

1 Einleitung

1.1 Zielstellung: Bezüge von Teilen eines Ganzen der Musikpädagogik

„Der zentrale Gestus der schulischen Musikpädagogik ist das Hinführen. Der zentrale Gestus der Instrumentalpädagogik ist das In-Empfang-Nehmen. Beide Bewegungsformen umschreiben das Ganze der Musikpädagogik.“ (Lessing 2018, S. 25)

Über diesen Satz ließe sich ein längerer Disput führen. Lessing formuliert ihn in Anschluss an eine Gegenüberstellung von Begriffen aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen eines Bereichs der Schulmusik (Wallbaum 2000, 2005c, 2013b; Rolle, Wallbaum 2011) und eigenen Überlegungen zu *seinem* Fach – der Instrumental- und Gesangspädagogik. Wird hier die schulische Musikpädagogik auf eine bloße „Zubringer-Didaktik“ reduziert, die der Instrumental- (und Gesangs)pädagogik den Boden bereitet, um in die „richtige Musikpraxis“ einzuführen? Gräbt man tiefer in den Ausführungen Lessings, so fällt auf, dass es ihm gar nicht darum geht, die schulische Musikpädagogik umfassend zu definieren. Er räumt selbst ein, sie an den Überlegungen Wallbaums ja nur ausschnitthaft darzustellen (Lessing 2018, S. 17). Vielmehr zielt er darauf ab, das Selbstverständnis seines *eigenen* Fachgebiets, der Instrumental- und Gesangspädagogik, zu erweitern. Deren Praxis sei – trotz der Namensgebung – „nur noch mittelbar mit dem Instrument verknüpft“ (ebd., S. 16) zu verstehen. Es gehe um mehr, ähnlich wie dies Andreas Doerne in seiner neuen Bezeichnung des Faches – „Musizierpädagogik“ (Doerne 2011, S. 12) – vorschlägt.¹

Neben diesem Rütteln an den Grundfesten einer Fachrichtung scheint mir die Formulierung am Ende des Zitates mindestens genauso bemerkenswert: Lessing beansprucht, mit beiden Bewegungsformen das *Ganze* der Musikpädagogik zu umschreiben. Was ist damit gemeint? Unter einem „Ganzen“ versteht der Duden „etwas, was eine natürliche Einheit bildet“ aber auch, „was als Einheit *gesehen* wird“.² Um ein Ganzes – also das Feld der Musikpädagogik – zu erfassen, kann es also hilfreich sein, dessen einzelnen Teile genauer in den Blick zu

¹ Dieser Wandel in der Bezeichnung des Fachgebiets der IGP lässt sich an verschiedenen Stellen auch auf administrativer Ebene beobachten, wenn z. B. die HfM Dresden im Jahr 2021 die Fachrichtung IGP in „Künstlerisch-pädagogische Ausbildung“ (KPA) umbenannt hat.

² www.duden.de, Hervorhebung DP.

nehmen. Versteht man diese Teile als die verschiedenen Praxisfelder, mit denen sich die wissenschaftliche Disziplin Musikpädagogik auseinandersetzt, finden sich bereits hier eine Vielzahl uneinheitlicher Bedingungen: Die Spanne reicht von zwei- bis dreisamen Glücksmomenten an Violine, Klangstab oder Seidentuch in kleinen Eckräumen über informelle Musizierpraxen an Berghängen, in Orchestergräben und Gemeindesälen, vormittägliches Pattern-Singen oder das Erfinden von Klanggeschichten im institutionellen Raum mit bis zu 30 Peers hin zu (nicht nur) abendlichen Gemeinschaftserfahrungen mit hunderten oder mehr Beteiligten in barocker Pracht, einer Bauruine oder im Fußballstadion. Zwei dieser Praxisfelder, denen sich diese Arbeit näher widmen möchte, lassen sich mit *Schulmusik* und *Musikschule*³ betiteln. Die *Schulmusik* als Überbegriff z. B. für das Pattern-Singen und Klanggeschichten-Erfinden im formalen Bildungskontext, die *Musikschule* z. B. als Ort der zwei- bis dreisamen Glücksmomente an Violine, Klangstab und Seidentuch. Und die über diese Praktiken nachdenkenden Teile des Ganzen können als die *schulische* und die *instrumentalbezogene*⁴ *Musikpädagogik* bezeichnet werden.

