

## Gelingendes Leben und Musik

### Exposés

Brigitta Barandun

**Wie Begeisterung sich zeigt**

Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht

3

Daniela Bartels

**Wie können wir jungen Menschen beim gemeinsamen Musizieren Wege zu einem guten Leben aufzeigen?**

Ein Kurzvortrag über Möglichkeiten, die philosophischen Begriffe der praktischen Klugheit und der Selbstgestaltung in der Praxis zu realisieren

5

Nicole Besse

**Wenn „der Mensch in die Welt passt“ - „praktische Reflexion“ in musikalischen Bildungsprozessen**

7

Katharina Bradler

**„...und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist“ - Gedanken zum guten Leben und Musizierenunterricht**

9

Theresa Etzold

**„Ich fühle mich gesehen“ – Praktische Einblicke in den Musikunterricht am Deutschen Auslandsschulwesen auf drei Kontinenten**

11

Juliane Gerland

**ZEIT | Zeit Erleben eine Inklusive Thematik**

12

Nazfar Hadji & Andrea Welte

***Glück in der Psychiatrie? Musikalisch-ästhetische Bildung am Beispiel des partizipativen Projekts mit Jugendlichen „Zwischen den Welten“***

14

Andreas Höftmann,

**Gelingendes Leben als Begeistertsein und Jüngerwerden im Fest – Platons Gesetze aus der musikpädagogischen Perspektive eines „Festes der Sinne“**

16

Uta von Kameke-Frischling <b>Von der tätigen Untätigkeit beim Singen Muße und Absichtslosigkeit in der Vokalpädagogik</b>	20
Stefan Orgass <b>Gelingendes Leben und inklusiver Musikunterricht. Zur Aktualität von Klaus Schallers Differenzierung des Leistungsbegriffs</b>	22
Malte Sachsse <b>„Musik hat mir ziemlich oft den Arsch gerettet“. Virtuelle Bilder musikalischen Gelingens</b>	23
Philipp Schäffler <b>Musikpädagogik und Resonanz</b>	25
Peter W. Schatt <b>Musikalische Praxis als Teilhabe am „immateriellen kulturellen Erbe“ – ein Weg zum gelingenden Leben? Probleme und Perspektiven im Kontext kultureller Diversität</b>	26
Christoph Stange <b>Beziehungen stiften. Eigene und andere Körper als Schlüssel zu einem erfüllenden Umgang mit Musik.</b>	30
Annette Ziegenmeyer und Christine Löbbert <b>Offenheit und Verbundenheit in der musikalischen Unterrichtspraxis als Grundvoraussetzung für glückliche Momente</b>	32
Katharina Schilling-Sandvoß <b>Zu Polaritäten um den Begriff Diversität</b>	34
Constanze Rora, Andrea Welte <b>Aspekte musikalischer Teilhabe</b>	37
Jan-Peter Koch, Adrian Niegot <b>Von responsiven und repulsiven Beziehungen: Resonanz - gelingendes Leben – Musikpädagogik</b>	39

Brigitta Barandun

### **Wie Begeisterung sich zeigt**

Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht

Im Lichte der vorliegenden Forschungsarbeit entsteht «Gelingendes Leben» sozusagen als Nebenprodukt im Leben der enthusiastischen Person. Im Umfeld des Instrumental- und Gesangsunterrichts zeigt sich die begeisterte Lehrperson erfüllt von Musik, aber auch vom Drang, ihr Wissen und Können weiterzugeben, zu zeigen und zu lehren. Indem sie ihre Identifikation mit Musik und ihrem Instrument durch ihren Beruf ausdrückt, gelingt ihr die Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens.

In einer Zeit, wo guter Unterricht an professionellen Fähigkeiten wie «methodischer Handlungskompetenz», «pädagogischer Kommunikation» oder «zielführender Motivationsstrategie» gemessen wird, besteht die Gefahr, dass die Persönlichkeit und Ausstrahlung einer Lehrkraft in den Hintergrund gedrängt wird. Aus Sicht von Lernenden und Eltern sind aber oft gerade Eigenschaften wie Freude, Begeisterung oder Authentizität jene, die eine erfolgreiche Lehrkraft auszeichnen. Diese Diskrepanz bildet die Ausgangslage der Forschungsarbeit. Ihr Anliegen ist es, mit dem Aufschlüsseln der Facetten der Begeisterung der Instrumental- und Gesangslehrperson ein Verständnis für dieses Phänomen zu erlangen und diesem zu einer wichtigeren und klarer beschriebenen Rolle als bisher zu verhelfen.

Für die Durchführung der Studie wurde eine Methode der qualitativen Sozialforschung gewählt. Mit diesem Verfahren wurden Interviews erhoben und ausgewertet. Die Schülersicht bildete dabei die Ausgangslage, d. h., ausgewählte Personen verschiedener Instrumenten- und Altersgruppen wurden über ihre Lehrkräfte befragt. Als theoretische Grundlage für das Verständnis der Begriffe Enthusiasmus und Begeisterung wurde auf die Philosophie und auf die Antike zurückgegriffen, u. a. auf Schriften von Platon und Karl Jaspers.

Die Resultate zeigen, dass sich eine begeisterte Lehrkraft durch ihr Charisma, durch ihre Leidenschaft und Hingabe an die Musik und ihr Instrument sowie durch ihre Liebe zu ihrer Arbeit und ihren Lernenden auszeichnet. Ihre Freude und ihr oft außerordentliches Engagement, aber auch spezifische persönliche Eigenschaften, eine in der Regel intensive Beziehungsgestaltung, sowie eine meist sehr individuelle Vermittlungsweise kommen zum Ausdruck.

Der Unterricht von begeisterten Lehrkräften erweist sich häufig als losgelöst von didaktischen Konzeptionen, kann jedoch Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße ansprechen und zu außerordentlichen Lernprozessen führen. Aber auch negative Seiten sind hervorgetreten, so können Lernende z. B. überfordert oder eingeeengt werden, es kann zu Abhängigkeiten kommen, oder es kann an systematischer Vermittlung von Technik und Grundlagen mangeln.

Die Arbeit schliesst mit der Erkenntnis, dass durch pädagogische und didaktische Grundsätze eine solide Grundlage und Sicherheit im Unterricht gewährleistet werden muss. Tiefgreifende ästhetische und musikalische Erlebnisse sowie instrumentale Entfaltung und Fortschritte können aber durch die Begeisterung der Lehrkraft ausgelöst werden. Begeisterung spielt somit eine zentrale Rolle im Instrumental- und Gesangsunterricht.

Im Kontext des Themas «Gelingendes Leben und Musik» muss angefügt werden: Begeistert sein heißt nicht unbedingt glücklich und auch nicht unbedingt erfolgreich sein. Es ist vielmehr die Hingabe an den Beruf und die Musik und der starke innere Wunsch, diese Leidenschaft zu teilen – also eine Teilhabe zu gewährleisten, die auch das Gegenüber mit Musik erfüllen lässt – welche ein gelingendes Leben ausmachen kann. In diesem Sinne bedeutet hier «Gelingendes Leben» entsprechend dem antiken Vorbild (Aristoteles) auch, das eigene Potenzial zu erfüllen und sich selbst im Einklang mit den Lernenden zu verwirklichen.

#### Literatur:

- Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, übersetzt und herausgegeben von Ursula Wolf, Reinbek<sup>3</sup>2011
- Barandun, Ruth Brigitte L. Ch., *Wie die Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*, Phil. Diss. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Wien 2016
- Bastian, Hans Günther, *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*, Mainz 1989
- Bösel, Bernd, *Philosophie und Enthusiasmus. Studien zu einem umstrittenen Verhältnis*, Wien 2008
- Ernst, Anselm, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*, Mainz<sup>4</sup>2012
- Giebel, Marion, *Das Geheimnis der Mysterien. Antike Kulte in Griechenland, Rom und Ägypten*, Düsseldorf und Zürich<sup>3</sup>2003
- Glaser, Barney G. und Strauss, Anselm L., *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern<sup>2</sup>2005
- Höftmann, Andreas, *Muße und Musikerziehung nach Aristoteles. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Antike-Forschung*, Augsburg 2014
- Jaspers, Karl, *Psychologie der Weltanschauungen*, Berlin 1919
- Mahlert, Ulrich, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, Mainz 2011
- Platon, *Phaidros, oder, Vom Schönen*, übertragen und eingeleitet von Kurt Hildebrandt, Stuttgart 2008
- Röbke, Peter, *Pädagogik und Charisma. Professionelle Didaktiker versus begeisterte Pädagogen*, in: *Üben & Musizieren 2* (2004), S. 18-23

Daniela Bartels

## **Wie können wir jungen Menschen beim gemeinsamen Musizieren Wege zu einem guten Leben aufzeigen?**

### **Ein Kurzvortrag über Möglichkeiten, die philosophischen Begriffe der praktischen Klugheit und der Selbstgestaltung in der Praxis zu realisieren**

#### **Ziel des Vortrags**

Im *Call for Papers* wird die Frage aufgeworfen, wie Heranwachsende dabei unterstützt werden können, ihr Glück „zu machen“. Im Vortrag werde ich erläutern, wie die Wissensform der praktischen Klugheit (*phrónēsis*), die in der deutschen und nordamerikanischen Philosophie der Musikerziehung bereits diskutiert wurde (siehe hierzu z.B. Regelski 1998, Kaiser 2002 und Vogt 2004), in der praktischen musikpädagogischen Arbeit mit Gruppen umgesetzt werden kann. Außerdem möchte ich aufzeigen, inwiefern die praktische Klugheit mit der philosophischen Idee der Selbstgestaltung verknüpft ist.

#### **Theoretische Basis**

Laut der *Nikomachischen Ethik* streben die meisten Menschen in ihrem Leben nach Glück (*eudaimonia*) und setzen „das Glücklichein damit gleich, dass man gut lebt (*eu zēn*) und gut handelt (*eu prattein*).“ (NE 1095a 18-19) Das Handeln (*praxis*) stellt bei Aristoteles einen Weg dar, ein gutes Leben zu verwirklichen. In seinen Vorlesungen, die später als *Nikomachische Ethik* publiziert wurden (vgl. Wolf 2016, S. 20), erklärte er den griechischen Bürgern, dass Menschen sich letztlich selbst ein gutes Leben ermöglichen können, indem sie sich zum Beispiel in *phrónēsis* üben. Diese Form eines angewandten Wissens unterstützt Menschen dabei, das für sich Gute herauszufinden: „Es gilt als Kennzeichen eines klugen Menschen, dass er gut zu überlegen (*bouleuesthai*) vermag über das für ihn Gute und Zutragliche, [...]“ (NE 1140a 25ff.)

Wilhelm Schmid hat konkretisiert, dass im Rahmen der Übung in *phrónēsis* die menschlichen Fähigkeiten „Sensibilität und Gespür, Reflexivität und Urteilskraft“ (Schmid 1998, S. 221) eine Rolle spielen. Der Berliner Philosoph vertritt darüber hinaus die These, dass der Erwerb und die Entwicklung dieser Fähigkeiten Menschen dabei helfen, ihr Selbst und ihr Leben zu gestalten. Das Selbst ist bei ihm „eine mit Hilfe von Reflexion und Selbstreflexion organisierte Gestalt, festgefügt und doch veränderlich.“ (ebd., S. 256) Schmid's philosophische Überlegungen können z.B. beim Musizieren realisiert werden, da „jede Kunst eine Technik [ist], mit der ein Subjekt an sich selbst arbeitet, während es an einer äußeren Form arbeitet.“ (ebd., S. 73).

#### **Musikpädagogische Anwendung**

Als Chorleiterin/Musikpädagogin versuche ich seit einigen Jahren, das in ethischen Schriften vorliegende theoretische Wissen in meinem musikpädagogischen Handeln anzuwenden. Im Vortrag werde ich anhand einer konkreten Probensituation aus meiner Praxis als Chorleiterin Möglichkeiten aufzeigen, wie musikalische Laien sich im Rahmen des gemeinsamen Musizierens in *phrónēsis* und in Selbstgestaltung üben und dabei auch bewusst unterstützt werden können.

## Literatur

- Aristoteles (2006): *Nikomachische Ethik*. Hrsg. und übers. von Ursula Wolf, rowohlt's enzyklopädie, Hamburg.
- Kaiser, Hermann J. (2002): „Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis.“ In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1-12. Online: <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser2.pdf> (Zugriff: 13.1.2017)
- Regelski, Thomas A. (1998): „The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis.“ In: *Philosophy of Music Education Review*, 6, (1) 1998, S. 22-59.
- Schmid, Wilhelm (1998): *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Frankfurt am Main.
- Vogt, Jürgen (2004): „(K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule.“ In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Januar 2004, S. 1-16. Online: <http://home.arcor.de/zfkm/vogt7.pdf> (Zugriff: 25.2.2015)

Nicole Besse

**Wenn „der Mensch in die Welt passt“ -  
„praktische Reflexion“ in musikalischen Bildungsprozessen**

Mit der Bedeutung von Kunst, Musik und Literatur für den Menschen beschäftigt sich die Philosophie seit ihren Anfängen. Die Frage nach dem Wert künstlerischer Auseinandersetzung und ihrem Beitrag zu einem „gelingenden Leben“ stellt auch der Philosoph Georg W. Bertram in seiner Ästhetik „Kunst als menschliche Praxis“. Bertram greift den Gedanken Kants auf, dass ein Mensch eine Art „Belebung“ empfindet, die ihm vermittelt, dass „der Mensch in die Welt passt“<sup>1</sup>, wenn er sich als „sinnlich-rezeptive[s]“ Subjekt im „freien Spiel des Erkenntnisvermögens“<sup>2</sup> erfährt. Wesentlich ist, dass diese Erkenntnis sich „im Medium der Erfahrung“, d.h. im Umgang mit Kunst äußert als „spezifische[s] Wohlgefallen“, als Glücksgefühl, als „Lust, die man als *ästhetische* Lust bezeichnen kann.“<sup>3</sup> Mit Hegel teilt Bertram die Idee, künstlerische Tätigkeiten als Teil alltäglicher Praktiken zu begreifen: Hegel bindet den Begriff des Erkenntnisvermögens an „historisch-kulturelle Lebensformen“<sup>4</sup>, die intersubjektiv geteilt werden und normative Funktionen in der Gesellschaft erfüllen. Kant und Hegel sei gemeinsam, so Bertram, dass sie „das Schöne als eine reflexive Praxis“ verstehen<sup>5</sup>, dennoch bleiben sie einerseits die Spezifizierung eines „Schönen“ schuldig, zum anderen die „Frage nach der bindenden Wirkung von Selbsterkenntnis“<sup>6</sup>.

Bertram stellt der „theoretischen Reflexion“, die er in den Positionen Kants und Hegels darlegt, den Begriff einer notwendig „praktischen Reflexion“ gegenüber. Die „theoretische“ Reflexion erweist sich seiner Meinung nach in künstlerischen (und es ließe sich ergänzen: auch in spezifisch musikalischen und pädagogischen) Zusammenhängen als unzureichend. Das Erkennen allein muss, so Bertram, nicht unbedingt dazu führen, dass sich der Umgang mit oder das Verhalten zur entsprechenden Sache ändert, denn „[w]er theoretisch reflektiert, so könnte man sagen, objektiviert Eigenes in einer Weise, dass er die Perspektive eines Anderen auf dieses Eigene einnimmt.“<sup>7</sup> In der künstlerischen Auseinandersetzung kommen andere Aspekte der Reflexion zum Tragen: „Nach einem *praktischen* Verständnis hingegen ist Reflexion ein eingreifendes Geschehen.“<sup>8</sup> Damit benennt Bertram einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Reflektieren über eine vollzogene Handlung oder ein Kunstwerk, wie es im Musikunterricht z.B. im „Ästhetischen Streit“ praktiziert wird<sup>9</sup>, und dem künstlerischen Handlungsprozess selbst, der von einem Wechselspiel zwischen idealer Vorstellung und einem Reagieren auf die materialgebundene Umsetzung bestimmt wird. Diese Darstellung des Schaffensprozesses erinnert an die Kleistschen Ausführungen „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“<sup>10</sup> – eine noch unbestimmte Idee

<sup>1</sup> Kant, zit. nach Bertram (2014): 64

<sup>2</sup> Ebda.

