Fachdidaktik entwickelte Theorie der didaktischen Situationen verdeutlicht diesen Bruch besonders. Davon ausgehend, dass Wissen die Anpassungsleistung eines Lernenden an eine Umgebung darstellt, wird die Lehrperson in diesem theoretischen Rahmen als zuständig für die Schaffung von vielfältigen Lernanlässen beschrieben. Dies wird an einem Beispiel aus der Musikpädagogik veranschaulicht.

Le paradigme processus-produit : une conception behavioriste de l'analyse des situations

Les premières recherches à avoir fait l'objet de travaux importants dans le champ de l'éducation musicale se sont centrées sur les questions d'enseignement. Elles ont été abordées à partir du paradigme processus-produit. Ce dernier établit une relation directe entre les comportements de l'enseignant (processus) et les apprentissages des élèves (produit). À partir

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

d'analyses corrélationnelles, les chercheurs font alors des inférences sur les gestes efficaces de l'enseignant. Ce paradigme, d'abord développé dans l'enseignement général dès les années 1960, a fait l'objet de recherches spécifiques en éducation musicale dans les années 1980-1990. Plusieurs grilles d'observations[1] ont ainsi été produites dans le cadre d'une observation systématique des comportements. Les analyses montrent, en particulier, les effets de la forme et de la structure des actes de l'enseignant (les feedbacks ont été particulièrement étudiés) sur les productions musicales des élèves, les attitudes des élèves ou encore leur motivation.

Ce type d'études représente, encore aujourd'hui, une part non négligeable des publications issues de certaines revues scientifiques en langue anglaise spécialisées en éducation musicale. Il se fonde sur une approche que l'on peut qualifier de behavioriste[2], dans le sens où ces travaux s'intéressent exclusivement à l'étude de comportements et que les actes d'enseignement et d'apprentissage sont appréhendés dans une relation de cause à effet, et non de manière interactive. En effet, la focalisation s'effectue sur des éléments observables, comportementaux, ce qui peut être catégorisé et mesuré. Les différentes intentions sous-jacentes aux comportements (perceptions réciproques, attentes, représentations) et l'activité cognitive de l'élève (stratégies de résolution, procédures, conceptions) ne sont pas appréhendées. En mettant l'accent sur le rôle primordial de l'enseignant, elles minimisent les variables relatives aux élèves ou aux contenus. Considérant que les produits ne sont pas uniquement liés aux pratiques enseignantes, mais plutôt à la façon dont l'élève traite l'information, d'autres travaux se sont inscrits par la suite dans le paradigme dit des processus médiateurs. Ils réhabiliteront la place de l'élève dans les processus interactifs. Dans cette optique, c'est moins ce que fait le maître que ce que fait l'élève qui est déterminant, l'élève n'est plus considéré alors comme un simple récepteur passif[3].

---

1 Voir les synthèses de Bourg (2012) et de Duke (1999/2000).

2 Si l'on réfère plus spécifiquement au behaviorisme comme théorie de l'apprentissage, en lien avec des enjeux pédagogiques et de structuration des contenus, le courant de référence est plus directement celui de l'enseignement programmé (Skinner, 1969). Il a fait l'objet de plusieurs travaux en France, dans les années 1970, concernant spécifiquement l'éducation musicale (voir Francès, 1981 ; Mialaret, 1979).

3 Pour un regard sur l'évolution de ces paradigmes, voir l'ouvrage dirigé par Marcel Crahay et Dominique Lafontaine (1986).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

La théorie des situations didactiques : une conception constructiviste de l'apprentissage

Pour penser de manière plus particulière les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, en lien avec les savoirs en jeu dans les situations, plusieurs cadres théoriques ont par la suite été développés. L'un d'entre eux, la théorie des situations didactiques est née en France dans le domaine de la didactique des mathématiques. Les travaux en didactique des disciplines se donnent pour but d'analyser les conditions de la transmission des savoirs et les conditions de l'acquisition de connaissances par les apprenants. Le terme « condition » est ici important dans le sens où on ne s'arrête plus à l'étude de l'acte d'enseignement, comme c'était le cas dans les études précédentes issues du paradigme processus-produit. L'expression renvoie à l'idée que l'enseignant ne transmet[4] pas des savoirs (ou ne communique pas des informations), du moins directement, dans un lien de simple transfert entre l'enseignant et l'élève, mais qu'il organise les conditions de l'apprentissage : « L'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage – ce qui demeure hors de son pouvoir – mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage »[5]. Il s'agit d'inscrire les problématiques dans une épistémologie particulière, qui n'est plus celle du behaviorisme, mais principalement celle du constructivisme piagétien. Dans ce cadre, l'apprentissage est une « modification de la connaissance que l'élève doit produire lui-même et que le maître doit seulement provoquer »[6]. Dans l'apprentissage par adaptation, il s'agit de construire des connaissances contre un « milieu antagoniste » qui résiste. En effet, ce sont les rétroactions du milieu qui permettent l'apprentissage de l'élève. La notion de « situation adidactique », en articulation avec la notion de « milieu », constitue l'un des apports fondamentaux de la théorie des situations didactiques.

4 Les collègues didacticiens (notamment suisses) qui pratiquent la langue germanique prennent d'ailleurs une certaine précaution dans l'utilisation du terme « transmission » en lui apposant celui de « *Vermittlung* ». Le terme allemand donne en effet une autre couleur au terme français, puisqu'il renvoie à celui de « médiation », entrant en résonance avec une conception plus vygotskienne ou brunérienne de l'apprentissage.

5 Chevallard (1986), p. 40.

6 Brousseau (1988), p. 14.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Situation didactique, situation non didactique et situation adidactique

La situation adidactique est définie au regard de deux autres situations : la situation didactique et la situation non didactique. Brousseau différencie en effet trois types de situations.

Une « situation didactique » renvoie à une situation où une personne a l'intention d'enseigner quelque chose à une autre. Nous pouvons en faire une lecture, à partir du schéma du triangle didactique, constitué de trois pôles : l'élève, le savoir et le professeur (figure 1). Généralement, dans les situations traditionnelles d'enseignement, le professeur, détenteur du savoir, communique directement le savoir à l'élève.

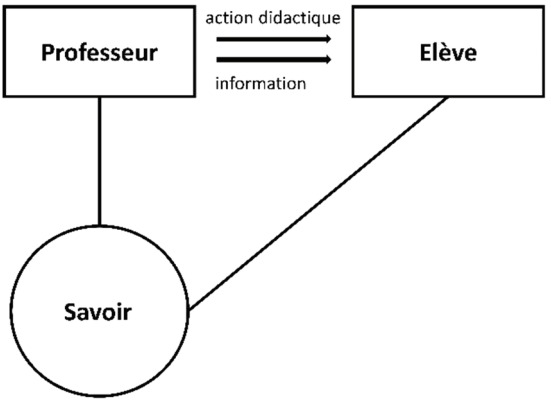


Figure 1 : schéma traditionnel de la situation didactique (d'après Brousseau, 1997)

La « situation non didactique » (figure 2), est une situation sans finalité didactique. Pour Jean Piaget, l'enfant apprend en interagissant avec un milieu, en s'y adaptant (assimilation et accommodation). La plupart de nos connaissances viennent des expériences que nous faisons dans le cadre de situations informelles et non formelles. En musique, plusieurs travaux ont par exemple montré le poids de l'acculturation musicale dans la construction de connaissances liées au système tonal. L'apprentissage est ici implicite et ne s'inscrit donc pas dans un cadre d'intentionnalité didactique.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

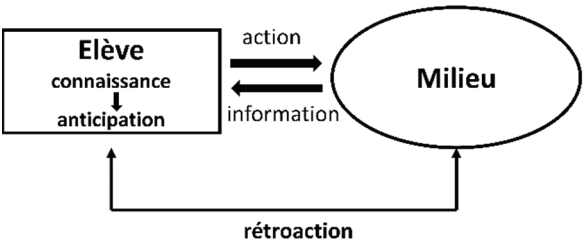


Figure 2 : situation non didactique d'apprentissage (d'après Bessot, 2003)

Dans le cadre piagétien, l'enfant apprend en s'adaptant à un milieu (qui est non spécifié) dans une situation sans finalité didactique (situation non didactique). Guy Brousseau va retenir cette idée de non intentionalité (du point de vue du sujet), mais en l'inscrivant dans une situation didactique (situation où se manifeste une volonté d'enseigner). La situation que propose Guy Brousseau combine les deux, à travers la notion de « situation adidactique » (figure 3). La situation adidactique est une situation didactique, mais le sujet réagit comme si la situation était non didactique. Il s'agit bien sûr d'une fiction, que l'enseignant et l'élève peuvent partager un temps à travers le « contrat didactique »[7]. Dans ce type de situation, l'élève a la responsabilité de la construction de son savoir.

Guy Brousseau substitue donc le modèle traditionnel professeur-élève-savoir, à celui de la relation professeur-élève-milieu, où le milieu incorpore le savoir dans un contexte plus large. Il n'y a pas en effet de savoir pur, hors d'un milieu à définir, qui le génère, le transmet, le fait vivre. Il critique la schématisation de la situation d'enseignement par le « triangle » (figure 1) car « il réduit l'environnement didactique à l'action du professeur et occulte complètement les rapports du sujet avec tout milieu a-didactique »[8].

7 « Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre.» (Brousseau, 1986, p. 51).

8 Brousseau (1997), p. 21.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

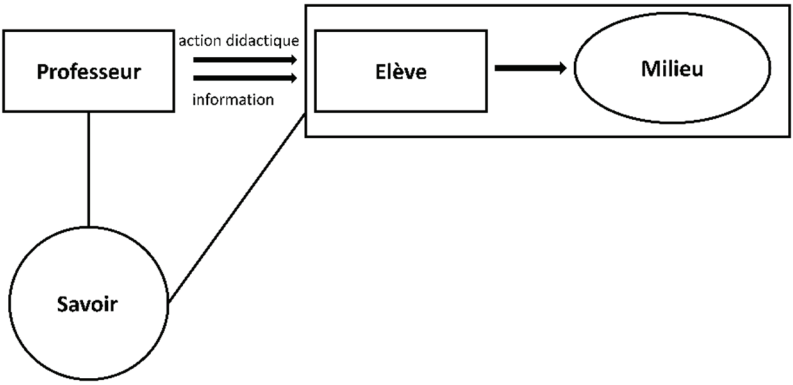


Figure 3 : schéma représentant une situation didactique qui comporte un milieu sur lequel l'élève peut agir (situation a-didactique) (d'après Brousseau, 1997)

La notion de milieu en théorie des situations didactiques

La notion de « milieu » repose, comme nous l'avons énoncé, sur une hypothèse psychologique, celui d'un apprentissage par adaptation. Pour Jean Piaget[9] la connaissance résulte toujours d'une interaction entre le sujet et l'objet, elle constitue une adaptation des structures de l'intelligence à la réalité à connaître. Guy Brousseau va emprunter la notion au cadre piagétien[10] et la définit plus largement comme « *tout ce qui agit sur l'élève et ce sur quoi l'élève agit* »[11]. Le milieu est constitué des objets matériels ou symboliques, et rétroagit aux actions du sujet en fournissant à ce dernier des résistances qui lui permettent d'avancer dans la connaissance. Le milieu est le système antagoniste du système enseigné (l'élève agit en fonction de son répertoire de connaissances), système dénué d'intention dans la réponse qu'il peut apporter. Le concept de milieu, dans le cadre de la théorie des situations didactiques, modélise l'environnement spécifique d'un savoir ou d'un de ses aspects, il joue un rôle important dans la détermination des connaissances que l'élève doit développer.

Tout l'enjeu est de concevoir des situations dont le milieu va pouvoir fournir une rétroaction à l'élève sur la validité des procédures qu'il engage dans la réponse à un problème. Si l'enseignant n'intervient pas pour com-

9 Piaget, 1975.
10 Voir Brousseau, 2012.
11 Brousseau (1977), n. p., cité dans Perrin Glorian (1994), p. 129.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

muniquer le savoir, il n'intervient pas non plus pour valider la réponse de l'élève. C'est le milieu qui fournit à l'élève une rétroaction, positive ou négative, de son action. Il s'agit donc de transformer le savoir en problèmes, de déterminer des milieux et situations qui permettent de faire fonctionner le savoir visé (par l'enseignement) comme connaissance (pour le sujet). Dans cette perspective le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre directement le savoir à l'élève, mais il est chargé de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées par un choix judicieux des situations qu'il lui propose. La « situation » est alors définie comme « l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant ou l'éducateur qui la considère comme un outil »[12].

Présentation d'une situation adidactique pour le domaine musical

Nous illustrons les principes d'une situation adidactique en éducation musicale. La situation a été élaborée pour un cours de formation musicale (12 élèves âgés de 10 à 12 ans, en 4e année d'apprentissage) qui se déroule au sein d'un conservatoire.

Objectifs et présentation de la tâche

L'enjeu est de permettre aux élèves de mobiliser et de construire des éléments de savoirs se rapportant à ce qu'on appelle communément le « système tonal », à travers un travail qui doit les amener vers la notion de ton. Plus précisément, dans le cadre d'une tâche de transposition tonale qui procède d'un travail principalement médiatisé par une partition et de l'écrit, il s'agit de faire en sorte que les élèves passent d'une appréhension des notes en termes de distance (on compte des notes, des tons, ou les deux à la fois), à une appréhension des notes en termes de relation (en considérant les rapports d'intervalles au sein de l'échelle diatonique). La conception initiale des élèves peut se résumer ainsi : « transposer c'est jouer (écrire) plus haut ou plus bas une mélodie à partir d'un espacement lié à un nombre de notes ». Elle ne retient pas l'idée que la mélodie s'inscrit au sein d'une échelle particulière, l'échelle diatonique, et qu'en conséquence l'exercice de transposition modifie le ton du morceau (pour

12 Brousseau (« à paraître »), cité dans Salin (2002), p. 112.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ces élèves les notes ne sont pas considérées dans leurs relations)[13]. Il faut souligner que les élèves n'ont jamais effectué de transposition tonale. Ils vont pouvoir mobiliser plusieurs notions (gamme, mode, intervalle, échelle, ton, tonalité) – implicitement et explicitement – dans le cadre d'un ensemble de situations[14] qui leur sont proposées.

La figure 4 présente la tâche de transposition tonale. Le fragment musical consiste en une adaptation d'un célèbre standard de jazz, *Now's The Time* de Charlie Parker (enregistré en 1945). Dans cette version nous avons préservé le riff (il est repris deux fois) et avons ajouté deux mesures qui nous permettent d'inclure des mouvements conjoints et une altération accidentelle (ces éléments participent d'un choix expérimental).

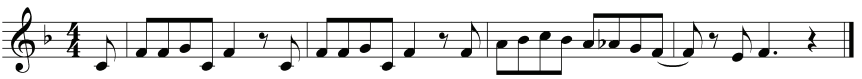


Figure 4 : fragment mélodique servant à la transposition tonale (thème extrait de *Now's the time*, Parker)

Déroulement de la séquence didactique

Le premier moment de la séquence didactique vise la rencontre des élèves avec l'œuvre, l'émergence du problème et sa dévolution[15] : les élèves chantent la partition, puis la jouent avec leur instrument (ils ont pour habitude de l'apporter avec eux en cours de formation musicale) ; certains instruments sont des instruments transpositeurs, ce qui ne permet pas un jeu à l'unisson ; face à ce constat, les élèves s'engagent alors dans la quête de la résolution de ce problème. Voici la consigne que donne l'enseignante : « Cette partition on doit la jouer tous ensemble, comme

13 L'assertion doit s'entendre par rapport à la situation expérimentale où se développe l'activité. En effet, plusieurs recherches ont montré que les sons musicaux sont assez rapidement entendus (y compris par des non musiciens) comme degrés d'une échelle (scalarité) et ont mis en évidence l'intégration fonctionnelle des sons (voir, par exemple : Francès, 1958).

14 La théorie des situations didactiques repose sur plusieurs situations (situation d'action, situation de formulation, situation de validation, situation d'institutionnalisation) que nous ne présentons pas dans le cadre de cette contribution (pour une analyse critique, voir Bourg, 2021a et 2021b).

15 « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. » (Brousseau, 1998, p. 303).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nous l'avons constaté il y a des instruments qui jouent sur d'autres notes (instruments dits transpositeurs). La clarinette si elle joue *do*, on entend *sib*, le saxophone alto s'il joue *do* on entend *mib*. La partition doit sonner pour tous les instruments pareil (à l'unisson) ».

S'ensuit une phase de travail individuel : une partie de la classe travaille sur la transposition de la clarinette en *sib*, l'autre sur celle du saxophone en *mib*. Chaque élève a une feuille qui comporte la mélodie initiale et des portées vierges pour effectuer la transposition à l'écrit. Les élèves, quand ils le souhaitent, peuvent avoir un retour sonore de leur production écrite. A ce moment, l'élève qui en fait la demande se déplace vers le piano avec sa transcription qui est alors jouée en duo par l'élève instrumentiste de la classe (clarinette ou saxophone) et l'enseignante qui joue au piano le texte original. L'enjeu est de permettre à l'élève de vérifier la pertinence (ou validité) de sa proposition par la mise en confrontation du jeu instrumental réalisé par les deux instruments (rétroaction du milieu sonore).

S'engage une phase de travail en petits groupes. Quatre équipes de trois élèves sont formées : deux équipes travaillent sur la transposition pour la clarinette, les deux autres sur celle pour le saxophone. L'enjeu consiste à ce que chaque élève formule aux autres ce qu'il a fait et que le groupe s'entende sur la réalisation d'une production commune et sur la « méthode » (ou procédure) à utiliser. Comme lors de la précédente situation, à tout moment, l'équipe peut demander que sa production écrite soit jouée au piano et à l'instrument transpositeur. La production écrite peut-être ensuite ajustée et la procédure retenue formalisée par écrit. Les rétroactions du milieu proviennent donc de l'exécution de la transposition, mais également des échanges avec les autres élèves.

Les productions et procédures utilisées sont ensuite défendues face aux autres équipes. Les différentes équipes doivent se mettre d'accord, l'enjeu est d'arriver à une solution commune pour l'ensemble de la classe. La situation prévoit que l'on puisse jouer les productions écrites afin de vérifier certaines propositions. Le milieu pour la validation est ainsi constitué par les messages et énoncés, explications et contre-exemples des différents protagonistes, mais aussi par un milieu pour l'action.

Les savoirs qui auront émergé de ces situations seront finalement institutionnalisés par l'enseignante. Elle peut, dans ce cadre, définir certaines propriétés de la transposition tonale (par exemple, « transposer c'est jouer la même mélodie en gardant les rapports de hauteur ») en les rattachant à certaines notions musicales (notion d'intervalle en lien avec la notion d'échelle, notion de gamme, de ton…), reprendre les procédures pour

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

en formaliser certains aspects, mais aussi proposer une procédure plus académique (si elle n'a pas émergé) pour travailler plus spécifiquement la notion de *ton*.

Après accord sur la production et les procédures, et l'institutionnalisation des savoirs par l'enseignante, l'extrait musical est joué par tous les élèves qui ont amené leur instrument (les autres chantent). Il s'agit de valider cette fois-ci par le jeu instrumental et vocal les choix effectués, mais aussi de partager musicalement le travail. La séance se termine par l'écoute du morceau interprété par Charlie Parker, puis par Miles Davis (« reprise » dans un tempo plus lent). Il s'agit de recontextualiser ce travail théorique dans la sphère culturelle et esthétique.

Validité de la situation au regard des critères des situations adidactiques

La situation adidactique répond à des caractéristiques spécifiques que précise Guy Brousseau, mais aussi Régine Douady[16] lorsqu'elle indique les conditions pour que les problèmes puissent servir de déclencheur à la construction de nouvelles connaissances. Nous nous appuyons sur la synthèse de Gilbert Arsac, Gilles Germain et Michel Mante[17] :

a) L'élève doit pouvoir s'engager dans la résolution du problème. L'élève peut envisager ce qu'est une réponse possible du problème.

L'élève peut s'engager dans la résolution du problème de transposition tonale. Le chant ainsi que l'exécution instrumentale en groupe lui permettent d'avoir un regard précis sur le but à atteindre. Il peut envisager la mise en œuvre de procédures (par exemple, reporter de manière constante un même intervalle). La tâche a été construite de telle façon que les procédures spontanées fonctionnent sur les deux premières mesures.

b) Les connaissances de l'élève sont en principe insuffisantes pour qu'il résolve immédiatement le problème.

La procédure consistant à ajouter un nombre de notes est insuffisante pour que l'élève résolve le problème. Il doit construire une procédure adéquate qui implique la prise en compte d'intervalles spécifiques, ce qui l'oblige à changer la manière dont il appréhende les notes (qui peuvent

16 Douady, 1986, 1994.
17 Arsac, Germain et Mante (1991), p. 99-100.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

être considérées soit de manière isolée, soit dans leurs relations et au sein d'un système).

c) La situation problème doit permettre à l'élève de décider si une solution trouvée est convenable ou pas.

Dans la première situation, le milieu est lié à la rétroaction sonore que l'élève reçoit en écoutant l'exécution en duo (piano + instrument transpositeur) de sa transposition écrite. L'exécution doit sonner à l'unisson. En plus de l'unisson recherché dans l'exécution en duo, l'élève peut aussi confronter la ligne mélodique qu'il a mémorisée lors du déchiffrage chanté à l'exécution de l'instrument transpositeur ou encore repérer les conflits harmoniques entre l'accompagnement du piano et la(es) ligne(s) mélodique(s). Le milieu permet ainsi de renvoyer à l'élève la validité de sa réponse. Dans les autres situations ce qui fait milieu ce sont également les autres élèves à partir des productions et arguments qu'ils présentent.

d) La connaissance que l'on désire voir acquérir par l'élève doit être l'outil le plus adapté pour la résolution du problème au niveau de l'élève.

La situation est construite de telle façon qu'il n'existe pas d'autres alternatives à l'élève pour exécuter la tâche que de construire les connaissances souhaitées par l'enseignant. L'élève doit abandonner la procédure qui consiste à compter des notes pour en mettre en œuvre une nouvelle qui implique de considérer les rapports d'intervalles au sein de l'échelle diatonique.

Variables didactiques

La construction des connaissances est déterminée par les caractéristiques de la tâche et du problème. Les « variables didactiques » sont celles qui peuvent être manipulées par l'enseignant, ou l'expérimentateur. Elles ont un impact sur les stratégies de résolution du problème qu'utilisent les élèves. Dans la situation adidactique présentée, la tonalité initiale et l'intervalle de transposition jouent un rôle important. Par exemple, nous n'avons pas choisi le ton initial de *sibM*, car il a l'inconvénient pour la transposition de la partie de clarinette (*doM*) de permettre le fonctionnement de la procédure qui consiste à transcrire à la note supérieure la mélodie, sans prise en compte de la composition de l'intervalle ou d'autres éléments liés à la tonalité, sans que celle-ci ne puisse être remise en

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

question dans le cadre de l'extrait musical (il s'agit d'un des rares cas du domaine de validité de cette procédure). Le choix de l'intervalle de transposition doit être mis en perspective avec la tonalité initiale, mais aussi avec les configurations mélodiques de l'œuvre et ce qu'elles impliquent au niveau du processus de transposition tonale. Par exemple, les notes qui composent le riff (*do-fa-fa-sol-do-fa*) peuvent être facilement transposées (sans créer d'erreurs) dans la majorité des tons majeurs avec toniques sans altérations, avec la procédure qui consiste à ajouter un nombre de notes. Par ailleurs, une transposition au demi-ton chromatique au-dessus ou au-dessous permet d'engager d'autres procédures, y compris sur le plan académique, car elle n'impose pas d'opérer un changement de clé (ni de notes), mais seulement un changement d'armure par rapport au ton où l'on transpose.

Dans ce travail[18] nous avons répertorié huit procédures de résolution différentes qui peuvent se regrouper en quatre manières d'appréhender l'intervalle : par le nombre de notes, par le nombre de tons et demi-tons, par la nature de l'intervalle et sa qualification (ou le nombre de notes et nombre de tons), par la relation entre les notes (solmisation relative). Ces quatre manières de considérer l'intervalle renvoient elles-mêmes à deux formes de représentations qui consistent soit en une appréhension des notes en termes de distance (on compte des notes, des tons, ou les deux à la fois), soit en une appréhension des notes en termes de relation. La construction des situations et le choix des variables didactiques dépendent ainsi des hypothèses que le chercheur ou l'enseignant fait sur la manière dont l'élève fonctionne (procédures qu'il peut mettre en œuvre et conceptions sous-jacentes liées au système tonal)[19], l'enjeu étant que le travail sur ces variables didactiques permette à l'élève de construire le savoir visé, tel qu'il est souhaité par l'enseignant.

18 Bourg (2021c).

19 Il faut considérer les différentes expériences des élèves : celles liées à l'enseignement de la Formation musicale (en France, l'enseignement s'inscrit dans un solfège à hauteurs fixes et non sur une solmisation relative), à leur pratique instrumentale (certaines stratégies de résolution passent par des codages spécifiques liés aux doigtés de l'instrument), à leur rapport à la partition, etc.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Conclusion et discussion

Les travaux en sciences de l'éducation musicale se sont initialement intéressés surtout à l'enseignant, en étudiant les effets que produit le système didactique sur les élèves. Cette perspective traduit certains présupposés psychologiques et didactiques sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. La théorie des situations didactiques se positionne en rupture avec ces premiers travaux. Dans ce cadre théorique, le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre directement le savoir, mais d'organiser les conditions d'apprentissage à travers l'élaboration de situations et de problèmes susceptibles d'amener les élèves à transformer leurs modes de pensée. L'élève n'est plus considéré comme un sujet agi par les actes de l'enseignant, mais comme un sujet agissant et interagissant avec des situations, avec un milieu. Nous avons présenté une situation qui visait la construction de connaissances liées au système tonal. Les rétroactions du milieu ont été conçues afin que la procédure spontanée ne puisse pas fonctionner, au profit de procédures plus opérationnelles qui traduisent un changement de conception des élèves sur le système tonal.

Dans le champ de la didactique professionnelle, Pierre Pastré[20] renvoie ce type de situations (adidactiques) à une classe d'apprentissage qu'il appelle « apprentissage par construction d'un milieu ». Il distingue deux autres classes d'apprentissage : « apprentissage par transmission de savoirs » et « apprentissage par tutorat ». Ces trois classes sont présentées selon le but que vise l'apprentissage, avec deux catégories d'apprentissages : les apprentissages dont le but est d'acquérir un savoir, les apprentissages dont le but est d'acquérir la maîtrise d'une activité en situation. Pierre Pastré module cette distinction en précisant que les activités dont le but est l'acquisition d'un savoir comportent une part de recours à l'activité, de même que ceux qui visent la maîtrise d'une activité en situation n'écartent pas toute référence à des savoirs. Au centre du schéma qu'il propose, Pastré positionne les apprentissages qui s'effectuent par construction d'un milieu (en référence aux travaux de Guy Brousseau) et qui cherchent à relier les deux buts que sont le savoir et l'activité en situation. Cette classification nous semble pertinente pour penser la pluralité des modes d'expressions des savoirs dans différentes situations d'apprentissage et contextes d'enseignement. Elle permet de penser les situations en fonction

20 Pastré (2008).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

de la visée de l'apprentissage (la maîtrise d'une activité en situation, ou plus directement des savoirs) et des registres de conceptualisation[21]. Elle permet aussi d'observer comment se situent différentes traditions pédagogiques, et par là même, d'imaginer les potentialités d'enseignement en envisageant comment des mêmes types de savoirs peuvent se concevoir dans des classes de situations d'apprentissage différentes.

Une partie des apprentissages en musique s'effectue par « transmission de savoirs ». Dans ce type d'apprentissage, l'élève sait d'avance le savoir qu'il devra mobiliser : il s'agit de mettre en œuvre une notion, de la rendre opératoire. Le plus souvent, après l'exposition du savoir par l'enseignant, les élèves effectuent des exercices d'applications. Par exemple, pour un cours d'harmonie portant sur les fonctions tonales dans les modulations, l'enseignant pourra aborder les différents moyens de moduler aux tons voisins, par changement de mode, par progression de dominantes, avec l'accord-pivot, par enharmonie et demander aux élèves de repérer ces cas de figure dans des partitions sélectionnées ou encore de réaliser ces différents types de modulations lors d'un travail d'écriture. On soulignera cependant, du point de vue de l'activité de l'élève, que le sujet ne peut se contenter d'appliquer la « théorie ». Il doit construire un modèle opératif[22] à partir du modèle cognitif[23] et de l'exercice de l'activité elle-même, avec les validations et invalidations qu'elle apporte. Il existe bien sûr des manières plus ou moins vivantes de transmettre un savoir. S'il est possible d'aborder par exemple l'étude d'éléments rythmiques (comme : noire = deux croches) en frappant le rythme avec son crayon sur une table (en

21 Pierre Pastré reprend la critique qu'effectue Vergnaud (1996) sur la distinction faite par la psychologie cognitiviste entre « connaissances déclaratives » et « connaissances procédurales ». Il n'y a en fait qu'une connaissance, qui peut revêtir deux formes, la forme « opératoire » et la forme « prédicative ». Il y a de la conceptualisation aussi bien dans l'action que dans la pensée. Appliquées à un domaine elles vont s'exprimer selon deux registres de conceptualisation, pragmatique et épistémique : « Chaque registre est caractérisé par son but et par le type de conceptualisation qu'il implique. Le registre épistémique a pour but de comprendre, en identifiant dans une situation donnée ses objets, leurs propriétés et leurs relations. […] Le registre pragmatique a pour but la réussite de l'action […] La conceptualisation du registre pragmatique sert ainsi à relier les prises d'information sur la situation aux répertoires de règles d'action disponibles. » (Pastré, 2008, p. 59).

22 Modèle opératif : « représentation que se fait un sujet d'une situation dans laquelle il est engagé pour la transformer » (Pastré, Mayen, et Vergnaud, 2006, p. 163).

23 Modèle cognitif : « représentations qu'un sujet se fait d'un domaine en termes d'objets, de propriétés et de relations, indépendamment de toute action de transformation portant sur ce domaine » (*Ibid.*, p. 163).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

répondant à une consigne, ou en reproduisant un modèle), on peut également s'appuyer sur certaines méthodes actives. Jaques Dalcroze a ainsi développé un système d'éducation rythmique dans lequel on utilise les mouvements corporels pour traduire des rythmes musicaux. Si on peut supposer des modalités d'appropriation spécifiques par rapport aux situations que propose ce pédagogue, nous restons cependant, le plus souvent, dans le cadre de la transmission d'un savoir, même s'il est précédé par une expérience dans l'action. Dans ces situations, le savoir est transparent et explicite pour l'élève.

Une autre partie des apprentissages s'effectue par tutorat. Contrairement à la classe de situation précédente, le but de l'action n'est pas ici l'acquisition d'un savoir, même si on en mobilise. Activité productive et activité constructive[24] sont indissociablement mêlées. Les cours d'instrument représentent les situations types en musique d'un apprentissage se déroulant dans le cadre d'une interaction de tutelle. L'enseignant remplit une fonction de médiateur entre l'élève et le savoir. La notion d'« étayage » permet à Jerome Seymour Bruner (1983) de décrire par quelles médiations l'adulte rend possible la résolution par l'enfant de problèmes, de tâches, que celui-ci ne saurait accomplir seul. Nous avons eu l'occasion de décrire différentes formes d'étayage qu'utilise l'enseignant dans les cours de piano. Par exemple, nous avons analysé[25] la manière dont un professeur de piano enseigne une même partition à des élèves de niveaux différents, en étudiant ses étayages tant au niveau de ses verbalisations, que de ses actes gestuels, pianistiques, ou encore vocaux. Ainsi, pour aider l'élève en difficulté dans le choix des notes à jouer au clavier lors d'un déchiffrage, l'enseignant peut effectuer un étayage physique : prendre le doigt de l'élève (afin de lui faire jouer la « bonne note » ou d'une façon plus adaptée) ou encore guider sa main (par exemple, lors d'un changement de position) ; il peut également intervenir en indiquant (verbalement, ou par un geste désignant des éléments de la partition) le signe graphique de la note, son nom, le doigté, ou encore travailler sur des éléments de procédures nécessaires à l'exécution de la tâche, donner des explications, donner à voir des *heuristiques de diagnostic*[26] (par exemple, lorsque l'enseignant

24 L'idée peut se résumer ainsi : par son activité, l'homme transforme le réel (que cette transformation soit matérielle, symbolique ou sociale) ; et en transformant le réel, il se transforme lui-même (voir Samurçay/Rabardel, 2004).

25 Bourg (2018).

26 Pastré (2008).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

cherche au côté de l'élève un doigté efficace, il montre une démarche de recherche). L'enseignant adapte ses modes d'intervention en fonction de ce qu'il pense que l'élève sait ou est capable de faire, et en fonction d'une anticipation sur l'utilité que ses interventions pourraient selon lui apporter à l'élève. Si certaines procédures relatives à l'exécution d'une note peuvent ne pas encore être appropriées par un sujet débutant, nous avons observé que l'enseignant intervient davantage à travers des interventions permettant au sujet de construire ses procédures, en sollicitant surtout l'activité réflexive du sujet, plus qu'en lui « soufflant » la (une) solution. Au contraire, avec un élève avancé, l'enseignant intervient de manière plus directive sur ces mêmes éléments, car il s'agit de procédures dont l'enseignant sait qu'elles sont déjà connues de l'élève, même si elles ne sont pas encore automatisées. Les types d'étayages de l'enseignant dépendent avant tout des savoirs et compétences qui sont en jeu dans les situations, et aussi des représentations qu'a l'enseignant des compétences de ses élèves, ou encore de la manière dont celui-ci apprend.

Les « apprentissages par construction d'un milieu » relèvent à la fois du niveau des buts de l'acquisition d'un savoir et de la maîtrise d'une activité en situation. L'expérimentation que nous avons présentée s'inscrit dans cette classe de situation. Si elle participe d'une ingénierie didactique[27], nous avons pu observer[28] des types de situations analogues dans les pratiques d'enseignement-apprentissage ordinaires de la musique, tout en montrant que l'épistémologie pratique des enseignants n'est parfois pas si éloignée de certaines conceptions épistémologiques de la recherche.

La présentation de ces trois classes d'apprentissage nous amène, d'un point de vue pédagogique, à pouvoir imaginer comment un même type de savoir peut être travaillé à travers différents contextes d'enseignement, mais surtout à partir de différentes configurations de situations. Les savoirs associés aux situations adidactiques que nous avons présentées peuvent ainsi se concevoir dans le cadre d'un enseignement par transmission de savoirs (ces savoirs sont le plus souvent abordés dans cette perspective), tout comme ils peuvent se concevoir aussi dans le cadre d'un apprentissa-

27 L'ingénierie didactique renvoie à la réalisation de situations didactiques qui permet la mise à l'épreuve des constructions théoriques élaborées par les didacticiens. Elle s'effectue à travers une méthodologie de recherche basée sur un schéma expérimental qui confronte analyse a priori et analyse a posteriori, à partir d'une expérimentation des situations menées sur le terrain.

28 Bourg (2021c).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ge par tutorat. Il ne s'agit pas d'affirmer la nécessité de s'émanciper de la manière dont les savoirs sont traditionnellement enseignés. Les situations que l'on rencontre aujourd'hui dans les institutions didactiques sont le produit d'une histoire de ces disciplines, elles ont leur efficacité. Il s'agit d'ouvrir des perspectives, en imaginant comment certains apprentissages musicaux, traditionnellement ancrés dans un type de situation, peuvent être pensés et retravaillés dans d'autres situations. Il s'agit, relativement à des savoirs, de travailler à la fois sur les situations et sur ce qu'elles engagent du point de vue des modalités spécifiques d'appropriation par les élèves, mais aussi d'envisager des modes d'articulations possibles entre les différents types de situations.

Bibliographie

Arsac, Gilbert/Germain, Gilles/Mante, Michel (1988) : Problème ouvert et situation-problème, Villeubanne : IREM de Lyon.

Bessot, A. (2003). Une introduction à la théorie des situations didactiques, dans : Les cahiers du laboratoire Leibniz, 91. Repéré à : <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00078794/document> visualisé le 24/10/2023.

Bourg, Adrien (2012) : Analyse comparée des cours individuels et collectifs dans l'apprentissage instrumental, dans : François Madurell (éd.) : Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien amateur, Laval : Editions Aedam Musicae, p. 163-202.

Bourg, Adrien (2018) : « Axe des savoirs musicaux » et « axe d'autonomie » : proposition d'une grille d'analyse pour l'étude des cours d'instruments, dans : Journal de Recherche en Éducation Musicale, 11(1/2), p. 47-63.

Bourg, Adrien (2021a) : Une situation adidactique pour les apprentissages pianistiques, dans : Éducation & Didactique, 15(2), p. 49-76.

Bourg, Adrien (2021b) : Le Milieu antagoniste en théorie des situations à usage didactique : une illustration des principes de fonctionnement pour les apprentissages musicaux, dans : Journal de Recherche en Éducation Musicale, 12(1), p. 7-34.

Bourg, Adrien (2021c) : Situations adidactiques et apprentissages musicaux. Mémoire complémentaire pour l'habilitation à diriger des recherches (non publié), Université de Nantes.

Brousseau, Guy (1986a) : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, dans : Recherches en Didactique des Mathématiques, 7(2), p. 33-115.

Brousseau, Guy (1988) : Les différents rôles du maître, dans : *Bulletin de l'A.M.Q*, Montréal, p. 14-24. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00497481/document> visualisé le 18/10/2023.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Brousseau, Guy (1997) : La théorie des situations didactiques, Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00586293> visualisé le 24/10/2023.

Brousseau, Guy (1998) : Théorie des Situations Didactiques (1970-1990), Grenoble : La Pensée sauvage.

Brousseau, Guy (2012) : Des dispositifs Piagétiens… aux situations didactiques, dans : Éducation & Didactique, 6(2), p. 103-129.

Bruner, Jerome Seymour (1983/1993) : Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire, Paris : PUF.

Chevallard, Yves (1986) : Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles, dans : Bulletin de l'APMEP, 352, p. 32-50.

Crahay, Marcel/Lafontaine, Dominique (éd.) (1986) : L'art et la science de l'enseignement, Belgique : Editions Labor.

Douady, Régine (1986) : Jeux de cadres et dialectique outil-objet, dans : Recherches en didactique des mathématiques, 7(2), p. 5-31.

Douady, Régine (1994) : Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir, dans : Repères – IREM, *15*, p. 37-61.

Duke, Robert (1999/2000) : Measures of instructional effectiveness in music research, dans : Bulletin of the Council for Research in Music Education, 143, p. 1-48.

Francès, Robert (1958) : La perception de la musique, Paris : Vrin.

Francès, Robert (1981) : L'enseignement programmé de la musique aux adultes et aux enfants, dans : Revue de psychométrie et psychologie, 2(1), p. 53-64.

Mialaret, Jean-Pierre (1979) : Apprentissage musical et enseignement programmé, dans : Monographies françaises de psychologie, n° 47, Paris : CNRS.

Pastré, Pierre (2008) : Apprentissage et activité, dans : Pierre Rabardel, & Pierre Pastré (éd.), Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires, Toulouse : Octarès, p. 53-79.

Pastré, Pierre/Mayen, Patrick/Vergnaud, Gérard (2006) : La didactique professionnelle, dans : Revue Française de Pédagogie, 154, p. 145-198.

Perrin-Glorian, Marie-Jeanne (1994) : Théorie des situations didactiques : naissance, développement, perspectives, dans : Michèle Artigue, Régis Gras, Colette Laborde, & Patricia Tavignot (éd.), Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud, Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 97-147.

Piaget, Jean (1975) : L'équilibration des structures cognitives, Paris : PUF.

Salin, Marie-Hélène (2002) : Repères sur l'évolution du concept de milieu en théorie des situations, dans : Jean-Luc Dorier, Michèle Artaud, Michèle Artigue, René Berthelot, & Ruhal Floris (éd.), Actes de la 11e Ecole d'été de didactique des mathématiques, Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 111-124.

Samurçay, Renan/Rabardel, Pierre (2004) : Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions, dans : Samurçay, Renan/Pastré, Pierre (éd.), Recherches en didactique professionnelle, Toulouse : Octarès, p. 163-180.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Skinner, Burrhus Frederic (1969) : La révolution scientifique de l'enseignement, Bruxelles : Pierre Mardaga.

Vergnaud, Gérard (1996) : Au fond de l'action la conceptualisation, dans : Jean-Marie Barbier (éd.), Savoirs théoriques, savoirs d'action, Paris : PUF, p. 257-292.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Muriel Deltand

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

In order to gain a better understanding of the social representations of a discipline beyond the prescribed, the disciplinary point of view of 123 Belgian teachers was documented by means of a questionnaire survey. Although only partial, the data reflect three ways of looking at the subject as an object of teaching, development and research. Taken together, they highlight the process of subjective translation of legal texts, illustrating a form of gradual emancipation of practices from institutional supervision, combining individual and collective ideals.

Pour mieux comprendre les représentations sociales d'une discipline au-delà du prescrit, le point de vue disciplinaire de 123 enseignants belges a été documenté au moyen d'une enquête par questionnaire. Nécessairement partielles, les données rendent compte de trois modalités considérant la discipline comme objet d'enseignement, de développement et de recherche. L'ensemble souligne le processus de traduction subjective des textes légaux illustrant une forme d'émancipation progressive des pratiques vis-à-vis de la tutelle institutionnelle alliant idéaux individuels et collectifs.

