

## Art Education Research No. 9/2014

---

Christian Rolle

### Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung

Der ästhetische Streit ist ein vielversprechendes Medium musikalischer Bildung. Wo mehrere Menschen in gemeinsamer Auseinandersetzung mit Musik eine Kontroverse mit Argumenten austragen, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass musikalische Bildungsprozesse stattfinden. Das ist die musikdidaktische These, die im Folgenden erläutert und begründet werden soll. Dabei wird überwiegend auf den schulischen Musikunterricht abgehoben, doch gilt das Gesagte m.E. auch für andere musikpädagogische Praxen.<sup>1</sup>

Streit kann entstehen, wo es unterschiedliche Auffassungen und/oder Vorlieben gibt. In Bezug auf Musik ist dies häufig der Fall. Ein solcher Streit wird fruchtlos bleiben, wenn die Beteiligten kein Interesse daran entwickeln, wie die jeweils Anderen die Musik hören und verstehen, und sich nicht ernsthaft auf einen Dialog einlassen, sondern lediglich ihren eigenen vermeintlich besseren Geschmack zeigen und/oder demonstrieren wollen, dass sie mehr von Musik verstehen als ihr Gegenüber (Meissner 2012). Dort aber, wo die Kontrahent\_innen sich bemühen, die Bedeutung, die die Musik für die Anderen hat, zu verstehen, während sie für ihre eigenen Hörweisen werben, kann sich ein ästhetischer Streit entwickeln, aus dem alle mit Gewinn hervorgehen. Das bedeutet, dass sich die Beteiligten der Kritik aussetzen, die eigenen Vorlieben auf den Prüfstand stellen lassen und möglicherweise verändern.

Der Gewinn muss allerdings nicht (er wird eher selten) darin bestehen, dass am Ende Konsens herrscht. Aber auch wenn uns der ästhetische Streit in der Überzeugung bestärkt hat, dass unsere Geschmäcker nun mal verschieden sind, so haben wir vielleicht doch erfahren, was den Anderen an dieser Musik, an diesem Arrangement, an gerade dieser Aufnahme gefällt, die wir nach wie vor für misslungen halten. Manchmal, meist über einen längeren Zeitraum, mag es uns gelingen, andere von den Vorzügen der Musik, für die wir schwärmen, zu überzeugen, so dass sie zu Liebhaber\_innen werden. Auch wenn uns das, weil wir Musikpädagog\_innen sind, als beruflicher Erfolg erscheinen mag, sollten geteilte Vorlieben nicht das Ziel sein, mit dem wir in einen ästhetischen Streit eintreten. Ein aus musikpädagogischer Sicht legitimes Ziel kann es dagegen sehr wohl sein, Anderen – wie gelegentlich formuliert wird – die Ohren zu öffnen für die Qualitäten einer Musik, selbst wenn diese Qualitäten vielleicht am Ende für diejenigen, deren Ohren geöffnet wurden, keine grosse Bedeutung haben, so dass sie keinen Anlass sehen, die Musik zu ihrer zu machen.

Gelegentlich gibt es so etwas wie einen Zwang zum Konsens im ästhetischen Streit, etwa wenn Menschen gemeinsam Musik machen und ein (Schul-) Konzert bevorsteht und die Frage, wie das Stück gespielt werden soll, eine Einigung verlangt und nicht von allen unterschiedlich (nach persönlichem Geschmack) beantwortet werden kann. Dann fügen sich schliesslich aus pragmatischen, nicht ästhetischen Gründen auch diejenigen, die (noch) nicht überzeugt sind, denjenigen, die den Ton angeben. Ästhetische Argumente sind im Übrigen nie zwingend. Sie beweisen nicht, sie werben für Wahrnehmungsperspektiven, die ihre Überzeugungskraft erst entfalten, wenn sie eingenommen werden; sie empfehlen Auffassungen, die erst verständlich werden, wenn die Angesprochenen sich auf neue Sicht- und Hörweisen einlassen. Wer beim gemeinsamen Hören einer Aufnahme darüber streitet, ob die Klavierbegleitung auf einem «richtigen» Flügel oder auf einem Digitalpiano eingespielt

<sup>1</sup> Das pädagogische Potential des ästhetischen Streits hängt allerdings ab von den Möglichkeiten diskursiven Sprechens und wird insofern etwa in der frühkindlichen (musikalischen) Bildung geringer sein. Beispiele für argumentative Unterrichtsgespräche in unterschiedlichen Handlungsfeldern des Musikunterrichts finden sich in Rolle/ Wallbaum (2011). Vgl. auch die Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer zur Initiierung dialogischen Sprechens im Musikunterricht von Allsup und Baxter (2004). In anderen Fachdidaktiken hat das argumentative Unterrichtsgespräch seit langem einen zentralen Stellenwert, nicht bloss mit der Zielperspektive «Argumentieren lernen», sondern als Form oder Medium des Unterrichts, traditionell etwa in der Philosophie- und der Mathematikdidaktik, aber z.B. auch in der Literaturdidaktik (vgl. Werner 2004).

