

„...weil es unter der Laterne am hellsten ist.“
Gedanken zu Pragmatismus, Egotrip und kritischem Diskurs in musikpädagogischer Forschung



„...weil es unter der Laterne am hellsten ist.“¹
Thoughts on pragmatism, ego trips and critical discourse in music education research

Zusammenfassung

Das DFG-Projekt *Kompetenzmodell im Fach Musik (KoMus)* Mitte der 2000er-Jahre war eine der bis dato größten drittmittelfinanzierten und vielbeachteten Forschungen in der Musikpädagogik, die erheblich zu einer empirischen Wende in der Musikpädagogik beigetragen hat. Begleitet wurde dieses Projekt auch von Kritik, etwa von Vertretern aus der Bildungstheorie im Rahmen eines Bremer Symposiums im Jahr 2007. Diese Kritik exemplarisch aufgreifend lohnt es, das seither neu ausgelotete Verhältnis zwischen philosophisch orientierter Bildungstheorie und empirisch fundierter Bildungsforschung zu beleuchten – auch um in würdiger Absicht die Leistungen von Andreas Lehmann-Wermser als Projektleiter weit über das DFG-Projekt hinaus herauszustellen. Daran anknüpfend nimmt der Text Bezug auf das Hannoveraner Symposium im Jahr 2023 anlässlich seiner Verabschiedung aus dem Hochschuldienst, das nicht nur auf das *KoMus*-Projekt rekurrierte, sondern auch weitere Verdienste von Andreas Lehmann-Wermser in den Blick nahm.

Summary

The DFG project *Kompetenzmodell im Fach Musik (KoMus)* in the mid-2000s was one of the largest third-party funded and highly regarded research projects in music education to date, which contributed significantly to an empirical turn in music education. This project was also accompanied by criticism, for example from representatives of educational theory in the context of a symposium in Bremen in 2007. Taking up this criticism as an example, it is worthwhile to illuminate the relationship between philosophically oriented educational theory and empirically based educational research that has since been re-examined – also in order to highlight the achievements of Andreas Lehmann-Wermser as project leader far beyond the DFG project in an appreciative manner. Following on from this, the text refers to the Hanover symposium in 2023 on the occasion of his retirement from university service, which not only referred back to the *KoMus* project, but also took a look at Andreas Lehmann-Wermser's other achievements.

Veronika Busch 
Alexander J. Cvetko 
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik, Universität
Bremen

Schlagwörter:

KoMus, empirische Musikpädagogik, Bildungsforschung, Bildungstheorie, Lehmann-Wermser

Keywords:

KoMus, empirical music education research, educational research, educational theory, Lehmann-Wermser

¹ „...because it's brightest under the lantern.“

1. Einleitung

Im Januar 2007 begann die Laufzeit eines bis dahin in der deutschen Musikpädagogik größten Drittmittelprojektes *Kompetenzmodell im Fach Musik (KoMus*²; u. a. Jordan et al., 2012). Unter der Projektleitung von Andreas Lehmann-Wermser und finanziert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft sollte ein Kompetenzmodell für den Teilbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ im Schulfach Musik entwickelt und validiert werden. Obgleich in dieser Zeit bereits viele kompetenzorientierte Curricula und Bildungspläne existierten, fehlten fachwissenschaftlich fundierte Vorarbeiten, welche die Facetten und Niveaus der geforderten Kompetenzen beschreiben und erfassen können. Ausgewertet wurden nicht nur die bundesweit existierenden Lehrpläne und Richtlinien, sondern auch die vorhandenen musikpsychologischen Erkenntnisse im Hinblick auf die Erstellung von Kompetenzmodellen, um sie mit musikpädagogischen Überlegungen in Verbindung zu bringen. Operationalisiert werden sollte dieses Kompetenzmodell mittels Testaufgaben, worauf die Pilotierung mit Schulklassen der 6. Jahrgangsstufe folgte.

Das Projektteam umfasste neben Andreas Lehmann-Wermser (damals Universität Bremen) Andreas C. Lehmann (Hochschule für Musik Würzburg) und Anne Niessen (damals Universität zu Köln) sowie Jens Knigge und Anne-Kathrin Jordan (damals beide Universität Bremen). Die Autorin des vorliegenden Textes war zu dieser Zeit Kollegin von Andreas Lehmann-Wermser an der Universität Bremen und der Autor als Lehrer eines hessischen Gymnasiums mit musikalischem Schwerpunkt Mitglied des Aufgabenentwicklungsteams zur Operationalisierung des Kompetenzmodells. Die vehemente Fachdiskussion um das Projekt haben wir seinerzeit eher am Rande zur Kenntnis genommen. Mittlerweile sind wir Teil des Kollegiums an der ehemaligen Bremer Wirkungsstätte von Andreas Lehmann-Wermser und wollen im Folgenden ausgewählte Aspekte der damaligen Diskussion herausgreifen, um aus heutiger Sicht grundsätzliche methodologische und epistemologische Gedanken in Bezug auf Forschungen in der Musikpädagogik zu entfalten und die Bugwelle, die das *KoMus*-Projekt ausgelöst hat, zu verstehen. Durch die kritische Auseinandersetzung

mit der Kritik am *KoMus*-Projekt wollen wir zunächst die wegweisende und einflussreiche Forschung unseres ehemaligen Kollegen an der Universität Bremen würdigen, um dann – auch über *KoMus* hinaus – grundsätzliche Gedanken zu Forschungen in der Musikpädagogik zu entfalten.

2. Umgang mit Kritik

Innerhalb des ersten Jahres des Forschungsprojektes *KoMus* fand am 10. und 11. September 2007 das Symposium „Kompetenzmodelle – Lernen in Musik“ an der Universität Bremen statt. Ihm folgte 2008 eine Publikation in Form einer Sonderedition der *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (hrsg. von Knigge et al., 2008) mit einer Themenheft-Frage: *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?* Vorgestellt werden darin das Projekt selbst sowie viele weiterführende Gedanken und Kontexte, auch als Reaktion auf die Kritik im Rahmen des Symposiums, die sich ebenfalls in der Sonderedition findet. Weil die Programmatik dieser Zeitschrift – auch getragen von der auf Ideologie bezogenen Kritischen Theorie der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft – Kritik übend ist, versteht sich der kritische Impetus an dem bis dahin entwickelten Kompetenzmodell. Kritisiert wird generell eine Art des Neoliberalismus, wenn die OECD als Auftraggeberin von PISA die wirtschaftliche „Produktivität des Bildungswesens“ (Vogt, 2008, S. 39–40) in den Blick nimmt. Explizit moniert wird auch die zu geringe bildungstheoretische Fundierung, so dass die Lektüre zwar anregt, am Ende aber recht ratlos zurücklässt, nicht zuletzt, weil Gegenvorschläge kaum intendiert werden.