Um die sozialen Vorstellungen eines Faches jenseits des Vorgeschriebenen besser zu verstehen, wurde die fachbezogene Sichtweise von 123 belgischen Lehrkräften mittels einer Fragebogenerhebung dokumentiert. Notwendigerweise lückenhaft, ergab die Datenanalyse drei Modi der Bedeutungskonstruktion, die das Fach als Unterrichts-, Entwicklungs- und Forschungsgegenstand betrachten. In ihrem Zusammenspiel unterstreichen diese Perspektiven den Prozess subjektiver Übersetzung von curricularen Vorgaben und illustrieren damit eine Art fortschreitender Emanzipation der Praktiken gegenüber der institutionellen Richtschnur, verbunden mit individuellen und gemeinschaftlichen Idealen.

1. Introduction

S'intéresser aux représentations sociales d'une discipline est essentiel en didactique de la musique si on s'accorde qu'il s'agit d'un « ensemble de théories et de recherches concernant l'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée »[1]. Qu'on utilise « représentation de la discipline », « conscience disciplinaire » ou encore « point de vue disciplinaire », cette notion particulièrement investie dans les sciences humaines et sociales offre un éclairage sur les manières de considérer une discipline en

1 Reuter (2003), p. 18.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

référence à des prescrits légaux encadrant des pratiques. Se présentant sous la forme de socles, référentiels de compétences ou encore de programmes, ils exigent d'opérer une traduction d'intentions[2] (visées) en contenus enseignables se définissant comme une opération transformant « un énoncé intelligible en un autre énoncé intelligible pour rendre possible la compréhension de l'énoncé initial par un tiers »[3]. Ces multiples traductions en actions pédagogiques causent inévitablement des écarts de sens entre travail prescrit et activité réelle du fait qu'elles sont poussées par des héritages de formation forgeant et orientant les *points de vue disciplinaires*. Aussi et malgré des décennies de travaux sur les pratiques, sur l'analyse des actions, sur les stratégies mises en place ou encore des discours *sur* et *en* situation de travail, il semble que les *points de vue disciplinaires* restent encore à approfondir sous « la dimension invisible des pratiques enseignantes »[4]. Dans ces conditions, nous avons posé la question de recherche suivante: au-delà du prescrit, quelles sont les modalités sous-tendant les pratiques enseignantes dévolues à une discipline musicale ? Pour y répondre, une recherche longitudinale a été menée de 2015 à 2022 auprès de *généralistes* et *spécialistes* belges enseignant une discipline afin de dégager les *points de vue disciplinaires* sous-tendant le travail en classe. L'ensemble permettant de dégager les premiers contours d'une carte[5] des significations attribuées aux disciplines et, par extension, à la musique. Dans un premier point, nous abordons des éléments théoriques relatifs à la construction d'un *point de vue disciplinaire* pour, dans un second point, présenter le contexte et la méthodologie de la recherche. Le troisième point présente trois modalités des significations attribuées à une discipline sous-tendant les prescrits. Le quatrième discute le processus de traduction subjective permettant de tirer quelques éléments conclusifs.

2 Peut s'apparenter à la *transposition didactique* à ceci près qu'il s'agit des intentions de l'enseignant (visées) précédant la transformation proprement dite en contenus enseignables.

3 Amblard, Bernoux, Herreros & Livian (1996), p. 135.

4 Piot (2012), p. 215.

5 Cette dernière sera ajustée et complétée dans un double mouvement d'intégration d'entretiens complémentaires et de correction des catégorisations au moment du volet 2 de la recherche.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2. Quelques repères théoriques

Comprendre ce qui sous-tend les représentations sociales d'une discipline renvoie à deux notions: le *point de vue disciplinaire* et la *discipline*. La *discipline* est un « corps de connaissances inscrit dans des textes, des exemples paradigmatiques et des formes d'instrumentation, qui fait l'objet d'une transmission pédagogique »[6] à la condition d'une nécessaire « mise en forme, ou conformation du savoir à des fins d'inculcation, une gradation des traductions pédagogiques du corpus qui va du simple au complexe, et un programme d'enseignement »[7]. Forgée à la croisée de la formation initiale, des expériences et des références de métier, chaque sujet opère une traduction subjective des prescrits en un *point de vue disciplinaire* encadrant les pratiques (visées, contenus) et les missions qu'il va se donner en classe.

2.1 Représentations d'une discipline et points de vue disciplinaires

L'expression *point de vue* est souvent utilisée dans un sens commun, sans qu'apparaisse le besoin réel de la formaliser. Parfois assimilée à *opinion* étant un « jugement, avis qu'un individu ou un groupe émet sur un sujet »[8] ou à *sentiment* renvoyant à un « avis que l'on a sur quelque chose »[9] ou encore à *croyance* se rapportant à « ce qu'on croit »[10], un *point de vue* est un aspect sous lequel on se place pour examiner un élément. Dans le cas des pratiques de métier et bien qu'on exerce la même activité et avec un même cursus de formation, la nature du travail réellement produit est portée par des interprétations diverses et masquées, mais caractérisant des idéaux de pratique[11]. Pour des enseignants organisant des pratiques éducatives à partir d'un cadre prescrit (socles, programmes, etc.), l'opération de traduction en actes est complexe créant des écarts inévitables entre travail prescrit et réel. Ces derniers[12] sont connus, mais invitent à mieux

6 Fabiani (2020), p. 12.
7 *Ibid.*, p. 12.
8 Larousse, 2022.
9 *Ibid.*, 2022.
10 *Ibid.*, 2022.
11 Reuzeau (2001), p. 223-245.
12 Bronckart/Machado (2005), p. 221-240.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

comprendre leurs fondements et références[13]. Aussi et considérés comme des *points de vue disciplinaires* organisant les approches pédagogiques, ces derniers sont mobilisés dans le champ musical du fait qu'ils s'apparentent à la notion de *représentation* à la condition que le chercheur rend compte des traductions[14] en objets émises par les sujets. En effet, le « point de vue, en tant que mécanisme de sélection et de classification des objets et des contextes, est de ce fait à l'origine de la représentation opérative »[15] à la condition que « le reflet de l'action projetée sur cet objet »[16] engendre une production multiple de représentations sociales et potentiellement en écart (activités prescrites et réelles).

2.2 Traductions, identités et modalités : les points de vue disciplinaires

La profession enseignante renvoie à un système de normes et de valeurs en actes[17] reliée aux identités héritées et acquises ainsi que l'histoire du métier, de ses prescrits et des collectifs[18]. Ces héritages pèsent sur le processus de traduction forgeant les *points de vue disciplinaires* issus du champ d'appartenance. Deux identités sont à l'œuvre dans ce processus et contribuent à la construction du sujet[19] et de son métier[20]. La première est l'*identité héritée*[21] renvoyant aux origines socio-familiales, au nom de famille, à la nationalité, aux appartenances familiales et aux communautés de pratiques allant même parfois à ses marques biologiques ou langagières. La seconde est l'*identité acquise*[22] lors des expériences antérieures dans des statuts et rôles socialement déterminés et où les appartenances culturelles, disciplinaires et socio-professionnelles sont fortes. Au moment de traduire les prescrits en actes, ces deux identités souvent ignorées sont pourtant actives guidant la *fabrication* d'un *point de vue disciplinaire*. Un sujet prend son *attache* particulière avec *l'objet* pour élaborer un *point de*

13 Plazaola/Giger (2004), p. 185-211.
14 Deltand/Kaddouri (2020), p. 115.
15 Wolff/Burkhardt (2005), p. 258.
16 *Ibid.*, p. 258.
17 Abbaléa (1992), p.39-49.
18 Lantheaume/Simonian (2012), p.17-38.
19 Deltand (2022), p. 140.
20 Deltand (2020), p. 75.
21 Kaddouri (2019), p.21.
22 *Ibid.*, p.21.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

vue problématisé sur celui-ci[23]. Identifier cette *attache* rend compte des usages que chaque sujet attribue à l'*objet* ainsi que sa nature et sa fonction dans l'espace de travail. Un *objet* est alors à la fois un construit social, mais aussi un rapport au terrain. Cette traduction subjective devenant un objet enseignable pousse à se demander sur quoi porte la situation d'apprentissage « c'est-à-dire ce dont on traite, ce à quoi on a affaire quand on apprend ou que l'on enseigne quelque chose de déterminé »[24]. Les résultats qui sont présentés dans cet article rendent compte des fondements de ces traductions en évitant d'enfermer les disciplines uniquement dans des objets. Ainsi, le *point de vue disciplinaire* s'attachant à l'objet d'une discipline mettra au jour des *modalités*[25] renvoyant globalement selon la littérature[26] aux manières[27], façons de faire[28] et de dire au service d'un processus[29], d'un objectif ou d'un projet sous-tendant la discipline. S'apparentant à l'épistémologie pratique[30] du professeur[31] considérant que l'action didactique uni valeurs, croyances ou conceptions afin de bâtir des actions didactiques, mais se distinguant par la situation première donnée à la traduction d'intentions[32] (visées) lors du processus de transformation des injonctions (législateur, institution), la *modalité* est à comprendre comme la traduction signifiée en intentions pédagogiques par le sujet sur laquelle s'élabore la pensée et l'agir de la discipline en classe.

3. Contexte et méthodologie de recherche

Menée en deux parties de 2015 à 2022, la recherche dont sont extraits les résultats du volet 1 mobilisés ici au moyen d'un questionnaire s'est intéressée à 123 enseignants se partageant en 90 instituteurs *généralistes* enseignant l'*éducation musicale* dans les écoles et de 33 *spécialistes* exerçant

23 Davallon (2004), p.30-37.
24 Jaffro (2007), p. 431.
25 Deltand (2022).
26 Le Querler (2004), p. 643-656.
27 Gardies (1979), p. 239.
28 Gosselin (2005), p.429-448.
29 Le Querler (2004), p. 643-656.
30 Amade-Escot (2014), p. 18-29.
31 Sensevy/Mercier (2007), p. 225.
32 Peut s'apparenter à la *transposition didactique* à ceci près qu'il s'agit des intentions de l'enseignant (visées) précédant la transformation proprement dite en contenus enseignables.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dans les académies de musique. Pour ces derniers, on retrouvait la *Formation musicale* (ou *solfège*), l'*histoire de la musique*, *l'écriture* ainsi que des *formations instrumentales* (violon, alto, violoncelle, trompette, tuba, hautbois, saxophone, basson, percussions, orgue, guitare, accordéon).

3.1 Contexte belge

Les prescrits francophones concernent des socles de compétences proposés sous forme de référentiels communs à tous les réseaux d'enseignement. Pour les disciplines musicales, différents socles concernent les deux terrains d'enquête renvoyant à une distinction à opérer entre *généralistes* et *spécialistes* de la musique. Le premier regroupe les *généralistes*[33] intervenant *par* la musique dans les écoles fondamentales en référence aux Socles de compétences relatifs à l'*éducation musicale.* Ils comprennent un cadre d'intégration du développement artistique, des compétences transversales à développer ainsi que les compétences disciplinaires[34]. Chaque réseau d'enseignement traduit ses programmes à partir des socles en des objectifs à atteindre à la fin de chaque niveau, ainsi que des indications clarifiant les procédés à employer. Ces traductions par des collectifs n'évitent pourtant pas les traductions individuelles devant s'opérer pour organiser les activités en classe. Le second concerne les *spécialistes*[35] de la musique ayant un master et enseignant l'instrument, le chant, l'histoire ou l'écriture dans les académies de musique. Ces pratiques s'organisent sous l'égide de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR) avec des programmes de cours de référence approuvés par le Gouvernement de la Communauté française sur proposition conjointe des organisations représentatives des pouvoirs organisateurs. On y trouve les compétences attendues des cours de base (*Formation musicale*, *Eveil musical*) ; de la

33 Formés en 3 ans dans les départements des Sciences de l'Education des hautes écoles au niveau du Bachelor. Notons que, dès septembre 2023 dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence et la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants (RFIE), la formation initiale est passée à 4 ans en co-diplomation avec les universités francophones belges.

34 On trouve : a) Ouverture au monde sonore et visuel : percevoir et s'approprier des langages pour s'exprimer ; b) Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines vocal, verbal, rythmique, instrumental et corporel ; c) Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique.

35 Formés en cinq ans au niveau d'un Master en musique à finalité didactique au sein d'une École Supérieure des Arts (ESA).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

vingtaine de cours de formation instrumentale découpés en filières (*préparatoire*, *formation*, *qualification* et *transition*) ainsi que celles des cours complémentaires (*histoire de la musique*, *lecture et transposition*, *musique de chambre*). Ces prescrits sont conçus avec le service d'inspection et les organisations représentatives des pouvoirs organisateurs.

Les résultats qui sont présentés dans cet article concernent ces deux terrains s'unissant autour des disciplines musicales, mais se différenciant par leurs missions, leurs objectifs, les compétences à développer, les publics cibles, les niveaux, les processus de recrutement, les certifications et les compétences à détenir ainsi que les espaces de travail.

3.2 Méthodologie de la recherche

Visant à recenser les *points de vue disciplinaires* sans volonté d'exhaustivité, ni de représentativité, un questionnaire a été proposé à l'issue d'une formation continue ou initiale. Techniquement et au-delà des questions classiques (sexe, âge, spécialité, cursus, discipline[s] enseignée[s]), l'outil interrogeait le *point de vue disciplinaire* à travers: a) l'importance accordée aux pratiques ; b) les attentes envers les actes en classe ; c) les références individuelles ou/et collectives ; d) les usages attribués à la musique comme levier d'éducation ; e) les remaniements des pratiques liées à l'expérience ; f) les convictions sous-tendant la pratique artistique. L'idéal disciplinaire concernait deux items issus du référentiel de compétences ainsi que les qualités concédées à la discipline. Le recueil des données s'est réalisé pour les *généralistes* lors d'une formation continue obligatoire organisée par les réseaux scolaires. Pour les *spécialistes* (ESAHR), l'outil était présenté à l'issue de la formation initiale des futurs directeurs. Le traitement des données s'est réalisé manuellement donnant les premiers contours d'une carte des significations dégageant les premières modalités.

4. Résultats du volet 1

Les premiers résultats mettent en lumière trois modalités des significations attribuées à la discipline sous-tendant le prescrit. Ces dernières, nécessairement partielles, se distinguent par leurs fondements, principes et positionnements à propos du travail réel. Entre frontières disciplinaires et modalités signifiées, ces données dessinent une première carte des signifi-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

cations faisant appel aux motifs des pratiques et aux missions que ce sont données les sujets et dépassant le prescrit.

4.1 Modalité 1: la discipline comme objet d'enseignement

Une place majeure est donnée aux textes prescrits se fixant sur la nécessaire traduction à opérer sur les objets pour qu'ils deviennent enseignables. Cette opération, étant une traduction subjective de compétences en éléments enseignables, se cristallise sur l'importance de pratiquer la discipline en collectif tout en ne réduisant pas la musique à des objectifs pédagogiques. Si les situations de classe sont différentes entre *généralistes* et *spécialistes*, ils se rassemblent pourtant sur l'intérêt de considérer la pratique comme centrale pour maîtriser la discipline artistique. L'expérimentation et ses contenus sont ainsi considérés comme capitaux soulignant qu'« il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une *responsabilité par rapport au contenu* de la discipline »[36]. L'intention pédagogique alimente et structure les pratiques en classe. Pourtant, rien que l'identification et les liens entre *contenus* et *compétences* font débat. Notamment lors de la question « sur quoi porte exactement votre enseignement ? ». Pour les *généralistes*, il importe de contribuer à l'harmonie du programme en créant des liens et des conditions de sens entre chaque discipline. Ces liaisons dynamiques visant la transversalité sont considérées comme une démarche globale cherchant à dépasser le cloisonnement habituel des disciplines au profit de l'apprentissage. Ceci, au risque de considérer certaines disciplines comme des outils (moyens) d'une discipline sur l'autre. C'est le cas évoqué de l'*éducation musicale* annoncé comme un *moyen* d'apprentissage du français, des mathématiques ou encore de l'éveil. Ces éléments renvoient à l'apprentissage des compétences de base rendant manifeste les « compétences objectives étant principalement le savoir lire, le savoir écrire et le savoir compter »[37]. La préséance assignée d'une discipline sur une autre semble corollée à l'importance sociale donnée au décloisonnement des disciplines dans les écoles tout en soulignant un sentiment de carence des compétences artistiques. Cette représentation sociale du programme et ce sentiment d'insuffisance impactent le processus de traduction des prescrits. D'où l'importance que « les contenus de

36 Martinand (1987), p. 24.
37 Jaffro (2007), p. 440.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

savoirs désignés comme étant à enseigner [sont] explicitement: dans les programmes [et] implicitement par le truchement de la tradition, évolutive, de l'interprétation des programmes […] »[38]. Soulignant encore que la traduction concerne « un contenu de savoirs ayant été désigné comme savoir à enseigner subit »[39] imposant qu'un ensemble de transformations adaptatives les rendent « apte à prendre place parmi les objets d'enseignement »[40]. La difficulté de traduire des compétences en contenus semble inégale entre *généralistes* et *spécialistes* renvoyant aux identités[41] et aux expériences de métier. Inévitablement, les conceptions et expériences disciplinaires variables dans les trajectoires deviennent des vecteurs d'interprétation subjectifs minant parfois aussi les relations au travail pour une même discipline. Particulièrement chez les *spécialistes* qui, dans certains cas, sacralisent la discipline en la considérant comme incomprise du fait d'être génératrice de savoirs *particuliers*. Pour les uns, cette traduction se monnaie en des principes fondamentaux comme le repérage d'œuvres incontournables à travailler par les élèves devenant ainsi des objets centraux. Pour d'autres, il s'agit de s'ajuster sur des dimensions estimées fondatrices à l'apprentissage (technique, esthétique ou expressivité). D'autres encore en se conformant à des compétences pratiques ciblées ou des codes de conduite lors des pratiques instrumentales. Si les enquêtés se centrent diversement sur la discipline et paradoxalement moins sur l'élève lui-même, une union apparait sur l'importance d'une formation continue après le cursus initial pour aider l'exercice en classe. À ces situations et sur le résultat artistique attendu, les *généralistes* insistent sur les activités du *vivre ensemble* alors que les *spécialistes* appuient sur une *formalisation* musicale dans un langage approprié. Notamment en mobilisant les apprentissages au moyen d'une lecture musicale dite *solfégique* permettant de pratiquer collectivement la musique instrumentale et vocale. Si les professionnels se réunissent autour de l'acquisition des compétences prévues par le prescrit, ils se distinguent aussi sur la *nature* de l'expérience en classe, les *moyens* utilisés et leurs *finalités*. En effet, si un cadre prescrit idéal n'existe pas et « devrait consister, formellement, en une liste de compétences objectives, mais aussi d'objets qui ne sont pas des compétences, et éventuelle-

38 Chevallard (1991), p. 39.
39 *Ibid.*, p. 39.
40 *Ibid.*, p. 39.
41 Kaddouri (2019), p.21.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ment des compétences instrumentales associées à ces objets »[42], les *points de vue* de cette modalité se différencient aussi sur les modes de traduction guidés par les conceptions et positionnements disciplinaires émanant des cursus de formation.

4.2 Modalité 2: la discipline comme objet de développement

Les sujets s'appuient sur l'idée que la discipline musicale produit des effets sur l'humain. Notamment en soulignant ses particularités présomptives en les incarnant par des critères fonctionnels fondant ce positionnement. Les *intentions* énoncées supposent que la discipline est propice à développer globalement l'élève par les qualités disciplinaires intrinsèques restituées en effets objectivables. En analysant les situations évoquées, les sujets mobilisent la musique comme un *outil de développement* estimé adéquat pour apprendre. Singulièrement, les situations exemplatives sont formulées en des termes issus du prescrit (favorise, contribue, développe, répond…) et non à des expériences disciplinaires concrètes. Les *points de vue* rapportent que la musique « est un bon *vecteur* de socialisation » ou « est un bon *moyen* de développer les capacités cognitives ». Étonnamment, ce sont ces mêmes arguments qui produisent de la controverse. S'ils s'accordent sur les effets positifs de la pratique en classe, des dissonances surviennent sur les *moyens* pour y arriver. Ces derniers supposent leur mise en relation avec les compétences du prescrit. Si chaque activité contient des notions et des supports particuliers, choisis en rapport aux qualités intrinsèques musicales et les liens qu'ils élaborent entre compétences et public cible, c'est pourtant sur ces choix que le débat survient et que les *points de vue* divergent. Pour les uns, suivre des activités décrites dans des ouvrages est un gage de référence. Pour d'autres, les idées s'invitent au moment de pratiquer. D'autres encore, posent leurs choix en fonction du cursus de formation antérieur en s'appuyant sur une relation causale entre histoire personnelle et identités (héritées et acquises)[43]. Notons que si la surdétermination sociale des identités est connue, elle reste pourtant à nuancer en fonction des *appartenances* sociales, des *événements biographiques*[44] et des *choix* posés dans les parcours concernés. Ainsi et quel que soit la

42 Jaffro (2007), p. 440.
43 Kaddouri (2019), p.21.
44 Deltand (2022), p. 98.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

trajectoire évoquée par les enquêtés, considérer la discipline comme objet de développement les invite à innover d'autres manières d'enseigner au profit d'approches et de méthodes modulées. La discipline dépasse alors sa nature d'*outil* en devenant un *maillon* considéré comme capital dans le développement de l'élève.

4.3 Modalité 3: la discipline comme objet de recherche

Cette modalité rassemble des *spécialistes* alliant un cursus de musicologie, un parcours d'instrumentiste et exerçant dans une académie de musique. Ces sujets envisagent la discipline au-delà de son enseignement comme un objet produisant de la connaissance et du savoir-faire. Là où d'autres traduisent les compétences en activités, ces derniers évoquent trois questions posées en préalable: a) Qu'est-ce qu'une discipline en rapport aux autres composant le champ ? ; b) Quelles sont-elles et leurs distinctions ? ; c) Quels sont les processus de transmission dans les situations de classe ? Ce préalable en amont de la traduction illustre une conscience de la pluralité des disciplines constituant un champ des pratiques et des questions relatives à *l'épistémologie* des disciplines, les *concepts* et *méthodes* pour élaborer un enseignement et une posture au regard des prescrits. Un intérêt prononcé est porté aux questionnements en référence à des collectifs de chercheurs auxquels ils appartiennent. Alliant avec complémentarité *recherche* et *enseignement*, deux *points de vue* sur la musique émergent dans l'enquête. Le premier considère la musique comme un *phénomène* les invitant à prendre une distance avec la pratique pour traduire les prescrits en un objet de *transmission* et de *recherche* problématisé. Le second consiste à positionner la musique comme une *désignation préconstruite d'un réel* (représentations explicatives) mis à l'essai en classe afin d'en établir du matériau, l'analyser et en produire de la connaissance. Ces deux orientations éclairent les visions sous-tendant les intentions pédagogiques visant à la fois l'*enseignement* attendu par le prescrit et les *recherches* alimentant le champ pouvant s'apparenter aux trois pôles[45] complémentaires: le pôle *axiologique* (valeurs), le pôle *épistémique* (connaissances) et le pôle *praxéologique* (outils). En somme, la question réunissant les enquêtés serait de savoir *sur quoi, par quoi et vers quoi* souhaitent-ils produire du savoir artistique ? Y répondre demande d'opérer une double relation: 1) un *lien* avec

45 Meirieu (1997), p. 25-37.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

les processus spécifiques d'apprentissage de la discipline enseignée ; 2) un *rapport* avec les objets disciplinaires présents dans le champ des pratiques. Cette double relation semble permettre de distinguer les contenus, les compétences et les formes processuelles d'apprentissage contribuant à produire de la connaissances *pédagogiques* et *artistiques*.

5. Discussion

Ces résultats soulignent que l'enseignement d'une discipline dépend du *point de vue* porté par l'enseignant au regard de ses identités l'invitant à opérer une traduction subjective du prescrit en actions pédagogiques. Souvent aléatoire, ce processus de traduction semble effectivement influencé et dépendant des héritages, mais également conditionné par le capital d'expériences pédagogiques. Si ces trois modalités sont complémentaires, elles sont aussi distinctes. Notamment au niveau des *enjeux* d'inscription, des *valeurs*, des *connaissances* et des *outils* devenant ainsi une grille de lecture pour comprendre les fondements sous-tendant les pratiques et les positionnements individuels et collectifs. Nécessairement incomplètes, mais indicatives, ces modalités rendent surtout compte de différences d'idéaux disciplinaires organisant les pratiques en classe au-delà du prescrit. Ainsi et comme l'a établi la sociologie des organisations, le *pouvoir formel* est un élément, le *pouvoir réel* – c'est-à-dire celui d'agir au sein des *zones d'incertitude*[46] – en est un autre. Ces modalités invitent à réétudier les marges d'autonomie échappant au prescrit[47] ainsi que les liens avec les *écoles de formation* charriant *normes* et *doxas* pédagogiques souvent implicites, mais pourtant bien puissants. Ces *attaches* inconscientes intercèdent inégalement dans les traductions subjectives nuançant les deux sources prescriptives de base en éducation. La *prescription primaire* rassemblant tout ce qui est déterminé *par* et *pour* l'institution (lois, décrets, socles de compétences, programmes) imposant une traduction individuelle afin de concevoir et organiser le travail réel en classe. La *prescription secondaire* dérivant des *écoles de formation* se définissant comme « de véritables courants de pensée (…) qui développent une approche »[48] éducative et disciplinaire encadrant les pratiques pédagogiques (postures d'étayage et gestes consti-

46 Crozier/Friedberg (1977), p. 65.
47 Paquay/Altet/Charlier/Perrenoud (1996), p. 267
48 Deltand (2009), p. 29.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tutifs de métier). A ces prescriptions, il revient aux enseignants de mettre en œuvre les attendus en réglant, de manière le plus souvent tacite, le travail réel en classe alimenté par les *points de vue disciplinaires* souvent distincts et multiples.

6. Conclusion

Visant à éclairer les représentations sociales des disciplines au-delà du prescrit, les premiers résultats de notre recherche renvoient à la partie dissimulée des pratiques souvent hors d'atteinte du chercheur. Il s'agit des *modalités* renvoyant aux *points de vue disciplinaires* et leurs considérations dans le travail pédagogique en classe. Si le processus de traduction des prescrits semble multiple et dépendant des identités, il permet surtout d'objectiver différents déplacements et significations des finalités pédagogiques rendant compte d'une sorte d'émancipation graduelle des fondements sous-tendant les pratiques éducatives.

7. Bibliographie

Aballéa, François (1992) : Sur la notion de professionnalité, dans : Recherche sociale (124), p. 39-49.

Amade-Escot, Chantal (2014) : De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs, Revue de recherches en éducation (19), p. 18-29.

Amblard, Henri/Bernoux, Philippe/Herreros, Gilles/Livian, Yves-Frédéric (1996) Les nouvelles approches sociologiques des organisations., Paris : Éditions du Seuil.

Bronckart, Jean-Paul/Machado, Anna Rachel (2005) : En quoi et comment les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois, dans : Fillietaz, Laurent/Bronckart, Jean-Paul (éd.) : L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications., Louvain-la-Neuve 2005 : Peeters, p. 221-240.

Chevallard, Yves (1991) La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné., Grenoble : La Pensée Sauvage.

Crozier, Michel/Friedberg, Erhard (1977) L'acteur et le système., Paris : Seuil.

Davallon, Jean (2004) : Objet concret, objet scientifique, objet de recherche, dans : Les sciences de l'information et de la communication (38), p. 30-37.

Deltand, Muriel (2009) Les musiciens enseignants au risque de la transmission : Donner le LA., Paris : L'Harmattan.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Deltand, Muriel (2020) : Modes de résolution des tensions identitaires de professionnels en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant, dans : Recherches en Education (42), p. 66-80.

Deltand, Muriel/Kaddouri, Mokhtar (2020) : Rapport conflictuel entre projet de soi pour soi et projet de soi pour autrui : analyse par les théories de la traduction et de la double transaction, dans : Recherches en Education (42), p. 114-125.

Deltand, Muriel (2022) : Construction de soi dans des situations de transitions biographiques. Lecture transversale d'une problématique de recherche., Mémoire complémentaire pour l'habilitation à diriger des recherches (non publié), Université Paul-Valérie Montpellier 3.

Fabiani, Jean-Louis (2020) : À quoi sert la notion de discipline ?, dans : Boutier, Jean/Passeron, Jean-Claude/Revel, Jacques (éd.) : Qu'est-ce qu'une discipline ?., Aubervilliers 2020 : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 11-34.

Gardies, Jean-Louis (1979) Essai sur la logique des modalités., Paris : Presses universitaires de France.

Gosselin, Laurent (2005) Temporalité et modalité., Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Jaffro, Laurent (2007) : Les objets de l'éducation : quelle ontologie ?, dans : Revue de métaphysique et de morale (56), p. 429-448.

Kaddouri, Mokhtar (2019) : Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes, dans : Revue Savoirs (49), p. 13-48.

Lantheaume, Françoise/Simonian, Stéphane (2012) : La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ?, dans : Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle (45/3), p. 17-38.

Le Querler, Nicole (2004) : Les modalités en français, dans : Revue belge de philologie et d'histoire (82/3), p. 643-656.

Martinand, Jean-Louis (1987) : Quelques remarques sur les didactiques des disciplines, dans : Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle (1-2), p. 23-35.

Meirieu, Philippe (1997) : Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie, dans : Revue française de pédagogie (120), p. 25-37.

Paquay, Léopold/Altet, Marguerite/Charlier, Eveline/Perrenoud, Philippe (1996) : Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?., Bruxelles : De Boeck.

Piot, Thierry (2012) : Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodologie, dans : Margueritte Altet, Marc Bru, & Claudine Blanchard-Laville (éd.) : Observer les pratiques enseignantes., Paris 2012 : L'Harmattan, p. 111-127.

Plazaola Giger, Itziar (2004) : Prescrire l'agir enseignant ? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise, dans : Cahiers de Recherches des Sciences de l'Éducation (103), p. 185-211.

Reuter, Yves (2003) : La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, dans : La Lettre de la DFLM (32/1), p. 18-22.

Reuzeau, Florence (2001) : Finding the best users: A rational approach, dans : Le Travail Humain (64), p. 223-245.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sensevy, Gérard/Mercier, Alain (2007) Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves., Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Wolff, Marion/Burkhardt, Jean-Marie (2005) : Analyse exploratoire de « points de vue »: une contribution pour outiller les processus de conception, dans : Le travail humain (68/3), p. 253-286.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Emanuelle Huart & Pascal Terrien

Créativité musicale : un outil d'apprentissage contre l'anxiété de performance

Learning difficulties can create performance anxiety in the student. This can lead to discouragement and disengagement in their musical practice. Recent research based on learning through creativity suggests that by mobilizing these skills in a different way the student overcomes performance anxiety. After reviewing the characteristics of creativity and performance anxiety, this research describes how creativity-based piano learning helps to combat the student musician's performance anxiety by promoting self-esteem and confidence in his or her skills.

Les difficultés d'apprentissage peuvent créer chez l'élève une anxiété de performance. Elle est à l'origine de son découragement et de son désengagement dans son travail musical. De récentes recherches fondées sur l'apprentissage par la créativité semblent indiquer qu'en mobilisant différemment ses compétences, l'élève dépasse son anxiété de performance. Après être revenue sur les caractéristiques de la créativité et de l'anxiété de performance, cette étude exploratoire décrit comment un apprentissage pianistique fondé sur la créativité permet de lutter contre l'anxiété de performance de l'élève-musicien en développant son estime de soi et la confiance dans ses compétences.

Lernschwierigkeiten können bei Lernenden Leistungsangst auslösen. Diese Angst führt dazu, dass sie entmutigt werden und weniger Engagement für ihr musikalisches Fortkommen zeigen. Neuere Forschungsergebnisse zum kreativen Lernen deuten darauf hin, dass Schüler*innen ihre Leistungsangst überwinden können, wenn sie ihre Fähigkeiten auf andere Weise mobilisieren. Nach einem Überblick über die Merkmale von Kreativität und Leistungsangst beschreibt die vorliegende Studie, wie kreativitätsbasiertes Klavierlernen der Leistungsangst von Musikschüler*innen entgegenwirken kann, indem es das Selbstwertgefühl und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördert.

Introduction

L'apprentissage musical peut être pour les élèves une source de plaisir mais aussi devenir une source d'anxiété de performance. Ce paradoxe, tous les musiciens, novices ou confirmés, ont eu à le gérer, comme l'illustre cet extrait :

> J'avais très peur et lorsque nous arrivâmes dans la salle de concert, je dis à mon père : Papa, j'ai oublié tout le début de mon morceau ! Je ne me souviens plus d'une seule note ! Qu'est-ce que je vais faire ? Mon père me rassura de son mieux, mais depuis lors je n'ai jamais pu surmonter l'anxiété qui me gagne

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> avant chacun de mes concerts ; ma poitrine se serre, une angoisse affreuse m'étreint. La seule pensée d'apparaître en public est pour moi un cauchemar[1].

Ce court témoignage de Pablo Casals montre que même les plus grands ont éprouvé cette anxiété de performance. Il y décrit sa peur d'avoir oublié « tout le début de [son] morceau » et la manifestation physique de son anxiété, de son angoisse : « ma poitrine se serre ». Cette anxiété de performance est due aux émotions provoquées par la situation d'interprétation. Elle suscite un état anxiogène qui entraîne une perte de confiance en soi et, momentanément, une perte de certaines facultés (la mémoire).

Ces états émotionnels ou pathologiques se retrouvent dans les situations d'apprentissage instrumental où la volonté de l'élève de bien faire pour faire plaisir à une tierce personne, peut l'empêcher de montrer tout ce qu'il a appris par son travail quotidien. Le souhait de réussir son interprétation devient une source d'anxiété de performance musicale dans l'apprentissage musical.

Les résultats de l'étude exploratoire présentés dans ces pages invitent les enseignants à travailler davantage sur l'apprentissage musical fondé sur la créativité de l'élève pour lutter contre l'anxiété de performance. De nombreuses études en psychologie cognitive mettent en relation créativité et développement des habiletés motrices. Quelques recherches plus rares et récentes en sciences de l'éducation et en didactique de la musique reprennent ces résultats de la psychologie pour les étudier du point de vue de la relation entre enseignement et apprentissage de la musique. L'apprentissage par la créativité développe-t-il des habiletés motrices qui permettent de lutter contre l'anxiété de performance ?

Cet article, après avoir pris le temps d'expliciter les liens qui unissent la créativité à l'apprentissage, rend compte d'une étude où les caractéristiques didactiques et pédagogiques de la créativité peuvent soutenir un apprentissage instrumental qui met à distance l'anxiété de performance.

1 Pablo Casals dans Arcier, André-François (1998), p. 32.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

De la créativité à l'acquisition de savoir-faire instrumentaux

La notion de créativité en général et en musique

Amabile définit la créativité comme une capacité à réaliser une production nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste[2]. Elle s'appuie sur une approche multivariée fondée sur des indicateurs cognitifs, conatifs et motivationnels, affectifs et environnementaux[3]. La créativité de l'élève est corrélative aux contraintes propres à l'environnement pédagogique[4].

Dans le contexte d'une leçon de musique, la créativité de l'élève est corrélée à une consigne prescrite par le professeur. Cette consigne suscite chez l'élève la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Il doit les organiser pour résoudre la tâche que le professeur lui a donnée. Les recherches réalisées par J.-P. Mialaret dans les années 1990 sur les *Explorations musicales chez le jeune enfants*[5], ou celles de Delalande sur *La musique au-delà des notes*[6], décrivent ces processus créatifs des enfants-musiciens. Les contraintes provoquent le rappel cognitif, kinesthésique, proprioceptif de savoirs et de savoir-faire déjà acquis par l'enfant[7]. En testant les gestes, en comparant les résultats sonores, en les ajustant au projet musical qu'il souhaite réaliser, l'élève prend des risques, s'engage dans l'activité. Il persévère dans son effort, s'ouvre à d'autres possibilités de mode de jeu. Il s'appuie sur des routines, il en développe d'autres[8]. Il apprend de ces essais et tâtonnements, et développe des gestes adaptés à la situation qu'il expérimente. Dans ses études, Mialaret décrit le processus de réitération d'un geste par l'enfant et son acceptation lorsqu'il est satisfait de son résultat musical[9]. Dans des travaux plus récents, Ballester et Terrien s'intéressent aux habiletés métacognitives qui permettent à l'élève de développer une activité musicale critique[10]. Il teste des combinaisons sonores, les adapte, les transforme, et crée de la musique en routinisant certains gestes ou mouvements. Cette créativité instrumentale et musicale, fondée

2 Amabile (1996, 2016).
3 Bonnardel/Lubart (2019) ; Tortochot/Terrien (sous presse).
4 Terrien (2017).
5 Mialaret (1997).
6 Delalande (2017).
7 Mialaret (1997), p. 43-58.
8 Terrien (2017).
9 Mialaret (1997).
10 Ballester/Terrien (dans cet ouvrage).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sur les ressources performatives et émotionnelles de l'enfant, favorise les transformations de soi et l'estime de soi de l'élève en faisant évoluer de manières durables ses représentations sur ses valeurs, ses opinions et son comportement[11]. L'apprentissage par la créativité, en mobilisant l'attention émotionnelle de l'élève sur d'autres actions, participerait à diminuer son anxiété de performance. La créativité serait, sous certaines conditions, un outil permettant de lutter contre l'anxiété de performance.

L'anxiété de performance

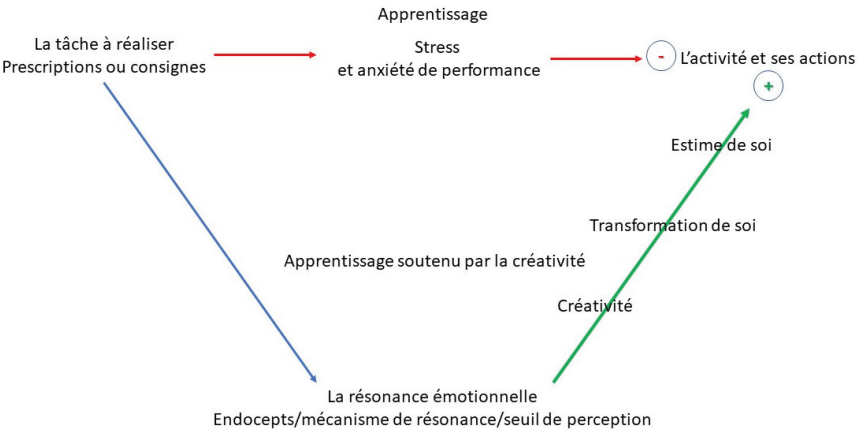
Il existe aujourd'hui de nombreux travaux sur l'anxiété de performance[12]. Elle est définie comme « un trouble émotionnel révélateur d'une société où la performance et la réussite individuelle » représentent des valeurs[13]. Pour Arcier, le trac est « une émotion inhérente à la vie d'artiste », l'anxiété de performance est une forme pathologique du trac qui « entraîne l'artiste dans une performance inférieure en fonction de son niveau et de ses capacités »[14]. Selon Kenny, l'anxiété de performance « se manifeste par des combinaisons de symptômes affectifs, cognitifs, somatiques et de comportement […] et peut être perçue comme une menace »[15]. Les auteurs distinguent l'anxiété de performance du stress. Le stress est un état émotionnel lié à une situation (un cours, un concert), là où l'anxiété de performance est une pathologie susceptible d'atteindre le musicien. Le stress peut être positif et motivant alors que l'anxiété de performance est bloquante. L'élève-musicien peut éprouver du stress à présenter le résultat de son travail hebdomadaire à son professeur, il n'est pas souhaitable qu'il développe un état d'anxiété de performance.

L'utilisation de certains indicateurs de la créativité (cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux) peut favoriser la lutte contre l'état d'anxiété et en diminuer ses effets. L'objectif de cette démarche est de développer l'estime de soi de l'élève et la confiance en ses compétences, deux principes de la résonance émotionnelle[16], par une activité de créativité instrumentale et musicale. La théorie de la résonance émotionnelle

11 Getz/Lubart (1998).
12 Steptoe et al. (2001) ; Lehmann et al. (2007) ; Kenny (2005, 2009, 2011).
13 Arcier dans Laloux, Marine (2018), p. 20.
14 Arcier (2004), p. 1.
15 Kenny, Dianna T. dans Ville, Cassandre (2000), p. 66.
16 Getz/Lubart (1998) dans Terrien/Huart (2022).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

fait l'hypothèse que l'activité créative dans une situation d'apprentissage conduit l'élève à renforcer l'acquisitions de ses savoirs et savoir-faire instrumentaux[17]. Elle favorise la métacognition et développe ses habiletés métacognitives[18].



Ill. 1 : Schéma de l'apprentissage soutenu par la créativité de P. Terrien & E. Huart

Ainsi, l'apprentissage suscitant les capacités créatives de l'élève, fondées sur le principe de résonance émotionnelle, favoriserait le développement de gestes instrumentaux, d'habiletés motrices des gestes techniques, en luttant contre l'anxiété de performance.

Le geste instrumental : une habileté motrice

Le « geste instrumental » s'inscrit dans le champ spécifique des « habiletés motrices » (regroupant habileté « motrice » et « sensori-motrice »). Le terme d'habileté motrice caractérise ainsi « une catégorie particulière de mouvements volontaires, finement coordonnés, mettant généralement en jeu certaines parties privilégiées de la musculature au service d'actes techniques variés qui ont comme caractéristique commune la délicatesse

17 Getz/Lubart (1998).
18 Terrien/Huart (2022).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

de leur ajustement, l'économie de leur exécution et la précision de leur accomplissement »[19].

L'habileté motrice peut aussi être définie non sous l'angle de sa fonction, mais de sa structure[20]. Elle se rattache ainsi à la notion de schème chez Piaget[21] ou de programme moteur généralisé chez Schmidt[22]. Elle est « ce qui, dans une action, est transposable, généralisable ou différentiable d'une situation à la suivante, autrement dit, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action »[23]. Elle constitue donc un « ensemble de règles générales abstraites applicables à l'ensemble des instances données »[24], renvoyant à « une classe unique de réponses, qui doivent […] se décliner à l'infini » [25].