<sup>3</sup> Bertram (2014): 65

<sup>4</sup> Bertram (2014): 72

<sup>5</sup> Bertram (2014): 79

<sup>6</sup> Bertram (2014): 81

<sup>7</sup> Bertram (2014): 80

<sup>8</sup> Ebda.

<sup>9</sup> Rolle/Wallbaum (2011)

<sup>10</sup> Heinrich von Kleist (1805)

nimmt im Handeln Gestalt an, sie spannt einen Bogen über das Geschaffene, sodass sich ihr logischer, auch für andere nachvollziehbarer, Fortgang misst an den vorangegangenen Handlungen in Bezug auf die künftigen: „Die Festlegung basiert nicht auf einer theoretischen Distanz, sondern darauf, dass man zu sich bestimmend Stellung zu nehmen vermag.“<sup>11</sup> Bertram erläutert: „Die Reflexion leistet eine *selbstgesetzte* Bestimmung von Praktiken. Eine solche selbstgesetzte Bestimmung kommt dadurch zustande, dass bestimmte Praktiken durch andere Praktiken geprägt werden, die Prägungen aber nicht von außen aufgezwungen werden, sondern aus einem inneren Zusammenhang heraus zustande kommen.“<sup>12</sup>

Vor diesem Hintergrund sieht Bertram in der produktiven künstlerischen Auseinandersetzung die Grundlage für die Erfahrung von „Selbstbestimmung“<sup>13</sup>, die als wesentliche Basis für ein „gelingendes“ Leben gelten kann. Indem der Künstler sich im ergebnisoffenen Prozess den Anforderungen eines Kunstwerks stellt, wird er kritik- und urteilsfähig, wird die künstlerische Auseinandersetzung auch zur „Praxis der Freiheit“<sup>14</sup>: „Kunst leistet in diesem Sinn einen Beitrag zur menschlichen Praxis insgesamt. Es handelt sich somit nie allein um den Wettstreit um das Selbstverständnis von Kunst als Kunst. Letztlich ist der Wettstreit immer an der Bestimmung des Menschen orientiert.“<sup>15</sup> Übertragen auf den musikalischen Schaffensprozess bedeutet das in Worten Martin Seels: „Die Idee der Musik ist also gar keine Idee nur der Musik, sondern eine Idee des Lebens.“<sup>16</sup>

Ziel des Vortrags wird sein, den Begriff der „praktischen Reflexion“, den Bertram in erster Linie in Hinblick auf die Bildende Kunst entfaltet, im musikalischen Kontext zu verstehen, zu spezifizieren und ihn am Beispiel verschiedener Unterrichtssituationen auf seine Tauglichkeit zu prüfen. Es ist zu untersuchen, wie sich das philosophische Verständnis von Reflexivität im individuellen musikalischen Handeln äußert und in der gesellschaftlichen Praxis unserer Zeit, in der weniger komponiert als vielmehr interpretiert und rezipiert wird. Zudem wäre zu fragen, ob und wie ein reflexives „Sichzusichverhalten“<sup>17</sup> durch didaktische Maßnahmen initiiert werden kann, um die Qualität von Musikunterricht zu steigern und Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein der Lernenden nachhaltig zu fördern. Vielleicht gelingt es, auf Grundlage der Bertramschen Ästhetik und in Anlehnung an Kant, dem Verständnis von musikalischer Betätigung als ganzheitliche Bereicherung zu einer „Belebung“ zu verhelfen<sup>18</sup>.

#### *Basisliteratur:*

Bertram, Georg W.: *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Suhrkamp: Berlin 2014

Bertram, Georg W.: Ästhetische Erfahrung und die Modernität der Kunst. In: *Kunst und Erfahrung*, Berlin 2013

Bertram, Georg W.: *Kunst*. Reclam: 2005

Rolle, Christian/Wallbaum, Christoph: *Ästhetischer Streit im Musikunterricht*. München 2011

[http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/10063/Christian\\_Rolle\\_Christopher\\_Wallbaum-Aesthetischer\\_Streit\\_im\\_Musikunterricht.pdf](http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/10063/Christian_Rolle_Christopher_Wallbaum-Aesthetischer_Streit_im_Musikunterricht.pdf) (16.12.2015)

Seel, Martin: *Die Macht des Erscheinens*. Suhrkamp: Frankfurt 2013

<sup>11</sup> Bertram (2014): 83

<sup>12</sup> Ebda.

<sup>13</sup> Bertram (2014): 151

<sup>14</sup> Ebda.

<sup>15</sup> Bertram (2013): 67

<sup>16</sup> Seel (2013): 184.

<sup>17</sup> Bertram (2014): 80.

<sup>18</sup> Ebda.



Katharina Bradler

**„...und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist“  
Gedanken zum guten Leben und Musizierunterricht**

Gutes Leben und Musik. So schwer beschreibbar diese Begriffe und umfassend deren Bedeutungsdimensionen, so wichtig und konstituierend sind sie für unser Fach. In pädagogischen Kontexten haben wir es stets mit ethischen, normativen Fragen zu tun. Das Wort „Musiker-ziehung“ unterstreicht das besonders: Es gilt Schülerinnen und Schüler zu einem im weitesten Sinn positiven Leben zu „ziehen“, oder besser vielleicht: in ein solches zu begleiten. Schließlich beinhaltet Lehren immer Fragen nach dem Was und Wie. Mit deren Beantwortung generieren Lehrende ganz automatisch ein „Sollen“, ein „Wo es hingehen soll“. Selbst in offenen Unterrichtsformen ist das der Fall, weil die Haltung der Lehrkraft (und in einem weiteren Sinn die Schule, Gesellschaft) einer bestimmten Geisteshaltung entspricht und Aussage zum gemeinschaftlichen Leben ist. Doch wohin führt das Sollen? Wann ist ein Leben gut? Vielleicht auch gelingend, zufriedenstellend, stimmig, selbstachtsam – je nach philosophischer Tradition? Dies soll in einer allgemeinen Einführung in das Thema bedacht werden.

Anschließend folgt ein exemplarischer Blick in die Antike auf Aristoteles und in die Gegenwart auf Peter Rinderles Persona-Theorie. Schließlich soll davon ausgehend ein eigener Ansatz über „gutes Leben“ vorgestellt werden. Hierzu gehört die Einsicht, dass Wörter wie „gut“ oder „gelingend“ stets als Begriffspaar zu denken sind: Ein gutes Leben ist nicht denkbar ohne das Wissen um ein schlechtes, Gelingen geht nicht ohne Scheitern, Glück ist nicht verstehbar ohne Unglück usw. Es wird der These nachgegangen, dass „gut“ etwas mit der Integration dieser Spannungen und Widersprüche zu tun hat.

Welche Rolle Musik in diesem Zusammenhang spielt, lässt sich nicht beantworten ohne zunächst Funktionen des Musizierens näher zu betrachten. Dies soll in einem anschließenden Teil erörtert werden – wohl wissend, dass es nicht möglich ist, in einem Vortrag abschließend zu klären, was Musik und speziell das Musizieren ist bzw. sein kann. Stattdessen soll hier unter Bezugnahme auf musikpädagogische und ästhetische Forschung (Brandstätter, Mersch) ausschnitthaft beantwortet werden: Was heißt Musizieren? Welche Bedeutung bzw. Funktion hat Musik als Kunst? Am Ende soll sich zeigen, dass die Ausübung von Kunst in besonderem Maße geeignet ist, Widersprüche auszuhalten, Differenzen anzunehmen, zur Reflexion anzuregen, Welterfahrung zu machen, Beeinflusst- und Manipuliertwerden zu durchschauen (vgl. Mahler 2004, 26), sich auszudrücken, Identität zu schaffen sowie infrage zu stellen u.Ä. Möglicherweise macht die Suche nach einem guten Leben genau dann am meisten Sinn, wenn wir einsehen, dass „es nicht das Wichtigste im Leben ist“. (Schmid 2014)

Ausgehend von den vorherigen Ausführungen wird in einem letzten Teil schließlich der Versuch unternommen, Konsequenzen für die Musik- und insbesondere Instrumentalpädagogik zu ziehen. Was bedeuten die Überlegungen für den Unterricht und für die hochschulische Ausbildung? Was können Lehrende tun, damit Musizieren in dem zuvor beschriebenen Sinn zur Geltung kommt, entsprechende ästhetische Erfahrungen gemacht werden? Wie kann Leben und Musik als untrennbar miteinander verwoben erfahren

werden? Die Antworten sind bewusst nicht eingebettet in ein didaktisches Konzept, sondern schildern Ideen der Achtsamkeit, der Reflexion und Wahrnehmung, die sich unabhängig von instrumentalen Fachdidaktiken verstehen.

#### Literatur:

- Badura, Jens et. al. (Hrsg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich und Berlin: Diaphanes
- Bradler, Katharina/Losert, Martin/Welte, Andrea (2015): Musizieren und Glück. Perspektiven der Musikpädagogik. Mainz: Schott
- Bradler, Katharina (2016): Hast Du noch alle Sinne beisammen? Methoden und Materialien für kreatives musikalisches Tun im Instrumentalunterricht. In: Üben & Musizieren 4/2016, S. 32-36
- Brandstätter, Ursula (2015): Ästhetische Erfahrung und das „gute Leben“? In: Diskussion Musikpädagogik 68/15, S. 50-56
- Hüttmann, Rebekka (2009): Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg: Wißner
- Mahler, Ulrich (2004): Über ästhetische Bildung und ihre Funktionen (= Schriftenreihe des Deutschen Tonkünstlerverbandes Berlin. Bd. 2. Hrsg. von Adelheid Krause-Pichler). Regensburg: ConBrio
- Schmid, Wilhelm (2014<sup>3</sup>): Glück. Alles, was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel

Theresa Etzold

### **„Ich fühle mich gesehen“ – Praktische Einblicke in den Musikunterricht am Deutschen Auslandsschulwesen auf drei Kontinenten**

Als Orte der „Begegnung“ und des „interkulturellen Dialogs“ bilden Deutsche Auslandsschulen eine Schnittstelle für Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Nationalitäten. Die weltweit rund 140 Begegnungsschulen weisen eine Reihe institutionell bedingter Besonderheiten auf, die sich auch auf den Musikunterricht auswirken.

Welchen Stellenwert und welche Ziele verfolgt das künstlerische Fach Musik an einer solchen Institution? Welche Bedeutung wird diesem vonseiten der Schülerinnen und Schüler beigemessen und wie gehen Lehrkräfte methodisch mit den kulturellen Einflüssen und Herkunftsn der Kinder und Jugendlichen um? Inwiefern können die Ergebnisse auch für das innerdeutsche Schulsystem fruchtbar gemacht werden?

Die inhaltliche Grundlage des Vortrags bilden drei mehrmonatige Feldaufenthalte an Deutschen Auslandsschulen in Australien, Kolumbien und der Türkei. Im Rahmen dieser wurde der Musikunterricht auf multiplen Ebenen (über Interviews, Beobachtungen, Fragebögen und Dokumente) untersucht. Die für die Masterarbeit gewonnenen Daten sollen für den hiesigen Kontext praxisnah aufbereitet werden und dabei die unmittelbare Schülerperspektive, institutionell bedingte Rahmenbedingungen sowie die Ebene der Unterrichtsprozesse berücksichtigen.

Trotz der immensen Unterschiedlichkeit der drei Begegnungsschulen lassen sich kontinentübergreifende Überschneidungen in Methoden als auch Herangehensweisen an den Gegenstand Musik erkennen, die an allen drei Standorten von Schülern erwähnt und geschätzt werden – verstärkte Interaktion und Kommunikation, handlungs- sowie praxisorientierte pädagogische Ansätze, welche die (Unterschiedlichkeit der) Schüler auffangen und somit möglicherweise zum ‚Glück(-lich)machen‘ beitragen. Diese Erkenntnisse werden in Form von Konzepten vorgestellt und vor der Frage diskutiert, inwiefern sich eine Anwendung auch im innerdeutschen Schulsystem anbietet.

Juliane Gerland

## ZEIT | Zeit Erleben eine Inklusive Thematik

Die Möglichkeit zur selbstbestimmten Zeitverwendung, das Gefühl, im Augenblick gegenwärtig zu sein, oder insgesamt mit der Zeit gut auszukommen sind erlebbare Elemente als gelungen empfundener Lebensführung (Geißler 1985). Hingegen sind zu viel oder zu wenig Zeit, also Langeweile oder Getrieben-Sein, Indikatoren für eine geringere Lebensqualität. Ständige Beschleunigung, ausgleichslose Zeitverdichtung oder Zeitökonomie sind Schlagworte, die häufig im Kontext mit negativ empfundenen Umständen verwendet werden. Zeit scheint folglich für die Lebensführung und die Frage nach einem gelingenden Leben eine bedeutsame Rolle zu spielen (Geißler 1985, Rosa 2005/2012/2013). Gleichzeitig ist Zeitempfinden und Zeitwahrnehmung sehr individuell und dynamisch. Jeder empfindet Zeit abhängig von unterschiedlichen Faktoren anders. Die Zeitwahrnehmung und das Zeitempfinden ändern sich darüber hinaus auch im biographischen Verlauf. Zeit ist also ein gleichermaßen universelles wie individuelles Thema.

Mit dem Konstrukt des Gelingenden Lebens sind nahezu zwangsläufig Fragen sozialer Gerechtigkeit zu verbinden. Sind die Voraussetzungen für ein gelingendes Leben für alle Menschen gleich? Welche Bedingungen erschweren ein gelingendes Leben? Wie ist es um diejenigen bestellt, für die eine (be-)glückende, selbstgesteuerte Lebensführung nur eingeschränkt und unter besonderen Bedingungen möglich ist? Menschen mit Behinderung, insbesondere Personen mit umfangreichem Assistenzbedarf, also Menschen mit Lernschwierigkeiten und/ oder komplexen Behinderungen, sind häufig stark gebunden in ihrer Zeitverwendung. Behinderungsbedingt nehmen viele Prozesse vergleichsweise viel Zeit in Anspruch. Die individuelle Zeitverwendung ist folglich stark vorstrukturiert. In besonderer Weise vorstrukturiert ist auch die Frage nach der Wahl des richtigen Zeitpunkts. Hier ist nicht ausschließlich der Wille des Subjekts maßgeblich, sondern es sind auch Realisierungsoptionen durch den Assistenzbedarf, also die Verfügbarkeit der Assistenz, mit zu berücksichtigen (Radtke 1998). Was bedeutet dies für das Leben in einer sich beschleunigenden Gesellschaft im Sinne Hartmut Rosas?

Für die schulische und außerschulische Musikpädagogik stellt sich im gegenwärtigen inklusionsorientierten gesellschaftlichen Entwicklungsprozess fortlaufend die Frage nach Themen, die sowohl einen entsprechenden musikalisch-künstlerischen Gehalt, sowie angemessene didaktische Anwendbarkeit haben, als auch inklusiven Ansprüchen genügen. Für die Nutzbarkeit im Kontext inklusiver musikpädagogischer Settings sollten Themen sowohl universellen Charakter haben (also für alle bedeutsam sein), als auch sehr differenziert und individuell (also für jeden anpassbar sein). Georg Feuser spricht hier vom Gemeinsamen Gegenstand.

Im musikalischen Handeln wird Zeit in unterschiedlichen Dimensionen erlebbar. Durch die Zeitgebundenheit der Kunstform Musik entsteht für Lernende ein ästhetischer Eindruck des *Davor*, des *Während* und des *Danach*. Zeit und ihre Beschaffenheit werden durch das Phänomen der Zeiteinteilung im Rhythmus konkret erlebbar gemacht. Im musikpädagogischen Kontext bietet die Thematik Zeit sowie ihrer Wahrnehmung und

Bewertung einen Gegenstand, der auch inklusiven Unterrichtskontexten gerecht werden kann, denn die musikalische Auseinandersetzung mit Zeit kann auf sehr unterschiedlichen musikalischen und sprachlichen Kompetenzniveaus erfolgen, ohne den Inhalt zu trivialisieren. Umgekehrt bietet sich so die Gelegenheit, interindividuelle Unterschiede in der Zeitwahrnehmung, der Zeitverwendung und der selbstbestimmten Entscheidung darüber vor einem musikalisch-künstlerischen Hintergrund zu thematisieren.