Damit bleiben Kritik übende Personen tendenziell in einer komfortablen Situation, denn man könne sich „als Außenstehender den Luxus leisten, von der Notwendigkeit unmittelbarer Verwendung abzusehen“ (Vogt, 2008, S. 34). Und ob die kritischen Überlegungen in die anstehende Testkonstruktion einfließe oder nicht, könne und müsse man nicht absehen (ebd.). So klingt in dieser Hinsicht auch eine latente Kritik an Sigrid Abel-Struth durch, die sich bereits 1978 umfangreich den Zielen des Musikunterrichts widmete, reale Ziele forderte und dabei noch viele Fragen offenlassen musste (Vogt, 2008, S. 34–35).

² <https://www.uni-bremen.de/institut-fuer-musikwissenschaft-und-musikpaedagogik/forschung/musikpaedagogik/abgeschlossene-forschungsprojekte/komus-kompetenzmodell-im-fach-musik>

Aus unserer Sicht gebührt zunächst den Agierenden des Projektes große Anerkennung, da die durchaus wichtige kritische Reaktion immer eine Aktion voraussetzt. Um dem Versuch Rechnung zu tragen, der Kritik, die in der Regel auf substantielle Gegenentwürfe verzichtet, dennoch etwas Gutes abzugewinnen, sollen hier die Einschätzungen Abel-Struths sowohl im Hinblick auf den Erfolg ihrer eigenen Forschungsbemühungen als auch mit Bezug auf Andreas Lehmann-Wermasers Forschungsengagement (und die seines Teams) im *KoMus*-Projekt übertragen werden. Entsprechend konstatiert Abel-Struth: Es falle in der Musikdidaktik etliches an, das wissenschaftlich einfach nicht zu erklären sei, weil es keine Methode dazu gebe (Abel-Struth, 1982, S. 185). Doch sollten ihre Bemühungen „ein Versuch sein, der die Vielfältigkeit der Bemühungen und Möglichkeiten, Musikpädagogik zu entwickeln, zeigt“, und könnte damit „im besten Falle nur einen ganz bescheidenen Beitrag leisten“ (Abel-Struth, 1970, S. 9–10). Ihre Arbeit sei „nur ein Anfang [...] mit dem Wunsch nach weiterführender Kritik und Ergänzung“ (ebd.). Insofern hat Abel-Struth Kritik konstruktiv für sich gewendet, aber eben mit dem Wunsch nach weiterführender „Ergänzung“, die ausgehend vom *KoMus*-Projekt in unterschiedlichem Maße auch erfolgt ist. Entsprechende Ergänzungen im Sinne einer nachhaltigeren Entwicklung wollen wir am Beispiel des *KoMus*-Projekts skizzieren.

3. Wunsch nach Verbindlichkeit

Eine strukturelle Perspektive auf recht unterschiedliche und in ähnlicher Zeit realisierte Projekte lässt eine bemerkenswerte Homologie entdecken. So scheint die als belastend empfundene Unverbindlichkeit des Musikunterrichts in der Praxisrealität eine Art gemeinsame Prämisse zu sein, welche die Motivation für verschiedene Projekte war: 2004 erschien eine Studie im Umfeld der *Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS)* mit dem Titel *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative »Bildung der Persönlichkeit«*. Ihr folgten eine vehemente Kritik und Defensive von Seiten der Musikpädagogik (z. T. von denselben Kritikern wie denen des *KoMus*-Projektes), die in einem sogenannten Diskussionspapier dem Ansinnen nach einem Werkekanon für den Musikunterricht entschieden entgegenzutreten versuchten (Kaiser et al., 2006). Auch wenn das Für und Wider hier nicht diskutiert werden soll (dies tun gewinnbringend Schulden & Niessen, 2002, S. 16–19), soll zumindest darauf hingewiesen werden, dass ein

Werkekanon aus der Sorge heraus entstanden ist, nach der die Existenz des Musikunterrichts an Allgemeinbildenden Schulen insbesondere an ihrer Unverbindlichkeit leide, im Gegensatz zu Kernfächern wie Mathematik oder Deutsch. Und auch der vielrezipierte *Aufbauende Musikunterricht* (Jank, 2005) als unterrichtsdidaktische Konzeption Anfang der 2000er-Jahre ist getragen vom Problem der Unverbindlichkeit des Musikunterrichts: „Der Stellenwert des obligatorischen Musikunterrichts für alle – so muss man nüchtern feststellen – sinkt mit der Stundenzahl“, es „gibt [...] zum Teil erhebliche Unterrichtsausfälle“ oder der Musikunterricht „wird fachfremd erteilt“, „Musik wird in der Grund- und Hauptschule immer öfter als Teil von Fächerverbänden ästhetischer Fächer [...] unterrichtet“, es gebe schlicht „zu wenig Kontinuität im Musikunterricht“ (Jank, 2005, S. 84). Eine Abhilfe seien Schulcurricula, die allerdings „die Bestimmung von Funktion, Stellenwert und inhaltlicher Ausrichtung [!] von Musikunterricht“ erfordern (ebd.). Schließlich ist auch der Versuch nach Entwicklung von erwarteten Kompetenzen (= Bildungsstandards) von der Prämisse getragen, mehr Verbindlichkeit hinsichtlich des schulischen Musikunterrichts herzustellen.

Hingegen haben die *KoMus*-Kritiker mit Rekurs auf Bildungstheorien stärker die Frage der Qualitätssicherung in den Vordergrund gestellt als die der Verbindlichkeit: „Aus musikpädagogischer Perspektive lautet die grundsätzliche (im Rahmen der Bremer Forschungen leider nicht mehr ausdrücklich gestellte) Frage, ob und wie Bildungsstandards für das Fach Musik einen Beitrag zur Qualitätssicherung des Musikunterrichts leisten können“ (Rolle, 2008, S. 44, 49 et passim). Auch wenn die sogenannte Klieme-Expertise die „Steigerung der Qualität schulischer Arbeit“ (zit. nach Knigge & Lehmann-Wermser, 2008, S. 75) durch die Kompetenzorientierung betonte, ging es für das *KoMus*-Team um viel mehr als um Qualitätssicherung: Denn wenn sich das Fach Musik nicht der Diskussion um Bildungsstandards stelle, so die *KoMus*-Akteure, sei langfristig ein erhöhter Legitimationsdruck zu erwarten. Die Formulierung von Bildungsstandards könne nicht zuletzt einer gewissen föderalistischen Beliebigkeit entgegenwirken. Und „egal ob man [...] [die überwiegend bedenken- und zweifeltragende] Sicht der Dinge teilt“ (ebd., S. 77), man dürfe die Problemstellungen und offenen Fragen nicht einfach nur aussitzen, da man längst „von der Faktizität notwendigen praktischen Handels überrollt“ werde (Elsenbast et al. 2004, S. 15 zit. nach

