© jiri33 / Alamy Vektorgrafik

Wissen schafft Musikunterricht

Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Musikpädagogik und musikpädagogischer Unterrichtspraxis

Tobias Hömberg

Der Nutzen musikpädagogischer Forschung wird von Musiklehrenden und Musikstudierenden nicht selten in Frage gestellt: Die theoretischen und praktischen Bereiche der Musikpädagogik scheinen mitunter weit voneinander entfernt. Dieser Beitrag zeigt am Beispiel von Forschung zum Klassenmusizieren, dass wissenschaftlich hervorgebrachtes Wissen zwar oft nicht auf unmittelbare Anwendung zielt, aber dennoch für die Gestaltung von Musikunterricht wichtig sein kann.

Die Wissenschaft hat festgestellt, festgestellt, festgestellt, / dass Marmelade Fett enthält, Fett enthält. / Drum essen wir auf jeder Reise, jeder Reise, jeder Reise / Marmelade eimerweise, eimerweise." Manchen Musiklehrenden mag dieses überlieferte Lied aus Kindertagen, vielleicht sogar aus dem eigenen Unterricht im Ohr sein. Die angeführte Erkenntnis dürfte zutreffen, allerdings ist sie weder bahnbrechend noch sonderlich bemerkenswert – der Fettanteil in Marmelade ist üblicherweise gering. Interessant dagegen ist die Schlussfolgerung: Demnach wird die wissenschaftlich gewonnene Einsicht in konkretes Handeln überführt. Zwar ist offensichtlich, dass es sich allenfalls um den ironischen Versuch handelt, einen übermäßigen Marmeladenkonsum überzeichnend zu rechtfertigen. Ebenso sichtbar wird aber, dass den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung grundsätzliche Relevanz für Handlungsentscheidungen zugesprochen wird – hier in Fragen (un-)gesunder Ernährung. Besteht solche Relevanz auch für Erkenntnisse der wissenschaftlichen Musikpädagogik? Etwa, wenn es um die Verabreichung und Bekömmlichkeit von Musikunterricht geht?

Musikpädagogik in Theorie und Praxis

Die Musikpädagogik ist zuallererst eine praktische Disziplin: Sie bedeutet dem Wort nach eine Methodik, zu erziehen (altgriechisch: *paidagōgiké téchnē*); ihr Feld ist Musik. Dabei kann sie sowohl auf eine Erziehung zu Musik als auch eine Erziehung durch Musik ausgerichtet sein. Im schulischen Musikunterricht, im Instrumental- und Gesangsunterricht, in Formaten der Musikvermittlung findet musikpädagogisch-erzieherische Praxis statt, in die Lehrende und Lernende gemeinsam involviert sind. Dem praktischen musikpädagogischen Handeln von Lehrenden vor- und eingelagert sind indes stets vielfältige theoretische Elemente: ein Wissen, das planungs- und entscheidungsfähig macht. Und auch die Institutionen selbst gründen auf einem umfassenden theoretischen Wissensfundament, das sich etwa in Lehrplänen, Lehrmaterialien und Lehrgebäuden materialisiert hat. Um solches Wissen zu gewinnen und bereitzustellen, haben sich nach und nach Teildisziplinen der Musikpädagogik herausgebildet, die Aspekte, Bedingungen und Zusammenhänge musikpädagogischen Handelns forschend und entwickelnd erarbeiten. Wissenschaft und Fachdidaktik sind daran beteiligt, dieses Fundament zunehmend profund und breit auszubauen – oder, wenn nötig, grundlegend zu erneuern. Zugleich sorgen sie dafür, dass musikpädagogisches Wissen reflektiert und diskutiert werden kann. Denn um in der Praxis anerkannt und wirksam

zu werden, ist es auf einen weitgehenden Konsens unter Pädagog:innen angewiesen. Am Beispiel Klassenmusizieren lässt sich nachzeichnen, welchen Beitrag theoretische Errungenschaften für die praktische Ausrichtung und Gestaltung von Musikunterricht haben können. Nachdem Theodor W. Adorno in den 1950er-Jahren den „Vorrang des Musizierens über die Musik" im westdeutschen Musikunterricht als praktizistisch kritisiert und auf die abschätzige Formel „dass einer fidelt, soll wichtiger sein, als was er geigt" gebracht hatte (Adorno 1997, S. 75), wurde dem Hören und Interpretieren von Musikstücken im Unterricht zunehmend der Vorrang gegeben. Die Renaissance des Musikmachens im Unterricht, nun unter dem Label *Klassenmusizieren*, ging von konkreten *Unterrichtsreihen aus der Praxis* aus (Günther & Ott 1984) und wurde durch theoretische handlungs- und vor allem schüler:innenorientierte Vorstöße fachdidaktisch flankiert. Lange Zeit wurde es vor allem durch Unterrichtsimpulse sowie Fortbildungen vorangetrieben: insbesondere durch die Veröffentlichungen des Lüneburger Instituts für Didaktik populärer Musik, gegründet von Wulf Dieter Lugert und Volker Schütz, sowie durch Veranstaltungen des Arbeitskreises für Schulmusik (AfS) als einem der Vorgängerverbände des BMU. Die Konkurrenz, die den rezeptiven und reflexiven Umgangsweisen mit Musik seither erwuchs, spiegelt sich nicht zuletzt in der vielzitierten, hoffnungsbeladenen Schüler:innenfrage: „Machen wir heute Theorie oder Praxis?"