L'habileté motrice apparaît *finalisée* car sous-tendant une direction intentionnelle objective[26], *organisée* car modulaire et hiérarchisée[27], *efficiente* car elle permet d'atteindre « des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie [voire] les deux » [28], et *acquise*, se distinguant ainsi de la notion d'aptitudes[29].

Une habileté motrice peut se classer dans diverses catégories en fonction du type de motricité concernée (globale ou fine)[30], de l'apprentissage – préalable ou non – qu'elle nécessite (habileté simple ou complexe)[31], de l'organisation de l'activité à laquelle elle se réfère (habileté discrète, sérielle ou continue)[32], du milieu dans lequel elle s'exerce (habileté ouverte ou fermée)[33], et de sa finalité. Desmurget distingue ainsi les habiletés morphocinétiques, qui se doivent de répondre à un canon gestuel[34] préexistant – dont le but réside « dans la production d'une organisation

19 Paillard (1986), p. 32.
20 Desmurget (2006), p. 77.
21 Piaget (1936, 1977).
22 Schmidt/Lee (1999).
23 Piaget (1967), p. 23.
24 Desmurget (2006), p. 78.
25 *Ibid.*
26 Famose (1990), p. 166.
27 *Ibid.*, p. 170.
28 Guthrie (1957).
29 *Ibid.*
30 Famose (1990), p. 137.
31 Leplat (1988), p. 154.
32 Famose (1990), p. 137-138.
33 Bertsch/Le Scanff (1995), p. 29-30.
34 Desmurget (2006), p. 75.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

segmentaire précisément définie »[35], et les habiletés téléocinétiques pour lesquelles « l'objectif ultime du mouvement réside […] dans l'obtention d'un effet physique tangible, concrètement repérable dans un environnement »[36].

Ces catégories se situent aux extrêmes d'un continuum sur lequel se placent les habiletés motrices pianistiques telles que le *cluster*, abordé dans notre étude. Ce dernier peut y être identifié comme une habileté téléocinétique complexe, sérielle et ouverte, faisant appel à une motricité à la fois globale et fine[37].

L'acquisition de l'habileté motrice est observable grâce à des indicateurs relatifs au modèle de Fitts qui délimite trois stades successifs d'apprentissage : cognitif, associatif et autonome[38].

Au premier stade, l'activité cognitive du sujet est intense. Totalement absorbé par la tâche, ce dernier se doit d'identifier les buts à atteindre et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Ce stade est achevé quand une première version du programme moteur est construite et qu'une première réponse acceptable, « approximation grossière de l'habileté »[39], est proposée. « L'apprentissage de l'habileté dans cette phase est un travail d'assemblage des habiletés existantes »[40], faisant écho aux concepts d'assimilation et d'accommodation[41]. Les mouvements y sont « saccadés et fragmentés »[42], lents, variables, les erreurs nombreuses, les progrès rapides.

Le stade associatif consiste en un affinement progressif du programme moteur impliquant la facilitation de la compétence et l'acquisition des « connaissances procédurales »[43]. Le « regroupement et l'intégration des sous-habiletés préalablement indépendantes permettent d'obtenir un mouvement coordonné »[44] et d'ajuster le programme moteur aux caractéristiques précises de la tâche. Il y a détection et élimination progressive des erreurs et un accroissement de la régularité des réponses[45].

---

35 *Ibid.*
36 *Ibid.*, p. 94.
37 Huart (juin 2015), p. 96-106.
38 Fitts (1964), p. 243-285.
39 Famose (1999), p. 173.
40 *Ibid.*
41 Piaget (1936, 1977), p. 44.
42 Schmidt (1993), p. 193.
43 Develay (1992), p. 41.
44 Famose (1999), p. 173.
45 Sloboda (1988), p. 297.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Le stade autonome est « celui de l'amélioration progressive et continue de l'exécution de la compétence »[46], marqué par l'automatisation des différents processus (perception, décision, exécution). La réduction du coût attentionnel s'accompagne d'un accroissement sensible de l'efficience énergétique, les connaissances procédurales étant utilisées de manière optimale.

La mise en situation de créativité dans un apprentissage doit permettre à l'élève d'acquérir des gestes de plus en plus efficients tout en développant son autonomie et son estime de soi.

Matériel, contexte et principe de l'expérimentation

Matériel musical et objet d'étude

Le matériel musical est extrait du premier des dix volumes des *Játékok* (« Jeux » en hongrois), ouvrage à visée pédagogique de György Kurtág publié entre 1979 et aujourd'hui.

Játékok est un *work in progress* inspiré par des « enfants jouant spontanément avec le piano »[47] et conçu pour se « familiariser […] avec les procédés et la pensée de la musique contemporaine, dès [les] premiers contacts avec l'instrument »[48].

Pour chaque volume, Kurtág fournit une notice explicative sur les éléments du langage musical, pianistique, la notation relative spécifique et les graphismes correspondants. Il donne aussi les indications nécessaires pour réaliser les durées des sons et des silences : la notice propose une échelle des durées en ordre décroissant[49]. Ainsi, les notes laissées vides sont à considérer comme des valeurs longues, plus ou moins longues en fonction du signe affectant leur durée (en pont, en creux). Il en est de même pour les silences.

La notice présente également le mode de jeu contemporain qui est notre objet d'étude : le *cluster* ou « grappe » de notes à jouer ensemble, avec la paume ou les cinq doigts, au choix de l'exécutant, selon Kurtág. Les altérations ou l'absence d'altérations précisent si le *cluster* est joué

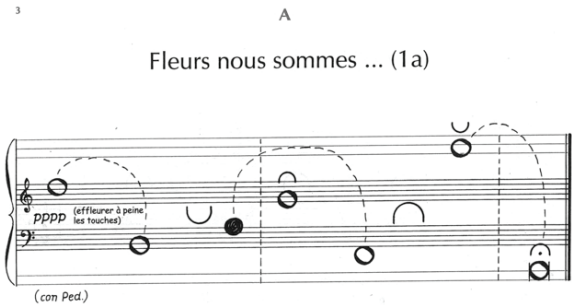
46 *Ibid.*
47 Kurtág (2004), Introduction.
48 Wilheim (1994), p. 17.
49 Terrien/Huart (2018), p. 37-39.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sur touches noires et/ou blanches, imposées ou librement choisies. Enfin, des signes relatifs au discours musical s'ajoutent à ces indications : les pointillés de liaison.

Un « tableau des tessitures » figure en début d'ouvrage et « représente tout le clavier sans transpositions d'octaves, avec des lignes rouges aux extrémités »[50]. Cette notation permet de se repérer sur le clavier.

Nous retrouvons toutes ces indications dans la pièce « Fleurs nous sommes… (1a) »[51].



Ill. 2 : György KURTÁG, *Játékok I,* « Fleurs nous sommes… (1a) », page 3A. © Éditions Henry Lemoine

Tout d'abord, la notation relative des hauteurs sur la portée est marquée par l'emploi de lignes supplémentaires indiquant les tessitures souhaitées. Tous les registres du piano sont concernés, l'ambitus s'élargissant figurant l'éclosion d'une fleur.

Les *clusters* en valeurs relatives (longues durées majoritairement) y sont regroupés par deux ou trois grâce aux phrasés en pointillés, chaque groupe étant séparé du suivant par des indications de silence, toujours en valeurs relatives.

On remarque pour chaque groupe de *clusters,* pour chaque phrasé, une écriture favorisant l'alternance des mains (clé de fa : main gauche, clé de sol : main droite).

Plusieurs termes musicaux traditionnels et consignes de jeu sont également identifiables : nuance très douce *PPPP,* jeu avec pédale de droite : *con Ped.*, « Effleurer à peine les touches ».

50 Kurtág (2009), p. 186.
51 Kurtág (2004), p. 3A.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Notre objet d'étude, le *cluster*, est à la fois musical et pianistique. Il s'inscrit également dans le champ du développement moteur. En effet, réaliser un *cluster* nécessite, pour l'élève qui le découvre, l'apprentissage d'une nouvelle « habileté motrice ».

Contexte et dispositif

Cette étude exploratoire concerne quatre élèves pianistes de 1ère année de 1er cycle en conservatoire d'Ile-de-France, ayant entre 8 et 11 ans.

Après l'obtention d'un consentement informé des parents et des élèves, l'expérimentation se déroule sur une semaine au sein du conservatoire, dans une salle vaste disposant d'un piano à queue et d'une banquette réglable. Une caméra fixe, placée à distance et cadrant l'ensemble « élève-instrument », permet de filmer le pianiste dans son activité de jeu.

Les quatre élèves sont répartis en deux groupes : groupe contrôle (élèves C1 et C2) et groupe expérimental (E1 et E2).

Un cours de sensibilisation de 20 minutes à l'univers de *Kurtág* est réalisé individuellement avec chaque élève des deux groupes. Chaque cours est filmé. A l'issue de ce temps, les élèves des deux groupes repartent avec la consigne de travailler seuls la pièce « Fleurs nous sommes… (1a) » pendant une semaine. Ceux du groupe expérimental doivent également composer une pièce libre incluant le *cluster* avec paume et la noter sur partition.

Un enregistrement filmé de « Fleurs nous sommes… (1a) » est réalisé pour chaque élève après une semaine de travail. De la même manière, les compositions interprétées par les élèves du groupe expérimental sont enregistrées et une copie de leur partition est conservée – les originaux restant la propriété des élèves concernés.

Indicateurs d'apprentissage et de maîtrise

Le cadre théorique relatif aux habiletés motrices pianistiques et les caractéristiques de la pièce jouée permettent de définir des indicateurs d'apprentissage, voire de maîtrise, du geste de *cluster*. Deux aspects complémentaires des réalisations instrumentales sont étudiés : le respect de la partition (éléments d'écriture musicale) – notamment à travers le respect des pattern temporels et spatiaux – et le respect des éléments caractéristi-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ques du mode de jeu (gestes). Ils sont tous deux évalués par les critères observables suivants :

- l'homogénéité du *cluster* (*cluster* complet et sons simultanés) ;
- l'alternance entre les deux mains (nécessitant une double anticipation) ;
- la précision (par discrimination des espaces du clavier permettant de limiter les erreurs et hésitations) ;
- la fluidité de réalisation (qualité des relais entre les deux mains et tâtonnements limités) ;
- la mobilité des mains et des bras (une aisance significative est observée si la main quitte le clavier, limitant les tâtonnements).

Les vidéos sont visionnées et les données collectées en s'appuyant sur les indicateurs observables préalablement retenus. Pour chaque item, trois chiffres permettent d'évaluer le résultat obtenu par l'élève : 1 est attribué si l'indicateur n'apparaît pas acquis, 2 s'il est en cours d'acquisition, 3 s'il semble acquis.

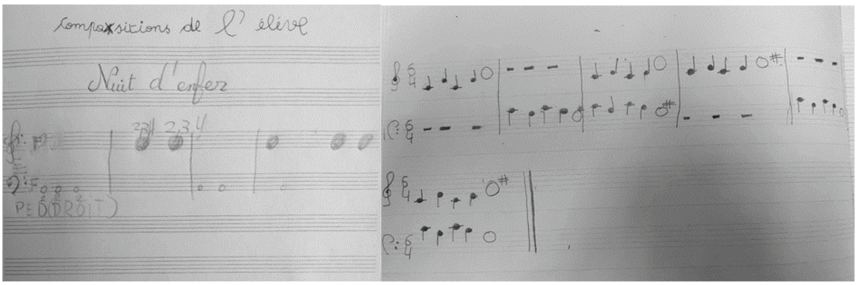
Ces données sont reportées dans un tableau synthétisant ces évaluations, la première colonne permettant de mentionner à la fois si l'élève appartient au groupe contrôle (C1 et C2) ou au groupe expérimental (E1 et E2), et quels sont les temps de réalisation de la pièce « Fleurs nous sommes… (1a) » respectifs.

Les copies des partitions des compositions des élèves E1 et E2 sont observées en deux temps : sans musique puis pendant la diffusion de leur interprétation par leur élève-créateur. Après une première diffusion sans interruption, des visionnages ciblés et répétés sont réalisés pour en faciliter l'observation et l'analyse.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Résultats et discussion

Les partitions des compositions



Ill. 3 : Partitions des compositions des élèves E1 et E2

Lors de l'analyse des rapports entre ce qui a été joué par l'élève et ce qu'il a écrit, il est observé que le texte musical d'un des élèves (E1) ne reflète pas exactement ce qui a été joué. Cette notation révèle aussi une différence entre activation cognitive (savoirs et savoir-faire acquis par les premiers mois de formation musicale) et activation kinesthésique (savoirs et savoir-faire issus du travail sur la partition de *Kurtág*). Le titre de sa pièce « Nuit d'enfer » (E1) est dans l'esprit des titres que le compositeur hongrois donne à ses pièces. En revanche, l'élève utilise les clés conventionnelles pour l'écriture d'une pièce pour piano et ne tient pas compte de l'extension des registres telle qu'elle était pensée et notée par le compositeur. Il précise l'intensité avec laquelle sa pièce débute : *F.* L'observation de la vidéo montre que l'élève utilise toute l'étendue du clavier lors de son interprétation. Dans cette même partition (E1), on note qu'il n'y a pas de mesure indiquée, contrairement à la seconde partition (E2) où figure le chiffrage 6/4. L'élève (E1) écrit en toutes lettres, sous la portée, l'utilisation de la pédale en notant « droit[e] », en précisant que les notes doivent être jouées avec le seul deuxième doigt (chiffre 2). L'écriture laisse penser que le *cluster* est joué en alternance sur deux registres (aigu/grave), en valeur moyenne pour le registre grave et brève pour le registre aigu avec les doigts 2-3-4 (E1). A l'écoute de l'interprétation de l'élève, ces chiffres représentent les temps qu'il lui faut compter pour les sons joués. E1 note aussi la répartition métrique de la musique sur la partition par des barres de mesure.

La partition de la seconde élève (E2) est un mélange d'écriture conventionnelle pour piano et d'une notation en lien avec celle de Kurtág. Ce

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

codage témoigne d'une acculturation relative au mode d'écriture du compositeur hongrois. Cette partition n'a pas de titre. Les deux portées sont signées avec leurs clés respectives. Le chiffrage de la mesure est indiqué. L'écriture témoigne d'une alternance entre une notation en notes – qui seront jouées comme telles – et celle en *clusters* comme voulue par Kurtág. On remarque l'alternance des deux mains en miroir (main droite : *do*, *mi*, *do*, *ré* - main gauche : *do*, *la*, *do*, *si*) jouée en noires, et le jeu des *clusters* sur touches blanches ou noires (*clusters* suivis du dièse), autre référence à la notation de Kurtág. Aux mesures 3 et 6, l'élève (E2) propose les deux motifs pianistiques simultanés, en miroir, ce qui témoigne d'une certaine synchronisation des gestes. La superposition des deux mains et l'opposition des reliefs des *clusters* nécessitent une anticipation et une indépendance des mouvements de « tiroirs » des bras (un bras doit avancer nettement pour jouer les touches noires pendant que l'autre reste presque sur place sur les touches blanches).

Discussion sur les relations entre créativité et anxiété de performance

Si cette étude exploratoire est limitée par son contexte et le nombre de participants, elle laisse apparaître quelques éléments de réflexion sur la portée d'un apprentissage par la créativité. Au regard du nombre d'élèves et des modalités d'analyse qu'il faudrait affiner, les résultats ne permettent pas de repérer de différences marquantes entre les deux groupes (cf. tableau de synthèse ci-dessous). Pour autant, les observations induisent quelques remarques.

Temps de réalisation « Fleurs nous sommes… (1a) »	Homogénéité	Anticipation de l'alternance	Respect de la partition	Fluidité-hésitations-tâtonnements	Mobilité des mains et des bras
1 : C1 +/- 20s	3	2	3	3	2
2 : C2 +/- 30s	3	3	2	2	2
3 : E1 +/- 20s	3	2	2	2	2
4 : E2 +/- 20s	3	1	2	2	2

Ill. 4 : Tableau de synthèse sur des indicateurs d'habiletés motrices.

L'analyse des vidéos s'appuie sur les indicateurs de l'apprentissage de l'habileté. Elle ne révèle pas de différences notables dans la réalisation des

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gestes liées à l'interprétation de la partition de Kurtág. Les élèves du groupe expérimental (E1 et E2) présenteraient même des résultats légèrement moins convaincants que ceux du groupe contrôle (C1 et C2) sur le plan de l'interprétation de « Fleurs nous sommes… (1a) ». Pour autant, les élèves qui ont appris en composant leur propre création à partir des signes musicaux de la pièce de Kurtág semblent plus habiles dans l'exécution des mouvements de déplacements sur le clavier ou dans l'exécution du mode de jeu que sont les *clusters*. Leurs réflexes paraissent plus assurés sur le plan de la synchronisation et de la rapidité d'exécution des gestes. On note aussi un engagement plus marqué dans l'interprétation des deux pièces chez les deux élèves pianistes qui ont réalisé une composition. Ces élèves apparaissent moins soucieux dans l'exécution des gestes sur les touches, dans le placement de leurs mains sur l'étendue du clavier, dans leurs mouvements de déplacements, et dans la réalisation du *cluster*. Ainsi, il semble que l'anxiété de performance soit dépassée par la motivation à interpréter sa création musicale. Un engagement dans le geste instrumental, une habileté à maîtriser les déplacements, à jouer sur les nuances, les durées, sont identifiables dans l'analyse de ces vidéos. Une habileté téléocinétique complexe, sérielle et ouverte, faisant appel à une motricité à la fois globale et fine est observable dans l'interprétation des élèves du groupe expérimental.

On peut avancer quelques pistes de réflexion sur cette assurance du geste instrumental chez ces jeunes pianistes. Après avoir composé leur pièce, on peut penser que la formalisation écrite de leur activité instrumentale et musicale les aurait contraints à mieux discriminer l'écriture des modes de jeux en *cluster* (écriture dans l'esprit de Kurtág *vs* écriture conventionnelle). On constate à l'analyse vidéo que les élèves E1 et E2 exploitent plus largement l'étendue du clavier comme si l'écriture des notes et des *clusters* sur la partition avait donné un sens à cette spatialisation sonore et renforçait l'acquisition cognitive de certains éléments de cette musique.

L'habileté motrice à réaliser les gestes de *cluster* semble aussi plus assurée chez les élèves créatifs que chez leurs camarades. Ils paraissent avoir une meilleure anticipation des gestes et une plus grande aisance expressive. L'apprentissage fondé sur la créativité semblerait valider l'acquisition des éléments propres aux habiletés motrices tels que décrits ci-dessus par Famose, Schmidt, Desmurget[52]. Il ressort également qu'en soutenant l'ac-

52 Famose (1990) ; Schmidt (1993) ; Desmurget (2006).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tivité par une relation émotionnelle à la production sonore, les élèves créatifs transforment leur image et leur estime d'eux-mêmes[53]. On observe aussi un engagement dans l'interprétation chez les élèves ayant créé leur musique. Leur composition les valorise. Ils semblent plus désinhibés que leurs camarades, ce qui contribue certainement à lutter contre l'anxiété de performance.

Du point de vue didactique, cet apprentissage par la créativité souligne le caractère multivarié de ce genre d'activité. Sur le plan cognitif, on observe les capacités des participants du groupe expérimental à identifier, sélectionner, combiner et adapter les savoirs et savoir-faire acquis pour organiser un discours musical et l'interpréter pianistiquement. Sur le plan conatif, on constate leur motivation et la volonté d'une expression musicale personnelle. Sur le plan émotionnel, l'apprentissage créatif transforme leur estime de soi par l'acceptation des choix musicaux. Et sur le plan scolaire, cette activité accorde une plus grande place aux goûts de l'élève. L'analyse de ce genre de séquence révèle et informe le professeur de musique sur l'état des savoirs et savoir-faire acquis par l'élève. Il peut s'appuyer sur cette production pour aider le pianiste à approfondir et développer sa pratique musicale et le faisant réfléchir sur ses choix (musicaux et techniques) et la manière de les réaliser. A cet instant, l'analyse didactique d'une telle séquence ouvre aussi de nouvelles perspectives de recherche en psychologie.

Pour autant, cette étude exploratoire possède des limites. Pour avoir plus de valeur, il faudrait avoir des groupes d'élèves plus importants et ne pas se limiter à un mode de jeux. Il serait souhaitable de faire des pré-tests et d'avoir un temps d'apprentissage et de créativité sur plusieurs semaines avec un suivi de l'activité des élèves. Il serait également bienvenu de confronter les résultats du travail des élèves, dans le cadre d'un post-test, à l'interprétation d'une œuvre possédant les mêmes savoirs et savoir-faire. Enfin, il est aussi possible de se demander si l'utilisation de pianos numériques à la place de pianos acoustiques n'a pas d'incidence sur le geste pianistique et l'acquisition des habiletés motrices propres à l'instrument.

53 Getz/Lubart (1998).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Conclusion

Cette première étude sur l'impact d'une activité musicale créative dans le contexte d'un apprentissage instrumental, et cela malgré les limites évoquées, semble avoir donné quelques pistes de réflexion prometteuses. Du point de vue didactique, elle montre que l'activité créative en musique devrait prendre en considération les contraintes cognitives de l'œuvre étudiée en cours. Ainsi, elle contextualiserait la consigne à une ou deux tâches liées à des contraintes (*i.e.* jouer des *clusters* avec la main ou avec les doigts ; utiliser l'ensemble du clavier ; n'utiliser que deux nuances *pppp* ou *ffff*). Elle révèle que les consignes de la tâche de créativité doivent permettre à l'élève d'activer le rappel de l'ensemble de ses acquis antérieurs. L'apprentissage par la créativité favorise le rappel de ses compétences conatives et émotionnelles, et soutient son engagement dans le travail par le plaisir pris à le réaliser. Il s'appuie aussi sur un facteur environnemental où l'élève peut prendre le temps d'essayer, de tester, sans se préoccuper du « bon » résultat. Cette étude souligne, s'il en était besoin, que les savoirs et savoir-faire en musique sont rarement axiomatiques, mais toujours liés au milieu. Elle informe aussi sur le rapport au temps d'apprentissage, car les élèves qui ont créé leur œuvre n'ont pas plus travaillé la pièce de Kurtág que les autres. La variabilité du temps d'apprentissage n'est donc pas seulement liée aux capacités intrinsèques à l'élève mais dépend également du travail qu'il s'engage à fournir. Cette étude souligne enfin que le geste créatif est une activité formative et qu'il contribue, sous certaines conditions, à la lutte contre l'anxiété de performance.

Bibliographie

Amabile, Theresa M. (1996) : Creativity in context. Boulder, CO : Westview.

Amabile, Theresa M. (2016) : The motivation for creativity, dans : Sternberg, Robert J./Fiske Susan T./Foss, Donald J. (ed) : Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions, London : Cambridge University Press, p. 275-278.

Arcier, André-François (1998) : Le trac : le comprendre pour mieux l'apprivoiser, Onet-le-Château : AleXitère.

Arcier, André-François (2004) : Le trac, stratégies pour le maîtriser, Onet-le-Château : AleXitère.

Bertsch, Jean/Le Scanff, Christine (1995) (éd.) : Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, Paris : Presses universitaires de France.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Bonnardel, Nathalie/Lubart, Todd (2019) : La créativité : approches et méthodes en psychologie et en ergonomie, dans : RIMHE : Revue interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise (4), N°37, vol. 8, p. 79-98, DOI : doi.org/10.3917/rimhe.037.0079.

Camus, Jean-François (1988) : La distinction entre les processus contrôlés et les processus automatiques chez Schneider et Shiffrin, dans : Perruchet, Pierre (éd.) : Les automatismes cognitifs, Liège : Pierre Malaga Éditeur 1988, p. 55-80.

Delalande, François (2019) : La musique au-delà des notes, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Desmurget, Michel (2006) : Imitation et apprentissages moteurs : des neurones miroirs à la pédagogie du geste sportif, Marseille : Éditions Solal.

Develay, Michel (1992) : De l'apprentissage à l'enseignement, Paris : ESF éditeur.

Famose, Jean-Pierre (1990) : Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, Paris : Éditions INSEP Publications, Collection Recherche.

Fitts, Paul M. (1964) : Perceptual-motor skill learning, dans : Categories of human learning, New-York : Editions Academic Press, p. 243-285.

Getz, Isaac/Lubart, Todd I. (1998) : Le rôle des émotions dans la transformation créative de soi, dans Barbier, Jean-Marie/Galatanu, Olga (éd.) : Action, affects et transformation de soi, Paris : Presses universitaires de France, p. 93-114.

Guthrie, Edwin Ray (1957) : The Psychology of Learning, New-York : Éditions Harper and Brothers.

Huart, Emmanuelle (2015) : Apprentissage du geste instrumental… Question de démarche ? Les habiletés motrices pianistiques dans *Játékok* de G. Kurtág, Mémoire de fin d'études C.A., Paris : Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.

Kenny, Dianna T. (2009) : The role of negative emotions in performance anxiety, dans Juslin, Patrik N./Sloboda, John A. (ed.) : Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications, Oxford : Oxford University Press, p. 425-451.

Kenny, Dianna T. (2011) : The Psychology of Music Performance Anxiety, Oxford : Oxford University Press.

Kenny, Dianna T./Osborne, Margaret S. (2006) : Music performance anxiety: New insights from young musicians, dans Advances in Cognitive Psychology, (2), N°2-3, p. 103-112.

Kurtág, György (2004) : Játékok I, Paris : Éditions Henry Lemoine.

Kurtág, György (2009) : Entretiens, textes, dessins, Genève : Éditions Contrechamps.

Laloux, Marine (2018) : Le trac du musicien. Études pour des remédiations pédagogiques, Mémoire de diplôme d'état de professeur de musique (DE) sous la direction de Pascal Terrien, Aix-en-Provence : IESM.

Lehmann, Andreas C./Sloboda, John A./Woody, Robert H (2007) (éd.) : Psychology for Musicians: understanding and acquiring the skills, New York : Oxford University Press.

Leplat, Jacques (1988) : Les habiletés cognitives dans le travail, dans : Perruchet, Pierre (éd.) : Les automatismes cognitifs, Liège : Pierre Malaga Éditeur, p. 139-172.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Mialaret, Jean-Pierre (1997) : Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant, Paris : Presses universitaires de France.

Paillard, Jacques (1986) : L'Organisation des habiletés motrices, dans : Itinéraire pour une psychologie de l'action, Joinville-le-Pont : Éditions Actio, Collection Actualité, Recherche, Sport.

Piaget, Jean (1936/1977) : La Naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.

Piaget, Jean (1967) : Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs, Paris : Éditions Gallimard.

Schmidt, Richard A. (1993) : Apprentissage moteur et performance, Paris : Éditions Vigot.

Schmidt, Richard A./Lee, Timothy D. (1999) : Motor Control and Learning : a Behavioral Emphasis, Champaign (IL, USA) : Éditions Human Kinetics.

Sloboda, John A. (1988) : Apprentissage et développement musical, dans : L'Esprit musicien. La psychologie cognitive de la musique, Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

Steptoe, Andrew/Willemsen, Gonneke/Owen, Natalie/Flower, Louise/Mohamed-Ali, Vidya (2001) : Acute mental stress elicits delayed increases in circulating inflammatory cytokine levels, dans : Clinical science (août 2001), 101 (2), p. 185-192.

Terrien, Pascal (2017) : Les traces d'habiletés métacognitives chez les apprentis-musiciens, dans Sagrillo, Damien (éd.) : Musik, musikalische Bildung und musikalische Überlieferung – Music, Music Education and Musical Heritage, Festschrift zum 65. Geburtstag von Friedhelm Brusniak, Weikersheim : Margraf Publishers, p. 330-339.

Terrien, Pascal/Huart, Emmanuelle (2018) : Játékok de György Kurtág : un outil pour apprendre le piano, dans : ÍMPAR Online journal for artistic research in music Vol. 2, № 1, Music for and by children, p. 34-48, DOI : doi.org/10.34624/impar.v2i1.808.

Tortochot, Eric/Terrien, Pascal (sous presse) : L'impact d'un geste créatif en pédagogie, dans Bonnardel, Nathalie/Girandola, Fabien/Bonetto, Eric/Lubart Todd (éd.) : La créativité en situation, Paris : Dunod.

Ville, Cassandre (2020) : Faire du stress son métier : l'anxiété de performance chez les interprètes de musique classique, dans : Tracés. Revue de Sciences humaines (2020), 38, p. 63-82, DOI : doi.org/10.4000/traces.11272.

Wilheim, András (1994) : Játékok – Transcriptions, dans : Document de communication du Festival d'Automne à Paris, p. 17.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Lisa La Pietra

Chemins d'historicisation et actualité de la pédagogie du chant au XXIe siècle

The art of singing, and especially the repertoire of chamber music at the turn of the 19th and 20th century, represents a central point for analysing vocal performance. This cultural issue profoundly affects the practice and aesthetics of vocal performance and, consequently, the pedagogy of the technique and repertoire. In recent decades, we have witnessed the various performance strategies of singers who have approached the repertoire of vocal chamber music. However, to be able to understand the expressive gesture from a historical perspective, it is worthwhile to observe the process of investigating singing from the singer's voice, Reynaldo Hahn's essays on singing, a reflection on Cathy Berberian's “New Vocalism”, and an acoustic analysis of a study of the interpretation of a piece.

L'art du chant, et plus particulièrement le répertoire de la musique de chambre au tournant des 19e et 20e siècles, représente un point central pour l'analyse de l'interprétation vocale. Cette question culturelle a un effet profond sur la pratique et l'esthétique de la performance vocale et, par conséquent, sur la pédagogie de la pratique et du répertoire en question. Au cours des dernières décennies, nous avons été témoins de différentes stratégies d'interprétation de chanteurs qui ont abordé le répertoire de la musique de chambre vocale. Cependant, pour être en mesure de comprendre le geste expressif dans une perspective historique, il convient d'observer le processus d'investigation du chant à partir de la voix du chanteur, les essais de Reynaldo Hahn sur le chant, une réflexion sur le « Nouveau Vocalisme » de Cathy Berberian et une analyse acoustique d'une étude sur l'interprétation d'une pièce.

Die Kunst des Singens, insbesondere das Repertoire der Kammermusik an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, stellt einen zentralen Bezugspunkt für die Analyse von Vokalinterpretationen dar. Sie hat tiefgreifende Auswirkungen auf die Ästhetik der Gesangsdarbietung und damit auch auf die pädagogischen Praxen und das betreffende Repertoire. Die letzten Jahrzehnte zeugen von unterschiedlichen Interpretationsstrategien von Sänger*innen, die sich mit diesem Repertoire auseinandergesetzt haben. Um jedoch die expressive Gestik in einer historischen Perspektive verstehen zu können, bietet es sich im Rahmen dieser Untersuchung an, basierend auf den Essays Reynaldo Hahns über den Gesang, einer Abhandlung Cathy Berberians über den "Neuen Vokalismus" und einer beispielhaften akustischen Analyse einer Gesangsstimme neue Sichtweisen auf die Gesangsstimme zu entwerfen.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Introduction

La voix et la capacité à la faire résonner est une fonction dont chaque être humain est naturellement doté. Il s'agit d'un instrument expressif que chacun d'entre nous commence à développer depuis le stade du cri de naissance, jusqu'à la construction du langage, puis à la formation d'un système de relations qui nous permet de communiquer et d'interagir avec les autres.

Cependant, au fil des siècles, le mystère de l'invisibilité audible de la voix a fasciné les hommes et les femmes de tous les temps qui, en plus d'un instrument de communication implicite dans la nature humaine, ont reconnu la voix comme un véritable instrument de musique à cordes et à vent.

Fondamentalement, nous pouvons entonner une mélodie pour exprimer une joie, pour évacuer une agitation, pour célébrer un rituel, pour rythmer une action à accomplir ou pour stimuler notre esprit et nous motiver à atteindre un objectif. Mais on peut aussi chanter à la légère ou même comme une profession.

L'étude du chant est très complexe qui se base sur les nuances infinies de l'émission du souffle sur lequel on a tant discuté techniquement et poétiquement au cours des siècles. Concrètement, c'est une pratique plus consolidée de la phonation qui a progressivement donné naissance à l'artisanat et à l'art de la performance vocale.

A travers l'évolution des écoles de chant, des styles musicaux, des lois implicites de l'esthétique et de l'historicisation des pratiques et des répertoires, la conscience humaine de l'utilisation de la voix a changé en fonction des différents facteurs qui caractérisent le contexte de l'époque dans laquelle on vit.

Cependant, de nombreux domaines de connaissance convergent dans la recherche de la transmission des métiers liés à l'art du chant. A cet égard, l'attention croissante portée aux nouvelles disciplines qui placent l'expressivité humaine au centre de l'attention, comme dans le cas de la psychologie et de la pédagogie, fournit les outils pour aborder un horizon d'investigation plus large. Ainsi, la transmission du chant converge vers la recherche d'un processus d'objectivation d'une méthodologie pour l'apprentissage technique du chant.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Au sujet d'une éventuelle pédagogie du chant, nous développons une réflexion sur la première tentative de Nicola Vaccaj[1] de systématiser l'enseignement du chant, méthode encore adoptée dans les conservatoires italiens[2] (comme on peut le voir dans les programmes des différents conservatoires), en relation avec le concept de *Nouvelle Vocalité*[3] de Cathy Berberian, que nous explorerons plus en détail à l'avenir. Une exploration de la pensée de Reynaldo Hahn est ensuite proposée, qui se situe chronologiquement au milieu des époques de Vaccaj et de Berberian. Contrairement à Vaccaj qui était compositeur et à Berberian qui était cantatrice, il était les deux, se consacrant également à la non-fiction. Enfin, une proposition concrète et expérimentale utilisant les outils technologiques de notre époque est analysée, à savoir l'étude d'une pièce de Hahn avec une approche intégrée entre tradition et innovation.

Les premières méthodes de chant

Luigi Cherubini est l'une des figures les plus marquantes de l'histoire de l'enseignement de musique dans les conservatoires et un innovateur dans la consolidation de l'enseignement du chant au sein des conservatoires. C'est d'ailleurs lui qui, nommé en 1822, dirige l'institut parisien jusqu'en 1842, récupérant le nom de Conservatoire de musique que l'institut avait perdu en raison de la Restauration. Luigi Cherubini, dans le but de faire évoluer l'enseignement musical et de protéger le conservatoire de toute influence politique trop accessoire, institue des examens d'admissions pour avoir accès au couses de musique, complète les méthodes d'enseignement officielles et renforce l'enseignement du chant en ouvrant une série de classes pour l'étude du chant lyrique, dont la classe de chant à clavier en 1822. Cherubini, avec le même élan et le même pragmatisme, relance la Société des Concerts du Conservatoire, qu'il confie à la direction de François-Antoine Habeneck, ainsi que l'activité de concert de l'orchestre des élèves en 1823, ce qui conduit en 1841 à l'institution des « exercices

1 Uberti (2004), pp. 43-67.
2 Conservatorio Torrefranca, Vibo Valentia (2023); Conservatorio Rossini di Pesaro (2023); Conservatorio Statale di Musica Nicola Sala, Benevento (2023); Istituto Superiore di Studi Musicali G. Paisiello (2023).
3 Villa (2006).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lyriques et dramatiques » pour que les élèves chanteurs acquièrent la pratique de la scène, fondamentale pour le métier de chanteur[4].

La contribution de Cherubini, à bien vouloir institutionnaliser l'apprentissage du chant au même niveau que les autres instruments de musique, permettent aux étudiantes d'aborder le chant de manière plus structuré par rapport à l'époque où il était enseigné exclusivement par la transmission orale et par le principe d'imitation entre le professeur et l'élève.

A cette démarche apportée par Cherubini vient ensuite le besoin de textes de référence. C'est le cas du traité complet de l'art du chant de Manuel Garcia (reconnu comme le plus grand pédagogue du XIXe siècle), en deux parties, publié pour la première fois en 1847. En annexe, le texte comprend les Mémoires sur la voix humaine, présentés à l'Académie des sciences en 1840 à Paris[5].

Mais ce qui a motivé la recherche de textes pour l'étude du chant, c'est la nécessité de se situer entre l'école du bel canto et les nouvelles recherches de Verdi, qui semblaient prendre une direction différente. « On m'accuse d'aimer beaucoup de bruit et de maltraiter le chanteur », écrit Giuseppe Verdi en 1844. Cette déclaration du compositeur est emblématique et résume les intentions qui l'ont conduit vers la recherche d'une vocalité inédite et par conséquent vers le souci des professeurs pour leurs élèves et l'art du chant. Cela marquait une sorte de rupture avec la didactique de la vocalité, car la nouvelle conception du chant de Verdi ne coïncidait pas avec l'école du bel canto, ce à quoi il fallait remédier.

Sur cette base, la *Metodo di canto* de Nicola Vaccaj, basé sur l'expérience européenne du compositeur et publié en 1833, a pris de l'importance. Initialement sous-estimée, cette méthode a suscité au fil du temps l'intérêt de nombreux enseignants, compositeurs et interprètes. Elle a été écrite à Londres, puis à Paris, finalement achetée par Boosey à Londres, par Ricordi en Italie en 1848, également publiée en allemand par Ricordi en

4 Conservatoire National Supérior de Musique et de Danse de Paris, Histoire (2022).

5 Pour approfondir la thématique du développement du concept de Guido d'Arezzo, s'étendit à l'Europe et de comment il est devenu exemplaire pour un patrimoine culturel européen, En s'appuyant sur des données quantitatives et qualitatives, Damien Sagrillo décrit la situation de l'apprentissage musical en Allemagne, en Hongrie et au Luxembourg, en mettant l'accent sur les points forts et les problèmes éventuels de chaque système. Voir: Damien Sagrillo, Leo Kestenberg und musikalische Bildung in Europa, Sagrillo/Nitschké/Brusniak (2016), pp. 115-127.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Allemagne et est encore aujourd'hui la méthode de chant la plus reconnue et la plus adoptée pour l'étude du chant et dans les conservatoires.

La méthode de chant de Nicola Vaccaj

Comme le dit *Mauro Uberti* dans sa publication sur la méthode de chant de *Nicola Vaccaj* : « il n'y a pas de chanteur qui n'ait pas suivi les études de *Vaccaj* ». Il s'agit, en effet, d'une méthode qui est l'une des premières tentatives de systématisation de l'enseignement du chant. De l'école de chant italienne, mais pas seulement, on peut dire qu'il n'y a aucun chanteur qui ne soit passé par l'étude de la méthode Vaccaj et aucun professeur de chant qui ait osé ne pas la proposer à ses élèves, au moins pendant les trois premières années du Conservatoire.

En fait, l'approche novatrice de Vaccaj, par rapport aux autres compositeurs qui s'étaient occupés de la didactique du chant jusqu'alors, a été de concevoir et d'écrire des exercices vocaux sous forme d'ariettes, plutôt que sous forme de solfèges chantés. Il s'agissait de 15 compositions musicales réelles, basées sur des textes et des poèmes de Metastasio. L'objectif était de faciliter l'étude de la vocalisation, du phrasé et de la déclamation en exploitant la musicalité implicite de la langue italienne.

Mais Vaccaj met également en évidence un autre point fondamental et intemporel de la vocalisation, qui consiste, selon l'héritage du XIXe siècle, à « exercer le centre de la voix au début, toujours suffisant pour apprendre toutes les règles ». D'autre part, il n'est pas difficile de transporter n'importe laquelle des leçons, si on le souhaite, soit vers un ton supérieur, soit vers un ton inférieur'.

Bien que les arias soient conçues selon le principe académique de la quadrature strophique qui met en valeur la forme schématique et potentiellement répétitive d'un système d'écriture, la méthode se prête à une flexibilité rythmique et tonale absolue, ce qui la rend intemporellement transversale et la rend universelle.

La « nouvelle vocalité » Cathy Berberian

La personnalité de Cathy Berberian se caractérise par la souplesse de sa pensée vocale et sa capacité à remettre en question toute limite ou frontiè-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

re probable entre les répertoires, les genres musicaux et l'utilisation de la voix.

Sa solide technique lui permet de chanter différents répertoires, des chants de Claudio Monteverdi à ceux écrits pour sa voix par Luciano Berio, en passant par les Beatles, sa recherche des onomatopées, sa passion pour la Carmen de Bizet et le répertoire lyrique, dont elle admire profondément l'art de Maria Callas.

Cependant, bien qu'elle aime la tradition, elle était convaincue que chaque chanteur devait défendre sa propre personnalité en essayant de développer son identité vocale en s'approfondissant le plus possible. Chaque chanteur devait être capable de dépasser la tradition, de se l'approprier et de l'imprégner de sa propre façon de vivre et de ressentir l'écriture musicale.

« Avoir une tradition est aussi important que d'avoir un père et une mère pour pouvoir naitre. Mais il arrive toujours le moment inévitable ou il faut abandonner la sécurité de l'ancienne voie pour pouvoir en créer une nouvelle »[6].

L'un des concepts qui sous-tendait sa réflexion était la ductilité de la voix et du style, la flexibilité et la mobilité de la voix en fonction des besoins expressifs et du désir de déclarer une intention ou une autre.

Selon Cathy Berberian, la voix a une infinité de possibilités et elle-même a souvent déclaré en public et devant ses élèves que si les enseignants ne partent pas de ce postulat, ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas d'accord avec lui, mais parce qu'ils l'ignorent.

C'est de cette ouverture, de cette curiosité et de cette confiance qu'elle accorde à la voix humaine qu'est né son concept de Nouvelle Vocalité :

« Un artefact, et quand elle n'est plus qu'un fossile légitimé (...) elle doit alors céder la place à la nouvelle tradition. En ce sens, la Nuova Vocalità ne se réfère pas seulement à la musique contemporaine, mais aussi à la manière nouvelle d'aborder la musique traditionnelle en exploitant, avec la sensibilité d'aujourd'hui (et avec pressentiment du lendemain), les expériences sonores du passé »[7].

