

Wilfried Gruhn, Peter Röpke (Hrsg.)

# MUSIK LERNEN

Bedingungen–Handlungsfelder–Positionen

---

**HELBLING**

Innsbruck • Esslingen • Bern-Belp

<i>Vorwort</i> .....	5
<b>1. Positionen</b>	
Wilfried Gruhn <b>Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs</b> .....	16
Eckart Altenmüller <b>Hirnphysiologie musikalischen Lernens</b> .....	43
Wolfgang Lessing <b>Üben als Handeln</b> .....	70
Wilfried Gruhn <b>Audiation – Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens</b> .....	94
Martina Krause-Benz <b>Die Antriebsdimension des Musikhernens</b> .....	110
<b>2. Körper – Leib – Geste</b>	
Wolfgang Rüdiger <b>Körperlichkeit als Grunddimension des Musikhernens. Begründungen und Beispiele</b> .....	130
Ivo Ignaz Berg <b>Gestisches Lernen</b> .....	155
<b>3. Soziale und institutionelle Bedingungen</b>	
Natalia Ardila-Mantilla, Thomas Busch, Michael Göllner <b>Musikhernens als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven</b> .....	178
Wolfgang Lessing, Christine Stöger <b>Musikhernens in Institutionen</b> .....	204

## 4. *Musiklernen in der Lebensspanne*

Anne Steinbach

**Musikbezogenes Lernen in der frühen Kindheit** ..... 222

Monika Smetana

**Einflüsse der Adoleszenz auf musikalische  
Lernbiografien** ..... 246

Rineke Smilde, Peter Alheit

**Biografisches Lernen in der professionellen Musikausbildung.  
Aspekte lebenslangen Lernens in der Musik** ..... 269

Theo Hartogh

**Musikalisches Lernen im dritten und vierten Lebensalter** ..... 292

## 5. *Verborgenes Lernen*

Anne Steinbach

**Elementares Musiklernen und Musiklernen im  
Elementarbereich** ..... 314

Hendrikje Mautner-Obst

**Musikvermittlung** ..... 335

Alexandra Kertz-Welzel

**Community Music, oder: die Faszination des  
Nicht-Lernens** ..... 358

## 6. *Forschung*

Maria Spychiger

**Themen, Methoden und Perspektiven musikpädagogischer  
Lernforschung** ..... 380

## 7. *Anhang*

Sachregister ..... 412

Autorinnen und Autoren ..... 420



# Vorwort

Ein Buch, das dem musikalischen Lernen gewidmet ist, muss ein weites Feld abdecken. Denn Lernen findet nicht nur und vermutlich nicht einmal überwiegend in Schulen beim Unterricht statt, wie man spontan annehmen könnte, sondern vollzieht sich alltäglich in Situationen, die zunächst vielleicht gar nicht mit Lernen in Verbindung gebracht werden. Zunehmend werden in außerschulischen Kontexten – in Kommunen, Vereine, Theater, Konzertveranstalter, Museen und viele freie Gruppen und Zusammenschlüsse auf lokaler Ebene neuartige Lernumgebungen geschaffen. Es wird daher zu klären sein, was alles unter dem Begriff *Lernen* verstanden werden kann und soll und welche Formen des Lernens an welchen Orten in Erscheinung treten. Schließlich gibt es heute kaum ein Opernhaus oder Orchestermanagement, das nicht ein anspruchsvolles *Education*-Programm anbietet, kaum eine Schule oder Hochschule, die nicht Projekte durchführt, die Begegnung mit Musik und Musikern anstreben und musikalische Erfahrungen vermitteln wollen. Ist alles, was dort geschieht, unter einer gemeinsamen Begriff des Lernens zu fassen? Und was beinhaltet das so weiter und vager Lernbegriff?

Die einzelnen Kapitel dieses Buches versuchen, aus dem je spezifischen Blickwinkel der verschiedenen Autorinnen und Autoren Antworten zu geben, die den zugrundeliegenden Lernbegriff je nach ihrem Selbstverständnis und Arbeitsumfeld reflektieren. Dabei kommen zwei Denkschulen zum Vorschein: eher naturwissenschaftliche, die sich an Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Soziologie orientiert und dabei eine andere Perspektive öffnet als die eher naturwissenschaftliche Haltung, die von den Grundlagen empirischer Forschung ausgeht. Und dabei unterscheiden sich zwangsläufig die Zugänge der einzelnen Autoren, die sich die Aufgabe stellen, die Leser als impliziten Gesprächspartner in die Reflexion des Lernbegriffs einzubeziehen und so zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis anzuregen wollen.