Breitere musikpädagogische Akzeptanz sowie verstärkte Berücksichtigung in Lehrplänen erfuhr das praktische Musizieren im Unterricht dagegen erst um die Jahrtausendwende. Musikpädagogische Forschung und neuere musikdidaktische Konzeptionen hatten daran ihren Anteil. Während die sogenannte *Bastian-Studie* (Bastian 2000) unter anderem als Beleg für die förderlichen Transfereffekte schulischen Instrumentalspiels gelesen wurde, stellten die Vertreter des *Aufbauenden Musikunterrichts* unter Verweis auf musikpsychologische Erkenntnisse heraus, dass *Musik lernen* (Gies, Jank & Nimczik 2001) nur in Verbindung mit musikalisch-praktischem Handeln möglich und kompetenzfördernd sei.

Die sich nun etablierenden Formate von Klassenmusizieren und Musizierklassen

© Tobias Hömberg

Klassenmusizieren: eine Errungenschaft für den Musikunterricht

gaben in der Folge wiederum den Anstoß für weitere theoretische Diskussionen: Auf Tagungen wurde gefragt nach wissenschaftlichen Legitimationen von *Klassenmusizieren als Musikunterricht?!* (Schäfer-Lembeck 2005) oder das Spektrum verschiedener Konzepte und Perspektiven beim *Musizieren mit Schulklassen* (Pabst-Krueger & Terhag 2012) vorgestellt und debattiert. Systematisierende, konzeptionelle Arbeiten (Cerachowitz 2012) und empirische Studien – speziell zum Programm *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* (Kranefeld 2015) – trugen einerseits weiter dazu bei, das Musikmachen in der Schule fest zu verankern. Andererseits schärften sie zunehmend den Blick für die damit verknüpften Ziele und die eintretenden oder auch ausbleibenden Effekte.

Mit dem hier skizzierten Rückblick zeichnet sich ab, dass praktische Entwicklungen im Verbund mit theoretischen Begründungen bzw. Untersuchungen dazu beigetragen haben, das Klassenmusizieren vielerorts zu institutionalisieren: Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Musikunterricht dann besonders gehaltvoll und lehrreich ist, wenn er eine gute Mischung aus verschiedenen musikbezogenen Umgangsformen, aber insbesondere viel eigenes Musizieren enthält. Mit solchen Erkenntnissen beweist die theoretische Musikpädagogik hier erhebliche Praxisrelevanz.

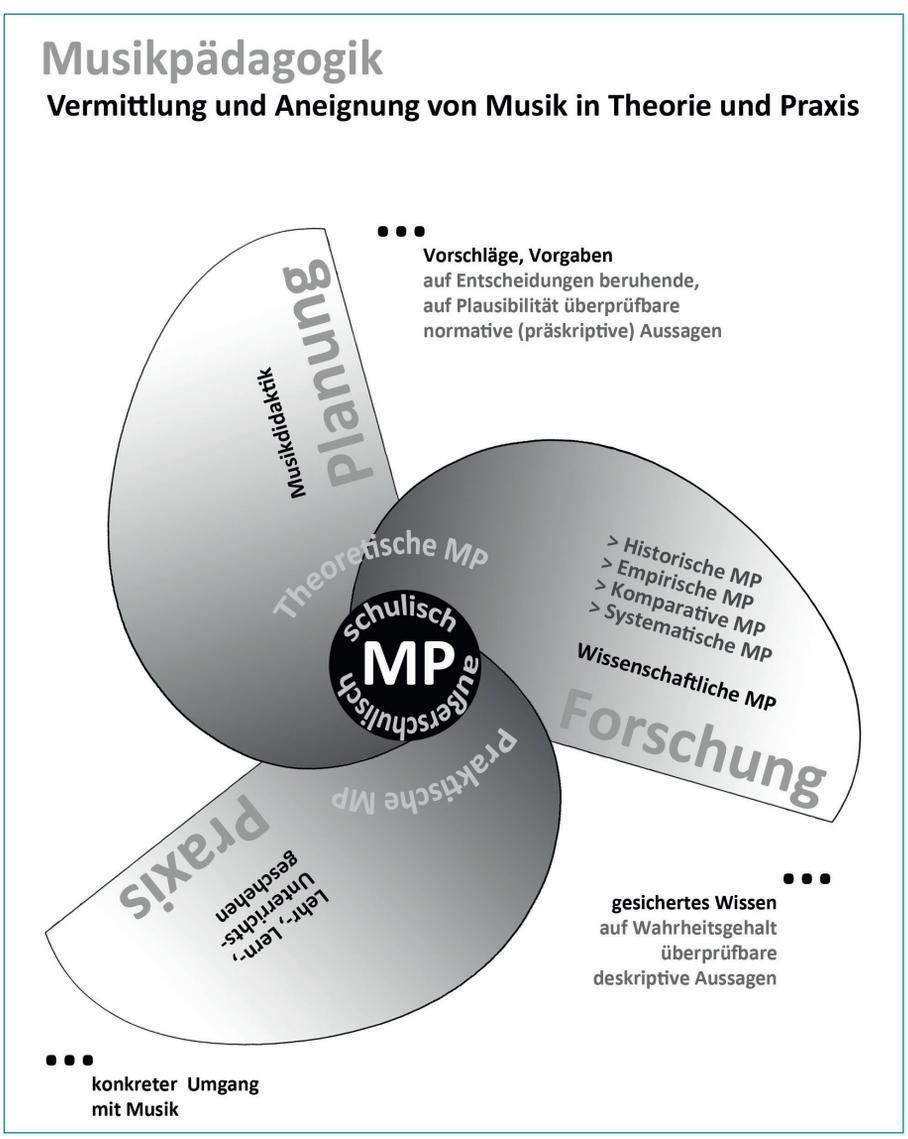
Nichtsdestoweniger wird, etwa in Fortbildungen, nicht selten eine auffällige „Theorieverdrossenheit von Musiklehrenden" (Terhag 2012, S. 14) spürbar, die sich teils schon während der Ausbildungen von Studierenden und Referendar:innen zeigt. Weshalb erscheinen – zugespitzt – nicht nur manchen Schüler:innen im Musikunterricht, sondern mitunter auch praktizierenden bzw. zukünftigen Lehrkräften die musikpädagogische „‚Theorie' und ‚Praxis' als unvereinbare Gegensätze" (ebd.)?