wurde, führt noch keinen ästhetischen Streit. Wer versucht, den Anderen für die Vorzüge der differenzierten Klanggestaltung zu sensibilisieren, die das Musikstück der Mechanik, den Saiten und dem Resonanzboden des natürlichen Instrumentes verdankt, ist eingetreten in das Sprachspiel ästhetischer Argumentation. Wem es auf der anderen Seite durch seine Erwidernungen gelingt, die Qualitäten des künstlichen Klangs hörbar zu machen, die die Passage missen würde, wäre sie nicht auf einem elektronischen Instrument realisiert worden, kann einen Erfolg verbuchen im ästhetischen Streit.

Es kommt vor, dass jemand mit der Bemerkung, ein Musikstück oder eine musikalische Passage gefalle ihm, gar keinen ästhetischen Geltungsanspruch erhebt, sondern nur eine persönliche Vorliebe bekundet.<sup>2</sup> In solchen Fällen gibt es keinen Anlass zum ästhetischen Streit. Häufig jedoch verbinden Menschen die Einschätzung, ein Musikstück sei attraktiv, mit der Erwartung, es werde auch Anderen gefallen; manche sind gar erstaunt, wenn sie auf Unverständnis oder Ablehnung stossen, und bemühen sich um Zustimmung. Unterliegen diese Menschen einem bedauerlichen Missverständnis, was die Wahrheitsfähigkeit ästhetischer Bewertungen angeht? Sollten wir sie darüber aufklären, dass ihre Geschmacksäusserungen und die darauf bezogenen Begründungsversuche zwar Ursachen und Funktionen haben, die sich psychologisch und soziologisch beschreiben lassen, dass sie aber nicht glauben sollten, ihre Urteile könnten in vernünftiger Weise gerechtfertigt werden? Diesen Schluss müssen wir nicht ziehen, doch während sich die Wahrheit einer Vielzahl von Aussagen schlicht daran entscheidet, ob die Dinge so sind, wie behauptet (Digitalpiano oder Steinway-Flügel), erweist sich die Richtigkeit ästhetischer Urteile nur, wenn es gelingt, andere davon zu überzeugen. Der Geltungscharakter ästhetische Urteile lässt sich nur im Rahmen einer Theorie ihrer kommunikativen Rechtfertigung erklären.<sup>3</sup>

## SPRECHEN ÜBER MUSIK

Die vorgetragenen Überlegungen setzen sich einem Einwand aus, der sich in Form von Fragen äussern kann wie: Müssen wir denn Musik ständig bewerten? Müssen wir überhaupt ständig über Musik sprechen? Warum kann die Musik nicht einfach mal für sich selbst sprechen? Genügt es denn nicht, Musik zu machen und Musik zu hören – muss sie ständig von Gerede begleitet werden? Die Vorbehalte, die darin zum Ausdruck kommen, sind ernst

zu nehmen. Aus ihnen spricht schlechte Erfahrung: eines Redens über Musik, dass diese verdeckt und die ästhetische Erfahrung verhindert; nicht zuletzt in der Schule. Das gilt es in der Tat zu vermeiden; und genau dafür treten die hier vorgetragenen Überlegungen an: Dem Sprechen über Musik, das Teil ästhetischer Praxis ist, auch in musikpädagogischen Kontexten Geltung zu verschaffen gegenüber dem parasitären Gerede über Kunst (Steiner 1990), das schlimmstenfalls seinen Wirt erstickt.<sup>4</sup>

Im Übrigen kann sich ein ästhetischer Streit weitgehend wortlos vollziehen. Wer von einem Konzert enttäuscht ist und nur seiner offensichtlich begeisterten Begleitung zuliebe bleibt, sich dabei jedoch durch seine teilnahmslose bis genervte Haltung verrät, lernt die Qualitäten der Musik vielleicht schätzen, nachdem er ganz nach vorne in die tanzende Menge vor der Bühne gezogen wurde. Wenn die Schlagzeugerin einer Band dem Refrain einen anderen groove geben will, wird sie keine Rede halten, sondern etwas anbieten, auf das die Mitmusiker\_innen einsteigen oder auch nicht. Die Frage, um die es geht, muss in solchen Fällen nicht ausdrücklich formuliert werden. Möglicherweise lässt sich für die bzw. den rekonstruierenden Beobachter\_in in den Interaktionen recht klar eine Abfolge von Vorschlag, Skepsis, Zustimmung oder Ablehnung und Gegenvorschlag erkennen, doch die Argumente werden nur selten explizit gemacht. Umso besser die Beteiligten mit der musikkulturellen Praxis, die sie pflegen, vertraut sind und umso besser sie sich kennen, umso weniger bedarf es im Streitfall der Worte. Haltungen, Geste, Blicke reichen.