Bedingungen eines gelingenden Lebens im Kontext von Behinderung und Assistenzbedarf können von den Lernenden so möglicherweise in einer spezifischen, musikalisch-künstlerischen Qualität reflektiert werden.

Bislang liegen nur wenige Forschungsarbeiten zur musikpädagogischen Auseinandersetzung mit Zeit vor (insbesondere Bäßler 1996, aber auch didaktische Ausarbeitungen von Mansberg 2005). Seitz (2003: 206) weist daraufhin, dass auch im sonderpädagogischen Kontext praktisch keine Studien (insbesondere bezogen auf Menschen mit Lernschwierigkeiten) vorliegen, die sich mit Zeit befassen – trotz der universellen Bedeutung des Themas. Umso wichtiger erscheint im Rahmen des gegenwärtigen Diskurses inklusiver Musikpädagogik und -didaktik eine inklusionssensible Auseinandersetzung mit dem Thema Zeit, bzw. den beschriebenen musikalisch-künstlerischen Zugängen zur Thematik.

Informationen zum Beitrag:

Der vorgestellte Beitrag will eine interdisziplinäre Perspektive (Musikpädagogik, Sonderpädagogik, Soziologie) bezüglich zeitbezogener Aspekte gelingenden Lebens einnehmen. Neben theoretischen Erläuterungen der Schnittmengen und Bezüge der Themen *Musik – Zeit – Gelingendes Leben* sollen musikdidaktische Implikationen für schulische und außerschulische inklusive musikpädagogische Kontexte entwickelt und kritisch diskutiert werden.

Außerdem wird ein Seminarprojekt der Universität Siegen vorgestellt, in dem sich Studierende unterschiedlicher Studiengänge (Musikpädagogik, Soziale Arbeit, Sozialpädagogik) gemeinsam mit Musiker-Innen mit Behinderung mit dem Thema Zeit auseinandersetzen.

Nazfar Hadji & Andrea Welte

***Glück in der Psychiatrie? Musikalisch-ästhetische Bildung am Beispiel des partizipativen Projekts mit Jugendlichen „Zwischen den Welten“***

Musikvermittlung findet heutzutage nicht mehr nur in der ‚klassischen‘ Situation im Konzertsaal statt. Menschen erleben Musik stattdessen häufig auch außerhalb des traditionellen Rahmens an Orten wie etwa Museen oder Altenheimen. Doch trotz der beachtlichen Anzahl an Kinder- und Jugendangeboten im Bereich der Musikvermittlung in den vergangenen Jahren werden kaum Musikprojekte in Institutionen wie Psychiatrien umgesetzt, die zugleich künstlerisch als auch pädagogisch relevant wären und den dort behandelten PatientInnen eine musikalisch-ästhetische Teilhabe ermöglichen könnten.

Hinsichtlich der musikpädagogischen Forschung ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass der Bereich der Musik zwar innerhalb der auf die Künste bezogenen Forschungsbeiträge insgesamt als führend gilt (Liebau, 2013, S. 25ff.) und die Menge an empirischer musikpädagogischer Forschung zu Projekten in Deutschland, wie zum Beispiel für den schulischen Kontext, stetig wächst, aber vor allem im Bereich der Musikvermittlung und dabei speziell für den Kontext Krankenhaus bzw. Psychiatrie trotz alledem generell kaum derartige Studien oder wissenschaftliche Auseinandersetzungen existieren (vgl. Malmberg, 2012, S. 109). Wohl aufgrund der hohen Komplexität solcher Vorhaben sind darüber hinaus – anders als im Bereich der Theaterpädagogik (z. B. Knitsch, 2002; Anklam et al., 2016) – kaum Veröffentlichungen zur Konzeption und methodischen Umsetzung von musikpädagogischen Projekten in diesen Einrichtungen vorhanden.

Das künstlerisch-pädagogische Projekt *Zwischen den Welten*, das 2015 in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie in Hannover durchgeführt wurde, stellt sich diesem Trend entgegen. Den Kern dieses Projekts stellte die Verknüpfung des Klavierstücks *Faschingsschwank aus Wien* von Robert Schumann mit eigenen Kompositionen bzw. Improvisationen stationär behandelter Jugendlichen dar. Im Rahmen des Projekts wurde mit musikalischen, aber auch mit außermusikalischen Mitteln wie Masken, Bildern und Performance gearbeitet. Alle Ergebnisse wurden in einer abschließenden Aufführung in den Räumen der Psychiatrie präsentiert. Durch das *gemeinsame Erfinden und Aufführen eigener Musikstücke sollte das musikalische sowie ästhetische Selbstkonzept der PatientInnen erkundet und gefördert werden*. Zentral war also auch, durch die Erfahrungen im Projekt das Selbstwertgefühl und die Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. *Zwischen den Welten* sollte weiterhin ein gemeinsames Erlebnis für die Jugendlichen darstellen und das sowohl in der intersubjektiven Kommunikation, in Form von Interaktionsprozessen, als auch in der individuellen Erfahrung. Damit ist das Projekt stets auch im sozialen Kontext zu betrachten.

Um die Bildungsprozesse innerhalb dieses Projekts nachvollziehen zu können, wurden fünf Interviews mit teilnehmenden PatientInnen und drei weitere mit Personen des Krankenhauspersonals in Form von Einzelinterviews durchgeführt und basierend auf der Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Strauss und Corbin (Strauss & Corbin, 1996) unter Berücksichtigung folgender Forschungsfragen qualitativ ausgewertet:

- Welche Potenziale kann musikalisch-ästhetische Bildung für Menschen in der Psychiatrie aufweisen?

- (Inwiefern) Kann bei dem Projekt *Zwischen den Welten* von musikalisch-ästhetischen Bildungsprozessen gesprochen werden?

Das Potenzial des Projekts *Zwischen den Welten* kann rückblickend wie folgt zusammengefasst werden: das Projekt wollte gezielt dazu beitragen, Menschen mit unterschiedlichem sozialen Status, Bildungsstand, gesundheitlichem Zustand etc. – also Menschen unterschiedlicher ‚Welten‘ – musikalisch-ästhetische Bildung zu ermöglichen und eben genau solche Bildungsprozesse aktiv in der Musikpädagogik zu etablieren. Deshalb kann die beschriebene Fallstudie einen Beitrag zur musikpädagogischen Forschung in Krankenhäusern bzw. in Psychiatrien liefern und gleichzeitig der Forderung innerhalb des Diskurses nach einer „Praxisnähe von Bildung“ (Frost, 2008, S. 297) nachkommen. *Zwischen den Welten* zeigt, wie Jugendliche dabei unterstützt werden können, musikalische Glückserfahrungen (Mahlert, 2011, S. 255-281; Bradler/Losert/Welte, 2015) zu machen, Mut zu entwickeln, ihr Leben selbst zu gestalten und sich aktiv am kulturellen Geschehen zu beteiligen.

Im Vortrag wird zunächst das Projekt *Zwischen den Welten* vorgestellt, das neue Erfahrungshorizonte insbesondere im Bereich der Psychiatrie eröffnen konnte. Zudem wird die Psychiatrie als Ort für musikalisch-ästhetische Bildung fokussiert, da diese den sozialen Kontext der Fallstudie konstituierte. Weiterhin werden die theoretischen Grundlagen erklärt, indem der musikalisch-ästhetische Bildungsbegriff vorgestellt und auf das Projekt *Zwischen den Welten* angewandt wird. Abschließend werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse erläutert und zur Diskussion gestellt.

## Literatur

- Anklam, S., Uhl, I., Echterhoff, S. & Klare, T. (Hrsg.) (2016). *Theater in der Psychiatrie. Von Verwandlungen, Wagnissen und heiterem Scheitern*. Stuttgart: Schattauer.
- Bradler, K., Losert, M. & Welte, A. (Hrsg.) (2015). *Musizieren und Glück. Perspektiven der Musikpädagogik*. Üben & Musizieren – Texte zur Instrumentalpädagogik. Mainz: Schott.
- Frost, U. (2008). Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In G. Mertens et al. (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen*. Allgemeine Erziehungswissenschaft: Bd. 1 (S. 297-311). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Knitsch, N. (2002). *Theater der Stille. Theaterpädagogik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie*. Leer (Ostfriesland): Wissenschaftlicher Autorenverlag KG.
- Liebau, E. (2013). *Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland: Bestand und Perspektiven. Projektbericht*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Mahlert, U. (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott.
- Malmberg, I. (2012). *Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 9. Wien: LIT.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Andreas Höftmann,

## **Gelingendes Leben als Begeistertsein und Jüngerwerden im Fest – Platons Gesetze aus der musikpädagogischen Perspektive eines „Festes der Sinne“**

Vorweg.

Aus der Ideengeschichte von Musikerziehung eignen sich besonders Platons *Gesetze* (*Nomoi*) dafür, um über die Verhältnisbestimmung von gelingendem respektive „gutem“ Leben und Musikkultur als Fest nachzudenken. Die monumentale Altersschrift des Athener Philosophen findet in einschlägigen Handbüchern und musikpädagogischen Darstellungen zwar kaum Beachtung gegenüber Platons *Politeia* (vgl. z.B. Thomä/Henning/Mitscherlich-Schönherr 2011, 118-121; paradigmatisch bei Ehrenforth 2005, 60-70; weniger bei Weyer 2011, 209-228; noch stark idealistisch: Preussner 1959, 12-17). Im Kontrast zu diesem Befund steht freilich die Rezeptionsgeschichte der *Gesetze* speziell durch Vertreter der „Musischen Erziehung“ (so bei Ernst Kriek 1928/1933; dazu Lehnhus 2008). Gegen die ideologische Instrumentalisierung Platons, die sich im frühen und mittleren 20. Jahrhundert gerade unter dem Signum des „Musischen“ vollzog, verdient es der Dialog der *Nomoi* indes, neu gelesen zu werden.

I.

In den zwölf Buchroller der platonischen *Gesetze* konkretisiert sich *eudaimonía* als Chiffre für „gute Daseinsführung“ (*eu práttein*, *eu zên*) in Momenten, in denen sich die Bürgerschaft als festive Gemeinschaft konstituiert (vgl. Höftmann 2014, 20). Als Festgenossinnen und -genossen sind alle *Nomoi*-Bürgerinnen und -Bürger untereinander gleich, weshalb von einer herrschaftsmächtigen Clique aus Wächtern und Philosophenherrschern wie in der *Politeia* nicht mehr die Rede ist (vgl. Horn 2013, 4). Dank eines „gerechten Gesetzes“ (*díkaios nómos*: VII, 807c) haben die Polis-Angehörigen in den *Gesetzen* – neben Politik und militärischem Tätigsein – sonderlich im Fest die Aufgabe, ihre Sorge ganz der eigenen moralischen „Vollkommenheit“ (*aretê*) zu widmen. Für eine fiktiv zu gründende Kolonie von Magnesiern auf Kreta schlägt der namenlose athenische Dialogführer der *Nomoi* daher vor: „Es soll nicht weniger als dreihundertfünfundsiebzig Feste [für Götter und Dämonen] geben [...] Das Gesetz wird nämlich [zusätzlich] bestimmen, daß es zwölf [Monats-]Feste [...] geben soll [...]; auch Feste für Frauen soll man anordnen [...]“ (Platon, *Gesetze* VIII, 828b,c; Übersetzung: Klaus Schöpsdau <sup>2</sup>1990, 111.)

Indem die magnetische Bürgerschaft in täglichen (sic!) Riten und Kulten zu sich selbst kommt, eignet sie sich feierlich „freie Zeit“ (*scholé*: 828d) und ein „glückliches“ (*eudaimôn*: 829a) Dasein an und übt im Chortanz die Übereinstimmung der menschlichen Gefühlsregungen mit den – als gut erkannten – Gesetzen: Diese bedeuten eine Darstellung (Mimesis) des schönsten und besten Lebens und ermöglichen Freundschaft, Freiheit und Tugendhaftigkeit durch Teilhabe an der gesetzeseigenen göttlichen Vernunftordnung (I, 631b; III, 693b-d; IV, 714a; VII, 817b).

Das derlei vorgestellte Modell von Glück im immerwährenden Festtreiben umschließt aktive Teilhabe wie trans-aktive Teilhabe am Höhermenschlichen und hat Konsequenzen für die Musikerziehung in Magnesia:



- Wesentlicher Bestandteil der Feste sind musische und gymnastische Wettkämpfe (VIII, 828c). Hier erfahren sich die unter-18-jährigen Polis-Zöglinge als Musen-Chor und die 18- bis 31-Jährigen Jungbürger als Apollon-Chor (II, 664c,d). Die Agone dürfen als wichtige Ergänzung zum Sprach- und Musikunterricht verstanden werden, die darauf abzielen, das in Gesang und Instrumentalspiel verlebendigte schöne und gute Leben von tapferen, besonnenen und gerechten Vorbildern gewohnheitsmäßig zu verinnerlichen und zu lieben (Buch II, 652a-664b; Buch VII, 796e-804c; 812b-813a). Wie in der „Schule“ geht es auch in den Wettkämpfen um die Habitualisierung von moralisch konformen Emotionen, wobei der dazu erforderliche Gesang – nach ägyptischem Vorbild – zum unveränderlichen Gesetz erhoben wird (Buch VII, 799e). In den Chortänzen der Feste verleiblichen die jungen männlichen wie weiblichen Magnesier zudem die mathematisch-kosmologische Gesetzmäßigkeit von Musik (siehe O'Meara 2012, 112; vgl. auch Platon, *Timaios* 40c).
- Auch die 31- bis 60-jährigen Kolonisten nehmen aktiv am religiösen Spiel der Siedlung teil. Sie bilden den Dionysos-Chor und damit die wichtigste Gruppierung innerhalb der Bürgerschaft. Unter ihnen übt die ältere Generation zwischen 50 und 60 die für den Polis-Erhalt notwendige Kunstrichterfunktion aus, denn nur diese Altersklasse verfügt über das entsprechende Wissen um die richtige Beschaffenheit und den sittlichen Gehalt von Texten, Melodien und Rhythmen (II, 664d-668c; VII, 812c). Zugleich tritt der Dionysos-Chor in abendlichen Trinkfesten (Symposien) durch das Vorsingen von „Zaubergesängen“ (*epodai*) hervor und spornt dadurch die anwesende Jugend zur Tugendhaftigkeit an (II, 659e; 665d-666d; 670a-671a). Im Rausch des Alkohols erleben die dionysischen Symposiasten singend und tanzend die Erneuerung ihrer eigenen Erziehung, ja eine lustvolle Selbstverjüngung durch lebenslange (Selbst-)Pädagogisierung, die Magnesia an die glückliche Urzeit der Kronos-Herrschaft annähert (vgl. Schöller 2012, 146-154).

## II.

In einem Aufsatz über *Das Fest als (un-)geliebte Variable musikpädagogischen Denkens und Handelns* hat der Musikpädagoge Christoph Khittl die historisch problematische Beziehung zwischen Musikunterricht und Feier beschrieben und dabei ein moralisches wie ästhetisches „Scheitern“ der Schulmusik seit der Aufklärung konstatiert (vgl. Khittl 2010, 287-304). Danach sei die Musikpädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts mit ihrem Fokus auf Gesangsbildungslehren von einem „freudlose[n] Festbezug“ (Khittl 2010, 291) gekennzeichnet, von einer Bindung an geistliche wie weltliche Feiern ohne persönlichkeitsbildende oder künstlerische Ansprüche an die eigene Zeit. Die Musikerziehung zwischen 1900 und 1950 wiederum habe in verschiedensten Gruppenfeiern die Inszenierung von Gemeinschaft zum Selbstzweck erhoben und die Festteilnehmer „vor allem durch das Absingen der gemeinsamen Lieder – wirkungsvoll und nachhaltig [untereinander; A.H.] gleichschalten“ wollen (vgl. Khittl 2010, 297). Demgegenüber verfiicht Khittl die Idee einer „Ästhetische[n] Bildung als Fest der Sinne“ (Khittl 2010, 299). Er plädiert für die Inszenierung eines im Innern der Schülerinnen und Schüler imaginierten Festes, das die Sinne aus dem Alltag herausholt und im Medium der Musik öffnet für eine auf Achtsamkeit beruhende „Schulung und Kultivierung der Wahrnehmungsfähigkeit, des Wahrnehmungsgenusses sowie der Wahrnehmungskritik“ (Khittl 2010, 300).

