

Kremer, Joachim

Vielfalt oder Chaos? 'Musikalische Bildung' und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium

Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 133-146

urn:nbn:de:0111-opus-82006



Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jens Knigge/
Hendrikje Mautner-Obst (Hg.)

Responses to Diversity

Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld
globaler und lokaler Veränderungen



Impressum

1. Auflage

Copyright © 2013 by Staatliche Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Urbanstr. 25, 70182 Stuttgart

Umschlaggestaltung BÜRO PETIT, Cathrin Rapp

Inhalt

<i>Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst</i> Vorwort	5
<i>Bernd Clausen</i> Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen	8
<i>Jens Knigge</i> Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde	41
<i>Martina Krause-Benz</i> (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive	72
<i>Peter Graf</i> Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden	85
<i>Sointu Scharenberg</i> Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?	103

<i>Hsin-Yi Li</i>	
„Musik ist meine Sprache“– Eine ethnographische Fallstudie über taiwanesisches Musikstudierende in Deutschland	123
<i>Joachim Kremer</i>	
Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium	133
<i>Jens Knigge</i>	
„Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer	147
<i>Hendrikje Mautner-Obst</i>	
Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge Simpsons Geschichtsstunde	158
<i>Anne Niessen</i>	
Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“	171
<i>Kati Hannken-Illjes</i>	
Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kinder	195
<i>Anhang</i>	
Autorinnen und Autoren	204
Programm Veranstaltungsreihe „Responses to Diversity“	208
Programm Symposium „Integration durch Musik“	209

Joachim Kremer

Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium

1. ‚Musikalische Bildung‘ in den Hochschulen

In diesen hier in Schriftform gebrachten Vortrag¹ fließen Erfahrung mit Jugendlichen und Erwachsenen als Musiklehrer an Musikschulen ein, aus einem Musik-/Schulmusikstudium, aus der Arbeit in Verbänden wie dem Deutschen Musikrat und dem VDS, aus dem Kontakt mit Musikpädagogen in meiner Eigenschaft als Mitglied und Leiter der FG Musikwissenschaft an Musikhochschulen, aus der Tätigkeit als Autor in musikpädagogischen Organen wie „Diskussion Musikpädagogik“ (Kremer 2009a) oder den „VDS-Transpositionen“ (Kremer 2009b) und als Mitglied und zeitweiliger Leiter der Studienkommission Schulmusik der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Aber es handelt sich bei dem folgenden Beitrag nicht um eine Summa dieses an der Schnittstelle zwischen Musikpädagogik und Musikwissenschaft liegenden Wirkens, die den Abschluss des aktiven Nachdenkens zum Thema ‚Bildung‘ darstellen soll, obgleich mir im Rückblick gerade dieses Nachdenken über Bildung und Schulmusik als einer der folgenlosesten Bereiche meines beruflichen Tuns der letzten 20 Jahre vorkommt. Unbeantwortet steht nämlich für mich immer noch die Frage im Raum, warum es in den Ausbildungsstätten so lange dauert, bis dem Rechnung getragen wird, was Bildung ausmacht: Die Komplexität der Sache zur Kenntnis nehmen, diese auf der Basis fachlich fundierter Kenntnisse zu umreißen und zu verstehen suchen, um das zu leisten, was der Abschlussbericht der Enquetekommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestages 2007 beschrieben hat: Er versteht Bildung nämlich zu einem guten Teil als Persönlichkeitsbildung (vgl. Deutscher Bundestag 2007)², was die Fähigkeit einschließt, ‚hinter die Fassade‘ und hinter die offensichtlichen Konkretheiten zu sehen, um dadurch das wahrzunehmen, was ein erster oder schneller Blick nicht bieten kann, was aber Kunst und Kultur (und damit auch Musik) immer in sich tragen: gleichermaßen affektive, intellektuelle, historische und außermusikalische Dimensionen. ‚Bildung‘ ohne Wissen, ohne Reflektieren und ohne Vergegenwärtigung von Kontexten würde sich noch nicht einmal mit der Hälfte der Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten begnügen, wäre ein Missverstehen des Bildungsbegriffes und liefe Gefahr, inhaltsleer als Worthülse eingesetzt zu werden (s. dazu Kremer 2011). Musikalische und künstlerische Bildung ist demgegenüber wegen solcher Interaktionen und Interdependenzen zwischen Kunst und Kontext ein komplexes Phänomen, und obwohl das Reden über Bildung geradezu inflationär geworden ist, wird zu selten inhaltlich substantiell argumentiert. Auch das Grundsatzpapier des Deutschen Musikrats (2012) fragt nicht nach dem Verhältnis des Einzelnen zur Komplexität des Phänomens oder nach der Komplexität des Prozesses, den folglich der Erwerb von Bildung darstellt. Denn Bildung ereignet sich nicht ohne Zutun

¹ Der Vortragsduktus dieses Textes ist nur an wenigen Stellen zugunsten der Verschriftlichung geändert worden.