Daraus folgt die Notwendigkeit, sich auch über den Gegenstand, auf den sich Musiklernen bezieht, Klarheit zu verschaffen, was keinesfalls so trivial ist, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Denn alles, was vom Verständnis des Gegenstands hängt es ab, wie und was gelernt werden soll. Es wird also zu klären sein, was den Lerngegenstand „Musik“ denn eigentlich macht: Welche musikalischen Phänomene (Parameter) des Klangs, ihr systemischer Zusammenhang in einer Theorie der Musik, der praktische Umgang mit komponierter, gesungener oder imaginerter Musik, die Fähigkeit zur musikalischen Gestaltung einzelner Elemente bis zu den Werken der Kunst, der geistige Gehalt hinter den Werken, das Wissen um Funktion und Bedeutung der vielfältigen Erscheinungsformen der Musik in verschiedenen Kulturen und zu verschiedenen Zeiten etc. Was in Bezug auf diese große Spannweite des Gegenstandsbereichs dann gelernt werden soll und kann, hängt von dem wissenschaftstheoretischen Kontext, dem zugrundeliegenden Lernbegriff und der pädagogischen Intention ab und ist daher nicht ohne Weiteres schlüs-

sig zu beantworten. Vielmehr bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit den aktuell diskutierten bildungstheoretischen, didaktischen und curricularen Anforderungen, den soziokulturellen Bedingungen, den vielfältigen Facetten des Musik- wie des Lernbegriffs sowie den diversen Arbeitsfeldern, in denen Musiklernen stattfindet.

Dieses Buch, das den Vorgang des Lernens in seinen verschiedenen Varianten ins Zentrum stellt, schließt alle Formen musikalischen Lernens ein: den schulischen musikalischen Musikunterricht wie den individuellen oder in Gruppen organisierten Instrumentalunterricht, das Lernen im schulischen wie außerschulischen Bereich von früher Jugend bis ins hohe Alter. Dabei kann es nur mehrdimensional vorgehen und versuchen, die komplexe Struktur des Musiklernens von ganz verschiedenen Seiten her zu beleuchten: von den Erkenntnissen der Forschung, den je besonderen Anforderungen der verschiedenen Praxisfelder in den jeweiligen Bildungseinrichtungen, von den Möglichkeiten unterschiedlicher geisteswissenschaftlicher und empirischer Zugänge zur Musik und zum Musiklernen, von den anthropologischen und psychologischen Voraussetzungen sowie den sozialen wie kulturellen Kontextbedingungen. Es ergibt sich, dass nicht die Lerngegenstände (z. B. Musiktheorie, Musikgeschichte, Hörerziehung etc.) oder einzelne Methoden oder Techniken (z. B. Verwendung digitaler Medien und Computer-Apps, Solmisationsverfahren etc.) die Gliederung dieses Bandes bestimmen, sondern der Schwerpunkt auf den eigentlichen Lernvorgang und seine Bedingungen gelegt wird und dabei die übergreifenden Prinzipien erörtert werden, die in den unterschiedlichen auditiven, motorischen, körperlichen oder kognitiven Lernformen in Erscheinung treten.

Daher haben wir auch darauf verzichtet, ein eigenes Kapitel der heute unter dem Stichwort „Digitalisierung“ geführten Debatte zum mediengestützten Lernen (*E-Learning*) zu widmen, das im Wesentlichen der Informationsverarbeitung dient und dessen Ergebnisse im Lichte der Hattie-Studie (Hattie, 2009) durchaus kontrovers diskutiert werden (vgl. Kerres, 2016). Ebenso wurde die Auseinandersetzung mit formalen Lerntypen, die eine weitere Ebene unterhalb des eigentlichen Lernvorgangs beinhalten, nur indirekt im Zusammenhang allgemeiner Lernformen geführt. Lediglich der neu in der Diskussion erscheinende Bereich des *blended learning environments*, bei denen Präsentationsformen von praktischen musikalischen Unterrichtsangeboten im Internet mit Aktionsformen persönlicher Unterweisung und Workshops verbunden (*blended*) werden, wie sie zunehmend in Ländern mit weiten räumlichen Distanzen (z. B. Australien, Finnland) zum Einsatz kommen (Crawford, 2017), wäre lernpsychologisch von Interesse. Diese Entwicklung, die jedoch nicht allein geographischen Bedingungen geschuldet ist, hat aber erst begonnen, sodass für den deutschsprachigen Raum noch keine Erfahrungswerte vorliegen.

Folgend möchten wir den Charakter und die Anlage dieses Buches sowie die ihm eigenen Lernzugangs- oder Benutzungsmöglichkeiten verdeutlichen.

Lernen im Musikunterricht, gleich ob an Schule oder Musikschule, könnte auf komplexe Vorgänge des Werk-, Selbst- und Weltverstehens oder auch auf Kulturererschließung gerichtet sein, könnte auf den Erwerb eines Wissens über Musik ebenso zielen, wie auf die Aneignung von instrumentalen Spielbewegungen, also den Erwerb eines motorischen Handlungsrepertoires. Das Kompositum „Musiklernen“ aber meint etwas anderes. Der

Wortbestandteil „Musik“ ist hier weitgehend unbelastet von Anklängen an das „musikalische Kunstwerk“, sondern ist prozedural gedacht, als musikalische Handlung des Hörens oder des Musizierens (Singens), als musikalisches Erkennen und musikalisches Ausführen. Somit wird gefragt, wie sich dieses Hören als ein „Denken in Musik“ und das Musizieren als eine Verknüpfung von musikalischem Denken und Instrumentalspiel/Gesang oder besser: als regelkreisartiges Zusammenwirken derselben vollziehen. Weiter ist zu untersuchen, wie diese Handlungen erlernt werden können und wie dabei das Verhältnis von Geist und Körper darstellt, d. h. inwieweit das Erlernen angestrebten Kognitionen – psychologisch gesprochen – oder Repräsentationen – wissenschaftlich gesprochen – immer auch als körperlich bedingte oder gar als durchweg körperlich eingebundene und ausgedehnte zu verstehen sind.