Knigge & Lehmann-Wermser, 2008, S. 77). Während man aus Sicht der *KoMus*-Kritiker zwar auf einen „Konsens in der fachdidaktischen Diskussion [...] lange warten“ könne (Rolle, 2008, S. 42), und gerade weil „ein Teil der Schülerinnen und Schüler, für deren Leistungen man Aussagen trifft, seit einigen Jahren keinen Musikunterricht mehr hatte, sondern stattdessen wahlweise das Fach Bildende Kunst“ (ebd., S. 50), war es damals – besonders aus heutiger Perspektive – umso dringlicher, die Kompetenzorientierung und mögliche Bildungsstandards für das Fach Musik anzupacken, als die Probleme im Rahmen bildungstheoretischer Überlegungen auszusetzen. Insofern war es zunächst sinnvoll, dass sich die „Bildungstheoretiker kompromissbereit zeigen und [sich] von der Maximalposition verabschieden“ (Rolle, 2008, S. 47), da andernfalls behauptet werden könnte, die theoriebezogene „musikpädagogische Forschung ist auf dem theoretischen Egotrip“ (Schmidt-Banse, 2022, S. 50). Nicht ganz ungefährlich ist schließlich der ausgreifende Verweis auf die Bildung einer ästhetischen Kompetenz von Seiten der *KoMus*-Kritik, um zu einer Art musikalischen Bildung zu gelangen: „Wenn man es mit Standards nicht so eilig hat und sich insofern von testtheoretischen und testpraktischen Erwägungen nicht so stark leiten und einschränken lassen muss, dann bleibt die Zeit, über das schwierige Verhältnis von musikbezogenen Kompetenzen und musikalischer Bildung noch einmal in Ruhe nachzudenken“ (Rolle, 2008, S. 53). Für das Land Bremen hat sich ebendiese Strategie als folgeschwer erwiesen: Längst geht es in Bremen nicht mehr darum, ob Musik als Sperrgut ästhetischer Wirkungen in die pädagogische Kiste passe, wie Klaus Mollenhauer behauptet hatte (zusammenfassend bei Rolle, 2008, S. 47), und ob sich ästhetische (Urteils-)Kompetenzen operationalisieren lassen (ebd. ausführlich S. 53–57). Es geht im Land Bremen vielmehr darum, dass das Fach Musik durch Clusterungen mit anderen ästhetischen Fächern stark nivelliert wurde und wird. Beschleunigt wurde und wird dieser Prozess zudem durch fehlende bzw. kaum ernst zu nehmende Bildungsstandards. Die Affinität zur ästhetischen Bildung und das Vermeiden von Bildungsstandards waren Mitte der 2000er-Jahre für das Land Bremen eine Grundlage für eine Stundenkontingenztafel, nach der Musik fakultativ stattfinden kann, aber nicht obligatorisch muss. Es ist also in Bremen möglich, unter dem Deckmantel Ästhetischer Bildung die Schule ohne eine Stunde Musik zu durchlaufen. Glaubten die *KoMus*-Kritiker 2008 noch, das Problem seien kaum zu realisierende ländergemeinsame Bildungsstan-

dards für das Fach Musik, da viele Schülerinnen und Schüler keinen Musikunterricht mehr hatten (Rolle, 2008, S. 50), so hat sich die Realität mittlerweile selbstständig. Insofern hätten gerade Bildungsstandards und ein Beharren auf dem Fach Musik als eigene Disziplin der Abwärtsspirale deutlich entgegengetreten können – trotz der möglicherweise aus wissenschaftlicher Sicht zu konstatierenden Unzulänglichkeiten bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells. Hier liegt ein großes Verdienst des *KoMus*-Projekts: Das Team hat sich nicht ausbremsen lassen und bereits damals die Relevanz der Verbindlichkeit erkannt.

4. Theorie vs. Empirie

Eine der virulentesten Fragen rund um das *KoMus*-Projekt war, „wie *plausibel* eine Umformung von Bildungszielen in operationalisierbare Kompetenzen überhaupt sein kann“ (Vogt, 2008, S. 35), da Kompetenzen letztendlich Handlungen zugrunde liegen. Jürgen Vogt erachtet diesbezüglich das Vorgehen der Verfasserinnen und Verfasser des Bremer Papiers (Niessen et al., 2008) als zu pragmatisch: „Ein wenig – ich muss es gestehen – erinnert mich dieses Vorgehen an den alten Witz von dem Betrunkenen, der seinen verlorengegangenen Hausschlüssel unter einer Laterne sucht – nicht weil er sicher ist, dass er den Schlüssel auch dort verloren hat, sondern weil es unter der Laterne am hellsten ist“ (Vogt, 2008, S. 35–36). Konstatiert wird die fehlende Einigkeit über Bildungsziele in der Musikpädagogik, obgleich es dann doch so etwas wie einen Rahmen gebe, etwa durch Sichtung derzeit vorliegender Lehrpläne, der tauglich für ein Kompetenzmodell im Fach Musik sei. Und auch die Geschichte der Bildungstheorie mache einen konzeptionellen Kern durch die Vielheit ihrer Stimmen aus (ebd.). Ungeklärt bleibt für Vogt offenbar das Verhältnis von musikbezogener Bildungstheorie und musikalischen Kompetenzen.

Der Witz ist zwar zynisch, die Argumentation aber durchaus tiefgründig. Doch zunächst sei angemerkt, dass Pragmatismus im wissenschaftlichen Tun überlebenswichtig ist, anderenfalls würde man nie fertig. Das gilt für den Text von Vogt selbst, der eben viele Aspekte nur vorläufig bezweifeln, vage andeuten oder auch nur grob flankieren kann, ohne jeweils in die eigentlich benötigte Tiefe gehen zu können – beispielsweise und vor allem hinsichtlich der Frage: Was ist Bildung? Das gilt auch für den hier

vorliegenden Text und natürlich auch für ein DFG-Projekt. Nebenbei sei angemerkt, dass der Witz unseres Erachtens nicht zutrifft, denn die im *KoMus*-Projekt pragmatisch gesetzten Bildungsziele leuchten ob ihrer Relevanz für musikbezogene Umgangsweisen von selbst – da bedurfte es keiner Laterne und keines langen Suchens.