## III.

Khittls Eintreten für eine Ästhetische Bildung als Fest der Sinne lässt sich um zwei Punkte erweitern, die im Lichte der *Gesetze* Platons wahrnehmungsphilosophisch grundiert sind und die Verflechtung von Musikpädagogik und Fest in den oben beschriebenen Kontext einer gelingenden Lebensführung stellen. Diese zwei Punkte heißen a) das Begeistertsein-Sein und b) das Jüngerwerden im Fest.

Zu a) In den platonischen *Nomoi* kann Festlichkeit und damit rituell vergewissertes Glück nicht gelingen ohne ein Außer-Sich-Sein der Feiernden, ohne ein Berührtsein von etwas Höherirdischem, ohne Transformation der eigenen Körper- und Gemütsverfassung in den Zustand des Anderen. Während die unter 31 Jahre alten Magnesier in ihren jeweiligen Chören die Polis-Götter und letztlich die als göttlich verstandene Vernunft tanzend-singend erfassen, ja sich vom Divinen erfassen lassen, steigern sich die über-31-jährigen dionysischen Choreuten bewusst in Anwendungen der Ekstase – nur alkoholisiert können sie der Jugend Zaubergesänge der Tugend vorsingen. Auf heutige Unterrichtskontexte bezogen heißt das: Wenn an die Stelle des Alkohols der „Rausch“ der Musik und des Musikmachens selbst tritt, dann wird Ästhetische Bildung zum Fest sinnlich-musikalischer und musikbezogener Lernprozesse mit Flow-Potenzial, z. B. im (Klassen-)Musizieren mit Circle Songs, Ostinati-Übungen, Kanon- und Passacaglia-Schleifen, Toccata-Carillons, Turnarounds, 4-Chord-Repetitionen, Call-Response-Mustern etc. (zu Flow-Erlebnissen im Musikunterricht vgl. Volquartz 1999). Die Lehrerin bzw. der Lehrer übernimmt als „Fest-Arrangeur/in“ entweder eine sich selbst „verüberflüssigende“, nicht-belehrende „Zeremonialrolle“ ein, welche die Schülerinnen und Schüler zu musikalischer Selbst-Bildung emanzipiert (vgl. Khittl 2017). Oder die Lehrerinnen und Lehrer sehen sich eher als auratische „Festleiter/innen“, um als musikalische Persönlichkeit zu begeistern, indem sie etwa durch stilvolles Schupra-Spiel zu Sing-Haltungen enthusiastieren wollen, die ein Leben lang tragen (zum Konnex von Enthusiasmus und Lehrerpersönlichkeit vgl. Barandun 2016).

Zu b) Im Tanz der von Platon eingeforderten magnetischen Polis-Feste zeigt sich eine besondere Zeitlichkeit: Sie betrifft „die Aufhebung des Jung- und Altseins hin zu einer dritten lebenszeitlichen Bestimmung [...: dem] *Jüngerwerden* des Chortänzers“ (Schöller 2012, 150). Wie sich die Generation ab 31 Jahren im Augenblick dionysischer Alteration ihrem eigenen Alter entzieht und wieder die Leichtigkeit der Jugend annimmt, so wähnt sich die gesamte Bürgerschaft Magnesias dank ihrer Feste in der vorgeschichtlichen Glückszeit der Kronos-Herrschaft. Mit anderen Worten: Feste heben nicht nur für eine kurze Weile den Alltag der Menschen auf, sie setzen gar unsere linear-fortlaufende Zeit diametral außer Kraft. Ästhetische Bildung als Fest der Sinne kehrt im Vollzug des Hörens und Musizierens gewissermaßen den „Flow“ der Zeit um. Kinder und Jugendliche müssen im Musikunterricht nicht unbedingt „aktuelle“ – vermeintlich schülerorientierte – Songs und Sounds nachproduzieren, sondern erforschen und erproben gleichsam über- und außerzeitliche Klangphänomene von Stille bis Raserei. Lehrer hingegen entdecken in der Spiellust ihrer Schülerinnen und Schüler ihre eigene Experimentierfreude wieder und „verjüngen“ in dieser Anamnese ihren über die Jahre geweiteten Erfahrungshorizont.

Quelle und Kommentar:

Schöpsdau, Klaus (<sup>2</sup>1990) [1976/77]: Platon. *Gesetze*, 2 Bände (= Platon. Werke in acht Bänden. Griechisch und Deutsch, 8. Band), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schöpsdau, Klaus (1994, 2003, 2011): Platon. Nomoi (Gesetze). Übersetzung und Kommentar, 3 Bände, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

#### Ausgewählte Literatur:

- Barandun, Brigitta (2016): Wie die Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht, Phil. Diss. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart, Mainz: Schott, 60-70.
- Höftmann, Andreas (2014): Muße und Musikerziehung nach Aristoteles. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Antike-Forschung, Augsburg: Wißner.
- Horn, Christoph (2013): Politische Philosophie in Platons Nomoi – Das Problem von Kontinuität und Diskontinuität, in: Christoph Horn (Hg.): Platon. Gesetze – Nomoi, Berlin: Akademie-Verlag, 1-21.
- Khittl, Christoph (2017): „Unbestimmtheitsstellen“ – Wildes Lehren und Lernen als musikdidaktisches Regulativ. Vortrag auf der Tagung „Bild – Bewegung – Sprache. Künstlerische Zugänge zu Neuer Musik“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vom Februar 2017.
- Khittl, Christoph (2010): Das Fest als (un-)geliebte Variable musikpädagogischen Denkens und Handelns, in: Martin Eybl, Stefan Jena und Andreas Vejvar (Hgg.): Feste. Theophil Antonicek zum 70. Geburtstag, Tutzing: Hans Schneider, 287-304.
- Lehmhus, Antje (2008): Kalokagathia versus funktionale Erziehung. Ernst Kriecks Platonzitate und ihre Bedeutung für die Musikpädagogik. Berlin: Blaue Eule.
- O'Meara, Dominic (2012): Religion und Musik als politische Erziehung in Platons Spätwerk, in: Dietmar Koch / Irmgard Männlein-Robert / Niels Weidtmann (Hgg.): Platon und die Mousiké, Attempto: Tübingen, 104-114.
- Schäfer, Christine (Hg.) (2013, 2007): Platon-Lexikon. Begriffswörterbuch zu Platon und der platonischen Tradition, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Preussner, Eberhard (1959): Allgemeine Musikerziehung, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Raptis, Theocharis (2007): Den Logos willkommen heißen. Die Musikerziehung bei Platon und Aristoteles, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Schöller, Manuel (2012): Umkehr der Zeit. Tanz, Lebensalter und die zweitbeste Verfassung in Platons *Nomoi*, in: Dietmar Koch / Irmgard Männlein-Robert / Niels Weidtmann (Hgg.): Platon und die Mousiké, Tübingen: Attempto, 136-154.
- Thomä, Dieter / Henning, Christoph / Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hgg.) (2011): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler.
- Volquartz, Ove (1999): Improvisation und „Flow“-Erlebnis. Empirische Untersuchung von Möglichkeiten und Grenzen der Flußerfahrung im Musikunterricht einer gymnasialen Oberstufe, Essen: Die Blaue Eule.
- Weyer, Reinhold (2011): Musikpädagogische Theorie und Praxis in der griechischen Antike, in: Eckard Nolte, Reinhold Weyer: Musikalische Unterweisung im Altertum. Mesopotamien – China – Griechenland, Frankfurt/Main: Peter Lang, 183-329, besonders 209-228.

Uta von Kameke-Frischling

## **Von der tätigen Untätigkeit beim Singen Muße und Absichtslosigkeit in der Vokalpädagogik**

Musik trägt in besonderem Maße zu einem gelingenden Leben bei, wenn sie sich dem Nützlichkeitsdenken entzieht. Das „Funktionieren-Müssen“ beim Musizieren stört die Beziehung der Musizierenden zu Musik und Klang

Arbeiten und üben am Instrument oder der Stimme bedeutet unsere Begrenzungen zu erweitern. Dabei ist es wichtig, dass wir unseren Klang als schön oder stimmig erfahren. Dieses Erlebnis ist unmittelbar und vermag uns als intrinsische Motivation über viele enttäuschende, anstrengende Phasen hinweg zu tragen, bis wir wieder einen Schritt weiter gelangt sind. Es bildet so die Basis für musikalische Resilienz.

Leider liegt in unserer Leistungs-betonten Art zu musizieren die Gefahr, dass wir diesen unmittelbaren, sensorischen Kontakt zum Musizieren verlieren und sich Werturteile wie „richtig/falsch“ etc. von außen dazwischen schieben. In keiner anderen Kunst werden Lernziele so stark vorgegeben wie in unserer Musikkultur: Punktlandungen müssen es sein und diese können über Gedeih oder Verderb einer Karriere entscheiden. Der Musikbetrieb bildet das Wettbewerbsdenken und die Beschleunigungsdynamik unserer Gesellschaft in Reinform ab. Im Vordergrund stehen häufig der Kampf um die ökonomische Existenz als Musiker und das starke Bestreben im System Musikbetrieb Anerkennung zu finden. Diese extrinsische Motivation stört die innere Wahrnehmung und das direkte Klangempfinden und verkoppelt musikalisches Tun mit mechanistischem Leistungs-Denken..

Wie können wir die Beziehung zu unserer Intrinsischen Motivation und damit unsere Resilienz stärken?

In meinem Beitrag möchte ich dem westlichen Leistungs- und Selbstoptimierungs-Prinzip eine Portion Absichtslosigkeit anbieten, die am konsequentesten in der Praxis des taoistischen *wu wei* erfahrbar ist. *Wu wei* bedeutet „nichthandelndes Handeln“. Am nächsten kommt ihm unser Begriff der *Muße*. Tätigkeit und Zustand bilden keinen Gegensatz, sondern fließen ineinander: Das Lenken der Aufmerksamkeit wird hierbei zum Handeln; indem ich einen Vorgang wahrnehme, beeinflusse ich diesen. Entwicklungen werden dann nicht als das Ergebnis von Taten erklärt, sondern als ineinander übergehende Zustände, die durch achtsame Wahrnehmung und behutsame Anstöße verwandelt wurden.

Dieses absichtslose Vorgehen ist für uns westliche Tatmenschen ungewohnt; wir wollen uns gerne am Lernziel orientieren. Mehr Aufmerksamkeit auf den Lernprozess zu lenken ist eine Möglichkeit, aus dem zermürbenden, mechanistischen Ursache-Wirkungs-Gefüge heraus zu finden. Aus „trivialen Maschinen“ werden wieder komplex agierende Menschen, deren Lernen sich aus sich selbst heraus organisiert.

Prozessorientiertes Lernen setzt sich in der Musikpädagogik erst langsam durch. Allerdings gibt es mittlerweile verschiedene Pfade, die in die Richtung führen. Diese werde ich in meinem Vortrag erwähnen:

- Verschieden Methoden der *Körperarbeit* (wie z.B. Feldenkrais)
- *Inneres Spiel* (nach Gallwey/Green)
- *Üben im Flow* (nach A. Burzik)
- *Unbeabsichtigte Musik* (nach L. Arye)
- *Differenzielles Lernen* (Schöllhorn/Widmaier)

Das *Lichtenberger® Modell* (nach Gisela Rohmert) werden wir in meinem Beitrag ausführlicher kennenlernen, da es die Grundlage meiner Unterrichtspraxis als Gesangspädagogin bildet. In diesem Lernmodell, das am Lichtenberger Institut für angewandte Stimmphysiologie entwickelt wurde, fließen im Grunde alle oben genannten Strömungen mit ein. Hier wird nicht auf Lernziele verzichtet, diese werden aber anders angesteuert, als direktive Methoden dies tun: Durch Fragen nach der sensorischen Wahrnehmung (*Fragepädagogik*) verändern sich die Randbedingungen und organisieren sich neu. Die sensorische Wahrnehmung koppelt positiv auf die Stimmqualität zurück. Erlebt wird dies meist als eine körperliche Entlastung von Zuviel-Tun (motorische Ruhe). Singen kann dann so mühelos werden, dass es eher einem *Zustand* gleicht als einer anstrengenden *Tätigkeit*.

Die Wahrnehmung ermöglicht es den Singenden, im Kontakt mit den autopoietischen Umbau-Vorgängen und mit dem eigenen Stimmklang zu sein. Dies ereignet sich sowohl bei gelungener Präsentation im Konzert als auch beim alltäglichen Üben und beim Einsingen ständig neu und hält so die intrinsische Motivation der Singenden wach.

Stefan Orgass

### **Gelingendes Leben und inklusiver Musikunterricht. Zur Aktualität von Klaus Schallers Differenzierung des Leistungsbegriffs**

Die im Titel des Beitrags angesprochene Differenzierung des Leistungsbegriffs nahm der Pädagoge Klaus Schaller 1979 vor – in einer Monographie, die gegen eine pauschale Ablehnung schulischer Leistungsbeurteilung argumentierte.<sup>19</sup> Dabei handelt es sich zunächst um jenen bürgerlichen Leistungsbegriff, dessen emanzipatorischer Impetus sich kritisch gegen ungerechtfertigte Privilegien richtet und der seit der 1789er Revolution dem Ideal nach zu den politisch-gesellschaftlichen Standards der bürgerlichen Gesellschaft gehört. Die entsprechend hochzuschätzende Leistung unterscheidet Schaller von jener LEISTUNG, die der Verbesserung der Lebensverhältnisse in dieser Gesellschaft („Demokratisierung der Lebensverhältnisse“, „rationale Lebensführung“) dienen soll. Die durch Deutschland im Jahre 2008 unterschriebene UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich so verstehen, dass der in ihr artikulierte politische Wille zur Umsetzung der Ziele von Inklusion auf eine solche Verbesserung der Lebensverhältnisse bezogen ist. – Zumindest in ihrer radikalisierenden Zuspitzung lässt Inklusion eine deutliche Unterscheidung von ‚Integration‘ erkennen. Sie soll die für Schule und Unterricht als bürgerliche Leistungs-‚Betriebe‘ Verantwortlichen auf produktive Art und Weise ‚stören‘ – mit dem Ziel der Hervorbringung des Willens zur Verbesserung der Bedingungen für umfassende Partizipation nicht nur in diesen ‚Betrieben‘, sondern – im Sinne eines ermöglichenden Beitrags – auch im gesellschaftlichen Leben insgesamt. Im Referat wird *erstens* vorgeschlagen, die Differenz inklusiv/integrativ mit derjenigen zwischen zielgleichem und zieldifferentem Unterricht in Verbindung zu bringen. Dies legt die Unterscheidung inklusiv-zielgleicher von integrativ-zieldifferenten Phasen eines inklusiv intendierten Musikunterrichts nahe. – Zweitens wird versucht, Vorstellungen vom gelingenden Leben als Realisation der Sinndimension musikbezogener Lern- und Bildungsprozesse durch eine musikpädagogisch geleitete Reflexion zu Schallers Unterscheidung zwischen Leistung und LEISTUNG zu würdigen – eine Reflexion, in der auch Schallers kritische Sicht auf Wolfgang Klafkis Konzept kategorialer Bildung<sup>20</sup> – teilweise gegenkritisch – zur Geltung kommen wird.

---

<sup>19</sup> Klaus Schaller, *Leistung und Selbstverwirklichung. Kritik an der Kritik schulischer Leistungsforderung* (neue pädagogische bemühungen 81, hg. von Werner Loch und Jakob Muth), Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1979.

<sup>20</sup> Klaus Schaller, *Studien zur systematischen Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1966, S. 43-51.