Cependant, Berberian a commencé à enseigner très tard et dans la dernière phase de sa carrière, mais il ressort clairement de ce parcours qu'elle voulait placer la voix au centre d'une investigation qui n'était

6 Berberian (1966), Disco, n° 62.
7 *Ibid.*

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

pas seulement une œuvre musicale et évidemment artistique, mais une investigation sur la vérité et la vie.

L'économie physiologique de l'émotion.

> […] cet « instrument de musique de génie » qui s'appelle Reynaldo Hahn étreint tous les cœurs, mouille tous les yeux, dans le frisson d'admiration qu'il propage au loin et qui nous fait trembler, nous courbe tous l'un après l'autre, dans une silencieuse et solennelle ondulation des blés sous le vent.
> Marcel Proust – Figaro, 11. Mai 1903

Dans un moment historique de transition évidente comme celui que nous vivons aujourd'hui, il est inévitable de se poser des questions, autant qu'il est difficile de trouver pour chacune d'entre elles une réponse univoque qui puisse être considérée comme exhaustive et rassurante, surtout s'il s'agit de la Voix dont nous voulons parler.

C'est pourquoi l'un des outils de recherche les plus utiles, selon mon approche, est de se pencher sur l'écriture de professionnels qui ont traversé des phases de changement décisives, bien que dans des moments historiques et des époques différents de notre contexte et de notre époque.

Si l'on considère le répertoire français, l'un des points de référence, tant pour l'écriture musicale que pour la non-fiction, est Rynaldo Hahn. Le compositeur, chanteur, chef d'orchestre et critique musical né au Venezuela et naturalisé français, proche de Marcel Proust, a marqué le répertoire de la Chanson Française, comme auteur de mélodies mémorables et comme fin penseur de la conception et de l'histoire de la chanson.

> Comment émouvoir. En effet le champ de la sensibilité humaine est infini, l'émotivité varie selon chacque individu, et cette multiplicité meme est soumise encore aux incessantes évolution du temps et des mœurs, comme à l'innombrable diversité des zones, des pays, des régions les plus infimes[8].

Ce concept représente fondamentalement la pensée profonde de Hahn, qui structure ses discours publics, comme celui du 20 décembre 1913, dont une publication est disponible (voir annexe), en se concentrant sur la « sensibilité humaine » et comment elle peut varier en fonction de tant d'agents, comme ceux qu'il énumère, inévitablement semblables à nous tous, qu'il est difficile, pour ne pas dire impossible, de systématiser le chant ou l'utilisation de la voix. La voix est la résonance de l'expérience de

8 Hahn (1935), p. 453.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

chaque être humain, qui dépend de tous les facteurs, sans exception, qui caractérisent chacun d'entre nous individuellement et donc notre capacité à ressentir des émotions.

L'enquête de Rynaldo Hahn est sous-tendue par un travail profond sur la mécanique et la signification de l'émotion.

« Tourner nos regards vers le passé, comparer des époques diverses et nous pourrons, je crois, nous faire une idée des quelques sentiments qui, à travers les siècles, demeurent immortels dans le cœur des hommes et peuvent être réveillés encore aujourd'hui, comme ils l'étaient autrefois ; en même temps nous examinons les moyens par lesquels on peut les émouvoir »[9].

Ce fragment de l'écriture de Hahn est emblématique de la méthode que le compositeur applique pour écouter les interprétations, qui naissent d'expériences différentes. Regarder en arrière, c'est d'abord savoir écouter, puis être capable d'analyser ce qui a déjà été fait, développé et mûri par d'autres interprètes qui ont abordé le métier de chanteur et la lecture de l'écriture de certains auteurs avant nous.

C'est aussi s'approcher d'une idée de la diversité plausible de l'interprétation indiscutable de l'écriture musicale.

Mais le cœur de l'œuvre de Rynaldo Hahn réside dans l'attention portée à l'importance des émotions de l'interprète et à sa capacité à les produire chez le spectateur.

Dans un premier temps, Hahn souligne l'importance de l'émotion comme forme d'économie physiologique.

Dans un second temps, il attire l'attention sur le fait qu'il existe des personnes sensibles et des personnes moins sensibles.

Dans un troisième cas, il attire l'attention sur la nécessité qu'un professionnel doit exercer en ce qui concerne la capacité de ressentir et de transmettre des émotions de manière mécanique.

« D'ailleurs, à le prendre dans son sens véritable, qui est tot médical, le mot émotion signifie simplement un trouble dans l'économie physiologique (...).) Or, il arrive fréquemment que des chanteurs très doués sous le rapport de la voix, et qui, intéressants par leurs dons et leur habilité vocale, sont agréables à écouter, sont, en même temps, très ennuyeux ; leur travail est satisfaisant, d'une technique parfois même excellente, mais il y a quelque chose dans leur chant qui le rend ennuyeux et qui, peu à peu,

9 *Ibid.*

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

vous incite à une vague somnolence. Ce chanteur-là, non seulement ne sentent pas ce qu'ils chantent, mais n'y pensent pas en chantant, et voilà pourquoi ils n'ont pas d'action sur l'auditeur (...) »[10].

Pour Hahn, le rôle du chanteur doit avoir devant les yeux une image nette ou confuse évoquée par les mots du texte qu'il prononce car, cette pratique, est la seule façon de transmettre à l'auditeur ce que l'interprète lui-même perçoit et ressent du répertoire qu'il interprète.

> « (...) il s'agit d'exprimer un état d'âme, il faut que, par le moyen personnel, soit par le dédoublement, soit en l'imaginant avoir auprès de celui-ci un être humain à qui il s'adresse et qu'il crée par la pensée (...) »[11].

Dédier, offrir, rendre réel le geste qui est véhiculé par l'exécution du répertoire est pour le compositeur la seule façon d'authentifier l'exécution en quelque chose de crédible.

> « Il faut, si-je, qu'il ressente, à ce moment, l'émotion même qu'il veut traduire »[12].

À ce stade de la réflexion du compositeur, un concept important de sa vision émerge et ouvre son idée sur le fonctionnement du mécanisme. Le mot « traduire » introduit ce concept.

> « Si le chanteur devait, en chantant, ressentir à la première puissance les émotions qu'il traduit, s'il était pour de bon secoué, par l'hilarité ou torturé par la douleur, il ne pourrait pas chanter »[13].

Le processus de traduction de l'expérience émotionnelle auquel Hahn fait référence, n'est pas une incitation à faire semblant d'être émotionnel, mais plutôt la transmission de la conscience que, pour transmettre une émotion, il est important de passer par l'élaboration de certaines émotions afin de pouvoir ensuite les ressentir à nouveau lors de l'exécution d'un répertoire.

À cet égard, une observation de Patricia Petibon, qui énonce le même principe lors d'une interview et ajoute qu'il est probablement impossible d'avoir vécu dans sa vie, ou en tout cas à tous les âges de la vie, surtout quand on est encore jeune, toutes les émotions que les répertoires obligent l'interprète à incarner sur scène, est indispensable. C'est donc précisément

10 Hahn (1935), p. 454.
11 *Ibid.*
12 *Ibid.*
13 *Ibid.*

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dans cette contingence qu'entre l'expérience de l'interprète et l'écriture musicale, l'imagination joue un rôle fondamental, comme le commente Hahn dans un des passages déjà cités.

En effet, le même auteur affirme que :

> « Il y a, chez les grands artistes, et même chez les plus véhéments et les plus emportés, un point du cerveau qui reste toujours lucide et volontaire »[14].

À cet égard, Hahn se tourne vers Maria Malibran, affirmant qu'il ne fait aucun doute que la chanteuse connue comme la muse des grands compositeurs du romantisme italien tels que Donizetti, Rossini et Bellini, avait des crises d'hilarité une fois qu'elle quittait la scène, causées par l'accumulation d'adrénaline et la surexcitation. Mais il a affirmé qu'il ne croyait pas que l'interprète elle-même avait des crises dues à son état émotionnel pendant la mise en scène, car les pleurs rompent la continuité de la respiration, le rire contracte les muscles, etc. Il ajoute à cela : « Croyez que Mme Malibran, si elle versait des larmes en scène, cessait de pleurer dès qu'elle avait une vocalise à faire »[15]. Sur la base de cette certitude, Hahn attire prématurément l'attention, vu l'époque, sur l'état psychologique de l'interprète et affirme ainsi que c'est une combinaison psychologique qui fait de l'interprète vocal un chanteur de talent.

Se référant ensuite à Sarah Bernhardt, il cite son interprétation du rôle de Phèdre dans Jeanne Doré, lorsque la nature tragique de la scène de la femme allant au tribunal pour défendre son fils, l'a amenée à pleurer au point qu'elle semblait se briser la voix presque tous les deux mots, « (...)) la voix coupée par le flot qui lui sort du cœur »[16], et commente en disant qu'il ne comprend pas pour quel mystère absolu Bernhard se met constamment dans cet état de désordre nerveux, tout en donnant des preuves de son « pouvoir mental absolu »[17].

Pour conclure mon incursion dans la réflexion sur l'interprétation de Hahn, j'attire l'attention sur un dernier point de sa réflexion sur l'attitude du chanteur, à savoir le suivant : « D'autres chanteurs, au contraire, ceux dont l'esprit mine les nerfs, comme chez Faure, par exemple, après avoir prémédité préalablement les combinaisons psychologiques qui leur permettront de provoquer l'émotion, réaliseront leurs effets de la même

14 *Ibid.*
15 *Ibid.*
16 Hahn (1935), p. 455.
17 *Ibid.*

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

façon toujours, sans y rien changer. Certains chanteurs économisent et distribuent leur émotion avec science et prudence ; à ceux-là, il suffit, parfois, d'une légère altération de la voix, d'un petit surcroit d'intensité dans la diction pour produire une sensation profonde »[18].

Et c'est sur cette intention très sophistiquée que naît une nouvelle esthétique : celle de la musique de chambre française du XXe siècle. Ce répertoire, que nous avons l'habitude de classer sous le courant de l'Exotisme, dont la véritable origine est historiquement attribuée à Debussy, est un répertoire extrêmement poétique, fondé sur la liberté émotionnelle d'exercer ses sentiments.

A cet égard, Cathy Berberian revient également dans son « Manifeste » d'indépendance avec une citation de Hahn dans les dernières années de sa vie, alors qu'elle se consacrait de manière inattendue à l'enseignement et déclare : « la particularité de la voix et du chant dont le merveilleux réside le plus souvent dans la faille, dans les interstices où se glisse la personnalité de l'interprète »[19].

La Nouvelle Vocalité de Cathy Berberian implique une nouvelle façon d'aborder la tradition musicale, il existe des manières différentes et multiples de pratiquer le chant, comme elle l'a démontré à de nombreuses reprises dans ses récitals, de Debussy aux Beatles ; il existe des modes d'émission différents et multiples, comme en témoigne son soutien à l'interprétation de la Lettera amorosa de Monteverdi, par exemple, par rapport à la Sequenza III de Luciano Berio, et nous nous dirigeons vers un horizon « moins spectaculaire », davantage axé sur la capacité de l'interprète à exercer sa propre identité, à interagir avec le public et à dialoguer avec la technologie.

Et comme le dit Marie Christine Villa dans son Cathy Berberian Cant'actrice, voici comment les mots de Hahn reviennent une fois de plus : « Il faut s'inspirer de tout, quand on chante ; il faut, pour employer un mot de pédant, que le chant soit plein de références, qu'il ne sorte du larynx qu'après avoir fait un stage dans le coeur, et surtout dans le cerveaux, où il s'approvisionne d'idées, de pensées, d'intentions dont l'auditeur ne perçoit qu'un résidu, mais dont il remarque fort bien l'absence dès qu'il n'est ni ému ni charmé »[20].

---

18 Hahn (1935), p. 456.
19 Villa (2006), p.265.
20 *Ibid.*

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Les principes et les fondements du chant selon Hahn. Vocalisation, phrasé et déclamation lyrique.

Pour prévenir une idée abusive du chant, sauvegarder sa bonne pratique dans le respect de la sensibilité de l'interprète et de son intellect, afin d'émouvoir le public, Rynaldo Hahn synthétise l'art du chanteur et les principes d'apprentissage à travers trois fondamentaux : la vocalisation, le phrasé et la déclamation lyrique.

Selon Hahn, l'apprentissage de la vocalisation est la base du chant et de l'activité vocale d'un interprète, car une vocalisation n'est rien d'autre que la succession de notes organisées selon différentes formes d'écriture telles que les gammes ascendantes ou descendantes, chromatiques ou diatoniques, les arpèges, les embellissements (ornements), le *staccato* et les *picchiettati*, la *messa di voce*, les *ritenuti*, les *filati*, surtout dans le cas des voix légères qui feront appel à l'agilité.

Mais savoir phraser représente aussi une compétence qui confère une licence poétique à tout « à qui veut phraser avec goût, d'une façon expressive et nuancée »[21]. selon les mots que Hahn a utilisés pour rédiger le texte « Du chant en général », pour l'ouvrage collectif de 1935, « L'initiation à la musique », destiné à apprendre et à améliorer le chant des amateurs et des professionnels. A cet égard, le compositeur ajoute : « En outre, il y a de la musique qu'on ne saurait aborder si l'on n'est pas capable de bien vocaliser : pour ne citer que peu d'exemples les oratorios de Bach et de Händel, certains opéras de Mozart, les opéras de l'école romantique italienne, Rossini, Bellini, etc... »[22].

Pour qu'une phrase musicale, c'est-à-dire la succession d'une série de notes avec des mots qui transmettent un sentiment ou racontent l'action d'une histoire, soit entendue de manière homogène et correcte, le phrasé est indispensable.

La vocalisation est indispensable pour un bon phrasé et ainsi obtenir une liberté d'interprétation de tout répertoire vocal ou chanson.

Cependant, comme le souligne Rynaldo Hahn, l'apprentissage de la vocalisation et du phrasé est centré sur la respiration et l'étude de la gestion et du dosage du souffle, qui, dans l'état de maturité d'un interprète, a souvent été reconnu comme la respiration expressive.

---

21 Hahn (1935), p. 109.
22 *Ibid.*

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

A cette phase fondamentale de l'étude du chant s'ajoute l'étude du style et de l'écriture musicale. La connaissance des intentions du compositeur, du caractère et des caractéristiques du répertoire en fonction du contexte géographique et de l'époque où il a été écrit. Le goût, donc, à travers lequel une pièce ou une œuvre peut être amenée à la vie dans un spectacle vivant.

Enfin, Hahn mentionne la couleur comme troisième élément fondamental.

> « Tantôt sombre, tantôt lumineux, tantôt monotone et tantôt changeant, le coloris de la voix doit refléter l'état d'âme que le musicien a voulu traduire »[23].

Le compositeur fait référence aux artistes plasticiens qui utilisent un matériau différent selon la nature de l'œuvre d'art qu'ils décident de créer. De même, il souligne que l'interprète vocal doit apprendre à colorer la voix en fonction des mots prononcés, en fonction des notes entonnées et des intentions implicites dans l'écriture musicale et poétique. Il faut être capable d'utiliser différentes nuances chromatiques, même dans un même morceau, lorsque cela est nécessaire et si l'écriture l'exige, afin d'atteindre un niveau d'expressivité qui, tout en respectant la personnalité du compositeur, parvient, grâce à l'interprète, à émouvoir le public.

Une dernière étape indispensable dans l'apprentissage du chant est la déclamation lyrique, dans laquelle les compétences associées à la vocalisation et celles implicites dans le phrasé se rejoignent, sans quoi l'exécution adéquate de n'importe quel morceau ne serait pas possible. En d'autres termes, après un bon exercice sur la gestion du souffle, qui permet de fixer la voix par la vocalisation et de construire un répertoire sur la base d'une utilisation adéquate du phrasé, l'état suivant de maturation est celui lié à l'énonciation, à la déclamation.

> « La raison d'être du chant, dit Hahn, est l'union du son et de la pensée : le chant est l'association entre la mélodie et la parole, mais la primauté va au texte, la mélodie doit être la servante de la parole »[24].

La déclamation est le résultat de deux composantes : un comportement articulatoire adéquat et une attention égale à la prononciation du texte poétique et/ou dramatique.

---

23 *Ibid.*

24 Clericetti (2021), p. 44.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Soulignant qu'une bonne articulation permet une prononciation adéquate, il fait remarquer qu'une bonne prononciation n'est pas toujours la conséquence directe d'une articulation correcte. On peut développer de très bonnes compétences articulatoires mais avoir une très mauvaise prononciation ; ainsi, les compétences à acquérir pour un bon comportement vocal ne sont pas directement proportionnelles, mais doivent être étudiées individuellement avec beaucoup de soin. Cependant, moins incisives, mais tout de même importantes, selon la langue, sont aussi les consonnes et les nasales. Selon Hahn, un risque à ne pas prendre est celui de croire qu'une belle voix suffit pour chanter, mais sans une articulation et une prononciation adéquate, même une belle voix perd de son efficacité et aliène le public qui ne comprendrait pas le texte et, lassé, finirait par se tourner vers des genres musicaux plus légers et plus divertissants.

> « C'est quand on est en possession d'une articulation, d'une prononciation parfaite que l'on peut se préoccuper de ce qui offre le véritable intérêt de la déclamation lyrique, c'est-à-dire de l'expression et c'est ici que l'intelligence du chanteur entre en jeu »[25].

Pour Hahn, l'intelligence est le guide de l'interprète dans la recherche de l'expression juste, car une personne cultivée est un esprit capable d'examiner le matériel qui se trouve devant elle avec la conscience nécessaire pour faire ressortir une vérité. Un interprète cultivé est un professionnel capable de comprendre sans malentendu (en phase d'étude) et sans générer de malentendus (en phase d'exécution) les intentions des auteurs. De cette façon, l'interprète exerce naturellement et honnêtement une réelle attention chez l'auditeur, éveillant son âme.

Telle est la mission pour laquelle un interprète est appelé à éduquer sa voix au service de la musique : émouvoir ceux à qui il s'adresse par la musique, en se sacrifiant à elle pour offrir un exercice de « style et d'expression » significatif.

Rynaldo Hahn ajoute également une déception à la question du volume comme contrainte insignifiante sur le rendu d'une intention poétique. Selon Hahn, les chanteurs qui cherchent à exacerber la puissance de leur voix ne sont pas sur la bonne voie pour parvenir à une interprétation valable. Surtout s'ils adoptent une attitude passive à l'égard de la valeur authentique et du potentiel expressif des notes et des mots en fonction d'un exercice « brut » du pouvoir comme une fin en soi. Le rôle d'un

25 Hahn (1935), p. 109.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

chanteur n'est pas inhérent à l'autosatisfaction, mais à l'art d'émouvoir les autres.

> « Le chanteur qui se borne à chanter d'une belle voix les notes et les mots qui sont écrits, songeant uniquement à mettre en valeur le volume, l'éclat, et la puissance de cette voix, n'est qu'un sot. Il est en outre un serviteur infidèle puisqu'il ne remplit pas sa mission, qui consiste non point à briller pour son propre compte auprès de gens frivoles et ignorants, mais à charmer, à intéresser et à émouvoir les auditeurs attentifs, éclairés et sensibles »[26].

Étude expérimentale d'une interprétation par l'analyse su signal.

Cette étude d'une interprétation se fonde sur une nouvelle approche expérimentale de l'analyse du son utilisé comme extension de la formation traditionnel de l'apprentissage du chant constituée entre la méthode traditionnel de Vaccaj du XIX siècle et l'ouverture à une nouvelle vocalité de Cathy Berberian du XX siècle.

Le spectrogramme est une représentation du contenu fréquentiel d'un signal sonore et de son évolution dans le temps. La gamme de couleurs (noir, bleu, vert, jaune et rouge) correspond progressivement aux niveaux d'intensité timbrique et chromatique.

Il s'agit d'une représentation graphique du spectre sonore, qui permet d'objectiver une analyse acoustique par opposition à l'écoute « à l'oreille », qui serait par nature trop subjective pour une étude détaillée.

Plus précisément, il s'agit d'une méthode d'analyse acoustique basée sur le développement d'une étude du mathématicien Roland Furieux. Ce système permet d'étudier un répertorie à l'aide d'un outil d'investigation scientifique afin de visualiser le temps, les fréquences et l'énergie du son qui par ça nature est invisible. Dans cette perspective, la méthode d'analyse du signal permet à la fois l'investigation musicologique et l'étude d'un interprète qui visualise explicitement la représentation du mouvement de sa propre voix.

L'un des aspects les plus fascinants du chant est le mystère derrière lequel il se dissimule matériellement et se rend audible, mais invisible.

Cependant, cet aspect rend l'étude du chant lui-même encore plus compliquée : il n'y a pas de touches à presser, de clés à verrouiller ou de baguettes à frapper, etc. comme c'est le cas pour les autres instruments

---

26 *Ibid.*

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

de musique. Il n'y a rien de vocal que l'on puisse saisir avec ses mains et observer avec ses yeux. Le chant est un mélange d'emphase et d'imagination mêlé à un travail athlétique assidu pour entraîner et entretenir son instrument vocal et donc son corps et son équilibre psychophysique. C'est pourquoi les suggestions, qui peuvent parfois s'élever au rang de mauvais conseillers, dans le chant, peuvent néanmoins aussi être salvatrices pour stimuler une bonne intuition.

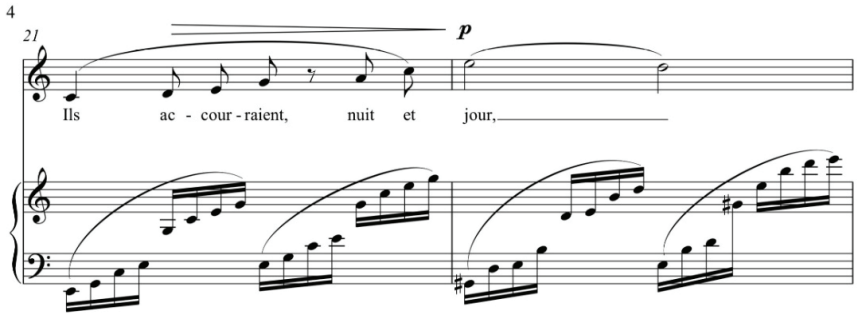
L'analyse du signal, grâce à sa capacité à rendre la voix visible, presque comme s'il s'agissait de sa photographie ou de son empreinte digitale, permet à l'interprète de penser à sa propre voix perçue de l'extérieur, en sortant du cauchemar de la relation entre perception interne et externe et en réalisant plus concrètement comment la voix agit à l'extérieur d'elle-même.

Dans le cas de l'étude du répertoire français de musique de chambre, dans les pièces de Reynaldo Hahn, j'ai trouvé une forte attitude pédagogique implicite dans l'écriture du compositeur, en plus de l'extraordinaire beauté des pièces.

C'est pourquoi, au cours de mes deux années d'études en « Musique de chambre vocale » avec spécialisation en composition et interprétation, au Conservatorio « A. Casella » de L'Aquila, j'ai pu appliquer la méthode d'analyse du signal pour étudier et chanter une pièce, que j'avais l'habitude d'utiliser que pour l'analyse comparative en musicologie, à l'étude technique et expressive de la préparation du répertoire grâce à l'ouverture et à l'aide de mon professeur de chant : Hyo Soon Lee[27].

27 Je remercie M° Hyo Soon Lee de m'avoir conduite, parmi les intestins et le roncins de l'écriture musicale, vers l'exploration du répertoire traité, à la recherche des sonorité de la voix, vers une découverte du ressentissent des compositeur qui se passe par certains œuvres.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY



Si mes vers avaient les ales de Reynaldo Hahn : *Ils accourraient nuit et jour*, mesures 21 et 22. De IMSLP.

Spetrogramme de Si mes vers avaient les ales de Reynaldo Hahn : *Ils accourraient nuit et jour*, mesures 21 et 22, chanté par Lisa la Pietra.

Plus précisément, dans ce spectrogramme, est représenté un extrait de la chanson *Si mes vers avaient les ales* de Reynaldo Hahn *: Ils accourraient nuit et jour,* mesures 21 et 22.

J'ai choisi cette phrase dans laquelle la voix se faufile du ré moyen au fa de l'octave suivante dans laquelle se développe la zone médiane du registre du soprano, mais qui concerne généralement le médium de la voix féminine.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Dans ce morceau, il est important de respecter les trois fondamentaux techniques que Reynaldo Hahn considère comme indispensables pour le chant :

– vocalisation
– formulation
– déclamation lyrique,

mais le travail chromatique pour souligner le sens du texte est également important, afin de rendre sensible et efficace la profondeur des intentions qui sous-tendent l'écriture du compositeur.

Dans la première fréquence qui, dans le spectrogramme, apparaît principalement en rouge et en jeune sur la ligne du temps de la droite vers la gauche, on remarque la scansion syllabique (ils ac-cour-raient nuit et jour) de la section qui va du Do au Mi de la mesure 21 au premier mouvement de la mesure 22, d'où l'on peut également observer l'attaque initiale du son qui, par son intensité timbrique, laisse entrevoir l'intention du développement chromatique décisif de la phrase.

Cependant, les six premières notes permettent la progression ascendante de la phrase, qui s'ouvre à la mesure 22 avec une énergie prépondérante et bien définie, répartie entre le Mi et le Fa. La définition du spectre, dans ce cas, nous permet d'observer comment le développement chromatique et harmonique de la phrase est homogène et comment le choix expressif a été d'utiliser la technique d'une *messa di voce*[28] caractérisée par une dynamique de vibrato croissante. Les *messa di voce* suivantes reprennent le modèle technique et expressif, comme le montre l'amplitude de l'oscillation de la fréquence, mais la couleur est plus claire et les volumes sont progressivement moins intenses.

On peut lire sur le spectrogramme comment l'intensité du timbre est réduite, par la transition chromatique du rouge au jaune et au bleu clair sur la ligne du temps de la droite vers la gauche. C'est ça qui conduit à une réduction progressive de l'énergie dans les fréquences et donc à une gestion d'une respiration qui, en fonction d'un désir poétique d'étudier la

28 Définition technique par laquelle on désigne un certain type d'émission vocale. Plus précisément, il s'agit de la gestion du souffle, c'est-à-dire de l'augmentation progressive du son, de l'attaque à la fin du développement de la note. Ce comportement vocal peut être déterminé par la dynamique définie par le compositeur dans la partition et/ou le résultat d'une intention stylistique et/ou esthétique voulue par l'interprète et/ou le chef d'orchestre.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

pièce dans une tonalité subjective, permet à l'interprète de jouer sur des couleurs légères et aquarellées.

La gestion pneomophonique qui permet la réalisation d'une technique de *messa di voce* est un des choix que l'interprète peut faire sur un répertoire tel que celui de Hahn[29].

Les vers de Vicrot Hugo[30] disent son désir d'être proche de sa bien-aimée par le biais de la poésie. Dans le vers analysé, l'auteur se réfère à une figuration de la continuité spatio-temporelle : du jour à la nuit. Ce sens de la cyclicité traduit l'intensité de son sentiment, mais en associant son amour au vol des oiseaux, il lui donne aussi un large sentiment de légèreté et de liberté que seule la capacité de voler peut donner. C'est pourquoi j'ai réfléchi à la manière technique de créer des sons harmoniquement présents, mais en même temps aussi légers que l'air. J'ai choisi une technique qui me permettait de moduler continuellement la couleur en gardant à l'esprit le mouvement de l'air.

La gamme ascendante qui se pose sur une longue note aiguë, conçue et écrite par Hahn pour ce vers, transmet immédiatement le sens de l'envol, en traversant tout le registre médian de la voix. Dans cette affinité poétique entre l'écrivain et le compositeur, j'ai essayé de construire la pensée sur laquelle j'ai ensuite imaginé les couleurs des sons et la technique pour les réaliser.

Ce choix entièrement subjectif est soutenu par la citation de Reynaldo Hahn contextualisée par Giuseppe Cicchitti parmi les articles du compositeur, qu'il discute dans le deuxième chapitre du volume : Reynaldo Hahn. Compositeur, interprète, critique. Précisément, dit Cicchitti, à propos de la *captatio benevolentiae* dans laquelle le compositeur avoue qu'il n'est ni chanteur, ni professeur de chant, ni philologue, mais qu'il a toujours chanté par instinct et sans respecter aucune forme d'hygiène vocale :

---

29 Je remercie Nicolas Obin de m'avoir accompagné sur ce chemin de recherche et d'analyse du son pour augmenter ma conscience musicale et instrumentale de la voix, avec son expertise scientifique et son regard professionnellement profond et humainement avancé.

30 Mes vers fuiraient, doux et frêles, /Vers votre jardin si beau, /Si mes vers avaient des ailes/Comme l'oiseau./Ils voleraient, étincelles,/Vers votre foyer qui rit,/Si mes vers avaient des ailes,/Comme l'esprit./Près de vous, purs et fidèles,/Ils accourraient, nuit et jour,/Si mes vers avaient des ailes,/Si mes vers avaient des ailes,/Comme l'amour !

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> « La raison d'être du chant est l'union entre le son et la pensée : le chant est l'association entre la mélodie et le mot, mais la primauté va au texte : la mélodie doit être au service du mot »[31].

Comme il est historiquement bien établi, le répertoire de Hahn et de Fauré offre beaucoup d'espace et de liberté pour rechercher l'expression et, par conséquent, pour expérimenter des systèmes qui, comme dans le cas de l'utilisation de l'analyse du signal, peuvent être un avantage tant dans l'étude d'un répertoire que dans sa préparation.

Conclusion

La Voix fait donc partie des produits les plus sophistiqués que l'on trouve dans la nature.

En ce qui concerne la nature humaine, la voix est un instrument de musique complexe qui ne cesse de fasciner les professionnels du chant, mais qui suscite un intérêt beaucoup plus large dans la sphère des connaissances élargies. Le développement des disciplines du XXe siècle permet enfin à la Voix d'émerger à travers une connotation de plus en plus précise et moins approximative et évanescente.

Cependant, le chant, qui est historiquement un artisanat consolidé par la transmission orale, a commencé à avoir une classification beaucoup plus structurée à partir du XIXe siècle. D'une part, il est méthodologiquement plus organisé par la logique compositionnelle de *Nicola Vaccaj*; d'autre part, la question de la pédagogie vocale reste encore ouverte. Au XXe siècle, *Cathy Berberian* a apporté sa contribution en tant qu'interprète et enseignante en soulignant la valeur de l'individualité et l'importance du travail de recherche que tout enseignant doit effectuer en respectant les caractéristiques de son élève, en essayant de le pousser à creuser en lui-même avec un grand sentiment de liberté. Aujourd'hui, l'investigation de la voix, tant à l'appui des professionnels que dans une nouvelle tentative de systématisation de l'apprentissage du chant pour les étudiants, est proposée avec l'intégration de systèmes informatiques et d'intelligence artificielle, comme dans le cas de l'analyse du signal. Cette dernière se veut une modalité qui intègre la relation enseignant-élève, en aidant l'interprète vocal à rechercher immédiatement une forme d'autonomie qui le libère du mode unique et historicisé d'apprentissage dit « par imitation » .

---

31 Clericetti (2021), p. 43.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Le fait que le chanteur soit le seul musicien qui soit à la fois instrumentiste et interprète explique peut-être pourquoi l'étude du chant reste si mystérieuse.

Rynaldo Hahn, avec la profondeur intellectuelle et poétique qui le distingue dans sa rhétorique sur la Voix et l'art du chant, nous lègue un mode d'emploi de la voix. Ce dernier place l'émotion au centre du processus idéologique, nous poussant vers une responsabilité esthétique de la performance, basée sur la relation entre le son et le mot et l'âme et l'esprit.

> « D'après moi, doit régir l'esthétique du chant (...) un mélange indissoluble d'éléments psychologiques et de moyens physiologiques, en une association intime de la parole et du son, c'est-à-dire du verbe et du chant proprement dit (...) la voix, c'est-à-dire le chant ; la parole, c'est-à-dire l'âme et l'esprit »[32] .

Bibliographie et sitographie

Berberian, Cathy (1966) : La nouvelle vocalité dans l'opéra contemporain, Disco, n° 62, julliet-aout 1966.

Clericetti, Giuseppe (2021) : Reynaldo Hahn. Compositore, interprete, critico, Zecchini Editore, Varese, p.44.

Hahn, Reynaldo (1935) : L'art du chant, Édition du Tambourinaire, Paris.

Istituto Superiore di Studi Musicali "G. PAISIELLO" - Taranto, Triennio accademico di I livello, programmi esami di ammissione (2023), <http://www.paisiello.it/images/download/programmi_ammissione_triennio_14_02_2012.pdf> visualisé le 31/05/2023.

Conservatoire National Supérior de Musique et de Danse de Paris, Histoire (2022), <https,://www.conservatoiredeparis.fr/fr/ecole/le-conservatoire/histoire> visualisé le 14/11/2022.

Conservatorio Rossini di Pesaro, Programma esame di ammissione al propedeutico di canto (2023), <https://www.conservatoriorossini.it/corso-propedeutico-canto/> visualisé le 31/05/2023.

Conservatorio Statale di Musica "Nicola Sala"-Benevento, Regolamento corsi propedeutici (2023). <https://www.conservatorio.bn.it/test/documenti/Francesco/Didattica/REGOLAMENTO%20dei%20corsi%20propedeutici.pdf>, visualisé le 31/05/2023.

Conservatorio Torrefranca, Vibo Valentia, Dipartimento: Canto e teatro musicale, Ammissione ai corsi di diploma accademico di primo livello di strumento (2023), <https://consvv.it/wp-content/uploads/Ammissione-triennio-Canto.pdf>, visualisé le 31/05/2023.

32 Hahn (1935), p. 172.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Proust, Marcel (1903). Le salon de Mme Madeleine Lemaire, https://archon.library.illinois.edu/rbml/?p=collections/findingaid&id=4&q=&rootcontentid=80301

Sagrillo, Damien (2016) : Solfège and Musical Sight-Reading Skills in a European Context, dans : Sagrillo, Damien/Nitschké, Alain/ Brusniak, Friedhelm (éd) : Leo Kestenberg und musikalische Bildung in Europa. Weikersheim, Deutschland : Margraf, pp. 115-127.

Uberti, Mauro (2004), Il « Metodo pratico di canto » di N. Vaccaj, Nuova rivista musicale italiana, RAI, Rome, Numero 1, janvier-mars 2004.

Villa, Marie Christine (2006), Cathy Berberian Cant'actrice, Fayard, Paris.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Historische Perspektiven/ Perspectives historiques

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Damien Sagrillo

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

This contribution reviews the development of music education in Luxembourg since the Grand Duchy's state independence in the mid-19th century. To understand the somewhat atypical Luxembourg context, it is necessary first to elucidate some historical and linguistic facts which have made the Grand Duchy of Luxembourg a country at the centre of two traditions. Then, it is appropriate to decipher musical education from a somewhat vulgarised perspective and only later to address the musico-historiographical facts.
In addition, a distinction will be made between music education in general education and music education in (specialised) music schools.

Cette contribution retrace l'évolution de l'éducation musicale au Luxembourg depuis l'indépendance étatique du Grand-Duché vers le milieu du 19e siècle. Afin de comprendre le contexte luxembourgeois quelque peu atypique, il convient, en premier lieu, d'élucider quelques faits historiques et langagiers qui ont fait du Grand-Duché de Luxembourg un pays au centre de deux traditions. Puis, il convient de décrypter la situation de l'éducation musicale d'un point de vue quelque peu vulgarisée et de n'aborder que plus tard les faits musico-historiographiques.
À cela s'ajoutera la distinction entre l'éducation musicale dans l'enseignement général et l'éducation musicale dans les écoles de musique (spécialisées).

Dieser Beitrag zeichnet die Entwicklung der Musikerziehung in Luxemburg seit der staatlichen Unabhängigkeit des Großherzogtums Mitte des 19. Jahrhunderts nach. Um den etwas atypischen luxemburgischen Kontext zu verstehen, müssen zunächst einige historische und sprachliche Faktoren beleuchtet werden, die das Großherzogtum Luxemburg zu einem Land im Zentrum zweier Traditionen gemacht haben. Anschließend soll die Situation der Musikerziehung von einem eher populärwissenschaftlichen Standpunkt aus entschlüsselt und erst später auf die musikhistorischen Fakten eingegangen werden.
Schließlich wird auf den Unterschied zwischen Musikerziehung an allgemeinbildenden Schulen und Musikerziehung an Musikschulen eingegangen.

Introduction

Après des siècles de domination étrangère, le Congrès de Vienne a accordé au Luxembourg la souveraineté étatique en 1815. En 1659, à l'occasion de la Paix des Pyrénées, le Luxembourg, d'une superficie beaucoup plus importante que le Grand-Duché souverain d'aujourd'hui, avait été

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

démembré de ses territoires francophones au sud[1]. En 1815, à l'issu du Congrès de Vienne, le pays a cédé quelques territoires germanophones à la Prusse[2]. La dernière division, la plus lourde de conséquences, a eu lieu en 1839 : la région à l'ouest d'Arlon a été attribuée au royaume de Belgique en tant que province francophone tandis que la partie germanophone devenait le Grand-Duché de taille décimée tel qu'on le connaît aujourd'hui[3]. Sa langue était le luxembourgeois, un dialecte francique-mosellan de l'allemand standard. Par des dispositions législatives, le luxembourgeois a été élevé au rang de langue dotée d'une grammaire, d'un vocabulaire et d'une orthographe spécifiques[4]. Le Luxembourg compte aujourd'hui trois langues officielles : le français pour les documents officiels, l'allemand pour les journaux quotidiens, entre autres, et le luxembourgeois comme langue parlée et, en partie, écrite. C'est ainsi que le Luxembourg est devenu un État au milieu de deux traditions qui ont également eu leur influence sur la pédagogie musicale. Depuis l'après-guerre, la pédagogie musicale au Luxembourg s'est développée dans deux directions. Alors qu'au cours du XXe siècle, l'enseignement dans les écoles de musique était basé sur le modèle franco-belge, selon lequel l'aptitude de lecture musicale primait sur la formation artistique, depuis les années soixante, les écoles secondaire recrutent principalement des enseignants ayant suivi des études de pédagogie musicale *(Schulmusik)* dans une université ou un conservatoire supérieur germanophone (*Musikhochschule)*. Par conséquent, les enseignants des écoles de musique venaient principalement des pays francophones, tandis que les enseignants des écoles d'enseignement général venaient d'Allemagne ou d'Autriche. Depuis l'introduction de la nomenclature de Bologne dans le système éducatif tertiaire, les conditions initiales ont changé, mais la structure de base des programmes d'enseignement dans les écoles de musique luxembourgeoises n'a pas largement évolué.

Afin de bien saisir le contexte, il conviendrait de mettre en avant une idée que David Gasche a reprise dans le cadre d'un exposé sur les débuts de la formation des instruments à vent au Conservatoire de Vienne[5], l'ac-

1 Kreins ([7]2018), p. 51.
2 Kreins ([7]2018), pp. 71 sqq.
3 Kreins ([7]2018), p. 76.
4 Mémorial du Grand-Duché de Luxembourg, (1) (1946), (2) Règlement grand-ducal du 30 juillet 1999 (1999).
5 Gasche (2022).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tuelle université de musique de la capitale autrichienne : alors qu'à Paris, on formait des solistes, à Vienne, la formation de musiciens d'ensemble aurait toujours été au premier plan. Nous pouvons nous demander si cette idée directrice a perduré jusqu'à aujourd'hui et si elle se reflète également dans la pédagogie musicale luxembourgeoise. En effet, si nous poursuivons ce schéma d'interprétation et que nous le convertissons à la biographie de formation des professeurs de musique travaillant au Luxembourg, nous constatons que, pour les diplômés originaires des pays germanophones, la formation pédagogique était prioritaire et que la formation artistique venait ensuite, alors que dans les pays francophones, il s'agissait d'abord de former des artistes, la formation pédagogique venant ensuite. Dans de nombreux cas, les étudiants n'ont pas suivi de formation pédagogique du tout.

La musique dans les écoles de l'enseignement général

La pédagogie musicale est proposée à l'université du Luxembourg depuis le début de son existence en 2003. Cependant, dans le cadre des formations des enseignants de l'enseignement général qui précédaient la formation universitaire, elle existe déjà depuis plus de 200 ans.

Dès le début du XIXe siècle, il est question d'éducation musicale. Dans le contexte de la soi-disant *École modèle* fondée par Heinrich Stammer en 1818 pour former les futurs enseignants, Henri-Joseph Cornély, qui dirigera plus tard la première école de musique au Grand-Duché, représente la pédagogie musicale[6]. Un demi-siècle plus tard, à l'école normale d'instituteurs, on se plaint, comme souvent, de la situation désastreuse de l'enseignement de la musique dans les écoles et dans la formation pédagogique des futurs enseignants. Outre le fait que ce lamento domine encore aujourd'hui, le discours de la pédagogie musicale, l'enseignement du chant au XIXe siècle est attribué, selon une loi non écrite, à l'Église catholique, qui envoie des professeurs de musique à l'école normale. Pour le Luxembourg, Henri Oberhoffer (1824-1885), originaire de Trèves, a été le responsable pendant plusieurs décennies de la formation musicale pour les futurs enseignants. En tant que cécilien, Oberhoffer a contribué à façonner ce mouvement au-delà des frontières du Luxembourg[7]. C'est à

6 Ulveling (1994), p. 44.
7 Anders-Malvetti/Nitschké/Reuter/Sagrillo ([2]2016), pp. 888 sq, p. 901.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lui que le Grand-Duché doit une série de livres de chants qui figuraient également au programme scolaire.