² Zur jüngeren Debatte um den Bildungsbegriff vgl. z. B. Kaiser et al. 2006; Gauger & Wilske 2007; Or-gass 2008.

wie ein Akt der Offenbarung, weswegen seitens der Bildungsinstitutionen nicht zu verantworten wäre, sie in den Bereich des außerschulischen oder außerakademischen lebenslangen Lernens zu verschieben (obwohl das finanziell und konzeptionell ‚entlasten‘ würde, im Grunde aber eine Bankrotterklärung der Bildungsinstitutionen wäre). Es müssen vielmehr Bedingungen geschaffen werden, unter denen Bildung möglich ist und eingeübt werden kann, gerade weil das Erreichte immer wieder zur Disposition stehen kann und in produktiver Auseinandersetzung immer wieder zur Disposition stehen muss. Eine gewisse Widerständigkeit gegenüber dem faktisch Gegebenen ist nämlich Grundvoraussetzung der Bildung, weswegen Andreas Dörpinghaus (2009) gerade die Anpassung an die aktuelle Lebenswelt scharf kritisiert: „Die zeitgemäße Bildung gehört in dieser Anbindung des Bildungsbegriffes in den Kontext der Verdummung“ (S. 9). Ähnlich steckte Holger Noltze (2010) das Feld der Musikwahrnehmung ab, das für ihn zwischen oberflächlichem Scheinwissen und unbegrenzter Ich-Bezogenheit liegt: „Wesentlich für die ästhetische Erfahrung eines Kunstwerks sind weder Anekdoten aus dem Leben des Künstlers noch die Verengung auf das eigene Empfinden im Sinne eines ‚Was macht das mit mir?‘“ (S. 229). In der Tatsache, dass ein hoher Prozentsatz der in Schulen und Konzerten gepflegten Musik geschichtliche Musik ist, liegt grundsätzlich die Möglichkeit zu einer Distanz zwischen Musik und eigener Erfahrungswelt. Und diese Distanz, also jedes Fehlen von Erfahrung, von Insider-Wissen, von Spezialistentum und von Kenntnissen kann als Potential verstanden werden, weil sie das leisten kann, was Bildung ausmacht: Die Begegnung kann irritieren, verunsichern, auf- und durchrütteln, und das kann sie um so mehr, als geschichtliche Musik immer auch real klingend und damit ihrer Historizität zum Trotz sehr präsent und aktuell sein kann (die Grenze zwischen historischer und aktueller Lebenswelt kann damit verwischt werden).

Gerade weil die Vorstellung von Bildung als einem dynamischen Prozess auch einen gewissen Aufwand an Zeit voraussetzt, stellt sich die Frage, wie sich die Studiengänge der Musikhochschulen in den Zeiten der Modularisierung entwickelt haben und ob sie denn für sich geklärt haben, was sie unter Bildung verstehen, ob sie jemals die Diskussion geführt haben, wie sich die einzelnen Teile (der ‚Sache‘ Musik und des Studiums) zueinander verhalten sollen, oder ob sie eine ungeordnete Vielfalt aufweisen, die immer noch die Herkunft aus der Konservatoriumspraxis erkennen lässt und manchen Fächern eine Dominanz einräumt, die vom Handwerklichen her zu verstehen ist. Die neu entwickelten Studienpläne müssen sich befragen lassen, ob sie wirklich Neues geschaffen und integriert haben oder ob nur auf die bestehenden (und traditionellerweise als solche betrachteten) ‚Kernfächer‘ aufgesattelt wurde oder um sie herum ‚garniert‘ wurde, eventuell mit dem pragmatischen Ansinnen, allen Fächern und Fachvertretern nicht ‚weh zu tun‘. Die an Musikhochschulen gepflegte Regelung, von Haupt- und Nebenfächern zu sprechen, ist im Grunde verräterisch, weil damit nicht umfassend gebildete Persönlichkeiten als Entitäten im Blick sind, sondern weil damit ein additives Baukastenprinzip verfolgt wird, das von der Vorstellung zentraler und peripher-verzichtbarer Inhalte und Fächer ausgeht. Es ist deshalb nicht nur aufschlussreich, welche Inhalte die Leitbilder der Hochschulen als zentral erachten, sondern es ist auch aufschlussreich, ob sie die Kunst als vorrangig formuliert haben oder die Menschen, die sich mit Kunst beschäftigen. Und weil die traditionelle Hierarchie der Fächer Denken und Entwicklungsmöglichkeiten der Studienpläne beschränkt, kann es wegen des Aufsattelns neuer Fächer (von denen es stets und immer wieder neue geben kann und wird) zu einer ungeordneten Vielfalt kommen, die sich den