Vorschläge und Vorgaben vs. verbriefte Forschung?

Der vermeintliche Dualismus zwischen Theorie- und Praxis-Begriff wird vor allem dadurch suggeriert, dass beide meist ‚ex negativo' bestimmt werden: Das eine ist das, was das andere nicht ist – und umgekehrt. Tatsächlich birgt nicht nur das Attribut ‚praktisch' eine Vielzahl möglicher Bedeutungen. Der Blick auf die allmähliche Etablierung des Klassenmusizierens offenbart, dass auch die theoretische Seite der Musikpädagogik sich in verschiedene Teilbereiche auffächern lässt. Sie reichen vom Wissen über die Erfindung und Einstudierung einer Bodypercussion bis zur Bildungsphilosophie. Musikpädagogisches Theoretisieren differenziert sich dabei teils über die behandelten Themen und Gegenstände aus, doch vor allem Zugriffsweisen und Ziele können sich deutlich unterscheiden. Während manche Arbeiten konkrete Modelle, Konzepte, Konzeptionen für den Unterricht entwickeln, konzentrieren sich andere darauf, musikpädagogikbezogene Sachverhalte oder Fragen zu untersuchen.

Innerhalb der disziplinären Diskussion wurde von Stefan Hörmann und Eva Meidel vor einigen Jahren der Versuch unternommen, solche verschiedenen Herangehensweisen deutlicher als bisher zu definieren. Im sogenannten *Bamberger Fachstrukturmodell* (Hörmann & Meidel 2016) gliedert sich die „Theoretische Musikpädagogik" in die Teilbereiche *Musikdidaktik* und *Wissenschaftliche Musikpädagogik* (siehe Abbildung). Während die Erstgenannte „mit der Planung musikbezogener Vermittlungs- und Aneignungsprozesse befasst" sei und entsprechende Vorschläge unterbreite, erzeuge die Zweitgenannte „mittels Forschung gesichertes Wissen" (ebd., S. 46). Eine Konzeption wie die zum *Aufbauenden Musikunterricht* ist demnach der Musikdidaktik zuzuordnen, die hier auf der Planungsebene angesiedelt ist. Damit zielt sie auf eine praktische Umsetzung. Empirische Untersuchungen zu den Wirkungen von Instrumentallernen und Klassenmusizieren dagegen sind dann im Bereich einer wissenschaftlichen Musikpädagogik zu verorten, deren Erkenntnisse nicht unmittelbar für die musikpädagogische Praxis auf- und zubereitet sind.

Die prägnante Propeller-Grafik legt nahe, dass es sich bei Musikdidaktik, wissenschaftlicher Musikpädagogik und praktischem Lehr-Lern-Geschehen um drei Bereiche handelt, die allerdings ineinandergreifen und – bei hoher Rotationsgeschwindigkeit und schneller Betrachtung – wieder miteinander verwischen können.



Bamberger Fachstrukturmodell (aus Hörmann & Meidel 2016, S. 45)

Dennoch besteht die Rotorkonstruktion aus separaten, klar umrissenen Elementen: Planung, Forschung, Praxis stehen auf einem je eigenen Blatt. Und so könnte es ebenso sinnfällig scheinen, dass beim Kreisen des Propellers durch die Fliehkräfte auseinandergezogen wird, was eigentlich miteinander verbunden ist.

Tatsächlich geht es dem Autor und der Autorin des Modells vorrangig um die systematische Trennung der Bereiche, speziell der theoretischen Musikpädagogik. Das angeführte Definitionskriterium sortiert die theoretischen Ansätze nach verschiedenen Arten zu treffender bzw. getroffener Aussagen: In der Musikdidaktik seien sie normativ und präskriptiv, also ausgehend von gesetzten Normen vorgenommene Vorschläge bzw. Vorgaben. Diese müssten plausibel begründet sein, beispielsweise durch wissenschaftliche Aussagen fundiert. Solche Aussagen selbst wiederum würden von der wissenschaftlichen Musikpädagogik produziert und dürften rein deskriptiv, also beschreibend sein. Nach Maßgabe des Modells ist die Wissenschaft dabei streng der Wahrheit verpflichtet: indem sie die Erkenntnisse ihrer Forschung etwa durch volle Transparenz des methodischen Vorgehens und präzise Offenlegung ihrer Quellen verbrieft.