Dans un article du quotidien *L'Union* du 2 février 1868, nous pouvons lire :

> L'opinion selon laquelle il faut commencer par les jeunes écoliers pour former des chanteurs compétents est très vraie et personne n'en doute. Les professeurs compétents ne peuvent pas manquer, car les élèves de l'école normale reçoivent pendant leurs études des leçons de chant, de violon, de piano et d'orgue d'un professeur expérimenté (et fraîchement naturalisé) [On note le regard critique caché envers Oberhoffer, proche de l'Eglise catholique, ayant ses origines hors des frontières luxembourgeoises], non pas pour leur rendre le séjour en ville plus agréable, mais pour qu'ils en fassent usage plus tard dans leur activité professionnelle. Il suffit donc d'un mot, d'un signe d'en haut, pour que le chant soit intégré dans le programme d'enseignement comme branche obligatoire.

Dans la suite de l'article, le lecteur comprend que la formation des « garçons » au chant a pour but d'assurer la relève des chœurs d'église[8].

En effectuant un saut dans les années vingt du dernier siècle, il y a lieu de constater que l'influence de l'Église catholique sur le chant à l'école a quelque peu diminué. En 1926, une commission composée de trois enseignants soumet au parlement luxembourgeois, à la demande du député René Blum, un concept de programme pour la promotion de l'enseignement du chant dans les écoles normales en huit points, qui se lit comme une exigence maximale pour l'enseignement de la musique (étant identique à l'enseignement du chant) et qui ne peut guère être réalisé avec les heures d'enseignement disponibles et la formation dispensée à l'institut des maîtres :

1) En premier lieu, la nécessité générale d'une réforme.
2) Deux heures hebdomadaires doivent être consacrées au chant et au solfège.
3) L'histoire de la musique et ses concepts doivent être étudiés.

---

8 Revue politique, lettre à l'éditeur, (1868), p. 2.
Texte original : « Die Ansicht, daß man bei der Schuljugend anfangen müsse, um tüchtige Sänger heranzubilden, ist sehr wahr und wird von Niemanden bezweifelt. An dazu befähigten Lehrern kann es nicht fehlen, denn die Normalschüler erhalten ja während ihrer Studienzeit Unterricht im Singen, Geigen, Clavier- und Orgelspiel von einem bewährten, (und zwar frisch naturalisirten) Lehrer, nicht etwa, um ihnen den Aufenthalt in der Stadt angenehmer zu machen, sondern damit sie später, in ihrer Amtsthätigkeit Gebrauch davon machen sollen. Es bedarf also nur eines Wortes, eines Winkes von oben, und der Gesang wird als obligater Lehrzweig in den Lehrplan aufgenommen. »

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4) Les professeurs de musique doivent être employés à titre permanent et non pas recrutés à l'extérieur pour enseigner à temps partiel.
5) Le chant et le solfège doivent être enseignés par un seul et même professeur.
6) Les candidats doivent, avant de commencer avec leurs études, disposer des connaissances et du savoir-faire en pédagogie musicale et suivre une formation continue.
7) Chaque école doit avoir son propre professeur de chant.
8) Les cours de chant doivent faire partie intégrante de la charge de travail des enseignants[9].

Jusqu'à nos jours, le personnel enseignant des écoles primaires, par le biais des syndicats, a toujours rechigné à accepter des enseignants spécialisés parmi eux, sous prétexte que le brevet de maître d'école les qualifierait à enseigner également la musique.

En 1935, le quotidien *Tageblatt* publie une série de huit articles qui traitent à nouveau de la question sous le titre « *Musikalische Volksbildung* » (« Éducation musicale populaire »)[10]. L'enseignement musical dans l'enseignement général, qui fait partie intégrante de cette série d'articles, met pour la première fois en relation la pédagogie musicale et l'enseignement du chant. Le constat est que les deux aspects de la musique à l'école sont marginalisés sous prétexte que les élèves intéressés doivent s'inscrire à l'école de musique. À cela s'ajoute le fait que très tôt déjà, l'enseignement du chant, considéré comme trop unilatéral, a dû céder la place à un enseignement musical plus vaste. Ainsi, Leo Kestenberg, dans *Musikerziehung und Musikpflege* (« Éducation musicale et culture musicale ») de 1921, donne la préférence à ce dernier : « Il est beaucoup question de chant, de mot sonore *(Tonwort)* [Kestenberg se réfère ainsi au concept de mot sonore de Carl Eitz (1848-1924)], de chanson, de choral, mais le cœur de l'éducation musicale, l'apport d'idées et d'éléments musicaux à l'ensemble de l'enseignement, n'est qu'effleuré[11]. »

Ces réflexions sont sans aucun doute motivées par les innovations techniques qui ébranlent les conceptions traditionnelles de l'éducation musi-

9 Kowalsky, pp. 176 sq.
10 Musikalische Volksbildung (1923 à 1942).
11 Kestenberg (2009), pp. 35 sq.
Texte original : « Es ist viel von Gesang, vom Tonwort, Lied Choral die Rede, doch wird der Kern der musikalischen Erziehung, die Durchbringung des gesamten Unterrichts mit musikalischen Ideen und Elementen nur gestreift. »

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

cale ou qui font apparaître l'enseignement du chant comme désuet. Le quotidien *Tageblatt* susmentionné consacre sa série d'articles à la nouvelle situation. Mais ce sont surtout les inconvénients qui y sont mis en lumière. La nouvelle époque d'agitation et de hâte ne laisserait pas le temps de faire de la musique. Le développement technique est perçu « comme l'irruption de la technique dans la musique » *(der Einbruch der Technik in die Musik)* dans la vie des gens. Les disques, la radio et le cinéma sonore bannissent la pratique musicale privée. La musique est prête à l'emploi, et les enfants n'entrent plus activement en contact avec elle. Les talents musicaux seraient laissés en friche. La tâche de l'éducation musicale devrait être d'encourager à nouveau les gens à faire activement de la musique et de contrecarrer cette tendance[12].

Le temps n'est pas encore venu de réconcilier la pédagogie musicale avec les conquêtes techniques. Il faudrait attendre encore quelques décennies pour reconnaître et utiliser ces dernières, par exemple pour offrir pour la première fois aux élèves des impressions sonores de Bach, Vivaldi, Berlioz, Beethoven, etc. Dans la formation des enseignants de l'après-guerre, l'accent est désormais mis de manière conséquente sur l'enseignement de la musique et du chant en tant qu'aspects d'importance égaux, et le programme d'enseignement pour les écoles primaires au Luxembourg de 1964 accorde une grande attention à l'éducation musicale, à savoir au chant et à l'écoute, mais pas autant à la lecture musicale. « L'éducation musicale formera l'auditeur et le chanteur avant de former le lecteur[13]. » La nouvelle orientation de l'enseignement musical, qui passe de l'enseignement du chant à l'enseignement de la musique sous tous ses aspects, tient compte des innovations techniques, et la musique marque désormais les gens dans leur vie quotidienne par le biais de l'industrie du divertissement.

Recueils de chants[14]

En ce qui concerne la musique dans l'enseignement général, les premiers éléments d'un intérêt sont la publication de livres de chansons, et ce dans un contexte interdisciplinaire. L'un des pionniers du chant à l'école

12 Musikalische Volksbildung (1935), p. 8.
13 Ministère de l'Éducation nationale (1964), p. 108.
14 Sagrillo, pp. 199–219.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

est Heinrich Stammer, déjà mentionné plus haut. Les premières publications de ce type parues au Luxembourg sont éditées par ce dernier. En conséquence, il met l'accent sur la littérature et non sur la musique. Dès sa deuxième année d'enseignement, il présente son premier recueil de chants. Il s'agit de *Lieder für die Gesang-liebende Jugend am Athenäum zu Luxemburg* (« Chants pour la jeunesse aimant le chant à l'*Athénée* de Luxembourg ») de 1818[15]. En 1823, il publie le *Katholisches Gesangbuch für Kirche, Schule und Haus im Grossherzogtum Luxemburg*[16] (« Recueil de cantiques catholique pour l'église, l'école et la maison au Grand-Duché de Luxembourg »). Né à Boppard, Heinrich Stammer travaille à partir de 1817 comme premier professeur d'allemand à l'*Athénée de Luxembourg*. Le lien étroit entre le chant scolaire et l'église catholique ressort principalement de la deuxième publication. L'intention initiale du recueil de 1823 est, selon Stammer dans son préambule, de mettre à disposition des chants pour les fêtes religieuses. Mais comme le titre l'indique, le cercle des destinataires est large. Ainsi, il est conçu comme une sorte de bréviaire et comme un livre de prières – les deux publications ne contiennent que des textes ; les mélodies étant supposées connues – pour la vénération de Dieu au cours de la journée. Il ne s'agirait en aucun cas d'évincer le chant latin de l'église, mais de chants qui, avec l'accord des supérieurs de l'Eglise, ont été repris d'autres collections. L'objectif d'une éducation morale des garçons de l'*Athénée* serait plutôt de servir de fil conducteur aux enseignants[17].

Les débuts de l'enseignement spécialisé de la musique au Luxembourg (1823-1844)[18]

Les innovations techniques mentionnées plus haut influençaient beaucoup moins l'enseignement spécialisé de la musique que l'enseignement musical dans les écoles d'instruction générale. Les débuts de l'enseignement musical spécialisé remontent, comme par hasard, aussi à 1823. Cette année-là, l'autre pionnier de l'éducation musicale à côté de Heinrich Stammer, Henri-Joseph Cornély, fonde une école de musique dans ses locaux

15 Lamort (1818).
16 Lamort (1823).
17 Stammer, 1823, pp. iv sqq.
18 Sagrillo, pp. 221–287.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

privés. Il y applique le concept de *l'enseignement mutuel* qu'il a découvert lors d'une formation continue à Paris. L'approche pédagogique de l'enseignement mutuel est basée sur un concept d'Alexandre-Étienne Choron (1771-1834). Le concept d'origine remonte à Andrew Bell (1789) et Joseph Lancaster (1778-1838). Selon une structure hiérarchique, les élèves avancés participent à l'enseignement des élèves moins avancés[19].

> Le principe fondamental de cette méthode consiste donc dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est moins, et c'est ainsi que l'instruction est en même temps simultanée, puisque tous avancent graduellement, quel que soit d'ailleurs le nombre des élèves[20].

Dès 1803, Choron met en place une méthode d'enseignement et d'apprentissage qui, en tant que forme précoce d'enseignement mutuel, n'est pas seulement en avance sur son temps par rapport aux autres, mais peut également contribuer à réduire les coûts.[21] Outre Choron, c'est surtout Guillaume-Louis Bocquillon (sous le pseudonyme de Wilhem, 1781-1842) qui introduit l'enseignement mutuel en musique. En 1818, il crée, avec l'autorisation de la municipalité, une classe expérimentale dans une école primaire parisienne[22].

Malgré ses origines allemandes, Cornély, de retour de Paris, décide de suivre la tradition franco-italienne, non pas, dans un premier temps, en procédant selon le concept de solfège enseigné dans les conservatoires locaux, mais justement en appliquant cette nouvelle méthode d'enseignement inconnue au Luxembourg[23]. L'idée de former des *élèves moniteurs* pour aider les débutants rencontre un succès inattendu, qui incite les responsables politiques parisiens à créer, outre des écoles de musique, des écoles d'enseignement général selon cette méthode[24]. Au Luxembourg, la méthode parisienne connaît le même succès. L'écrivain luxembourgeois Nicolas Welter écrit : « Peu de temps après, ses élèves [de Cornély] chantaient une messe à l'église, ce qui était un nouvel événement artistique pour le Luxembourg[25]. »

---

19 Willke (1970), vol. 1, pp. 141 sqq.
20 Dr Bell/Lancaster (1818), p. 1.
21 Tröhler (2016), p. 40.
22 Werner (2020), p. 29.
23 Veith (1940), pp. 126 sqq.
24 Werner (2020), p. 29.
25 Welter (1929), p. 49.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Le passage de l'école de musique privée à l'école de musique publique sous la responsabilité de la Ville de Luxembourg est fluide. Dans ce cas également, le succès de l'initiative privée de Cornély contribue de manière décisive aux verdicts des édiles municipaux, désormais prêts à assumer leurs responsabilités. En outre, si l'on compare avec des tendances similaires observées à l'étranger, force est de constater que le moment était venu pour un enseignement public de la musique. Un premier pas vers la création d'une école de musique publique est que la Ville de Luxembourg autorise les moyens financiers pour faire fonctionner cette nouvelle institution pédagogique, jusqu'ici organisée en initiative privée. Pourtant, la création en discussion de la première école de musique publique sur le territoire du Grand-Duché est annoncée dans la presse avec une certaine prudence, comme s'il existait encore des obstacles à aplanir. Ceux-ci sont probablement d'ordre financier, comme c'est souvent le cas dans les affaires culturelles. La fondation définitive sous la responsabilité de la Ville de Luxembourg a lieu par décision du Conseil communal du 27 décembre 1844[26].

Bibliographie

Anders-Malvetti, Ursula/Nitschké, Alain/Reuter, Caroline/Sagrillo, Damien (2016) : Luxemburger Musikerlexikon. Komponisten und Interpreten. Band I: 1815–1950, Weikersheim : Margraf.

Gasche, David/Joseph Friedlowsky and the first Classes for Wind Instruments at the Conservatory of the 'Gesellschaft der Musikfreunde' (1821), Virtual IGEB Conference, July 15 & 16, 2021.

Dr Bell / Lancaster, J. : L'enseignement mutuel ou histoire de l'introduction et de propagation de cette méthode, Paris : L. Colas.

Kestenberg, Leo (2009) : Musikerziehung und Musikpflege (1921), dans : Leo Kestenberg – Gesammelte Schriften, édité par Wilfried Gruhn, Freiburg/Brsg. Rombach, vol. 1.

Kowalsky, Emil (1930) : Einiges über den Gesangunterricht an den Luxemburger Mittelschulen: Erfahrungen und Erlebnisse eines alten Musikdilettanten », dans : Jonghémecht: Zeitschrift für heimatliches Theater, Schrift- und Volkstum, pp. 173–177.

Kreins, Jean-Marie (2018) : Histoire du Luxembourg, Paris : Presses Universitaires de France.

26 Jourdain (1981), p. 35.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Mémorial du Grand-Duché de Luxembourg (1946) : Arrêté Ministériel portant fixation d'un système officiel d'orthographe. Règlement grand-ducal du 5 juin 1946.

Mémorial du Grand-Duché de Luxembourg (1999) : Réforme du système officiel d'orthographe luxembourgeoise. Règlement grand-ducal du 30 juillet 1999.

Ministère de l'Éducation nationale, Plan d'études pour les écoles primaires du Grand-Duché. 1ère – 6e années d'études (1964), dans : Courrier de l'Éducation nationale, Luxembourg : Imprimerie Centrale, pp. 108–116.

Musikalische Volksbildung, dans : Escher Tageblatt, 1923 à 1942. <https://eluxembourgensia.lu/search?query=%22Musikalische%20Volksbildung%22&rows=20&start=0&contains=true> visualisé le 24.10.2023.

Sagrillo, Damien (2023) : Musikgeschichte Luxemburgs. Traditionen und Schnittstellen, Brüche und Wegmarken. Eine Studie in acht Stationen (= Bd. 34, Reihe Musikwissenschaft), Berlin: LIT.

Stammer, Heinrich (1823) : Katholisches Gesangbuch für Kirche, Schule und Haus im Grossherzogtum Luxemburg, Luxemburg : J. Lamort.

Tröhler, Daniel (2016) : Pestalozzi et le monde francophone, une relation difficile, dans : Revue germanique internationale, N° 23, <https://doi.org/10.4000/rgi.1577> visualisé le 26.09.2022, pp. 35-50.

Ulveling, Paul (1994) : La musique luxembourgeoise au XIXe siècle, dans : Nos cahiers : Lëtzebuerger Zäitschrëft fir Kultur, Luxembourg, N° 15/3, pp. 23–64.

Veith, Wilhelm Josef (1940) : Die musikalische Struktur des Grossherzogtums Luxemburg: ein Beitrag zur Erforschung des Grenz- und Auslandsdeutschtums, Bonn : thèse de doctorat.

Welter, Nikolaus (1929) : Mundartliche und hochdeutsche Dichtung in Luxemburg: ein Beitrag zur Geistes- und Kulturgeschichte des Großherzogtums, Luxembourg : Saint Paul.

Werner, Michael (2020) : Musique et pacification sociale, missions fondatrices de l'éducation musicale (1795-1860), dans : Gradhiva. Revue d'anthropologie et d'histoire des arts, H. 31, <https://doi.org/10.4000/gradhiva.4868> visualisé le 26/09/2022 , pp. 24–39.

Willke, J. (1970) : art. Bell et Lancaster, dans : Lexikon der Pädagogik, 4 vol., Freiburg/Brsg : Herder.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Matthias Goebel

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

This article explores the reactions of private music teachers to the Kestenberg reforms of the 1920s. The Frankfurt music teacher Sophie Henkel (1855–1944) serves as an example to illustrate those responses. It emerges that an initial endorsement of the Kestenberg reforms quickly turned into rejection. The main reason was the introduction of the new school subject of music and the associated reformed training of school music teachers. This new, state-sanctioned profession was perceived as direct competitor to the privately organized, self-employed field.

Cet article analyse les réactions des professeurs de musique privés aux réformes Kestenberg des années 1920. Sophie Henkel (1855–1944), professeur de musique à Francfort, sert d'exemple pour illustrer ces réactions. Il apparaît que l'approbation initiale des réformes Kestenberg s'est rapidement transformée en rejet. La raison principale en est l'introduction d'une nouvelle matière scolaire, la musique, et la réforme de la formation des professeurs de musique qui en découle. Cette nouvelle profession, sous la responsabilité de l'État, était perçue comme un compétiteur direct du secteur privé et indépendant.

Der vorliegende Beitrag fragt nach den Reaktionen auf den Privatmusikerlass im Rahmen der Kestenberg-Reformen vom 2. Mai 1925 seitens der in diesem Berufsfeld aktiven Lehrkräfte. Hierzu wird ein genauerer Blick auf die entsprechenden Äußerungen der Frankfurter Musikpädagogin Sophie Henkel (1855–1944) geworfen. Ihre Reaktionen sollen als Ausgangspunkt genutzt werden, um auf mögliche Kritikpunkte am neuen Erlass hinzuweisen. Es zeigt sich dabei, dass eine anfängliche Befürwortung der Kestenberg-Reformen schnell in Ablehnung umschlug. Hauptgrund war die Einführung des neuen Schulfachs Musik und die damit verbundene neue Ausbildung der Schulmusiklehrkräfte. Dieser neue, staatlich sanktionierte Beruf wurde als Konkurrenz zum privat organisierten, freiberuflichen Bereich empfunden.

Methodische Vorbemerkung

Der Beitrag folgt einem mikrohistorischen Vorgehen.[1] Kern dieses Ansatzes ist die Auswahl ›kleiner‹ Forschungsgegenstände, sodass eine möglichst dichte Quellenerschließung möglich wird. Mikrohistorie verfolgt

1 Vgl. zu Mikrogeschichte Medick (1994), Ulbricht (2009), Jordan (2016), S. 154–161; zu diesem Ansatz im Rahmen einer historischen Musikpädagogik vgl. Goebel (2021a), S. 200.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

trotz der Konzentration auf historische Einzelfälle – etwa einzelne Personen oder Institutionen, kurze Zeiträume und eine eher regionale Perspektive – die Absicht, zu allgemeineren Erkenntnissen zu kommen. Dies gelingt, indem der Einzelfall als Ausgangspunkt gewählt wird, um übergeordnete Erzählmuster zu überprüfen und ggf. zu ergänzen. Grundlegend hierbei ist der mikrohistorische Gedanke, dass »die Welt und damit die großen Fragen im Kleinen bereits vorhanden seien«.[2]

Historischer Kontext

Das Privatmusikunterrichtswesen unterlag bis in die 1920er Jahre keiner staatlichen Kontrolle. Einzig die preußische *Allerhöchste Kabinettsordre* von 1834 samt einer dazugehörigen *Ministerialinstruktion* von 1839 boten eine rechtliche Grundlage zur Ausübung einer staatlichen Aufsicht über den Privatunterricht in allen Fächern.[3] Eine solche wurde allerdings allenfalls regional und nicht flächendeckend ausgeübt.[4] An diesem Zustand änderte sich trotz immer lauter werdender Forderungen aus verschiedenen Berufsverbänden bis ins 20. Jahrhundert hinein kaum etwas. Erst durch den erwähnten Erlass von 1925 kam es zu einer Aufsicht in ganz Preußen.[5]

Vor diesem Hintergrund erscheint die Bewertung des Privatmusikerlasses – zusammen mit den anderen neuen Regelungen der Kestenberg-Reformen – als »Meilenstein der Entwicklung schulischer und außerschulischer Bildung«[6] nachvollziehbar. Allerdings sind manche inhaltlichen Aspekte in den Jahrzehnten vor dem Erlass in den zeitgenössischen musikpädagogischen Berufsverbänden bereits diskutiert und vorgedacht worden.[7] Auch bestanden auf regionaler Ebene durchaus schon funktio-

2 Ulbricht (2009), S. 15.
3 Zur Kabinettsordre und Ministerialinstruktion vgl. Roske (1985), S. 187–188 und Rhode-Jüchtern (2021), S. 242–247.
4 Vgl. Gruhn (2015), S. 120. Zu einer Überprüfung der Qualifikation der Privatmusiklehrkräfte auf der Basis der Kabinettsordre von 1839 kam es z.B. in den 1850er Jahren in Köln, vgl. Roske (1985), S. 194–196, und ab ca. 1910 in Frankfurt, vgl. Goebel (2022), S. 49.
5 Vgl. zu einer »Chronologie staatlicher Aufsicht« Rhode-Jüchtern (2021), S. 372–373.
6 Gruhn (2015), S. 128.
7 So macht Anna-Christine Rhode-Jüchtern u.a. auf den Beitrag Emil Breslaurs (1836–1899) und auf die Diskussionen in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift *Der Klavier-Lehrer* und im von ihm gegründeten *Verein der Musik-Lehrer und Lehrerinnen zu Berlin* aufmerksam, vgl. Rhode-Jüchtern (2021), S. 39–53.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nierende Berechtigungswesen, die einige Aspekte des neuen Erlasses vorausnahmen.[8]

Mit der Ausdehnung auf das gesamte Land Preußen wurde allerdings »organisatorisch Neuland«[9] betreten und so löste der Erlass »heftige Widerstände aus und führte zu Kontroversen, die in den Parlamenten wie in der Presse von Fachvertretern und Verbänden ausgetragen wurden«.[10] Die Kritik war vehement: Kritisiert wurde u.a. eine mangelhafte Zusammenarbeit mit den Berufsverbänden,[11] ein Verstoß gegen die Freiheit von Kunst, Wissenschaft und Lehre[12] und eine Ignoranz gegenüber gewachsener musikpädagogischer Traditionen.[13] Auch die Einführung des Unterrichtserlaubnisscheins[14] oder das neue Amt des »Musikberaters«[15] wurden zum Anlass für Empörung genutzt, ebenso die Sorge, dass die Privatmusiklehrkräfte »unter die Fuchtel des Philologen« geraten würden, da die Aufsicht über den Unterricht bei den Provinzialschulkollegien liegen sollte.[16] Darüber hinaus wurden auch unsachliche Argumente vorgetragen.[17]

Zur Person Sophie Henkel

Sophie Henkel war als Privatmusiklehrerin und Leiterin der Musikschule Frankfurt unmittelbar vom Privatmusikerlass von 1925 betroffen. Dieser

8 Dies gilt z.B. für Frankfurt, vgl. Goebel (2022).
9 Gruhn (2015), S. 122.
10 Vgl. ebd. zu diesen Auseinandersetzungen Fontaine (2001), S. 93–96 und – ausführlich – Rhode-Jüchtern (2021), S. 248–278.
11 Vgl. Fontaine (2001), S. 95 und Rhode-Jüchtern (2021), S. 262.
12 Vgl. ebd., S. 278.
13 Vgl. Fontaine (2001), S. 96.
14 Vgl. Rhode-Jüchtern (2021), S. 293.
15 Vgl. ebd., S. 267–269. So wies etwa Maria Leo (1873–1942) darauf hin, dass unter den Musikberatenden kaum Frauen waren – ein Missverhältnis im Blick darauf, dass es deutlich mehr Lehrerinnen als Lehrer gab.
16 Vgl. ebd., S. 274. Das Zitat stammt aus einer Schrift *Gegen den preußischen Ministerialerlaß über den Privatunterricht in der Musik*, herausgegeben von einer »Arbeitsgemeinschaft der Verbände« im Jahr 1925.
17 So kommt Susanne Fontaine zu dem Schluss, dass es sich »offensichtlich weniger [um] inhaltliche Auseinandersetzungen als vielmehr [um] Diskussionen [handelte], in denen es vor allem um wirtschaftliche und parteipolitische Interessen ging«, Fontaine (2001), S. 96. Auch sei die Debatte als erster Teil einer »Demontage« Leo Kestenbergs (1882-1962) als Musikpolitiker zu deuten. vgl. ebd., S. 93. Hierzu passt, dass die Kritik am Erlass auch antisemitische Angriffe auf Kestenberg einschloss, vgl. Rhode-Jüchtern (2021), S. 273.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

betraf das Berufsfeld, in dem sie zum Zeitpunkt der Veröffentlichung schon seit Jahrzehnten tätig war und das sie – wenigstens für Frankfurt, d.h. auf regionaler Ebene – intensiv mitgestaltet hatte.[18]

Sophie Henkel wurde 1855 in Frankfurt geboren und erhielt eine pianistische Ausbildung an der Musikschule Frankfurt. Diese wurde von ihrem Vater Heinrich Henkel (18221899) gegründet und geleitet. Sie wurde selbst Klavierlehrerin an der Musikschule und übernahm 1899 die Leitung der Einrichtung. Sie engagierte sich ab ca. 1890 im Verbandswesen, gründete u.a. einen *Frankfurter Verein der Musiklehrerinnen* und arbeitete in der u.a. von ihr 1896 gegründeten *Musiksektion* des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* (ADLV) mit. Hier trat sie für eine Stärkung der Rechte von Musiklehrerinnen ein. In den 1900er Jahren bemühte sie sich um eine Einrichtung und Etablierung von Schulgesangsseminaren in Frankfurt. Sophie Henkel vereinte in ihrer Arbeit damit verschiedene Einflüsse bzw. Bewegungen ihrer Zeit und überführte diese in institutionelles musikpädagogisches Handeln an der Musikschule: Erstens – als Klavierlehrerin – einen von bürgerlichen Wertvorstellungen geprägten Zugriff auf musikpädagogisches Handeln durch Frauen im 19. Jahrhundert, Stichwort: Höhere Töchter. Zweitens – durch ihr Engagement im ADLV – die Ziele der Frauenbildungsbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Und drittens – durch ihren Einsatz für Schulgesangsseminare in Frankfurt – die Reformbestrebungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Bereich des Schulgesangs.[19]

Ab den 1910er Jahren unterstützte Sophie Henkel die städtischen Schulbehörden beim Aufbau und bei der Etablierung eines städtischen Berechtigungswesens für die Privatmusiklehrkräfte – die Stadt Frankfurt hatte schon vor dem entsprechenden Kestenberg-Erlass damit begonnen, Erlaubnisscheine auszustellen. Sophie Henkel wirkte hier als eine Art ›Musikberaterin‹ mit, bekleidete also ein Amt, das erst einige Jahre später mit dem neuen Privatmusikerlass auch formell eingeführt wurde.[20]

Damit ergibt sich folgendes Bild: Um 1925 war Sophie Henkel in Frankfurt eine geachtete Person. Sie hatte einen gewissen Einfluss im musikalischen Ausbildungswesen der Stadt, und die von ihr geleitete Musik-

18 Vgl. zur Person Sophie Henkel und ihrer musikpädagogischen Tätigkeit Goebel (2021a).

19 Vgl. ebd., S. 210.

20 Vgl. zum Frankfurter Berechtigungswesen im Bereich des Privatmusikunterrichts vor den Kestenberg-Reformen Goebel (2022), zu Sophie Henkels Tätigkeit ebd., S. 52.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

schule war neben dem Hoch'schen Konservatorium eine der beiden größeren städtischen Ausbildungseinrichtungen. Hier hatte sich eine gewisse Aufgabenteilung etabliert: Das Hoch'sche Konservatorium war vor allem für die Ausbildung von Berufsmusiker*innen sowie von Musiklehrkräften zuständig.[21] Letztgenanntes bot die Musikschule auch an, identifizierte sich auch über dieses Angebot. Tatsächlich verschob sich der Schwerpunkt aber bereits seit den 1880er Jahren mehr und mehr auf die Ausbildung von Laienmusiker*innen.[22]

Das musikalische Ausbildungswesen in Frankfurt am Main wirkte damit bereits vor den Kestenberg-Reformen gut ausdifferenziert und organisiert – und an dieser Entwicklung hatte Sophie Henkel einen gewissen Anteil.

Kestenberg-Reformen der 1920er Jahre

In diese Situation hinein fielen die Kestenberg-Reformen. Sophie Henkel war als Privatmusiklehrerin und Leiterin einer Musikschule vor allem von den Bestimmungen zum Privatmusikunterricht vom 2. Mai 1925 betroffen. Diese sahen u.a. Folgendes vor:

Alle Musiklehranstalten wurden unter staatliche Aufsicht gestellt.[23] Es wurde fortan zwischen »Konservatorien der Musik«, »Musikseminaren« und »Musikschulen« unterschieden. Mit dieser Unterscheidung war eine Abstufung im Blick auf das Niveau und auf die Aufgaben der Einrichtungen verbunden.[24] Privatmusiklehrkräfte, dazu gehörten auch Lehrende an Konservatorien und Musikseminaren, mussten ihre Vorbildung nachweisen, um einen Unterrichtserlaubnisschein zu erlangen. Hierzu diente eine neu geschaffene Prüfung.[25] Die Inhalte und Anforderungen dieser Prüfung wurden verbindlich festgelegt.[26] Durch diese Bestimmungen wurde auch der Ausbildungsgang an den Musikseminaren im Kern bestimmt, da

21 Vgl. zur Entwicklung des Hoch'schen Konservatoriums in den 1920er Jahren unter der Leitung von Bernhard Sekles (1924–1933) Cahn (1979), S. 257–270. Die Möglichkeiten zur Berufsausbildung wurden weiterentwickelt, Laienmusiker*innen aber nicht ausgeschlossen, vgl. ebd., S. 261.
22 Vgl. Goebel (2021b), S. 124.
23 Vgl. *Verordnungen zum Privatunterricht in der Musik*, in: Gruhn (2013), S. 154–155.
24 Vgl. ebd., S. 156–159.
25 Vgl. ebd., S. 159.
26 Vgl. ebd., S. 173–189.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dieser fortan auf die neue Prüfung vorbereiten sollte. Die Tätigkeit eines staatlichen »Musikberaters« wurde gesetzlich geregelt.[27]

Konsensfähige Aspekte

Der neue Privatmusikerlass beinhaltete einige Aspekte, die schon längere Zeit in Fachkreisen gefordert worden waren. So sah der neue Erlass in der staatlichen Aufsicht das Mittel, »die Unterrichtssuchenden vor Benachteiligung durch unzulänglichen oder schädlichen Unterricht zu bewahren, befähigte Lehrkräfte zu schützen und ungeeignete fernzuhalten«[28]. Diese Forderung war alt, wurde bereits im 19. Jahrhundert diskutiert und war damit konsensfähig.[29] Weitere konsensfähige Aspekte wurden in einigen Äußerungen Kestenbergs nach der Veröffentlichung des Erlasses erkennbar.[30] Dazu gehörte sein Eintreten für klassische Musik und sein Wettern gegen musikalischen »Schund und Schmutz«.[31] Beides dürfte den Vorstellungen Sophie Henkels entsprochen haben,[32] ebenso Kestenbergs Bewusstsein für die Bedeutung einer nicht nur musikalischen, sondern auch musikpädagogischen Ausbildung von Lehrkräften, da »wir [Kestenberg] nicht

---

27 Vgl. ebd., S. 190–191.

28 Ebd., S. 148.

29 Zur deutschlandweit geführten Diskussion über Eignungsnachweise für Privatmusiklehrkräfte vgl. Roske (1985), S. 188–198, zur Diskussion in Frankfurt vgl. Goebel (2021b), S. 120.

30 Vgl. Kestenbergs Beitrag von 1926 *Die Aufgaben des Staates auf dem Gebiete des Privatmusikunterrichts*, in: Mahlert (2012), S. 127–138, sein Beitrag von 1927 *Förderung, Unterstützung und Beaufsichtigung des Privatmusikunterrichts. Vortrag, gehalten auf der Tagung für Privatunterricht in Dortmund*, in: ebd., S. 197–217 und sein Beitrag von 1930 *Die kulturellen Forderungen der Musikerziehung an Staat und Gesellschaft*, in: ebd., S. 437–447.

31 Kestenberg 1927,vgl. ebd., S. 213.

32 Für das Fach Violine wurde um 1900 etwa für die »Obere Oberklasse« ein Repertoire aufgeführt, das Werke von Bartolomeo Campagnoli (1751–1827), Charles-Auguste de Bériot (1802–1870), Louis Spohr (1784–1859), Wolfgang Amadeus Mozart (1756–1791), Heinrich Ignaz Franz Biber (1644–1704) und Johan Svendsen (1840–1911) umfasste, vgl. NlSH3/202, zudem Goebel (2021a), S. 201. Es liegt außerdem eine umfangreiche Aufzählung verschiedener Klavier-, Geigen- und Gesangskompositionen sowie von Literatur zu Gehörbildung, Musiktheorie und allgemeiner Pädagogik vor u.a. von Friedrich Burgmüller (1806–1874), Johann Adam Hiller (1728–1804), Leopold Mozart (1719–1787), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Lina Ramann (1833–1912), Hugo Riemann (1849–1919), Jean-Jaques Rousseau (1712–1778), Pier Francesco Tosi (1654–1732), Daniel Gottlob Türk (1750-1813). Diese Sammlung wurde 1931 von Sophie Henkel notiert und deutet auf einen eher klassisch orientierten Ausbildungsgang hin, vgl. NlSH2/8.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sagen können, daß alle Musiklehrer nun auch von vornherein geborene Pädagogen sind«.[33] Selbiges gilt im Blick auf Kestenbergs Eintreten für eine wirklich musikalische und nicht nur instrumental-virtuose Ausbildung von Kindern und Jugendlichen,[34] die letztlich dem öffentlichen Musikleben nachhaltig zugutekäme; »denn wo soll das Publikum für unsere städtischen Konzertvereine, für die städtische Oper herkommen, wenn es nicht gelingt, durch Musikunterricht ein wirklich verständnisvolles und aufnahmefähiges und aufnahmebereites Publikum herranzubilden [sic!]«.[35]

Konfliktpotential

Neben diesen ähnlichen Zielen bestanden allerdings auch wesentliche Unterschiede. So war Kestenbergs Reformprogramm umfassend angelegt und mit einem überregionalen Anspruch versehen. Eine Rücksichtnahme auf einzelne Berufsstände oder auf lokale Verhältnisse war damit kaum möglich. Kestenberg stellte 1927 fest:

> […] wir [müssen] uns klar sein, daß wir den Kreis dieser Betrachtungen möglichst weit ziehen müssen, daß wir nicht eine Einengung durch Forderungen oder Berufsfragen uns dabei gefallen lassen können, daß wir in der Tat gezwungen sind, das gesamte Musikleben, ja darüber hinaus das gesamte geistige Leben zu betrachten, wenn wir wirklich zu einer Würdigung des Bestehenden, der gegenwärtigen Lage, gelangen sollen.[36]

Dieser umfassende Anspruch Kestenbergs machte es nicht nur unmöglich, an die in Frankfurt schon in den 1910er Jahren begonnene Entwicklung zum Aufbau eines Berechtigungs- und Kontrollwesens anzuknüpfen, sie stellte den Privatmusikunterricht auch stets in ein Verhältnis zu anderen musikalischen Ausbildungsbereichen. Dies wurde besonders deutlich bei

33 Kestenberg 1927, in: Mahlert (2012), S. 200. Kestenbergs Forderung deckt sich mit Sophie Henkels Einstellung. Sie war sich der verschiedenen Anforderungen an Musiker*innen einerseits und Musikpädagog*innen andererseits vollauf bewusst. Aus ihrer Beratungstätigkeit für die Frankfurter Schulbehörden liegen Empfehlungen vor, in denen sie auf die nötigen pädagogischen Qualifikationen von Musiklehrkräften hinwies, vgl. Goebel (2022), S. 57.

34 Vgl. Kestenberg 1927, in: Mahlert (2012), S. 202.

35 Ebd., S. 209. Ähnlich äußerte sich Sophie Henkel 1910, vgl. Goebel (2021b), S. 125.

36 Kestenberg 1927, in: Mahlert (2012), S. 197.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der nun vorgenommenen Dreiteilung des Privatmusikunterrichtswesens. Kestenberg führte 1926 in Berlin aus:

> Die eigentliche musikalische Berufsausbildung müßte […] zu den Aufgaben des Staates gehören. Die Errichtung von Musikhochschulen zeigt ja den Staat auf dem Wege zu diesem Ziel. […] Während so die Berufsausbildung staatlich gesichert werden sollte, wird naturgemäß die eigentliche Volksmusikerziehung, die musikalische Unterweisung des jugendlichen Musikliebhabers der privaten Initiative überlassen bleiben.[37]

Diese Rollenzuweisung und gleichzeitige Trennung eines berufsausbildenden Bereichs und eines Bereichs für Liebhaber*innen entsprach nicht den Vorstellungen Sophie Henkels und auch nicht der Praxis an der Musikschule. Dort hieß es noch um 1925 in einem Werbeprospekt: »Die Schule ist nicht nur für Berufsstudierende bestimmt, sondern auch für Schüler, die ohne bestimmte Berufsabsicht sich in der Musik bilden wollen.«[38] Damit wurde die Ausbildung der Laienmusiker*innen eher als Ausnahme dargestellt. Dem Selbstverständnis der Musikschule entsprechend war deren Hauptaufgabe die Berufsausbildung, die ihr fortan allerdings vorbehalten sein sollte.

Noch weitreichendere Differenzen zwischen Sophie Henkel und den neuen Richtlinien dürften sich schließlich aus der Neukonzeption des umfassenden Schulfachs Musik und der entsprechenden Schaffung eines neuen Schulmusik-Ausbildungsgangs ergeben haben. Kestenberg verstand die Schulmusik als Grundlage des öffentlichen musikalischen Lebens. Diese sollte weit über die Grenzen der Schule hinauswirken:

> Die entlassenen Schüler sollten mit ihrer Schule gemeinschaftlich singen und musizieren. Es können auch Sing- und Musikgemeinschaften gebildet und der Musikpflege des Heimatortes dienstbar gemacht werden. Chorvereine und Kirchenchöre finden ihre fruchtbaren Keime im Boden der Schulmusik. […] Gelingt es, die Schulmusik mit Elternhaus und Schulfreunden in Verbindung zu bringen, so entwickelt sich leicht eine Schulgemeinschaft mit Eltern, entlassenen und jüngeren Schülern, Lehrern und Angehörigen. Gemeinsame Veranstaltungen tragen die Musik aus der Schulgemeinschaft in die Gemeinde und auch in das Musikleben des Heimatortes.[39]

Für weitere Kritik sorgten die ähnlichen Inhalte und Anforderungen der beiden Ausbildungsgänge. In den entsprechenden Verordnungen zum

37 Kestenberg 1926, in: ebd., S. 134.
38 NlSH3/74, S. 3.
39 Kestenberg 1927, in: Mahlert (2012), S. 212.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Schulmusik- und zum Privatmusikunterricht von 1922 bzw. 1925 fanden sich einige Parallelen. Diese betrafen vor allem die fast identischen Anforderungen im instrumentalen Hauptfach.[40] Auch bei den Neben- und Pflichtfächern gab es Ähnlichkeiten. In der *Prüfungsordnung für das Künstlerische Lehramt an höheren Schulen* von 1922 hieß es zum Fach »Musikerziehung«:

> Kenntnis der Hauptfragen der musikalischen Erziehung […], Bekanntschaft mit den wichtigsten Arten des Gesang- und Musikunterrichts in der älteren und neueren Zeit, insbesondere mit der Solmisation, der Tonica-, der Tonwortmethode, des Solfège und ähnlichem. [...]
> Verständnis für das Seelenleben und das musikalische Äußerungsvermögen eines Kindes, für seine produktive und rezeptive musikalische Veranlagung, für die Zusammenhänge zwischen rhythmischem und musikalischem Erleben, Fühlen und innerem Hören. Beherrschung der Aufgaben, die die volkstümliche Musikübung und Musikpflege stellt[41].

In den amtlichen Bestimmungen zum Privatmusikunterricht von 1925 hieß es zum selben Punkt:

> Kenntnisse der neueren Lehrmethoden; Stellungnahme zu den Grundfragen der Methodik. Der Bewerber muß in der Lage sein, die produktiven Kräfte des Kindes im Musikunterricht anzuregen und zu entwickeln. […] Er soll über die Grundlagen der musikalischen Physiologie und Pädagogik sowie der allgemeinen Jugendpsychologie unterrichtet sein. Kenntnis des älteren und neueren deutschen Volksliedes.[42]

Die Ordnungen ließen zwar Ausdifferenzierungen im Blick auf schul- bzw. instrumentalmethodische Aspekte erkennen (Solmisation, Tonwortmethode und Solfége in der Schule, »neuere Lehrmethoden« im Instrumental- und Gesangsunterricht). Bei der grundsätzlichen – und der Zeit entsprechend etwas musisch angefärbten – Zielsetzung des Unterrichts, die »schöpferischen bzw. produktiven Kräfte« im Kind zu wecken, lagen beide Ausschnitte allerdings nah beieinander. Auch legten beide Verordnungen Wert auf eine Unterweisung in der Volksmusik.