Vorwurf gefallen lassen muss, unverbindlich-beliebig und in gewissem Sinn ‚chaotisch‘ zu sein. Sicher kann dahinter die Scheu stehen, das Gegebene (und damit den traditionellen Fächerkanon) grundsätzlich infrage zu stellen. Aber das wäre nötig, wenn es um Widerständigkeit geht, um ein „Sichfremdwerden im Zwischenraum von Eigenem und Fremdem“, denn „nur in diesem Spielraum sind für den Menschen Erfahrungen möglich“ (Dörpinghaus 2009, S. 3). Deshalb kann ein unverbundenes Nebeneinander der Fächer nicht zufriedenstellen, jedenfalls kann ein solches Tun nicht unwidersprochen als ein Bildungskonzept gelten. Um es platt zu sagen: Der Bausatz ist nicht das Ergebnis.

Die grundsätzliche Infragestellung kann aber nur in einer bestimmten Weise konstruktiv erfolgen: Ein Nebeneinander ist in den meisten Studienplänen zu finden, indem sie das Prinzip der Spezialisierung und des Fächerunterrichts widerspiegeln. Einzelne Fächer leben unbeschwert und bewahren ihre Position in den Studienplänen, neue Fächer werden u. U. auf dem Grundstock der bisherigen etabliert und in einen fakultativen Bereich verschoben. Aber selbst ausufernde Wahlmöglichkeit im fakultativen Bereich könnten keinen Ausdruck von Effizienz darstellen, sondern eher von Profillosigkeit, die zwar Reibungsflächen zwischen den Fächern und den Fachvertretern vermeiden, die aber dazu beitragen, dass ein Studiengang an Profil verliert. Aber um Reibungsflächen geht es doch, um Widerständigkeit und Sich-Fremdwerden geht es beim Bildungsprozess und ich frage mich, wo wir uns im Hochschulalltag bezogen auf die Musik wirklich noch echauffieren und aufregen.

Doch um solche Reibungsflächen kann es bei der Infragestellung eines tradierten Fächerkanons gehen: Wir haben – und das ist ein Kerngedanke dieses Beitrags – zu wenige Reibungsflächen, wo das ‚Knirschen‘, das die musikalische Realität in sich trägt, ausgetragen und ausdiskutiert wird, zu wenig Experimentierbereiche, in denen das Denken vom Querdenken bis zum abstrusen Denken gehen darf, um in einem dynamischen Prozess Grenzen und Möglichkeiten des Denkens und Verstehens auszuloten. Wo – frage ich mich manchmal – ist das Wissen-wollen, das Abenteuer, die Entdeckung, die begeistert, irritiert, verunsichert, bewegt und elementar als Bereicherung erfahren wird, also in dem Sinne, wie Eckart Liebau (2008) den Bildungsprozess beschreibt:

„Es ist völlig unbestritten, dass Wissen und Wissenschaft zugleich als Grundlage, Ziel und Methode zur pädagogischen Praxis gehören: Wer, wie, was wieso, weshalb, warum ... Und es ist völlig eindeutig, dass Wissenschaft nicht nur als fertiges Wissen vermittelt werden kann und darf, wenn man will, dass Kinder und Jugendliche ihren Sinn und ihre Möglichkeiten erfahren sollen. Wissenschaft bietet in allen ihren Bereichen zahllose Abenteuer, wenn man sich selber, in der Zusammenarbeit mit anderen auf die Suche macht.“ (S. 65f.)