Wirft man nun zunächst einen Blick in die wissenschaftliche Literatur zu diesen beiden Praxisfeldern, gerät man in ein Dickicht an Ideen: Lässt sich in dieser Vielfalt des Nachdenkens noch von einem „Ganzen“, einer natürlichen Einheit, reden? Wo finden sich in der Pluralität von Konzeptionen, in Einzeldarstellungen, Kompetenzdefinitionen, Merkmalen des (umfassenden) Musizierens, ästhetischen Erfahrungsräumen, Topoi, dem gemeinsamen Gegenstand, Aufbau und Abbau musikalischer Fähigkeiten, Handlungs- und Lernfeldern und -weisen, Umgangsweisen und -formen Gemeinsamkeiten, die eine Einheit sichtbar machen können, um wenigstens einen Teil des „Ganzen der Musikpädagogik“ definieren zu können? Und: Wo finden sich die Unterschiede, und wie werden sie sichtbar?

In den letzten Jahren haben einzelne Veröffentlichungen dazu beigetragen, in lexikalischer Gründlichkeit eine neue Welle von Systematisierungsversuchen

³ Aus Gründen der Lesbarkeit schließe ich hier, wenn von „Musikschule“ die Rede ist, auch nicht-institutionell gebundenen Instrumental- und Gesangsunterricht ein.

⁴ Um zwischen beiden Disziplinen, deren Verhältnis zum zentralen Gegenstandsfeld dieser Arbeit wird, in Schriftsprache besser unterscheiden zu können, werden beide mit verschiedenen Adjektiven zum Substantiv *Musikpädagogik* beschrieben. *Instrumentalbezogene* Musikpädagogik schließt dabei das Reflektieren sowohl über Instrumental- und Gesangsunterricht als auch Unterricht in elementarer Musikpraxis ein. Die Bezeichnungen der Disziplinen werden an verschiedenen Stellen dieser Arbeit diskutiert.

nicht nur der oben genannten Teile in diesem „Ganzen“ anzustoßen. Das Handbuch Musikpädagogik (Dartsch et al. 2018) stellt es als „im weitesten Sinne auf Lernen orientierte Beziehung zwischen Mensch und Musik inklusive der damit verbundenen Situationen, Praxen, Reflexionen, Theorien und Forschungen“ (ebd., S. 11) vor. Weiter entscheiden sich die Autor*innen dazu,

„bei einigen prominenten Themen [...] ihre Darstellung jeweils zweimal, nämlich von Vertreterinnen verschiedener Richtungen, [...] zu erbitten. Diese Aufteilung soll keine Trennung unterstreichen, sondern die unterschiedlichen Perspektiven im Gegenteil aufeinander beziehbar machen und in einen Dialog treten lassen, sodass ein Vernachlässigen von wichtigen Facetten und Akzentuierungen des jeweiligen Themas verhindert wird.“ (Ebd., S. 12)

Auch andere Veröffentlichungen verweisen auf die Pluralität und Uneinheitlichkeit des Feldes (Hörmann, Meidel 2016; Vogt 2014; Eibach 2017). Dabei wird der Genese von Begriffen nachgegangen (Vogt 2014), ein systematisches Themenfeld begriffsanalytisch nachgezeichnet (Eibach 2017) oder eine komplett neue Systematisierung vorgeschlagen (Hörmann, Meidel 2016). In Einzelbetrachtungen werden auch konkrete musikpädagogische Theoriekonzepte herangezogen und deren Verhältnis zueinander wird ausgelotet, wie es das einleitende Zitat zeigt. Dartsch hingegen grenzt einzelne Aspekte der elementaren Musikpädagogik – die hier heuristisch der *instrumentalbezogenen Musikpädagogik* zugeordnet werden soll – explizit von Merkmalen eines aufbauenden Musikunterrichts der schulischen Musikpädagogik ab (Dartsch 2016). Schließlich wird festgestellt, dass sich elementare und schulische Musikpädagogik kaum gegenseitig wahrnehmen und dass die genannten Bereiche „größtenteils in unterschiedlichen Diskursen verwurzelt“ (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 23) seien. Es werden also auf diskursiver Ebene Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesehen, man grenzt sich voneinander ab, man versucht sich zu finden oder aber zu erahnen, dass man sich vielleicht gar nicht finden kann.