Dieses Wissenschaftsverständnis ist in der Fachdiskussion selbst indes durchaus umstritten (Honnens 2018, Orgass 2017, Rolle 2018). Zunächst kann der Anspruch nach „Wahrheit" in Frage gestellt werden, scheint er doch auf der Annahme zu beruhen, (musikpädagogische) Weltausschnitte könnten als objektiv ‚wahr' erfasst und überprüft werden. Damit aber steht sie einem positivistischen Denken nahe, wonach wissenschaftliches Wissen sich allein auf das beziehen darf, was ‚positiv' belegbar ist. Das könnte bedeuten, dass als vollwertige Wissenschaft nur gilt, was unzweifelhafte Sachverhalte zutage fördert – empirische Forschung zur Effektivität von Klassenmusizieren wäre voll wissenschaftlich, philosophische Reflexion über dessen Sinn womöglich weniger.

Weiter steht zur Debatte, ob Wissenschaft wirklich frei von Normen sein kann und muss. Das berührt auch die Frage, inwieweit musikpädagogische Forschung auf Anwendung zielen darf oder nicht. Einerseits besteht heute ein Einvernehmen,

© Tobias Hömberg

Spielen und Singen als musikalische Praxis

dass deskriptive und präskriptive Aussagen nicht vermischt werden dürfen. Anne Niessen stellt etwa fest, jeder „Schritt von der Deskription zur Didaktik“ sei bewusst zu reflektieren. Erkenntnisse und „Thesen, die deskriptiv gewonnen wurden“, dürfen demnach nicht unmittelbar „zu Handlungsanweisungen erhoben werden“ (Niessen & Richter 2011, S. 6–7). Von der beobachteten heutigen Verbreitung des Klassenmusizierens beispielsweise umstandslos auf seine didaktische Notwendigkeit zu schließen, wäre ein sogenannter ‚normativer Fehlschluss‘. Andererseits wird zuletzt in der Fachdebatte betont, dass die wissenschaftliche Musikpädagogik sich praktischer Empfehlungen nicht enthalten darf. So verweist etwa Johann Honnens auf die Diskussion einer erziehungswissenschaftlichen „direktiven Pädagogik, die konkrete Handlungsnormen entwickelt“ (Honnens 2018, S. 10). Dorothee Barth erinnert an die „Aufgabe der Musikpädagogik als Geisteswissenschaft, ein regulatives Wissen bzw. ein Orientierungswissen bereitzustellen“, das „auf die Formulierung von Zielen und Maximen für die musikpädagogische Praxis“ ausgerichtet sei (Barth 2021, S. 28). Beiden geht es speziell darum, Normen wissenschaftlich zu erörtern, um Lehrenden pädagogische und didaktische Entscheidungshilfen anzubieten.

Wenn das Fach Musikpädagogik im Propeller-Modell in verschiedene Teilbereiche aufgespreizt ist, dient das vor allem einer Profilierung seines wissenschaftlichen Zweiges gegenüber der Musikdidaktik – und vielleicht auch umgekehrt (Hörmann & Meidel 2020). Während viele musikpädagogische Wissenschaftler:innen die Bereiche nach wie vor als eng verschraubt erkennen, sehen manche das Modell als Blaupause, ihre Arbeit auf strenge Distanz zu Didaktik und unterrichtlicher Anwendung zu halten. Wissenschaftliche Theorie und musikpädagogische Praxis klaffen dann womöglich besonders weit auseinander. Teils allerdings mag dies auch auf die grundsätzliche Anlage und Ausrichtung der einzelnen Forschung zurückgehen.

Forschungsgebiete und Forschungswege

Die Nähe oder Ferne von wissenschaftlicher Arbeit zu unterrichtlichen Fragen bemisst sich ebenso daran, in welchem Gebiet ein konkretes Forschungsvorhaben verortet ist, welchen methodischen Weg es damit einschlägt und wie weit und breit der Pfad ist, der von dort in die Praxis führt. Seit ungefähr einem halben Jahrhundert haben sich in der wissenschaftlichen Musikpädagogik unterschiedliche Forschungsgebiete herausgebildet. Wie im Propeller-Modell ersichtlich, lässt sich aktuell etwa zwischen einer *historischen*, einer *empirischen*, einer *komparativen* und einer *systematischen* Musikpädagogik unterscheiden. Letztere ist allerdings nicht mit der systematischen Musikwissenschaft zu verwechseln, spezifischer kann hier von einer *philosophischen* Musikpädagogik gesprochen werden (Rolle 2018). Solche Teilgebiete besitzen verschiedene Zugänge zu musikpädagogischen Forschungsgegenständen und sind damit gegenüber der praktischen Musikpädagogik unterschiedlich angelegt. Und auch die Gegenstände selbst können verschieden gelagert sein – selbst, wenn sie mitunter identisch sind.