Im Gegensatz zum leblosen Tradieren toten Wissens kann jedes ‚Wissen-Wollen‘ (ob in Schule, Hochschule oder Universität) im Sinne Liebaus „Abenteuer“ und Entdeckung sein. Und gerade das Schulmusikstudium kann wegen seiner Vielfalt und Breite als „Experimentallabor“ (Kremer 2009b, S. 12f.) und als Abenteuer verstanden werden. Kann es das aber in Zeiten der Modularisierung und des Credit-Point-Erwerbs wirklich und in ausreichendem Maße noch sein? Zuweilen frage ich meine Studierenden, wie sie denn damit zurechtkommen, dass sie so vielen unterschiedlichen Ansprüchen der Unterrichtsfächer genügen müssen, wie und ob sich diese unterschiedlichen

Umgangsweisen mit Musik verbinden, ob sie ganz persönlich einen Mehrwert und Zugewinn verspüren, und ob sich Bildung und Persönlichkeitsbildung dadurch ereignen. Ich frage das, weil sich auch an den Hochschulen Bildung nicht einfach einstellt, sondern sie muss auch dort auf den Weg gebracht werden, als Ideal formuliert und so als ein (sicher weit über das Hochschulstudium hinaus wirkender) Prozess gestaltet werden. Mit diesem Anliegen sind aber ausdrücklich nicht die Inhalte oder Fächer infrage gestellt, und es geht auch nicht um die Vorrangigkeit oder Dominanz von Fächern oder Inhalten: Die 2004 von der Konrad-Adenauer-Stiftung formulierte Frage nach dem musikalischen Kanon hat zwar Aufsehen erregt, hat aber im Grunde wenig bewirkt. Tendenziös greift sie nämlich zu kurz, weil nicht geklärt ist, was denn eigentlich an den kanonisierten Werken erkannt, erfahren und gelehrt werden soll. Mit dieser „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts“ (KAS 2004) wurde – man kann das so sehen – sogar das Ziel verfehlt, denn mit ihrem Entwurf attestiert sie Händel, Vivaldi und Bach ‚Kanonwürdigkeit‘, jedoch mit unterschiedlichen Gattungen. Es ist ein Zeugnis konservatoriumshaften Meisterwerkdenkens, das nicht danach fragt, was die Sache Musik ausmacht und wie der Einzelne sich dieser Komplexität gegenüber verhält (wie nämlich muss man sich beispielsweise die Unterschiedlichkeit von Konzert und Passion zur Zeit Bachs und Händels denken?). Wenn die Konzeption von Studiengängen Bildungsprozesse gewährleisten soll, dann kann es also auch nicht darum gehen, alte gegen neue Musik, Pop gegen Jazz, ‚U‘ gegen ‚E‘ oder Bach gegen den vermeintlich minderwertigen Rest des frühen 18. Jahrhunderts auszuspielen, weil ‚Bildung‘ ja auch keine auf bestimmte Inhalte bezogene Kategorie darstellt. Und es geht auch nicht darum, aktuelle Lebenswelt gegen Geschichtlichkeit ins Feld zu führen, denn in ihrer klingenden Existenz tritt uns Musik trotz ihrer historischen Implikation immer direkt und wirkungsmächtig entgegen³, und dabei ist sie eben – ob als Artefakt verstanden oder nicht – nie ein eindimensionales Phänomen: Ihre zahlreichen Bedeutungsschichten scheinen vielmehr im Erklingen zu einem Ganzen verschmolzen und können auch als Ganzes wirken. Diese Bedeutungsschichten, also das, was Musik an Tiefendimensionen in sich trägt, gehören wesentlich zu ihr, und an diesen Bedeutungsschichten von Musik setzt mein Gedankenspiel an. Ich nehme dazu die Frage auf, die in vielen Musikunterrichtslehren des 17. Jahrhunderts zu finden ist: „Was ist eigentlich die Musik: Quid est musica?“ Die These soll sein, dass die Antwort darauf in Musikhochschulen möglicherweise nicht ausreichend geklärt ist, weil jedes Fach in seiner Spezialisierung einen anderen Aspekt dessen, was Musik ausmacht, als wichtig oder sogar vorrangig erachtet. Das oben geforderte ‚Infragestellen‘ der Fächer wird sich also weniger auf die Inhalte als vielmehr auf ihre akademische Lebensform erstrecken.

2. „Musik“ in der Musikhochschule: Ein unbekanntes Wesen?