Und umgekehrt: Wenn die Beteiligten sich in unterschiedlichen musikkulturellen Praxen bewegt haben und verschiedene musikalische Genres bevorzugen, wird die Verständigung im konkreten Streitfall auf Erläuterungen, vielleicht längere Erzählungen und damit im grösseren Masse auf verbale Kommunikation angewiesen sein. Sprechen hilft, ist aber auch hier kein Musikersatz, sondern nur ein Mittel, Andere zur ästhetischen Wahrnehmung bislang unbekannter musikalischer Qualitäten zu verleiten. Das ist nicht leicht. Damit wir Andere auf das aufmerksam machen können, was wir an einer Musik schätzen, d.h. um verständlich darauf Bezug nehmen zu können, muss in vielen Fällen zunächst eine gemeinsame Sprache gefunden bzw. entwickelt werden. Die damit verbundenen Urteile («Hör doch, die grossartige Sogwirkung dieser ständigen Wiederholungen, die dich hineinziehen in die Musik») können dabei in Widerspruch geraten zu gewohnten Bewertungskriterien, mit denen wir im Kontext der uns vertrauten Musik gelernt haben, effektiv und schnell zu Einschätzungen zu gelangen. Wo die Massstäbe unseres Urteilens zur Debatte stehen, weil sie im konkreten Fall nicht anwendbar

---

<sup>2</sup> Immerhin wird ein Anspruch auf Wahrhaftigkeit erhoben, wenn jemand versichert, sie bzw. er liebe diese oder jene Musik. Es kommt vor, dass jemand Andere oder auch sich selbst (über seine tatsächlichen Vorlieben) täuscht.

<sup>3</sup> Das ist der Schluss, der sich aus Kants Analysen der ästhetischen Urteilskraft ziehen lässt (Kant 1790, insb. § 19ff.), wie u.a. viele Beiträge in Bittner und Pfaff (1977) zeigen; vgl. auch Kleimann (2005). Musik kann im Übrigen in unterschiedlicher Weise ästhetisch attraktiv sein: schön, spannungsvoll, ausdrucksstark, bewegend, komplex, energiegeladen u.v.m. Es gibt viele denkbare musikalische Qualitäten.

<sup>4</sup> Die grundsätzlichen Fragen nach dem Verhältnis von Musik und Sprache und nach der besonderen Weise, in der Musik Bedeutung haben kann, können hier leider nicht erörtert werden (s. dazu in jüngerer Zeit u.a. Wellmer 2009 und Grüny 2012; aus musikpädagogischer Perspektive u.a. Rolle 1999, Kap. 4 sowie die bedeutungskonstruktivistischen Überlegungen von Krause 2008 und deren kritische Würdigung durch Oberhaus 2009).

sind oder in die Irre führen, ist Reflexion erforderlich. Dafür ist die Sprache gut.

Es liegt auf der Hand, dass Fragen des Sprechens über Musik und der Rechtfertigung der dabei erhobenen Geltungsansprüche musikpädagogisch von grosser (praktischer) Relevanz sind. Sprache ist faktisch das zentrale Medium des Musikunterrichts in der allgemein bildenden Schule. Das ist auch sinnvoll, nicht nur wenn es darum geht, bislang unbekannter Musik zu begegnen, einen Zugang zu finden, sie zu verstehen, zu erschliessen, zu interpretieren, wertschätzen zu können (so und ähnlich lauten übliche Zielvorgaben des Musikunterrichts). Nicht bloss wo Kenntnisse erworben und Zusammenhänge verstanden werden, kommt der Sprache eine besondere Bedeutung zu, auch wo Musik praktisch gelernt (also Musik gemacht wird) oder malend, tanzend, szenisch darstellend in andere Medien symbolisch transformiert oder transportiert werden soll, steht am Ende fast immer die verbale Reflexion der gemachten Erfahrungen.