Wie sieht es – neben diesen akademischen Diskussionen – in der konkreten Unterrichtspraxis in Schule und Musikschule aus? Wie verhält sich das, was dort passiert zu der eher akademisch und wirklichkeitsfern anmutenden Frage nach einem „Ganzen“ oder „Nicht-Ganzen“ einer großen Disziplin Musikpädagogik? Spielt es für das, was in kleinen Eckräumen über Klassenzimmer bis hin zu ausgedehnten Ensembleräumen bei bis zu 30 Schüler*innen und deutlich weniger Lehrpersonen an Geige, Tuba, Kontrabass, Gitarre, Djembe, Motion Controller

oder Stift, Schlüssel und Lineal zu beobachten ist, eine Rolle, ob Anselm Ernst von Lernfeldern des Instrumentalunterrichts, Werner Jank vom Erwerb musikalischer Handlungskompetenz und Andreas Doerne von der Einheit des Musizierens spricht? Diese polemisch formulierte Frage lässt ein Ja vermuten, ein Ja, das einerseits eine grundlegende Prämisse der Arbeit darstellt, in deren Fortgang aber permanent Gegenstand der Überprüfung sein wird. Ich gehe also davon aus, dass Überlegungen, die sich in wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Lehrenden der instrumentalbezogenen bzw. schulischen Musikpädagogik niederschlagen, zumindest über die Ausbildungsinstitutionen Hochschule und Universität ihren Weg in die unterrichtliche Praxis finden (Haas et al. 2019, S. 139). Und wenn es nun tatsächlich solche Gemeinsamkeiten und Unterschiede im „Ganzen“ des Theoriefeldes der Musikpädagogik geben sollte, gehe ich weiter davon aus, dass diese über die institutionell ausgebildeten Lehrpersonen auch in der konkreten Unterrichtspraxis sichtbar werden.

Eine Unterrichtspraxis, an der diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar (oder aber negiert) werden können, findet sich in Kooperationsprojekten von Musikschule und Schulmusik wie dem JEKI-Projekt oder in Musikklassen wie Bläser-, Streicher- oder Bandklassen. Zu einem Beispiel dieser Kooperationspraxen habe ich selbst sowohl forschend als auch unterrichtspraktisch langjährige Erfahrungen gesammelt, die beständig von einem Moment des „Dazwischen“ geprägt waren. Ein Raum, der – polemisch formuliert – zwischen Körperlichkeit und Klangerfahrung sowie zwischen „zweiten Finger tiefer oder höher“ und Klanggeschichten erfinden verortet werden kann. Dieser Raum des *Streicherklassenunterrichts* soll im Folgenden exemplarisch näher betrachtet werden. Wenn dieser Unterricht an einer allgemeinbildenden Schule durchgeführt wird, findet dies häufig in Kooperation zwischen einem/einer Instrumentalpädagog*in von der städtischen Musikschule und einem/einer Kolleg*in einer allgemeinbildenden Schule statt.⁵ Die erste Person hat sich in ihrer Ausbildung intensiv mit ihrem Instrument auseinandergesetzt, hat große und kleine Werke großer und kleiner Meister auf vielen Bühnen gespielt und im Laufe ihres Lebens erfahren, wie bedeutsam und gewinnbringend es ist, ein Musikinstrument (allein oder in der Gruppe) zu spielen – geht folglich also mit der großen Überzeugung an die Arbeit, dieses Bedeutsame – meist im Einzel- oder

⁵ Zu verschiedenen Kooperationsmodellen vgl. Bradler 2016; Lehmann-Wermser 2017; Jäger 2012; Arendt 2009; Schewik-Drescher 2007; Meyer-Clemens 2006.