Wichtiger als der Aspekt des notwendigen Pragmatismus erscheint uns derjenige der Reihenfolge. Es wäre durchaus denkbar gewesen, vor der empirischen Validierung ein viel breiteres bildungstheoretisches Fundament zu legen. Bemerkenswert ist in diesem Kontext das 2006 erschienene und in der geschichtsdidaktischen Forschung Aufsehen erregende Kompetenz-Strukturmodell Historisches Denken des internationalen Projektteams FUER Geschichtsbewusstsein (Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein) um Waltraud Schreiber (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), Bodo von Borries (Universität Hamburg), Andreas Körber (Universität Hamburg) und weiteren. Der relativ knappen, 64-seitigen Einführung (Schreiber et al., 2006) folgte ein 876 Seiten starker Band (Körber et al., 2007), in welchem eben dieses Modell im Detail erläutert wird. Auch das Team FUER Geschichtsbewusstsein sieht sich vom Zwang praktischen Handelns überrollt sowie der gegenwärtigen Outcome-Orientierung ausgesetzt, die anders akzentuiert wird als noch die Lernzielorientierung der 1970er Jahre (Schreiber et al., 2006, S. 15). Während das *KoMus*-Team zügig die Operationalisierung ihres Modells mittels Aufgaben umsetzte, ging das Team FUER Geschichtsbewusstsein einen anderen, umgekehrten Weg: aus der (fast zu) opulenten theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit u. a. philosophischen, entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Studien wurde ein Modell abgeleitet, das bisher kaum durch Aufgaben operationalisiert und nur im Ansatz durch empirische Studien validiert wurde (siehe ausführlich Cvetko & Lehmann-Wermser, 2011, S. 29–20). Erst viel später wurde dann eine Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik (Schreiber et al., 2013) nachgereicht. Beides ist wohl nicht zu haben – überzeugende theoretische und empirische Forschungen als kohärentes Gesamtprojekt. Allein die Förderzeiträume und -ressourcen zwingen zu einem gewissen Pragmatismus, doch sollte das eine nicht gegen das andere ausgespielt werden. Dennoch wollen wir Aspekte benennen, die wir diesbezüglich im Rahmen des *KoMus*-Projektes würdigend hervorheben wollen:

Erstens fungierten Analysen von Lehrplänen als eine Art empirischer Rahmen, der als Ausgangspunkt bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik – nicht aber als Endpunkt – weiterer Forschungen diene. Ein Forschungsbeginn mit einer Theorie bedeutet häufig, dass der empirische Rahmen nebulös bleibt, auch wenn die Bildungstheorie und -philosophie selbst einräumt, sie müsse sich „natürlich fragen lassen, aufgrund welcher empirischen Basis – also gewissermaßen die ‚Empirie in der Philosophie‘ – sie eigentlich ihre Aussagen entwickelt“ (Vogt, 2011, S. 15), sie aber nicht offenlegt. Ferner erweist sich der Start einer Forschung mit Theorie(n) für ein induktives Vorgehen am Material als wenig dienlich. Denn die deduktive Brille, mit der geforscht wird, lässt sich kaum noch ablegen. Vielmehr scheint es lohnenswert, empirische Ergebnisse mit bereits vorhandenen Theorien in Verbindung zu bringen und anschlussfähig zu machen (Niessen, 2011, S. 12; s. a. Cvetko, 2020, S. 330). Generell hat Andreas Lehmann-Wermser aus unserer Sicht als Leiter des *KoMus*-Projektes und weit darüber hinaus maßgeblich zu einer empirischen Wende in der deutschen Musikpädagogik (vgl. Niessen, 2018, S. 453) und damit auch zur wichtigen Transparenz in der Forschung beigetragen.

Zweitens ließ sich im Rahmen der Aufgabenentwicklung im *KoMus*-Projekt beobachten, wie wenig das Modell samt seiner Theorie in Stein gemeißelt war (Knigge, 2010). Vielmehr offenbarte sich, dass sich viele Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern nicht lösen ließen und dadurch Teile des Kompetenzmodells in Frage stellten. Auf solch ein Scheitern folgten (z. T.) viele weitere Versuche zur Validierung des Kompetenzmodells. Manche Aufgaben scheiterten gänzlich, was einem Erfolg keineswegs entgegensteht. Man muss an dieser Stelle nicht den hermeneutischen Zirkel bemühen, um den kreisenden Forschungsweg auszudrücken. Doch es zeigte sich damals schon, wie intensiv forschungsbasierte Musikdidaktik in Anbindung an den schulpraktischen Alltag im Zentrum stand, ohne sich in abstrakten musikpädagogischen Theorien zu verlieren. Dieser iterative Zirkelprozess, der Andreas Lehmann-Wermser offenbar ein Grundanliegen ist, ist viele Jahre später als ein Teilaspekt des sogenannten Design Based Research (DBR) en vogue geworden, ohne dass dies damals absehbar gewesen wäre. Andreas Lehmann-Wermser und das *KoMus*-Team hatten somit erneut ein Gespür für relevante methodische Neuerungen. Auch heute noch legt er einem großen Teil seiner Forschungen DBR als Paradigma

zugrunde und initiiert weitere Forschungen dieser Art.

Drittens vermochte es Andreas Lehmann-Wermser gemeinsam mit dem *KoMus*-Team, neue Themen zu setzen. So unzulänglich seine Kritiker auch den Start zur Entwicklung des Kompetenzmodells für das Fach Musik sahen, so fruchtbar waren die Weiterentwicklungen offen gebliebener Forschungsfragen: Vogt selbst deutet mit Bezug auf seinen Hamburger Kollegen von Borries in seiner Replik gegen o. g. Werkekanon an, wie „musikgeschichtliches Denken“ (Vogt, 2006, S.129 ff.) aussehen könnte. Er verbleibt, wie er selbst sagt, noch bei „Ad-Hoc-Illustrationen“ (ebd.), eine komplexere Reflexion stünde noch aus. Im Rahmen der Operationalisierung durch Testaufgaben zeigte sich etwa, wie wenig luzid das Bildungsziel von Musikgeschichte im Musikunterricht ist, so dass sich Testaufgaben nur schwer entwickeln ließen. Aus diesen zunächst nicht zu lösenden Problemstellungen sind weitere Forschungen gefolgt, die sich dezidiert mit den Bildungszielen von Musikgeschichte im Unterricht samt historischem Aufweis befassen (z. B. Cvetko & Lehmann-Wermser, 2011 oder Cvetko & Lehmann-Wermser, 2016).