Forschungsthemen zu Klassenmusizieren bzw. Musizierklassen etwa können in allen Gebieten der wissenschaftlichen Musikpädagogik bearbeitet werden, wenn auch mit abweichenden Methoden und Erträgen. Die *historische* Musikpädagogik beschäftigt sich mit geschichtlichen Fragen zu musikbezogenem Lehren und Lernen sowie seinen Kontexten. Dazu betreibt sie intensive Quellenstudien. Von Interesse ist hier beispielsweise, welche (frühen) Vorläufer ein instrumentalpraktischer schulischer Musikunterricht hat (Bonz 2021). Ebenso lässt sich zum Beispiel eine Geschichte des Streicherklassenunterrichts im 20. Jahrhundert schreiben (Bradler 2014), die einen Vergleich mit Konzepten der Gegenwart ermöglicht. Ein spezieller Gewinn solcher Forschung liegt also darin, historische Entwicklungen hin zu aktuellen musikpädagogischen Praktiken aufzuzeigen.

Deutlich umfangreicher praktiziert wird derzeit die *empirische* musikpädagogische Forschung. So wurde etwa versucht, Effekte kultureller Teilhabe durch das *JeKi*-Programm messbar zu machen (Krupp-Schleußner 2016) oder zu erheben, welche Erwartungen befragte Schüler:innen bezüglich praktischer (bzw. theoretischer) Inhalte von Musikunterricht haben (Heß 2011). Neben solchen *quantitativen* Ansätzen wird das praktische Musizieren auch mit *qualitativen* Ansätzen untersucht, vor allem durch Interviews sowie videografische Mitschnitte: in Bläser-, Streicher- oder Chorklassen (Göllner 2017, Hellberg 2019, Naacke 2011) wie auch im regulären Musikunterricht (Godau 2017). Gefragt und beobachtet wird, wie Teilhabe-, Interaktions- und Lernprozesse sich hier vollziehen und welche Ansichten die Teilnehmenden dazu haben. Im Ergebnis entstehen Theorien, die musikpädagogische Seinsbeschreibungen anbieten, damit Ist-Zustände kritisier- und gegebenenfalls veränderbar machen.

Die *komparative* musikpädagogische Forschung wendet sich Gegenständen zu, die in unterschiedlichen Konstellationen und Kontexten vorkommen und damit einen Vergleich herausfordern. Das Musizieren im Unterricht beispielsweise ist solch ein Gegenstand, weil es in verschiedenen Lernarrangements, Schulformen, Regionen oder ‚Kulturen‘ stattfindet. Grundlage des Vergleichs sind auch hier oft videografierte Lehr-Lern-Situationen: Beispielsweise können Klassenmusizierunterrichte in verschiedenen deutschen Bundesländern exemplarisch beleuchtet (Wallbaum 2010) oder Musikstunden mit praktischen und theoretischen Anteilen in verschiedenen Ländern filmisch analysiert und verglichen werden (Wallbaum 2018). Die Gegenüber-

© Tobias Hömberg

Die Bläserklasse: ein Forschungsgegenstand

stellung liefert Aufschluss über Zusammenhänge und Bedingungen, die unterschiedliche Formen von Musikunterricht hervorbringen – und bietet Anhaltspunkte, darüber zu reflektieren.

Das Gebiet *philosophischer* bzw. *systematischer* musikpädagogischer Forschung schließlich umfasst ein ausgesprochen weites Feld wissenschaftlichen Nachdenkens und Strukturierens. In Anlehnung an die angloamerikanische *Philosophy of Music Education* werden insbesondere musikpädagogische Grundlagen erörtert, etwa zur Frage, was musikalische Bildung sein kann und soll. Mit Blick auf das Klassenmusizieren beispielsweise wird hier geprüft, wie es als Element einer ‚verständigen Musikpraxis' ethisch und philosophisch-analytisch legitimiert werden kann (Kaiser 2010). Eher systematisch-konzeptionell ausgerichtete Arbeiten fokussieren bildungs- oder lerntheoretische Begründungen und Zielvorstellungen verschiedener Modelle des unterrichtlichen Musizierens (Cerachowitz 2012, Heß 2017). Gemeinsam ist solchen Ansätzen, dass sie musikpädagogische Konzepte und Konzeptionen grundlegend hinterfragen. Daraus können neue theoretische Denkanstöße hervorgehen, mitunter aber auch praktische Handlungsimpulse für Musikdidaktik und Unterricht.

Wie sich am Beispiel Klassenmusizieren zeigt, produziert musikpädagogische Forschung je nach Teilgebiet unterschiedliches Wissen: Wie wurde Musizierunterricht früher konzipiert? Wie wird er heute praktiziert, wahr- und angenommen? Wie sieht unterrichtliches Musizieren im Vergleich aus? Wie können Klassenmusizieren und Musizierklassen legitimiert und begründet werden? Erkenntnisse zu solchen Fragen können in unterschiedlichem Maß und Modus für die Planung und Gestaltung der musikpädagogischen Praxis nutzbar gemacht werden: Es braucht je verschiedenzählige und verschiedenartige Schritte, um wissenschaftliche Ergebnisse bzw. Empfehlungen mit normativen Überlegungen zusammenzuführen und durch didaktische Entscheidungen in musikpädagogisches Handeln einfließen zu lassen.