Das ist die konzeptionelle Ebene. Im Hinblick auf die Frage, wie im Unterricht tatsächlich gesprochen wird, gibt es erheblichen Forschungsbedarf: Wie und bei welchen Gelegenheiten, mit welchen Funktionen und Wirkungen ist in unterschiedlichen musikpädagogischen Praxen von Musik die Rede?<sup>5</sup> Kritik an üblichen Formen des Sprechens über Musik im Unterricht ist weit verbreitet. Aus Sicht zahlreicher Schüler\_innen, aber auch Musikpädagog\_innen wird im Musikunterricht zu viel gesprochen, vor allem aber in wenig fruchtbarer Weise. Häufig begegnet man dem Vorwurf, in der Schule würden zwar grundlegende musiktheoretische Fachbegriffe gelernt, doch überwiegend schematisch, ohne lebendige Verwendungskontexte. Dadurch blieben die Begriffe zu oft unanschaulich und für die Schüler\_innen letztlich bedeutungslos. Der sprachliche Erwerb musikbezogener Wissens sei zu wenig mit Hörerfahrungen bzw. musikpraktischen Erfahrungen verknüpft, heisst es. Vermutlich lässt sich der in den deutschsprachigen Ländern seit vielen Jahren sichtbare Trend zum Klassenmusizieren als eine Art Gegenbewegung verstehen gegen einen Unterricht, in dem (vermeintlich) zu viel sinnlos über Musik geredet wird.<sup>6</sup>

Das ist sicherlich in vielen Fällen nachvollziehbar, doch kann die Begeisterung für Bläser-, Streicher- und Chorklassen neo-musisch anti-intellektualistische Züge anzunehmen, wenn im Unterricht (vielfach handelt es sich schlicht um eine Probe) jenseits unverzichtbarer Kommandos kaum noch gesprochen wird. So gerechtfertigt die lernpsychologisch fundierte Kritik gegen eine stupide Vermittlung musiktheoretischer Begriffe ohne jegliche Basis in der lebendigen Erfahrung von Musik

auch sein mag - Klassenmusizieren ist nicht das Andere des Sprechens über Musik, sondern beides gehört zusammen (Rolle 2011). Sich mit Worten verständigen, Absichten formulieren, das Erreichte reflektieren – das sind keine Tätigkeiten, die im Gegensatz zum Musikmachen stehen. Allerdings ist die Frage noch unbeantwortet, welches Sprechen über Musik wann angemessen ist für den (auch musikpraktischen) Musikunterricht und vor allem wie es gelernt werden kann.

Einen Hinweis finden wir bei Hans Peter Reinecke (1974). Reinecke unterscheidet drei Ebenen des Sprechens über Musik (er redet unter Verweis auf Ludwig Wittgenstein von drei unterschiedlichen Sprachspielen):

- a) die umgangssprachliche Verständigung über Musik (Laiensprache),
- b) die musikpraktische Verständigung über Musik (Musiker\_innensprache),
- c) die musikwissenschaftliche Verständigung über Musik (Objektive Fachsprache).

Der kommunikationstheoretische Denkansatz ist m.E. hilfreich, obwohl die Hierarchie, die Reinecke nahelegt (Laien- und Musiker\_innensprache bleiben vage, auch wenn letztere den Zweck der Verständigung irgendwie ausreichend erfüllt; erst die Fachsprache bietet wünschenswerte Eindeutigkeit), zurückzuweisen wäre. Nicht ganz eindeutig ist ausserdem die Differenz zwischen Laiensprache und Musiker\_innensprache, da es ja auch musizierende Laien gibt.<sup>7</sup> Gleichwohl können wir uns der Terminologie Reineckes bedienen und folgenden Gedanken formulieren: Die Aufgabe des allgemein bildenden Musikunterrichts besteht darin, das Sprechen der Laien zu bilden, wobei die anderen Sprachen bei Bedarf als Ressourcen für die Entwicklung der musikbezogenen Laien-Sprachspiele zur Verfügung stehen. Wenn wir als Musikpädagog\_innen die Schüler\_innen bei der Differenzierung ihres umgangssprachlichen Sprechens unterstützen, damit sie – (noch) besser als bislang – das zur Sprache bringen und verständlich machen können, was für sie bedeutsam ist oder im Prozess ästhetischer Erfahrung bedeutsam wird, können wir sie mit Vokabeln aus den anderen Ebenen ausstatten, falls diese Bereicherung versprechen. Beim Musikmachen im Unterricht wird sich das Musiker\_innen-Sprachspiel (in einer laienhaften Variante) entwickeln und könnte wo nötig durch die Verwendung von musikwissenschaftlicher Fachterminologie differenziert werden. Dafür ist es hilfreich, die Schüler\_innen Erfahrungen mit den Sprachspielen von Musikwissenschaftler\_innen machen zu lassen, indem man sie spielt, doch nur wer selbst Musiker\_in oder Musikwissenschaftler\_in werden will, muss diese professionellen Sprachen irgendwann richtig beherrschen lernen.