Viertens schließlich hat die (vermeintliche) Pragmatik bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik zusätzlich etwas initiiert, womit 2008 noch nicht zu rechnen war. So gab es nicht nur Kritik am Bremer *KoMus*-Papier (Niessen et al., 2008) seitens des bildungstheorieaffinen Diskurses. Vielmehr löste das Papier auch grundsätzliche Reflexionen über das Verhältnis von Bildungstheorie und Empirie als Bildungsforschung innerhalb der Musikpädagogik aus. Denn auf o. g. Bremer Symposium von 2007 „wurden Empiriker und Philosophen nicht recht froh miteinander“ (Vogt, 2011, S. 14). In seinem Beitrag über *Schöngeist* und *Rechenknechte* plädiert Vogt für die Notwendigkeit beider Forschungsrichtungen und weist auf ihr dialektisches Verhältnis hin: Empirische Forschung und Theorie seien zwar nicht ganz kompatibel, doch sei ihr Zusammenwirken dringlich nötig, da sie aufeinander angewiesen seien: „Was bleibt, ist [...] die Hoffnung darauf, dass die Grenzen von Bildungstheorie und Bildungsforschung sich als durchlässig erweisen, und die Bereitschaft zum Gespräch oder mindestens zur wechselseitigen Kenntnisnahme erhalten bleibt“ (Vogt, 2011, S. 16). Der Vorwurf eines „theoretischen Egotrips“ (Schmidt-Banse, 2022, S. 50) lässt sich an dieser Stelle nicht halten. Doch fällt auf, dass *Schöngeist* freilich gefälliger klingt als *Rechenknechte*, zudem

scheinen *Schöngeist* mehr Werbung als die empirische Bildungsforschung für sich zu machen. Wie auch immer: Es ist ein hohes Verdienst von Andreas Lehmann-Wermser und seinen Mitstreiterinnen und Mitstreitern, diesen Dialog initiiert und die Relation der unterschiedlichen Forschungskulturen einen ordentlichen Schritt weiter zusammengebracht und damit die musikpädagogische Forschung insgesamt neujustiert zu haben.

5. Die Welt verändern

Viel Wasser ist seit dem Bremer Symposium von 2007 die Weser hinuntergeflossen, der von Andreas Lehmann-Wermser massiv beförderte Forschungsbereich Empirische Musikpädagogik hat viele neue Projekte hervorgebracht – auch von ihm selbst – und viele Diskussionen sind seitdem geführt und vermieden worden. In seinem bemerkenswerten Beitrag „...es kommt drauf an...“. *Anmerkungen zu Forschungsfeldern* aus dem Jahre 2021 hält Andreas Lehmann-Wermser inne und reflektiert den aktuellen Stand musikpädagogischer Forschung, insbesondere das Verhältnis von theoretischer und empirischer Wissensgenerierung sowie den Transfer von wissenschaftlichen Befunden in den schulischen Alltag. Dies ist für Andreas Lehmann-Wermser auch eine forschungsethische Frage, und so bezieht er Karl Marx' Feuerbach-Thesen auf die Musikpädagogik und argumentiert, dass die Welt (also die schulische Praxis im Fach Musik) nicht nur zu interpretieren sei (was die theoretisch-philosophisch orientierte Musikpädagogik tue), sondern „...es kommt drauf an, sie [die Welt, also Schule und Unterricht] zu verändern“ (Marx, 1845/1969 [MEW 3, S. 535], zitiert nach Lehmann-Wermser, 2021, S. 15). Für diese notwendige Veränderung der schulischen Musikwelt müssten theoretische und empirische Forschung „füreinander produktiv gemacht“ (ebd., S. 27) werden.

Selbstkritisch betrachtet Andreas Lehmann-Wermser seine eigene Forschung, in der der Praxis-transfer nicht nur mitgedacht, sondern sich auch um diesen bemüht wurde – seiner eigenen Einschätzung nach insgesamt jedoch nur mit mäßigem Erfolg. Zwar habe sich schulischer Musikunterricht in den vergangenen Jahren grundlegend verändert, doch fehle eine wissenschaftliche Begleitung der Innovationen, die aus der Forschung in der Praxis implementiert werden sollen. Andreas Lehmann-Wermser lässt dies zwar nicht als Entschuldigung

gelten und findet mit Verweis auf Paul Cobb und Kollegen (2018) aus der Mathematikdidaktik, dass es in der musikpädagogischen Forschung durchaus an der Zeit sei, „diese fehlende Unterstützung als ‘beschämend‘“ zu empfinden (Lehmann-Wermser, 2021, S. 24). Es entspricht jedoch nicht seiner Forscherpersönlichkeit im Bedauern oder gar Schämen zu verharren. Vielmehr fordert er nicht nur einen intensiven Austausch von Theorie, Empirie und Praxis, sondern entwirft zugleich ein Forschungsprogramm, das die Nano-Ebene (Lernprozesse), die Mikro-Ebene (pädagogische Akteure) sowie die Makro-Ebene (Schulmanagement, strukturelle Bedingungen) umfasst.

Obgleich Andreas Lehmann-Wermser als Projektleiter des *KoMus*-Projektes in besonderer Weise heftiger und zum Teil unberechtigter Kritik ausgesetzt war, wie die vorliegenden Ausführungen verdeutlichen, erachtet er gerade das Bremer Symposium von 2007 und den daraus resultierten Sonderband der *ZfKM* von 2008 als Sternstunde des wissenschaftlichen Austausches. Trotz unserer kritischen Bemerkungen an der damals geäußerten Kritik ist doch anzuerkennen, dass dieser Austausch in erheblichem Maße die Musikpädagogik vorangebracht hat. Es ist Andreas Lehmann-Wermser hoch anzurechnen, dass er stets den Diskurs aufrechterhalten hat und mit seiner Leidenschaft für das Schulfach Musik über gelegentlich nicht konstruktive Kritik wohlwollend hinweg geschaut hat. Dieser Diskurs wurde nun in einem weiteren Symposium erneut aufgegriffen:

Zu Ehren von Andreas Lehmann-Wermser fand am 7. Juli 2023 ein Symposium an seiner Alma Mater und aktuellen Wirkungsstätte, der *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover*, statt. Eingeladen hatten seine ehemaligen Doktorandinnen und Doktoranden etliche seiner Wegbegleiterinnen und -begleiter, sodass einen Tag lang in hochkarätiger Besetzung über musikbezogene Teilhabe, musikpädagogische Kompetenzen und den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in den praktischen Schulalltag diskutiert wurde. Andreas Lehmann-Wermser akademische Schülerinnen und Schüler sind mittlerweile selbst im Forschungsbetrieb etabliert und prägen die akademische Diskussion – nicht nur inhaltlich, sondern auch im Ton. Weiterhin wird zwar hart in der Sache argumentiert, beispielsweise über die theoretische Grundlage zur Forschung zu

Kultureller Teilhabe, bei der sich Anhänger des *Capability Approaches* nach Amartya Sen (1980, 2009) den Anhängern des Gerechtigkeitsansatzes nach John Rawls (1979) (angeblich) gegenüberstehen. Aber geprägt von ihrem akademischen Lehrer wird in der jungen Generation auf Tiefschläge verzichtet und einander mit gegenseitigem Respekt und Wertschätzung begegnet – was für den erwähnten notwendigen Diskurs von Theorie, Empirie und Praxis die Hoffnung auf Produktivität schürt.