Forschungsvorhaben der wissenschaftlichen Musikpädagogik bewegen sich also in individueller Nähe bzw. Ferne zur musikpädagogischen Praxis. Empirische oder komparative Projekte mögen dabei tendenziell eine direktere Verbindung zu konkretem Musikunterricht haben, zumindest wenn sie als Unterrichtsforschung reale Lehr-Lern-Situationen untersuchen. Manche Vorhaben beschreiten auch methodische Wege, die verschiedene Forschungsgebiete miteinander verknüpfen und damit jeweils spezielle Zugänge in Richtung Praxis öffnen. Vor allem aber gibt es wissenschaftliche Arbeiten zu Forschungsgegenständen, die – anders als etwa Klassenmusizieren – nicht unmittelbar aus der musikpädagogischen Praxis stammen: sei es die Diskussion abstrakter Begriffe wie ‚Ästhetik' oder ‚Kultur', die Untersuchung musikalischer Selbstkonzepte oder Biografien von Lehrenden und Lernenden, die Durchführung wahrnehmungspsychologischer oder kompetenzbezogener Tests. Auch solches Wissen kann Musikunterricht beeinflussen, wenngleich auf größeren Umwegen. Wie aber kann wissenschaftliches Wissen so gewonnen werden, dass Lehrer:innen direkt daran partizipieren und davon profitieren?

Aus der Forschung in die Schule und zurück

Erst in jüngerer Zeit hat sich in der Musikpädagogik ein wissenschaftliches Teilgebiet ausgeformt, das Forschende und Lehrende in gemeinsamen Frageinteressen und wissenschaftlichen Vorhaben zusammenbringt. Die verschiedenen Ansätze, die sich hier finden, firmieren unter dem Oberbegriff *Fachdidaktische Entwicklungsforschung*, speziell auch unter der Bezeichnung *Design-Based Research* (*DBR*) (Konrad & Lehmann-Wermser 2022). Weiter als andere reicht dieses Teilgebiet in Felder musikpädagogischen Lehrens und Lernens hinein und verzahnt sich mit ihnen. Die Forschung erhebt hier den „Anspruch auf eine doppelte Zielsetzung", genauer den einer „Weiterentwicklung der ‚Praxis' der Lehr-Lernprozesse und einer Entwicklung der wissenschaftlichen ‚Theorie'" (ebd., S. 14).

Mit diesem doppelten Ziel, auch als „dualer Fokus" beschrieben, arbeiten Forscher:innen und Lehrer:innen als „Team auf Augenhöhe" zusammen (Aigner & Malmberg 2022, S. 41). Idealerweise greifen die „Welt der Forschung" und die „Welt der Schule" dann auf verschiedenen Ebenen ineinander (siehe Abbildung): der Ebene des Auftrags, des Fachlichen und Fachdidaktischen, des Prozesses sowie des Produkts der Forschung. Gerade das Produkt zeigt sich als ein zweifaches, indem auf der einen Seite eine wissenschaftliche Veröffentlichung, auf der anderen Seite zugleich ein konkretes Material für Unterricht oder Fortbildung entstehen kann. Entwicklungsforschung versucht damit, ein „theoretisches Verständnis" auf der Seite der Forschung und ein „reifendes Vorgehen" auf der Seite der Schule und des Unterrichts gleichermaßen zu fördern.