Gegen diese Überlegungen lassen sich zweifellos Einwände erheben. Einer davon könnte lauten: Um die Musik von klassischen Komponist\_innen wie Beethoven

---

<sup>5</sup> Es gibt einige empirische Forschungen zum Erlernen und zur Verwendung von musikalischen Fachbegriffen, z.B. Cassidy/Speer (1990); siehe auch Flowers (2002). Mit Blick auf die empirische Untersuchung von argumentativen Unterrichtsgesprächen s. Gottschalk/ Lehmann-Wermser (2012).

<sup>6</sup> Das wird m.E. deutlich, wenn man die «Musikdidaktik» von Werner Jank (2005/2013) mit der «Musikdidaktik» von Hermann-Josef Kaiser und Eckhard Nolte (1989) vergleicht.

<sup>7</sup> Eine Kritik der Widersprüche, in die sich Reinecke mit seiner Unterscheidung verwickelt, findet sich bei Oberschmidt (2011: 77f.).

angemessen verstehen und wertschätzen und damit besser geniessen zu können, muss man – zumindest bis zu einem gewissen Grade – mit der musiktheoretischen Fachsprache vertraut sein, mit deren Hilfe sich die Werke nicht nur nachträglich analysieren lassen, sondern die wir brauchen, um die kompositorischen Intentionen zu erfassen. Vielleicht ist das so. Was das für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen heisst, wäre zu diskutieren. Die Frage, an welcher Stelle des Unterrichts wie viel von welcher Art Fachsprache in welcher Form hilfreich und nötig ist, lässt sich nur beantworten im Zusammenhang mit der Frage: Worauf kommt es im Musikunterricht an?

### ÄSTHETISCHE BILDUNG

Wenn wir grundsätzlich über Ziele und Aufgaben musikpädagogischer Praxis nachdenken, stossen wir über kurz oder lang auf den Bildungsbegriff.<sup>8</sup> Um gleichzeitig mit der Frage, worauf es im Musikunterricht ankommt, die Frage beantworten zu können, warum es auf den Musikunterricht ankommt, schlage ich folgende Formulierung vor: Wann (in welcher Form) kann Musik Bedeutung für Bildung haben? Bildung sollte dabei nicht missverstanden werden als das, was man wissen muss, wenn man gebildet genannt werden will. Im Unterschied zu einer alltagssprachlich verbreiteten Auffassung kann Bildung nur dann als Leitbegriff taugen, wenn wir darunter nicht bestimmte in Lernprozessen erworbene Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten verstehen, sondern einen Prozess der Veränderung, den wir in unserem Leben durchlaufen, einen – unabschliessbaren – Prozess der Erfahrung. Musik wird also *als Erfahrung* Bedeutung für Bildung erlangen.

Doch welchen besonderen Beitrag kann das Hören und Machen von Musik für Bildungsprozesse leisten? Von welcher Art sind die musikalischen Erfahrungen, die sich als bildungsrelevant erweisen? Hilfreich sind an dieser Stelle meines Erachtens Überlegungen, die aus dem allgemeineren Kontext ästhetischer Bildung stammen.<sup>9</sup> Der Beitrag der Musik liegt in den besonderen ästhetischen Erfahrungen, die wir im Umgang mit Musik machen können und mit denen sich uns neue Möglichkeiten der Wahrnehmung, der Beschreibung und der Empfindung und damit neue Sichtweisen auf die Welt und auf uns selbst eröffnen. Mit diesen Erfahrungen verändern wir uns. Es ist der ästhetische Zugang zur Welt, wie er für alle Künste typisch ist, der Musik bedeutsam macht für Bildung. Musikbezogenes Handeln, d.h. Hören, Spielen,

Komponieren, Interpretieren, Analysieren u.a., ist insofern bildungsrelevant im Rahmen ästhetischer Praxis, die gekennzeichnet ist durch ästhetische Wahrnehmungsvollzüge.