---

40 Freilich konnte in der Schulmusikausbildung nur Klavier, Orgel und Violine als Hauptfach gewählt werden. Die Privatmusikprüfung sah auch Gesang, Violoncello, Laute, Orchesterinstrumente, Komposition und Theorie und Rhythmische Erziehung vor, vgl. *Prüfungsordnung für das Künstlerische Lehramt an höheren Schulen*, in: Gruhn (2013), S. 42 bzw. *Verordnungen zum Privatunterricht in der Musik*, in: ebd., S. 172.

41 *Prüfungsordnung für das Künstlerische Lehramt an höheren Schulen*, in: ebd., S. 47.

42 *Verordnungen zum Privatunterricht in der Musik*, in: ebd., S. 177.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Reaktion Sophie Henkels

Aus dem Jahr 1930 liegt ein Redemanuskript Sophie Henkels zum 70-jährigen Bestehen der Musikschule Frankfurt vor, in dem sie Stellung zu den neuen Bestimmungen des Schul- und Privatmusikunterrichts nahm:

> Wir sehen, dass die Regierungen bemüht sind, das verlorene Gut wieder zu Ansehen zu bringen – das beweisen die für die Schulen herausgegebenen Richtlinien, das beweist die Einführung der staatlichen Privatmusiklehrerprüfung. […] Unserer Meinung nach wird aber die Musik in der Schule doch zu weit getrieben, die meisten Schüler sind doch noch nicht reif genug, allem, was nun übermässig getrieben, zu folgen. In die Schule gehört die Elementarlehre der Musik, Gehörbildung, ein Hinweis auf Musikgeschichtliches und etwas über die Form. Das wäre genug und das andere überlasse man dem Musiker, der nun, nachdem die staatliche Prüfung eingeführt ist, sich seiner Aufgabe als Musikpädagoge bewusst ist. Der Stand der Musiker wird durch die von der Regierung eingeführten Massnahmen gehoben, nun muss auch dieser Stand durch weitere Massnahmen geschützt werden.[43]

Es fällt auf, dass Sophie Henkel die Privatmusiklehrkräfte ausdrücklich als »Musiker« betitelte. Damit grenzte sie die eigene Berufsgruppe von den Schullehrkräften ab, die in ihren Augen wohl keine »Musiker« waren. Sophie Henkels Ausführungen können so gedeutet werden, dass sie die Einführung des neuen Schulmusikfachs und der entsprechenden Ausbildung als eine Art Bedrohung für ihren eigenen Berufsstand deutete. Sie sorgte sich um deren spezifische Qualifikation als Alleinstellungsmerkmal und damit legitimierende Grundlage des weiteren beruflichen Handelns. Nicht zuletzt dürfte ihre Sorge dabei der eigenen Musikschule gegolten haben.

Kooperationsversuche mit öffentlichen Schulen

Aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen zwischen Schul- und Privatmusikunterricht lag eine Zusammenarbeit zwischen beiden Bereichen nahe. Kestenberg stellte 1927 in Dortmund fest, dass »der Privatmusiklehrer [..] mit diesen Richtlinien [zur Schulmusik] sich auch auseinandersetzen müssen [wird], denn das Kind, das, in dieser Weise vorbereitet, zum Musikunterricht kommt, wird natürlich andere Anforderungen an den

43 NlSH3/67, S. 8.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Lehrer stellen, als es bisher wohl immer der Fall war«.[44] Wie eine solche Kooperation aussehen sollte, blieb allerdings offen.

Mit Blick auf Sophie Henkel und auf die Musikschule Frankfurt war die Idee einer Zusammenarbeit mit allgemeinbildenden Schulen nicht neu. Zunächst hatte Sophie Henkel durch ihre Tätigkeit im ADLV bereits seit Ende der 1890er Jahre Einblick in das Feld des Schulgesangunterrichts. Konkret tätig in diesem Bereich wurde sie in den 1900er Jahren mit der Gründung von Schulgesangsseminaren in Frankfurt. In diesem Zusammenhang hatte es auch schon Kooperationen zwischen der Musikschule und Frankfurter allgemeinbildenden Schulen gegeben.[45] Einen neuen Anlauf in diese Richtung unternahm sie um 1930. In ihrem Nachlass ist ein Notizzettel aus dieser Zeit aufbewahrt. Dort notierte sie:

> Kestenberg stellt in Abrede, dass ein Rückgang an Schülern besteht. Er meint, dass der fähige Privatlehrer den Anschluss an die Schulen suchen soll – dass er mit Unterstützung des Schulmusiklehrers auch Erfolg habe, sofern er etwas leiste.[46]

Vor allem die Formulierung zu Beginn – »stellt in Abrede« – klingt kritisch. Das liegt nahe, da die Schüler*innenzahl an der Musikschule Frankfurt in den 1920er Jahren tatsächlich zurückging – wie wahrscheinlich aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen Verhältnisse an vielen Einrichtungen in Deutschland.[47] Ein Schüler*innenrückgang war für Sophie Henkel eine Tatsache, die von Kestenberg »in Abrede« gestellt, ihrem Empfinden nach also nicht ernst genommen wurde. Jedenfalls nahm sie Kestenbergs Aufforderung, »den Anschluss an die Schulen [zu] suchen«, ernst. Sie schrieb in der Notiz weiter: »Listen von Privatlehrern aufhängen in den Schulen«.[48]

---

44 Kestenberg 1927, in: Mahlert (2012), S. 212.

45 Zu einer kurzen Zusammenarbeit zwischen der Musikschule Frankfurt und allgemeinbildenden Schulen kam es von 1915 bis 1918 im Rahmen der zu dieser Zeit an der Musikschule stattfindenden Ausbildung von Schulgesangslehrkräften. Die Zusammenarbeit verlief aus Sophie Henkels Sicht nicht zufriedenstellend: Die angehenden Schulgesangslehrkräfte durften im Gesangunterricht an der Frankfurter Humboldtschule hospitieren, Unterrichtsproben blieben ihnen jedoch untersagt, vgl. NlSH3/165, 166, 169, 170, 173 und 175.

46 NlSH3/122.

47 Die Situation der Musikschule Frankfurt in den 1920er Jahren war angespannt. Das Inflationsjahr 1923 hatte der Musikschule wirtschaftlich zugesetzt, vgl. NlSH3/66. Hinzu kam ein kontinuierlicher Schüler*innenrückgang: 1926 besuchten noch 130 Personen den Unterricht, 1930 waren es noch 100, vgl. NlSH3/77, S. 10.

48 NlSH3/122.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sophie Henkel suchte den Kontakt zu den Schulen. Sie stellte im August 1931 an das städtische Berufsschulamt den Antrag, »Instrumentalunterricht für minderbemittelte Schüler aller Schulen in Gruppen von 3 bis 4 Schülern zu einem festzusetzenden Honorar«[49] zu genehmigen. Dabei bezog sie sich auf einen Bericht in der *Deutschen Tonkünstler-Zeitung* über Verhandlungen zwischen dem Provinzialschulkollegium in Kassel und dem Frankfurter Tonkünstlerbund über instrumentalen Gruppenunterricht an Schulen:

> Die »Richtlinien« [zum Schulmusikunterricht] bestimmen allgemein, daß im Musikunterricht neben dem Gesang auf allen Stufen der Instrumentalunterricht zu pflegen ist. Auch stellen sie dem Musikunterricht ausdrücklich die Aufgabe, begabte Schüler, soweit es die Verhältnisse des Elternhauses gestatten, zur Erlernung von Instrumenten anzuregen und sich über Fortschritte und Fertigkeiten der Schüler im Instrumentenspiel dauernd zu unterrichten. Damit ist jedoch grundsätzlich zum Ausdruck gebracht, daß der Instrumentalunterricht an sich nicht in den Aufgabenkreis der Schule fällt, sondern den Privatmusiklehrern und den besonderen Musiklehranstalten vorbehalten bleibt. Die Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse hat es mit sich gebracht, daß es vielen Eltern schwer oder unmöglich wird, die Kosten für einen privaten Musikunterricht ihrer Kinder aufzubringen. Wir empfehlen deshalb den Schulen, hier unterstützend einzugreifen.[50]

Sophie Henkel hatte allerdings mit diesem Antrag keinen Erfolg. Die Schulbehörden antworteten Anfang September 1931:

> Die von Ihnen angezogene Veröffentlichung in der Tonkünstlerzeitung geht jedenfalls auf Verhandlungen zurück, die [...] über die Frage eines Gemeinschaftsunterrichts in Instrumentalmusik an den hiesigen höheren Schulen geführt worden sind. Es handelte sich hierbei um die Frage, in welcher Weise ohne Schädigung der Privatmusiklehrer der von einzelnen Schulen eingerichtete Gruppenunterricht in Musik weiter betrieben, bzw. auf noch andere Schulen erstreckt werden könne. Es ist hierbei nicht daran gedacht, wie Sie anzunehmen scheinen, dass von den Schulen Empfehlungen für Privatmusiklehrer oder Musikschulen übernommen werden sollen. [...] Ihr Anliegen ist also etwas anderes als der Gegenstand der bezeichneten Verhandlungen. Wir sind deshalb nicht in der Lage, ihm stattzugeben.[51]

Diese Antwort dürfte nicht in Sophie Henkels Sinne gewesen sein. Schließlich konnte sie der Mitteilung entnehmen, dass an den Schulen teilweise bereits ein Gruppenmusikunterricht eingerichtet worden war,

---

49 NlSH3/99.
50 *Deutsche Tonkünstler-Zeitung,* 5.8.1931, S. 181.
51 NlSH3/98.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der nun noch weiter ausgedehnt werden sollte – und zwar ohne Berücksichtigung ihrer Musikschule bzw. weiterer Privatmusiklehrkräfte.

Es sei nochmal an Sophie Henkels Notizzettel von 1930 erinnert. In der letzten Zeile notierte sie: »Der Privatlehrer. Fremdkörper im Staate«.[52] Dieser abschließende Satz kann so gedeutet werden, dass sich Sophie Henkel nach den ›staatlichen‹ Kestenberg-Reformen geradezu ausgeschlossen vom musikalischen Ausbildungsbetrieb fühlte. In ihrem Fall mag das sogar etwas tragisch sein, schließlich war sie vor den Kestenberg-Reformen eine durchaus einflussreiche Person im Frankfurter Ausbildungswesen und hatte mit ihren zahlreichen Bemühungen schon vor 1925 einige Aspekte der neuen Bestimmungen vorausgenommen.

Abschluss: Ausschnitt eines Entfremdungsprozesses

Im Sinne des mikrohistorischen Ansatzes konnte gezeigt werden, dass die neuen Kestenberg-Richtlinien aufgrund ihres umfassenden Anspruchs und der überregionalen Gültigkeit mit den lokalen Gegebenheiten, die nicht schlecht sein mussten, kollidierten und gut funktionierende Strukturen stören konnten. Die Reaktionen Sophie Henkels auf die neuen Bestimmungen deuten darauf hin, dass vor allem die Einführung des neuen Schulfachs argwöhnisch betrachtet wurde. Die neuen Schulmusiklehrkräfte wurden aufgrund der ähnlichen Ausbildung und Qualifikation und ihrer Rolle als staatliche Lehrpersonen als Bedrohung des eigenen, privaten Berufsfelds empfunden. Sophie Henkels anfänglicher Versuch, konstruktiv mit diesem neuen Konkurrenzverhältnis umzugehen, scheiterte. Der Zugang zu den öffentlichen Schulen blieb ihr verwehrt.

Einige der neuen Regelungen der Kestenberg-Reformen – etwa zur grundsätzlichen Kontrolle der Qualifikation der Musiklehrenden – lösten schon lang diskutierte Forderungen vieler Privatmusiklehrkräfte ein. Eine damit zu erwartende positive Einstellung gegenüber den neuen Richtlinien wandelte sich allerdings schnell in Skepsis, wenn nicht gar Ablehnung. Damit wird ein Entfremdungsprozess zwischen den im Bereich des Privatmusikunterrichts tätigen Personen einerseits und der behördlichen Aufsicht andererseits erkennbar, der sich mit der Umsetzung der Kestenberg-Reformen immer weiter verstärkte. Sophie Henkels Reaktionen zeigen einen Ausschnitt aus diesem Prozess.

52 NlSH3/122.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Literatur

Cahn, Peter (1979): Das Hoch'sche Konservatorium 1878–1978, Frankfurt: Waldemar Kramer.

Fontaine, Susanne (2001): Leo Kestenberg als Musikpolitiker, in: Wolfgang Rathert, Giselher Schubert (Hg.): Musikkultur in der Weimarer Republik, Mainz: Schott, S. 82–100.

Goebel, Matthias (2021a): Zur Frankfurter Musikpädagogin Sophie Henkel (1855–1944). Zwischen bürgerlicher Konvention, emanzipatorischem Anspruch und musikpädagogischer Reform, in: Katharina Schilling-Sandvoß, Matthias Goebel & Maria Spychiger (Hg.): Musikalische Bildung. Didaktik – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Theorie. Festschrift für Werner Jank, Innsbruck: Helbling, S. 199–213.

Goebel, Matthias (2021b): »Im Schatten Clara Schumanns«. Zur Geschichte der Musikschule Frankfurt, in: Annkatrin Babbe & Volker Timmermann (Hg.): Konservatoriumsausbildung von 1795 bis 1945. Beiträge zur Bremer Tagung im Februar 2019, Schriftenreihe des Sophie Drinker Instituts Bd. 17, Hildesheim: Georg Olms, S. 115–129.

Goebel, Matthias (2022): Von der Konfrontation zur Kooperation. Entstehung und Ausdifferenzierung eines Berechtigungswesens im Bereich des Privatmusikunterrichts, in: Ivo Ignatz Berg & Freia Hoffmann (Hg.): Das Lehren lernen – Instrumentalpädagogik auf dem Weg ins 20. Jahrhundert, Mainz: Schott, S. 47–57.

Gruhn, Wilfried (Hg.) (2013): Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften Bd. 4. Dokumente zur Reform des Preußischen Musikwesens. Amtliche Bestimmungen und Erlasse, Freiburg: Rombach.

Gruhn, Wilfried (2015): Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen. Leo Kestenbergs Leben zwischen Kunst und Kulturpolitik, Hofheim: Wolke.

Jordan, Stefan (2016): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, 3. akt. Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Mahlert, Ulrich (Hg.) (2012): Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften Bd. 2.1. Aufsätze und vermischte Schriften. Texte aus der Berliner Zeit (1900–1932), Freiburg: Rombach.

Medick, Hans (1994): Mikro-Historie, in: Winfried Schulze (Hg.): Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 40–54.

Rhode-Jüchtern, Anna-Christine (2021): Maria Leo (1873–1942). Pionierin einer neuen Musikpädagogik, Schriftenreihe des Sophie Drinker Instituts Bd. 18, Hildesheim: Georg Olms.

Roske, Michael (1985): Sozialgeschichte des privaten Musiklehrers vom 17. zum 19. Jahrhundert, Musikpädagogik Forschung und Lehre Bd. 22, Mainz: Schott.

Ulbricht, Otto (2009): Mikrogeschichte. Menschen und Konflikte in der frühen Neuzeit, Frankfurt: Campus.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Archivmaterial

Die folgenden Quellen stammen aus dem Nachlass Sophie Henkel (NlSH), der in der UB Frankfurt verfügbar ist. Die Nummerierung erfolgte durch den Autor.

NlSH2/8 (Nachlass Sophie Henkel, Kapsel 2, Nr. 8): Artikelmanuskript: »Alles schon dagewesen« [1931].

NlSH3/66: [Musikschule Frankfurt]: Spendenaufruf zum Erhalt der Musikschule Frankfurt [Oktober 1923].

NlSH3/67: [Sophie Henkel]: Manuskript der Rede zum 70jährigen Jubiläum der Musikschule Frankfurt [1930].

NlSH3/74: [Musikschule Frankfurt]: Prospekt der Musikschule Frankfurt [nach 1925].

NlSH3/77: [Verfasser nicht eindeutig zu identifizieren, ggf. Henri Pusch]: Manuskript der Rede zum 75jährigen Jubiläum der Musikschule [1935].

NlSH3/98: Ausschuss für die höheren Schulen in Frankfurt an die Musikschule Frankfurt vom 3. September 1931.

NlSH3/99: Musikschule Frankfurt an das Berufsschulamt Frankfurt, z.H. Herrn Dr. Alfred Barth vom 24. August 1931.

NlSH3/122: [Sophie Henkel]: Notiz »Der Privatlehrer. Fremdkörper im Staate« [nach 1925].

NlSH3/165: Kuratorium der höheren Schulen Frankfurt an Sophie Henkel vom 2. Mai 1917.

NlSH3/166: Stundenplan des Gesanglehrers Hofmann an der Humboldtschule Frankfurt [1917].

NlSH3/169: Dr. Horen, Direktor der Humboldtschule Frankfurt, an Sophie Henkel vom 20. April 1917.

NlSH3/170: Königliches Provinzialschulkollegium Cassel an das Kuratorium der städtischen höheren Schulen in Frankfurt vom 3. April 1917.

NlSH3/173: Sophie Henkel an das Königliche Provinzial-Schul-Kollegium in Cassel vom 12. Februar 1917.

NlSH3/175: Sophie Henkel an die Schuldeputation Frankfurt vom 23. November 1916.

NlSH3/202: [Unbekannter Verfasser]: Lehrplan für die Violinklassen der Frankfurter Musikschule [Datum unbekannt, wahrscheinlich um 1900].

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

In his manifesto »Music Education and Music Care« (1921), Leo Kestenberg envisioned music education academies where music teachers at secondary schools would be trained in the future. However, the most important training institution in Prussia was and still remained the Berlin Institute for Church Music, which was, however, reorganised from 1922 onwards as the Academy for Church and School Music. While much attention has already been paid to the school music reforms during the Weimar Republic and also to individual music educators who played a leading role in them, the Academy as such has hardly been historically examined. In this article, the tensions between the impulse for change and institutional perseverance are examined. In doing so, the ideas of teaching and learning ›in‹ music that were effective at the academy come into focus.

Dans son programme »Musikerziehung und Musikpflege« (Éducation musicale et pratique de la musique) (1921), Leo Kestenberg prévoyait des académies de pédagogie musicale dans lesquelles les professeurs de musique des écoles supérieures devraient être formés. Mais le principal centre de formation en Prusse était et restait l'*Institut de musique sacrée* de Berlin, qui fut toutefois réorganisé à partir de 1922 en tant qu'*Académie de musique sacrée et de musique scolaire*. Alors que la réforme de la musique scolaire de la République de Weimar ainsi que certains pédagogues musicaux qui y ont joué un rôle de premier plan ont déjà fait l'objet d'une attention considérable, l'académie en tant que telle n'a guère fait l'objet d'une étude historique. Cet article examine les tensions entre l'impulsion réformatrice et la persistance institutionnelle. Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage »en« musique à l'œuvre à l'Académie ont été mises en lumière.

Leo Kestenberg sah in seiner Programmschrift »Musikerziehung und Musikpflege« (1921) musikpädagogische Akademien vor, an denen Musiklehrende an höheren Schulen künftig ausgebildet werden sollten. Doch war und blieb die wichtigste Ausbildungsstätte in Preußen das Berliner *Institut für Kirchenmusik*, das allerdings von 1922 an als *Akademie für Kirchen- und Schulmusik* reorganisiert wurde. Während auf die Schulmusikreform in der Zeit der Weimarer Republik und auch auf einzelne Musikpädagogen, die in ihr federführend waren, bereits viel Aufmerksamkeit fiel, ist die Akademie als solche noch kaum historisch untersucht worden. In diesem Beitrag wird das Spannungsverhältnis zwischen Reformimpuls und institutioneller Beharrung betrachtet. Dabei rücken die an der Akademie wirksamen Vorstellungen vom Lehren und Lernen ›in‹ Musik in den Blick.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Aus dem *Königlichen Institut für Kirchenmusik* – der ältesten vom preußischen Staat getragenen, auf Initiative Carl Friedrich Zelters 1822 gegründeten musikalischen Ausbildungsstätte[1] – gingen im 19. Jahrhundert neben Organisten und Chordirigenten immer auch Gesangslehrer hervor. Die Aufgabe, Kirchenmusiker beider Konfessionen, der evangelischen[2] und der katholischen, auf ihren Beruf vorzubereiten, hatte der preußische Staat in seine Obhut genommen – und sorgte dabei für die Schulmusik gleich mit. Musikalisch begabte Volksschullehrer konnten »Eleven« am Berliner Kirchenmusik-Institut werden, um danach zum Beispiel an »höheren Schulen« als Gesangslehrer tätig zu sein.

In dieser Tradition einer engen Verbundenheit von Kirche und Schule stehen noch die Reformen der Weimarer Republik – auch wenn das alte Bündnis von »Thron« und »Altar«, nämlich die Verbindung von Staat und Kirche in Form des landesherrlichen Kirchenregiments, mit der Abdankung Kaiser Wilhelms II. und dem Ende der Hohenzollern-Monarchie beendet war. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Entwicklung der Ausbildung von Musiklehrenden an »höheren Schulen« in der Zeit der Weimarer Republik, also zwischen der Novemberrevolution von 1918 und der nationalsozialistischen Machtübernahme 1933.

Mit der Revolution wurde das Deutsche Reich zur Republik, und die erste deutsche Demokratie entstand. Das Schulwesen stellte einen Schwerpunkt der Bildungsreform dar, um die sich die preußische Regierung gerade auch auf dem Gebiet der Musik bemühte. Es schien möglich, an den allgemeinbildenden Schulen, von den Volksschulen bis zu den Mittelschulen, Realschulen, Lyzeen und Gymnasien, die Belange der Kunst und die Interessen einer – demokratisch verstandenen – »Volksbildung« zusammenzuführen. Der einfallslose Gesangsunterricht der obrigkeitsstaatlichen Volksschule wurde durch eine zeitgemäße, von der Reformpädago-

1 Das Institut für Kirchenmusik, das heute wieder unter diesem Namen besteht und zur Universität der Künste Berlin gehört, hat 2022 sein zweihundertjähriges Jubiläum begangen. Aus diesem Anlass wurde eine Website zur Geschichte eingerichtet (https://www.institut-kirchenmusik-berlin.de). Die Seite enthält auch »Wissenschaftliche Beiträge«, unter denen der hier vorliegende Text in leicht geänderter Form bereits öffentlich zugänglich geworden ist.

2 Es sei erwähnt, dass in den altpreußischen Provinzen, die vor 1866 zum preußischen Staat gehörten, die lutherischen und reformierten Gemeinden »uniert« waren. Sie bildeten die Evangelische Landeskirche der älteren Provinzen Preußens (ab 1922 Evangelische Kirche der altpreußischen Union). Die Union hatte König Friedrich Wilhelm III. 1817 geschaffen.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gik inspirierte Musikerziehung ersetzt. Ein wichtiger Schritt musste die Verbesserung der Ausbildungswege für künftige Lehrerinnen und Lehrer sein; »in den gegenwärtigen Musikerziehungsfragen [kommt] alles auf die Bildung des Lehrers an«, schreibt Leo Kestenberg, Referent für Musik im preußischen Kultusministerium.[3] An den Gymnasien sollten nun Studienräte für Musik tätig werden, die ihren Kollegen in den wissenschaftlichen Fächern gleichgestellt sind.[4]

Die wichtigste Ausbildungsstätte, das Institut für Kirchenmusik in Berlin, wurde reformiert und genau hundert Jahre nach seiner Gründung, 1922, in *Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik* umbenannt. Die »überlieferte Verbindung der Kirchen- und Schulmusik« blieb dabei erhalten – »in der sicheren Erwartung, daß daraus Gedeihen und Blühen wahrer Volksmusik erwachse«, wie der Historiker des Instituts, Max Schipke, im Jubiläumsjahr die in dessen Umkreis bestehenden Erwartungen zusammenfasst.[5]

Mit der Novemberrevolution von 1918 war die alte Verschränkung von Staat und Kirche hinfällig geworden, und die Sozialdemokratie, die führende Regierungspartei in Preußen, trat für eine strikte Trennung von Staat und Kirche ein. Doch bewahrten die Kirchen einen Gutteil ihres Einflusses im Bildungswesen, zumal das Zentrum, die Partei des politischen Katholizismus, in Preußen mitregierte. In den Jahren der Weimarer Republik, und zwar bis 1932, bestand in Preußen eine Koalition aus SPD, dem Zentrum, der liberalen Deutschen Demokratischen Partei und zeitweilig auch der nationalliberalen DVP; Ministerpräsident war, von kurzen Unterbrechungen abgesehen, der Sozialdemokrat Otto Braun.[6]

Aufgrund der Kompromisse, die in dieser parteipolitischen Konstellation geschlossen wurden, blieb die Verbindung von Kirchen- und Schulmusik innerhalb der Ausbildung bestehen. Zu welchen Veränderungen es kam, wie dennoch die Tradition gewahrt wurde und warum durch die krisenhaften Zeitumstände viel Unsicherheit entstand, soll im Folgenden skizziert werden.

---

3 So Kestenberg im »Geleitwort zur Musikpädagogischen Bibliothek« (1928/29). Kestenberg (2012 a), S. 299. Zu Kestenbergs Leben und Wirken siehe u.a. Fontaine/Mahlert/Schenk/Weber-Lucks (Hg.) (2008) und Gruhn (2015).

4 Diese Reformen werden bis heute als »Kestenberg-Reform« bezeichnet. Vgl. zusammenfassend und den Forschungsstand resümierend Gruhn (1993), S. 233–247.

5 Schipke (1922), S. 493. Vgl. auch die aus dem Anlass des Jahrestags erschienene Festschrift: Schipke (Hg.) (1922).

6 Zu Otto Braun vgl. Schulze (1977) und Görtemaker (Hg.) (2014).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Hundertjahrfeier 1922 – Auftakt einer Reform

Das *Institut für Kirchenmusik* stand nach der Novemberrevolution eine Zeit lang im Windschatten der Ereignisse. Zu Pfingsten 1922 beging es dann den hundertsten Jahrestag seiner Gründung. Das preußische Kultusministerium – aus dem *Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten* wurde nun das *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* – nutzte diesen Anlass, um eine inzwischen vorbereitete Reform ›von oben‹ zu verkünden.

Vom 6. bis 8. Juni fanden in Charlottenburg, wo das Institut 1903 einen Neubau bezogen hatte, dreitägige Feierlichkeiten statt. Zahlreiche ehemalige Schüler waren aus ganz Preußen angereist. Nicht zuletzt durch den *Akademischen Verein Organum* (A. V. O.) standen sie untereinander und mit ihrer »Alma mater« in enger Beziehung.[7] Der eigentliche Festakt fand in der Aula des Schulgebäudes in der Hardenbergstraße 36 statt.[8] Preußischer Kultusminister war damals Otto Boelitz, Mitglied der nationalliberalen, ja in Teilen nationalistischen Deutschen Volkspartei (DVP), der Partei Gustav Stresemanns. Der Minister gab die Namensänderung feierlich bekannt.

»Akademisch« war das Institut bisher schon dank seiner Zugehörigkeit zu den »Unterrichtsanstalten«, die der Berliner Akademie der Künste angeschlossen waren. Die neue Bezeichnung »Akademie«, so wenig sie der alten hinzufügte, passte zu den Reformbestrebungen. Sie stimmt nämlich mit derjenigen für die Ausbildungsstätten der Volksschullehrer überein: den Pädagogischen Akademien, die im Zuge der Bildungspolitik des liberalen, der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) nahestehenden Staatssekretärs und Kultusministers Carl Heinrich Becker geschaffen wurden.[9] Die Studiendauer an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik verlängerte sich erheblich. Im 19. Jahrhundert hatte sie nur zwei Semester betragen; nun stieg sie von drei auf sechs bis acht Semester.

Am Tag nach dem Festakt fand – nun für einen größeren Kreis von Teilnehmenden – im Saal der Hochschule für Musik ein Festkonzert statt. Nach einem Orgelwerk Johann Sebastian Bachs kamen Kompositionen

---

7 Die Feierlichkeiten wurden in der Zeitschrift *Organum. Monatsschrift des Akademischen Vereins Organum* über Monate hinweg ausführlich ankündigt und dann beschrieben. Vgl. UdK-Archiv 2a–5.

8 Heute: Hardenbergstraße 41.

9 Vgl. Becker (1926). Zu Becker siehe u.a. Bonniot (2012).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

von ehemaligen Lehrern und Schülern des Instituts zu Gehör; vertreten waren Franz Commer, Eduard Grell, Karl Otto Reissiger, Otto Nicolai, August Haupt, Carl Friedrich Zelter, Arthur Egidy, Robert Radecke, Hermann Kretzschmar, Arnold Mendelssohn, Wilhelm Middelschulte und zum Schluss Carl Thiel. Außerdem stand Felix Mendelssohn Bartholdy auf dem Programm; er wurde als Schüler der Direktoren Zelter und August Wilhelm Bach berücksichtigt.[10] Direktor Kretzschmar war anwesend. Die *Zeitschrift für Musik* berichtet ehrerbietig: »Auf alle Anwesenden machte es einen tiefen Eindruck, als sich der Greis nur mühsam von seinem Sitze erheben konnte, um für die allseitige herzliche Ehrung zu danken.«[11]

In die Schilderung des Jubiläums waren Spitzen gegen die »Volksregierung«, also die Weimarer Demokratie, eingebaut. Das Institut dagegen bezeichnete der Autor als »die wohl einzige Hochschule, die ihren rein deutschen Charakter bewahrt hat«[12] – was immer damit genau gemeint gewesen sein mag. Dass mit Blick auf die Zukunft eine gewisse Unruhe herrschte, wurde indirekt daran deutlich, dass das Mitteilungsblatt der ehemaligen Studierenden, *Organum*, im Vorfeld der Feiern von 1922 apodiktisch festhielt: »Das A.I.f.K.« – also das akademische Institut für Kirchenmusik – »behält natürlich seine bisherige Form«. Für den Erhalt des Instituts finde man im Ministerium Unterstützung.[13]

Leo Kestenberg, Mitglied der Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei (USPD), hatte andere Ansichten. Er war auf Vorschlag des radikal kirchenkritischen sozialistischen Ministers Adolph Hoffmann im Dezember 1918 als Mitarbeiter ins preußische Kultusministerium gelangt; Hoffmann trug maßgeblich dazu bei, dass die geistliche Schulaufsicht in Preußen abgeschafft wurde. In dem Manifest *Musikerziehung und Musikpflege*, das Kestenberg 1921 veröffentlichte, trat auch er für eine strikte Trennung von Staat und Kirche ein. Kestenbergs Entwurf sieht vor, dass zum einen »Musikpädagogische Akademien« gegründet werden, und zum anderen – und

10 *Festkonzert zur Feier des hundertjährigen Bestehens des akademischen Instituts für Kirchenmusik. 7.6.1922, im großen Saal der Hochschule für Musik*, Programmblatt in UdK-Archiv 2a–5.

11 Niechciol (1922), S. 302.

12 Ebd., S. 301. Der Autor war ein Mitglied des Akademischen Vereins »Organum« und taucht auch in deren Vereinsblatt öfters mit Beiträgen auf.

13 *Organum* 22. Jg., Nr. 2 (Februar 1922), S. 5, in UdK-Archiv 2a–5.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

von diesen getrennt – »Akademien für Kirchenmusik«.[14] Die staatliche Finanzierung der letzteren wollte er beenden: »Für diese dem kirchlichen Kult dienenden Institute zu sorgen, sie zu erhalten und zu unterstützen, wird die Pflicht der Kirchengemeinde sein müssen.« Denn »weite Kreise unseres Volkes«, so Kestenberg, würden »es ablehnen, für diese Zwecke staatliche Mittel zur Verfügung zu stellen«.[15] Mit dieser Position setzte er sich allerdings nicht durch.

Unter den geschilderten Umständen war es folgerichtig, entsprach aber auch der behördlichen Hierarchie, dass beim Jubiläum 1922 nicht Kestenberg, sondern seine Vorgesetzten, Minister Boelitz und der – dem Zentrum nahestehende – Ministerialdirektor Wilhelm Nentwig, die geplanten Veränderungen persönlich verkündeten. Selbst die älteren unter den versammelten Absolventen und Freunden des Instituts standen den Plänen, wie sie ihnen von dieser Seite präsentiert wurden, nicht ablehnend gegenüber. Vielmehr fühlten sie sich, so Otto Richter, Kreuzkantor in Dresden und ehemaliger Schüler am Institut, durch sie »erhoben«.[16] Die bevorstehenden Maßnahmen setzten, so fasste man sie auf, das Kretzschmar'sche Reformwerk fort. Der Präses des Akademischen Vereins »Organum«, Hans Sonderburg aus Kiel, begrüßte es ausdrücklich, dass im Giebel des Schulgebäudes nun als Zweckbestimmung nicht mehr »Der Kirche«, sondern »Dem Volke und seiner Schule« stand. Es sei »das weite Land einer künstlerisch gehobenen volkstümlichen Musikpflege lebendig [zu] machen«.[17]

Die fortbestehende Bedeutung der Kirchenmusik, die nicht vernachlässigt werden sollte, wurde übrigens im folgenden Jahr, 1923, durch einen Kongress in Berlin unterstrichen.[18]

Ein Pfeiler der Kontinuität

Schon 1919 hatte Kestenberg den Auftrag erhalten, Hermann Kretzschmar (1848–1924) in seiner Villa am Schlachtensee zu besuchen, um ihn mit dem Gedanken vertraut zu machen, dass er seine Ämter als Direktor

14 So Kestenberg in *Musikerziehung und Musikpflege*, 1921. Ediert in Kestenberg, 2009, S. 85–91.
15 Ebd., S. 91.
16 *Organum* 22. Jg., Nr. 6/7 (Juni/Juli 1922), S. 25, in UdK-Archiv 2a–5.
17 Ebd., S. 21.
18 Vgl. Kongreß für Kirchenmusik (Hg.) (1923).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der Hochschule für Musik und des Instituts für Kirchenmusik verlieren werde – was gewiss kein leichter Gang war. Kretzschmar sollte nicht etwa entlassen werden; in der Weimarer Republik war jedoch die Altersgrenze von 65 Jahren für Beamte eingeführt worden, und sie hatte er längst überschritten. Die Idee der »Volksmusikschule«, die Kestenberg im persönlichen Gespräch erläuterte, habe Kretzschmar in seiner retrospektiven, historisierenden Denkweise mit der Kurrende des 16. Jahrhunderts in Verbindung gebracht, berichtete Kestenberg später in seiner Autobiografie.[19] In einem Brief drückte er sich unfreundlicher aus; dort nennt er Kretzschmar, so wie er ihn 1919 antraf, »senil«.[20]

In der Tat trat Kretzschmar nach der Jubiläumsfeier zurück; ihm folgte sein bisheriger Stellvertreter Carl Thiel (1862–1939), der soeben die Ehrendoktorwürde der Universität Breslau empfangen hatte. Damit wurde nicht gleich alles anders; mit Thiel kam Kretzschmars wichtigster Weggefährte zum Zuge.[21] Der Kretzschmar-Schüler Georg Schünemann, stellvertretender Direktor der Hochschule für Musik, unterstützte überdies Thiel und bildete in gewisser Weise die Brücke zu Kestenberg, mit dem er eng zusammenarbeitete. Schünemann wurde Thiels »wichtigster Helfer«;[22] zugleich arbeitete er mit Kestenberg bei der Ausarbeitung der Erlasse zur Reform des Musikunterrichts, die 1922 mit einer neuen Prüfungsordnung für angehende Lehrende an höheren Schulen einsetzten, eng zusammen.[23]

Kretzschmar hatte die Reformideen, die ihn leiteten, in der Festschrift zum Jubiläum noch einmal formuliert: »[D]er Niedergang der Volksmusik [steht] mit dem Schulgesange in Zusammenhang.« Eine grundlegende Reform tat also auch aus seiner Sicht Not: »Möchte es gelingen, alle vor dem Weltkrieg gefaßten Ideen zur künstlerischen Förderung des Instituts zu verwirklichen.« Dann könne es »ein Kleinod und ein Hort preußischer Musikbildung« sein.[24]

---

19 So Kestenberg in seinen Lebenserinnerungen *Bewegte Zeiten. Musisch-musikantische Erinnerungen*, 1961. Neu herausgegeben in Kestenberg (2009), S. 283.

20 Brief Kestenbergs an den Doktoranden Gerhard Braun vom 28. 5. 1950. Kestenberg (2012 b), S. 411.

21 Zu Carl Thiel vgl. die Biografie seines Schülers Clemens August Preising. Preising (1951).

22 Ebd., S. 88.

23 Zur engen Zusammenarbeit siehe die zahlreichen Briefe, die Kestenberg zwischen 1920 und 1933 an Schünemann richtete. Ediert in Kestenberg (2010), S. 9–297. Siehe auch Schenk (2008).

24 So Hermann Kretzschmar im Vorwort zu Max Schipke (Hg.) (1922), S. 4.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Thiel war nicht nur lange Jahre über Kretzschmars Mitarbeiter gewesen, sondern ganz und gar ein Kind des Instituts. Nach dem Besuch der Volksschule hatte er im schlesischen Klein-Oels mit dem Berufsziel Volksschullehrer eine Präparande besucht und wurde danach in einem Lehrerseminar ausgebildet; der Besuch einer »höheren Schule« gehörte nicht zu den Voraussetzungen, um Volksschullehrer werden zu können. Musikalisch begabt, kam Thiel aus der Berufstätigkeit als Lehrer heraus zur weiteren Qualifikation ans Institut für Kirchenmusik nach Berlin. Doch anstatt nach Absolvierung des zweisemestrigen Kurses wie manche Mitschüler als Dozent an einem Lehrerseminar den Kreislauf im Umfeld der Volksschule zu schließen, konnte er am Institut bleiben. Als Katholik übernahm er das Fachgebiet Gregorianischer Choral, das erst wenige Jahre zuvor eingerichtet worden war. Später erteilte er auch Unterricht im Orgelspiel und in der Musikgeschichte. Thiel baute einen vorzüglichen Madrigalchor auf, der im Berliner Musikleben hoch angesehen war.

Im Jahr 1907 übernahm Kretzschmar, seit kurzem Ordinarius für Musikwissenschaft an der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin, die Leitung des Instituts.[25] Mit seiner Berufung an die Universität hatte sich die preußische Regierung gegen bloße Gelehrsamkeit und für eine Persönlichkeit entschieden, die mitten im Musikleben stand und auf dieses einwirkte. Dass dem ehemaligen Leipziger und Rostocker Universitätsmusikdirektor, Verfasser eines einflussreichen *Führers durch die Konzertsäle* (erschienen 1887–1890), die Leitung des Instituts für Kirchenmusik übertragen wurde, kam einem Bekenntnis der preußischen Politik für dessen Reformanliegen gleich. Aus einem Kantoren-Haushalt stammend, hatte Kretzschmar den Zustand des Gesangsunterrichts an den Schulen schon seit den 1880er Jahren kritisiert. Seine Schrift *Musikalische Zeitfragen* (1903) war weit verbreitet. 1910 konnte als Ergebnis von Kretzschmars Reformbemühungen eine Prüfungsordnung für Gesangslehrer und ein Lehrplan für den Unterricht eingeführt werden. Carl Thiel hatte an der Ausarbeitung, wie Georg Schünemann bezeugt, »entscheidenden Anteil«.[26] Das Institut befestigte mit Kretzschmar seine Stellung im preußischen Bildungswesen – und es war schon in den letzten Jahren vor dem Ersten Weltkrieg nicht mehr ganz das »Orgelinstitut« der Ära von August Haupt.

Kretzschmar war allerdings bereits ein älterer, viel beschäftigter Herr, als er 1904 nach Berlin kam. Er bekleidete eine Fülle von Ämtern, denen

25 Zu Kretzschmar vgl. Sommer (1985), Pfeffer (1992) und Loos/Cadenbach (Hg.) (1998).
26 Preising (1951), S. 87.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

allen er sich nicht mit gleicher Intensität widmen konnte. Am Institut für Kirchenmusik scheint er sich von Anfang an rar gemacht zu haben. In den Akten finden sich seine Schriftzüge selten – ebenso wie übrigens an der Hochschule, deren Direktion er 1909 zusätzlich übernahm.[27] Carl Thiel führte seit langem die Geschäfte der Hochschule, so dass die preußische Regierung bei der Regelung von Kretzschmars Nachfolge nicht an ihm vorbeikam.

In Verbindung mit der Bereitschaft zum Wandel gab es auch nach dem Jubiläum manche Gelegenheit, die Tradition hochzuhalten. Ein willkommener Anlass war 1925 zum Beispiel der Besuch des aus Illinois angereisten Organisten Wilhelm Middelschulte, einer aus dem Institut hervorgegangenen Koriphäe des Orgelspiels; Ferruccio Busoni hat ihm als »›Gotiker‹ von Chicago« ein literarisches Denkmal gesetzt.[28] Mit dem Domorganisten Walter Fischer, auch er ein Absolvent des Instituts, gab Middelschulte während eines Deutschland-Aufenthalts 1925 ein Konzert. In der Folgezeit fanden mehrere Festivitäten zu runden Geburtstagen führender Lehrer statt, etwa des Gesangsmethodikers Georg Rolle (1929). Im Krisenjahr 1932 stand zudem Carl Friedrich Zelter, gemeinsam mit Goethe, seinem Freund, auf dem Erinnerungskalender.[29] Der Plan, ein Denkmal für Robert Radecke zu schaffen, den Vorgänger Kretzschmars als Direktor, wurde zielstrebig verfolgt.