Malte Sachsse

## **„Musik hat mir ziemlich oft den Arsch gerettet“<sup>21</sup>. Virtuelle Bilder musikalischen Gelingens**

„Oberstes Ziel aller Bildungsbemühungen ist es, Menschen in die Lage zu versetzen, ein erfülltes und glückliches Leben zu führen“, schreibt der Erziehungswissenschaftler und Anthropologe Christoph Wulf 2014. Er umreißt damit eine durchaus traditionsreiche Maxime praktischer pädagogischer Anthropologie, die er einer reinen Fokussierung auf „curriculare Lernziele“ gegenüberstellt. Diese bilden ihm zufolge gleichsam nur die Spitze eines Eisbergs: den „sicht- und messbaren Teil der Bildung“ als bloße Wirkung vielfältiger, ohne eingehende Analyse zunächst verborgener Prozesse (Wulf, Christoph: *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*, Bielefeld 2014, S. 221).

Versucht man, diese Zielvorstellung zu übertragen und inhaltlich zu konkretisieren mit Blick auf musikpädagogische Bildungsbemühungen, zeigt sich die Problematik der verwendeten Begriffe in aller Schärfe: Die Antwortversuche darauf, welches Leben als „erfüllt“ oder „glücklich“ gelten könne, dürften eher dem Rhizom bei Deleuze/Guattari ähneln. So kann denn auch die heute zu beobachtende Pluralität musikpädagogisch-konzeptioneller Entwürfe nicht zuletzt als Effekt sowie als Spiegel einer Pluralisierung musikalischer Gebrauchspraxen und damit verbundener musikbezogener Bedeutungszuweisungen (vgl. Krause, M., *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*, Hildesheim 2007), historischer Sinnbildungen (vgl. Niegot, A., *Geltung und Gehalt: Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann*, Hildesheim 2016) und biographischer Selbstentwürfe gelten.

Die Anforderungen, denen sich Schülerinnen und Schüler gegenübersehen bei dem Versuch, ihr Leben „gelingend“ zu gestalten, lassen sich erahnen angesichts einer Analyse der Erzählungen, Bilderwelten und performativen Praktiken, in denen sie sich orientieren müssen: Während das Internet sie nicht nur mit ungezählten Identifikationsangeboten versorgt, sondern ihnen auch Plattformen zur selbstbestimmten mimetischen Nachahmung, Aneignung und Transformation kultureller Praxen liefert, erfahren sie Musikunterricht zwar in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (eher produktionsorientiert, rezeptionsorientiert, interkulturell, aufbauend etc.) und subjektiv ohnehin kontingent – als abwechslungsreich, interessant, lehrreich, langweilig, abschreckend –, immer aber als normativ: „Gelingen“ kann zunächst – nicht anders als die gleichwohl subjektiven Kategorien „Erfüllung“ und „Glück“ – zumal innerhalb von Bildungsinstitutionen nur von anderen attribuiert werden bzw. vom Subjekt selbst in Kenntnis möglicher Attribuierungen anderer vorgenommen werden. Grundlage dafür ist jedoch, was als gutes Musizieren oder Musik-Rezipieren imaginiert wird: Menschenbilder und Musikbegriffe bilden in diesem Sinne kategoriale Fundamente musikbezogenen Gelingens (vgl. Sachsse, M., *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. Hildesheim

---

<sup>21</sup> Zitat aus dem Musikblog „Schallgrenzen“, abrufbar unter <http://www.schallgrenzen.de/about/> (Stand 15.1.2017)

2014) als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für die Ausbildung von „Identitäten im Übergang“ (Welsch).

In dem Beitrag wird der Versuch unternommen, die umrissene Problematik am Beispiel verschiedener medialer Inszenierungen gelingenden Lebens (insbesondere Musikblogs) zu fokussieren, mit einschlägigen Zielbestimmungen von Musikunterricht in jüngeren musikpädagogischen Schriften gegenzulesen und auf diese Weise Perspektiven für eine musikpädagogische Fruchtbarmachung pädagogisch-anthropologischen Fragens aufzuzeigen.



Philipp Schäffler

## **Musikpädagogik und Resonanz**

Das Verhältnis zwischen einem gelingenden Leben und der Musik beschäftigt die Musikpädagogik seit ihren Anfängen. Erstmals benennt Platon das Verhältnis und bezeichnet „...die Erziehung durch Musik so überaus wichtig, weil am tiefsten in die Seele Rhythmus und Harmonie eindringen, sie am stärksten ergreifen und ihr edle Haltung verleihen.“ (Platon: Der Staat, hrsg. v. Karl Vretska, Stuttgart 1982, S. 183f)

Wenngleich sich die Vorstellungen von Rhythmus und Harmonie seit der Antike gewandelt haben, ist die Bedeutung der Musik für ein gelingendes Leben nach wie vor aktuell. Offensichtlich schafft Musik schon immer einen Möglichkeitsraum, um gelingendes Leben einzuüben und lässt sich als ein Ort der Glückserfahrung denken und erfahren. Damit wird indirekt die Sinnfrage beantwortet, warum wir überhaupt Musik bzw. Musikpädagogik „betreiben“.

Dahinter steckt allerdings das Versprechen des Ästhetischen, dessen Grundlagen Kant gelegt hat, die von Friedrich Schiller aufgegriffen wurden und noch deutliche Spuren bei Theodor W. Adorno und Martin Seel zeigen. In der Streitschrift von Norbert Schläbitz wird dieses Versprechen dagegen als Bildungstraum(a) abgetan. Bevor man sich nun für die eine oder andere Seite entscheidet, könnte man nüchtern fragen, was eigentlich passiert, wenn wir Musik erleben und warum dieses Erlebnis zu einem (gelingenden) Leben in Beziehung gesetzt wird.

In der Musikphilosophie gibt es hier neuere Ansätze von Alexander Becker und Matthias Vogel und insbesondere Christian Grünys, die in der Musikpädagogik bis jetzt wenig diskutiert und reflektiert worden sind. Insbesondere Grünys Verwendung des Begriffs Resonanz lässt aufhorchen. Der Soziologe Hartmut Rosa hat darüber hinaus den Begriff Resonanzpädagogik geprägt. Er bezieht sich damit keineswegs nur auf den Musikunterricht, wenngleich man denken könnte, sein von ihm gefordertes "Knistern im Klassenraum" ließe sich am besten im Fach Musik erleben. Rosa versucht den Begriff Resonanz als eine Basiskategorie einer Weltbeziehungstheorie zu etablieren und weitet damit Resonanzbegriffs derart aus, dass sich stellenweise sein Ansatz nicht grundlegend von den zahlreichen Ratgebern zur gelungenen Lebensführung und Glück unterscheidet. Grünys Verwendung ist dagegen differenzierter, indem er Resonanz als ein Phänomen auffasst, das sich im Nachvollzug von Musik zeigt. Musik wird hier zu einem Differenz- und Resonanzphänomen, die auf den „gestimmten“ Menschen treffen muss. Sein gehaltvolles Resonanzmodell versucht nicht nur den unterschiedlichen musikalischen Erfahrungen gerecht zu werden, sondern bietet auch Erklärungen, wieso es so etwas wie einen Transfereffekt im Umgang mit Musik auf das Leben geben könnte.

In dem Vortrag wird nach einer Klärung der Begriffe Resonanz und Resonanzpädagogik die Frage gestellt, inwiefern das ursprünglich aus der Musik stammende Phänomen der Resonanz für die theoretische wie auch praktische Musikpädagogik fruchtbar gemacht werden kann. Ist dieses Feld erst einmal eröffnet und abgesteckt, lässt sich möglicherweise

besser klären, welchen Beitrag die Musikpädagogik zu einem gelingenden Leben leisten kann.

Literatur (Auswahl)

Becker, Alexander und Vogel, Matthias (Hrsg.): Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik, Frankfurt a. M. 2007.

Erlmann, Reason and Resonance. A History of Modern Aurality, Brooklyn, 2010.

Grüny, Christian: Kunst des Übergangs. Philosophische Kontellationen zur Musik, Weilerswist 2014

Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Frankfurt a.M., 2016.

Schläbitz, Norbert: Als Musik und Kunst dem Bildungstraum(a) erlagen: Vom Neuhumanismus als Leitkultur, von der »Wissenschaft« der Musik und von anderen Missverständnissen, Göttingen 2016.

Peter W. Schatt

### **Musikalische Praxis als Teilhabe am „immateriellen kulturellen Erbe“ – ein Weg zum gelingenden Leben? Probleme und Perspektiven im Kontext kultureller Diversität**

Wer eine Orientierung am kulturellen Erbe vorschlägt, setzt sich schnell dem Verdacht aus, eine Orientierung am Kunstwerk wieder in Geltung setzen zu wollen, die obsolet geworden ist, weil sie eine normative und einseitige, womöglich gar ausschließliche Ausrichtung auf Hochkultur als Bildungsziel oder Bildungsinhalt bzw. -gehalt darstellt.

Dass dies nicht der Fall ist, zeigt zunächst eine Auseinandersetzung mit der Vorstellung eines „kulturellen Erbes“, und zwar insbesondere – wie im Falle der Musik – in seiner Immaterialität (vgl. Wulf 2016). Es wird nachzuweisen sein, dass ein solches Erbe keineswegs „gegeben“ ist, sondern immer wieder aufs Neue erworben und in Geltung gesetzt bzw. hinsichtlich seiner Geltung reflektiert werden muss. Nur so kann Kultur – verstanden als ein unabschließbarer Diskurs um Geltungsansprüche, -bedingungen, -inhalte und -gehalte sowie deren Begründungen durch Norm- und Wertvorstellungen (vgl. Schatt 2016) – entstehen, weiterentwickelt und verändert werden.

Der einzige Weg zu einem solchen für den Menschen und für seine persönliche wie auch für jedwede überpersönliche Kultur relevanten Umgang mit dem „Erbe“ ist musikalische Praxis. Diese entfaltet sich vielfältig als Produktion, Reproduktion, Rezeption, Reflexion, ja selbst Distribution – gleichviel, ob mithilfe von Instrumenten, der Stimme, elektronischer Medien oder „Denken in Musik“.

Nicht immer kann zwischen pragmatischen und ästhetischen Ausrichtungen musikalischer Praxis unterschieden werden. Es wird die Frage zu beantworten sein, ob dies beim Nachdenken über „gelingendes Leben“ überhaupt notwendig ist: Kaum eine pragmatische Befassung mit Musik wird gelingen, wenn nicht ästhetische Momente zumindest beteiligt sind. Umgekehrt sind auch die selbstbezüglichen, selbstzweckhaften ästhetischen Praxen an pragmatische Prozesse angebinden. Zum „gelingendem Leben“ scheint beides wesentlich beizutragen: eine ästhetisch erfüllte Praxis und deren Einbindung in die für das Leben notwendige Pragmatik.

Notwendig ist insofern die Unterscheidung zwischen Teilnahme und Teilhabe (vgl. Krupp-Schleußner 2016). Während erstere in einem bloßen „Dabeisein“ besteht – welches (wie z. B. die Teilnahme am Schulchor) freilich auch zum Erfolg führen kann (hier zu einer guten Zensur) –, ist letztere eine mit Aufmerksamkeit und Relevanz ausgestattete Teilnahme. Sie führt zur Positionierung, zur Stellungnahme, zum Engagement und trägt wesentlich dazu bei, die Persönlichkeit in ihrer Identität herauszubilden. Fraglich bleibt indessen, worin eine solche Identität besteht, die sich durch Teilhabe am immateriellen musikalischen Kulturerbe herausgebildet hat und ob sie sich dadurch bewährt, dass sie den Menschen befähigt, den Anforderungen der modernen Welt gerecht zu werden und insofern ein „gelingendes Leben“ zu führen.

Zur Beantwortung dieser Frage ist die Eigenart musikalisch-ästhetischer Teilhabe in den Blick zu nehmen. Teilhabe ist immer immateriell, weil sie auf Erfahrung beruht und in Erfahrung besteht – so immateriell wie Musik, die nichts anderes als eine offene tönende Inszenierung von Bedeutungen und Bedeutsamkeit ist. Ästhetische Erfahrung, die in kontemplativer, korrespondierender oder imaginativer Einstellung gewonnen werden kann (vgl.

Seel 1991 u. 1996), bietet dem Menschen als poiesis, aisthesis oder katharsis (vgl. Jauß 1991) Genuss, Freude, Bewusstsein für gelebte Gegenwart, relevante Vergangenheit und Perspektiven für sinnvolle Veränderung.

Das immaterielle musikalisch-kulturelle Erbe hat überall auf der Welt eine soziale und eine ästhetische Seite: Die tönenden Phänomene sind in Gebräuche, Rituale, Handlungen so eingebunden, dass sie einerseits von ihnen mitbestimmt werden, andererseits aber auch deren Ausformung mitbestimmen.

Insoweit Kultur sich von daher bestimmen lässt als eine Praxis von Geltungsansprüchen, die im Umgang mit Menschen untereinander und im Gebrauch von materiellen und immateriellen Produkten verwirklicht werden, wenn wir ferner das Diktum Adornos bedenken, das musikalische Material sei „geschichtlich durch und durch“ (Adorno 1998, S. 223), so können wir für das europäische musik-kulturelle Erbe festhalten, dass die aktuelle Pluralität und Diversität von Musikveranstaltungen, musikbezogenen Verhaltensweisen, musikalischen Vorlieben, musikalischen Stilen bzw. musikalischen Vorstellungen generell kein Zufall, sondern das Ergebnis einer langen Entwicklung ist, die von Offenheit für das Fremde, Andere getragen war. Ohne Übertreibung lässt sich behaupten, dass die Bereitschaft, sich mit Anderem zu befassen, zu den spezifischen europäischen Traditionen gehört, so dass Offenheit für Anderes zum Kern des kulturellen Erbes in Europa gelten kann (vgl. Orgass 2007). Dieses Erbe ist eben kein Museum, denn Musik entfaltet sich in der Gegenwart mit Verwurzelung in der Vergangenheit, und zwar im Kontext von Geltungsansprüchen. Das europäische Erbe besteht in der Offenheit gegenüber anderen Kulturen – vom gregorianischen Choral über die italienische Oper bis zu Debussys Gamelan-Rezeption oder Milhauds Freude an Jazz und Samba.

Natürlich kann ästhetische Praxis auch ohne eine solche Offenheit gelingen und zum Gelingen des Lebens beitragen – wenn auch möglicherweise um den Preis einer monistisch zentrierten Identität. Als Beispiele sei auf die Texte zweier volkstümlicher Lieder verwiesen: „Jan Hinnerk“, der „op de Lammer-, Lammerstraat“ wohnte (und vielleicht noch wohnt), bezog eine solche Position: Er zielte auf Abwehr des Fremden durch deutsche Musik und durch solidarische Freunde verschiedenster Nationalität. Er selbst blieb dabei, was und wo er ist und wahrte so seine nationale wie seine persönliche Identität. Auch „Hans Spielmann“ verwirklicht seine Identität (sie ist im Namen schon angelegt und besteht in der Ausübung seines Berufes), indem er seine Kuh für eine Fiedel verkaufte und fortan für andere und sich selbst spielt. Beide sind erfüllt von ihrem Tun und werden in den Liedern als Beispiele für gelingendes Leben dargestellt.

Andererseits bietet die plurale Welt eine Fülle von Möglichkeiten, so dass Identitäten „im Übergang“ entstehen können (vgl. Welsch 1995), die Neues entstehen lassen, und zwar performativ durch gemeinsame Praxis (zu sehen z. B. an der Kooperation mit indischen Musikern bei John McLaughlin, den Beatles und Ravi Shankar), kompositorisch z. B. bei Darius Milhaud mit seiner *Création du Monde* mit ihrer Kombination von avancierter Kunstmusik und Jazz sowie dem Zusammenwirken diverser Künste, nämlich Musik, Literatur, Bildende Kunst, Tanz (Libretto: Blaise Cendrars, Kostüme und Bühnenbild: Fernand Léger). Durch solche Arbeiten entstand eine Kunstmusik an der Grenze der Tonalität und des Jazz, zugleich des Hochkultur- und Spannungs- bzw. Unterhaltungsmilieus. Solche Mischungen zeigen einen gelingenden Umgang mit Diversität, indem sie ihre Identität in einem Spannungs-Sektor des Hochkulturmilieus und damit eine neue Identität der musikalischen Kunst verwirklichen.