Kleingruppenunterricht – auch an andere weitergeben zu wollen (Barandun 2016; Göllner 2017, S. 260). Die andere Person – die*der Schulmusiker*in – hat in ihrer Ausbildung in viele Richtungen geblickt: Veranstaltungen zu den Bicinien Calvisius, zum Tintinnabuli-Stil, zur Bedeutung von Mahlers Symphonik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, zur Bedeutung der individuellen Erfahrung beim Umgang mit Musik (ganz zu schweigen davon, wie unterschiedlich dieser Umgang sein kann), usw. Die Frage, was dieses Wesen Musik denn sei, wird ebenfalls diskutiert, und schließlich sitzt die andere Person nicht nur an einem Instrument, sondern an vielen. Aus dieser Situation heraus geht nun diese zweite Person an die Arbeit, mit der festen Überzeugung, möglichst vielen auf einmal ein umfassendes Bild von dem zu vermitteln, was Musik alles sein kann. Sicher differieren diese (überzeichneten) Schilderungen⁶ allein im deutschsprachigen Raum sehr in Abhängigkeit davon, wo die Personen ihre Ausbildung(en) genossen haben, wo sie ihre weiteren Berufsjahre verbracht haben usw. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sie unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt waren, die nicht unwesentlich mit den „Individualkonzepten“ (Niessen 2006) der jeweiligen Lehrenden in Zusammenhang stehen. Der Blick in die empirische Forschung zu Kooperationen zwischen Schule und Musikschule weist in jedem Fall darauf hin, dass es zu Spannungen oder zumindest unterschiedlichen Ansichten und diffusen Aufgabenverteilungen in dieser Unterrichtspraxis kommen kann (Cloppenburg, Bonsen 2012; Lehmann-Wermser 2017; Niessen 2013a; Greuel et al. 2012; Kulin, Özdemir 2011; Lehmann et al. 2012; Göllner 2017). Einen Teil der oben genannten Einflüsse auf die Lehrenden und damit auch auf die konkrete Unterrichtspraxis stellen dabei, so die leitende **Prämissen** dieser Untersuchung, theoretische Überlegungen der instrumentalbezogenen und schulischen Musikpädagogik dar.

Als weitere **Prämissen** dieser Arbeit gilt, dass Theorien der Musikpädagogik nicht nur einen Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben, sondern unterstelle ihnen auch, am *konkreten Beispiel* *musikbezogener Lernpraxen* anwendbar zu sein. Das muss nicht bedeuten, dass eine musikpädagogische Theorie konkrete Handlungsanweisungen für Lehrende bereithalten muss, wohl aber, dass sie

⁶ Trotzdem treffen sie im Kern vorliegende Darstellungen, vgl. z. B. „Die ML, die meist eine Ausbildung in Instrumentalpädagogik und/oder Elementarer Musikpädagogik (EMP) absolviert haben und damit eher für den Einzelunterricht oder kleinere Gruppen ausgebildet sind, berichten in den Interviews offen von ihren Schwierigkeiten, eine ganze Klasse zu unterrichten (Lehmann et al., 2012)“ bei Kranefeld 2013, S. 239, vgl. auch Niessen 2013b, S. 178.

Begriffe und Aussagesätze formuliert, mit denen dieses Handeln – und auch das aller weiteren Akteur*innen in der Situation – erklärt oder zumindest beschrieben werden kann. Ein Medium, das die konkreten musikbezogenen Lernpraxen für die nachvollziehbare Beschreibung und ggf. Erklärung aus theoretischer Perspektive am adäquatesten darstellt, ist das (mehrperspektivische) Unterrichts-video. Es stellt – und dass wäre die dritte zentrale **Prämissen** der Arbeit, die im Verlauf noch ausführlicher erläutert wird – den nach aktuellem Forschungsstand besten Kompromiss dar zwischen dem Anspruch, Theorien einerseits gehaltvoll darstellen zu können und andererseits den Bezug zur oft widersprüchlichen und von Kontingenz geprägten Unterrichtspraxis (Krause 2005, S. 182) nicht zu verlieren.