1927 – im Jahr, in dem Carl Thiel verabschiedet wurde – feierte man den hundertsten Jahrestag des Todes von Pestalozzi. Zugleich diskutierte man in Kreisen der Akademie weiterhin über die Aktualität der Kretzschmar'schen Reformideen, und Thiel sollte noch in den 1930er Jahren, als er die Kirchenmusikschule in Regensburg leitete, auf eine Wiederbelebung dieses Geistes hoffen.[30]

27 Vgl. Schenk (2004), S. 58–73.
28 Busoni (2006).
29 Ein Erlass des Kultusministers Adolf Grimme (SPD) vom 7. Mai 1932 regte ein Gedenken in allen Schulen an. Im Auftrag des preußischen Kultusministeriums verfasste Georg Schünemann eine historische Schrift. Siehe Schünemann (1932).
30 Preising (1951), S. 166.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Gründung der »pädagogischen Abteilung« und der Jugendmusikschule Charlottenburg

Nach der Jubiläumsfeier von 1922 begann die preußische Regierung unverzüglich mit dem Ausbau des Schwerpunkts Schulmusik. Zwei wichtige Personalentscheidungen lagen zugrunde: Aus Altona beziehungsweise Hamburg wurden Heinrich Martens und Fritz Jöde berufen. Kestenberg hatte beider Wirkungsstätte gemeinsam mit Thiel in einer Art von Visitation aufgesucht, um persönliche Eindrücke zu gewinnen.[31] Das Ministerium folgte Kestenbergs Vorschlägen. Martens und Jöde erhielten rare Beamtenstellen; Jöde wurde zum 1. April 1923 berufen, Martens folgte 1924 als Nachfolger von Georg Rolle.

Heinrich Martens (1876–1964) hatte wie Thiel das Institut für Kirchenmusik selbst besucht.[32] In der anschließenden Tätigkeit als Lehrer gelang es ihm, einen besonders guten Schulchor aufzubauen. Mit der Jugendbewegung war er in Berührung gekommen und teilte manche ihrer Ideale. Die »pädagogische Abteilung«, die er einrichtete, diente der Vorbereitung auf den Dienst an höheren Schulen durch musikpraktische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters, die im fortgeschrittenen Stadium der Ausbildung auf dem Lehrplan stand.[33] Höhepunkt der von Martens geleisteten Chorarbeit an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik war die Uraufführung der Schuloper *Der Jasager* von Kurt Weill und Bert Brecht.[34]

Martens beginnt seinen Bericht über den Aufbau der »pädagogischen Abteilungen« an der Akademie mit einem Rückblick auf die eigene Studienzeit. Die für den Musiklehrer wichtigen Fächer des Solo- und Chorgesangs, der Methodik des Schulgesangs und der Musikgeschichte standen damals noch am Rande der Ausbildung. Das sympathische Porträt seines Lehrers Theodor Krause, der dies ganze Gebiet in der Art eines Gesamtunterrichts abdeckte, resümiert er mit den Worten: »Krause gab manchem viel, aber jedem etwas.« Ein Detail ist aufschlussreich. Martens zitiert seinen Lehrer mit der resignativen Aussage, die ihm nach einem kleinen pädagogischen Missgeschick herausrutschte: »Die Kinder mögen uns nicht,

31 Vgl. Kestenberg (2009), S. 84f.
32 Zu Martens siehe Eckart-Bäcker (1996), S. 13–68. Vgl. auch resümierend und aus der Rückschau Rehberg (1977).
33 Vgl. den *Unterrichtsplan* in Halbig (Hg.) (1927/28), S. 79–85.
34 Vgl. UdK-Archiv 2 – D 50. – Siehe zu den Kontexten dieser Aufführung auch Dümling (1985), S. 265f.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

wir haben ein zu strenges Gesicht.«[35] Dieser Satz vermag zu veranschaulichen, was durch die reformpädagogische Bewegung der folgenden Jahre wohl bleibend erreicht worden ist: Die Lehrerinnen und Lehrer lernten es, in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen freundlicher zu sein. Martens würdigt in knappen Worten Krauses Nachfolger Rolle, der sich mit seiner Gesangsmethodik im Zuge der Kretzschmar'schen Reform auf die Anforderungen, die den Musiklehrern an höheren Schulen gestellt waren, einstellte, und der deshalb nicht nur die Aufgaben des »Volksschulgesangs« im Blick hatte.

Martens selbst ging jedoch mit einem umfassenderen Verständnis von Musik und Pädagogik über den Ansatz seines Vorgängers hinaus. Den jetzt erfolgten Aufbau bezog er auf die »Schulreform« im Sinne Kestenbergs, die – so formuliert er treffend und zurecht – » [f]ast automatisch […] in die Reform der Akademie hinüber[greift]«.[36] Die 1928 eingeführte Verpflichtung für angehende Schulmusiker, ein wissenschaftliches Zweitfach hinzuzunehmen, sah Martens im Einklang mit Kestenberg kritisch. Der »Künstlerpädagoge«, den Martens ausbilden wollte, ist ganz entschieden ein Praktiker. Er beschwört »den alten Kantorengeist im jungen Lehrernachwuchs«, der die Akademie zu den »ursprünglichen Aufgaben« des Instituts für Kirchenmusik zurückzuführen vermag.[37]

Während mit Martens ein musikpädagogischer Fachmann an die Akademie berufen wurde, muss Fritz Jöde (1887–1970) demgegenüber, gemessen an einer üblichen Laufbahn, als Außenseiter bezeichnet werden.[38] Mit seiner Berufung demonstrierte das preußische Kultusministerium, dass es eine im Musikleben profilierte Persönlichkeit an die staatlichen Einrichtungen der »Musikpflege« binden wollte – zum damaligen Zeitpunkt war Jöde bereits ein exponierter und weithin bekannter Vertreter der Jugendmusikbewegung. Hatte den *Zupfgeigenhansl*, das bekannte Liederbuch der Wandervögel, noch ein Medizinstudent, Hans Breuer, herausgegeben, so war Jöde, der zahlreiche Lieder edierte, ein Volksschullehrer. Er kam aus dem hanseatisch-liberalen Hamburg und war 1920/21 am revolutionär gesinnten Schulversuch des »Wendekreises« beteiligt. Als Herausgeber des Bandes *Musikalische Jugendbewegung* und der Zeitschrift

35 Vgl. Martens (1929). – Siehe auch UdK-Archiv 2 – D 51.
36 Martens (1928/29), S. 24.
37 Ebd., S. 25 und 32.
38 Innerhalb der vielfältigen Literatur zu Jöde vgl. nicht zuletzt Krützfeldt-Junker (1996).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Laute, später *Die Musikantengilde*,[39] war er – in den Worten der damaligen Zeit – zu einem »Führer« geworden.

Seine markante, tendenziell schulkritische Ablehnung aller formellen Organisation führte dazu, dass er für seine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einen eigenen Rahmen schuf, die *Jugendmusikschule Charlottenburg*. In einem Heft, das als Werbe- und Programmschrift diente,[40] beschreibt er sie als einen Ort, der von den Jugendlichen gern besucht und der für sie zu einem eigenen Lebensraum wird; wenn alles gut läuft, entsteht ein »Magnetismus der Schule«, der auf die Kinder Einfluss nimmt.[41] Die Idylle, die Jöde entwirft, mag als Idealvorstellung berechtigte Maßstäbe für den Lernort Schule setzen; die Suggestion, ihnen vollkommen gerecht zu werden, die durch die harmonisierende Tendenz des Traktats entsteht, ist allerdings problematisch. Man gewinnt den Eindruck, in Jödes Darstellung nur Gutes und Schönes zu lesen; anhand der Akten der Akademie für Kirchen- und Schulmusik wird man dann auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt und erfährt zum Beispiel vom alltäglichen Ärger, etwa um ein gestohlenes Fahrrad.[42]

Jödes Unterrichtskonzept wurde im Laufe der Weimarer Zeit noch weiter institutionalisiert: Am 22. Juni 1930 eröffnete in Verbindung mit einem Sommerfest das *Seminar für Volks- und Jugendmusikpflege*.[43]

»Relative Stabilisierung«

Trotz der begonnenen Reformen stand bei Thiels altersbedingtem Ausscheiden der Fortbestand der Akademie auf der Kippe. In einem Brief an Georg Schünemann vom Februar 1927 spekuliert Kestenberg über eine Zusammenlegung mit der Hochschule für Musik, die er gutzuheißen scheint;[44] Kestenberg besaß keinen Respekt vor der gewachsenen Verbindung von Kirchen- und Schulmusik, die an der Akademie fortlebte. Die Äußerungen des Musikreferenten im persönlichen Austausch stehen nicht

39 Vgl. Jöde (1918).
40 Vgl. Jöde (1929).
41 Ebd., S. 5.
42 Schreiben von Fritz Jöde an die Kriminalpolizei vom 21.1.1932 in UdK-Archiv 2 – 33, Bl. 261.
43 Vgl. das Programm in der Sammlung der Veranstaltungsprogramme, UdK-Archiv 2 – 171.
44 Brief an Georg Schünemann vom 13.1.1927 in Kestenberg (2010), S. 193–201.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

isoliert da. Im Lehrerkollegium der Akademie kam Unruhe auf, weil einige Zeitungen von einer geplanten Auflösung der Akademie berichteten.[45] Unter den gegebenen politischen Verhältnissen behauptete diese jedoch ihre Selbständigkeit; mit der Ernennung eines Nachfolgers konsolidierte sich die Lage erst einmal.

Leo Kestenberg schlug dem Kultusminister, nun Carl Heinrich Becker, eigenen Angaben zufolge Hans Joachim Moser (1889–1967) als Nachfolger Thiels vor.[46] Als Sohn von Andreas Moser, Professor für Violine an der Hochschule für Musik und rechte Hand des Hochschuldirektors und »Geigerkönigs« Joseph Joachim, wuchs er in einem Elternhaus auf, das ihm vielseitige Anregungen bot. Gewiss erlebte er auch die Enttäuschungen seines Vaters mit, der sich durch die – von Kestenberg angestoßenen – weitgreifenden Reformen an der Hochschule in den frühen 1920er Jahren wohl an den Rand gedrückt fühlte. Moser studierte Musikwissenschaft, auch in Berlin, ohne von Kretzschmar besonders beeindruckt worden zu sein.[47]

Manche Eigenschaften qualifizierten Moser für sein Amt an der Akademie: Er war nicht nur ein ausgewiesener Wissenschaftler, sondern auch ein guter Sänger und ein überbordend produktiver, wenn auch häufig oberflächlicher Publizist. Mit der Jugendmusikbewegung, der er »gefühlsmäßig und mit dem Herzen« nahestand,[48] teilte er die Liebe zur Alten Musik. Die Akademie für Kirchen- und Schulmusik veranstaltete 1930 unter Mosers Ägide ein großes Fest zur Wiederbelebung der Kompositionen von Heinrich Schütz; »der herbe, feierlich-ernste Stil der Schütz'schen Musik« war zeitgemäß. Direktor Moser ließ sich aber auch, so die Zeitschrift für Schulmusik, als »feinsinnige[r] Interpret« von Brahms' *Die schöne Magellone* hören.[49] Moser hielt Vorlesungen zur »Kulturkunde der Musik« auch an der Berliner Universität; ihr Markenzeichen war, dass in ihnen die besprochenen musikalischen Werke im Sinne von Demonstra-

45 Schreiben des Lehrerkollegiums an das Kultusministerium vom 20.5.1927 und Antwort vom 17.6.1927 (UdK-Archiv 2 – 515, Akte »Statut«).

46 Vgl. Kestenbergs Darstellung in den Lebenserinnerungen *Bewegte Zeiten*. Kestenberg (2009), S. 286.

47 Vgl. insgesamt Moser (1954).

48 Moser (1927), S. 52.

49 Hans Fischer (1928a und b).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tionen ›live‹ aufgeführt wurden. Sein auktorialer Leitungsstil führte zu Differenzen mit Heinrich Martens.[50]

Aber konnte Moser eigentlich Kestenbergs Wunschkandidat sein? Aus politischen Gründen eigentlich nicht. Im Auftrag des Ministers führte Kestenberg mit dem Kandidaten persönliche Verhandlungen und begab sich deshalb nach Heidelberg, wo dieser seit kurzem eine Professur für Musikwissenschaft innehatte. Moser war gern bereit, in seine Heimatstadt zurückzukehren, zumal ihn in Berlin nicht nur das Direktorat der Akademie für Kirchen- und Schulmusik erwartete, sondern auch eine Honorarprofessur an der Universität und die Leitung des künstlerischen Prüfungsamtes.[51] Was zu befürchten war, trat allerdings ein: Dem Ministerium gegenüber verhielt sich Moser wenig loyal. Kestenberg erwähnt in einem seiner Briefe, dass Moser mit seiner Unterschrift unter ein Volksbegehren »gegen die ›Linke‹« in der SPD-Fraktion des Preußischen Landtags »helle Empörung« hervorgerufen hatte.[52] 1931 übernahm er sogar als Nachfolger des mit ihm befreundeten Karl Krebs, eines prominenten Gegners von Kestenbergs Musikpolitik, das Musikreferat der Zeitung »Der Tag«. Der Nachfolger Carl Heinrich Beckers, Kultusminister Adolf Grimme, ein Sozialdemokrat, war auf Moser nicht gut zu sprechen.

Moser gelang es freilich, die Akademie nach außen hin sichtbar zu machen. Er begründete ein inhaltsreiches Jahrbuch, in dem die Vielfalt der geleisteten Arbeit dargestellt war; zu den Autorinnen und Autoren gehören unter anderen Heinrich Martens, Fritz Jöde, Erwin Bodky, Justus Hermann Wetzel, Else C. Kraus, die über Arnold Schönbergs Klaviermusik schrieb,[53] und Susanne Trautwein. Diese früh verstorbene Musikpädagogin sei hervorgehoben: Sie notierte interessante Beobachtungen über den emotionalen Umgang von Kindern mit musikalischen Eindrücken, wobei sie »Querverbindungen« zum Zeichnen herstellte.[54] Im Jahr 1928 rief Moser zusammen mit Richard Münnich und Trautwein die *Zeitschrift*

50 Vgl. die Beratungen über eine neue Satzung, zu deren Verabschiedung es nicht kam, insbesondere Martens' Schreiben vom 3.1. und Mosers Antwort vom 9.1.1931. UdK-Archiv 2 – 26, Bl. 141–144.

51 Vgl. Kestenberg (2009), S. 286f.

52 Vgl. Kestenbergs Brief an Georg Schünemann vom 11.8.1931 in Kestenberg (2010), S. 269.

53 Vgl. Kraus (1930/31). Moser lehnte die Kompositionen der Zweiten Wiener Schule ab, hielt sich in seiner Eigenschaft als Akademiedirektor aber an dieser Stelle offenkundig bedeckt.

54 Vgl. Trautwein (1927/28).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

für Schulmusik ins Leben. Mit dem 1929 eröffneten Musikheim Frankfurt/Oder, das Fortbildungskurse vor allem für Volksschullehrer auf der Grundlage des »Heimgedankens« und im Geist der Jugendmusikbewegung durchführte, bestand ein enger Zusammenhang.[55]

Es fehlt an dieser Stelle der Platz, alle Lehrkräfte zu würdigen, die damals an der Akademie wirkten – viele von ihnen übrigens nebenamtlich; im Preußen der Weimarer Republik wurden Künstler meist und aus grundsätzlichen Erwägungen heraus nicht in unbefristete Beschäftigungsverhältnisse übernommen. Auf dem Gebiet von Komposition und Theorie kamen Persönlichkeiten zur Geltung, die an der moderner ausgerichteten Hochschule für Musik nicht zum Zuge kamen, etwa Waldemar von Baußnern und Wilhelm Klatte. Moser förderte den jungen Hans Chemin-Petit. Als Organisten waren Fritz Heitmann, Alfred Sittard, Wolfgang Reimann und der Katholik Joseph Ahrens tätig. Als Gesangspädagogin wirkte Franziska Martienssen. Als Spezialist für die Geschichte der Musikinstrumente versah Curt Sachs einen Lehrauftrag. Die Rhythmische Gymnastik vertraten Charlotte Pfeffer und Maria Adama zu Scheltema.[56]

Weimars Ende – und danach

Das ehemalige Institut für Kirchenmusik wuchs im Laufe der 1920er Jahre um das Dreifache – und platzte sozusagen aus allen Nähten. Während vor dem Ersten Weltkrieg ungefähr dreißig Studenten und ein Dutzend Hospitanten eingeschrieben waren, stieg die Zahl bis zur Mitte der 1920er Jahre – nun auch mit Frauen – auf fast 140.[57] Durch die Mitnutzung von Schloss Charlottenburg, das nach dem Ende der Monarchie verfügbar geworden war, konnte der Andrang von Studierenden räumlich bewältigt werden. Ein Neubau in unmittelbarer Nähe war geplant; Heinrich Tessenow, Professor an der Technischen Hochschule und als Architekt von Schulbauten gefragt, erarbeitete einen Vorentwurf.

---

55 Vgl. UdK-Archiv 2 – D 9 und 2 – 10).

56 Über die Lehrenden informieren neben den Jahrbüchern UdK-Archiv 2 – 50 und 2 – 51. Von 38 Lehrkräften waren nur drei verbeamtet und vier weitere vollbeschäftigt; alle anderen waren »nichtvollbeschäftigte a[ußer]o[rdentliche] Lehrkräfte« (Stand: 1932/33). Vgl. ebd., Bl. 184 bis 186.

57 Vgl. »Statistischer Überblick über Lehrerkollegium und Studierende der Akademie von 1913–1926« in UdK-Archiv 2 – 515.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Nach dem »schwarzen Freitag« im Herbst 1929 erlebte das Deutsche Reich jedoch einen Zusammenbruch der Wirtschaft, auf den eine schwere Krise der Staatsfinanzen folgte. Es mussten rigide Sparmaßnahmen ergriffen werden; im Kulturleben regierte der »Abbau«. Die Neubauplanungen wurden abgebrochen.[58] Und der Bedarf an Ausgebildeten für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen sei »auf Jahre« gedeckt, ließ das preußische Kultusministerium 1932 nun verlauten; es solle davon abgesehen werden, Studierende mit dem Berufsziel Musiklehre überhaupt noch aufzunehmen.[59] Das war eine entmutigende, bittere Nachricht auch für alle, die mitten im Studium standen und im Zuge der Expansion der Akademie für Kirchen- und Schulmusik ihren Weg in den Beruf als Lehrende hoffnungsvoll begonnen hatten; ja, der gesamte Reformansatz von 1922 war nur zehn Jahre später obsolet.

In dieser trostlosen Lage stellte die – als Rechnungshof fungierende – preußische Oberrechnungskammer die Selbständigkeit der Akademie in Frage. Eine zweite musikbezogene Ausbildungsstätte neben der Hochschule für Musik erübrige sich, argumentierten die Rechnungsprüfer. Kestenberg hatte 1921 noch ein Zusammenspiel von drei Schultypen musikalischer Ausbildung ins Auge gefasst: Konservatorium, musikpädagogische Akademie und Akademie für Kirchenmusik – vom Musikgymnasium ganz zu schweigen. Nun schien nur noch Platz für eine Hochschule zu sein.

Direktor Hans Joachim Moser reagierte mit einer Denkschrift; er streute sie offenbar breit, denn sie liegt in gedruckter Form vor.[60] In ihr begründet er die Sonderstellung der von ihm geleiteten Akademie, erwähnt aber auch die »Arbeitsgemeinschaft«, die mit der Hochschule für Musik bereits bestand und mit der sich beide Einrichtungen gegenseitig aushalfen und ergänzten. Zum Zeitpunkt der nationalsozialistischen Machtübernahme vom 30. Januar 1933 hatte sich noch nichts entschieden. Als der Musikwissenschaftler und Nationalsozialist Fritz Stein im April das Amt des Direktors der Hochschule für Musik übernahm, begrüßte Moser ihn als Partner. Wenig später aber traf ein kühler Brief Steins ein, mit dem er

58 Vgl. auch die inhaltsreiche Akte UdK-Archiv 2 – 621.

59 Schreiben des Kultusministers an den Direktor der Akademie für Kirchen- und Schulmusik vom 27.1.1932 in UdK-Archiv 2 – 27.

60 *Denkschrift des Direktors der Staatl. Akademie für Kirchen- und Schulmusik über deren selbständigen Fortbestand oder Angliederung an die Universität Berlin*, o.J., mit Schreiben Mosers an Ministerialrat von Staa vom Juni 1933, in UdK-Archiv 2 – 27.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

– ausgestattet mit einer entsprechenden ministeriellen Weisung – die Amtsgeschäfte vertretungsweise Heinrich Martens übergab.[61] Moser hatte sein Amt verloren. Es entstand eine Personalunion, die der erste Schritt zur Zusammenlegung beider Ausbildungsstätten hätte sein können. Die Akademie bestand schließlich jedoch fort, ab 1935 mit dem Namen einer *Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik*; ihr Leiter war Eugen Bieder, ein Lehrer aus Berlin-Lichterfelde mit NSDAP-Parteibuch.

Fassen wir zusammen: Unmittelbar nach der Jahrhundertwende, 1903, hatte das Institut für Kirchenmusik sein markantes Gebäude an der Hardenbergstraße erhalten – ein Solitär, ganz in der Nähe, aber doch mit gebührendem Abstand und einige Hausnummern entfernt vom vielgliedrigen, großzügigen Gebäudekomplex für die Kunst- und die Musikhochschule an der Hardenbergstraße, Ecke Fasanenstraße. Im Vergleich mit den Hochschulen wirkte der kleine neoromanische Bau an der noch nicht geschlossen bebauten Straßenfront bescheiden, symbolisierte aber auch die Eigenart der Kirchenmusik. Die baulich gerade erst befestigte Identität des Instituts blieb in der Weimarer Republik letztlich unangetastet, war in der Unruhe und im Wandel der Zeit aber nicht mehr ganz gesichert.

Direktor Moser benutzte für die Akademie das Kürzel »StafKuS« – ein Akronym für *Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik*.[62] Bei dieser Buchstabenfolge handelt es sich um eine Chiffre, die an andere Abkürzungen der zwanziger Jahre wie Bewag (für die Berliner Elektrizitätswerke AG) oder Tobis (für das Ton- und Bild-Syndikat) erinnert. Doch als modernes Konstrukt passte diese Abkürzung nicht recht zur Eigenart des Instituts. Nach 1945 kam es unter das Dach der Hochschule für Musik und besaß nun eher wieder die Dimension der 1903 errichteten »Burg«. Die Schulmusik, nun endgültig emanzipiert, ging fortan eigene Wege.

61 Schreiben Steins an Martens vom 26.10.1933 in UdK-Archiv 2 – 33.
62 Moser (1954), S. 137 passim.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Nachweise

I. Archivalische Quellen

Aus dem Universitätsarchiv der Universität der Künste Berlin wurden folgende Archivalien herangezogen:

Akademische Hochschule für Musik (Bestand 1)

UdK-Archiv 1 – 331: Akte »Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht«, 1930–1934

Institut für Kirchenmusik/Akademie für Kirchen- und Schulmusik (Bestand 2)

UdK-Archiv 2 – 10: Akte »Musikheim Frankfurt a.O.«, 1928–1937.

UdK-Archiv 2 – 26: Akte »Statut der Akademie«, 1926–1936.

UdK-Archiv 2 – 27: Akte »Akademieangelegenheiten, Generalia«, 1930–1936.

UdK-Archiv 2 – 33: Akte »Organisation und Verwaltung«, Bd. 1, 1921–1934.

UdK-Archiv 2 – 50: Akte »Die Lehrer und Beamten der Akademie und deren Hinterbliebene«, Bd. 2, 1911–1929.

UdK-Archiv 2 – 51: Akte »Die Lehrer und Beamten der Akademie und deren Hinterbliebene«, Bd. 3, 1929–1935.

UdK-Archiv 2 – 171: Akte »Programme von Vortragsabenden«, Bd. 2, 1928–1934.

UdK-Archiv 2 – 515: Akte »Statut«, 1870–1927.

UdK-Archiv 2 – 621: Akte »Neubau der Akademie«, 1929–1933.

UdK-Archiv 2 – D 9: Prospekt »Musikheim in Frankfurt (Oder) im Zusammenhang mit der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik Charlottenburg«, 1929.

UdK-Archiv 2 – D 50: Programmheft »Neue Musik und Schule. Uraufführung der Schuloper ›Der Jasager‹ von Brecht – Weill / Chöre und Liedsätze aus dem Staatlichen Liederbuch für die Jugend im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht«, Berlin 1930.

UdK Archiv 2 – D 51: Druckschriften »Krause, Theodor: Über Musik und Musiker. Drei Reden. I. Auf Robert Radecke, II. Auf Albert Löschhorn, III. Zur Jahrhundertwende«. Berlin 1900.

Akademischer Verein Organum (Bestand 2 a)

UdK-Archiv 2 a – 5: Zeitschrift »Organum«, Bd. 5 (mit eingebundenen Programmblättern und Prospekten), 1921–1925

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

II. Literatur

Becker, Carl Heinrich (1926): Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig: Quelle & Meyer.

Bonniot, Béatrice (2012): Homme de culture et républicain de raison. Carl Heinrich Becker, serviteur de l'État sous la République de Weimar. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Busoni, Ferruccio (2006): Die ›Gotiker‹ von Chicago, Illinois, in: Ferruccio Busoni: Von der Einheit der Musik. Verstreute Aufzeichnungen (Erstausgabe 1922). Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshofen-Bücher, S. 49f.

Dümling, Albrecht (1985): Laßt euch nicht verführen. Brecht und die Musik. München: Kindler.

Eckart-Bäcker, Ursula (1996): Schulmusikreform zwischen Anpassung und Fortschritt. Heinrich Martens, Richard Münnich und Karl Rehberg (Bedeutende Musikpädagogen, Band 4). Wolfenbüttel: Möseler.

Fischer, Hans (1928a): Heinrich-Schütz-Aufführungen in Berlin, in: Zeitschrift für Schulmusik, 1. Jg. (1928), Heft 4, S. 94.

Fischer, Hans (1928b): Zwei Veranstaltungen der Akademie für Kirchen- und Schulmusik, in: Zeitschrift für Schulmusik, 1. Jg. (1928), Heft 5, S. 113.

Fontaine, Susanne/Mahlert, Ulrich/Schenk, Dietmar/Weber-Lucks, Theda (2008) (Hg.): Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv. Freiburg i. Br.: Rombach.

Görtemaker, Manfred (Hg.) (2014): Otto Braun. Ein preußischer Demokrat. Berlin: be.bra.

Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Hofheim: Wolke.

Gruhn, Wilfried (2015): Wir müssen lernen in Fesseln zu tanzen. Leo Kestenbergs Leben zwischen Kunst und Kulturpolitik. Hofheim: Wolke.

Halbig, Hermann (Hg.) (1927/28): Jahrbuch der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik Berlin, 1. Jg., Berichtszeit 1. Oktober 1927 bis 30. September 1928. Kassel: Bärenreiter.

Jöde, Fritz (1918): Musikalische Jugendkultur. Anregungen aus der Jugendbewegung. Hamburg: Saal.

Jöde, Fritz (1929): Die Jugendmusikschule Charlottenburg der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik. Eine Einführung (Werkschriften der Musikantengilde, Heft 6). Wolfenbüttel, Berlin: Kallmeyer.

Kestenberg, Leo (2009): Die Hauptschriften, hg. von Wilfried Gruhn (Gesammelte Schriften, Band 1). Freiburg i.Br.: Rombach.

Kestenberg, Leo (2010): Briefwechsel. Erster Teil: Briefe von und an Adolf Kestenberg, Ferruccio Busoni, Georg Schünemann und Carl Heinrich Becker, hg. von Dietmar Schenk (Gesammelte Schriften, Band 3.1). Freiburg i.Br.: Rombach.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kestenberg, Leo (2012a): Aufsätze und vermischte Schriften. Texte aus der Berliner Zeit (1900–1932), hg. von Ulrich Mahlert (Gesammelte Schriften, Band 2.1). Freiburg i.Br.: Rombach.

Kestenberg, Leo (2012b): Briefwechsel. Zweiter Teil: Briefe an und von Paul Bekker. Briefe aus der Prager und Tel Aviver Zeit. Freiburg i.Br.: Rombach.

Kongreß für Kirchenmusik (Hg.): Zu großen Aufgaben und Zielen! Vorträge gehalten auf dem I. Allgemeinen deutschen Kongreß für Kirchenmusik in Berlin, Ostern 1923. Langensalza: Beyer.

Krützfeldt-Junker, Hilfegard (Hg.) (1996): Fritz Jöde, ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das Fritz-Jöde-Symposion vom 5.–7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg, 2. Aufl. Altenmedingen: Hildegard-Junker-Verlag.

Kraus, Else C. (1930/31): Das Klavierwerk von Arnold Schönberg, in: Jahrbuch der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik, 4. Jg., hg. von Hermann Halbig. Kassel: Bärenreiter, S. 23–38.

Loos, Helmut/Cadenbach, Rainer (1998): Hermann Kretzschmar. Konferenzbericht Olbernhau 1998. Chemnitz: Gudrun Schröder.

Martens, Heinrich (1928/29): Entwicklung und Aufbau der pädagogischen Abteilugen der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin, in: Jahrbuch der Akademie für Kirchen- und Schulmusik, 2. Jg., hg. von Hermann Halbig. Kassel: Bärenreiter, S. 21–32.

Moser, Hans Joachim (1927): Zukunftsaufgaben der Preußischen Akademie für Kirchen- und Schulmusik, in: Die Musik, Jg. XX, Heft 1 (Oktober), S. 52.

Moser, Hans Joachim (1954): Selbstbericht des Forschers und Schriftstellers, in: Hans Joachim Moser. Festgabe zum 65. Geburtstag, hg. von einem Freundeskreis. Kassel: Bärenreiter, S. 111–157.

Niechciol, T. (1922): Die Feier des hundertjährigen Bestehens der »Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik« in Berlin, in: Zeitschrift für Musik 89 (1922), S. 300–302.

Pfeffer, Martin (1992): Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915. Mainz: Schott.

Preising, August (1951): Carl Thiel. Ein Leben für die Musikkultur des deutschen Volkes. Regensburg: Habbel.

Rehberg, Karl (1977): Bildung und Ausbildung der Schulmusiker an der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik, in: Hans Chemin-Petit. Betrachtung einer Lebensleistung. Festschrift zum 75. Geburtstag am 24. Juli 1977, hg. von Marianne Buder/Dorette Gonschorek. Berlin: Stapp.

Schenk, Dietmar (2004): Die Hochschule für Musik zu Berlin. Preußens Konservatorium zwischen romantischem Klassizismus und Neuer Musik, 1869–1932/33. Stuttgart: Franz Steiner.

Schenk, Dietmar (2008): »Und doch ist das Wesentliche der jenseits des Alltags stehende Gedanke«. Leo Kestenberg in seinen Briefen an Georg Schünemann, in: Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv, hg. von Susanne Fontaine, Ulrich Mahlert, Dietmar Schenk und Theda Weber-Lucks. Freiburg i.Br.: Rombach, S. 145–157.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Schipke, Max (1922): Das Akademische Institut für Kirchenmusik in Berlin-Charlottenburg. Zu seiner Jahrhundertfeier, in: Die Kirchenmusik 3. Jg. 1922, Nr. 30, S. 485–493.

Schipke, Max (Hg.) (1922): Festschrift zur Feier des hundertjährigen Bestehens des staatlichen Akademischen Instituts für Kirchenmusik. Berlin: Selbstverlag des Akademischen Instituts für Kirchenmusik.

Schulze, Hagen (1977): Otto Braun oder Preußens demokratische Sendung. Eine Biographie. Frankfurt/M. u.a.: Propyläen.

Schünemann, Georg (1932): Carl Friedrich Zelter, der Begründer der Preußischen Musikpflege. Berlin: Max Hesses Verlag.

Sommer, Heinz-Dieter (1985): Praxisorientierte Musikwissenschaft. Studien zu Leben und Werk Hermann Kretzschmars. München, Salzburg: Musikverlag Emil Katzbichler.

Trautwein, Susanne (1927/28): Zum Wesen kindlicher Formbetrachtung, in: Jahrbuch der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik, 1. Jg., hg. von Hermann Halbig. Kassel: Bärenreiter, S. 49–56.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Anna-Christine Rhode-Jüchtern

»Mit unserem Unterricht müssen wir uns einbauen in das grosse Haus der Pädagogik [...]« – Maria Leos frühes Konzept interdisziplinärer Musikerziehung

The article shows the new, interdisciplinary paths that Maria Leo took with her privately founded Berlin seminar in 1911 and at the same time aims to highlight the importance of this seminar for the state seminar system of the Weimar Republic. The structure she introduced of an artistic-technical, theoretical-scientific and pedagogical-social training of instrumental teachers established the link to the regulations for the private music teacher examination (PMP) called for by Leo Kestenberg in 1925. Kestenberg was able to build on the structures created by Leo in terms of content and organization. At the same time, it was his work that gave Leo the educational policy freedom to transfer the structures he had established into state recognition. Leo's achievements were forgotten after 1945, an omission that continues to this day.

L'article montre les nouvelles voies interdisciplinaires que Maria Leo a empruntées avec son séminaire berlinois fondé en 1911 à titre privé et veut en même temps mettre en évidence l'importance de ce séminaire pour le système de séminaires d'État de la République de Weimar. La structure qu'elle a introduite, à savoir une formation artistique et technique, théorique et scientifique ainsi que pédagogique et sociale des professeurs d'instruments, a fait le lien avec le règlement de l'examen des professeurs de musique privés (PMP) de 1925, demandé par Leo Kestenberg. Kestenberg a pu s'appuyer sur les structures créées par Leo, tant au niveau du contenu que de l'organisation. En même temps, ce n'est qu'avec son action que Leo a eu la liberté, en matière de politique de l'éducation, de faire passer les structures qu'elle avait mises en place à la reconnaissance de l'État. Les réalisations de Leo ont été oubliées après 1945, une négligence qui perdure encore aujourd'hui.

Der Beitrag zeigt die neuen, interdisziplinären Wege auf, die Maria Leo mit ihrem 1911 privat gegründeten Berliner Seminar ging und will gleichzeitig die Bedeutung dieses Seminars für das staatliche Seminarwesen der Weimarer Republik herausstellen. Die von ihr eingeführte Struktur einer künstlerisch-technischen, theoretisch-wissenschaftlichen und pädagogisch-sozialen Ausbildung von Instrumentallehrenden stellte die Verbindung zu der von Leo Kestenberg geforderten Ordnung für die Privatmusiklehrerprüfung (PMP) 1925 her. Kestenberg konnte inhaltlich und organisatorisch auf den von Leo geschaffenen Strukturen aufbauen. Gleichzeitig war für Leo erst mit seinem Wirken der bildungspolitische Freiraum gegeben, die von ihr aufgestellten Strukturen in die staatliche Anerkennung zu überführen. Die Leistungen Leos sind nach 1945 vergessen worden, ein Versäumnis, welches bis heute anhält.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

So aufschlussreich wie der Anfang ist der Schluss dieses Zitates: »Platz finden wir, […] Die Musikzimmer sind fast noch alle leer«[1]. Das folgende Referat wird davon berichten, mit welchen Ideen und Vorstellungen Maria Leo die leeren Musikzimmer zu Beginn des Jahrhunderts füllte. Aber es sind keine getrennten Räume, etwa ein Zimmer für das Fach, eines für das Interdisziplinäre, ein drittes für die Persönlichkeitsbildung. Ihr Konzept der Musikerziehung sollte vielmehr ein vielfältiger und ganzheitlicher Raum sein. Mit diesen Vorstellungen entsprach sie den von Leo Kestenberg zwanzig Jahre später verfolgten Konzepten, nahm jedoch seine Vorschläge voraus.

Heute sind wir geprägt oder gedrängt von Vorgaben (z.B. *ETCS – European Transfer Credit System*) für eine europäisch vergleichbare Hochschulausbildung in allen akademischen Fächern, die Musikpädagogik eingeschlossen. Ebenso bedrängend dringlich sind nun die Klagen darüber. Es ist hohe Zeit daran zu erinnern, dass es in Europa eine bedeutende Ära einer ganzheitlichen Hochschulbildung (W. v. Humboldt) gab und daran anknüpfend also auch eine entsprechend legitimierte Musikpädagogik. Die heutigen Sachzwänge und Vorgaben haben diese Konzepte ein weiteres Mal verblassen lassen. Deshalb ist es Zeit, an bereits gestaltete Errungenschaften zu erinnern. Dies soll konkret in der Erinnerung an das Lehrerausbildungskonzept des Berliner Musikseminars der Maria Leo, einer engen Mitarbeiterin von Leo Kestenberg, geschehen.

Um die innovative Dimension der Vorschläge Maria Leos zur musikalischen Bildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts einordnen zu können, werden einleitend die immensen Probleme der Musiklehrer*innenausbildung im außerschulischen Bereich um und vor 1900 skizziert und die damaligen Anstrengungen zu ihrer Lösung kurz angesprochen. Schwerpunkt meiner Ausführungen werden die neuen Wege sein, die Maria Leo zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowohl für die Konzeption neuer Inhalte der Musikpädagogik als auch für die berufliche Qualifizierung von Musikpädagoginnen beschritt. Ihr ganzheitliches, interdisziplinäres Konzept fasste die Erfordernisse der künftigen Ausbildung sehr weit und sah sogar die Persönlichkeitsbildung als Teil der Ausbildung an.

Das von ihr gegründete Lehrerinnen-Seminar wurde nicht nur von den Nationalsozialisten 1933 sofort aufgelöst und die katholische Maria Leo aufgrund jüdischer Vorfahren in den Tod getrieben. Sie nahm sich 1942

1 Leo (1904), S. 38.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

vor ihrem bevorstehenden Abtransport nach Theresienstadt das Leben. In der deutschen Musikpädagogik nach 1945 steht noch immer aus, dieses innovative, reformpädagogischen Maximen verpflichtete Lehrerinnenausbildungsseminar in die Geschichte der Musikpädagogik aufzunehmen.

Biographische Skizze zu Maria Leo

Für Leo Kestenberg gehörte Maria Leo »zu den unentwegten Mitstreiterinnen der Frauen-Emanzipation an der Seite von Helene Lange, Alice Salomon und Helene Stöcker«.[2] Er charakterisierte sein Verhältnis zu ihr nicht nur mit den Worten einer »gewissermaßen telepathischen Verbundenheit«,[3] er lieferte mit seiner Beschreibung des gemeinsamen idealistischen Strebens, welches sie alle in der Berliner Vorkriegszeit des Ersten Weltkrieges beseelte und beflügelte, den Schlüssel zum Verständnis der Bereitschaft Maria Leos, für die Sache der Musikerziehung immer wieder und immer wieder neu zu kämpfen:

> Wir waren damals in gewissermaßen telepathischer Verbundenheit; sie hat so wie wir den Umbildungswillen in allen seinen Phasen gespürt und gesucht im engen Zusammenhang mit den musisch-musikalischen Elementen, sie hat sie durch ihre emanzipatorischen Bestrebungen verwirklichen wollen. In diesen Jugendjahren erlebten wir einen begeisterten Aufschwung, fast divinatorisch empfanden wir einen neuen Beginn, der uns in eine bessere, freiere Zukunft führen wollte. Die Arbeiter-, Frauen- und Jugendbewegung boten uns die politischen und die ethischen Schlagworte, und wir waren alle von einem Glauben durchpulst, der wieder einmal die erhebende Idee auslöste, daß die Geister erwachen und daß es eine Lust sei, zu leben.[4]

1873 in Berlin geboren, wuchs Maria Leo in einem »geistig hochstehenden, äußerst musikalischen Elternhaus auf […], welches dem besten 19. Jahrhundert des Berliner Bürgertums«[5] zugehörte. Neben dem Besuch der Berliner Augusta-Schule und dazugehörigem Lehrerinnen-Seminar erhielt sie zusätzlich von der Mutter, selbst Pianistin, den ersten Klavierunterricht, den sie durch neben der Schule besuchten zusätzlichen Klavier- und Theorieunterricht bei Lehrern der besten Berliner Konservatorien vervollständigte. Nach einem einjährigen Aufenthalt in New York als

2 Kestenberg (1953), S. 255.
3 Ebd., S. 255.
4 Ebd., S. 255f.
5 Noack (1952), S. 7.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Korrepetitorin gab sie aufgrund eines Armleidens den ursprünglichen Plan Pianistin zu werden auf und begann im Jahr 1898 ihren Unterricht als Klavierlehrerin an dem Berliner Eichelbergschen Konservatorium. Aufgrund elterlicher intensiver Förderung hatte sie eine private musikalische Ausbildung erlangt, die den Standards eines akademischen Studiums entsprach, welches Frauen erst ab 1908 zugestanden wurde. Sie gründete am Eichelbergschen Konservatorium im Jahr 1903 ein Seminar für Jugend- und Musikunterricht. Gleichzeitig wurde sie Mitglied des im gleichen Jahr gegründeten Musikpädagogischen Verbandes.

An diesem Punkt ihrer Vita möchte ich ansetzen. Denn um die Jahrhundertwende brodelte es innerhalb der außerschulischen Musiklehrerschaft in Berlin. »Auf keinem Gebiete macht sich das elendeste Pfuschertum in so frecher Weise so breit wie hier«[6] urteilte der Musikjournalist Karl Stork. Aufgrund der geltenden Gewerbefreiheit war der außerschulische Instrumentalunterricht »vogelfrei«.[7] Fehlende staatliche Kontrolle führte dazu, dass entweder ohne musikalische Ausbildung unterrichtet werden durfte oder die musikalische Ausbildung dem Bildungsbedürfnis mittlerer Bevölkerungsschichten nach schnellem und billigem Unterricht durch eine ständig wachsende Zahl von Konservatorien, Musikschulen etc. angepasst wurde. Im Jahr 1890 verzeichnete die Stadt Berlin nach den Angaben der Berliner Adressbücher[8] 41 Musik-Lehrinstitute, die sich aufgrund geltender Gewerbefreiheit und damit fehlender staatlicher Kontrolle beliebig Konservatorien, Musikschulen, Akademien nennen durften. Im Jahr 1900 stieg die Zahl auf 121 Musik-Institute, um 1910 den Höchststand vor dem Ersten Weltkrieg von 183 dieser Institute zu erreichen.[9] Damit war der Bestand an musikalischen Lehrinstituten in Berlin innerhalb von zwanzig Jahren um das Vierfache angestiegen.