© Tobias Hömberg

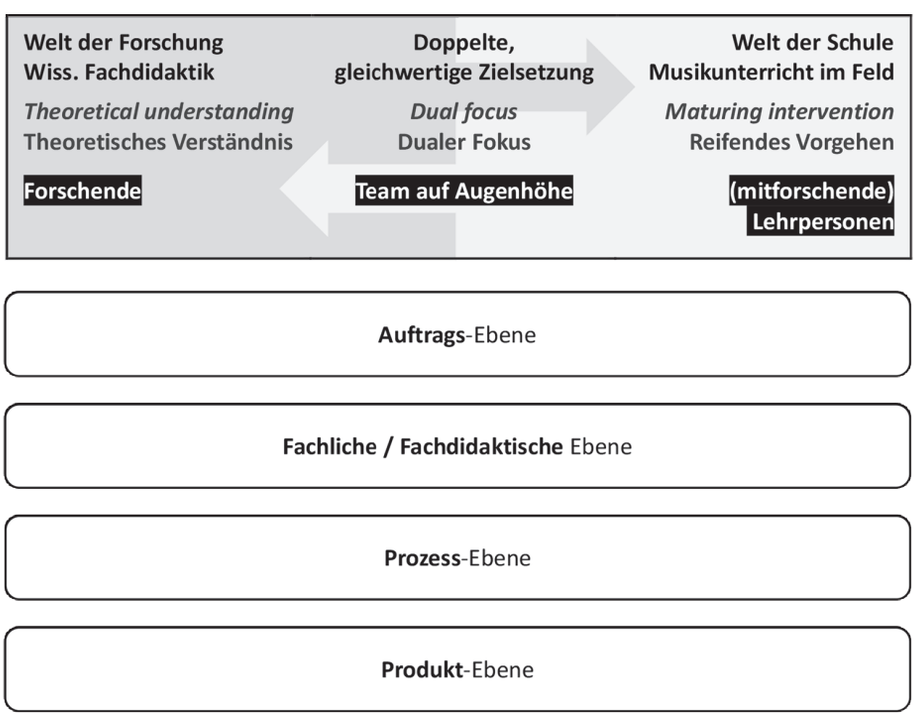
Instrumentallernen in der Schule

Ein Forschungsprojekt zum Klassenmusizieren beispielsweise mag sowohl von Fragen aus der Musikdidaktik wie auch von Anliegen aus dem Musikunterricht ausgehen: Wie kann ein für Schüler:innen ungewohnter Musikstil durch Spielen, Singen oder Tanzen so eingeführt werden, dass damit musikalisch-ästhetische Erfahrungen angeregt werden? Wie müssen Stücke und Arrangements für eine Bläserklasse gestaltet sein, damit Schüler:innen in allen Instrumentengruppen durchgängig Lernfortschritte machen können? Wie sollten Klassenmusizierprojekte im Unterricht angelegt sein, damit das Spielen im Fluss und die Motivation über längere Zeit erhalten bleibt? Die *Fachdidaktische Entwicklungsforschung* versucht, mögliche Antworten auf solche Fragen zu ‚designen' und diese Entwürfe in Lehr-Lern-Situationen selbst zu erproben. Die Ergebnisse werden überprüft, die Entwürfe überarbeitet und in erneuter Anwendung wieder auf die Probe gestellt. Am Ende mehrerer solcher Zyklen stehen „Designprinzipien", die eine „Brücke von der Theorie zur Praxis" und „umgekehrt" bilden (Konrad & Lehmann-Wermser 2022, S. 18): hier vielleicht in Form von klar bestimmten und benannten Voraussetzungen für musikalisch-ästhetische Erfahrungen durch Musizierpraxis, Eigenschaften lernförderlicher Bläserarrangements oder Merkmalen gelingenden und motivierenden Musikmachens in der Klasse.

Üppige Entwicklungsforschung im Feld des Klassenmusizierens steht bislang noch aus, dürfte der Praxis aber reiche Erträge einbringen und die Theorie zu diesem umfangreichen Thema nach und nach mit weiteren Erkenntnissen ‚sättigen'. Beide Seiten erwerben auf diese Weise ein Wissen, das so nur im Wechselspiel von Forschung und Schule entstehen kann. Der duale Fokus auf Theorie und Praxis weitet den Blick, sodass der gerade von Lehrenden und Studierenden oft empfundene Dualismus zwischen den Bereichen nunmehr verschiedene, sich notwendig ergänzende Perspektiven auf denselben Gegenstand bedeutet. Dazu trägt bei, dass Lehrer:innen selbst in die Entwicklung der Forschungsprojekte und ihrer Ergebnisse eingebunden sind: indem sie mitforschend Fragen aufwerfen, die Erprobungen vor Ort an der Schule begleiten bzw. durchführen und mit den Wissenschaftler:innen darüber in Austausch sind.

Das duale Modell der *Fachdidaktischen Entwicklungsforschung* weicht damit in auffälliger Weise vom dreigliedrigen *Bamberger Fachstrukturmodell* ab. Zum einen bindet es wissenschaftliche Forschung und didaktische Planung aufseiten der Theorie (wieder) fest aneinander: Forschung zielt hier ausdrücklich darauf, „durch Entwicklung von Lehr-Lernarrangements Lernen zu verändern" (ebd., S. 24). Sie dient also dazu, didaktische Settings durch konkrete Hilfen und Materialien zu gestalten. Zum anderen verzahnt das Modell die „Welt der Forschung" mit der „Welt der Schule". Die unterrichtliche Praxis ist damit Teil der Theorieentwicklung, die Theorie greift unmittelbar ins Unterrichtsgeschehen ein und treibt dessen Weiterentwicklung voran. Die Pfeile im dualen Modell deuten an, welche Dynamik diese wechselseitige Entwicklung entfalten kann.

Guter Musikunterricht ist auf vielfältiges Wissen angewiesen. Gleich, in welchem wissenschaftlichen Teilgebiet und auf welchem Wege relevante theoretische Erkenntnisse gewonnen werden – für die tägliche Unterrichtspraxis müssen sie mit normativen didaktischen Vorstellungen sowie praktischem Erfahrungswissen bewusst zusammengeführt werden. Ein solch umfassendes Wissen erlaubt es, als Lehrer:in unter vielen Alternativen begründete Entscheidungen zu treffen, um je nach Anspruch und Erfordernis einen möglichst innovativen, intensiven oder auch effektiven Unterricht zu planen und anzubieten. Ein originelles, erfahrungsreiches bzw. lern-



Duales (Perlen-)Modell für Design-Based Research (nach Aigner & Malmberg 2022, S. 41)

förderliches, reflektiertes Musikmachen in und mit der Klasse mag dafür ein gutes Beispiel sein.
Schließlich gilt hier das Gleiche wie für Marmelade: Erkenntnisse der Forschung brauchen das Wissen der Praxis, um sich damit im Alltag zu bewähren. Die Wissenschaft kennt den Nährwert, die Küche das Rezept – wie sehr die Marmelade sattmacht und schmeckt, wie gesund oder genießbar sie ist, erweist sich letztlich bei denen, die sie probieren, goutieren und konsumieren.

Literatur

• Adorno, Theodor W. (1997): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt (1956). In Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 14. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–167.

• Aigner, Wilfried & Malmberg, Isolde (2022): Das duale Perlenmodell für DBR. Klärungen erreichen zwischen Forschungsanspruch und Unterrichtsgeschehen in Design-Based Research. In: Konrad, Ute & Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.), *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 29–48.

• Barth, Dorothee (2021): Streitende Eliten. Überlegungen zu einer (selbst-)kritischen Normativität unseres Faches. In Heß, Carmen & Honnens, Johann (Hg.), *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education* (=*Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5), S. 22–34. https://zfkm.org/sonder21-Barth.pdf (15.03.2023).