Insbesondere das *KoMus*-Projekt wurde auf dem Symposium 2023 in seiner geschichtlichen Genese und seinem Einfluss auf die Lehramtsausbildung und die schulische Praxis gewürdigt. Dennoch offenbarte sich auch, dass etliche der Denkanstöße und Forderungen, die Andreas Lehmann-Wermser verschiedentlich publiziert und vorgetragen hat, noch des Durchdenkens und der Umsetzung harren. Für einen Zaungast aus der Musikpsychologie blieb beispielsweise weiterhin die zentrale Frage offen, welches Ziel die Musikpädagogik mit schulischem Musikunterricht anstrebt. Im Rahmen des Symposiums waren diesbezüglich eher vage Annäherungen zu vernehmen:

So sollen den Schülerinnen und Schülern Flügel verliehen, kreative Umgangsweisen mit Musik befördert und Reflexionsmöglichkeiten geschaffen werden. Hierbei solle möglichst von der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ausgegangen und diese angemessen in den Schulalltag integriert werden. Der Lehrplan sei dabei eher ein Störfaktor, den es besser zu ignorieren gelte, zumal dieser zumeist ohne Berücksichtigung musikpädagogischer Forschungsbefunde erstellt werde. Aus demselben Argument würden auch Schulbücher keine angemessene Hilfestellung für Lehrkräfte darstellen. Entsprechend wurde zum Verfassen eines Lehrwerks aufgerufen, das auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert, und sich für verpflichtende Fortbildungen von Lehrkräften ausgesprochen. Wissenschaftliche Neugier solle somit in die Schulen getragen werden, während andere Stimmen forderten, die Lehrkräfte in Ruhe ihre Arbeit machen zu lassen. Diese Diskussion um den Forschung-Praxis-Transfer offenbarte somit eine gewisse Uneinigkeit unter den Gästen des Symposiums. Während einige die an die Musikpädagogik gerichtete Erwartung ablehnten, Forschungsbefunde für die Praxis zu übersetzen, forderten andere nicht nur ein Mitdenken dieses

Transfers bei Forschungsarbeiten, sondern zudem eine Integration von Forschung in Praxis durch empirische Methoden wie DBR. Andreas Lehmann-Wermser wurde als Meister der Anwendungsforschung gelobt, dem das Fruchtbarmachen von Forschung für den Schulalltag sehr am Herzen liege. Er selbst warf aber die entscheidende Frage in die Diskussion: Wo will die Musikpädagogik eigentlich hin? Oder wie eingangs formuliert: Was ist denn das Ziel von schulischem Musikunterricht?

Dass sich auf diese grundlegende Frage keine einfache und sicher auch keine allgemeingültige oder gar zeitlich überdauernde Antwort finden lässt, offenbart sowohl der theoretische als auch der praxisbezogene Diskurs. Hilfreich ist aber gewiss auch hierfür der „Blick über den Zaun anderer Disziplinen“ (Lehmann-Wermser, 2021, S. 27), den Andreas Lehmann-Wermser in seiner eigenen Forschung vielfach umsetzt. Neben Kooperationen mit Fächern wie Erziehungswissenschaft oder Informatik findet sich auch die Musikpsychologie. Renommiertere Kollegen wie Klaus-Ernst Behne haben bereits nachdrücklich aufgezeigt, wie fruchtbar ein Zusammendenken von musikpsychologischen, musikpädagogischen und musikdidaktischen Fragestellungen ist (u. a. Behne, 1986). Grundlegende Prozesse der Wahrnehmung und Wirkung von Musik, spezifische Bedingungen musikalischer Produktion, Reproduktion und Rezeption (Überblick bei Lehmann & Kopiez, 2018) sowie Aspekte der personalen und sozialen Identitätsbildung durch Musik (u. a. Busch, i. Dr.; Überblick bei MacDonald et al., 2017), des Nutzens von Musik für körperliches, psychisches oder soziales Wohlbefinden (Überblick bei MacDonald et al., 2012), der Generierung subjektiver Bedeutung und des ästhetischen Erlebens (u. a. Juslin, 2019) werden im Rahmen (sozial-)psychologischer Musikforschung bearbeitet. Diesbezügliche Forschungsbefunde stellen vielfältige Verbindungen zwischen den genannten Fachgebieten dar und fordern geradezu zur Zusammenarbeit auf.

Beispielsweise hat die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Andreas Lehmann-Wermser, Knut Schwippert und Veronika Busch im Projekt *SIGrun* (*Studien zum Instrumentalunterricht in Grundschulen*, gefördert durch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* in den Jahren 2009 bis 2013; u. a. Lehmann-Wermser et al. 2014 und Lehmann-Wermser et al. 2018) im Rahmen der sogenannten *JeKi*

Begleitforschung (*Jedem Kind ein Instrument*, Kranefeld 2015) interessante Teilaspekte bezüglich der Rolle von Musik bei der Ausbildung und Darstellung der Geschlechtsidentität von Grundschulkindern offenbart (Bunte, 2017; Busch et al., 2016). Auch das gemeinsame Projekt *Musik begleitet. Bedeutung musikalischer Aktivitäten in Kindheit und Jugend im Übergang zum Erwachsenenalter* (gefördert von der *Mercator-Stiftung über den Rat für Kulturelle Bildung e. V.* in den Jahren 2019 bis 2022; u. a. Busch et al., 2021; Hienen et al., 2021; Hienen et al., 2022) von Andreas Lehmann-Wermser und Veronika Busch hat von der interdisziplinären Verschränkung profitiert und konnte für die Nachhaltigkeit musikbezogener Praxis aus Kindheit und Schulzeit im jungen Erwachsenenalter die Notwendigkeit sozialer Musiziererfahrungen, individueller Bedeutungszuschreibungen sowie einer Verbindung von musikalischen Praxen mit subjektivem Wohlbefinden aufzeigen (vgl. Hienen, 2022).

Zwar lassen sich aus den Befunden der (sozial-)psychologischen Musikforschung keine konkreten Bildungsziele ableiten, die sich in Kompetenzen mit adäquaten Methoden der Überprüfung operationalisieren ließen. Dennoch bieten diese Befunde Hinweise zur übergeordneten Beantwortung der Frage von Andreas Lehmann-Wermser nach dem Ziel von Musikpädagogik und schulischem Musikunterricht. So ließe sich beispielsweise ableiten, dass Musikunterricht Hilfestellungen bei der Orientierung in unterschiedlichen musikkulturellen Kontexten zur Verfügung stellen sollte. Dies bezieht sich sowohl auf Kontexte, die näher an der musikalischen Lebenswelt der meisten Schülerinnen und Schüler liegen, als auch auf entferntere. Die Fähigkeit zur grundlegenden Orientierung in vielfältigen Ausprägungen der Musikkultur einer Gesellschaft – sei es das Popfestival, die Jam Session, das Sinfoniekonzert, der Techno Rave oder das Sing Along – erscheint als Voraussetzung, um gesellschaftliche Diskurse zur Musikkultur einordnen, sich verschiedene kulturelle Musik-Kontexte erschließen sowie bewerten zu können und gemäß den eigenen Bedürfnissen am musikalischen Leben einer Gesellschaft teilzuhaben. In diesem Sinne kommt dem Unterrichtsfach Musik eine individuell, aber auch gesellschaftlich besondere Bedeutung zu – obgleich die Pandemie in bedrückender Weise verdeutlicht hat, dass Musikunterricht von den Entscheidungsträgerinnen

und -trägern nicht als „systemrelevant“ (Bilstein, 2021) erachtet und zumeist ersatzlos gestrichen wurde.