In der Fokussierung auf diese beiden Felder eines musikbezogenen oder auch „genuin musikalischen“ Lernens stellt sich heraus, dass institutionellen oder disziplinäre Abgrenzungen irrelevant sind: Wie selbstverständlich reihen sich Beiträge von Autorinnen und Autoren aneinander, die von Haus aus eher in einer schulbezogenen Musikpädagogik oder in der Instrumental- und Gesangslehre verortet sind.

Dieses intensive Fragen bestimmt den Gestus des Buches. In den ersten beiden Teile dieses Buches. Man darf weder im Teil *Positionen* noch in *Körper – Leit – Geste* nur die umstandslose und widerspruchsfreie Darstellung von gesicherten Wissensbeständen erwarten, als hätten sich die Beteiligten vorab darauf verständigt, den wissenschaftlichen *State of the Art* zum Thema in handliche „Stückchen“ zu teilen, die dann für den Leser oder die Leserin in überblickshafter Weise aufbereitet würden.

Die Grundfigur der ersten beiden Teile ist viel mehr Diskurs. In Beiträgen, die die subjektive Handschrift der jeweiligen Verfasser\*innen jeweils erkennen lassen, wird um die Sache gerungen, wobei auch Neuland betreten und werden Desiderate der Forschung offenbar. Und nicht nur, sondern Autorinnen und Autoren für sich und mit sich wissenschaftliche Suchbewegungen vollziehen: Die Beiträge nehmen auch in durchaus kontroverser Weise Bezug aufeinander. Dabei war es den Herausgebern wichtig, Dissens oder Diskrepanzen nicht zu verhehlen, sondern – im Gegenteil – als Anlass zu weiterem Diskurs deutlich hervortreten zu lassen.

Um diesen faktischen Diskurs anzudeuten, ohne die Einsichten vorweg nehmen zu wollen, die sich im Buch ergeben könnten: Ein wesentlicher Bezugspunkt der Debatte ist die Darstellung dessen, was in Bezug auf die Arbeiten Edwin Gordons „Audiation“ genannt wird („audiation is to music what thought is to speech“). Es geht um eine Idee, die Audiation als ein „beziehendes Denken“ in Musik und mithin als „zentrales Merkmal genuin musikalischen Lernens“ eigentlich ist. Wilfried Gruhn widmet sich dieser Aufgabe und schärft das Konzept Audiation, indem er dessen Verhältnis zur inneren Hörvorstellung, zur Imitation, zur Begabung, zur Kreativität und zur Aktivierung formal repräsentierter Strukturen erhellt.

Es ist naheliegend, dass das Erlernen von Audiation unabdingbar der körperlichen Vollzüge im Lernen bedarf, der Herstellung und Etablierung von *auditory motor links*: Wie

sollten die Gewichtsverhältnisse eines Metrums, die Gravitation eines Grundtons oder die Strebetendenz eines dominantischen Akkords sonst erlernt werden können? Gleichwohl *könnte* es scheinen, als sei ein körperbezogenes Musiklernen zwar die notwendige *Bedingung* des Erlernens von Audiation, diese aber wie die ihr entsprechenden „formalen Repräsentationen“ (Bamberger) dann gleichsam vom Körperlichen abgelöst, also rein mentale Phänomene, „internalistisch“ verstandene Kognitionen. Damit soßen sich sowohl Wolfgang Rüdiger, Ivo Berg wie Wolfgang Lessing in ihrer Beitragskonzeptionstheoretisch bzw. auch vor dem Hintergrund einer „Philosophie der Verkörperung“ auseinander. Allerdings hat Gruhn schon in seinem einleitenden Beitrag *Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs*, der nicht nur das gesamte Buch eröffnet und alle in ihm auftauchenden Themen und Motive anklingen lässt, sondern auch schon auf das Eigene und Nicht-Abgeleitete des Musiklernens zielt, die grundlegende *Pluralität* von geistigen und körperlichen Handlungen, d. h. die „interaktive Beziehungsstruktur von Körper und Geist“ in einem *embodied learning* angesprochen. Was man über ein Repräsentationskonzept, das auf einer Ebene angesiedelt wäre, die „abstrakter ist als die Ebene einfacher Codierung von Sinneseindrücken, aber konkreter als die allgemeinen Begriffe“ (Fingerhut et al., 2013, 101) letztlich für die Operationen in der neurowissenschaftlichen Forschung bedeuten würde, ist eine offene und spannende Frage.

Eckhard Altenmüllers Beitrag spiegelt den neurowissenschaftlichen Stand in Bezug auf Musiklernen. Die beiden Hauptteile des Beitrags widmen sich der „Hirnphysiologie der auditiven Lernens und der Gehörbildung“ (Konzepten, die sich durchaus von Gruhns Audiationsverständnis unterscheiden) und der „Hirnphysiologie musikalisch-sensomotorischen Lernens“ (also: des Übens). Dabei erlaubt die Betrachtung der musikbezogenen Neuroplastizität den Schluss: „Üben formt das Gehirn“. Auf anschauliche Weise werden die Leser, der Leserin Design und Setting verschiedener experimenteller Untersuchungen nahe gebracht.

Durchaus aber auch im Bewusstsein der Grenzen neurowissenschaftlicher Forschung formuliert Altenmüller zentrale Vorschläge für Gehörbildung und vor allem für das Üben. Dabei liegt seinem naturwissenschaftlichen Ansatz ein bestimmtes Verständnis des „Übens“ zugrunde. „Zielgerichtetes Üben“ ist ebenso die Rede wie vom „grobem und noch fehlerhaften Entwurf eines Bewegungsprogramms“ zu dessen Beginn, kurz: Hier klingt ein verbaler Beginn von Üben an, der das „Ist“ der konkreten Ausführung dem „Soll“ der angestrebten musikalischen Zielvorstellung gegenüberstellt und Üben als einen Vorgang der geduldrigen, geduldigen und effizienten Annäherung dieses „Ist“ an jenes „Soll“ ansieht.

Dieses Verständnis von „Üben“ wird nun von Wolfgang Lessing in seinem Beitrag *Üben* grundlegend in Frage gestellt. Seinen Argumentationsgang eröffnet eine Auseinandersetzung mit dem Werkzeugcharakter eines Instruments, das „Teil eines Verweisungszusammenhangs ist, in dem es immer auch noch andere Werkzeuge gibt, die gegenseitig auf sich einwirken“. Im Umgang mit diesem Werkzeug, einem „gebrauchenden Hantieren“, liegt aber immer auch ein Reflexionspotenzial, handwerkliches Arbeiten ist also keine „zupackend-gebrauchende Tätigkeit“, sondern beinhaltet „Phasen der Prüfung und der Anpassung an den jeweiligen Kontext“. In Bezug auf das musikalische Üben be-

deutet nun der unter Bezug auf Richard Sennett (vgl. Sennett, 2008) ins Spiel gebrachte Handwerksbegriff, das dieses nicht Vorbereitung auf den musikalischen „Ernstfall“ auf dem Podium, sondern selbst immer schon in seinen Explorations- und Navigationsvorgängen, in seiner ständigen Interaktion mit dem Material „Ernstfall“ ist, der sich später auf dem Podium bewährt: Ständig und blitzartig werden ursprüngliche Handlungsentwürfe fallengelassen und durch neue Aspekte und Referenzwerte ersetzt. Weiter bedeutet Üben also Einschleifen durch Wiederholung noch besteht es in einem „Wiederholen gleich“.

In der Logik von Lessings Darstellung liegt es dann, das sogenannte „differenzielle Lernen“ als (neues) Paradigma des Ab tastens musikalischer wie auch anderer Topographien, d. h. auch des Erforschens, Abgleichens und Ausschleifens unterschiedlicher Bewegungsformen anzusehen, während es in der Darstellung von Müllers nur eine weitere Form eines bewährten variantenreichen Lernens ist.

An dieser Stelle wird deutlich, dass um der Sache und ihrer Komplexität willen in diesem Buch bewusst natur- und geisteswissenschaftliche Zugänge miteinander ins Gespräch gebracht wurden, sich in ihm also empirisch-experimentelle Weisen des Erkenntnisgewinns ebenso finden wie die Resultate hermeneutischen oder phänomenologischen Nachdenkens. *Musiklernen* ist mitnichten ein Buch, in dem das Thema der Psychologie überlassen wird (aus dem Bedürfnis nach Messbarkeit und Evidenz heraus), genauso wenig wie eine Schrift, die eine geisteswissenschaftliche Pädagogik über die experimentellen Zugänge erheben will (aus der Kritik an der Messbarkeit heraus).

So kann auch Martina Benz ihre Präferenz durch ihre bestimmte erkenntnistheoretische Grundhaltung, durch die konstruktivistische Sicht auf Erkenntnis und Weiterzeugung nicht verleugnen: Sie entnimmt sich auf die Selbstorganisation von Organismen das Motiv der (Ver)störung (Disruption) und macht die „Störung“ zum Angelpunkt ihres Nachdenkens über die Motivierung von Lernprozessen. Im Umfeld zahlreicher Beiträge über das Was und Warum des Musiklernens wird nun also das Warum angesprochen. Dabei bedient sich Benz vier Zugängen: der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (Deci und Ryan, 1993; hier liegt die „Störung“ in einem Zuwenig an Autonomie), der Theorie der kognitiven Dissonanz (die Störung besteht im Missklang zwischen Erwartetem und konkret Eintretendem), der konstruktivistischen Auffassung von Perturbation sowie der Identifikation einer Lernproblematik (weil ein vorhandenes Handlungsrepertoire unzureichend empfunden wird). Mit dem Motiv „Verstörung“ würden sich indes auch tiefen- oder „höhen“-psychologische Theorien der Motivation einfügen. Die triebtheoretische Zugänge ebenso wie existenzanalytische bzw. vernunftorientierte Zugänge.

Gleichwohl ist damit das Thema der Motivation noch nicht vollständig erschöpft, denn es gibt einen Raum, was genau es denn an der *Musik* sei, das Menschen zu ihr drängen, sich ihr hingeben, sich ihr umfassend und nachhaltig widmen lässt. In seinem Beitrag *Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens* informiert Wolfgang Rüdiger in entwicklungspsychologischer Chronologie über „Musik im Mutterleib“, „Musik der Säuglingsschreie“, „Lernen mit allen Sinnen“ (frühkindliche Coenästhesie), „Die Musik der Eltern-Kind-Dialoge“ sowie das Konzept der *communicative musicality* (Malloch & Trevarthen, 2009). Daraus folgert Rüdiger einen „korporalen Zirkel des Musiklernens“.

dessen didaktisch-methodische Konsequenzen er verdeutlicht. Zugleich aber entwirft er faktisch eine Art Anthropologie der Musik als Musikalischer Körper, mit dem der menschliche Leibkörper als musikalischer korrespondiert und verweist damit auf ein Motivationspotenzial *sui generis*, auf Bedürfnisse nach musikalischem Handeln, die nur durch dieses selbst zu befriedigen sind.

Ivo Berg setzt fort, indem er das Thema Körperlichkeit auf den Geist fokussiert, auf Bewegungen des Körpers, die zugleich funktional, sinnstiftend und kommunikativ sind. Vor dem Horizont eines durchweg intendierten, aber nicht auf Rezepte zu gießenden *gestischen Lehrens und Lernens* in der Musik wird das Gestische in der Musik und dem Musizieren einer präzisen Analyse unterzogen, wobei wie schon bei Gramer oder Lessing die Auffassung des Embodiments ins Spiel kommt, also die ursprüngliche Abhängigkeit des Geistigen von der konkreten Körperlichkeit der denkenden Subjekte, die Ausdehnung des Denkens über den Geist hinaus, dessen Eingebettetsein in eine Objektwelt, die von sich aus schon bestimmte Handlungsweisen nahelegt und diesen hervorbringende und nicht nur verstehende Funktion. Berg analysiert Gesten des Musizierens (klangauslösende wie -begleitende, kommunikative Gesten im Ensemble und beim Spiel vor Publikum, Gesten des Hörens und Verstehens) sowie Musikgesten (musikalische Energetik und deren Körperlichkeit, Musiziergesten als Teil musikalischer Kommunikation und das gestische Verstehen von Musik in ästhetischer Perspektive) und schafft damit auch neue konzeptionelle Grundlagen für den „körperlichen Zirkel des Musiklernens“.

So kann es also angeraten sein, sich zu den beiden ersten Teilen des Buches lustvoll der guten akademischen Auseinandersetzung und Bezugnahme hinzugeben und somit in und zwischen den Texten zu navigieren (was aber nicht ausschließt, dass der Leser, die Leserin zugleich beim jeweiligen Teil umfassend über Konzepte, Literatur und Forschungsansätze informiert).

Bei den nun folgenden Teilen des Buches ist ein eher auswählender Umgang gut möglich: Hier kann ein dezidiertes Erkenntnisinteresse z. B. an spezifischen Fragen des Lernens im Alter, zum Forschungsstand in Bezug auf frühkindliches Lernen und in Bezug auf Themen und Methoden der musikalischen Lernforschung dazu führen, dass gezielt auf einzelne Beiträge zugegriffen wird. Allerdings wird man wiederum feststellen, dass diese Beiträge nicht handbuchartig Wissensstände zusammenfassen, sondern gleichzeitig neue Fragestellungen und polierende Flecken der Disziplin ansteuern: Auch in diesen Beiträgen ist die Qualität der Verfasser und Verfasserinnen kennzeichnend.

Lernen stellt sich nicht nur im Kopf bzw. Körper oder allenfalls im Ertasten des Instrumente oder im Navigieren in der Musik ab, sondern es steht immer auch in einem sozialen, zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext, vollzieht sich auf der Mikro- wie auf der Makroebene in der Interaktion mit anderen Menschen. Dabei ist das Soziale nicht nur fördernd oder hemmende *Bedingung* des Lernens, d. h. nährendes oder behinderndes Umfeld, sondern auch Lerninhalt: Eine *Community of Practice* (Wenger, 1998) etwa motiviert einerseits das individuelle „learning as belonging“, erzeugt also in einem Menschen den drängenden Wunsch dazugehören zu wollen, ist aber andererseits auch als Ganze selbst einer Lerndynamik unterworfen.

Die Beträge dieses Teils sind quasi bogenförmig angelegt: Unter Bezug auf Albert Banduras Auffassung des Nachahmungslernens steht die Vorbildwirkung des erfolgreichen Verhaltens einer Bezugsperson im Mittelpunkt. Dann richtet sich der Blick auf Jean Laves und Etienne Wengers Theorie der *Communities of Practice* (2011) und somit auf die Sogwirkung einer Gemeinschaft, die Praktiken, Wissen und Identität teilt. Aus der, die anfangs als Novizen am Rande stehen, nichts desto weniger aber schon voll legitimierte und durchaus partizipierendes Mitglied dieser *community* sind und zu sein und in deren Mitte drängen wollen. Schließlich wird Lernen mit Bezug auf Pierre Bourdieu in den Kontext gesellschaftlicher Realitäten gerückt, in denen ökonomisches, kulturelles und kulturelles Kapital unterschiedlich verteilt ist, Auseinandersetzungen um die Legitimität kultureller Werte stattfinden und somit auch über die „feinen Unterschiede“, d. h. über Ab- und Ausgrenzungsmechanismen ebenso zu reden ist wie über die disponierende Macht des individuell tief verinnerlichten Klassen- oder Gruppenhabitus der an Lehren und Lernen beteiligten Akteure (diese drei Ansätze finden sich im Beitrag *Musiklernen als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven*).

Und dann geht – im Beitrag *Musiklernen in Institutionen* – der Weg von der gesellschaftlichen Ebene wieder zurück in die Interaktion in konkreten Unterrichtssituation, wobei Wolfgang Lessing zunächst bei der Ebene der Institutionen bzw. „Schulkulturen“ Halt macht, um zu zeigen, wie diese „unsichtbarer Rahmen“ bis ins Detail hinein Unterrichtshandeln (eines Konservatoriumsprofessors) und Lern- bzw. „Passungsverhalten“ (von Schülerinnen und Schülern) in Spezialschulen für Musik in der ehemaligen DDR beeinflussen. Christine Steiner holt anschließend in die Interaktionen der konkreten Situation – vielleicht dem Lesers überraschend – auch Körper, Räume und Dinge hinein, sind doch etwa Off- und On-Screen- oder Computer-Apps nicht nur einfache „Unterrichtsmedien“ oder „Lernhilfen“, sondern Materialisierungen sozialer Praxis und von daher ebenso „Mitspielende“ zwischenmenschliche Akteure in Lehr-Lern-Settings wie spezifisch eingerichtete Schulumgebungen oder die Körper der Beteiligten, in die sich bestimmte Disziplinierungen „eingespielt“ haben.

In einem Buch über *Musiklernen* erwartet die Leserschaft wohl wie selbstverständlich auch Informationen über die Bedingungen des Lernens in verschiedenen Altersstufen. Und die Beiträge von Anne Steiner und Theo Partogh befriedigen dieses Bedürfnis in Bezug auf das frühkindliche wie auch das Lernen im 3. und 4. Lebensalter: Bewusst haben wir uns nicht für eine durchgängige entwicklungspsychologische Darstellung entschieden, sondern darauf, wie gut auf jene Altersstufen zu richten, in denen der durchschnittliche Leser, die Leserin ihre Anregungen vorfindet, die sich von den eigenen unterscheiden. Gleichwohl muss betont sein, dass die umfangreichen Darstellungen der Forschungsergebnisse über die Entwicklungsbedingungen von Lernprozessen zwar zum Nachdenken über jene didaktisch-methodischen Aspekte, die für die Altersstufe relevant sind, anregen, dass es aber nicht methodische „Kurzschlüsse“ und linear abgeleitete Handlungsanweisungen gemeint. Wesentlich erscheint nämlich in beiden Beiträgen – neben der Fülle der Informationen zu den für die Altersstufe relevanten neuro- und kognitionswissenschaftlichen Einsichten bzw. zu den jeweiligen Lern- und Praxiswegen, -stilen und -feldern – eine Grundhaltung der Autorinnen und Autoren in Bezug auf die

Autonomie und Selbststeuerung der Lernenden. Es ist bei Steinbach ein „Schon“, bei Hartogh ein „Immer noch“: Weder ist das kleine Kind ein fremd zu bestimmendes unbeschriebenes Blatt, noch ist der alternde oder alte Mensch primär durch Verlust und Defizit bestimmt; an den beiden Enden des Altersspektrums sind jeweils selbstbestimmte und „eigensinnige“ Lern- und Bildungsprozesse möglich und zu unterstützen.