Ziel der hier vorgelegten Forschungsarbeit ist es, wesentliche Differenzen und Gemeinsamkeiten in einigen theoretischen Überlegungen der beiden genannten Disziplinen nicht nur methodisch kontrolliert herauszuarbeiten, sondern auch in der konkreten Unterrichtspraxis am jeweiligen Beispiel im Video zu zeigen. Dabei beschränke ich mich auf je zwei ausgewählte Theorien der schulischen und der instrumentalbezogenen Musikpädagogik. Diese Theorien werden dabei allerdings nicht *systematisch* auf der Basis ihres textlichen Gehaltes, sondern vielmehr *empirisch* – also im Sinne ihrer Anwendbarkeit auf die Unterrichtspraxis im Video – miteinander verglichen. Die **leitende Forschungsfrage** hinter meinem Vorgehen liegt also darin, *wo sich Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Anwendung von Theorien der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik auf unterrichtliche Praxis im Video finden*. Am Ende der Arbeit steht einerseits eine Gegenüberstellung der internen Struktur dieser Theorien vor dem Hintergrund ihrer praktischen Bewährung bzgl. der Beobachtung von Unterricht. Andererseits wird ein mit diversen Unterrichtsbeispielen auf Video abgesichertes Modell von Verbindungslien zwischen den untersuchten Theorien der Musikpädagogik vorgestellt. Diese Darstellungen, die diverse Bezüge zwischen den Teilen des eingangs genannten „Ganzen“ sichtbar machen, können als Orientierungspunkt im Dickicht der Perspektiven neue Wege in der Formierung eines „Ganzen der Musikpädagogik“ eröffnen. Schließlich stellen auch die Anwendungen dieser Theorien auf Unterrichtspraxis im Video selbst, welche sich in Form von kurzen Videosequenzen mit erläuternden Texten artikulieren, einen zentralen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den Eigenheiten der einzelnen Teile dieses Ganzen dar. Damit wird sowohl ein Blick auf dessen Fein- als auch Globalstruktur eröffnet.

1.2 Aufbau des Buchs und Lese-Hinweise

Da dieses Buch sowohl als Forschungsarbeit als auch als Lehrbuch für ausgewählte musikpädagogische Theoriesprachen gelesen werden kann, soll der Aufbau im Folgenden näher skizziert werden.

Die Ausführungen gliedern sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im **theoretischen Teil** (Kapitel 2) wird zunächst in Kapitel 2.1 der aktuelle Forschungsstand zum Gegenstandsfeld, dem Verhältnis von Schulmusik und Musikschule, auf historischer (Kapitel 2.1.1), unterrichtspraktischer (Kapitel 2.1.2) und akademischer Ebene (Kapitel 2.1.3 und 2.1.4) nachgezeichnet. Es folgen in Kapitel 2.2 Überlegungen zum methodischen Zugang des Vergleichs von theoretischen Perspektiven, indem zunächst der zugrundeliegende Theorie-Begriff geschärft wird (Kapitel 2.2.1) und Vergleichsverfahren der Erziehungswissenschaft und der Soziologie an verschiedenen Beispielen gegenübergestellt werden (Kapitel 2.2.2 – 2.2.4), um ein Modell des Theorienvergleichs in der Pädagogik zu skizzieren (Kapitel 2.2.5). Kapitel 2.3 widmet sich der Darstellungsform von Unterrichtspraxis im Video (Kapitel 2.3.1) und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Theorienvergleich (Kapitel 2.3.2), bevor Kapitel 2.4 die leitende Forschungsfrage auf der Basis der bisherigen Überlegungen konkretisiert und in mehrere Teilfragen aufgliedert. Der letzte Abschnitt des theoretischen Teils 2.5 widmet sich schließlich dem konkreten methodischen Vorgehen, indem in Kapitel 2.5.1 die Methode des *empirischen Theorienvergleichs am Unterrichtsvideo* final skizziert wird und Kapitel 2.5.2 den Gang der Untersuchung an elf Arbeitsschritten entlang detailliert darlegt. Der **empirische Teil** der Arbeit (Kapitel 3) ist in vier Hauptteile unterteilt, die sich der Darstellung und Begründung der Wahl und des Aufnahmesettings des verwendeten Videomaterials (Kapitel 3.1), der Darstellung der zu vergleichenden Theorien in Text und Film inklusive der Begründung derer Auswahl (Kapitel 3.2) und schließlich der intra- wie auch intertheoretischen Gegenüberstellung der vier Theorien in ihrer Anwendung auf Unterrichtspraxis im Video und der ausführlichen Ergebnisdarstellung (Kapitel 3.3) widmen. Der empirische Teil schließt mit einer umfangreichen Methodenkritik (Kapitel 3.4). Kapitel 4 rundet die Überlegungen mit einer Zusammenfassung (Kapitel 4.1 und 4.2) sowie einem Ausblick (Kapitel 4.3) und kritischen Kommentar (Kapitel 4.4) ab.