Musik ist aber insofern systemrelevant, als dass Musikalität vielfach als integraler Bestandteil des Menschseins angesehen wird (u. a. Cross, 2008). Die Fähigkeit zur musikalischen Kommunikation von Emotionen wird als angeboren erachtet (u. a. Cross 2016) und Kommunikation selbst sowie das damit einhergehende Gefühl von sozialer Verbundenheit als ein grundlegendes Bedürfnis von Menschen (u. a. Clayton, 2016). Da innerhalb von Familien nicht mehr selbstverständlich gemeinsam musiziert wird, wächst die Bedeutung von Schulen, soziale Musiziererfahrungen zu ermöglichen und dadurch das Potential von Musik als hilfreiche Ressource im Leben kennenzulernen. Dass diese Erfahrungen nachhaltige Wirkung entfalten können, zeigt das Projekt *Musik begleitet*: So erinnern die befragten jungen Erwachsenen in überwältigendem Ausmaß soziale Musiziersituationen im schulischen Kontext, die sie überwiegend mit positivem Wellbeing verbinden und die ihnen als Orientierung für ihre aktuellen musikalischen Verhaltensweisen dienen (u. a. Hienen et al., 2021). Curriculare und außercurriculare Musikangebote an Schulen könnten den Schülerinnen und Schülern zudem ein Bewusstsein für ihre musikalische Grundausstattung – also die grundlegende menschliche Anlage für das Erleben, Verstehen und Wertschätzen von Musik – eröffnen. Hierbei hat Schule die große Chance, zur Überschreitung von sozialen Grenzen musikbezogener Verhaltensweisen zu ermutigen (Hienen 2022, s. a. Busch & Lehmann-Wermser, 2018).

Aus musikpsychologischer Perspektive nimmt das ästhetische Erleben eine besondere Stellung ein, da es sich nur selten einstellt. Gemeint ist hier die „spezifische Betroffenheit durch die Art und Weise, wie sich ein ästhetischer Gegenstand plötzlich aus einem alltäglichen Kontext heraushebt und die Routine unseres Wahrnehmens und Handelns durchbricht“ (Allesch, 2006, S. 8) oder auch der sonderbare Moment, den Hans-Georg Gadamer beschreibt: „Die Vertrautheit, mit der das Kunstwerk uns anrührt, ist zugleich und auf rätselhafte Weise Erschütterung und Einsturz des Gewohnten“ (Gadamer, 1968, S. 8). Dieses Verständnis von Ästhetik geht somit über eine bloße sinnliche Erfahrung hinaus und schließt vielmehr Erkenntnisprozesse und damit Bedeu-

tungsbildung ein. Auch wenn nur wenige Menschen ästhetische Emotionen in diesem Sinne erleben (Juslin, 2019), sollte das Streben danach doch auch Teil des schulischen Musikunterrichts sein, da diese Art des ästhetischen Erlebens eine genuin menschliche Möglichkeit darstellt. Schüler und Schülerinnen zu befähigen, diesen Raum des musikalisch Möglichen zu erkunden, könnte ein übergeordnetes Ziel von Musikunterricht sein.

6. Schlussakkord – und Auftakt

Zum Schluss ein Spot auf Andreas Lehmann-Wermser: Worauf es (wirklich) ankommt ...

... selbstbewusst neue Wege zu gehen, ohne sich von Kritik ausbremsen zu lassen.

... sich der Kritik zu stellen und diese konstruktiv für sich zu wenden.

... den Dialog akademisch und menschlich zugleich zu fördern.

... interdisziplinär zu denken, ohne die eigenen Fachkonturen aufzugeben.

... fleißig zu sein, aber auch am Siebten Tag ruhen zu können.

Besieht man das akademische Leben von Andreas Lehmann-Wermser, zeigt sich beeindruckend, wie intensiv er – nach zwanzigjähriger Tätigkeit an einer Gesamtschule – in die Welt der Wissenschaft eingetaucht ist und hier reüssiert (hat). Dabei hat er viele leuchtend helle Laternen entdeckt, weitere dunkle Ecken von dort weiter ausgeleuchtet und schließlich durch seinen maßgeblichen Beitrag zur empirischen Wende in der Musikpädagogik den akademischen Saal voll ausgeleuchtet. Durch seine Strahlkraft hat er als Mentor viele Nachwuchsforschende auf ihren akademischen Wegen begleitet und gefördert – und auch uns Kollegen stets kritisch-wertschätzend zur Seite gestanden. Möge sein Schlussakkord an der Hochschule ein Auftakt für viele anregende Begegnungen und Forschungen sein und Andreas Lehmann-Wermser seine vielfältigen Kompetenzen weiterhin großzügig und gewinnbringend für das Schulfach Musik einsetzen!