Deren Eigenart besteht darin, dass sie vollzugsorientiert sind, nur am Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung interessiert, nicht an anderen Interessen, Zwecken und Zielen.<sup>10</sup> Wer gewohnt ist, die Dinge nach ihrem Nutzen zu beurteilen, könnte den Wert ästhetischer Praxis für schulische Bildung grundsätzlich in Frage stellen. Tatsächlich sind Menschen in ästhetischer Einstellung nicht darauf aus, etwas zu erreichen; tatsächlich garantieren die neuen Sichtweisen, die sich ihnen dabei eröffnen mögen, keinen Ertrag. Der ästhetische Modus der Weiterfahrung ist bildungsrelevant, gerade weil er *nicht* zu etwas gut ist, weil er dem Moment und dem Gegenstand der Wahrnehmung verpflichtet bleibt. Ästhetische Praxis bedeutet jedoch keine individualistische Abkehr von der Welt, sondern hat eine soziale Dimension. Im ästhetischen Streit zeigt sich die Möglichkeit intersubjektiver Verständigung. Was für die bzw. den Einzelne\_n bedeutsam ist, der Eindruck, den sie hat beim Hören, die Gefühle, die er musikalisch zum Ausdruck bringen möchte – über all das können sie sehr wohl vernünftig kommunizieren. Der besondere Geltungscharakter der ästhetischen Urteile, über die wir uns dabei ästhetisch argumentierend auseinandersetzen, verweist auf eine besondere Form ästhetischer Rationalität, die unverzichtbar ist als komplementärer Widerpart zu anderen Formen der Vernunft.<sup>11</sup>

In diesem Sinne bedeutet musikalische Bildung kritisches Denken und Reflexion des eigenen Standpunktes, doch darf das nicht rationalistisch verkürzt verstanden werden, sondern schliesst Gefühle mit ein. In Prozessen ästhetischer Erfahrung, in denen sich neue Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten eröffnen, ist die kognitive Funktion, die Gefühle in der Wahrnehmung der Welt und der eigenen Person haben, von grosser Bedeutung. Wo Gefühle eine Rolle spielen in der Wahrnehmung von Musik und emotionale Ausdrucksgehalte in der ästhetischen Erfahrung reflektiert werden, finden Bildungsprozesse statt.<sup>12</sup>

Von besonderem musikdidaktischen Interesse bleibt nach allem, was gesagt wurde, die Frage, wie denn nun am Besten im Musikunterricht das zur Sprache kommen kann, was für die Beteiligten bedeutsam ist? Wie lassen sich ästhetische Erfahrungsräume inszenieren, in denen die Beteiligten sich verständigen können und wollen über das, was die Musik für sie jeweils bedeutet? Wie sollten wir Musikpädagog\_innen diese Formen des Sprechens über Musik fördern, den ästhetischen Streit provozieren?

---

<sup>8</sup> Der Begriff musikalische Bildung wird einer sorgfältigen Analyse unterzogen in Vogt (2012).

<sup>9</sup> Siehe z.B. Schulz (1997). Überzeugend beschreibt Hans-Christoph Koller (2012) Bildung als Transformationsprozess. In ähnlicher Weise fasste bereits John Dewey Bildung (education) als Prozess der Erfahrung (s. die Texte in Dewey 1986). Dewey (1934) legte ausserdem Spuren, auf denen sich die Bedeutung von Kunst (auch Musik) als Erfahrung für Bildung nachvollziehen lässt. Diese Zusammenhänge sind ausführlich dargestellt worden (vgl. Rolle 1999).

<sup>10</sup> Der hier zugrunde gelegte Begriff ästhetischer Wahrnehmungspraxis folgt weitgehend Seel (1991) und (2000).

<sup>11</sup> Zum Begriff ästhetischer Rationalität s. Seel (1985).

<sup>12</sup> Das Verhältnis von musikalischer Bildung und Gefühlen beleuchten mehrere Beiträge in Krause/Oberhaus (2012). Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik siehe dort Rolle (2012).

Solche Möglichkeiten lassen sich in produktionsorientierten genauso wie in rezeptionsorientierten Unterrichtszusammenhängen schaffen. Anlass zum argumentierenden Unterrichtsgespräch kann beispielsweise die unterschiedliche Wertschätzung eines Musikstücks, das kontroverse Verständnis einer Komposition oder die strittige Qualität verschiedener musikalischer Interpretationen sein, wobei der ästhetische Streit durch mediale Transformationen wie z.B. szenische Interpretation, Malen oder kreatives Schreiben zur Musik angefacht werden könnte. Anlass zum ästhetischen Streit bietet genauso die Aufgabe, Musik zu erfinden oder Musikstücke neu zu arrangieren, wenn es nicht bloss darum geht, bestimmte Techniken zu verwenden, sondern um die Gelungenheit des Klangergebnisses.<sup>13</sup> Wenn Klassenmusizieren (in welchen Besetzungen und in welchen Stilrichtungen auch immer) als ästhetische Praxis stattfindet und nicht der Erwerb von Spielfertigkeiten und musikalischen Kompetenzen das vornehmliche Ziel ist, an dem sich der Unterricht orientiert, wenn gezeugt und nicht bloss gefidelt wird, wobei die Qualitätsmassstäbe von den Beteiligten verhandelt und nicht bloss von aussen gesetzt werden, dann sind beste Bedingungen gegeben für musikalische Bildung.