• Bastian, Hans Günther (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.

• Bonz, Tobias (2021): *Instrumentaler Musikunterricht als Teil allgemeiner Schulbildung. Das Pforzheimer Pädagogium und sein innovatives Schulmodell im ausgehenden 18. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer.

• Bradler, Katharina (2014): *Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven*. Augsburg: Wißner.

• Cerachowitz, Claudia (2012): *Musizieren – Zentrum des Musiklernens in der Schule. Modelle – Analysen – Perspektiven*. Augsburg: Wißner.

• Gies, Stefan; Jank, Werner & Nimczik, Ortwin (2001): Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. In: *Diskussion Musikpädagogik* 9, S. 6–24.

• Godau, Marc (2017): *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. Berlin: LIT.

• Göllner, Michael (2017): *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Münster: Waxmann.

• Günther, Ulrich & Ott, Thomas (1984): *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*. Wolfenbüttel: Möseler.

• Hellberg, Bianca (2019): *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Münster: Waxmann.

• Heß, Carmen (2017): *Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten. Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen*. Münster: Waxmann.

• Heß, Frauke (2011): Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 2 (1). www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/44 (15.03.2023).

• Honnens, Johann (2018): Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. In: *Diskussion Musikpädagogik* 80, S. 4–12.

• Hörmann, Stefan & Meidel, Eva (2016): Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In: Clausen, Bernd et al. (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. Münster: Waxmann, S. 11–68.

• Hörmann, Stefan & Meidel, Eva (2020): Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. In: *Diskussion Musikpädagogik* 86, S. 20–32.

• Kaiser, Hermann Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2010, S. 47–68. https://zfkm.org/10-kaiser.pdf (15.03.2023).

• Konrad, Ute & Lehmann-Wermser, Andreas (2022): Entwicklungsforschung als Herausforderung an die Musikpädagogik. In: Dies. (Hg.), *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 11–26.

• Kranefeld, Ulrike (Hg.) (2015): *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (= *Bildungsforschung* 41). Berlin: BMBF.

• Krupp-Schleußner, Valerie (2016): *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Münster: Waxmann.

• Naacke, Susanne (2011): *Eine Schule auf dem Weg – Gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie*. Berlin: LIT.

• Niessen, Anne & Richter, Christoph (2011): Musikpädagogische Wissenschaft. Briefwechsel. In: *Diskussion Musikpädagogik* 49, S. 5–12.

• Orgass, Stefan (2017): Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In: Cvetko, Alexander J. & Rolle, Christian (Hg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (= *Musikpädagogische Forschung* 38). Münster: Waxmann, S. 119–136.

• Pabst-Krueger, Michael & Terhag, Jürgen (Hg.) (2012): *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (= *Musikunterricht heute* 9). Oldershausen: Lugert.

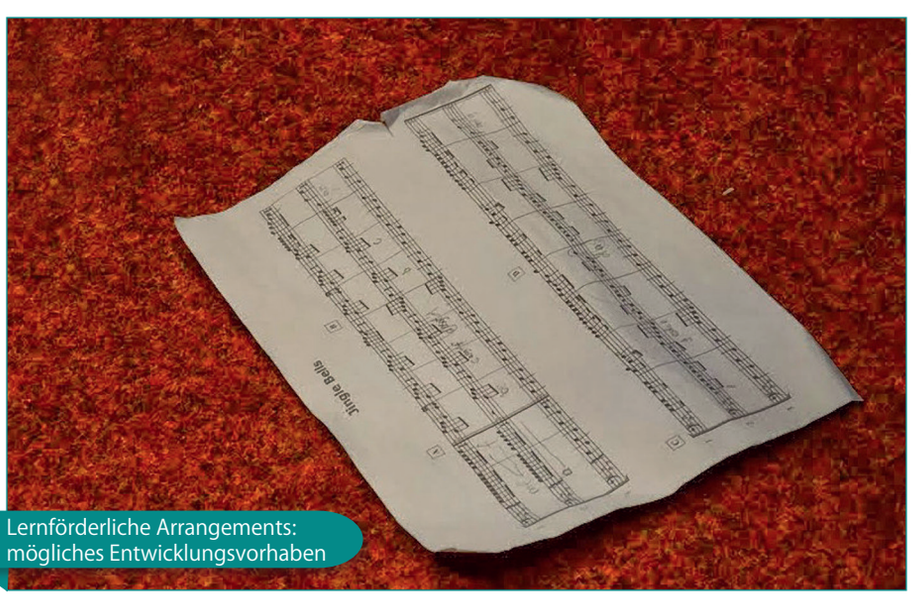
• Rolle, Christian (2018): Philosophische Forschung in der Musikpädagogik. In: Dartsch, Michael et al. (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann, S. 448–451.

• Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.) (2005): *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005*. München: Allitera.

• Terhag, Jürgen (2012): Musizieren mit Schulklassen. Argumente für die Überwindung von Praxisfeindlichkeit und Theorieverdrossenheit. In: Pabst-Krueger, Michael & Ders. (Hg.) (2012): *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (= *Musikunterricht heute* 9). Oldershausen: Lugert, S. 13–24.

• Wallbaum, Christopher (Hg.) (2010): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms.

• Wallbaum, Christopher (Hg.) (2018): *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim: Olms.



© Tobias Hömberg

Lernförderliche Arrangements: mögliches Entwicklungsvorhaben