Zwischen diesen Polen des Nachdenkens über das musikalische Lernen – sehr junger und (sehr) alter Menschen steht Monika Smetanas fallstudienorientierter Beitrag *Einflüsse der Adoleszenz auf musikalische Lernbiografien*, bei dem es weniger um eine spezifische Weise des jugendlichen Musiklernens geht, sondern vielmehr darum, dass die Bewältigung der prinzipiellen und gewichtigen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz (wie psycho-sexuelle Entwicklung, moralische Handlungsfähigkeit, Rollenfindung in der Erwachsenenwelt) in einer solchen Weise dominant sein kann, dass auch das Musiklernen entweder an Fahrt gewinnt oder Schaden nimmt. Die Bedeutung dieses Beitrags in einem Buch über *Musiklernen* liegt nun darin, dass – wenn die Besonderheit des non-verbalen und in der frühen psychischen Entwicklung des Menschen wurzelnden Mediums Musik wie auch die Eigenarten der Lehrer-Schüler-Beziehungen im Instrumentalunterricht gerade in der Adoleszenz zur Herausforderung und zum Potenzial für musikpädagogisches Handeln werden.

Der Beitrag von Peter Alheit und Rina Smilde schließlich richtet sich auf die ganze Lebensspanne, dies aber nicht im entwicklungspsychologischen Sinne, sondern mit dem Fokus auf eine Weise des Lernens, die man mit Jack Mezirow (2009) auch transformatives Lernen nennen könnte. Damit geht es um ein Lernen, bei dem ein Individuum nicht nur neue Erfahrungen durch „Assimilation“ in seine bereits vorhandenen kognitiven Schemata integriert (oder dies bei einer wachsenden Notwendigkeit durch „Akkommodation“ verändert), sondern um ein Lernen, bei dem das Leben selbst zum Thema des Lernens wird. Besonders in „Critical Moments“ wird offenbar, dass der Lerninhalt nun die eigene Biografie ist, der Gegenstand des Lernens ist die „Biografizität“. Naheliegend ist es, dass diese Form des transformativen biographischen Lernens in seiner „Temporalität“, „Kontextualität“ und „Reversibilität“ in Bezug auf jene Menschen angesprochen wird, bei denen die Musik nicht zum Lebensmittelpunkt wurde, dass sie sie zu ihrem Beruf machten: Es geht also um eine theoretischen Rahmung wie in mehreren Fallstudien vor allem um professionelle Musiker und Musikerinnen und um den Platz biografischen Lernens in musikalischen Lernen.

In die Zukunft werden dann auch noch drei Felder zunehmend relevanter werdender musikalischer bzw. musikpädagogischer Praxis identifiziert, in denen das Lernen aus je unterschiedlichen Gründen nur ein Nebenthema, ja vielleicht sogar ein Tabuthema, je nach Umständen und Weise „verborgen“ ist.

Wenn man in einem bestimmten anthropologischen Verständnis elementarer Musik oder elementares Musizieren diese als „die Musik der Persönlichkeit, *wie sie ist*“ (Wilhelm Keller, in: Widmer, 2011, 76; Hervorhebung im Original) angesehen wird, dann entsteht in der Elementaren Musikpädagogik von vornherein eine Spannung zwischen einem elementaren Musizieren als *voraussetzungsloser und sich selbst genügender musikalischer Praxis* (in einer Aufstufung vom Sensibilisieren und Erforschung der Klänge bis hin

zu Improvisation und Gestaltung) einerseits und einem Musizieren als *einer* Aktionsform unter anderen wie etwa einem musikbezogenen Denken und Symbolisieren andererseits: „Lernen“ als progressiver und zielgerichteter Prozess, für das aktives musikalisches Handeln ein *methodischer* Weg sein kann, ist mit einem musikalischen Tun *um seiner selbst willen* auszubalancieren. Anne Steinbach steckt in Bezug auf methodische Prinzipien, Aktionsweisen und Inhaltsbereiche das Feld der nicht-altmodernen Elementaren Musikpädagogik (EMP) ab, bezieht aber dann auch die altersunabhängige allgemeine Elementarpädagogik mit ein, was nicht nur die EMP bereichern könnte, Arbeitsformen wie Portfolio-Arbeit oder Lernwerkstätten in ihr Repertoire aufzunehmen, sondern mit dem Hinweis auf die Alltagsbindung der Musik (in der Kita) dem Nachdenken über Formen beiläufigen, inzidentellen Impuls verleiht.

In Aktivitäten der Musikvermittlung (Konzertpädagogik) ist es dagegen die *Ereignishaftigkeit* einer durch entsprechende Interventionen veränderten Konzertsituation, das Bemühen, das performative Potenzial einer Aufführung noch weiter aufzuladen und zu einem besonderen rezeptiven Moment für „*new audiences*“ zu machen, das ein Nachdenken über lineare, kontinuierliche, dauerhafte Lernprozesse in den Hintergrund treten lässt. Gleichwohl zeigt Hendrikje Mautner-Collin die Rolle in den verschiedenen Formaten der Vermittlung wie Probenbesuche, Schulprojekten, Sprechlicher Interpretation oder neuen Konzertformaten non-formal, wie implizites Lernen spielen kann.

*Community Music* schließlich hat durchaus einen politisch motivierten Affekt gegen Lernen, gegen formale Unterweisung und gegen „Selektive“ in ihrer Selektions- und Zuweisungsfunktion, geht es ihr doch – in gesellschaftsverändernder Absicht – um den ungehinderten und selbstbestimmten musikalischen Selbstausdruck, die Möglichkeit zur Identitätsbildung und die Entwicklung einer „community culture“ (Higgins, 2012) gerade für jene, die das Bildungssystem ebenso ausgrenzt wie der traditionelle Kunstbetrieb. Gleichwohl lassen sich – mit dem Hinweis auf die Theorie des *Situated Learning* bzw. der *Communities of Practice* und durchaus vereinbar mit einer Auffassung von Lehren als „*Guiding*“ oder „*Facilitating*“ – Lernprozesse diagnostizieren: Alexandra Kertz-Welzel untersucht darüber hinaus die Nähe zu Praktiken der Musiktherapie oder der Musikpädagogik in der Sozialen Arbeit und warnt vor falschen Abgrenzungen, die durch eine naive oder klischeebehaftete Vorstellung von Schule und Unterricht entstehen könnten. Dabei müsste aber die Gefahr einer „*anthropologischen Kolonisierung*“ oder „*Pädagogisierung*“ gesehen werden, was freilich nicht für das Elementare Musizieren und die Musikvermittlung gilt.

*Musiklernen* wird von einem umfangreichen und solitären Kapitel über Musikalische Lernformen abgeschlossen, das zum einen als eine Metastudie verstanden werden kann, zum anderen dem Leser in umfassender Weise einen Überblick über den Stand der noch „*offenen*“ Lernforschung im Bereich der Musikpädagogik vermittelt und ihn mit ganz unterschiedlichen Studien bekannt macht. Zugleich fungiert Maria Spychigers Beitrag als einen Art Manual oder Handreichung für jene, die selbst Forschungsaktivitäten ins Auge fassen: Diesem Leserkreis wird das Desiderat einer auf *Lernergebnisse* gerichteten Forschung nahegebracht, diese Nutzer werden über mögliche Fragestellungen sowie methodische Möglichkeiten und Fallstricke ebenso informiert wie über Forschungs-

plattformen oder Publikationsorgane. Jedenfalls wird die gesellschaftliche Eingebundenheit musikpädagogischer Lernforschung betont und vor deren möglicher Selbstreferenzialität gewarnt: „Bei allem Bedarf nach Forschung darf das forschende Vorgehen nicht ‚empirizistisch‘ werden“ (Spychiger).

Das Buch *Musiklernen* thematisiert so die Spannungen, die dem Begriff des Lernens innewohnen, und nimmt sie zum Ausgang der Reflexion über musikalisches Handeln, das zum Lernen führt. Die in den einzelnen Kapiteln erarbeiteten Problemaufrisse wollen auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung grundsätzliche Einstellungen zu Formen musikalischen Lernens in den jeweiligen Arbeitsbereichen aufzeigen und zum Gegenstand weiteren Diskurses machen. Dabei reflektieren die Autoren den gegenwärtigen Wissensstand zum musikalischen Lernen in seinen divergenten Ausprägungen in den jeweiligen Arbeitsfeldern. Praktiker können so angeregt werden, den Prozess des Lernens und Vermitteln immer wieder kritisch zu hinterfragen und neu zu justieren; Studierende, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Musikpädagogik erhalten ein wissenschaftliches Kompendium mit Beiträgen einer Disziplin und Handlungsfelder.

Peter Röbbke  
Wilfried Gruhn

## Literatur

- Crawford, R. (2017):** Rethinking blended learning: learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research*, 19 (2), 149–161.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1992):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39. Nr. 3, 223–238.
- Fingerhut, J., Hufe, S. & Schindl, M. (2013):** Philosophie der Körperkulturen. 3. Auflagentexte zu einer aktuellen Debatte. Berlin: Suhrkamp.
- Hattie, J. (2009):** *Visible Learning*. London, New York: Routledge.
- Hollnagel, E. (2012):** *Community music: in theory and in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kerres, K. W. (2016):** *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung von mediengestützter Lernangebote*. Berlin: De Gruyter.
- Jarvis, I. & Wenger, E. (2011):** *Situated learning: legitimate peripheral participation*. 18. Auflage (1. Aufl. 1991). Cambridge (u. a.): Cambridge University Press.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.) (2009):** *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.
- Mezirow, J. (2009):** An Overview on Transformative Learning. In: K. Illeris (Ed.): *Contemporary Learning Theories. Learning theorists in their own words* (pp. 90–105). London: Routledge.
- Sennett, R. (2008):** *Handwerk*, aus dem Amerikanischen von Michael Bischoff, 3. Auflage Berlin: Berlin Verlag.
- Wenger, E. (1998):** *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Widmer, M. (2011):** *Die Pädagogik des Orff-Instituts. Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung*. Mainz: Schott