Diese Arbeit kann je nach Erkenntnisinteresse unterschiedlich gelesen werden. So geben Kapitel 2.1 und 3.2 gemeinsam einen Überblick sowie einen

detaillierten und praxisnahen Einblick in zentrale theoretische Modelle der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik und konturieren für sich genommen dieses Gegenstandsfeld bereits ausführlich. Die weiteren Ausführungen des theoretischen Teils bieten eine Einführung in die Methodik des *empirischen Theorienvergleichs am Unterrichtsvideo*, dessen zentrale Ergebnisse auf Strukturebene im Kapitel 3.3.3.5 und auf Begriffsebene in den Kapiteln 3.3.4.2 bis 3.3.4.4 dargelegt werden. Die Gliederung des empirischen Teils folgt dem chronologischen Gang der Untersuchung. So werden insbesondere in Kapitel 3.2 die vier untersuchten Theorien jeweils sowohl ausführlich dargelegt als auch in Form eines ASF-Lehrfilms (vgl. hierzu Kapitel 2.3) artikuliert, während in Kapitel 3.3 zunächst der intertheoretische Vergleich (Kapitel 3.3.3) und anschließend der theorieübergreifende Vergleich (Kapitel 3.3.4) vorgeführt werden. Für das Verständnis der Analysen kann es aufgrund der zum Teil komplexen Begriffszusammenhänge hilfreich sein, diese Abschnitte nach den einzelnen Theorien „quer“ zu lesen: So nimmt z. B. die Analyse nach interner Konsistenz des Modells von Anselm Ernst in Kapitel 3.3.3.1 direkten Bezug auf die ausführliche Darstellung seiner theoretischen Überlegungen in Kapitel 3.2.2.1, während dieselben Analysen zu Andreas Doerne in Kapitel 3.3.3.2 zu finden und sein theoretisches Modell in Abschnitt 3.2.2.2 dargelegt wird, usw. Um den Überblick zu wahren, findet sich in Anhang 5.2 ein Index zentraler Theoriemarkmale mit Seitenverweisen. Diese Verweise sind – wie alle anderen Seiten- und Kapitelverweise in dieser Arbeit – als Hypertext-Verweise konzipiert. Beim Lesen der Digitalausgabe kann durch einen Klick auf die jeweiligen Verweise direkt dorthin gesprungen werden. Weiter gehören zum empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 3) neben dem hier vorliegenden Text eine Vielzahl an Videobeispielen, die integraler Bestandteil des Argumentationsprozesses sind. Diese sind nicht als Datenträger beigelegt, sondern können bei vorhandener Internetverbindung sowie Registrierung und Freischaltung in einem Videoportal, ebenfalls über Links, über einen Online-Video-Player angesehen werden (vgl. Anhang 5.5). Für das Lesen der Printausgabe dieser Arbeit sind sämtliche Videobeispiele mit identifizierenden Kürzeln versehen, für die an ausgewählten Stellen der Arbeit sowie im Anhang 5.5 QR-Codes zum Ansehen der Videos abgedruckt sind.