Die Direktoren der maßgeblichen Berliner Konservatorien griffen zur Selbsthilfe. Der Musikpädagogische Verband sollte zu einem wichtigen Vertreter der Interessen und Reformen des außerschulischen Musiklehrerstandes aufsteigen. In dem von ihm veranstalteten Zweiten Musikpädagogischen Kongress des Jahres 1904 standen die schon ein Jahr zuvor innerhalb der Planungen aufgestellten Forderungen nach »Hebung des

6 Stork (1911), S. 134.
7 Petition (1901), S. 303.
8 Berliner Adreßbuch (1890).
9 Vgl. Rhode-Jüchtern (2021), S. 78–102.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Musiklehrertums, […] der Reform der Seminare an den Konservatorien«[10] ganz oben auf der Tagesordnung. Ein ganzes Jahr war dieser Kongress vorbereitet worden. Ein ganzes Jahr waren in der Zeitschrift *Der Klavier-Lehrer* ausführliche Stellungnahmen zu den von der vorbereitenden Kommission aufgestellten Fragestellungen zu lesen: »Welche Ansprüche haben wir an den Kunstlehrer zu stellen? Wie und wo soll er sich die Summe von Kenntnissen erwerben, die von dem Lehrer und Führer zu fordern sind?«[11] Die im *Klavier-Lehrer* abgedruckten Antworten und Anregungen geben einen Einblick in die zum damaligen Zeitpunkt als fortschrittlich erkannten Bildungsziele. Artur Eccarius-Sieber, ein langjähriger Schüler des Emil Breslaur, des Herausgebers der Zeitschrift *Der Klavier-Lehrer*, machte deutlich:

> Wir erkennen als *das Hauptziel aller Unterweisung die Stählung, die Bildung der Energie des Lernenden*… Von der ersten Stunde an ist es Sache des Lehrers, die Energie seines Zöglings zu wecken und zu pflegen. Er thut dies, wenn er bei Benutzung eines stufenweise vorwärts schreitenden Lehrgangs, durch ruhige Unterweisung, begeisterte Aufmunterung den Schüler lehrt.[12]

Oder Heinrich Germer, ein angesehener Leipziger Klavierpädagoge, betonte:

> Wollt Ihr erfolgreich als Lehrer und Erzieher wirken, so sucht Euch vor allem bei Euren Schülern in Respekt zu setzen. Haltet die Mittelstrasse zwischen zu grosser Strenge und zu großer Gelindigkeit [sic]. Euer Betragen sei männlich und gesetzt. Vermeidet jeden Anlass, der Euer Ansehen mindern könnte; sehet besonders dahin, dass Eure Schüler […] Euch als Muster betrachten, das sie schwerlich erreichen werden.[13]

Maria Leo als kooptiertes Mitglied des den Kongress veranstaltenden Musikpädagogischen Verbandes gehörte der Kommission an, die einen Lehrplan für die seminaristische Ausbildung an Konservatorien erstellen und vorschlagen sollte. Sie nahm ihre Aufgabe sehr ernst, ließ sich ein Jahr lang von ihren Aufgaben als Musiklehrerin im Eichelbergschen Konservatorium beurlauben und schrieb sich an der Berliner Universität als Gasthörerin ein, um Vorlesungen in Pädagogik, hier speziell die Vorlesungen des an der Berliner Universität lehrenden Reformpädagogen Wilhelm W. Münch, ebenso Vorlesungen in Psychologie, Anatomie und Technik-

10 Morsch (1903), S. 308.
11 Morsch (1904), S. 293.
12 Eccarius-Sieber (1903), S. 68; Hervorhebung im Original.
13 Germer (1903), S. 123.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lehre zu besuchen. Hier erwarb sie sich ihre ersten interdisziplinären Kompetenzen. Diese sollten ihre Sicht auf das Fach Musik und alles, was damit zusammenhing, entscheidend verändern. Schon der Titel ihres Referates, mit dem sie den Kongress eröffnete, verriet diesen entscheidenden Perspektivwechsel: *Die Pädagogik als Lehrgegenstand im Musiklehrerseminar*. Maria Leo hatte erkannt, dass die Frage der richtigen Ausbildung von Seminaristinnen im Musiklehrerseminar einer regulativen Idee bedurfte. Sie war durchdrungen von der Notwendigkeit pädagogischen Unterrichts im Musiklehrerseminar und schlug der großen Versammlung aus Schulmusikern und Leitern von Konservatorien vor, der Arbeit der Musikseminare pädagogische Maximen und Perspektiven zugrunde zu legen. Sie stellte die Forderung auf, »dass die Grundlagen des erziehenden Unterrichts, wie sie die pädagogische Wissenschaft bietet, unbedingt ein Hauptbestandteil der Musiklehrerausbildung sein müssen.«[14] Sie war eine mutige Frau und sprach der großen Versammlung aus Gesanglehrern, Leitern von großen Berliner Konservatorien ins Gewissen.

> *Schule und Haus … haben das Recht, zu verlangen, dass sich in das Erziehungsgeschäft nur Leute mengen, die sich mit Erziehungs- und Unterrichtsfragen ernstlich befasst haben* … Fügen wir uns dem allgemeinen Erziehungswert nicht ein, … dann … *haben wir überhaupt gar nicht die moralische Berechtigung*, dem Kinde so und soviel Stunden seines Lebens unnütz zu stehlen.[15]

Die völlige Ablehnung ihrer Vorschläge zeigte sich daran, dass man ihren Vortrag in der Darstellung des Kongresses mit einem Satz überging. Was jedoch Maria Leo nicht davon abhielt, im darauffolgenden Jahr, innerhalb der Jahrestagung des ADLV weitere inhaltliche Vorschläge zu einer Neukonzeption sowohl des Faches als auch des musikalischen Lehrberufes zu machen. Beide Aufsätze bilden die Grundlage der folgenden Ausführungen.

Ihre Neukonzeption sowohl des Faches als auch der Ausbildung

Für Maria Leo war der interdisziplinäre Ansatz Ausgangspunkt aller konzeptionellen Überlegungen. Für sie zeigte die Pädagogik »den Musikunterricht als einen Teil der gesamten geistigen *Erziehung* […] und gibt ih-

14 Leo (1904), S. 31.
15 Ebd., S. 38; Hervorhebung im Original.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nen auch die Mittel, das gestellte Ziel zu erreichen«.[16] Diese Überzeugung hatte weitreichende Konsequenzen für das Fach Musik. Die Forderung der modernen Pädagogik, dass Unterricht praktisch ausstattend, formal bildend und ideal anregend sein müsse, galt ihrer Meinung nach auch für den Musikunterricht, wobei sie den formalen Bildungswert, heute als wissenschaftspropädeutischer Bildungswert verstanden, des Musikunterrichts besonders herausstrich.

> Ein Musikunterricht, sei es Gesang- oder Instrumentalunterricht, der auf einer gründlichen Ausbildung des Gehörsinns basiert, der einen Einblick gewährt in das Wesen des Rhythmus, der Melodie und Harmonie, und der den Schüler dazu befähigt, bewußten Gebrauch davon zu machen, ist ebenso formal bildend wie jedes andere Fach.[17]

Das aber habe zur Folge, dass der

> Musikunterricht seine Aufgabe teils enger, teils weiter fassen muss als bisher. Er darf nicht nur dem Selbstzweck dienen, Musik zu machen, sondern wie jeder andere Unterricht muß er im Kinde Fähigkeiten entwickeln, den Gedankenkreis erweitern, logisches Denken, geordnetes Arbeiten, selbständiges Handeln üben; aber außerdem noch den Gefühlsinhalt bereichern und die Wege ebnen für ein *künstlerisches Genießen*. Er müßte sozusagen neben der Verstandeskultur eine *Disziplinierung des Gemütslebens* vollziehen und sich damit ergänzend dem allgemeinen Erziehungsplan einfügen.[18]

Gegenwärtig isoliere man überall den Musikunterricht von dem wissenschaftlichen Unterricht. Wenn man wirklich eine harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte wolle, »hat man die Pflicht, diejenige Kraft, die wir Musiksinn nennen, an dieser Ausbildung gründlichst teilnehmen zu lassen. Denn sie ist eine der elementarsten und bildungsfähigsten Kräfte des menschlichen Geistes.«[19] Das Individuum habe ein Recht darauf, in die Grundlagen für das Verständnis der musikalischen Kunstschöpfungen eingeführt zu werden.

Mit diesen Forderungen stand Maria Leo diametral zu den damals allgemein geltenden Reformüberlegungen. Die Grundsätze für die Reform des Schulgesangs hatte der an einer Berliner Schule tätige Gesanglehrer Georg Rolle auf dem Berliner Kongress mit den Worten zusammengefasst: »an allen Schulen: 1. Schönes Singen; 2. Selbständiges Singen…

16 Ebd., S. 32f.; Hervorhebung im Original.
17 Leo (1906), S. 6.
18 Ebd., S. 7; Hervorhebung im Original.
19 Ebd., S. 6.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

einer Melodie eines zwei-oder dreistimmigen Satzes und 3. der Besitz eines unverlierbaren Liederschatzes […]. Diese drei Ziele […] schließen aber alles das in sich, was ich als Ziel eines rechten Schulgesang-Unterrichts fordere.«[20] Empfehlungen, die auf den ungeteilten Beifall der Kongressteilnehmer stießen und Georg Rolle zu einem bewährten Mitarbeiter Hermann Kretzschmars für die Reform des Schulgesangs an allen Schulen werden ließen.

Die Auswirkungen der Interdisziplinarität des Faches auf die Struktur der Ausbildung

Maria Leo hatte 1904 gefordert, dass die künftige Musiklehrerausbildung sowohl in ihren theoretischen wie praktischen Anteilen auf den Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft aufbauen müsse. Sie schlug eine dreijährige Ausbildung vor. Ein Vorkursus solle der Übermittlung der Elementarkenntnisse und der Übung in den praktischen Fächern (Gehörbildung, allgemeine Musiklehre, Vom-Blattspiel, Akustik, Instrumentenkunde) dienen. »Unsere Seminare haben in erster Linie den Zweck, den Elementarunterricht zu heben und brauchbare Lehrkräfte für die ersten Unterrichtsjahre herauszubilden. Eine tüchtige pädagogische Bildung ist aber für den Anfangsunterricht insbesondere notwendig, insofern derselbe Jugendunterricht ist.«[21] Maria Leo überführte deshalb Aspekte aus der allgemeinen Pädagogik in die Ausbildung der Musikseminare. Der eineinhalbjährige theoretische pädagogische Unterricht nahm einen breiten Raum ein. In einem ersten geschichtlichen Überblick müsse über Erziehungsideale und Erziehungsweisen verschiedener Zeitalter informiert werden. Die pädagogische Psychologie gebe Kenntnis vom Schüler, von seinen Fähigkeiten, seinem Gedankenkreis. Weil der menschliche Geist nur das annehme, was ihm zusage, müsse der Lehrstoff so ausgewählt werden, dass er das Interesse des Schülers wecke. »Die psychologische Vorbedingung für das Erregen des Interesses ist aber, dass der Boden für die neuen Vorstellungen schon vorbereitet ist, dass stets eine richtige Mischung von Bekanntem und Unbekanntem vorhanden sei.«[22] Sie rät, nicht nur die Auswahl des Stoffes, auch die Form der Übermittlung, die

20 Rolle (1904), S. 206.
21 Leo (1904), S. 38.
22 Ebd., S. 35.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Methode, sorgsam auszuwählen. »Musikerziehung wie Methodik müssen herauswachsen aus der Kenntnis der allgemeinen Pädagogik und Psychologie.«[23] Im vierten Halbjahr solle die theoretische Erarbeitung mit Hospitationen verbunden werden. Hinzu treten Probelektionen mit eigenem Unterricht unter Aufsicht, woran sich im letzten Halbjahr eine Repetition des pädagogischen Wissens anschließt, vertieft durch die praktische eigene Unterrichtserfahrung.

Maria Leo wusste, dass ein solch umfassender Musikunterricht nur von Fachmusikern erteilt werden konnte. Diese »müßten nicht *nur* fachlich gebildet sein; sie dürften in ihrer pädagogischen und allgemein wissenschaftlichen Ausbildung den anderen Lehrkräften kaum nachstehen, wenn sie ihren Unterricht an geachteter Stelle sehen wollen.«[24] Gleichzeitig hob sie mit dieser Forderung die vielfältigen fachübergreifenden wie interdisziplinären Aspekte eines solchen neuen Musikunterrichts hervor.

Die Umsetzung ihres innovativen Konzeptes in einem eigenen Seminar

Die Pläne Maria Leos, eine auf pädagogisch-wissenschaftlichen Maximen fundierte Ausbildung für Musiklehrerinnen umzusetzen, waren innerhalb der Berliner Konservatorien nicht durchsetzbar. Unterstützung erhielt sie einzig durch die im ADLV organisierten Musiklehrerinnen. Die Musikgruppe Berlin e.V., die Ortsgruppe des Verbandes der Deutschen Musiklehrerinnen, einem Zweigverein des ADLV, sicherte mit ihren über sechshundert Mitgliedern Maria Leo die finanzielle Unterstützung zu, die es ihr ermöglichte, in den Räumen ihrer Privatwohnung im Jahr 1911 ein Seminar einrichten zu können. Sie selbst übernahm die Leitung des Seminars. Endgültigen Ausschlag für die Gründung gab die ein Jahr zuvor eingeführte *Staatliche Prüfung für Gesanglehrer und –lehrerinnen an höheren Lehranstalten in Preussen*. Hermann Kretzschmar hatte erreicht, dass über diese Prüfung in Zukunft auch Musiklehrerinnen eine staatliche Anstellung und damit auch eine sichere Altersversorgung erreichen konnten. Allerdings ließ das einzig auf diese Prüfung vorbereitende Kgl. Akademische Institut für Kirchenmusik Frauen zwar zur Prüfung zu, verweigerte ihnen aber die Vorbereitung auf diese Prüfung an seinem Institut.

23 Leo (1927), S. 3.
24 Leo (1906), S. 10; Hervorhebung im Original.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Maria Leo lehnte diese neue Prüfungsordnung in ihren inhaltlichen Forderungen weitgehend ab; so bezeichnete sie die Anforderung des Paragraphen *6B2c*, »einen unbegleiteten und einen begleiteten Chorsatz, auch in den alten Schlüsseln, auf dem Klavier, der Orgel oder dem Harmonium vom Blatt zu spielen«[25] als » […] kapellmeisterliche Leistungen, die nur in jahrelangem Fachstudium erreicht werden können.«[26] Damit würden sie aus dem Rahmen der angestrebten Berufsausbildung herausfallen. Sie kam zu dem Schluss: »Die Frage, was sollen die Kinder lernen und was muß daher der Lehrer können, hätte ein klares Idealbild und ebenso klare Idealanforderungen ergeben, diese Frage ist aber in der Prüfungsordnung weder gestellt noch beantwortet.«[27] Weil aber diese staatliche Prüfung »die schlimmsten sozialen Schäden in diesem Berufe unwiderruflich auf den Aussterbeetat«[28] setze, beschloss sie, in ihrem Seminar auf diese Prüfung vorzubereiten; gleichzeitig jedoch eine auf reformpädagogischen Maximen aufgebaute Lehrerinnenausbildung in ihrem Seminar umzusetzen. Das aber hieß, in drei unterschiedlichen Abteilungen auf drei unterschiedliche Prüfungen vorzubereiten:

- In Abteilung A wurden die Schulgesanglehrerinnen auf die staatliche Prüfung
- In Abteilung B wurden Klavierlehrerinnen
- In Abt. C wurden Violinlehrerinnen auf die Prüfung des Verbandes der Deutschen Musiklehrerinnen vorbereitet. Für die Abteilungen B und C gab es keine staatliche Prüfung.

Die Bewältigung dieser Herkulesaufgabe gelang vom Gründungstag des Seminars bis weit in die 1920er Jahre der Weimarer Republik. Voraussetzung war die Entscheidung Maria Leos, im Seminar auf eine Ausbildung im künstlerischen Fach zu verzichten. Während im Kgl. Akademischen Institut für Kirchenmusik die Ausbildung im Orgel-, Klavier- und Violinspiel eine zentrale Rolle spielte, übernahm das Seminar ausschließlich die theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung. Die Ausbildung im künstlerischen Hauptfach konnte im Seminar bei jedem Fachlehrer genommen werden, der die Verantwortung für sein Fach in der Abschlussprüfung übernahm.

---

25 Leo (1910/11), S. 332.
26 Ebd.
27 Ebd.
28 Ebd., S. 331.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Es sei noch auf die unterschiedlichen Zielsetzungen wie unterschiedlichen Fächer von Seminar und Kgl. Akademischem Institut hingewiesen. Die Zielsetzung des Seminars lautete:

> »Das *Seminar* hat den *Zweck*, angehenden Musiklehrerinnen eine *gründliche theoretische* und *praktische Berufsausbildung* zu geben, die sie befähigt, die musikalische Begabung ihrer Schüler zu wecken und künstlerisch weiterzubilden. Um die vielfach vernachlässigte pädagogische Ausbildung zu geben, ist dem Lehrgang die Einrichtung der wissenschaftlichen Seminare zu Grunde gelegt.«[29]

Dagegen gab das Kgl. Akademische Institut für Kirchenmusik als Aufgabe an, »Organisten, Kantoren, Chordirigenten, sowie Musiklehrer für höhere Lehranstalten, insbesondere Schullehrer-Seminare, auszubilden.«[30] Dieses Institut gab als Lehrgegenstände an: Orgelspiel und Orgelkunde, Gesang, Klavier- und Violinspiel, Harmonielehre, Kontrapunkt und Formenlehre, Instrumentationslehre, Partiturspiel, Einrichtung älterer Musik, Liturgik und Musikgeschichte, Physiologie und Hygiene der Stimme. Der Unterricht im Seminar der Maria Leo umfasste die Fächer: Pädagogik, Psychologie, Methodik, allgemeine Musiklehre, Harmonielehre, Formenlehre, Kontrapunkt, Partiturspiel, Chorliteratur, Gehörbildung, Anatomie, Techniklehre, Chorgesang, Musikgeschichte, Akustik, Instrumentenlehre, Vom-Blattspiel, Ensemble, Unterrichtsanweisung und –übung in der Übungsschule. Die Fächer Pädagogik und Psychologie spielten eine besonders wichtige Rolle: »*Musikerziehung* wie Methodik müssen herauswachsen aus der Kenntnis der allgemeinen Pädagogik und Psychologie. Als ein grundlegendes Fach müssen wir also Pädagogik ansehen.«[31]

Die Besonderheiten des Seminars der Musikgruppe E.V.

Maria Leo betitelte in einem Aufsatz des Jahres 1928 die Arbeitsweise ihres Seminars mit der Überschrift *Neue Wege des musikalischen Denkens*. Es war ihr inzwischen gelungen, die Struktur ihres Seminars auf reichsweit sechs weitere, von Frauen geleitete Seminare zu übertragen. Wie sehr die Ausbildung dieser Seminare über eine pädagogisch-psychologisch fundierte Ausbildung hinausging, mögen folgende Aspekte der Ausbildung zeigen:

---

29 Stern (1914), S. 190; Hervorhebung im Original.
30 Ebd., S. 154.
31 Leo (1927a), S. 3; Hervorhebung im Original.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Von Beginn an machte das Seminar den Seminarist*innen aller Abteilungen zur Bedingung: »Die Teilnahme an allen Fächern ist für die Seminaristen obligatorisch, da der Unterricht auf einem einheitlich abgefaßten Lehrplan aufgebaut ist.«[32] Die Seminararbeit strebte einen musikalischen Gesamtunterricht an. Auch wenn die Fächer in gesonderten Stunden gegeben wurden, standen sie doch »stofflich und methodisch in engster Verbindung. Auf der Grundlage der Gehörbildung bilden die drei Hauptfächer Musiklehre, Analyse und Musikgeschichte ein untrennbares Ganzes.«[33] Gerade der Gehörbildung sprach sie die Fähigkeit zu, das musikalische Denken zu schulen. An dem Beispiel des Faches Musikgeschichte sei verdeutlicht, wie allumfassend musikalische Bildung von ihr aufgefasst wurde.

Der musikgeschichtliche Unterricht in ihrem Seminar wurde einerseits im Seminar in einen engen Zusammenhang mit Analyse gebracht. Stilgeschichtliche Analysen, von dargestellten Beispielen ausgehend, herrschten vor. Im Zusammenhang mit der Erarbeitung der einzelnen historischen Phasen der Musikgeschichte wurde jedoch auch die Kultur- und Literaturgeschichte in Form gemeinsamer Betrachtung von Bildern und Lektüren ausgewählter Kapitel aus der Weltliteratur herangezogen.

Zusätzlich zu Führungen durch die Instrumentensammlung der Staatlichen Hochschule für Musik wurde eine praktische Musizierstunde eingeführt, in der hauptsächlich ältere Musik aufgeführt wurde.

Als kleiner Exkurs sei angefügt, dass sich die 1925 erschienenen Verordnungen zum Privatunterricht in der Musik in den Anforderungen für die Musikgeschichte auf die Kenntnis der allgemeinen Entwicklung der Musikgeschichte, Vertrautheit mit dem Leben der großen deutschen Meister, der Kenntnis der Geschichte des deutschen Volksliedes beschränkten.

Schon aus diesen zwei Beispielen wird ersichtlich, wie wichtig Maria Leo der Zusammenschluss aller Seminarist*innen in einer Gruppe war. In den Anfängen sprach sie von einer Klassengemeinschaft, in den späteren Jahren urteilte sie, dass die Daseinsberechtigung eines Musikseminars sich wesentlich aus der »erziehenden *Arbeitsgemeinschaft* zur Berufsvorbereitung«[34] ergebe. Ihrer Meinung nach kamen ihre Schüler*innen, im Unterschied zu den Schüler*innen von z.B. Handelsschulen etc., »mit einer unbewußten Sehnsucht nach etwas anderem, lebendigerem als

32 Seminar der Musikgruppe [1926], S. 5.
33 Ebd., S. 7.
34 Leo (1927), S. 292; Hervorhebung im Original.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

einem trockenen Beruf, mit einer hungrigen, von der Kunst erweckten Seele«[35] in das Musikseminar. Mag auf uns Nachgeborene diese Wortwahl ungewöhnlich klingen – Maria Leo führte im Jahr 1927 eine Umfrage unter ihren Seminarist*innen durch, in der über neunzig Prozent ihrer Schüler*innen der »Seminarzeit eine besondere *Bedeutung für ihre innere Entwicklung*«[36] zusprachen.

Aus heutiger Sicht muss erstaunen, wie weit die Ideen Maria Leos reichten, eine Entwicklung zum musikalischen Denken bei jungen, angehenden Instrumentallehrer*innen anzuregen. Vor dem Hintergrund einer wissenschaftlich-pädagogischen Ausbildung, vor dem umfassenden Fächerkanon im Seminar, führte sie hin zu einem Musikverstehen, ab der Weimarer Republik in Zusammenarbeit mit Hans Mersmann, welches auf der Grundlage einer umfassenden musikalischen Bildung Musik erlebbar machte.

Mit Beginn der Weimarer Republik begann eine Zusammenarbeit von Maria Leo mit Leo Kestenberg, der als Ministerialrat in das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen worden war. Ihre besonders enge, dokumentierte Zusammenarbeit bezog sich u.a. auf den 1925 erschienenen Ministerialerlass zum Privatunterricht in der Musik. Die Jahre 1926 und 1927 zeugen von einem fast strategisch geplanten gemeinsamen Bemühen, die im Privatmusikerlass geforderten Prüfungskompetenzen in einer neuen Struktur der Seminarausbildung zu verankern. Leo Kestenberg referierte auf verschiedenen Tagungen zu den unmittelbaren Pflichten des Staates[37], während Maria Leo ihr Konzept der Ausgestaltung der Seminare[38] wie der Ausbildung und Fortbildung von Privatmusiklehrer*innen[39] vorstellte.

Abschließend soll deutlich gemacht werden, wie stark der von Maria Leo eingeführte pädagogische Schwerpunkt der Seminarausbildung die von Leo Kestenberg konzipierten Verordnungen zum Privatmusiklehrer in der Musik bestimmte. Die noch heute gültige Ordnung für die Privatmusikerlehrerprüfung (PMP) vom 2. Mai 1925 regelt in § 1 Einteilung und Gegenstand der Prüfung: »Die Prüfung umfaßt einen pädagogischen und einen künstlerischen Teil. In der pädagogischen Prüfung hat der Bewerber nach-

35 Leo (1927a), S. 3.
36 Ebd., S. 3; Hervorhebung im Original.
37 Kestenberg (1926).
38 Leo (1927a).
39 Leo (1927).

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zuweisen, daß er sich mit der musikalischen Erziehungs- und Unterrichtslehre vertraut gemacht hat und im praktischen Unterricht hinreichend ausgebildet ist.«[40] Man kann die zwanzig Jahre zuvor formulierten inhaltlichen Vorgaben Maria Leos mit Händen greifen, wenn für die Prüfung in dem verbindlichen Nebenfach Musikerziehung gefordert wird:

> Übersicht über die allgemeine Entwicklung der musikalischen Erziehung im 18. und 19. Jahrhundert; Kenntnisse der neueren Lehrmethoden; Stellungnahme zu den Grundfragen der Methodik. Der Bewerber muß in der Lage sein, die produktiven Kräfte des Kindes im Musikunterricht anzuregen und zu entwickeln. Er muß die schöpferischen Keime, die zum musikalischen Erleben und Gestalten drängen, im Unterricht verwerten können dergestalt, daß Instrument und Stimme als äußere Mittel einer gefestigten musikalischen Vorstellung erscheinen.[41]

Leo Kestenberg ist die hochgeschätzte und diskutierte musikpolitische Figur. Andere sind ihm nachgeordnet. Was Maria Leo zwanzig Jahr vorher angestoßen und umgesetzt hat, erscheint in der bisherigen Forschung gar nicht oder bestenfalls als beigeordnet. Ihre innovative Leistung ist vergessen. Sie kam bislang in der musikpädagogischen Forschung nicht vor. Zeit, dieses Wissen aufzuarbeiten und der Öffentlichkeit wieder zugänglich zu machen.

Literaturverzeichnis

Berliner Adreßbuch für das Jahr 1890 unter Benutzung amtlicher Quellen redigiert von A. Ludwig, hg. von S.Loewenthal, Berlin (Loewenthal).

Eccarius-Sieber, Artur (1903): Über das gedankenlose Musizieren, seine Ursachen und Heilung, in: Der Klavier-Lehrer (26), H. 4, S. 52–53, (26) sowie H. 5, S. 67–69.

Germer, Heinrich (1903): Pädagogische Lesefrüchte, in: Der Klavier-Lehrer (26), H. 9, S. 123–124.

Kestenberg, Leo (1925): Ordnung für die Privatmusiklehrerprüfung (PMP) vom 2. Mai 1925, in: Wilfried Gruhn (Hg.): Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften Bd. 4, Freiburg i.Br./Berlin/Wien 2013: Rombach, S. 172–183.

Kestenberg, Leo (1926): Die Aufgaben des Staates auf dem Gebiete des Privatmusikunterrichts, in: Ulrich Mahlert (Hg.): Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften Bd.2.1, Freiburg i. Br./Berlin/Wien 2012: Rombach, S. 128–138.

40 Kestenberg (1925), S. 172.
41 Kestenberg (1925), S. 177.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kestenberg, Leo (1953): Zum 80. Geburtstag von Maria Leo. Worte des Gedenkens, in: Ulrich Mahlert (Hg.): Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften, Bd. 2.2, Freiburg i.Br./Berlin/Wien 2013: Rombach, S. 255–263.

Leo, Maria (1904): Die Pädagogik als Lehrgegenstand im Musikseminar, in: Zweiter Musikpädagogischer Kongress. 6.–8. Oktober 1904 zu Berlin. Vorträge und Referate, hg. von dem Vorstand des Musikpädagogischen Verbandes, Berlin, S. 29–39.

Leo, Maria (1906): Die Stellung des Musikunterrichts im allgemeinen Erziehungsplan. Vortrag, gehalten in öffentlicher Sitzung der Musiksektion des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins (Verband der Deutschen Musiklehrerinnen), gelegentlich der V. Generalversammlung in Bremen am 12. Juni 1905, Berlin 1906. S. 1–10.

Leo, Maria (1910/11): Einige kritische Bemerkungen über die neue Prüfungsordnung für Gesanglehrer und –lehrerinnen an höheren Lehranstalten in Preussen, in: Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins (27), H. 42, S. 331–332.

Leo, Maria (1927): Ausbildung und Fortbildung der Privatmusiklehrer, in: Deutsche Tonkünstler Zeitung (25), Nr. 463, S. 290–292.

Leo, Maria (1927a): Ausgestaltung der Musikseminare, in: Deutsche Tonkünstler-Zeitung (25), Nr. 442, S .1–4.

Leo, Maria (1928): Neue Wege des musikalischen Denkens, in: Alice Fliegel (Hg): Das goldene Buch der Mädchen, Berlin: Eigenbrödler-Verlag, S. 122–131.

Morsch, Anna (1903): Musikpädagogischer Kongress, in: Der Klavier-Lehrer (26), H. 11, S. 308–309.

Morsch, Anna (1904) Musikpädagogischer Kongress, in: Der Klavier-Lehrer (27), H.19, S. 293-295.

Münch, Wilhelm (1904): Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten, Berlin: Reimer.

Noack, Elisabeth (1952): »Maria Leo zum Gedenken, geb. 18. Oktober 1873, gest. 2. September 1942«, masch. Zusatz: »1952«, in: Nachlass E. Noack, Kasten XI. Tonika-Do-Bund, Universitätsbibliothek Darmstadt, S. 7–8.

Petition (1901): Zur Frage der staatlichen Prüfung der Musik-Lehrer und -Lehrerinnen. Petition, Begleitschrift und Prüfungsordnung, in: Der Klavier-Lehrer (34), H. 9, S. 303–308.

Rolle, Georg (1904): Referat zur Reform des Schulgesang-Unterrichts, in: Zweiter Musikpädagogischer Kongress. 6.–8. Oktober 1904 zu Berlin. Vorträge und Referate, hg. von dem Vorstand des Musikpädagogischen Verbandes, Berlin, S. 197–214.

Rhode-Jüchtern, Anna-Christine (2021): Maria Leo. Pionierin einer neuen Musikpädagogik, Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms.

Seminar der Musikgruppe [1926]: Seminar des Reichsverbandes Deutscher Tonkünstler und Musiklehrer E.V. Berlin. Gegründet 1911 (anerkannt durch Verfügung des Provinzialschulkollegiums, Berlin vom 17. Februar 1926). Vorbereitung auf die Staatliche Privatmusiklehrerprüfung in Preußen. Leitung: Maria Leo, Privatdruck: Berlin o.J.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Stern, Richard (1914): Was muß der Musikstudierende von Berlin wissen? Nach authentischem Material herausgegeben, VI. Jahrgang, Berlin: Dr. Richard Stern.

Storck, Karl (1911): Musik-Politik. Beiträge zur Reform unseres Musiklebens. Stuttgart: Greiner & Pfeiffer.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Manon Ballester, *Aix-Marseille Université*, UR 4671 ADEF-GCAF, musicienne diplômée du *Conservatoire Royal de Bruxelles*, est professeur des écoles, doctorante en 3ème année de thèse en sciences de l'éducation à Aix-Marseille Université (AMU), UR 4671-ADEF et membre du programme de recherche « Le geste créatif et l'activité formative » (GCAF).

Pascale Batézat-Batellier, docteur en sciences de l'éducation, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD, EA 3875), a étudié aux universités de Brest (UBO) et de Genève (UNIGE) et à *l'Académie Chopin de Varsovie*. Elle est actuellement professeur de piano et chef d'orchestre au *Conservatoire de Bretagne* en France. Elle enseigne la didactique à l'INSPE, à *l'Université de Brest* (UBO) et au *Pont Supérieur Musique et Danse de Bretagne-Pays de Loire*.

Adrien Bourg est enseignant-chercheur (habilité à diriger des recherches) en sciences de l'éducation musicale à *l'Institut Catholique de Paris* (EA7403) et est membre associé de *l'Institut de Recherche en Musicologie* (UMR 8223, Sorbonne Université). Il est rédacteur en chef du Journal de *Recherche en Education Musicale* et dirige la collection *Sciences de l'éducation musicale* à l'Harmattan.

Muriel Deltand est professeure de pédagogie musicale à la Haute Ecole Bruxelles-Brabant (Belgique) et chercheure au CRTD (EA4132) du CNAM à Paris (France). Habilitée à diriger des recherches (U. Montpellier/France), Docteure en Sciences Psychologiques et de l'Education (UCLouvain/Belgique) et diplômée du Conservatoire Royal Supérieur de Musique (Mons/Belgique), elle s'intéresse principalement au « Développement de Soi » et aux « processus identitaires » des acteurs de l'enseignement et de la formation.

Andreas Eschen, *1953, studierte Germanistik, ev. Theologie und Musik in Berlin, schloss die Studien mit Magister-Examen und Staatlicher Musiklehrerprüfung ab. Er unterrichtete an der *Leo Kestenberg Musikschule* Tempelhof-Schöneberg Klavier und Klavierimprovisation, deren stellvertretender Leiter er wurde, und hatte an der UdK Berlin einen Lehrauftrag für Schulpraktisches Klavierspiel. Er ist Gründungsmitglied der *Leo-Kestenberg-Gesellschaft*, der er als Vorstandsmitglied angehört. Publikationen

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

unter anderem über Improvisation sowie über Themen der Kestenberg-Forschung.

Matthias Goebel studierte von 2012 bis 2016 Geschichte und Musik für das Lehramt an Gymnasien an der *Goethe-Universität* und an der *HfMDK* Frankfurt. Seit Oktober 2017 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Musikpädagogik an der *HfMDK* Frankfurt. Im Mittelpunkt seiner Arbeit steht neben der Unterstützung in der Lehre des Fachbereichs ein Promotionsvorhaben mit dem Titel *Einflüsse auf institutionelles musikpädagogisches Handeln. Dargestellt am Beispiel der Geschichte der Musikschule Frankfurt (1860 bis 1885)*, das er im Januar 2024 erfolgreich verteidigte.

Ina Henning, Dr., Studium der Musik, Musikpädagogik und Musiktherapie in Trossingen, Heidelberg und Toronto. Promotion 2013 an der *University of Toronto*, Stipendiatin der Paul Sacher Stiftung, Basel. Zunächst mit Stipendien des DAAD verfolgte künstlerische Laufbahn, zusätzliche Qualifikationen in Musiktherapie und Sonderpädagogik. Tätigkeiten im klinischen Kontext, im staatlichen Schul- und Hochschuldienst, 2020–22 W1-Professur für Musikpädagogik an der *Hochschule für Musik Theater und Medien* Hannover und derzeit Vertretungsprofessorin für Musikpädagogik an der PH Schwäbisch Gmünd.

Emmanuelle Huart, *Aix-Marseille Université*, est pianiste concertiste, professeur de piano et de musique de chambre au CRD Grand Paris Sud, titulaire du CA de professeur de piano et du CA aux fonctions de directeur des conservatoires classés *par l'État du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris* (CNSMDP). Elle est membre associé du programme de recherche « Le geste créatif et l'activité formative » (GCAF) de l'UR 4671-ADEF d'Aix-Marseille Université.

Wolfgang Lessing studierte Violoncello, Schulmusik, Germanistik, Philosophie und Musikwissenschaft in Frankfurt und Berlin und wurde mit einer Arbeit über die Hindemithrezeption Th.W. Adornos in Frankfurt/Main promoviert. Nach einigen Jahren im Schuldienst und als Cellist wurde er 2002 zum Professor für Musikpädagogik/Allgemeine Instrumentaldidaktik an die *Hochschule für Musik Carl Maria von Weber* Dresden sowie 2018 zum Professor für Musikpädagogik, Instrumental- und Gesangspädagogik an die Freiburger Musikhochschule berufen.

Jelena Martinović-Bogojević, Dr., Professur an der Musikakademie der Universität in Montenegro. Promotion an der Musikakademie der Universität in Ljubljana. Autorin und Herausgeberin von Veröffentlichungen zur

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Musikpädagogik und zur Methodik des Klavierunterrichts, Co-Autorin von Unterrichtsplänen und Lehrbüchern zur Musikerziehung an Grundschulklassen; Verfasserin von Gedichten für Kinder (Multimedia Buch "I will come from the forest", 2015). Mitglied des Kommitees der Akademie der Wissenschaften und der Künste Montenegro sowie Gründungsmitglied des Internationalen Symposiums für Musikpädagogik SIMPED der EAS.

Jürgen Oberschmidt ist Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Nach dem Studium an der *Hochschule für Musik, Theater und Medien* in Hannover war er zuvor als Lehrer für Musik und Deutsch an einem Gymnasium in NRW und in der Lehrerausbildung an der Universität Kassel tätig. Er ist Vorsitzender der *Internationalen Leo-Kestenberg-Gesellschaft*, des *Netzwerks Neue Musik Baden-Württemberg* und Präsident des *Bundesverbands Musikunterricht* (BMU).

Nina Perović, BA und KA in Komposition und Klavier, MA Komposition bei Uroš Rojko und Promotion bei Srđan Hofman, Postdoc an der Universität für Musik und Performancekunst in Graz. Komponistin für akustische und elektronische Musik, Kompositionen für Sinfonieorchester, Kammermusik und Soloinstrumente; Aufführungen in Montenegro sowie auf internationalen und europäischen Festivals. Aktuell Professorin für Musiktheorie an der Musikakademie in Cetinje. Mitglied der Musikabteilung der Akademie der Wissenschaften und der Künste Montenegro. Derzeit dort Weiterbildung in Psychodrama und Soziodrama.

Lisa La Pietra, doctorante en philosophie esthétique, science et technologie de l'art au département de musicologie de *l'Université Paris 8, Vincennes - Saint Denis | co-équipe* IRCAM. Elle est diplômée en conception architecturale de théâtre à *l'Académie des Beaux-Arts de Venise* ; Master en conception d'espaces virtuels et multimédias à *l'Académie des Beaux-Arts de Brera* - Milan. Maîtrise en littérature et philosophie de la musique et des arts du spectacle à *l'Université de Padoue* et à *l'Université Ca' Foscari de Venise*. Elle a étudié le chant d'opéra au *Conservatoire de musique B. Marcello di Venezia* et la musique de chambre vocale au *Conservatoire de musique A. Pedrollo de Vicence*.

Anna-Christine Rhode-Jüchtern, Dr. habil., Musikwissenschaftlerin und Musikpädagogin. Von 1972–1976 wissenschaftliche Mitarbeiterin am *Johann-Sebastian-Bach-Institut* in Göttingen, vertrat sie von 1980 bis 2008 am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld das Fach Musikwis-

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

senschaft. Schwerpunkte ihrer Veröffentlichungen sind die Geschichte außerschulischer Musikerziehung ab dem 19. Jahrhundert, Musik in der NS-Zeit und Komponistinnen im 20. Jahrhundert.

Damien Sagrillo, Dr. phil. (FU Berlin), M.A. (Université de Cologne), diplôme artistique (MA) (École supérieure de musique de Cologne), ADR, en éducation musicale et en sciences humaines, professeur d'université en musicologie et pédagogie musicale, Université du Luxembourg, Prof. h.c. Faculté de pédagogie Université Neumann-János de Kecskemét, Hongrie. Président de la société pour la recherche et la promotion de la musique à vent (IGEB). Domaines de recherche principaux: Éducation musicale, musique et édition musicale au Luxembourg, recherche sur la musique à vent.

Dietmar Schenk, Dr. phil., Archivar und Historiker, leitet das Archiv der *Universität der Künste* Berlin, das er in seiner heutigen Form aufbaute. Er befasst sich seit langem mit musikgeschichtlichen Fragen, schrieb eine Geschichte der Berliner *Hochschule für Musik* (2004) und gab im Rahmen der *Gesammelten Schriften* Leo Kestenbergs die Briefwechsel heraus (2010 und 2012). Zuletzt erschienen *Archivkultur. Bausteine zu ihrer Begründung* (2022) sowie *Menschenbildung durch Musik: Leo Kestenberg und Weimars Musikreform 1918–1932* (2023).

Pascal Terrien, *Aix-Marseille Université*, musicien et musicologue, est professeur des universités en didactique des arts à Aix-Marseille Université (AMU) et professeur au *Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris* (CNSMDP). Chercheur permanent de l'UR 4671-ADEF, il dirige le programme de recherche « Le geste créatif et l'activité formative » (GCAF). Il est membre associé à *l'Observatoire Interdisciplinaire de Création et de Recherche en Musique* (OICRM), Canada.

Theda Weber-Lucks, mag. art. in Germanistik und Musikwissenschaften (1993, LMU München) und Dr. phil. in Musikwissenschaften (2005, TU Berlin) sowie weitere musikpädagogische, musiktherapeutische und musikpraktische Ausbildungen (Blockflöte/Gesang). Seit 1993 an der *Leo Kestenberg Musikschule* in Berlin. Seit 2014 Leitung der Fachgruppe „Neue Musik. Performance. Klangkunst". Gründungsmitglied der *Internationalen Leo Kestenberg Gesellschaft*, Autorin und Herausgeberin zur Neuen und experimentellen Musik sowie zur Vokalen Performance.

https://doi.org/10.5771/9783968219196 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY