

## Qualität von Musikunterricht und Normativität musikpädagogischer Forschung

### Quality of Music Education and Normativity of Music Education Research

Christopher Wall-  
baum 

Europa-Universität  
Flensburg und Hoch-  
schule für Musik und  
Theater, Leipzig

#### Zusammenfassung

Der Text ist ein Beitrag zur Praxistheorie der wissenschaftlichen Musikpädagogik. Ausgehend von einer praxistheoretischen (oder praxeologischen) Perspektive fasst der Artikel Ergebnisse der international vergleichenden musikpädagogischen Forschung, der philosophischen Theorie der Musikpädagogik und der allgemeinen und fachdidaktischen Unterrichtsforschung zum Verhältnis von musikalischer und pädagogischer bzw. erzieherischer Normativität zusammen. Die Synopse der Abschnitte 2–5 zeigt, dass die Kohärenz musikalisch und pädagogisch normativer Praktiken entscheidend für eine erfolgreiche (qualitativ hochwertige) musikpädagogische Praxis ist. In der vergleichenden Musikpädagogik ist diese Kohärenz als ein allgemeines musikpädagogisches Tertium Comparationis zu verstehen. Im fünften Abschnitt wird dieses Tertium Comparationis genutzt, um zwei Beispiele von lernpsychologisch und praxeologisch geleiteter Musikunterrichtsforschung zu vergleichen. Der Vergleich macht unterschiedliche disziplinspezifische Unbestimmtheits- oder Unschärfebereiche sichtbar. Auf der Grundlage der vorliegenden Studie erscheint ein spezifischer Umgang mit Unschärfe für die Disziplin der Musikpädagogik angemessen. Das Fazit fasst die Ergebnisse des Artikels in sechs Thesen zusammen.

#### Summary

The text is a contribution to the theory of scientific music education. Starting from a practice-theoretical (or praxeological) perspective, the article summarises results from international comparative music pedagogical research, philosophical theory of music pedagogy and general and subject-didactic teaching research with regard to the relationship between musical and pedagogical or educational normativity. The synopsis of sections 2–5 shows that the coherence of musically and pedagogically normative practices is decisive for successful (high-quality) music education practice. In comparative music education, this coherence should be understood as a general music pedagogical or educational tertium comparationis. In the fifth section, this tertium comparationis is used to compare two examples of research on music teaching characterised as learning-psychological and praxeological. The comparison reveals different discipline-specific areas of indeterminacy or vagueness. On the basis of the present study, a specific approach to fuzziness seems appropriate for the discipline of music education. The conclusion summarises the results of the article in six theses.

#### Schlagwörter:

Normativität, Praxistheorie, Praxeologie, Philosophie der Musikpädagogik, komparative Musikpädagogik, Musikdidaktik

#### Keywords:

normativity, practice theory, philosophy of music education, comparative music education, music didactics

## 1. Einleitung

Der vorliegende Text unterscheidet vor dem Hintergrund einer praxistheoretischen Ontologie (oder Perspektive) musikalische und (allgemeine) pädagogische Praktiken und geht davon aus, dass beide immer auch Normen oder Spuren von Normen transportieren. Anhand verschiedener Forschungsergebnisse wird für die notwendige Verbindung von musikalisch und pädagogisch normativen Praktiken in musikdidaktischer bzw. musikpädagogischer Praxis (in Unterricht und Forschung) argumentiert. Die Begründung lautet kurz gesagt: Weil die Qualität musikunterrichtlicher Praxis aus der kohärenten *Konstellation* aller beteiligten Praktiken hervorgeht, muss musikpädagogische Forschung weniger einzelnen Praktiken als deren Konstellation gelten. Die mögliche Tragweite dieser Position in Bezug auf einen notwendigen Umgang mit Komplexität, nichtbegrifflichen Phänomenen und entsprechender Unschärfe wird abschließend an einem umstrittenen Fallbeispiel gezeigt.

Methodisch kann der Text als ein „Zooming In and Out“ (Nikolini, 2008) beschrieben werden: Er zoomt auf verschiedene Felder musikpädagogischer Forschung. In vier Abschnitten versammelt er die Ergebnisse aus global vergleichender (englischsprachiger) (Abschnitt 2), theoretisch-begrifflicher (3) und unterrichtsforschender (deutschsprachiger) Perspektive (4) und führt diese (5) anhand von zwei Fallbeispielen als Argumente für eine spezifisch musikpädagogische Praxis in Unterricht und Forschung zusammen.

Angeregt wurde dieser Text von verschiedenen Beiträgen Andreas Lehmann-Wermser, nicht zuletzt von seiner zusammen mit Bernd Clausen formulierten Vermutung, dass „prinzipiell ein Unterschied zwischen unserer Position und der von Wallbaum zu bestehen [scheint]“ (Clausen & Lehmann-Wermser, 2022, S. 208f.). Da beide Positionen in

deren Beitrag nicht ausgeführt werden, unternimmt es der vorliegende Text, anknüpfend an dort genannte Unterschieds- oder Kritikpunkte, die musikpädagogische Position von Wallbaum in verschiedenen musikpädagogischen Zusammenhängen zu entwickeln. Im Zuge der vergleichenden Entwicklung entsteht so ein Bild von beiden Positionen einschließlich jeweiliger normativer Implikationen.

Der Aufbau spannt einen Bogen zwischen zwei Kritikpunkten aus zwei Aufsätzen von Andreas Lehmann-Wermser. Der eine lässt sich an der Frage nach einem oder ‚dem‘ *Tertium Comparationis* (ebd.) festmachen – also nach einem gemeinsamen Merkmal oder Merkmal-Set, das für Vergleiche musikpädagogischer Phänomene angemessen erscheint – (Clausen & Lehmann-Wermser, 2022, S. 205-209), der andere Punkt betrifft unter Lehmann-Wermser's Titel *mastery-mystery* die Frage, inwiefern komplexe und teilweise unscharfe oder nicht begriffliche Phänomene Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sein können und sollten (Lehmann-Wermser, 2021, S. 66f.). Beide Punkte lassen sich in der Frage nach der Qualität von Musikunterricht und, damit verknüpft, seiner wissenschaftlichen Erforschung zusammenführen.<sup>1</sup>

### *Grundannahmen der Praxistheorie*

Grundsätzlich erscheint es mir für das Verständnis praxistheoretischer Positionen wie der hier eingenommenen wichtig, dass nicht das individuelle Gehirn oder eine individuelle Psyche als Ursache und Zentrum von Sinn, Denken, Wollen und Handeln verstanden werden, sondern Praktiken als körperlich-materiell verankerte Verknüpfungen von Tun und Sprechen.<sup>2</sup> Praktiken existieren wie Muster durch Wiederholung (einschließlich stets stattfindender Abweichungen). Wie die Wörter, die wir beim Sprechen verwenden, nur durch den sozialen Gebrauch ihre Bedeutung gewinnen und bewahren können, tun dies auch Praktiken. Darum ist genau genommen die Rede von *sozialen* Praktiken ebenso verzichtbar wie die von *sozialen* Wörtern oder Sätzen.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Wenn im weiteren Verlauf auf theoretische Positionierungen in der Form „Name+Jahr“ hingewiesen wird, dann ist damit nicht das Subjekt mit diesem Namen gemeint, sondern ein von ihm am angegebenen Ort artikuliertes Wissen.

<sup>2</sup> Vgl. die gängigen Unterscheidungen von kognitivem und sozialem Konstruktivismus oder in der Geschichte der Soziologie die Unterscheidung zwischen kulturtheoretischem Mentalismus oder Textualismus. Letztere gelten beide als „intellektualistisch“, während im praxistheoretischen Verständnis das Wissen in Praktiken und nicht im Intellekt versammelt ist (vgl. Reckwitz, 2003, S. 286–289). Insgesamt orientiert sich die hier vertretene praxistheoretische Position, die Andreas Reckwitz (2003) zusammenfassend und in vielen weiteren Veröffentlichungen darstellt, ebenso an Theodore Schatzki (1996, 2016, 2017), Frank Hillebrandt (2014), Hilmar Schäfer (2016) und anderen praxistheoretischen Positionen.

<sup>3</sup> Dass auch phänomenologische Perspektiven nicht im Gegensatz zu soziologisch-kulturtheoretischer Praxistheorie stehen müssen, formuliert Schatzki (1996, S. 24f.): „As an underlying biological, but socially molded, work, the human body is the site for the expression of the aspects of human existence articulated in ‘mental state talk’. This position places Wittgenstein [as well as practice theory, CW] in the company of such theorists as Maurice Merleau-Ponty and

Mit der praxistheoretischen Position verschiebt sich der Fokus sowohl bei der Beobachtung als auch bei der Interpretation von Musikunterricht. Es geht um das Rekonstruieren von Praktiken und Praktikenkonstellationen einschließlich der Normen und des Sinns, die sich in der Praxis artikulieren. Das Vergleichen ist die Methode, um Praktiken und Praktikenkonstellationen zu rekonstruieren und explizit zu machen.<sup>4</sup> Im Sinne der Praxistheorie verknüpfen sich in der Praxis viele Praktiken zu Bündeln und Konstellationen (anders ausgedrückt: Kulturen). *Verstreute Praktiken* zum Beispiel des Kontaktaufnehmens, Grüßens, Ordners, Singens u. a. lassen sich in verschiedenen solchen Praktikenkonstellationen und Konstellationen von Konstellationen finden. Aufgrund dieser verstreuten Praktiken ist es nicht prinzipiell unmöglich, unbekannte Praktikenkonstellationen oder Kulturen zu verstehen.

Das wissenschaftliche Rekonstruieren von Praktiken und des Sinns, der mit ihnen artikuliert wird, ist notwendig interpretativ und schließt implizite und explizite Normen ein. Und zwar sowohl diejenigen, die in einer *beobachteten* Praxis vorkommen, als auch die, die Beobachter\*innen aufgrund ihrer Subjektivierungen in ihre Rekonstruktionen einbringen. Ich (als Verfasser dieses Texts) verstehe mich hier als Subjekt eines musikpädagogischen Praxisfelds, das in sich ein Hybrid aus verschiedenen, einander mehr oder weniger überlappenden *Practices of community* (vgl. Bloh & Bloh, 2016), Schulen oder Denkstilen (Kaiser, 2015), Diskursen, Paradigmen oder Wissenschaftsstilen (Rosenberg, 2006) und damit verknüpften Sprachregelungen bildet. Eine musikpädagogische Sprache für diese „Mischdisziplin mit labilen Grundlagen“ (Vogt, 2011, S. 13) zu finden, scheint mir stets von Neuem herausfordernd.<sup>5</sup> Im Zweifelsfall orientiere ich mich an der lebensweltlichen Alltagspraxis und ihrer ‚normalen Sprache‘, die, „wie die folk psychology oder die Alltagsphysik, hochkomplex und erstaunlich verlässlich [ist]“ (Nida-Rümelin, 2016, S. 18, vgl. auch Savigny, 1969, Wallbaum,

2018, S. 26–28, Humboldt nach Habermas, 2019b, S. 572f. und auch Peirce ebd. S. 711).

#### *Normativität oder Normen und Wahrheit*

Für das Sprechen über Normativität in musikpädagogischer (wissenschaftlicher) Forschung ist die Unterscheidung von Normativität oder Normen und Wahrheit notwendig. Eine Diskussion zu diesem uferlosen Thema kann hier nicht geführt werden. Es geht nur darum, die gängige Grundunterscheidung zwischen Normativität und wissenschaftlicher Wahrheit sowie unscharfe Übergangsbereiche dazwischen zu vergegenwärtigen, die in den folgenden Abschnitten zu musikpädagogischen Praxisfeldern wiederkehren.

Die Wörter Norm und Normativität verstehe ich hier als grammatische Varianten desselben Phänomens. Wenn eine Person sagt, „Du sollst im Restaurant nicht die Füße auf den Tisch legen“, dann handelt sie normativ und macht die kulturgeschichtlich entstandene Norm geltend, dass man im Restaurant nicht die Füße auf den Tisch legt. Wenn eine Person aber sagt „Die Füße einer Person liegen auf dem Tisch“, dann macht sie geltend, dass dieser Sachverhalt wahr ist, unabhängig davon, ob der Sachverhalt normativ richtig ist. Diese einfachen Sprechakte zeigen im Kern den Unterschied zwischen Normativität und Wahrheit. Das eine sind Sollens-Aussagen, gesprochen aus einer Wir-Perspektive (also erste Person plural), die eine gemeinsam geteilte Lebenswelt unterstellt, das andere sind Seins-Aussagen, gesprochen aus einer Beobachtungsperspektive (also 3. Person plural). Das Begründen von Wahrheitsansprüchen erfordert andere Begründungsprozeduren als das Begründen von Normativitätsansprüchen.

Wann Homo sapiens begonnen hat, Normativität und Wahrheit zu unterscheiden, ist nicht bekannt. Sicher ist, dass mit der Neuzeit die wissenschaftliche Praxis der Physik entstand, die sich ohne Metaphysik allein auf beobachtbare und messbare Ereignisse konzentrierte (z.B. Kopernikus, Galilei,

Helmut Plessner, with whom he is not standardly associated and whom he most probably never read“ (Vgl. auch Hillebrandt 2014, S. 64). Wie nahe subjektphilosophisch ‚humanistische‘ und praxistheoretisch ‚posthumanistische‘ Subjektbegriffe einander kommen (können), wird in Jürgen Vogts (2020) Beschreibung des bürgerlichen Subjekts und seiner musikalischen Bildung in Auseinandersetzung mit Reckwitz' (2020) Rekonstruktion der Entstehung des bürgerlichen Subjekts deutlich. Vogt schließt nicht argumentierend, sondern mit einer Art ‚Bekennnis‘ zur humanistischen Bildungsidee nach Humboldt (Vogt 2020, S. 19f.), und Reckwitz (2003, S. 297) weist auf die Nähe der Praxistheorie zum Konzept einer „zweiten Moderne“ hin, d. h. eines sozusagen posthumanistisch reflektierten Humanismus.

<sup>4</sup> Kürzlich hat zum Beispiel Eva Tralle (2022, S. 55–74) eine Anwendung dieser Methode detailliert vorgelegt.

<sup>5</sup> Zum Beispiel kann für jemanden, der aus einem kulturwissenschaftlichen Fachdiskurs heraus genau weiß, was mit „Inkommensurabilitätsthese“ gemeint ist, die Formulierung *ethnological radicalism* „schief“ erscheinen, die mit einer englischsprachigen Lektorin (Herausgeberin des Journals *Music Education Research*) in mehrfachem Hin-und-Her als treffende Benennung für das Prinzip eines radikalen Kulturrelativismus herauskam (vgl. z. B. Clausen & Lehmann-Wermser, 2022, S. 209).

Newton). Stephen Hawking geht davon aus, dass eine „[wissenschaftliche] Theorie aus einem Modell des Universums oder eines seiner Teile [!] sowie aus einer Reihe von Regeln besteht, die Größen innerhalb des Modells in Beziehung zu unseren Beobachtungen setzen.“ „Gut“ sei eine Theorie, wenn sie erstens „nur wenige beliebige Elemente enthält, und [zweitens] [...] bestimmte Voraussagen über die Ergebnisse zukünftiger Beobachtungen [ermöglicht]“ (Hawking, 1996, S. 21). Als wahr gilt eine physikalische Theorie nur so lange, bis sie widerlegt ist, und dafür genügt schon ein einziges Gegenbeispiel (ebd., S. 22).

Als wahr gilt zum Beispiel die Behauptung, dass Äpfel von oben nach unten vom Baum fallen. Menschen können zwar normativ beschließen, dass ab morgen alle Masken oder Kopftücher tragen sollen, aber nicht, dass ab morgen die Äpfel von unten nach oben fallen.

Unübersichtlicher wird die Unterscheidung von Seins- und Sollens-Aussagen in Sozial- wie Kultur- oder Erziehungswissenschaften. Naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten sind grundsätzlich in wiederholbaren Experimenten nachweisbar. Soziale Experimente sind aber grundsätzlich nicht wiederholbar. Dennoch können – mit der genannten Einschränkung – wahre Aussagen über Normen gemacht werden.

Mitte des 19. Jahrhunderts entstand nach dem Vorbild der mathematischen Naturwissenschaften unter anderen die Soziologie, deren Gegenstände sich von den physikalischen dadurch unterscheiden, dass sie selbst normativ generiert oder mit normativen Implikationen verwoben sind. Der sozialwissenschaftliche Anspruch ist es dennoch, wahre, d.h. objektive und wertfreie Aussagen zu treffen. Zum Beispiel kann mit Wahrheitsanspruch gesagt werden, dass in bestimmten Weltgegenden und Zeiten die Norm gilt oder galt, Masken oder Kopftücher zu tragen. Max Weber hat – anderes Beispiel – in seiner Studie *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (Weber, 1920) beide normativen Positionen so sachlich und distanziert bearbeitet, dass keine eigene, normativ wertende Haltung zu den beiden politisch und kulturell umkämpften Gegenständen erkennbar wird (vgl. Nida-Rümelin, 2016, S. 6f.). Selbst

normative Begründungszusammenhänge können in einer sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion wahr im Sinne von ‚zutreffend und wertfrei dargestellt‘ sein.

Ein normativer Rest bleibt den Sozialwissenschaften insofern eingeschrieben, als sie entscheiden müssen, welcher Gegenstand es wert ist, untersucht zu werden. Dieses Normativitätsproblem gilt im übrigen auch für naturwissenschaftliche Auftragsforschung.<sup>6</sup>

Auch Musik ist ein normatives soziales Konstrukt.<sup>7</sup> Es ist eine Norm, dass man klatscht, wenn ein Orchesterdirigent ans Pult tritt, dass man im Choralsatz keine Quintparallelen spielt, dass Quartetten als konsonant (in der Renaissance) oder als dissonant (im Jazz) gelten, Dur fröhlich und Moll traurig klingt, dass bestimmte Gesangstechniken als (un)gesund, Musizieren als intelligent machend, Musik als das Gesetz hinter der Bewegung der Himmelskörper sowie der Bewegung der Töne gilt, in anderen Musikpraxen als Medium zu vorgeburtlich-embryonaler Aufgehobenheit, usw.

Im Musikunterricht gesellen sich zu den musikalischen auch pädagogische Normen, z. B. dass Schulunterricht zu Gottesfürchtigkeit, Fürstenliebe, Mündigkeit oder unternehmerischer Selbsttätigkeit erziehen soll, dass Lehrpersonen Lernbegleiter sein, Schriftlichkeit die höchste Kompetenzstufe oder Lernen eine Aktivität von autonomen Subjekten sein soll usw. Alle aufgezählten Beispiele sind Normen, auch wenn sie nicht gleichermaßen als solche bewusst sind. Möglicherweise besteht sogar bezüglich einzelner – zum Beispiel des Lernens – Uneinigkeit. Müsste es nicht anstatt „Man *soll* Lernen als Aktivität verstehen“ vielmehr mit dem psychologischen Anspruch auf wissenschaftliche Wahrheit heißen: „Lernen *ist* eine Aktivität“, oder: „Es ist *wahr*, dass Lernen eine Aktivität ist“?<sup>8</sup>

Die Vermischung oder auch Verwechslung von Wahrheit und Normativität kann auch durch naturwissenschaftliche Theorien getriggert werden, die nicht so leicht überprüfbar wie die Gravitation in Bezug auf fallende Äpfel sind. Zum Beispiel gilt das physikalische Modell der Quantenmechanik, das die Heisenbergsche Unschärferelation handhabbar macht, als wahr. Die Unschärferelation erklärt, dass

<sup>6</sup> Zahlreiche Aspekte der Normativität in den Erziehungswissenschaften von Deleuze oder Habermas bis Foucault, Bourdieu und Butler, von Ruhloff bis Koller versammeln Meseth et al., 2019. Zur Normativität in (historischen) Musikwissenschaften vgl. Hentschel 2023.

<sup>7</sup> Aus praxistheoretischer Perspektive vgl. dazu Grüny, 2021, aus philosophischer Vogel, 2021, aus musikhistoriographischer Hentschel 2023. Speziell zur geschichtlichen Konstruktion des Begriffs von ‚absoluter‘ oder ‚reiner‘ Musik vgl. Bonds, 2014.

<sup>8</sup> Kritisch zum Lernbegriff vgl. Biesta, 2016, zum „effektiven Lernen“ im Musikunterricht Wallbaum, 2022.

der Messgenauigkeit im Arbeitsbereich kleinster physikalischer ‚Teilchen‘ – der Quanten – Grenzen gesetzt sind, weil das Messen bzw. *Beobachten* der Bewegung dieser Teilchen aufgrund der Lichtquanten selbst verändernd auf deren Bewegung einwirkt (Hawking, 1996, S. 75–85). Die Quantenmechanik bringt dieses Messproblem zum Verschwinden, indem sie eine Unschärfezone für das Quantum modelliert.<sup>9</sup> Erwin Schrödinger hat im Jahr 1935 die Unschärfezone der Quantenmechanik in einem Gedankenexperiment mit einer geschlossenen Kiste und einer Katze darin dargestellt. Man kann wegen einer in der Kiste laufenden Tötungsapparatur, die quantenmechanisch zufällig ausgelöst wird, nicht wissen, ob die Katze tot oder lebendig ist. Die Katze ist sozusagen beides gleichzeitig. Wenn man in die Kiste hineinsieht, lebt sie oder ist tot. Aber es ist ein Zufall, ob sie zum Zeitpunkt des Hineinsehens (noch) lebt oder nicht. Das Konzept der Quantenmechanik erlaubt es, mit der geschlossenen Kiste so zu arbeiten, dass die Katze darin sowohl tot als auch lebendig bzw. weder noch ist: im ‚Katzenzustand‘. Im atomaren „Teil des Universums“ funktioniert und gilt das Modell, obwohl es zur allgemeinen Relativitätstheorie, die im kosmischen „Teil des Universums“ gilt, im Widerspruch steht (ebd., S. 23f.).

Für den Alltagsverstand ist Schrödingers *Katzenzustand* nicht unmittelbar einleuchtend. Wenn man nun die Wahrheitspraktiken der Physikpraxis, in der die Quantenmechanik als wahr gilt, selbst nicht ganz verstünde, dann wäre man darauf angewiesen, der Praxisgemeinschaft der Physiker\*innen zu vertrauen. Die Praktiken für das Schenken von Vertrauen funktionieren aber nicht unbedingt nach Wahrheitskriterien, sondern anderen, wie – je nach Situation – Vertrauen in die Integrität der Physiker\*innen oder ‚das System‘, d.h., dass keine Vorteilsnahmen zur Fälschung von wissenschaftlichen Wahrheiten führen.

Wenn es auch den Alltagsverstand irritierende wahre Sätze geben mag, wenn die Wissenschaft auch immer wieder geltende Wahrheiten korrigiert, und wenn auch immer wieder Betrugsversuche bekannt werden, so hält der vorliegende Text doch an

der prinzipiellen Unterscheidbarkeit von Wahrheit und Norm oder Normativität fest. Der Umstand, dass es aufgrund naturwissenschaftlicher Wahrheitsprozeduren gelungen ist, das geo- durch das heliozentrische Weltbild zu ersetzen, Flugzeuge, Handys und dergleichen zu bauen, spricht dafür.

Wenn es auch nach wie vor eine epistemische Lücke „zwischen dem objektivierenden Zugang zu physikalisch messbaren Gegenständen auf der einen Seite und dem sinnverstehend-hermeneutischen Zugang des virtuellen Teilnehmers zu den begrifflich [oder in Diskurspraktiken, CW] erzeugten soziokulturellen Lebensformen auf der anderen Seite“ gibt (Habermas 2019b, S. 746f.), möchte ich doch drei Aspekte aus der ‚harten‘ Wissenschaftstheorie festhalten, die im Folgenden auch für die ‚weichere‘ wissenschaftliche Musikpädagogik als Option erscheinen: Die Möglichkeit, wahre Aussagen über normative Zusammenhänge zu machen, die Möglichkeit, für verschiedene Teile des Universums miteinander unvereinbare Modelle zu haben, und die Möglichkeit, unscharfe Tatsachen wie Schrödingers Katze als Größe in wissenschaftliche Modelle zu integrieren.

Im Folgenden werden grob zwei von je eigenen Normen durchwobene Praxisfelder unterschieden: Musik(en) und Pädagogik(en). Nach Vergleichen insbesondere von internationalen Musikunterrichten erscheint dies unabdingbar. Diese Vergleiche von internationalen musikpädagogischen Praktiken lenken die Aufmerksamkeit darauf, dass *dieselben* Normen und Normenkonstellationen (in Diskurspraktiken lesbar als Denk- und Begründungsmuster) sowohl in Klassenzimmern als auch in Lehrplänen, Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften, politischen Regierungen oder Ländergrenzen überschreitenden Ideologien auftauchen. Diese Zusammenhänge einzubeziehen erscheint aus einer wissenschaftlich musikpädagogischen Perspektive notwendig, um normative Kohärenzen als relevante Qualitätsmerkmale in musikpädagogischen<sup>10</sup> Praktikenkonstellationen erkennen und gestalten zu können.

<sup>9</sup> „In dieser Theorie haben Teilchen nicht mehr getrennte, genau definierte Positionen und Geschwindigkeiten, die sich nicht beobachten lassen, sondern nehmen stattdessen einen Quantenzustand ein, der eine Kombination aus Ort und Geschwindigkeit darstellt“ (Hawking, 1996, S. 78).

<sup>10</sup> Es gibt immer wieder Versuche, den Gebrauch der Wörter Musikpädagogik und Musikdidaktik zu standardisieren, z. B. von Kaiser und Nolte (1989) und zuletzt von Hörmann und Meidel (2016). In diesem Beitrag wird kein grundsätzlicher Unterschied zwischen Musikpädagogik und Musikdidaktik gemacht, Musikdidaktik lediglich im engeren Sinne für Musikpädagogik im Zusammenhang mit allgemeinbildenden Schulen verwendet. Einen ähnlich weiteren Musikdidaktik-Begriff verwenden auch Grow und Lehmann-Wermser (2023) sowie – auf Design-Based Research zielend und explizit gegen die Unterscheidung von Hörmann und Meidel – Hömberg (2023).

## 2. Musikpädagogik: Musikalische und pädagogische Praktiken in zeitlichen und räumlichen Konstellationen

Dieser Abschnitt führt einen Würfel, der Ergebnisse eines Projekts international vergleichender Musikpädagogik (Wallbaum, 2018) zusammenfasst, mit einer aktuellen Theorie von Musikpädagogik als Wissenschaft (nach Kaiser, 2018) zusammen.

In der abstrahierenden Zusammenschau eines Literaturüberblicks zur komparativen Musikpädagogik haben wir, Simon Stich und ich (Wallbaum, 2018, I.1, S. 60), wiederkehrende Vergleichsaspekte in einem Würfel dargestellt (Abb. 1) – auf Englisch.

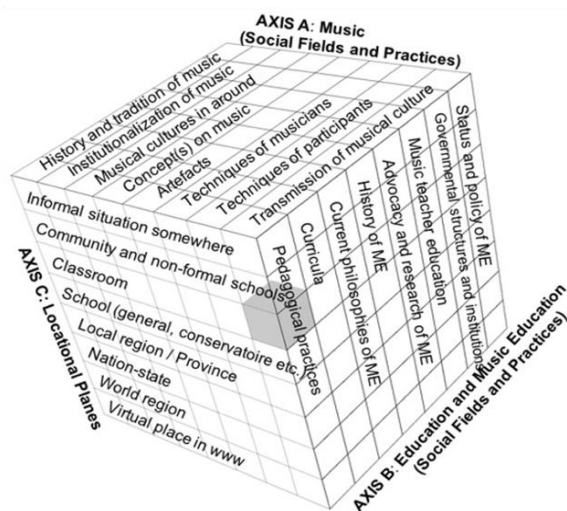


Abbildung 1: Würfel aus Wallbaum, 2018, S. 60 und 407.

Clausen und Lehmann-Wermser (2022, S. 205) haben in einer Übersetzung der drei Achsenüberschriften – A: Music, B: Education and Music Education,

C: Locational planes – Formulierungen gefunden, die ich zum Anlass nehme, die Genese, Gestalt und Funktion des Würfels mit seinen drei Achsen noch einmal im Zusammenhang zu umreißen.

Das ganze Buch *Comparing International Music Lessons on Video* (Wallbaum, 2018) kann als Suche nach einem oder dem international angemessenen Tertium Comparationis für Musikunterricht verstanden werden. Dabei sollen Videos aus sieben Ländern dazu dienen, die Unterschiede internationaler Begriffssysteme und Denkpraxen zu überwinden oder zumindest sichtbar zu machen. (Zur Rolle der normalen Sprache in der Musikpädagogik vgl. ebd. S. 26–28.)

Der Abschnitt *On comparing – mapping the field of comparative music education* (Wallbaum, 2018, I.1) verknüpft einen Überblick zum Stand der Forschung mit einer systematischen Klärung von Begriff und Verfahren des Vergleichens, veranschaulicht diese lehrbuchartig in Grafiken und mit Beispielen aus komparativ musikpädagogischer Forschung, mit der Erläuterung historischer Zusammenhänge sowie Hinweisen auf die Video-Interpretationen in anderen Abschnitten des Buchs. Die Darstellung von tiefergehenden Differenzierungen oder auch Widersprüchlichkeiten im aktuellen Forschungsstand ist zugunsten der Lesbarkeit in manchmal ausführliche Anmerkungen gewandert.<sup>11</sup> Das Ideal vergleichender Forschung wird schließlich mit einer um die interpretative Brille erweiterten Metapher des strukturalistischen Komparatisten Laurence Lephed (1985) zusammengefasst als: „picking up appropriate glasses and viewing the forest as well as the trees“ (Wallbaum, 2018, S. 55). Ideal erscheint mit anderen Worten ein Vorgehen, bei dem das forschende Wesen

<sup>11</sup> Clausen und Lehmann-Wermser (2022) ziehen in der Auseinandersetzung mit Wallbaums Ordnung komparativer Musikpädagogik maßgeblich Aussagen und eine vergleichende Studie von Edmund Cykler (1962 und 1971) heran, in der wie in Wallbaum (2018) Musikunterricht aus mehreren Ländern thematisiert und auch videografiert wurde. Allerdings enden damit auch schon die Parallelen, denn das Forschungsinteresse bei Cykler war anders:

Die Auswahl der Stunden wurde anders getroffen, die vollständigen Videos (anscheinend mit nur einer Handkamera statt mit mehreren fest stehenden gedreht) wurden nicht veröffentlicht, und sie wurden nur von Cykler selbst, der die Stunden auch teilnehmend beobachtet hatte, ausgewertet; länderspezifische (emische) Interpretationen der Stunden wurden weder systematisch konzipiert noch dokumentiert; länderspezifische Sichtweisen fanden lediglich durch Gespräche, die Cykler u. a. im Rahmen von Konferenzen führte, Eingang in das Ergebnis. Epistemische Reflexion und Positionierung finden nicht statt. Cyklers Vergleiche waren letztlich eine durch bestimmte Unterrichtsvorlieben (z. B. „participation of an improvisatory and creative nature“ statt „traditional“, Cykler, 1971, S. 20) und eine vage Idee von effektivem oder erfolgreichem Lernen geleitete, an der Anwendung im Unterricht in den USA interessierte Forschungspraxis (vgl. zu verschiedenen Vergleichspraxen auch die Tabellen in Clausen, 2016, S. 131 und in Wallbaum, 2018, I.1, S. 45.). Es mag im Sinne der Vollständigkeit von Wallbaum (2018, I.1) sinnvoll gewesen sein, Cyklers Schriften zu verzeichnen, auch wenn Cyklers Arbeit durch die Berücksichtigung der Schriften von Egon Kraus und Clausen schon in die Resultate (z. B. den Würfel) eingeflossen ist.

Warum Clausen und Lehmann-Wermser (2022) die komparative Forschung von Cykler statt z. B. der von Lephed zur Referenzquelle ihrer Darstellung machen, erscheint erklärungsbedürftig. Zumal schon Clausen (2016, S. 138) bemerkt, dass Lephed (mit Kemp, 1992 u. a.) Systematisierungsansätze bietet, die hilfreich über die von Cykler hinausgehen. Lepheds Schriften sind nicht unmaßgeblich in die Genese des Würfels eingeflossen (vgl. Wallbaum, 2018, I.1, S. 57f.) Eine mögliche Erklärung wäre, dass Clausen selbst Lephed weniger berücksichtigt hat (er fehlt zum Beispiel in der Tabelle bei Clausen, 2016, S. 131), weil Clausens Überlegungen auf eine Rekonstruktion des Begriffs komparativer Musikpädagogik (u. a.) im deutschen Diskurs bezogen sind (ebd. S. 109 und 130), während es Wallbaum (2018, I.1) um eine begriffslgische Rekonstruktion in Verbindung mit der Sortierung oder Verortung (mapping) internationaler komparativer Forschungen geht.

seine Enkulturation (die eigene Brille) reflektiert und zwei zu vergleichende Einheiten (z. B. Länder) aus der jeweiligen emischen oder Teilnehmer\*innenperspektive bis ins Detail (Wälder und Bäume) kennt, um auf dieser Grundlage idiographische (kulturspezifische) und weiterhin nomothetische, d. h. Kulturen übergreifende Merkmale zu gewinnen, die nicht nur auf die zu vergleichenden Einheiten *anwendbar*, sondern diesen als Tertium Comparationis auch *angemessen* sind (Wallbaum, 2018, S. 48–55).

Für eine weitergehende Sortierung (mapping) der internationalen, d. h. hier: deutsch- und englischsprachigen comparative music education (komparativen Musikpädagogik) erschien ein Würfel geeignet, den Bray und Thomas (1995) entwickelt und den Bray, Adamson und Mason in ihrem Buch comparative education research (2014) wieder aufgegriffen haben. Wir haben die Achsen von deren Würfel fachbezogen angepasst, indem wir in Achse A den Aspekt ethnic groups (die in beforschten pädagogischen Settings vorkommen können) durch soziale Felder und Praktiken der Musik (die in beforschten musikpädagogischen Settings vorkommen können) ersetzt und in Achse B pädagogische Kulturen um musikpädagogische ergänzt haben (Wallbaum, 2018, I.1, S. 55–61, vgl. Abb. 1). Die Aspekte Kultur, Soziale Struktur, Person und Interesse, die sich vorher bei der Sortierung der komparativen Forschungsliteratur ergeben haben (Wallbaum, 2018, S. 47–55), fließen im Würfel als Bestandteile sozialer Felder und Praktiken zusammen (vgl. Reckwitz, 2003, Reh & Rabenstein, 2013, Wallbaum, 2018, V). Der Würfel (Abb. 1) ist so gemeint, dass jede Praxis im Feld der Musikpädagogik eine räumlich und zeitlich konkret verortete *Konstellation* aus pädagogischen, musikpädagogischen und musikalischen Praktiken bildet. Der dunkel markierte Würfel zum Beispiel – am Schnittpunkt aus A: Transmission of musical culture, B: Pedagogical practices und C: Classroom – steht für alle möglichen Gemische aus musikalischen und pädagogischen Praktiken im sozialen Feld Klassenzimmer.

Andere kleine Würfel sind in Abb. 1 nicht eingezeichnet, und zwar nicht nur, weil eine Darstellung durch Überlagerungen verschiedener Würfel unübersichtlich geworden wäre, sondern auch, weil die Vorstellung, dass der gesamte Komplex musikpädagogischer Praktiken sich in exakten Würfeln darstellen ließe, ein Missverständnis der Praxistheorie und des Sinns dieses Würfels wäre (vgl. in diesem Sinne auch Kaisers Kritik an Ordnungsmodellen als „Setzkasten-Systematik“, Kaiser, 2004, S. 57).

Der Würfel entstand zunächst mit dem Ziel, die im Literaturüberblick gefundenen Aspekte komparativer musikpädagogischer Forschung übersichtlich zu verzeichnen und dem Finden möglicher Forschungsfelder zu dienen. Die so entstandene Ordnung erwies ihre Nützlichkeit dann auch beim nachträglichen Ordnen und Vergleichen der Stundenevaluationen von Musikdidaktiker\*innen aus fünf Ländern (genauer dazu im folgenden Abschnitt 2). Daraus lässt sich schließen, dass die Ordnung des Würfels eine gewisse Allgemeingültigkeit hat.

Ich lese den Würfel folgendermaßen:

Der Würfel führt einerseits die Vielfalt der Verknüpfungen musikpädagogischer Praxis mit verschiedenen Praxisfeldern (und deren Normen) vor Augen und schafft andererseits durch die Achsen eine Ordnung. Was die Achsen betonen, ist, dass jede musikpädagogische Praxis ein zeitlich und räumlich spezifisches Gemisch aus musikalischen und pädagogischen Praktiken ist. Wenn ich hier von Praktiken spreche, dann meine ich Praktiken als die Einheit, mit der auch Tun und Sprechen, Regeln, Körper, Sinn und Wissen einhergehen, die explizite und implizite Normen transportieren.

Im Würfel sind alle denkbaren musikpädagogischen Praktiken und Praktikenkonstellationen angesiedelt. Das können zum Beispiel (musik)pädagogische researcher von Achse B sein, die sich mit musical cultures in around (Achse A) in Bezug auf einen nation-state (C) befassen. Aus diesen drei Positionen ließe sich zwar im Würfel ein exakter kleiner Würfel bestimmen, aber die Annahme der Existenz einer derart scharf abgrenzbaren Praxis wäre absurd (solche Praxis würde zudem Bezüge zu anderen Praxisfeldern und deren Normen im Würfel explizit herstellen oder implizit haben). Was die Vorstellung eines großen und weiterer kleinerer Würfel aber mit sich bringt, ist die Anwendbarkeit der Achsen auf jede musikpädagogische Praxis.

Im Würfel lassen sich auch andere musikpädagogische Praxisformen vorstellen, zum Beispiel eine Praxis in ministeriellen Büros, in denen Akteure aus dem Fach, der Universität und der Bildungspolitik zusammen Bildungspläne verfassen; oder ein Symposium zu Fragen der Qualität von Musikunterricht und musikpädagogischer Forschung usw. Jedes dieser Beispiele ließe sich im Rahmen der Achsen abbilden. Deskriptiv könnte festgestellt werden, ob es wahr oder falsch ist, dass alle diese Praxen sich an bestimmten Orten sowohl auf Musik als auch Pädagogik beziehen. Selbst wenn dieser Befund über musikpädagogische Praxis wahr wäre, wäre es unmög-



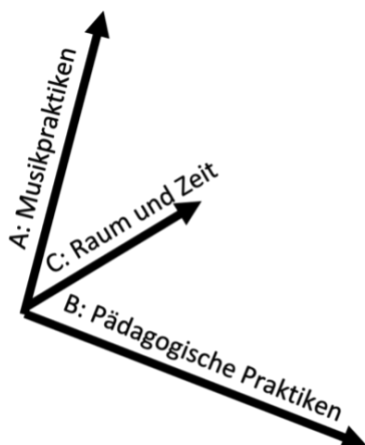


Abbildung 2: Drei Koordinaten für vier Dimensionen musikpädagogischer Praxis.

lich, wie in der Naturwissenschaft eine Aussage über die Zukunft musikpädagogischer Praxis zu treffen. Es wäre normativ zu behaupten, dass sich auch zukünftig musikpädagogische Praxis und ihre Erforschung immer auf Musik und Pädagogik in räumlich und historisch wechselnden Zusammenhängen beziehen soll. Ein vergleichbarer Rest an Normativität dürfte allerdings jeder Wissenschaftsdisziplin innewohnen.

Dass die Ordnung des Würfels eine gewisse Allgemeingültigkeit hat, wird durch den Abgleich mit Hermann Joseph Kaisers theoretisch begründetem Konzept von Musikpädagogik als Wissenschaft gestützt. Kaiser (2018, S. 420f.) formuliert vier „notwendige und hinreichende Bedingungen, unter denen wir von Musikpädagogik [als Wissenschaft] sprechen“. Diese bestehen kurz gesagt im Wissen Schaffen, Ordnen, Bewahren und Vermitteln. Der Würfel (Abb.1) verschränkt die vier, indem er Wissen schafft durch neues Ordnen, es durch Anschaulichkeit vermittelt und durch Publikation bewahrt. Wichtiger erscheint hier aber, dass Kaiser sich in demselben Beitrag auch auf seinen früheren von 1998 beruft. Darin formuliert er als „spezifisch musikpädagogisches Kriterium“, dass Musikpädagogik „per definitionem [...] in sich eine Verbindung von ästhetischer und pädagogischer Dimensionalität vollziehen“ (1998, S. 32) muss. Diese Definition stimmt genau mit den Achsen des Würfels überein, sofern man Musikpraktiken auch als ästhetische Praktiken versteht.

Für den weiteren Verlauf dieses Beitrags abstrahiere und vereinfache ich den Würfel auf eine Darstellung von drei Koordinaten (Achsen), die für die folgenden Überlegungen ausreichen (Abb. 2) A: Musikpraktiken, B: Pädagogische Praktiken, C: Raum und Zeit. In dieser Darstellung ist der Zeitaspekt, der

vorher auf den Achsen A und B dargestellt war (z. B. als History and Tradition of Music), zum Raum auf Koordinate C gewandert.

Dieses Koordinatenkreuz bildet nicht nur die Dimensionen des Würfels und Kaisers Definition des Musikpädagogischen ab, sondern auch die epistemologische Voraussetzung der Praxistheorie, dass jede Praxis aus einem Bündel von Praktiken besteht, die an einem bestimmten Ort zu einem bestimmten Zeitpunkt von und mit Körpern performt werden. Die Raum-und-Zeit-Koordinate steht dabei in der Mikro-Perspektive dafür, dass wir zum Beispiel eine Praktik des Übens einer Tonfolge nie zweimal genau gleich performen, weil jedes Mal irgendetwas anders ist. In der Makro-Perspektive steht sie dafür, dass ganze Praktikenkomplexe (Praxen, auch Kulturen) sich diachron (historisch) wandeln und synchron (in verschiedenen Räumen) unterschiedlich auftreten können.

Die Verbundenheit, die schon mit dem Wort ‚Musikpädagogik‘ ausgedrückt wird, wird hier mit Abbildung 2 in Bezug auf musikpädagogische Praxen artikuliert: Sie sind immer Bündel aus musikalischen und pädagogischen Praktiken in räumlich und zeitlich konkreten Situationen. Die These dieses Abschnitts ist, dass Forschung, die eine der Koordinaten nicht berücksichtigt, keine musikpädagogische wäre.

### 3. Konstellationen musikalischer und pädagogischer Normen in fünf Staaten

Dieser Abschnitt fasst das Ergebnis eines Vergleichs von fünf Qualitätsbeschreibungen zusammen, die musikpädagogische Experten jeweils zu videografierten Musikunterrichtsstunden aus ‚ihrem‘ Land vorgenommen haben (vgl. Wallbaum, 2018, V). Ein Ergebnis ist, dass für die Bestimmung der Unterrichtsqualität jeweils auf Musik und Pädagogik bezogene Normen unterschieden werden und dass die Qualität einer Stunde meistens mit der Kohärenz *pädagogischer* Normen in diachronen und synchronen Konstellationen begründet wird.

Man könnte sagen, dass diese Normen auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Schatzki (2016) warnt allerdings wegen der „flachen Ontologie“ von Praktiken vor der Annahme separater Ebenen, in denen dieselben Normativitäts- und Wahrheitspraktiken unterschiedlich funktionieren könnten. Aus praxistheoretischer Perspektive sage ich daher statt ‚Ebenen‘ lieber Praxisfelder (vgl. ‚kleine Würfel‘), die einander zum Kontext werden, aber auch durchdrin-



gen. Was der einen Praxis implizit, das kann der anderen explizit sein und umgekehrt.

Bei der Interpretation von Musikunterrichtsstunden auf Video lassen sich zahlreiche pädagogische und musikalische Praktiken rekonstruieren, die einander nicht selten überlagern, sodass nicht immer sofort zu erkennen ist, in welcher Konstellation sie stehen und welche Norm(en) sie artikulieren.

Im Schlussteil des Comparing-Buchs habe ich ein von Christian Rolle (2018, in Wallbaum 2018, III) formuliertes Desiderat des transnationalen Diskurses aufgegriffen und meine Zusammenfassung des Buchs um eine vergleichende Studie ergänzt. Unter der Überschrift *Summary Comparing Normative Constellations* (Wallbaum, 2018, V, S. 405–424) habe ich die Texte von fünf Musikdidaktik-Expert\*innen aus Teil II des Buchs (S. 123–276) zunächst einzeln analysiert und dann aufgrund gemeinsamer Merkmale verglichen (zum Vergleichsverfahren s. Wallbaum, 2018, I.1, S. 54, Fig. 9 und 10). Diese Texte bewerten die videografierten Musikunterrichtsstunden, die von den Lehrpersonen und z. T. auch den Expert\*innen selbst als ‚typisch‘ und ‚gut‘ eingebracht worden sind. Zur Bewertung rekonstruieren die Texte Normen als implizites oder Kontextwissen der musikpädagogischen Praxis, von der die im Video festgehaltene Musikunterrichtsstunde ein Teil ist. Diesen Normen galt mein Interesse.

Systematisch besteht die Rekonstruktion darin, zunächst alle beobachtbaren Aktivitäten (einschließlich Sprechen) und Körper (einschließlich Artefakten und Dingen) in einer Stunde als Elemente von sinnvollen Praktiken zu interpretieren und diese Praktiken wiederum hinsichtlich ihres impliziten Wissens zu interpretieren, das aus Kontexten wie z. B. Lerntheorien, Musiktradition u. a. erwächst (im Bild des Würfels kann man sich die interdependenten Kontexte in musikpädagogischer Praxis als Geflecht zwischen vielen kleinen Würfeln – nicht in Wirklichkeit

scharf abgrenzbaren Praxisfeldern! – vorstellen). Jede rekonstruierte Praktik trägt so ein Bündel von expliziten und impliziten Normen mit sich, von denen eine Praktik ebenso artikuliert wird, wie sie diese Normen artikuliert.

Indem die Expert\*innen Zusammenhänge und auch Widersprüche zwischen Normen aus Praktiken, Curricula, Lerntheorien, politischen Positionen<sup>12</sup>, musikalischen Traditionen etc. rekonstruieren,<sup>13</sup> werden einerseits normative Konstellationen von Praktiken *innerhalb* der videografierten Stunde erkennbar (z. B. zwischen Warm-up und Probe), andererseits normative Konstellationen nach *außerhalb* (z. B. einer Dirigierpraktik der Musiktradition oder einer pädagogischen Instruktionspraktik). Es gibt vielfältige Möglichkeiten dafür, dass Normen in solchen Konstellationen einander stützen und steigern, aber auch behindern.<sup>14</sup> Konstellationen, in denen Normen einander stützen und steigern, nenne ich kohärent.<sup>15</sup> Die maximale Kohärenz zum Beispiel einer Musikunterrichtsstunde bestünde darin, dass musikalische und pädagogische Normen sowohl nach außerhalb (multi-lokal) als auch innerhalb der Stunde (lokal) kohärent wären.

Es zeigte sich, dass in allen verglichenen Fällen die Unterscheidung von Normen aus musikalischen und Normen aus pädagogischen Praxen maßgeblich ist – und dass fast immer die aktuellen pädagogischen Normen für die Beurteilung der Unterrichtsqualität bestimmend sind. Wenn zum Beispiel eine dirigierte Musikpraktik zwar musiktraditionell als gut gilt, aber als lehrzentrierte, instruktive pädagogische Praktik problematisch erscheint, dann dominiert in der Bewertung die pädagogische Norm oder zieht zumindest argumentativen Aufwand nach sich, der die Inkohärenz zwischen musikalischer und pädagogischer Norm für diesen Fall rechtfertigt (vgl. Pargas zur Catalonia-Lesson, in Wallbaum 2018, II, S. 179–196 und Wallbaum 2018, V, S. 411–413). Eine

<sup>12</sup> Die Verbundenheit von bestimmten politischen und gesellschaftlichen Normen mit spezifischen pädagogischen Praktiken erforschte international die Interpretin der Catalonia-Lesson, Luisa Pargas (2018); die grundsätzliche Verbundenheit bestätigt auch für Deutschland Niessen (2018, u. a. S. 416)

<sup>13</sup> Dieser Vergleich kann auch als exemplarische Anwendung des Würfels gelesen werden. Die praxistheoretische Vorstellung von diversen Praktiken, die an verschiedenen Stellen des musikpädagogischen Würfels, d. h. Orten, auftauchen können, sehe ich verwandt mit dem von Kaiser (2004, S. 80) entwickelten Modell verschiedener gesellschaftlicher Praxen und Theorieschichten, in und zwischen denen sich der musikpädagogische Diskurs bewegt (vgl. weiter oben Vogts (2011, S. 13) Formulierung von der Mischdisziplin).

<sup>14</sup> Vgl. z. B. Interferences between Musical and Educational Cultures in Classrooms (Wallbaum & Stich in Wallbaum, 2018, IV).

<sup>15</sup> Das Wort kohärent verwende ich hier im Sinne von wohl geraten, überzeugend zusammenhängend, gut begründet, gut zusammenhängend, gelungen oder stimmig. In der hier referierten Interpretationssituation sind vor allem verbal begründende Zusammenhänge gemeint, ich spreche aber dennoch allgemeiner von Kohärenz, weil auch nonverbal verkörperte Verknüpfungen denkbar sind (z. B. bestimmte Bewegungsformen mit Gesangstechniken im Gospel; hier sehe ich großen Forschungsbedarf, vgl. Wallbaum & Rolle, 2018) Kohärente Praxisformen können ganz unterschiedliche Interessen erfüllen – ein perfektes Werkstück anfertigen, maximalen Profit erwirtschaften, vorschriftsmäßig Autofahren, während einer Praxis mit Klängen eine erfüllte Zeit erfahren –, und sie werden jeweils entsprechenden Verknüpfungslogiken folgen.

besonders in *musikalischer* Hinsicht kohärente Konstellation rekonstruiert Wallbaum (2018, Teil II zur „Bavaria-Lesson“) und zwei in sich kohärente und zugleich unvereinbare Musikunterrichtsstunden rekonstruiert und vergleicht Lehmann-Wermser (2018, „Scotland-Lesson“ und „Lower Saxony-Lesson“). Auf beide Fälle komme ich unten noch zurück. Hier sei lediglich darauf hingewiesen, dass erstens in den vorliegenden Fällen für alle außer den deutschen Musikdidaktiker\*innen vor allem die *pädagogischen* Normen für die Bewertung entscheidend waren und dass zweitens die einseitige Fokussierung auf *pädagogische* Kohärenz der Praktiken (und Normen) die musikalische Kohärenz zerstören kann. Eine entsprechende Rekonstruktion von Olle Zandén zur „Sweden-Lesson“ (2018, S. 417f.) hat mich zu einem Analytical Short Film zur Scotland-Lesson mit dem Titel *Does Doing Effective Learning Contradict Doing Music?* (Wallbaum, 2022a und b) angeregt; die Antwort auf die im Titel gestellte Frage lautet: „Yes“ (ebd. S. 60). Eine kohärente Konstellation von Praktiken ‚effektiven Lernens‘, die durch die Trias aus klaren Lernzielen, eindeutigen Erfolgskriterien und ökonomischer, d. h. mühelos personal-, zeit- und geldsparend durchführbarer Lernkontrolle bestimmt ist, erweist sich als unvereinbar mit einer kohärenten Konstellation von musikalisch-ästhetischen Praktiken, die durch ein Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen, Offenheit, Mehrdeutigkeit und nichtbegrifflicher Unschärfe bestimmt ist.

Der Vergleich von musikpädagogischen Qualitätsbeschreibungen aus verschiedenen Ländern ergibt erstens, dass musikalische und pädagogische Praktiken in derselben Praxis unvereinbar sein können, und zweitens, dass für die Bewertung meistens nicht musikalische, sondern pädagogische Normen bestimmend sind.

#### 4. Konstellationen musikalischer und pädagogischer Normen in der Unterrichtsforschung

Dieser Abschnitt stellt (ausgehend von Lipowsky et al., 2018) Ergebnisse aus der deutschsprachigen Unterrichtsforschung zusammen, die eine einseitige Betonung allgemeindidaktischer Forschungsaspek-

te problematisieren. Hinsichtlich ihrer normativen Implikationen werden die allgemeindidaktisch genannten Aspekte hier vereinfachend den pädagogischen, die fachdidaktisch oder fachlich genannten den musikalischen zugeschlagen. Im praxistheoretischen Sinne weiterführend erscheint ein Konzept von Fachlichkeit (nach Reh & Pieper, 2018, musikbezogen fortgesetzt von Herzmann & Rabenstein, 2022), das der Praxis im Musikunterricht eine Eigenlogik zuschreibt.

In der bildungs- oder erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung dominiert die Erforschung *allgemeindidaktischer* Qualitätskriterien für guten Unterricht (z. B. *Effektive Klassenführung, konstruktive Lernunterstützung, Kognitive Aktivierung, Verarbeitungstiefe etc.*).<sup>16</sup> Das dürfte verschiedene Gründe haben, nicht zuletzt den, dass es sowohl für die Erforschung als auch für schulpolitische Entscheidungen und für die unterrichtspraktische Anwendung ökonomisch wäre, wenn für jedes Fach dieselben Qualitätskriterien gelten würden.<sup>17</sup>

Die unhinterfragte Dominanz allgemeindidaktischer Normen scheint heute gebrochen oder zumindest brüchig geworden. Aufgrund von Bedenken gegenüber einem entsprechenden Qualitätsmodell von Klieme et. al. (2006) überschreiben Lipowsky et al. (2018) die Ergebnisse einer Studie mit der Frage: *Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille?* – und geben als Antwort, dass beide „sich [...] als weitgehend unabhängig voneinander [erwiesen]“ (S. 198); sie vermuten sogar, dass eine fachdidaktische [fachliche] Kompetenz der Lehrpersonen ursächlich für früher gemessene, vermeintlich allgemeindidaktische [pädagogische] Qualität gewesen sein könnte (S. 200). Die Autor:innen entwerfen darüber hinaus am Beispiel eines Themas des Mathematikunterrichts eine Liste von „Verstehensmerkmalen“ (S. 191) und betonen, dass es „nicht nur [um] das Vorkommen von Verstehenselementen, sondern auch [um] die Qualität und die Kohärenz“ (S. 186) dieser Elemente, um „Arrangement(s) zu einem sinnvollen Ganzen“ ginge (S. 185). Mit anderen, praxistheoretischen Worten betonen diverse Studien aus der allgemeinen Bildungsforschung die Relevanz kohären-

<sup>16</sup> Die im vorigen Abschnitt wie in Abb. 2 als musikalisch bzw. pädagogisch unterschiedenen Praktiken in musikpädagogischen Praxen spreche ich in diesem Abschnitt auch als fach- bzw. allgemeindidaktische Praktiken an. Je nach der Einschätzung ihrer Reichweite werden die allgemeindidaktischen auch als *generisch* (Lipowsky et al., 2018) oder *Basisdimension* (Kranefeld, 2021) angesprochen. Beide Kennzeichnungen legen nahe, dass die allgemeindidaktischen Praktiken (bzw. im Sprachgebrauch dieses Textes: die pädagogischen) maßgeblich bestimmend seien, und folglich ihre Beforschung auch hinreichend für die Bestimmung der Unterrichtsqualität.

<sup>17</sup> Zum Beispiel schreibt Kranefeld (2021, S. 227) bezüglich zu entwickelnder Tests passivisch, dass sie ‚angefordert‘ würden. Im Kontext der Bestimmung von Qualitätskriterien könnte auch die Normativität des Praxisfeldes einbezogen werden, aus dem die Anforderung kommt, zum Beispiel des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung).

ter Konstellationen von Fachpraktiken für qualitätvollen, d. h. guten Unterricht.

Im Feld der Musikdidaktik haben Werner Jank (2021) und Peter W. Schatt (2021) Überblicke über eine Vielfalt musikdidaktischer Modelle für guten Unterricht gegeben, wobei beide eine Konzeption nach Orgass favorisieren, die maßgeblich pädagogisch bestimmt und indifferent gegenüber dem Fach zu sein scheint (vgl. auch Geuen & Orgass, 2007 sowie die Berufung auf schülerorientierten Musikunterricht nach Günther, Ott & Ritzel, 1983 von Niesen, 2010). Noch in Kranefelds (2021) Überlegungen finde ich eine anhaltende Dominanz des Pädagogischen angelegt: Indem sie die allgemeinen Qualitätsmerkmale Basisdimensionen nennt, die sie dann anhand eines pädagogischen „Syntheseframeworks“ lediglich erweitern möchte. Ein einleuchtender Vorschlag von Kranefeld besteht darin, das gängige Konzept einer kognitiven Aktivierung um das einer ästhetischen Aktivierung (nach Puffer, 2017) zu erweitern, das das fachliche Merkmal der ästhetischen Praxis und Weltzuwendung kategorial angepasst aufnehmen soll. Leider ist das Konzept über den Hinweis auf den Wahrnehmungsbezug hinaus bislang nicht nennenswert ausdifferenziert. Insbesondere die Kompatibilität des Konzepts mit den Merkmalen der Vollzugsorientierung, Mehrdeutigkeit und Offenheit ästhetischer Praxis bleibt noch zu entfalten.<sup>18</sup> Spezifisch musikbezogene Normen gibt es in der Musikdidaktik anscheinend kaum außer der, dass musikalische Vielfalt herrschen soll (Jank, 2017; Kranefeld, 2021).

Sabine Reh und Irene Pieper (2018) haben ein kulturwissenschaftlich-praxeologisches Konzept von „Fachlichkeit“ vorgelegt, das gut mit dem Koordinatensystem von Abb. 2 wie auch dem Würfel (Abb. 1) zusammenpasst. Anders als Rothgangel (2017), der Fachdidaktik nur zwischen allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft verortet, gewinnt das Konzept Fachlichkeit bei Reh und Pieper durch eine historische Rekonstruktion einen stärkeren Eigensinn. Die Autor:innen gehen über die verbreitete Unterscheidung von Rationalitäten oder Arten der Weltzuwendung (Baumert, 2002, vgl. auch musikbezogenen

Wallbaum, 2000, S. 206) hinaus und finden während der Entstehung von Schulfächern und Universitätsdisziplinen und damit verknüpften Praktiken der Wissenserzeugung, -bewahrung und -vermittlung im Laufe der letzten 200 Jahre eine allgemeine „Verfächerung“ des Wissens. Dabei zeigen sie, dass eine Ableitung der schulischen Fachlichkeit aus einer Universitätsdisziplin zu kurz greifen würde. Manchmal lief die Prägung auch in umgekehrter Richtung. Darüber hinaus schließen Fachlichkeiten auch spezifische Praktiken der „Vermittlung“ ein. Mit anderen Worten: Guter Musikunterricht ist ohne fachspezifische Unterrichtspraktiken nicht zu haben. Solchen gelten die übrigen Überlegungen.

Petra Herzmann und Kerstin Rabenstein (2022), zwei Schulpädagoginnen, knüpfen direkt am Fachlichkeitskonzept von Reh und Pieper an und haben mit einem Blick von außen auf einige Schriften aus der Musikdidaktik, gestützt von eigener Unterrichtsforschung über Musikunterricht auf Video, Hypothesen zu deren Fachlichkeit entwickelt. Sie unterscheiden drei Dimensionen von Fachlichkeit im Musikunterricht: (1) Inszenierung von zu erfahrenden Lerngegenständen: Musikmachen als körperlich ästhetische Praxis (170f.); (2) Zusammenhangsbildung differenter Praktiken: Musikunterricht als hybridisierte Ordnung (172f.) und (3) Zur Konstruktion von Normen jenseits curricularer Vorgaben: Musikunterricht als multi-lokale Ordnung.<sup>19</sup>

Diese Vorschläge für musikunterrichtliche Normen seien erwähnt, weil eine entsprechende Bestimmung von körperlicher, nicht-begrifflicher ästhetischer Praxis als Mindeststandard für guten Musikunterricht einige bisherige Standards des Musikunterrichts deutlich verschieben würde. Eine erste Anwendung und Perspektivierung der bis hierher entwickelten musikpädagogischen Normen unternimmt der folgende Abschnitt.

<sup>18</sup> Das Konzept der *ästhetischen Aktivierung* wurde in der Sportdidaktik von Hartmann (2021) mit Bezug auf einen Ästhetik-Begriff von Brandstätter (2008) in einer Weise konzipiert, dass ich für die Praxis dieselbe Problematik sehe, die ich am Schluss von Abschnitt 2 beschrieben habe. Sie besteht kurz gesagt darin, dass das lerntheoretisch motivierte Interesse an eindeutiger und ökonomischer Lernzielkontrolle dem ästhetischen Interesse an spielerisch vollzugsorientierter Mehrdeutigkeit entgegensteht.

<sup>19</sup> Das Konzept multi-lokal verstreuter Praktiken nach Nikolini (2008) könnte geeignet sein zu erklären, dass und welche Musikpraktiken als unmittelbar stimmig oder ‚authentisch‘ wahrgenommen werden. (Ob sich eine von Stroh (1997) skizzierte psychoanalytische Theorie archetypischer Arten des Singens oder Groovens mit dem Konzept multi-lokaler oder verstreuter Praktiken verbinden ließe, erscheint nicht unplausibel, bleibt aber zu prüfen.) Einen eher videographisch vergleichenden Ansatz deuten Wallbaum & Rolle (2018) im Zusammenhang mit der Authentizitätsfrage an, indem sie vergleichend ein YouTube-Video von einer Gospelprobe hinzuziehen. Hier sehe ich großen musikpädagogischen Forschungsbedarf.

## 5. Guter Musikunterricht und gute musikpädagogische Wissenschaft in zwei Beispielen

Die Relevanz kohärenter Praktikenkonstellationen für die Qualität von Musikunterricht geht aus den vorigen Abschnitten hervor. Lipowsky et al. (2018) schreiben, dass die „Verknüpfung zwischen Teilhalten und Konzepten“ sowie „Arrangement[s] zu einem sinnvollen Ganzen“ ein „Qualitätsmerkmal“ sei (S. 185 und 186). Reh und Rabenstein (2013) schreiben:

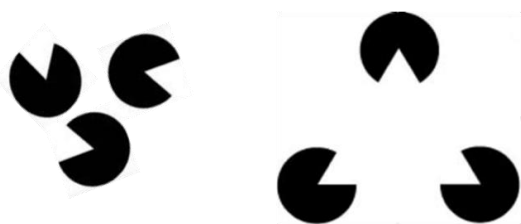


Abbildung 3: Die beiden Grafiken veranschaulichen, wie rechts ein Dreieck aus der Konstellation der schwarzen Teile emergiert (aus Wallbaum 2018, S. 105 und 2021, S. 76).

(Qualitäts-)Merkmale des Unterrichts [kommen] vor allen Dingen einzelnen Situationen – verstanden als Figurationen – und einem Prozess – verstanden als Sequenzialität und Rekursivität – zu. [...] Dieses Geschehen sequenziell zu rekonstruieren, kann als eine Leistung qualitativer Unterrichtsforschung gesehen werden. Zukünftig könnte es für sie von Interesse sein, typische Situationskonstellationen im Fachunterricht [...] zu identifizieren. (S. 303) [Mit anderen Worten: als Praktiken in actu: in der Praxis, CW]

Abb. 3 macht anschaulich, wie etwas – hier ein Dreieck – aus einer kohärenten Konstellation von Elementen emergieren kann. Solches Emergieren ist relational zu den impliziten und expliziten Bedingungen der jeweiligen Praxis. Zum Beispiel schließt die Veranschaulichungspraktik mit dem Dreieck in Abb. 3 normale menschliche Sehfähigkeit, Material wie Papier oder Bildschirm etc. und Licht ein. In musikpädagogischer Praxis kommen weit mehr und kulturell sinnhafte Elemente zusammen. Das Erscheinen von Unterrichtsqualität in der Unterrichtsforschung schließt Beobachtungsbrillen ein, die diese Qualität wahrnehmbar machen, ebenso wie bei den teilhabenden Schül und Lehr (Kurzformen für Schüler\*innen- und Lehrer\*innenwesen, Singular: das Schül

oder Lehr) die Voraussetzungen für das Wahrnehmen und Herstellen musikalischer Qualitäten vorhanden sein oder generiert werden müssen.

Jede Unterrichtspraxis ist komplex, und sie als Anordnung von Praktiken und Konstellationen zu beschreiben, reduziert diese Komplexität.<sup>20</sup> Als relevantes Lehrwissen zur Generierung vielversprechender Konstellationen arbeiten Grow und Lehmann-Wermser (2023) die Bedeutung von didaktischen Modellen heraus: „we need to reflect on them, [...] it is about improving didactic thinking and teaching“ (S. 92). Dieses Lehren von Modellen wird dort explizit als „normative Seite“ der Musikdidaktik benannt, im Unterschied zu einer demnach nicht normativen, „scientific perspective that frames the examination of classroom processes by Didaktik“ (S. 87). ‚Normativ‘ lese ich hier zunächst allein als die explizit präskriptive Seite im Sinne eines Lehrplans für die Lehrbildung. Ich lese aber implizit eine weitere Schicht von Normativität, und zwar – zugespitzt gesagt – jeglichen lebensweltlich generierten Sinn, sofern er zum Gegenstand der wissenschaftlichen Evaluation wird. Das heißt, dass schon die Rekonstruktion eines Sinns und die Bewertung, ob die Praktiken maximal kohärent sind (beides zusammen nenne ich Qualität), als normativ aufgefasst werden. Normativ und damit unwissenschaftlich erscheint die Evaluation nach dieser zweiten Lesart, weil lebensweltlicher oder kulturspezifischer Sinn nicht als deskriptiv („wahr“) dargestellter Bestandteil des Tertium Comparationis sondern als normative Forderung verstanden wird. Als nicht normative „scientific perspective“ erscheint dagegen ein Lernbegriff, der jedem Sinn gegenüber gleich gültig ist.

Anhand der folgenden Beispiele, in denen ‚gute‘ Musikunterrichtsstunden (im Sinne der jeweiligen Lehr) aus wissenschaftlichen Perspektiven beschrieben werden, lassen sich implizit normative Momente verschiedener musikpädagogischer Positionen zeigen.

### 5.1 Beispiel: Ein Vergleich der unvereinbar ‚guten‘ Stunden aus Schottland und Niedersachsen (Lehmann-Wermser 2018 in Wallbaum 2018)

Lehmann-Wermser (2018) hat sozusagen in zwei methodisch verschiedenen ‚Anläufen‘ zwei in Schottland und Niedersachsen videografierte Musikunterrichtsstunden rekonstruiert und verglichen.

<sup>20</sup> In der Psychologie wird aktuell über Modelle spekuliert, die den Praktiken verwandte Konstellationen im Gehirn modellieren, um die Fähigkeit zu schnellen Entscheidungen zu erklären (vgl. dazu Kubic, 2017 und Lisman, 2019. Ich danke Stefan Kiebel (TU Dresden) für diesen Hinweis).

Mine is the perspective of an empirical researcher with a special interest in classroom research and it is influenced by other studies conducted in the educational sciences, and in psychology. But besides the fact that my perspectives are shaped by a scientific paradigm that is seemingly >international< there are also culture specific ideas of music lessons and their quality that will prime my perception. So I will look at different phenomena compared to other researchers, who come from a different tradition and are set in different scientific discourses. (Andreas Lehmann-Wermser, 2018, S. 210f.)

Weil individuelle Lernprozesse im Klassenunterricht schwer zu beobachten sind, werden beide wissenschaftlichen Anläufe mit einer Strukturanalyse nach Helmke (2003) vorbereitet. Die Unterrichtsanalyse bezieht sich fast ausschließlich auf die transkribierten verbalen Äußerungen aus Unterricht und Interviews mit Schül und Lehr (Lehmann-Wermser 2018, S. 233). Die so herauspräparierten Strukturen der beiden Stunden, der Sozial- und Gesprächsformen, werden dann in zwei methodischen Anläufen bewertet oder, mit anderen Worten: in Konstellationen gestellt.

Der erste Anlauf besteht darin, die pädagogischen (oder allgemeindidaktischen) Kriterien für guten Unterricht von Hilbert Meyer (2005) anzuwenden. Das Ergebnis ist, dass die Schottland-Stunde den Kriterien weitgehend entspricht, indem sie explizit klare Ziele und Aufgaben formuliert und darüber hinaus sogar durch die wiederholte Rückfrage „How do we know this“ meta-kognitives Denken fördert (Lehmann-Wermser, 2018, S. 227). Die Niedersachsen-Stunde dagegen lässt Lernziele und Aufgaben unausgesprochen (unspoken) und damit unklar (unclear). Sie bietet damit den „largely accepted standards of good teaching (S. 222)“ keine Anknüpfungspunkte, das heißt durch deren Brille gesehen: „it doesn't do anything“ (ebd., S. 223). Anders ausgedrückt, bilden die Meyer-Normen mit den Praktiken der Schottlandstunde eine kohärente,<sup>21</sup> mit den Praktiken der Niedersachsen-Stunde eine inkohärente Konstellation.

Der zweite Anlauf besteht darin, die jeweiligen normativen Kontexte (Curricula bzw. musikdidaktische Modelle) heranzuziehen. In ihren jeweiligen musikpädagogischen Kontexten erscheinen beide Stunden kohärent. „Both lessons are structured by facts outside the lesson. As the Lower-Saxony-Lesson is structured in detail by the philosophical position of the teacher the second one is by the region's school policy“ (S. 232).

Um beide nach ganz verschiedenen Logiken kohärenten Stunden überhaupt vergleichen zu können, erscheint erst ein sehr abstraktes Paket von Normen – der Neoliberalismus – als Tertium Comparationis geeignet. Damit ließe sich die Verschiedenheit beider Stunden erklären: die eine ist pro, die andere contra.<sup>22</sup>

Lehmann-Wermser (2018) schließt seinen Stundenvergleich mit dem Hinweis, dass

in this first shot at the material I did not focus on the individual learning processes although these are the proof of the pudding. However, a broader data base would have been useful. More thorough analysis might reveal interesting differences between individuals. (S. 233)

Mit dieser Auszeichnung der individuellen Lernprozesse als dem entscheidenden Beweis für eine gute Musikunterrichtsstunde wird die Relevanz und Interpretierbarkeit der untersuchten „Strukturen“ relativiert (trotz des Zugeständnisses, dass der Vergleich „characteristic features“ an die Oberfläche bringt, ebd. S. 232) und die Notwendigkeit individualisierter Lernkontrollen im Sinne eines „seemingly international“ psychologischen Lernbegriffs behauptet. Als ein Argument wird die Anschlussfähigkeit an die Diskurse anderer Fächer genannt (Lehmann-Wermser, 2021, S. 69). Darin liegt eine Rückwendung zum ersten Anlauf, der eine begrifflich orientierte, für alle Fächer normierte Infrastruktur an Praktiken richtigen Lernens setzt, obwohl dies offensichtlich nicht für jeden Musikbegriff und entsprechenden Musikunterricht angemessen ist,<sup>23</sup> wie das Beispiel der Niedersachsen-Stunde zeigt. Die Schottland-Stunde dagegen ist wie für die lernpsychologischen Normen gemacht. Die Normen für guten (Musik)Unterricht

<sup>21</sup> Die Inkohärenz von musikalischen und pädagogischen Praktiken, die Wallbaum (2022) für die Schottland-Stunde rekonstruiert, spielt bei Lehmann-Wermser (2018) keine Rolle.

<sup>22</sup> Wallbaum (2018, V) hat in einem weiteren Schritt die von fünf Autoren zu verschiedenen Stunden als kohärent herausgearbeiteten „normative constellations“ verglichen und festgestellt, dass es zwischen einigen vermeintlich kohärenten (Begründungs-)Konstellationen unauflösbare Widersprüche gibt. Dieses komparative Verfahren macht einige musikpädagogisch gängige Begründungszusammenhänge, die global immer wieder zum Beispiel zwischen politischen Positionen (demokratisch, autoritär u. a.) und Unterrichtsmethoden (z. B. improvisations- oder werkorientiert) hergestellt werden, fragwürdig.

<sup>23</sup> Zu einer generalisierenden Reflexion dieser problematischen Konstellation vgl. Wallbaum (im Druck): *Globale Infrastruktur mit lokal diversen Kulturen? Eine Gesellschaftsdiagnose im Spiegel von Musikunterricht*.

und gute (musik)pädagogische Forschung erweisen sich als interdependent.

## 5.2 Beispiel: Eine begriffsferne Atmosphäre (RED) als Streitfall musikpädagogischer Unterrichtsforschung (Bayern-Stunde in Wallbaum 2018)

Das erste Beispiel (5.1) hat die mit dem psychologischen Lernbegriff verknüpfte Norm in Bezug auf Musikunterricht deutlich gemacht, wonach individuelle Lernprozesse der „proof of the pudding“ sein sollen, der mit der Notwendigkeit der Lernkontrolle<sup>24</sup> verknüpft wird. Um als Tertium Comparationis zu funktionieren, müssen dem Lernbegriff entsprechende Lernpraktiken standardisiert werden. Diese Standards sollen unabhängig vom Fach für jeden Unterricht gleichermaßen gelten.

Schule und Unterricht (und eine an der Lernpsychologie orientierte Unterrichtsforschung) stellen vor allem die sprachliche und vor allem begriffliche Verhandlung von Inhalten in den Mittelpunkt. In Musik etwa sind Phänomene (wie etwa ein Sonatensatz) sprachlich zu fassen und auf eine gemeinsame begriffliche Basis („Hauptsatz“ – „Nebensatz“) zu stellen. Das ist eine Grundannahme von Schule, ihr folgen die Fachdidaktiken fast durchgehend. (Lehmann-Wermser, 2021, S. 66f.)

Im zweiten Beispiel (5.2) wird die lernpsychologische Norm der individuellen Kontrollierbarkeit von vornherein ausgehebelt, indem es keine Noten (grades) gibt, obwohl es schulischer Pflicht-Musikunterricht ist. Dem Lehr geht es bei der vordergründigen improvisatorischen Vertonung einer Liebesgeschichte hauptsächlich um das Entstehen einer besonderen Atmosphäre, die hier als ein Spezifikum des Faches Musik verstanden wird. In diesem Beispiel (vgl. Wallbaum & Kinoshita in Wallbaum, 2018, II) sieht Lehmann-Wermser (2021) die Grenze der Wissenschaftlichkeit überschritten. Und zwar wegen fehlender empirischer Kontrollierbarkeit, fehlender begrifflicher Verhandlung und Robustheit und fehlender Begründetheit von Theorien und Modellen (S. 66 und 67).

Mit der folgenden Darstellung versuche ich plausibel zu machen, dass und wie im Zentrum der Unterrichtsforschung eine begriffsferne Atmosphäre namens RED stehen, diese aber nach begründeten Methoden bearbeitet, begrifflich verhandelt

und empirischer Überprüfung zugänglich gemacht werden kann.

Mit RED ist eine Atmosphäre gemeint, die, wie das Dreieck in Abbildung 3, aus einer Konstellation hervorgeht. In diesem Fall einer Konstellation aus vorbereitenden sprachlichen Äußerungen (die Schüler werden u. a. zum Spüren und Fühlen aufgefordert), Aufmerksamkeitsrichtungen, räumlichem Arrangement, Instrumenten, Anordnungen von Körpern und Gesten, Interaktionen und Klängen. Praxistheoretisch gesehen, ist RED Bestandteil einer Art von Praxis, die in Varianten vermutlich multi-lokal auf dem Globus vorkommt (dazu sehe ich Forschungsbedarf).

Das scheinbare Akronym RED ist Platzhalter für etwas definitionsgemäß Begriffsfernes (siehe und höre auch online den Analytical Short Film in Wallbaum 2018, II.1, ASF-1, wo ein roter Strich [!] die RED-Phasen anzeigt). Zur ersten Orientierung lässt sich die Atmosphäre als eine der Konzentriertheit einer Gruppe beschreiben, mit Achtsamkeit der Einzelnen füreinander und für das musikalische Gruppenimprovisationsgeschehen. Das Lehr strebt eine Art der Praxis an, in der alle

in einen Flow mit den Dingen und Menschen kommen, wo sich die Unterscheidung von Ich und Es, dein und mein, zusammen mit dem Interesse, irgendwo hinzugelangen, auflöst in reine Gegenwart, die offen ist für alles und mit Gespür für das Ganze agiert. (Beschreibung des Lehrs nach Wallbaum, 2018, II, S. 126, aus dem Engl. zurückübersetzt von CW in 2021, S. 79)

Ein gutes Beispiel für eine radikale derartige Praxis bilden meiner Ansicht nach Mönche, die jahrelang schweigen oder vor einer weißen Wand meditieren, um zunächst ihre Gedankenschleifen, schließlich aber auch jegliche begriffliche Zuschreibung wegzubekommen, um zu dieser sinnfrei „bloß sinnlichen“ (Seel, 2000) Art der Wahrnehmungspraxis zu gelangen, die mit allen Gegenständen, auch mit Räumen oder Klängen funktioniert. Den Meister:innen dieser Praxis soll es möglich sein, die entsprechende Art der Wahrnehmung jederzeit aufzurufen. Seel beschreibt entsprechende Wahrnehmungen auch als Flimmern und Rauschen (ebd. S. 223–253). Sie werden in vielen Künsten des 20. Jahrhunderts adressiert (musikbezogen mit klingenden und beschreibenden Beispielen vgl. Wallbaum 2000, S. 255–258; 2009; 2012a; 2012b; vgl. dazu auch das Konzept der

<sup>24</sup> Der Aspekt der Kontrolle, der über den Lernbegriff in die Unterrichtspraxis eingeschleust wird, gewinnt dort eine umfassendere Bedeutung, die hier nicht ausgeführt werden kann. Vgl. dazu Prantls (2018) Analyse der international vergleichenden Diskussionen über Musikunterrichtsvideos, in denen Kontrolle sich als zentrale Kategorie erwies.

Entsubjektivierung bei Hepp, 2022). Zum Beispiel in der Techno-Szene finden sich typische Praktiken stundenlangen Tanzens zu lauter Musik in flackern-dem Licht, kombiniert oft mit Drogen. Im Kunstdiskurs werden zum Beispiel John Cage und Joseph Beuys in diesem Kontext reflektiert.

Es gibt diverse Theorien darüber, wie die mit einer RED-Praxis verbundenen, sinnfreien oder zumindest begriffsfernen Wahrnehmungen zu deuten und zu erklären sind. Auch das Lehr Kinoshita und das forschende Wesen Wallbaum haben in Wallbaum (2018, II) unterschiedliche Theorien zur Erklärung von RED: Kinoshita das Konzept einer bei Neugeborenen vorliegenden, also vorsprachlichen „amodalen“ Wahrnehmung (nach dem Psychologen Daniel N. Stern), Wallbaum das Konzept einer sprachabgewandt nichtsprachlichen Wahrnehmungspraxis (nach Seel, 1991 und 2000). Darauf, dass diese beiden Theoretisierungen von RED letztlich unvereinbar sind, sei hier nur hingewiesen. Für das vorliegende Beispiel ist gerade deren Verzichtbarkeit bestimmend.

Im Unterschied zu diesen Theorien, die dem sinnfreien Phänomen mit der theoretischen Modellierung zugleich einen Sinn geben, enthält sich die Kennzeichnung als RED einer begrifflichen Festbeschreibung und präsentiert stattdessen das beobachtbare Ergebnis dieser Musikpraxis – die Atmosphäre – in einem Analytical Short Film (s. o. ASF-1 zur Bavaria-Lesson).<sup>25</sup> Mit einem roten Strich sind die Stellen markiert, in denen Kinoshita und Wallbaum übereinstimmend die Atmosphäre wahrnehmen, die sie darüber hinaus mit verschiedenen Theorien interpretieren.

Wahrnehmbar im Video wird RED in Phasen, in denen kein achtloses Geräusch passiert, nicht mehr gesprochen wird, die improvisierten Klänge miteinander in Timing, Lautstärke und Klangfarbe stimmen, die Körper eine Grundspannung haben und Blicke dem Aufeinander-bezogen-Sein der Klänge entsprechen. Vorbereitende und begleitende Praktiken sind in Stichworten:

- Verzicht auf wertende Noten für diesen Musikunterricht

- Begrüßung der Schül an der Tür
- Ansagen des Lehrs geben klare Orientierung ohne Angst erzeugenden Druck
- wiederholte Aufforderungen, aufeinander zu hören und zu spüren
- symmetrischer Austausch über Ausdrucksmittel und -weisen (ästhetischer Streit)
- zunehmendes Abgeben der Verantwortung an alle
- sichtbares Aufeinandereingehen in Blicken und Körperhaltungen
- hörbares Aufeinandereingehen, inkl. „Stille“ in der Improvisation (nach Wallbaum 2021, S. 80)

Lehmann-Wermser (2021) bemängelt, dass es sich als „fatal“ erweise, „dass eine empirische Gründung nicht ohne weiteres möglich“ (ebd. S. 67) sei. Dem stimme ich grundsätzlich zu, sofern mit „nicht ohne weiteres“ nicht „ohne Komplexität“ oder „ohne Unschärfe“ gemeint ist. Konkret scheint mir im vorliegenden Fall die Atmosphäre RED von den Autor:innen durchaus „begrifflich verhandelt“ und damit weit genug eingekreist zu sein, um das Erscheinen dieser Atmosphäre bestimmen und einer empirischen Gründung zuführen zu können.<sup>26</sup> Möglicherweise wäre RED dann methodisch ähnlich zu verstehen wie in einer ganz anderen Dimension (oder mit Hawking gesprochen: einem anderen Ausschnitt des Universums) Schrödingers Katze. RED wäre der unbestimmte Zustand der sinnfreien Wahrnehmung (im Bild: weder lebende noch tote Katze), der durch verschiedene Begriffe eingekreist, aber unmöglich durch einen Begriff bestimmt werden könnte (weil jede Bestimmung ihn zu einer lebenden oder toten Katze machen würde).

Nützlich für eine theoretische Rahmung des RED-Phänomens könnte eine begriffliche Unterscheidung zwischen Kennen und Erkennen sein, die Martin Seel (2014a) ausgeführt hat. Kenntnis betrifft demnach begrifflich umstellte, selbst aber nicht begrifflich bestimmte und insofern unscharfe Phänomene. Diese wären nicht notwendig ästhetischen

<sup>25</sup> Der ASF ist im Zeitalter der Digitalisierung ebenso zugänglich wie eine Wortschrift, sodass Argumentationskonventionen, die sich seit der Erfindung von Schriftzeichen etabliert haben, sich wandeln (werden). Einen Überblick zu Formen visueller und multimodaler Argumentation bietet Kjeldsen (2015).

<sup>26</sup> Mögliche Überprüfungen: Mir fallen verschiedene empirische Settings ein, um die qualitativ gewonnene Hypothese auch quantitativ zu verifizieren; z. B. einer großen Zahl von Personen den ASF vorspielen, die Wahrnehmungen der Proband:innen erheben und auswerten; oder weitere Aufnahmen sammeln, in denen Menschen ebenfalls RED wahrnehmen, und diese vergleichen etc. Mir fallen auch verschiedene mögliche Ergebnisse ein, von „alle bestätigen“ bis „nur Menschen mit den Merkmalen a, b, c bestätigen die Wahrnehmung von RED“, was wieder neue Fragen aufwürfe. Siehe den dreiminütigen ASF-I zur Bavaria-Lesson auf <https://comparing.video> (vgl. auch Wallbaum, 2018, Begleit-DVD und 2021, S. 82f.).



Praxen vorbehalten, also wissenschaftlicher Praxis zugänglich.<sup>27</sup>

Das hier verhandelte, aus meiner Sicht extreme Beispiel RED könnte möglicherweise ein Beispiel für die Erforschung auch anderer, für Musiken charakteristischer körperlich-begriffsloser Phänomene (Herzmann & Rabenstein 2022) sein. Die mit diesem Beispiel vorliegende Form einer wissenschaftlich-musikpädagogischen Praktikenkonstellation verstehe ich hier keineswegs als *einzig* mögliche, sondern vielmehr als *eine* Möglichkeit für ein spezifisch musikpädagogisch wissenschaftliches „Dealing with Unschärfe“ (Wallbaum 2018, I, S. 101–109).

### 5.3 Vergleichende Reflexion der Beispiele

Unter der Voraussetzung, dass die Ergebnisse der ersten vier Abschnitte dieses Texts zutreffen, bildet die Kohärenz der synchronen und diachronen Konstellationen von musikalischen und pädagogischen Praktiken in der Praxis von Musikunterrichtsstunden das Tertium Comparationis für die in diesem fünften Abschnitt dargestellten Beispiele.

Lehmann-Wermasers Vergleich in 5.1 macht deutlich, dass die Normen der Lernpsychologie nicht mit allen musikalischen Normen vereinbar sind. Indem er mit dem Argument der Anschlussfähigkeit an die Diskurse der anderen Fachdidaktiken für die vereinheitlichende Lern-Infrastruktur nach den Normen der Lernpsychologie plädiert, nimmt er Inkohärenzen zwischen musikalischen und pädagogischen Praktiken in Kauf. Das bedeutet, dass musikpädagogische Praxis in Unterricht und Forschung vor der Wahl steht, sich entweder mit dauerhaft inkohärenten Konstellationen und damit suboptimalem Musikunterricht abzufinden, oder den Fachgegenstand Musik so weit zu verändern, bis er zu den Normen der allgemeinen Unterrichtsforschung passt, gewissermaßen gleichgeschaltet wird. Letzteres würde den Eigensinn von Musik als einer ästhetischen Praxis zum Verschwinden bringen, daher erscheint eher eine Inkohärenz zwischen gutem Musikunterricht und musikpädagogischer Forschung auf Dauer gestellt zu werden. Diese Inkohärenz lässt sich auch als Unschärfe der Forschungsergebnisse beschreiben (zu verschiedenen Unschärfezonen beim „hochinformativen rating“ in quantitativer Unterrichtsfor-

schung und bei der Rekonstruktion von Sinnemergenzen im komplexen Einzelfall vgl. z. B. Reh & Rabenstein, 2013, S. 296–299).

Das Beispiel 5.2 kann ebenfalls als ein *Dealing with Unschärfe* interpretiert werden, nur dass die Unschärfe sowohl in der Unterrichts- als auch in der Forschungspraxis woanders liegt. Erstens wird statt des *Erkennens* das *Kennen* einer nicht-begrifflichen und insofern unscharfen Wahrnehmungspraxis und Atmosphäre (RED) ins Zentrum des Unterrichts gerückt, und zweitens muss deren Kenntnis nicht für individuelle Notengebung nachgewiesen werden. Eine Kontrolle der Individuen wird weder in Bezug auf ein bestimmtes Lernen noch für Sanktionen irgendwelcher Art vorgenommen. Der Erfolg des Zurkenntnis-Bringens dieser Musikpraxis wird an der Atmosphäre abgelesen, die aus der kohärenten Konstellation aller beobachtbaren Details emergiert.<sup>28</sup> Jeder Versuch, das *Kennen* dieser begrifflich unbestimmten RED Musikpraxis begrifflich zu kontrollieren, hätte ihre Kenntnis unmöglich gemacht, weil sie sich durch die Benennung in eine bestimmte verändert hätte. Da aus praxistheoretischer Perspektive mit dem Ereignis einer Praxis immer auch eine der jeweiligen Praktikenkonstellation entsprechende Subjektivierung mit entsprechend implizitem und explizitem Wissen einhergeht, kann in der Bayern-Stunde von einem Wissenszuwachs bei einer Mehrheit der Schül ausgegangen werden. Denn die Atmosphäre wäre nicht emergiert, wenn nicht eine nennenswerte Zahl von Subjekten die Praxis mit dem nötigen Wissen realisiert hätte. Es bleibt hier die Unschärfe, dass nicht für jedes Individuum skaliert werden kann, welches Wissen es jeweils zu welchem Zeitpunkt in welcher zählbaren Menge gezeigt hat. Dafür belegt die Forschung, dass die Atmosphäre aus der gelingenden Praxis emergiert ist. Möglicherweise ist eine Voraussetzung für das musikpädagogische Identifizieren solcher Atmosphäre, dass die Forschenden den Unterrichtsgegenstand der beforschten Stunde kennen (hierzu sehe ich Forschungsbedarf). Die Notwendigkeit von kohärenten Konstellationen würde sich damit in doppelter Hinsicht ergeben: Erstens für musikalische und pädagogische Praktiken im Musikunterricht, und zweitens für Unterrichts- und Forschungspraktiken.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> In einem zweiten Text arbeitet Seel (2014b) Sinn und Relevanz ästhetischer Praxis heraus, in der unscharfe Wahrnehmungen und Gedanken, wie er sie in 2014a beschrieben hat, spielerisch zwischen Sichtweisen tanzen können, ohne sich auf eine festlegen zu müssen. Erst das Nicht-Festlegen macht die nicht-begrifflichen Wahrnehmungen zwischen Begriffen zur ästhetischen Praxis.

<sup>28</sup> Zu Atmosphären vgl. auch Julia Jung (2020).

<sup>29</sup> Es sei angemerkt, dass meiner Meinung nach eine weitergehende, auch begrifflich-explizite Reflexion der zur Kenntnis gekommenen Musikpraxis musikdidaktisch je nach Schülgruppe durchaus möglich und wünschenswert erscheint

Zum Schluss sei noch ein Unterschied angemerkt, der beim Vergleich der lernpsychologischen mit der praxistheoretischen Position auffällt. Normenpakete und Denkfiguren wie der Neoliberalismus oder eine musikpädagogische Konzeption werden von der lernpsychologisch orientierten Position als „Facts from outside“ aufgefasst (s.o. Lehmann-Wermser in 5.1). Die praxistheoretisch orientierte Position dagegen könnte Diskurspraxen, die „Facts from outside“ verhandeln und explizieren, im Würfel (Abb.1) zwar weit weg vom Klassenzimmer verorten, aber dennoch als implizites Wissen ‚from inside‘ einer Praktikenkonstellation rekonstruieren. Letztere lenkt den Blick auf Sinn konstituierende Zusammenhänge.

## 6. Fazit

Was tut dieser Beitrag? Er versammelt in fünf Abschnitten Ergebnisse aus international vergleichender musikdidaktischer oder -pädagogischer Forschung, philosophischer Theorie der Musikpädagogik, sozialwissenschaftlich und psychologisch gegründeter, allgemein- und fachdidaktischer Unterrichtsforschung sowie zwei Beispiele für verschieden positionierte Forschungspraxen zu Musikunterricht. Die Praxisformen der Beispiele werden als lernpsychologisch-erziehungswissenschaftlich und praxistheoretisch (oder praxeologisch) gekennzeichnet. Der Beitrag reflektiert von einer praxistheoretischen Perspektive aus Normen, die sich in Praktiken artikulieren, und er rekonstruiert allgemeine Merkmale musikpädagogischer Unterrichts- und Forschungspraxis. In komparativer Musikpädagogik wären diese Merkmale als allgemeines musikpädagogisches Tertium Comparationis zu verstehen.

Die Ergebnisse sind in sechs Thesen:

1. Normen-Konstellationen können deskriptiv erforscht werden, ohne dass Normen normativ verhandelt werden.
2. Der Gegenstand von musikpädagogischer Wissenschafts- und Forschungspraxis ist musikpädagogische Unterrichtspraxis (weil Musikunterricht entstehungsgeschichtlich musikpädagogischer Wissenschaft vorausgegangen ist).
3. Jede musikpädagogische Praxis ist durch synchrone und diachrone Konstellationen aus musikalischen und pädagogischen Normen bestimmt, die sich – anders als die Gegenstände naturwissenschaftlicher

Praxis – raum- und zeitabhängig ändern (in verschiedenen Unterrichtssituationen, aber auch in verschiedenen Erdregionen und -zeiten).

4. Die Kohärenz der Konstellationen aus musikalischen und pädagogischen Normen erscheint als maßgebliches Kriterium für qualitativollen, d. h. guten Musikunterricht (mit dem Kohärenz-Kriterium kann in Verbindung mit 6. keine Vorab-Fixierung oder -Bestimmung der unbestimmt vollzugsorientierten ästhetischen Praxen gemeint sein).

5. In der Unterrichtsforschung zeigt sich eine einseitige Betonung allgemein pädagogischer Normen für guten Unterricht, die letztlich die Qualität von Musikunterricht verfehlt. Stattdessen gilt es, die Fachlichkeit der einzelnen Schulfächer zu betonen.

6. Sofern musikdidaktische (oder musikpädagogische) Wissenschaft und Forschung dem Verstehen und Optimieren von gutem Musikunterricht gelten soll, muss sie musikalische Spezifika wie Mehrdeutigkeit oder Unbestimmtheit integrieren können („Dealing with Unschärfe“).

Ist der vorliegende Beitrag normativ? Er beansprucht, wissenschaftlich-deskriptive, also nicht normative Aussagen über normative Verhältnisse zu treffen (soweit das in den eingangs ausgeführten Grenzen möglich ist). Man könnte die Präsentation der vorliegenden Ergebnisse zu guter musikpädagogischer Wissenschaft und gutem Musikunterricht zugleich als Aufforderung lesen, dass die musikpädagogische Praxis entsprechend den Ergebnissen korrigiert werden soll. Dieser Sollens-Satz wäre als solcher normativ, entspräche aber auch gutem wissenschaftlichen Streit um ‚die Wahrheit‘ oder, etwas weicher ausgedrückt, um die Normen der oder einer Praxisgemeinschaft wissenschaftlicher Musikpädagogik.

Kurz gesagt entspricht diese wissenschaftliche Diskursanalyse einem impliziten Plädoyer dafür, erstens der musikalischen Fachlichkeit in musikpädagogischer Praxis mehr Gewicht zu geben und zweitens möglichst große Zusammenhänge zu entdecken und herzustellen. Der Text sagt es nicht nur, sondern zeigt es auch.

## Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge & I. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Suhrkamp.

(„we should perform philosophy of music education“, Rolle, 2017, S. 96), aber nicht um den Preis, dass dieses Zur-Kennntnis- oder auch Zur-Erfahrung-Bringen entfielen. Zum Beispiel in dem Modell *Musikpraxen erfahren und vergleichen* (Mev) bestünde die Möglichkeit, die Praxisformen des Nonverbalen und Nicht-Begrifflichen mit begrifflicher Reflexion zu verbinden, ohne dass diese einander behindern (vgl. Wallbaum, 2021 und 2023).

- Biesta, G. J. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Bloh, T. & Bloh, B. (2016). Lehrerkooperation als Community of Practice – Zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for Educational Research Online. Journal für Bildungsforschung Online*, 8(3), 207–230.
- Bonds, M. E. (2014). *Absolute music: The history of an idea*. Oxford University Press.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Körper – Sprache*. Böhlau.
- Bray, M. & T., Murray, R. (1995). *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–490.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research*. Springer.
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-M. & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 5*, 35–60. <https://zfkem.org/sonder21-Buchborn%20et%20al.pdf>
- Clausen, B. (2016). Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik* (S. 107–155). Waxmann.
- Clausen, B. & Lehmann-Wermser, A. (2022). Tertium comparationis? Vergleichsgegenstand und Maßstab in komparativer Musikpädagogik. In: D. Barth, D. Prantl & C. Rolle (Hrsg.), *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums* (S. 197–216). Olms.
- Cykler, E. (1962). Comparative Music Education. In E. Kraus (Hrsg.), *Comparative Music Education – Education Musicale Comparee – Vergleichende Musikerziehung* (S. 53–54). Schott.
- Cykler, E. (1971). *Final Report. A Study in Comparative Music Education: An Evaluation of Techniques*. University of Oregon, Eugene, Oregon 97403.
- Ehrenforth, K.-H. (1971). *Verstehen und Auslegen*. Diesterweg.
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Shaker.
- Grow, J. & Lehmann-Wermser, A. (2023). Reflections on Didactical Thinking in Music Education: Insights Through The Comparison of Two German Didactical Concepts. *Journal of Research in Arts Education*, 85–94. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3587>
- Grüny, C. (2021). Vor und nach der Musik. Für eine antiessentialistische Philosophie der Musik. In W. Fuhrmann & C.-S. Mahnkopf (Hrsg.), *Perspektiven der Musikphilosophie* (S. 81–102). Suhrkamp.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1983). *Musikunterricht*. 5–11. Beltz.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns Bd. 1 und 2*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019a). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd.1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Suhrkamp.
- Habermas J. (2019b). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd.2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Suhrkamp.
- Hartmann, M. (2021). Ästhetische Aktivierung – Eine Perspektive der bewegungspädagogischen Fachdidaktik auf Vermittlungsprozesse im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (S. 40–55). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Hawking, S. (2020/1996). *Eine kurze Geschichte der Zeit*. (32. Aufl.). Rowohlt.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hentschel, F. (2023). Zur Rolle der Wertung in der Musikhistoriographie. In K. Knaus & S. Kogler (Hrsg.), *Musik-Politik-Wissenschaft* (S. 339–367). J.B.Metzler.
- Herzmann, P. & Rabenstein, K. (2022). Was ist (guter) Musikunterricht? Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als fachliche Ordnung. In D. Barth, D. Prantl & C. Rolle (Hrsg.), *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums* (S. 165–179). Olms.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Springer.

- Hömberg, T. (2023). Wissen schafft Musikunterricht. Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Musikpädagogik und musikpädagogischer Unterrichtspraxis. *Musikunterricht aktuell*, 17, 14–20.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik* (S. 11–68). Waxmann.
- Jank, W. (2021) (Hrsg.). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (9., überarbeitete Auflage)*. Cornelsen.
- Jank, W. (2017). Musik und Musikdidaktik. In: H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik* (S. 105–122). Waxmann.
- Jung, J. (2020). *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären*. Springer.
- Kaiser, H. J. (2018). Wissenschaftstheoretische Grundlagen. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 418–421). Waxmann.
- Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen, J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 33–49). Waxmann.
- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer systematischen Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 57–84). Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (1998). Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? In M. v. Schoenebeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 27–40). Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik: Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Schott.
- Kjeldsen, J. E. (2015). The Study of Visual and Multimodal Argumentation. *Argumentation*, 29, 115–132. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10503-015-9348-4>
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht, Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Waxmann.
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 221–233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>.
- Kraus, E. (1962) (Hrsg.). *Comparative Music Education – Education Musicale Comparee – Vergleichende Musikerziehung*. Schott.
- Kubie, J. L., Levy, E. R. J. & Fenton, A. A. (2017). Is hippocampal remapping the physiological basis for context? *Hippocampus*, 30(8), 851–864. <https://doi.org/10.1002/hipo.23160>.
- Lehmann-Wermser, A. (2018). How Lessons are Structured. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 209–237). Olms
- Lehmann-Wermser, A. (2021). Mastery – Mystery. Anmerkungen zu einer (falschen) Alternative. In G. Brunner, C. Lietzmann, S. Schmid & J. Treß (Hrsg.), *Mastery und Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 61–71). Helbling.
- Lepherd, L. (1985). Comparative Music Education: Viewing the Forest as well as the Trees. *International Journal of Music Education*, 47–48.
- Lepherd, L. (1995) (Hrsg.). *Music Education in International Perspective: National systems*. University of Southern Queensland Press.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 183–202). Klinkhardt. [https://www.researchgate.net/publication/331989319\\_Lipowsky\\_et\\_al\\_2018\\_Generische\\_und\\_fachdidaktische\\_Dimensionen\\_von\\_Unterrichtsqualitat\\_Zwei\\_Seiten\\_einer\\_Medaille\\_E](https://www.researchgate.net/publication/331989319_Lipowsky_et_al_2018_Generische_und_fachdidaktische_Dimensionen_von_Unterrichtsqualitat_Zwei_Seiten_einer_Medaille_E)

- Lisman, J., Buzsáki, G., Eichenbaum, H., Nadel, L., Ranganath, C. & Redish, A. D. (2017). Viewpoints: how the hippocampus contributes to memory, navigation and cognition. *Nature Neuroscience*, 20(11). <https://doi.org/10.1038/s41593-017-0034-8>.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. & Schelle, C. (2018) (Hrsg.). *Konstruktionen von Fachlichkeit Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Klinkhardt.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1–17). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_1)
- Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* Scriptor.
- Nida-Rümelin, J. (2016). Moral, Wissenschaft und Wahrheit. In J. Nida-Rümelin & J.-C. Heilinger (Hrsg.), *Moral, Wissenschaft und Wahrheit* (S. 1–22). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110379006>
- Niessen, A. (2018). Entwicklung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 413–417). Waxmann.
- Niessen, A. (2010). Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht – Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik* (S. 63–82). Olms.
- Nikolini, D. (2008). Zooming In and Out. Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. *Organization Studies*, 30(12), 1319–1418.
- Pardàs, L. (2018). Constructivism and Collaborative Learning in Music Teaching. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 179–195). Olms.
- Prantl, D. (2018). Talking about Music Lessons. Implicit and Explicit Categories of Comparison. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 277–300). Olms
- Puffer, G. (2017). FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In A. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 309–327). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15640>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfsoz-2003-0401/html?lang=de>
- Reckwitz, A. (2020). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Suhrkamp.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018). Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Klinkhardt.
- Reh, S. & Rabenstein, C. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 291–307. [https://www.researchgate.net/publication/282085836\\_Die\\_soziale\\_Konstitution\\_des\\_Unterrichts\\_in\\_pädagogischen\\_Praktiken\\_und\\_die\\_Potentiale\\_qualitativer\\_Unterrichtsforschung](https://www.researchgate.net/publication/282085836_Die_soziale_Konstitution_des_Unterrichts_in_pädagogischen_Praktiken_und_die_Potentiale_qualitativer_Unterrichtsforschung)
- Richter, C. (1975). Musik als Spiel. Möseler.
- Rolle, C. (2017). What is Right? What is Wrong? Music Education in a World of Pluralism and Diversity. *Philosophy of Music Education Review* 25, no. 1 (Spring 2017), 87–99.
- Rolle, C. (2018). What can we Expect from International Comparison in the Field of Music Education? Opportunities and Challenges. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 301–313). Olms.
- Rosenberg, R. (2006). Paradigma und Diskurs. Weimarer Beiträge: Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturwissenschaften, 602–622.
- Rothgangel, M. (2017). Allgemeine Fachdidaktik: Bausteine einer theoretischen Grundlegung. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik* (S. 138–146). Waxmann.
- Savigny, E. v. (1969). *Die Philosophie der normalen Sprache*. Suhrkamp.
- Schatt, P. W. (2021). *Einführung in die Musikpädagogik*. WBG.

- Schäfer, H. 2016 (Hrsg.). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Transcript. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-2404-5/praxistheorie>
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. University Press.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Transcript.
- Schatzki, T. R. (2017). Practices and Learning. In P. Grootenboer, C. Edwards-Groves & S. Choy (Hrsg.), *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education. Praxis, Diversity and Contestation* (S. 23–43). Springer.
- Seel, M. (2014) (Hrsg.). *Aktive Passivität*. Fischer.
- Seel, M. (2014a). Kenntnis und Erkenntnis. Zur Bestimmtheit in Sprache, Welt und Wahrnehmung. In: M. Seel (Hrsg.), *Aktive Passivität* (S. 43–71). Fischer.
- Seel, M. (2014b). Aktive Passivität. Über die ästhetische Variante der Freiheit. In: M. Seel (Hrsg.), *Aktive Passivität* (S. 240–265). Fischer.
- Stroh, W. M. (1996): Zur psychoanalytischen Theorie der Weltmusik. In H. Rösing (Hrsg.), *Step across the border. Beiträge zur Populärmusikforschung 19/20* (S. 128–151). Coda. <https://jilupub.uni-giessen.de/handle/jilupub/3013>
- Tralle, E.-M. (2022). *Interkulturalität – Biographie – Musikunterricht. Eine biographieanalytische Untersuchung mit Musiklehrkräften*. Dissertation, Manuskript.
- Vogel, M. (2021). Musikverstehen verstehen. Überlegungen zur Musikphilosophie. In W. Fuhrmann & C.-S. Mahnkopf (Hrsg.), *Perspektiven der Musikphilosophie* (S. 105–119). Suhrkamp.
- Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 13–17.
- Vogt, J. (2020). Das bürgerliche Subjekt und seine musikalische Bildung. Möglichkeiten und Grenzen einer kulturtheoretischen Interpretation. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–23. <https://zfkem.org/20-vogt1.pdf>
- Wallbaum, C. (i. Dr.). Globale Infrastruktur und lokale Kulturen. Eine Gesellschaftsdiagnose im Spiegel von Musikunterricht. In: L. Bugiel & C. Rolle (Hrsg.): *Kritik der Musikpädagogik. Festschrift für Jürgen Vogt*. Universitätsbibliothek Köln.
- Wallbaum, C. (2023). Dritte Räume oder Musikpraxen erfinden, erfahren und vergleichen. Eine global kulturelle Prozess-Produkt-Didaktik. *Kubi-online*. <https://doi.org/10.25529/r02z-m586>
- Wallbaum, C. (2022a). Does Doing Effective Learning Contradict Doing Music? Analytical Short Film About Neo-Liberal Influenced Practice in a Music Lesson. In T. Buchborn, T. de Baets, G. Brunner, S. Schmid (Hg.), *Music Is What People Do* (S. 47–68). Helbling. [https://www.researchgate.net/publication/368667318\\_Does\\_Doing\\_Effective\\_Learning\\_Contradict\\_Doing\\_Music\\_An\\_Analytical\\_Short\\_Film\\_about\\_Neo-liberal\\_Influenced\\_Practice\\_in\\_a\\_Music\\_Lesson](https://www.researchgate.net/publication/368667318_Does_Doing_Effective_Learning_Contradict_Doing_Music_An_Analytical_Short_Film_about_Neo-liberal_Influenced_Practice_in_a_Music_Lesson)
- Wallbaum, C. (2022b). Moderne Zeiten – Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen. Ein ideologiekritischer Analytical Short Film. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sitzungsbericht der WSMP 2022: „Kritik“*. 131–154 <https://www.zfkem.org/wp-content/uploads/2022/12/08-Wallbaum.pdf>
- Wallbaum, C. (2021). Mastery der Mystery und Mystery der Mastery. Ein Vergleich von Schul-Musikpraxen als Kontext und Kern einer Musikdidaktik. In G. Brunner, C. Lietzmann, S. Schmid & J. Treß (Hrsg.), *Mastery und Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 73–96). Helbling. [https://www.researchgate.net/publication/352792466\\_Mastery\\_der\\_Mystery\\_und\\_Mystery\\_der\\_Mastery\\_Ein\\_Vergleich\\_von\\_Schul-Musikpraxen\\_als\\_Kontext\\_und\\_Kern\\_einer\\_Musikdidaktik?channel=doi&linkId=60d9dba4458515d6f6e415f9&showFulltext=true](https://www.researchgate.net/publication/352792466_Mastery_der_Mystery_und_Mystery_der_Mastery_Ein_Vergleich_von_Schul-Musikpraxen_als_Kontext_und_Kern_einer_Musikdidaktik?channel=doi&linkId=60d9dba4458515d6f6e415f9&showFulltext=true)
- Wallbaum, C. (2018) (Hrsg.). *Comparing International Music Lessons on Video*. Olms. <https://doi.org/10.25366/2020.01>
- Wallbaum, C. (2018, 0). Introduction. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 15–31). Olms. <https://doi.org/10.25366/2020.01>
- Wallbaum, C. & Stich, S. (2018, I.1), On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 35–70). Olms. <https://doi.org/10.25366/2020.01>
- Wallbaum, C. (2018, I.3), The Analytical Short Film. Form-Function-Excursus-Criteria. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 97–119). Olms. <https://doi.org/10.25366/2020.01>

- Wallbaum, C. in cooperation with Kinoshita, Y. M. (2018, II.1). RED – A Supposedly Universal Quality as the Core of Music Education. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 123–146). Olms. <https://doi.org/10.25366/2020.01>
- Wallbaum, C. & Stich, S. (2018, III). Interferences between Musical and Educational Cultures. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 335–345). Olms. <https://doi.org/10.25366/2020.01>
- Wallbaum, C. (2018, V). Summary Comparing Normative Constellations in Music Education. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 405–426). Olms. <https://doi.org/10.25366/2020.01>
- Wallbaum, C. (2012a). Stürze in die Natur. Eine These zu Musik und musikalischer Bildung. In J. P. Hiekel (Hrsg.), *Berührungen. Über das (Nicht-)Verstehen von Neuer Musik* (S. 46–56). Schott [https://www.researchgate.net/publication/303374372\\_Sturze\\_in\\_die\\_Natur\\_Eine\\_These\\_zu\\_Musik\\_und\\_musikalischer\\_Bildung](https://www.researchgate.net/publication/303374372_Sturze_in_die_Natur_Eine_These_zu_Musik_und_musikalischer_Bildung)
- Wallbaum, C. (2012b). Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hrsg.), *Neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik* (S. 25–37). ConBrio. [https://www.academia.edu/18386535/Neue\\_Musik\\_als\\_H%C3%B6rhilfe\\_f%C3%BCr\\_eine\\_Art\\_der\\_Weltzuwendung](https://www.academia.edu/18386535/Neue_Musik_als_H%C3%B6rhilfe_f%C3%BCr_eine_Art_der_Weltzuwendung)
- Wallbaum, C. (2010) (Hrsg.). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Stunden im Licht der Theorien*. Olms.
- Wallbaum, C. (2009). Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In C. Rolle & H. Schneider (Hrsg.). *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen* (S.42–54). ConBrio.
- Weber, M. (1920). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Mohr.
- Zandén, O. (2018). Enacted Possibilities for Learning in Goals and Results Based Music Teaching. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 255–274). Olms.

## Autor

---

### Christopher Wallbaum

Europa-Universität Flensburg und Hochschule für Musik und Theater, Leipzig  
 Christopher.wallbaum@hmt-leipzig.de

Wallbaum 2024  
 CC BY-NC 4.0  
 b-em (15), S. 1–22

ISSN: 2190-317  
 DOI: 10.62563/bem.v2024238

This paper is published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To read the license text, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Parts of an article may be published under a different license. If this is the case, these parts are clearly marked as such.