Fest steht, dass musikalische Praxis mit den ästhetischen Erfahrungen, die sie ermöglicht, weder eine notwendige noch auch nur eine hinreichende Voraussetzung für ein gelingendes Leben ist. Sofern diese Praxis aber das Subjekt in die Lage versetzt, seine Wünsche, Hoffnungen und Ansprüche an Musik zu erfüllen, so kann ästhetisch erfüllte musikalische Praxis ein „Gelingen“ nicht für das ganze Leben, zumindest aber für den auf Musik bezogenen Teil erreichen. Voraussetzung dürfte in jedem Fall eine Vermittlung zwischen der ästhetischen Erfüllung und der im sozialen Kontext zu bewirkenden Arbeit an Identität sein. Für diese Vermittlung dürfte eine umfassende musikalische und musikbezogene Bildung hilfreich sein, die den Menschen für das „immaterielle musikalisch-kulturelle Erbe“ zugänglich werden lässt und zugleich dazu beiträgt, dieses Erbe am Leben zu erhalten.

## Literatur

- Adorno, Theodor: *Ästhetische Theorie*, in: Ders., *Gesammelte Schriften* Bd. 7, hrsg. v. R. Tiedemann, Darmstadt (WBG) 1998
- Cassirer, Ernst: *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Aus dem Englischen von Reinhard Kaiser. Frankfurt a. M. (S. Fischer) 1990 (Original: *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of human Culture*. New Haven: Yale University Press, 1944)
- Jauß, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1991
- Krupp-Schleußner, Valerie: *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*, Münster/New York (Waxmann) 2016
- Schatt, Peter W.: „...das Wörtlein: und“: *Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft am Beispiel musikalischer und musikbezogener Inszenierungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit*, Vortrag im Rahmen der AMPF-Jahrestagung 2016, Freising
- Seel, Martin: *Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung – mit einem Anhang über den Zeitraum der Landschaft*, in: Ders., *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1996, S. 36-69
- Seel, Martin: *Eine Ästhetik der Natur*, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1991
- Orgass, Stefan: *Auseinandersetzung mit musikalischer Vielfalt als Idealtypus einer kulturellen Praxis in Europa*, in: Ders., *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*, Hildesheim u. a. (Olms) 2007, S. 239-309
- Welsch, Wolfgang: *Identität im Übergang*, in: Ders., *Ästhetisches Denken*, Stuttgart (Reclam) 1995, S. 168-200
- Wulf, Christoph: *Immaterielles kulturelles Erbe. Aktuelle Entwicklungen und grundlegende Strukturelemente*, in: *Die Tonkunst* 4/2016, S. 371-377

Christoph Stange

### **Beziehungen stiften.**

Eigene und andere Körper als Schlüssel zu einem erfüllenden Umgang mit Musik.

Gelingende Beziehungen verweisen nicht nur auf gelingendes Leben – sie sind sogar konstitutiv dafür. Insbesondere von Menschen, die im Begriff sind, Abschied vom Leben zu nehmen und die noch einmal zurückblicken, wird die herausragende Bedeutung gelingender Beziehungen im Laufe der Lebensspanne betont. Und Hartmut Rosa (Rosa 2016) hat erst jüngst die Bedeutung von „Resonanz“ für ein sinnerfülltes Leben herausgestellt – eine Resonanz, die sich als bestärkende wie auch korrigierende Reaktion eines anderen Menschen auf das eigene Tun und Lassen zusammenfassen lässt. Damit ist er sehr nahe an den Gedanken Martin Bubers, wonach man erst mit Hilfe eines Gegenübers – am Du, wie Buber es ausdrückt, – zum Ich wird. Der hier zum Ausdruck kommenden Konturierung des Ichs mit Hilfe des Anderen wird man einen weiteren Aspekt hinzufügen müssen. Nach Wilhelm Schmid wird durch die „Begegnung mit Anderen, die die Welt ‚anders sehen‘“ (Schmid 1998, 293) die Möglichkeit eröffnet, sich selbst und die eigene Sichtweise zu relativieren und sich letztlich auch auf neue Sichtweisen einzulassen.

Nun ist die Begegnung mit dem Anderen in der Musikpädagogik auf verschiedenen Ebenen diskutiert worden. Sie zeigt sich im ästhetischen Streit (Rolle, Wallbaum), bei der Begegnung mit Menschen anderer Kulturen (z. B. Barth/Greve 2007), oder auch in der Begegnung mit einem „Werk-Subjekt“ (Schönherr 1999). Im Hinblick auf die Begegnung mit zeitlich weit entfernten Kulturen (Musikgeschichte) läuft es häufig auf die Beschäftigung mit Biographien der „großen Meister“ hinaus.

Fragt man grundsätzlich nach Anlässen für das Entstehen gelingender Beziehungen in musikpädagogischen Zusammenhängen, dann kommen Momente der Weitergabe von musikbezogenem Wissen in den Blick. Besonderes Interesse verdienen dabei jene Momente, bei denen die Weitergabe von Wissen durch die Interaktion von zwei (oder mehr) Menschen erfolgt, die also außerhalb einer rein textbasierten Aneignungssituation stattfinden. Da die Interaktion dabei über die rein sprachliche Ebene hinausgeht, kommt den Körpern der Beteiligten verstärkte Aufmerksamkeit zu.

Ich gehe von der These aus, dass gelingende Beziehungen letztlich im Körper wurzeln. Diesen Aspekt betonen auch Hubert Dreyfus und Charles Taylor, die die Bedingung der Möglichkeit zur Interaktion im Körper verorten (Dreyfus & Taylor 2016: 100). Der Körper wird dabei – in Abkehr zu der auf Platon, Descartes sowie der in der Musikpädagogik wirkmächtigen, auf Helmuth Plessner zurückgehenden Tradition – als Einheit von sichtbarem Körper, Spüren und Denken betrachtet (Nancy 2000).

Gelingende Beziehungen beinhalten, die Sicht- und Hörweisen anderer Menschen probeweise einzunehmen. Die Körper anderer Menschen – seien sie nun räumlich und zeitlich nah oder weit entfernt – bilden die Grundlage dafür, denn durch den Körper eines anderen Menschen vermittelt sich Wissen (Schindler 2011), etwa wie mit einer Musik umzugehen ist, so dass der Umgang damit erfüllend wird. Insofern ist es notwendig, dessen Körperlichkeit beim Umgang mit Musik auszuprobieren. Diese Bezugnahme lässt sich mit

Christoph Wulf als soziale Mimesis bezeichnen (Wulf 2005). Soziale Mimesis kann sich dabei auf ganz verschiedene Aspekte beziehen: auf die Körperlichkeit des Musizierens ebenso wie auch auf die des Zuhörens oder von musikbezogener Bewegung. Auf dieser Grundlage lohnt es, die Impulse von Arnie Cox (2016) zu diskutieren, der zusätzlich zu Bezugnahmen, die sich als sichtbar bezeichnen lassen und sich auf räumlich anwesende Bezugspersonen beziehen, auch „verdeckte Interaktion, die nur in der Vorstellung stattfindet“ (Cox 2016, 11. Übers.: C. S.) und räumlich nicht anwesende Bezugspersonen in den Blick nimmt. Damit wird Mimesis auch für die Aneignung räumlich und zeitlich entfernter Kulturen konstitutiv, so dass auch in diesen Fällen „kulturelles Lernen weitgehend [als] körperbasiertes mimetisches Lernen“ (Wulf, 2017, S. 78) aufgefasst werden kann.

Mimesis ermöglicht also einerseits, sich einem anderen Menschen anzugleichen und damit dessen Art und Weise des Umgangs mit Musik zu empfangen. Andererseits ermöglicht Mimesis aber auch, die eigene Weise des Umgangs mit Musik anderen Menschen mitzuteilen und auf diese Weise zu teilen. Insofern lassen sich mittels Mimesis Beziehungen stiften und erweist sich Mimesis als Schlüssel, um im Hinblick auf Musik ein gelingendes Leben führen zu können.

#### Literatur:

Barth, Dorothee & Greve, Martin (2008): Jugendliche erforschen ihren kulturellen Nahraum. Feldforschung in und außerhalb der Schule als Methode interkulturell orientierter Musikpädagogik, in: Heß, Frauke & Terhag, Jürgen (Hg.): Bach – Bebop – Bredemeyer: Sperriges lebendig unterrichten (Musikunterricht heute, Band 7), Oldershausen: Lugert, S. 181-192.

Cox, Arnie (2016): Music And Embodied Cognition. Listening, Moving, Thinking, and Feeling. Bloomington: Indiana University Press.

Dreyfus, Hubert & Taylor, Charles (2016): Die Wiedergewinnung des Realismus. Berlin: Suhrkamp.

Fischer, Lichte, Erika (2001): Verkörperung / Embodiment. Zum Wandel einer alten theaterwissenschaftlichen in eine neue kulturwissenschaftliche Kategorie, in: Dies. & Horn, Christian & Warstat, Matthias (Hg.): Verkörperung, Tübingen etc., 11-25.

Nancy, Jean-Luc (2000): Corpus. Berlin: diaphanes.

Schindler, Larissa (2011), Teaching by Doing: zur körperlichen Vermittlung von Wissen, In: Keller, Reiner & Meuser M. (Hrsg.): Körperwissen. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335-349.

Schönherr, Christoph (1998): Sinn-erfülltes Musizieren. Chancen und Grenzen seiner Vermittlung in Probensituationen. Kassel.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp: Berlin.

Wulf, Christoph (2005). Die Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.

Wulf, Christoph (2017). Mimesis. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie, Bd. 1. Wiesbaden: Springer, S. 73-78.

Annette Ziegenmeyer und Christine Löbbert

## **Offenheit und Verbundenheit in der musikalischen Unterrichtspraxis als Grundvoraussetzung für glückliche Momente**

Während das Glück ein Gefühl ist, das an einzelne Momente gekoppelt ist, in denen alles zu klappen scheint, steht der Begriff des gelingenden Lebens eher für eine größere Zeitspanne. In dieser können Glücksmomente zwar auftauchen, im Vordergrund steht jedoch, dass das gesamte Leben mit all seinen Höhen und Tiefen gemeistert und zum Gelingen gebracht werden muss. Birgt diese Herausforderung einerseits die Chance, das Leben nach den individuellen Ansprüchen zu gestalten, so wirft sie andererseits die Frage nach den Kriterien für ein gutes oder gelingendes Leben auf.<sup>22</sup>

Ein Kennzeichen moderner Gesellschaften ist hierbei die Ausrichtung auf „Wachstum, Beschleunigung und Innovationsverdichtung“<sup>23</sup>, in der sich die Lebensführung auf Ressourcenausstattung konzentriert. Eine solche bestmögliche Positionierung der Ressource Kind wird in schulischen Kontexten besonders sichtbar: Bestrebungen nach quantifizierbarer Leistungsmessung, die auf dem Ressourcenansatz basiert, sowie die Steigerung von Effektivität und Effizienz als prägende Merkmale der vergangenen Schulreformen prägen das Bild.<sup>24</sup>

Auch wenn der Musikunterricht hier keine Ausnahme zu bilden scheint, so kann doch gerade er der Ort werden, an dem resonante und somit individuell bedeutsame Erfahrungen gemacht werden können. Den Musiklehrkräften, die sich nicht nur durch ein pädagogisch-wissenschaftliches, sondern auch durch ein künstlerisches Profil auszeichnen, kommt hierbei eine wichtige Bedeutung zu. So können sie im Sinne von Rosa als „doppelte Stimmgabel“ fungieren und sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Sachebene Resonanzen auslösen und verstärken. Durch diese pädagogischen Spiegelungen können Momente der Synchronizität erzeugt werden, in denen Schülerinnen und Schüler Musik und Beziehung als für sie bedeutsam erleben.

Dennoch scheint die Relevanz dieser Momente für die musikalische Entwicklung sowohl in der Musiklehrerbildung als auch in der Schule eine untergeordnete Rolle zu spielen, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass solche Momente nicht ausreichend quantifizierbar zu sein scheinen. Durchaus beschreibbar werden solche Momente aber durch Begriffe wie z.B. Offenheit und Verbundenheit. Verwendet Hartmut Rosa diese Begriffe<sup>25</sup>, um Resonanzmomente zu beschreiben, so möchten wir diese Begriffe um die für schulische Kontexte relevanten entwicklungspsychologischen Aspekte<sup>26</sup> erweitern.

Im Vortrag werden wir anhand ausgewählter Szenen aus dem schulischen Musikunterricht aufzeigen, wie sich Resonanzmomente beobachten und beschreiben lassen. Es ist unser Anliegen, das Bewusstsein für die Bedeutung des Initiierens und Verstärkens von Resonanzmomenten im Musikunterricht zu schärfen, um dadurch auch „Glücksmomente“ und „gelingendes Leben“ zu relevanten Größen im Musikunterricht zu machen.

---

<sup>22</sup> Rosa, S. 42

<sup>23</sup> Siehe ebd., S. 44

<sup>24</sup> Beljahn 2017, S. 13f.

<sup>25</sup> Rosa 2016, S 53.

<sup>26</sup> Siehe Gembris 2002, S. 239-272.



### **Literaturangaben**

Beljahn, Jens (2017). Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim: Beltz/Juventa.

Gembris, Heiner (2002<sup>2</sup>). Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg: Wißner (1998, 1. Aufl.).

Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp.

Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (2012<sup>7</sup>). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Katharina Schilling-Sandvoß

### **Zu Polaritäten um den Begriff Diversität**

Die Verbindung der beiden Begriffe Diversität und Identität als Überschrift der ersten Tagungsbeiträge lässt offen, ob sich (musikalische) Identität nur in der Auseinandersetzung mit und durch die Anerkennung von Diversität entwickeln kann oder ob nicht notwendigerweise zur Entwicklung (musikalischer) Identität gerade auch, zumindest zeitweilig, eine Abgrenzung und ein Ausblenden von Vielfalt gehören muss.

Diversität ist keine absolute Kategorie, sondern wird in Bezug auf ein Kriterium erst vergleichend hergestellt, also in Abhängigkeit von Merkmalen konstruiert. In pädagogischen Kontexten kann sich Diversität auf vielfältige Dimensionen beziehen und u. a. Alter, Geschlecht, Sprache, ethnische Herkunft, sozioökonomische Hintergründe, kulturelle und religiöse Orientierungen, physische und kognitive Fähigkeiten, besondere Begabungen oder Talente einschließen. Weitere musikpädagogisch relevante Diversitätsaspekte können Interesse, Musikpräferenzen, musikbezogene Umgangsweisen oder musikalische Stile und Genres bilden.<sup>27</sup>

Eine Klärung oder ein Verständnis von Begriffen wird oft erst durch abgrenzende Gegenüberstellung möglich. Erst in der Gegenüberstellung zu den Begriffen Einheitlichkeit/Homogenität lassen sich Diversität/Heterogenität charakterisieren. Norbert Wenning verdeutlicht, dass Heterogenität ohne Homogenität nicht existieren könne, also immer von beiden Parallelbegriffen oder den Kehrseiten der Zustandsbeschreibungen zu sprechen sei: „Heterogenität, Differenz, Diversität usw. haben Parallelbegriffe: Homogenität, Integration, Inklusion, Einheitlichkeit und Gleichheit sind die Zwillinge, wenn auch mit anderen Assoziationen“ (Wenning 2011, S. 19). Darin liegt für ihn gleichzeitig die Wandelbarkeit der Begriffe bedingt (vgl. ebd.).

Zu den Polaritäten um Diversität und Identität (Heterogenität und Homogenität, Eigenes und Fremdes) treten in Unterrichtskontexten die Pole des individuellen und gemeinsamen Lernens.