Eine interessante Frage bleibt, ob und wie sich fachdidaktische Überlegungen, die wie hier den Erfahrungsbegriff in den Mittelpunkt stellen, anschliessen lassen an Diskurse, in denen von Kompetenzen die Rede ist, die

in der Schule lernend erworben werden. Konzepte ästhetischer Bildung tun sich damit schwer, weil sich die Resultate ästhetischer Erfahrungsprozesse nicht als sequentielle Lernfortschritte beschreiben lassen. Die Veränderungen, die wir ästhetisch wahrnehmend erfahren, haben häufig eher den Charakter von Brüchen: Wir hören und sehen anders und Anderes, unsere Sicht der Dinge und unsere Bewertungsmassstäbe wandeln sich. Zwar kann der Erwerb basaler musikpraktischer Fähigkeiten innerhalb eines vorgegebenen musikkulturellen Rahmens als stufenförmig aufbauender Lernzuwachs organisiert werden, wie es das Modell des so genannten Aufbauenden Musikunterrichts vorschlägt (Jank 2005/2013), doch die Inszenierung offener ästhetischer Erfahrungsräume bedarf einer anderen curricularen Orientierung als die schrittweise angeleitete Vermittlung bestimmter musikalischer Kompetenzen.<sup>14</sup>

Was sich unabhängig vom inhaltlichen Verlauf, den der Musikunterricht nimmt, sicherlich entwickeln wird im ästhetischen Streit, ist die Kompetenz musikbezogenen Argumentierens. Um jedoch die genauen Bedingungen der Kompetenzentwicklung einschätzen und die Erfahrungsräume in förderlicher Weise inszenieren zu können, bedarf es ein Modells musikbezogener (ästhetischer) Argumentationskompetenz, das dem oben beschriebenen besonderen Geltungscharakter ästhetischer Urteile Rechnung tragen müsste (Rolle 2013). Dafür ist empirische Forschung notwendig.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> S. Rolle/Wallbaum (2011). Die Bedingungen produktionsorientierter ästhetischer Erfahrungsräume im Musikunterricht werden ausführlich dargelegt und erörtert von Wallbaum (2000).

<sup>14</sup> Wallbaum (2010 und 2013) macht den Vorschlag, schulischen Musikunterricht als Folge exemplarischer Erfahrungen verschiedener wichtiger ästhetischer Musikpraxen zu organisieren und vermeidet die Metaphorik von wachsenden Bäumen und zu ersteigenden Stufen. Zu diskutieren wäre dann die Frage, wie der Kurs durch die Musikpraxis-Inseln oder Insel-Archipel bestimmt werden und mit welchen musikalischen Kulturtechniken die «Körbe» gefüllt werden sollen, aus denen sich die Schülerinnen und Schüler für ihre Gestaltung erfüllender Musikpraxen bedienen können (vgl. Oberschmidt/Wallbaum (2014); siehe zu Fragen der Bestimmung von Inhalten des Musikunterrichts verschiedene Beiträge in Vogt/Rolle/Hess 2010).

<sup>15</sup> S. Rolle/Knörzer/Stark (eingereicht), vgl. auch Frederking/Roick/Steinhauer (2011).

## Literatur

Allsup, Randall E./Baxter, Marsha (2004): «Talking about music: Better questions? Better discussions!» In: Music Educators Journal, Heft 91/2, S. 29-33.

—

Bittner, Rüdiger/Pfaff, Peter (Hg.) (1977): Das ästhetische Urteil. Beiträge zur sprachanalytischen Ästhetik, Köln: Kiepenheuer und Witsch.

—

Cassidy, Jane W./Speer, Donald R. (1990): «Music Terminology: A Transfer from Knowledge to practical Use.» In: Bulletin of the Council for Research in Music Education, Heft 106, S. 11-21.

—

Dewey, John (1934): Art as Experience. Deutsche Übersetzung: Kunst als Erfahrung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980.

—

Dewey, John (1986): Erziehung durch und für Erfahrung, hrsg. v. H. Schreier, Stuttgart: Klett-Cotta.

—

Flowers, Patricia J. (2002): «What was that? Talking about what we hear in music.» In: Update, Heft 21, S. 42-51.

—

Frederking, Volker/Roick, Thorsten/Steinhauer, Lydia (2011): «Literarästhetische Urteilskompetenz. Forschungsansatz und Zwischenergebnisse». In: Horst Bayrhuber et al. (Hg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschung, Band 1, Münster: Waxmann, S. 75-94.