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* [Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 1]. Schott.
- Abel-Struth, S. (1978). *Ziele des Musik-Lernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie* [Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 1]. Schott.
- Abel-Struth, S. (1982). Musiklernen und Musiklehren – Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung mit Sigrid Abel-Struth, Ulrich Günther, Wolfgang Klafki, Friedrich Klausmeier, Werner Klüppelholz, Thomas Ott* [Beiträge zur Musikpädagogik, Bd. 1.] (S. 169–189). Schöningh.
- Allesch, C. (2006). *Einführung in die psychologische Ästhetik*. UTB.
- Behne, K.-E. (1986). *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks* [Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 10]. Gustav Bosse.
- Bilstein, J. (2021). Too important to fail. Zur Systemrelevanz Kultureller Bildung. In Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.), *Kunst – Kultur – Bildung. Auf den Punkt III/III* (S. 76–77). Essen.
- Bunte, N. (2017). *Die Entwicklung musikalischer Konzepte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für kindliche Musikpräferenz*, Dissertation Universität Bremen.
- Busch, V. (im Druck). Musik und individuelle Identität. Empirische Annäherungen aus sozialpsychologischer Perspektive, In F. Wißmann, B. Alge & W. Auhagen (Hrsg.), *Musik: Begriff-Konzept-Handlung* [Kompendien Musik, Bd. 1]. Laaber.
- Busch, V., Bunte, N. & Schurig, M. (2016). Open-Earedness, Musical Concepts, and Gender Identity. In O. Krämer & I. Malmberg, *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music* [European Perspectives on Music Education, Bd. 6] (S. 151–165). Helbling.
- Busch, V., Hienen, T. & Lehmann-Wermser, A., Schurig, E. (2021, 28–31 Juli). *What influences music-related capabilities, practices, and wellbeing of young adults? Findings from a mixed methods study* [Vortrag]. 16th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC) & 11th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM), virtuell.
- Busch, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe. In A. C. Lehmann und R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 13–40). Hogrefe.
- Clayton, M. (2016). The Social and Personal Functions of Music in Cross-Cultural Perspective. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (S. 47–60). Oxford University Press.
- Cobb, P., Jackson, K., Henrick, E. & Smith, Th. M. (2018). Putting the Pieces Together. In P. Cobb, K. Jackson, E. Henrick & Th. M. Smith (Hrsg.), *Systems for Instructional Improvement. Creating Coherence from the Classroom to the District Office* (S. 221–240). Harvard Education Press.
- Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae, Special Issue "Narrative in music and interaction"*, 147–167.
- Cross, I. (2016). The nature of music and its evolution. In S. Hallam, S. Cross. & M. Thaut (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (S. 3–18). Oxford University Press.
- Cvetko, A. J. (2020). Theorien in der Musikpädagogik – Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel der Erzähltheorie. In M. Harant, U. Küchle & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 323–355). Tübingen University Press.
- Cvetko, A. J. & Lehmann-Wermser, A. (2011). Historisches Denken im Musikunterricht. Zum Potenzial eines geschichtsdidaktischen Modells für die Musikdidaktik, Teil 1: Theoretische Vorüberlegungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 18–41.
<https://www.zfkm.org/11-Cvetko-Lehmann.pdf>
- Cvetko, A. J. & Lehmann-Wermser, A. (2016). Musikgeschichte unterrichten. Historische Etappen und aktuelle Bestandsaufnahmen. In L. Oberhaus & M. Unseld (Hrsg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte: Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* [Interdisziplinäres Symposium vom 13.–14. Juni 2014 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg] (S. 29–49). Waxmann.
- Elsenbast, V., Fischer, D. & Schreiner, P. (2004). *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln. Arbeitspapier*.
<http://www.cimuenster.de/pdfs/themen/Bildungsstandards-030204.pdf>

- Gadamer, H.-G. (1968). Ästhetik und Hermeneutik. In J. Aler (Hrsg.), *Proceedings of the fifth International Congress of Aesthetics 1964* (S. 93–101). De Gruyter Mouton.
- Hienen, T. (2022). *Junge Erwachsene und Musik. Eine qualitative Studie zur Nachhaltigkeit musik-bezogener Erfahrungen aus Kindheit und Jugend*. Dissertation Universität Bremen.
- Hienen, T., Bunte, N., Busch, V., Schurig, E. & Lehmann-Wermser, A. (2021, 2–3 September). *Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und die Relevanz des sozialen Miteinanders* [Posterpräsentation]. 37. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, virtuell.
- Hienen, T., Busch, V., Schurig, E. & Lehmann-Wermser, A. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und der Einfluss schulischer Bildungsangebote. Eine qualitative Studie aus einer Befähigungsperspektive. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 25–42). Waxmann.
- Jank, W. (Hrsg.). (2005). *Musik-Didaktik*. Cornelsen.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 500–521.
- Juslin, P. N. (2019). *Music emotions explained. Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press.
- Kaiser, H. J., Barth, D., Heß, F., Jünger, H., Rolle, C., Vogt J. & Wallbaum, C. (Hrsg.). (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. ConBrio. [Darin abgedruckt ist ab S. 17 die 2004 veröffentlichte Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative „Bildung der Persönlichkeit“].
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 60–98. <https://zfkf.org/sonder08-knigge-lehmann-wermser.pdf>
- Knigge, J., Lehmann, A, Lehmann-Wermser, A. & Niessen, A. (2008). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? Vorwort. In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition "Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?". <https://www.zfkf.org/archiv/sonderedition-2008-bildungsstandards-und-kompetenzmodelle-fuer-das-fach-musik/>
- Knigge, J. (2010). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Dissertation Universität Bremen. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000120066>
- Körper, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (2007) (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* [= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2]. ars una.
- Kranefeld, U. (Hrsg.). (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* [Bildungsforschung, Bd. 41]. BMBF.
- Lehmann-Wermser, A. (2021). „... es kommt drauf an ...“. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsverhältnis von Reflexion und Intervention* [Musikpädagogische Forschung, Bd. 41] (S. 15–31). Waxmann.
- Lehmann, A. C. & Kopiez, R. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpsychologie*. Hogrefe.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert K. & Nonte, S. (Hrsg.). (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V. & Schwippert K. (2018). *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument*. Waxmann.
- MacDonald, R. A. R., Kreutz, G. & Mitchell, L. (Hrsg.). (2012). *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford University Press.
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (Hrsg.). (2017). *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3–33. <https://zfkf.org/sonder08-niessenetal.pdf>
- Niessen, A. & Richter, C. (2011). Musikpädagogische Wissenschaft, Briefwechsel. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 5–12.

- Niessen, A. (2018). Empirische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* [UTB für Wissenschaft. Bd. 5040] (S. 451–456). Waxmann.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp Verlag.
- Rolle, C. (2008). Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 42–59.
<https://zfkem.org/sonder08-rolle.pdf>
- Schmidt-Banse, H. C. (2022). Zehn Gründe, warum mich aktueller Musikunterricht bekümmert. *Diskussion Musikpädagogik*, 96(4), 48–52.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. von, Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A. & Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell* [= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1]. ars una.
- Schreiber, W., Schöner, A., Sochatzy, F. (Hrsg.). (2013). *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Kohlhammer.
- Schulten, M. L. & Niessen, A. (2002). Kulturelle Orientierung im Musikunterricht. Pro und Contra zur Notwendigkeit eines Werkkanons. *Pädagogik*, 4, 16–19.
- Sen, A. (1980). Equality of What?. In S. McMurrin (Hrsg.), *Tanner Lectures on Human Values*, Bd. 1 [Vortrag gehalten an der Stanford University am 22. Mai 1979]. Cambridge University Press.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Harvard University Press.
- Vogt, J. (2006). Kerncurriculum, nicht Kanon. Vorbereitende Überlegungen zu einem (auch) musikdidaktischen Schlüsselbegriff. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S.125–140). ConBrio Verlagsgesellschaft.
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 34–41.
<https://zfkem.org/sonder08-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 13–17.

Autor:innen

Veronika Busch

Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik, Universität Bremen
veronika.busch@uni-bremen.de

Alexander J. Cvetko

Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik, Universität Bremen
alexander.cvetko@uni-bremen.de

Busch & Cvetko 2024

CC BY-NC 4.0

b-em (15), S. 1–12

ISSN: 2190-317

DOI: 10.62563/bem.v2024240

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.