In aktuellen Inklusionsdiskussionen liegt ein Fokus häufig auf der individuellen Förderung. Gelingende inklusive Prozesse, ein pädagogisch produktiver Umgang mit Vielfalt kann jedoch nur aus einer Balance zwischen dem individualisierten Lernen einerseits und dem Lernen in der Gruppe andererseits resultieren. Beide wären demnach als echte Polarität im Sinne eines komplementären Verhältnisses zu sehen.<sup>28</sup> Die Entwicklung einer (musikalischen) Identität könnte so durch Lernprozesse unterstützt werden, die Anerkennung von Verschiedenheit ermöglichen, Offenheit herstellen, Widersprüche zulassen und Kinder und Jugendliche darin bestätigen, ihre individuelle Haltung zu finden.

<sup>27</sup> Peter Schatt geht in seinem Exposé darauf ein, dass die aktuelle Pluralität und Diversität in musikbezogenen Situationen, Verhaltensweisen oder musikalischen Stilen bzw. musikalischen Vorstellungen kein Zufall, sondern das Ergebnis einer langen Entwicklung sei, getragen von Offenheit für das Fremde und Andere (Schatt 2018, S. 28).

<sup>28</sup> Katharina Bradler bezieht sich in ihrem Beitrag auf die Polarität von Begriffspaaren und entwirft daraus die These, dass die Integration von Spannungen und Widersprüchen als Kennzeichen des Gelingenden akzeptiert werden müsse (vgl. Bradler 2018, S. 9).

In der theoretischen Annäherung an inklusive Unterrichtsprozesse lassen sich – unabhängig von den Fragen individualisierten und gemeinsamen Lernens – zwei grundsätzliche gegensätzliche Positionen erkennen: die Forderung nach einer speziellen inklusiven Didaktik und der Ansatz, bestehende Lehr- und Lernmethoden, Curricula und didaktische Konzepte vor dem Hintergrund einer inklusiven Wertehaltung weiterzuentwickeln.

Auf der Basis der ersten Position entwickelt Kersten Reich seine inklusive Didaktik auf konstruktivistischer Grundlage, da bisherige didaktische Ansätze zwar in einigen Elementen für inklusiven Unterricht gelten könnten, die Komplexität des Inklusionsprozesses aber die Entwicklung einer eigenen Didaktik jenseits „didaktischer Stückwerkstechnologien“ erfordere (Reich 2014, S. 51). Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion werden in ihrer Rolle für inklusive Bildungsprozesse neu positioniert. So verweist Reich gerade im Hinblick auf eine inklusive Didaktik z. B. auf die Funktion von Rekonstruktionsaufgaben im Rahmen der Sozialisation und betont die Rolle der Selbsttätigkeit auch in Rekonstruktionsprozessen (vgl. Reich 2014, S. 213).

Als Ausgangspunkt des zweiten Ansatzes wird, im Zuge einer Anerkennung der Vielfalt und eines wertschätzenden Umgangs mit Verschiedenheit, Heterogenität als grundlegende Bedingung von Unterricht und Lernen angenommen. Inklusive (Musik-)Pädagogik wäre dann gekennzeichnet durch ein erweitertes Heterogenitätsverständnis (vgl. z. B. Platte 2011, S. 92 oder Schilling-Sandvoß 2015, S. 313). Nach diesem Verständnis erfordert inklusiver (Musik-)Unterricht keine spezielle Didaktik (oder Methodik). Merkmale gelingenden inklusiven Musikunterrichts könnten aus der Erweiterung (musik-)pädagogischer Begründungstheorien abgeleitet werden.

Die Idee einer „allgemeinen Didaktik“ hat Georg Feuser in der Diskussion um die Begründung des gemeinsamen Unterrichts entwickelt (Feuser 1989). Voraussetzung und Grundannahme ist, dass die Grundstrukturen menschlicher Aneignungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse, der aktive Prozess der "Aneignung" von Welt, für jeden Menschen gleich sind, unabhängig von jeglicher Form der Behinderung (vgl. Feuser 1989, S. 18). Ausgangsüberlegung kann daher nicht eine spezielle, integrative Didaktik, sondern nur eine 'gute' allgemeine Didaktik sein, die jeglichem Unterricht zugrunde liegen muss. Für diese "entwicklungslogische Didaktik" will Feuser, über didaktische Traditionen hinausgreifend, die Dominanz von Inhalten, Themen und Vorhaben aufheben und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen rücken (vgl. ebd., S 22).

Argumentationsmuster, die das besondere Potential der Musik oder des Musikunterrichts in inklusiven Lernsituationen belegen, gehen auf die jedem Menschen eigene musikalische Erlebnisfähigkeit zurück (vgl. z. B. Tischler 2016, S. 13 oder Eberhard/Höfer 2017, S. 22) oder die Bedingung "Musikalität als (ästhetische) Erlebens- und Ausdrucksform bei jedem Menschen vorauszusetzen" (Lauer 2016, S. 31).

Die ideale Vorstellung eines gelingenden inklusiven Musikunterrichts wäre dann darin zu sehen, dass seine Intentionen – die Teilhabe an Musikkultur, die Entwicklung der musikalischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit und der ästhetischen Erlebnisfähigkeit, die Aufgabe Schülerinnen und Schüler zu einem offenen, sachkundigen, bewussten und kritischen Umgang mit Musik zu befähigen – für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten und Musiklernen in der Balance von Individualisierung und

Kooperation, von individuellem, zieldifferenten Lernen und kooperativen Lernsituationen an gemeinsamen Bildungsinhalten stattfindet.

#### Literatur:

- Bradler, Katharina (2018): „...und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist“ – Gedanken zum guten Leben und Musizierunterricht. In: Gesellschaft für Musikpädagogik (Hg.): Gelingendes Leben und Musik. Exposés, S. 9-10
- Eberhard, Daniel Mark/Höfer, Ulrike (2016): Inklusions-Material Musik Klasse 5-10. Berlin: Cornelsen
- Hinz, Andreas (2011): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für alle. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden inklusive Pädagogik entwickeln. 2. Aufl. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe, S. 63-75.
- Laufer, Daniela (2016): ‚Ein gutes Leben für alle‘. Grundlegende Betrachtungen zum inklusiven Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 70, S. 30-35
- Platte, Andrea (2011): Inklusiver Unterricht – eine didaktische Herausforderung. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden inklusive Pädagogik entwickeln. 2. Aufl. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe, S. 87-100
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz
- Schatt, Peter W. (2018): Musikalische Praxis als Teilhabe am „immateriellen kulturellen Erbe“ – ein Weg zum gelingenden Leben? Probleme und Perspektiven im Kontext kultureller Diversität. In: Gesellschaft für Musikpädagogik (Hg.): Gelingendes Leben und Musik. Exposés, S. 27-29
- Schilling-Sandvoß, Katharina (2015): Inklusion und Individualisierung als Aufgaben des Musikunterrichts. In: Mechtild Fuchs (Hg.): Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge. Innsbruck u. a.: Helbling, S. 312-318
- Tischler, Björn (2016): Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Inklusionsdiskussion. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 70, S. 10-19
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 12-20.

Constanze Rora, Andrea Welte

## Aspekte musikalischer Teilhabe

In dem bekannten Sprichwort „Geteiltes Leid ist halbes Leid“ erscheint das Teilen nicht als Zu-, Ein-, Ver- oder auch Aufteilung eines erstrebenswerten Gutes, sondern als (gemeinsames) schicksalhafter Involviertsein in einen negativen Zustand. Bezogen auf Menschen, die ein mehr oder weniger leidvolles „Schicksal teilen“ wird eine Seite des alltäglichen Wortes ‚Teilhabe‘ sichtbar, die in dem politischen Begriff der Teilhabe weniger oder vielleicht gar nicht von Bedeutung ist. Während es dort neben dem grundlegenden Recht auf Mitbestimmung um die Frage von Verteilungsgerechtigkeit geht, die – folgen wir Max Fuchs – voraussetzt, „dass das, was man haben will, man anderen nehmen muss“<sup>29</sup>, deutet hier das genannte Sprichwort auf einen Aspekt von Teilhabe, der sich mit der Redewendung „Glück des Teilens“ in Verbindung bringen lässt: Dazuzugehören, an einem umfassenden Ganzen teilzuhaben, ist eine Dimension von Teilhabe, die von dem Wunsch nach Gemeinsamkeit bestimmt ist.

In pädagogischen Kontexten spielen beide Aspekte eine Rolle: Kinder und Jugendliche sollen mitentscheiden dürfen und sie sollen Gelegenheiten erhalten, Gemeinschaftlichkeit zu erfahren. Die Kunstpädagogin Christina Griebel schlägt zur Unterscheidung dieser beiden auch im kunstpädagogischen Raum grundlegenden Aspekte die Begriffe strukturelle und inhaltliche Partizipation vor: „Es gibt erstens eine als Partizipation bezeichnete (noch allgemeindidaktisch begründete) *strukturelle* Beteiligung (und ‚Abbildung‘) von Schülern in Entscheidungsprozessen [...] und es gibt zweitens aus dem Künstlerischen heraus begründbare *inhaltliche* Formate der Teilhabe an einem gemeinsam erlebten Prozess“<sup>30</sup>

Worum es bei der inhaltlichen Seite des Teilhabens im künstlerischen Bereich gehen könnte, lässt sich mit Bezug auf die philosophische Hermeneutik erahnen. Auch in dem hermeneutischen Begriff des Verstehens ist der Aspekt des Teilhabens enthalten. Hans-Georg Gadamer entfaltet dies paradigmatisch an der Rezeption des Kunstwerks: Dieses bedarf (wie das Spiel) eines Mitspielers – des Rezipienten – um in Erscheinung zu treten. Als ein unabgeschlossenes Geschehen ist es auf die Mitwirkung des Rezipienten angewiesen und weder von ihm noch vom Künstler allein kontrollierbar. Insofern als „alle Begegnung mit der Sprache der Kunst Begegnung mit einem unabgeschlossenen Geschehen und selbst Teil des Geschehens“<sup>31</sup> ist, steht das Kunstwerk wie ein Spiel dem Rezipienten nicht als Gegenstand gegenüber. Vielmehr wird es ihm zum Anlass einer ihn verwandelnden Erfahrung. Dabei betrifft der Aspekt der Verwandlung nicht nur den Rezipienten, sondern genauso das Spiel, welches erst, indem es von dem Zuschauer, dem eigentlichen Spieler, gespielt wird, seine „Idealität“ erhält.<sup>32</sup>

<sup>29</sup> M. Fuchs: Partizipation als Reflexionsanlass. Vortrag - gehalten im Rahmen der von BKJ und bpb verantworteten bundesweiten Fachtagung „Illusion Partizipation - Zukunft Partizipation“ am 15.11.2015 in Berlin <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass> [28.2.2018]

<sup>30</sup> C. Griebel: Mit Ein Ander in Schule und Hochschule. In: A. Brenne et al: MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule. München: kopäd 2013, S. 38 (Hervorheb.i.O.)

<sup>31</sup> H.G. Gadamer: Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr 1965, S. 94.

<sup>32</sup> Ebd. S. 105

Musik setzt i.A. voraus, dass nicht nur die Rezipient\*innen, sondern auch ein oder mehrere Musiker\*innen „spielen“. Ungeachtet der Unterschiede zwischen diesen beiden Formen musikalischen Spielens spricht Emil Angehrn von Responsivität, die beiden Zugängen innewohnt und die insbesondere im leiblichen Erleben verankert ist: „Die Erweckung von Gesten, das Einschwingen in eine Verlaufsfigur sind Formen eines responsiven Verhaltens, in welchem das Hören an der gleichen Bewegtheit partizipiert, die sich im Ausüben von Musik ereignet und in der allein ein Verständnis möglich ist.“<sup>33</sup> Verstehen erscheint als Teilhabe, die als leibliche Partizipation am Musikmachen auch dann erscheint, wenn keine hörbare Beteiligung gegeben ist.

Um die Verschränkung inhaltlicher und struktureller Teilhabe im Sinne einer bestimmenden oder auch gestaltenden Beteiligung der Rezipientin oder des Rezipienten am künstlerischen Prozess geht es heute in Ansätzen partizipativer Kunst, die daher auch mit dem Spiel in Verbindung gebracht wird (vgl. Feldhoff). Während aber in Gadamers Überlegungen die Teilhabe auf der Ebene rezeptiver sinnlich-gedanklicher Operationen verbleibt und auch Angehrn eine Engführung von „Ausführung und Vernehmen“ vollzieht<sup>34</sup>, entwickeln partizipative Kunstprojekte Formen konkreter, sinnlich-manifester Mitwirkung des Publikums. „Kriterium hier ist die leibliche Präsenz, die physische Involvierung und die körperliche Aktivität des Rezipienten.“<sup>35</sup> Durchaus analog kann hierzu das Bemühen in konzertpädagogischen Projekten gesehen werden, dem (jugendlichen) Publikum Gelegenheit zu aktiver Mitwirkung zu geben – sei es, indem die Aufführung unter Mitwirkung z.B. von Schülern entsteht, sei es, dass im Konzert das Publikum spontan zur Beteiligung aufgefordert wird oder auch in Vor- oder Nachbereitung des Konzertes mit dem Publikum musikalisch gearbeitet wird.

Musikalische Teilhabe erscheint somit als ein mehrdimensionaler Begriff, der bezogen auf pädagogische Praxissituationen verschiedene Aspekte zu bedenken gibt. Er ist positiv konnotiert, steht in einem engen Zusammenhang mit der aktuellen Forderung, Unterricht partizipativ zu gestalten, bleibt aber in den Möglichkeiten seiner Ausgestaltung unscharf. Während er in der Bildenden Kunst neue prozesshaften Konzepte und Theorien hervorlockt, ist dies in der Musik weniger der Fall. Dafür scheint er in der Musik auch auf traditionelle Formen der Beteiligung (z.B. Vor- und Nachsingen) angewendet werden zu können. Steht ein den neuen Formen „partizipativer Kunst“ analoges musikalisches Genre noch aus? Doch zum Beispiel in improvisatorischen Praktiken, insbesondere in der freien Gruppenimprovisation, geht es explizit um den Anspruch der Teilhabe.

In jedem Fall bleibt die Frage, auf welche Weise Musik in den verschiedenen Formen und Genres zur Entdeckung von Möglichkeitsräumen und zur selbstbestimmten Ausgestaltung der eigenen Lebenswelt beitragen kann.

---

<sup>33</sup> E. Angehrn: Sinn und Nicht-Sinn. Das Verstehen des Menschen. Tübingen: Mohr Siebeck 2010, S. 211

<sup>34</sup> Ebd.

<sup>35</sup> S. Feldhoff: Zwischen Spiel und Politik. Partizipation als Strategie und Praxis in der bildenden Kunst. Dissertation an der UdK Berlin 2009, <https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/26>, S. 34

Jan-Peter Koch / Adrian Niegot

## Von responsiven und repulsiven Beziehungen: Resonanz – gelingendes Leben – Musikpädagogik

Der ursprünglich aus der Physik stammende Begriff *Resonanz* wird – wie das Historische Wörterbuch der Philosophie festhält – nicht nur naturwissenschaftlich verwendet: „Als Erklärungsmetapher für bestimmte Vorgänge lässt er [der Begriff Resonanz] sich allerdings zu verschiedensten Zeiten und in unterschiedlichsten Gebieten nachweisen“ (Hildebrandt 1992, Sp. 916).

So greift auch Hartmut Rosa in seiner *Soziologie der Weltbeziehung* (so der Untertitel) diesen Begriff als Titel auf und eröffnet mit: „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung. Das ist die auf die kürzest mögliche Formel gebrachte Kernthese dieses Buches“ (Rosa 2016, S. 13.). *Resonanz* ist für Rosa ein sowohl deskriptiver als auch normativer Begriff (Vgl. Ebd. S. 294; 747.) und wird als zentrales Moment nicht nur einer Soziologie der Weltbeziehung, sondern gleichzeitig einer „*Soziologie des guten Lebens*“ (Ebd. S. 14. H.i.O.) gedacht. Dabei bedarf *Resonanz* (im Sinne gelingenden Lebens) zweier unmittelbar miteinander verknüpfter Ebenen (wie der Autor im Anschluss an Spiegelneuronen- und Empathieforschung herausarbeitet): „Resonanz, [...] bezeichnet ein wechselseitiges Antwortverhältnis, bei dem die Subjekte sich nicht nur *berühren lassen*, sondern ihrerseits zugleich zu berühren, das heißt handelnd *Welt zur erreichen* vermögen. Eine *Resonanzachse* existiert daher erst und nur dort, wo das Subjekt durch die Welt ›zum Klingen‹ gebracht wird, aber umgekehrt auch Welt ›zum Klingen‹ oder, weniger blumig formuliert: zum entgegenkommenden *Reagieren* oder *Antworten* zu bringen. Subjekte wollen Resonanzen gleichermaßen *erzeugen* wie *erfahren*.“ (Rosa 2016, S. 270. H.i.O.) Weiter ist *Resonanz* für Rosa „*kein Gefühlszustand, sondern ein Beziehungsmodus*“ (Ebd. S. 288.) und er definiert: „Resonanzbeziehungen setzen voraus, dass Subjekt und Welt hinreichend ›geschlossen‹ bzw. konsistent sind, um mit je eigener Stimme zu sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen“ (Ebd. S. 298.).

Werden Resonanzprozesse aus zeichenphilosophischer Perspektive betrachtet, erfährt der auch bei Rosa zentrale Begriff der „Selbst-Transformation“ (Rosa 2017, S. 315) eine kulturesemiotische Reformulierung mit Blick auf das, was sich im Resonanzgeschehen transformierend „in ein sich eröffnendes Gemeinsames“ (Ebd.) und in – so Dirk Rustemeyer –, „dissonanten Resonanzen der Sinnbildung“ (Rustemeyer 2009, S. 13) ereignet: „Zeichen entwickeln ihre sinngenerative Kraft, indem sie Verweisungskontexte aufspannen, die in ihrer Uneindeutigkeit präzise und in ihrem jeweiligen Mangel an Bedeutungserfüllung produktiv sind. Wenn [...] Kunstwerke [...] kohärente Deformationen liefern, in denen ein sinnhaftes Profil der Welt entsteht, so zielen die Begriffe des ‚kulturellen Diagramms‘ und der ‚dissonanten Resonanz‘ auf das nicht kohärente Gewebe semiotischer Verweisungen im Zusammenspiel von Zeichenformen in Sinnfeldern. Diese Nichtkohärenz ist nicht sinnlos oder fehlerhaft, keine Lücke und kein Desiderat, sondern sinngenerativ“ (Rustemeyer 2009, S. 13).

„Da Welt in der Form von Sinn zugänglich ist“ (Rustemeyer 2013, S. 11) und Sinn als die Gesamtheit wirklicher und möglicher Bestimmungs- bzw. Unterscheidungsleistungen zu

denken ist – und insofern auch immer schon auf der Grundlage einer primordialen Sozialität (Klaus Schaller) zu denken ist –, kann dieser semiotischen Verwendung des Welt(beziehungs)begriffs der Vorwurf eines Dualismus von Ich und Welt nicht entgegengebracht werden. Dies ist in der Rezeption der Resonanz-Theorie ein nicht unwesentlicher Kritikpunkt (vgl. u. a. Gugutzer 2017, S. 73; Daniel 2017, S. 91) und es stellt sich auf dieser Basis durchaus die Frage, ob Rosas gleichermaßen prozessuale wie relationale Resonanztheorie die je in den Blick zu nehmenden Prozesse und Relationen überhaupt hinreichend differenziert analysieren kann, ohne dafür systematisch auf semiotische und praxis- bzw. handlungstheoretische Überlegungen zurückzugreifen.

Ob die von Rosa gewünschte „affirmative Revolution“ (Rosa 2017, S. 311) im Sinne einer „Entsprechung zum genussvollen Sicheinlassen auf Kontingenz“ (Orgass 2017, S. 101) hinreichend anschlussfähig an musikpädagogische Diskurse, in denen Fragen nach einem guten bzw. gelingenden Leben mit solchen nach den emanzipatorischen Hoffnungen im Umgang mit Musik verbunden werden, sein kann, ohne ihrerseits zugleich auf differenzierte Theorien des Sinns, der Reflexion und Interaktion, des Individuums und des (Kunst)Objekts aufzuruhen bzw. hinlänglich zu verweisen, wäre näher zu überprüfen – zum Beispiel mit Blick auf die „Grundentscheidungen einer reflexionstheoretisch fundierten, als System konzipierten Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik“ (Orgass 2017, S. 95).<sup>36</sup>

Der Begriff des *guten Lebens* ist eines der zentralen Momente<sup>37</sup> der Kritischen Theorie, wie Jürgen Vogt festhält: „Festzuhalten bleibt, dass ein gutes Leben potentiell möglich ist, aber aus bestimmten Gründen verhindert wird“ (Vogt 2017, S. 336). Man sollte sich aber – so Vogt weiter – immer darüber im Klaren sein, dass der emanzipatorische Aspekt kritischer Theorie folgender Grundlage bedarf: „Jede Variante der Kritischen Theorie lebt in praktischer Hinsicht vor allem von einem Minimalvertrauen darauf, dass die sozialen Akteure so etwas wie einen auf Leidensfähigkeit beruhenden Restinstinkt dafür haben, dass sie in pathologischen Verhältnissen leben, die so etwas wie ein gutes Leben strukturell verhindern“ (Ebd. S. 338).

Wenn sich Rosas Resonanzüberlegungen nun im Sinne der Kritischen Theorie verstehen, können sie dann möglicherweise eine Antwort auf Vogts *Vermisstenanzeige*<sup>38</sup> sein? Vogts Diagnose lautet wie folgt: „Die von Habermas eingeklagte Selbstreflexion der Musikpädagogik als Wissenschaft findet, wenn überhaupt, in erster Linie als Methodenstreit statt, während die verfolgten Erkenntnisinteressen offensichtlich selbst nicht mehr zu Debatte

---

<sup>36</sup> Stefan Orgass hat im Rahmen seiner Arbeiten zu einem für die Musikpädagogik anschlussfähig zu machenden vierdimensionalen Zeichenbegriffs auf die Unumgänglichkeit solcher erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischer Überlegungen für die Disziplinarität der Musikpädagogik hingewiesen: „Für die Disziplin Musikpädagogik ist indes die hochgradige, allerdings Musik und musikpädagogische Tätigkeiten einbegreifende Verdichtung der vier Zeichendimensionen nicht nur ein – wenn man so sagen möchte –, theoretischer Glücksfall, sondern auch eine theoretische Notwendigkeit: Erst ein hochgradig verdichteter Begriff der Dimension von Reflexivität vermag die – reflexionstheoretisch – zu unterscheidenden vier Klassen von Praxen zu strukturieren, die für die Disziplin konstitutiv sind: Musikalische, musikpädagogische und interdisziplinäre Praxen sowie Praxen musikpädagogischer Forschung“ (Orgass 2017, S. 103).

<sup>37</sup> Auch Rosa weist darauf immer wieder hin, wenn er z.B. in „Beschleunigung und Entfremdung“ schreibt: „Dabei ist meine – vor allem in der Auseinandersetzung mit den Arbeiten Charles Taylors gewonnene [...] – Überzeugung, daß menschliche Subjekte in ihren Handlungen und Entscheidungen stets von einer – bewußten und reflexiven oder impliziten und unartikulierten – Vorstellung des *guten Lebens* geleitet sind.“ (Rosa 2016, S. 73, H.i.O.)

<sup>38</sup> Jürgen Vogts Aufsatz „Wo ist eigentlich die Kritische Theorie geblieben?“ trägt den Untertitel „Eine Art Vermisstenanzeige“.



stehen: Prognose und Steuerung musikpädagogischen Handelns sowie Verständigung über subjektive Sinndeutungen dieses Handelns“ (Vogt 2012, S. 350).

Liest man hier nun Rosas *Resonanzbegriff* dagegen, scheint er als Antwort auf Vogt nicht recht zu funktionieren, da Rosa unter anderem festhält, dass „Resonanz nicht mit *Konsonanz* oder *Harmonie* verwechselt werden darf – und dass *Dissonanz* (als das Andere von Konsonanz) nicht Entfremdung bedeutet“ (Rosa 2016, S. 316f. H.i.O.). An anderer Stelle schreibt er – dies noch einmal unterstreichend: „*Resonanz*, so habe ich dargelegt, darf nicht mit *Konsonanz* verwechselt werden, sie enthält, ja sie erfordert Dissonanzen im Sinne von *Widerspruch*“ (Ebd. S. 743, H.i.O.).

Aber – so stellt sich zurecht die Frage – ist nicht der Dissens, das Bewusst-Nicht-Resonierende, das die Gleichschwingung-Vermeidende ein grundlegendes Konstituens Kritischer Theorie? Denn – so Vogt – die Kritische (musikpädagogische) Theorie soll ja gerade „dasjenige innerhalb der Wissenschaften zur Geltung bringen, was Foucault als den Wunsch, »nicht dermaßen regiert zu werden« oder Ricoeur als »Hermeneutik des Verdachts« bezeichnet hat“ (Vogt 2012, S. 354).

Wenn Sinn in einer auf ästhetische Praxen der Kunst bezogenen semiotischen Perspektive „aus der Inkongruenz [entspringt]“ (Rustemeyer 2008, S. 81) – aus dem, was Adorno das Nicht-Identische nennt –, so kann Dissens hier deshalb einerseits als *Norm* (der Kritik), andererseits auch als *Form* (des Unterscheidens) aufgefasst werden, d. h. als etwas, das Unterscheidungen beobachtbar werden lässt bzw. – zeichentheoretisch genauer – den Unterschied von Unterschied und Unterscheidung diskursiv macht. So entfalten Begriffe, etwa solche, mit denen man sich im Feld der Sprache der Musik nähert, „ihre semiotischen Qualitäten gerade in der reflektierten Differenz zu anderen Zeichenordnungen“ (Ebd. S. 92). Begriffe benennen in dieser Sichtweise weniger, als dass sie intervenieren und dasjenige umformen, wozu sie Bedeutungsrelationen herstellen und dadurch auf Nicht-Kongruenz verweisen.

Dissens weist daher erstens – verstanden als „reflektierte Differenz zu anderen Zeichenordnungen“ (Ebd.) – als Form auf solche Nicht-Kongruenzen hin und zweitens als Norm auf eine „kritische Befragung gegebener Verhältnisse“ (Butler 2011), wie Judith Butler das Unternehmen der Kritik beschreibt. Werden die Kriterien für eine Kritik im Sinne Butlers erst durch die Praxis des kritischen Prozesses selbst erzeugt, so sind sie stets auf Neue zu überprüfen. In diesem Feld des (musikbezogenen) Unterscheidens nehmen „Kulturkritiker einen Platz ein, sehen aber weder mehr noch besser als andere. Kultur zwingt dazu, Kontingenz zu entfalten und Welt zu erzeugen (Rustemeyer 2012, S. 420). Gehört Dissens – wegen des Bezugs zum Nicht-Identischen der Kunst – in dieser Perspektive per se zur disziplinären Grundausstattung musikpädagogischen Handelns als Form- und Normreflexion, so wird deutlich, dass „die Rolle des Menschen als desjenigen, der denkend, handelnd und wertend der Welt gegenübertritt, [...] der Einsicht in die Funktion kultureller Register des Unterscheidens, Klassifizierens, Benennens und Rechnens“ (Ebd.) weichen müsste. Dem wohnt durchaus ein emanzipatorischer Impetus inne, denn „Offenheit, Mehrdeutigkeit, Intransparenz, Anonymität, Vielfalt und Perspektivität der modernen Kultur zwingen Praktiken des Regierens, Wirtschaftens, Kommunizierens oder Lernens, mit dem Unplanbaren zu rechnen“ (Ebd.). Kulturreflexion im Modus des Dissenses bliebe daher „eine unendliche Aufgabe, die stets von endlichen, situativen, zeitlichen, lokalen und sozialen

Gegebenheiten ihren Anfang nimmt“ (Rustemeyer 2008, S. 94), denn sie „greift in semiotische Ordnungen ein, interessiert sich für Dissonanzen, verschiebt die Register der Zeichen und beobachtet die Konstellationen ihres Auftretens in Feldern mit historisch gewachsenen Zeitrhythmen, sozialen Erwartungen, dominanten Symbolordnungen und kulturellen Plausibilitätsmustern“ (Ebd.).

Musikpädagogisches Handeln wäre insofern als ein Beitrag dazu zu verstehen, sich Herrschaft mit je eigenen Mitteln zu widersetzen, denn „Dissens [steht] in einem wichtigen Verhältnis zu den Formen des Wissens, die die Formen der Regierungsmacht durchziehen“ (Butler 2001, S. 47). Dabei kann es – mit Käthe Meyer-Drawe – „nicht um ein abschließendes Urteil [gehen], sondern darum, Ambivalenzen und damit Antworten, nach denen nicht gefragt wurde, zu bewahren“ (Meyer-Drawe 2015, S. 126). Darauf, dass dies ein normatives Unterfangen bleiben muss, dem so etwas wie ein Restdogmatismus innewohnt, hat bereits Jürgen Vogt hingewiesen: „Es kann daher schon von der Sache her gar keine »Kritische Musikpädagogik« als didaktische Konzeption geben, sondern vorsichtig gesagt, Bezugnahmen auf die Kritische Theorie, die für die Musikpädagogik nicht marginal sind“ (Vogt 2012, S. 338).

#### **Literatur:**

BUTLER, JUDITH (2011): Kritik, Disziplinarität, Dissens. Zürich: Diaphanes Verlag.

DANIEL, ANNA (2017): Resonanz in der Praxis – eine praxistheoretische Betrachtung. In: PETERS, CHRISTIAN HELGE; SCHULZ, PETER (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. Bielefeld: transcript. S. 87-103.

HILDEBRANDT, HELMUT (1992): Resonanz. In: RITTER, JOACHIM; GRÜNDER, KARLFRIED (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe & Co. Bd. VIII, Sp. 916 – 920.

GUGUTZER, ROBERT (2017): Resonante Leiber, stumme Körper? Hartmut Rosas Resonanztheorie aus Sicht der verkörperten Soziologie. In: PETERS, CHRISTIAN HELGE; SCHULZ, PETER (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. Bielefeld: transcript. S. 69-85.

MEYER-DRAWE, KÄTE (2015): Klaus Schaller (1925-2015) und der *Logos von Gemeinsamkeit*. In: Topologik. Rivista Internazionale die Scienza Filosofiche, Pegagogiche e Sociali Nr. 18, S. 125-131.

ORGAS, STEFAN (2017): Zum wissenschaftlichen Status des Forschenden Lernens von Musiklehrenden – und zum Verhältnis von Fallstudien und Falltypologien. In: KRAUSE-BENZ, MARTINA (Hg.): Willkommen in der Wissenschaft: Das Mannheimer Musikpädagogische Modell (M<sup>3</sup>). Ergebnisse – Reflexionen Perspektiven. Hildesheim: Olms. S. 93-129.

ROSA, HARTMUT (42016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag.

ROSA, HARTMUT (52016): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.

ROSA, HARTMUT (2017): Für eine affirmative Revolution. Eine Antwort auf meine Kritiker\_innen. In: PETERS, CHRISTIAN HELGE; SCHULZ, PETER (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. Bielefeld: transcript. S. 311-329.

RUSTEMEYER, DIRK (2008). Philosophie als Kulturreflexion. In: BAECKER, DIRK; KETTNER, MATTHIAS; RUSTEMEYER, DIRK (Hg.): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld: transcript, S. 69-95

RUSTEMEYER, DIRK (2009). Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

RUSTEMEYER, DIRK (2013). Darstellung. Philosophie des Kinos. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

RUSTEMEYER, DIRK (2012). Zeichen. In: KONERSMANN, RALF (Hg.): Handbuch Kulturphilosophie. Metzler: Stuttgart, Weimar, S. 416-421

VOGT, JÜRGEN (2017): Versuch über Kritische Musikpädagogik. In: CVETKO, ALEXANDER; ROLLE, CHRISTIAN (Hg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster: Waxmann. S. 329 – 347.

VOGT, JÜRGEN (2012): Wo ist eigentlich die Kritische Theorie geblieben? – Eine Art Vermisstenanzeige. In: KNIGGE, JENS; NIESSEN, ANNE (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die blaue Eule. S. 345 – 358.