—

Gottschalk, Thomas/Lehmann-Wermser, Andreas (2012): «Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit». In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign, Münster: Waxmann, S. 63-78.

—

Grüny, Chrisian (Hg.) (2012): Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

—

Jank, Werner (Hg.) (2005): Musikdidaktik, Berlin: Cornelsen (überarbeitete Neuauflage 2013).

—

Kaiser, Hermann-Josef/Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalt – Argumente – Begründungen, Mainz: Schott.

—

Kant, Immanuel (1790): Kritik der Urteilskraft, Hamburg: Felix Meiner 1974.

—

Kleimann, Bernd (2005): «Wie sprechen und urteilen wir über Kunst?» In: Jäger, Christoph/Meggel, Georg (Hg.): Kunst und Erkenntnis, Paderborn: mentis Verlag, S. 95-116.

—

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.

—

Krause, Martina (2008): Bedeutung und Bedeutsamkeit - Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung, Hildesheim: Olms.

—

Krause, Martina/Oberhaus, Lars (Hg.) (2012): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive, Hildesheim: Olms.

—

Meissner, Sebastian (2012): Widersprüchliche Wahrheiten: Warum sich über Musikgeschmack nicht streiten lässt – und wie wir es trotzdem tun, Aachen: Shaker-Verlag.

—

Oberhaus, Lars (2009): Reine Verhandlungssache? Musikbezogene Bedeutungskonstruktion als Interpretation von Musik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, verfügbar unter <http://www.zfkm.org/oberhaus-09.pdf> [20.08.2014]

—

Oberschmidt, Jürgen (2011): Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik, Augsburg: Wissner.

—  
Oberschmidt, Jürgen/Wallbaum, Christopher (2014): «Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der Modelle ›Aufbauender Musikunterricht‹ und ›Musikpraxen erfahren und vergleichen‹». In: Kampe, Friedrich/Oberschmidt, Jürgen/Riemer, Franz (Hg.): Vielfalt neuer Wege. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 36-52.

—  
Reinecke, Hans-Peter (1974): «Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins ›Sprachspiel-Modell‹». In: Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.): Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts, Stuttgart: Musikwissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 22-32.

—  
Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse.

—  
Rolle, Christian (2008): «Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz?» In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge des Münchner Tagung 2008, München: Allitera, S. 70-100.

—  
Rolle, Christian (2011): «Sprecht miteinander! Reden über Musik ist nicht das Andere des Klassenmusizierens». In: Terhag, Jürgen/Richter, Christoph (Hg.): Musizieren mit Schulklassen - Praxis. Konzepte. Perspektiven. Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 3/ 2011, Altenmedingen: Hildegard-Junker-Verlag, S. 130-133.

—  
Rolle, Christian (2012): «Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik». In: Krause, Martina/Oberhaus, Lars (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive, Hildesheim: Olms, S. 269-293.

—  
Rolle, Christian (2013): «Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory». In: Vugt, Adri de/ Malmberg, Isolde (Hg.): European Perspectives in Music Education II, Innsbruck/Rum: Helbling, S. 51-64.

—  
Rolle, Christian/Knörzer, Lisa/Stark, Robin (eingereicht): «Music-related aesthetic argumentation. Theoretical considerations and qualitative research». In: Georgii-Hemming, Eva/Holgersen, Sven-Erik/Väkevä, Lauri/ Varkøy, Øivind (Hg.): Nordic Research in Music Education Yearbook, Vol. 16/2015.

—  
Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): «Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik». In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik, München: kopaed, S. 509-535.

—  
Schulz, Wolfgang (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe, Weinheim/Basel: Beltz.

—  
Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

—  
Seel, Martin (1991): Ästhetik der Natur, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

—  
Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens, München: Hanser.

—  
Steiner, George (1990): Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt? München: Hanser.

—  
Vogt, Jürgen (2012): «Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch». In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, verfügbar unter <<http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>> [20.08.2014]

—  
Vogt, Jürgen/Rolle, Christian/Hess, Frauke (Hg.) (2010): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Münster: Lit-Verlag.

—

—  
Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Kassel: Bosse. Online unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736> [20.08.2014]

—  
Wallbaum, Christopher (2010): «Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint - ästhetische und kulturelle Kriterien zur Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht». In: Ders. (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht didaktischer Theorien, Hildesheim, New York: Olms, S. 83-122.

—  
Wallbaum, Christopher (2013): «Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch». In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, verfügbar unter <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf> [20.08.2014]

—  
Wellmer, Albrecht (2009): Versuch über Musik und Sprache, München: Hanser.

—  
Werner, Johannes (2004): «Schulisches Interpretieren als ›Deutungsspiel‹. Die argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs». In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191-218.