In ihrem Leitbild formuliert die Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart die Priorität der Musik und des Künstlerischen: „Alles praktische und theoretische Handeln an unserer Hochschule steht im Dienste der Kunst“ (SHfMuDK Stuttgart 2006, S. 1). Wenn es in einer Hochschule, die Musik in ihrem Namen trägt,

³ Von der produktiven Distanz zwischen eigener Erfahrungswelt und derjenigen der Musik wurde oben schon gesprochen.

um Kunst geht, dann mit einiger Gewissheit wohl auch um das erste Präludium in C-Dur des *Wohltemperierten Claviers* BWV 846, 1722 von Johann Sebastian Bach komponiert. Das Präludium kann schon deshalb als keine unbedeutende Komposition gelten, weil sein Bekanntheitsgrad immens ist. Die Suche nach der Präsenz dieses allzu bekannten Präludiums im Lehrbetrieb dieser Hochschule wäre höchst aufschlussreich; ich erlaube mir deshalb die Frage, wo denn das Hochschulleben dieses Präludiums zu finden sein mag.

- a) Vielleicht ist das Präludium im Bereich der Musiktheorie zu finden, zumindest war es bis heute oftmals Gegenstand musiktheoretischer Betrachtungen. Es gibt Analysen, die stufentheoretisch oder funktionsharmonisch vorgehen und uns das Werk erschließen, vom ersten bis zum letzten Takt. Als eine permanente Akkordbrechung eignet es sich für diese Art der Analyse besonders gut, womit der harmonische Fortgang der Komposition nachvollzogen werden kann.
- b) Für viele musikalisch Tätige mag das Präludium Gegenstand des Klavierunterrichts gewesen sein. Es zeichnet wegen der Sukzessivität der Anschläge eine gewisse Bequemlichkeit aus, und diese Eigenschaft hat es auch mit anderen, zeitweise im Klavierunterricht sehr beliebten Werken gemeinsam, etwa dem Präludium c-Moll BWV 999. Aber ich vermute (und diese Einschätzung müsste verifiziert oder falsifiziert werden), dass es selbst im Pflichtfachunterricht⁴ der Hochschule kaum vorkommt, unterfordert es doch geradezu einen Studierenden auf Hochschulniveau. Immerhin könnte es in der Klavierdidaktik und im Bereich der Literaturkunde als potentielle Unterrichtsliteratur erscheinen, als Beispiel der unterrichtspraktischen Verwendbarkeit. Das muss kein Widerspruch zum Verständnis des Werkes als analytischer Übungsstoff darstellen, stellt aber gewiss eine grundsätzlich andersartige Bedeutungszuweisung dar.
- c) Oder ist das Stück in der Form der Bearbeitung durch Charles Gounod (1853) bekannt? Als eine solche Bearbeitung führt das Präludium ein quirliges Leben, ist in den Wunschkonzerten verschiedener Rundfunkprogramme ein ständiger Gast, gilt aber aus der Perspektive der ‚hohen‘ und ‚ernsten‘ Kunst als Beispiel einer salonhaften Verwertung. Aber gerade diese Bearbeitung ist doch weit mehr als Salonkitsch: Charles Gounod hat mit der Umarbeitung des Präludiums zu einer *Méditation* und der Zufügung einer Melodie nichts weniger als einen geschichtsträchtigen Akt vollzogen (vgl. Feder 1969), der zu einer Veränderung des Stellenwerts Bachs in Frankreich beitrug! Er gab dem damals als kalt rechnenden Harmoniker geltenden Protestanten Bach (der zudem noch als Protagonist Deutschlands galt) eine ‚Seele‘, die in der französischen Ästhetik die Melodie verkörperte, machte also die vermeintlich emotionslose harmonische Studie mittels der Melodie zu genießbarer und verstehbarer Musik (Kremer 2009c, S. 26). Das konnte dazu führen, dass Charles-Marie Widor 1887 die Qualitäten Bachs als eines „pathetischen Melodikers“ und nicht als eines Fugenkomponisten⁵ hervorhob und dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts Bach in Frankreich im Zeichen nationaler Hochstimmung und Verblendung sogar als

⁴ Bewusst wird hier nicht von ‚Nebenfach‘ gesprochen,

⁵ „Ce n'est plus le Bach de la fugue que nous invoquons, c'est le mélodiste pathétique, le maître expressif par excellence des Préludes, du Magnificat, de la Messe en Si, des Cantates et de la Passion suivant St. Mathieu“, so Widor im Vorwort zu den *Symphonies pour Orgue* (vgl. Hiemke 1999, S. 39).

ein im Grunde katholischer Musiker verstanden werden konnte: Er sei „Protestant aus Irrtum“, misslicherweise nur aufgrund der historischen Zeitumstände heraus ein Lutheraner (Tinel 1902, S. 249f.). Es stehen also ästhetische, nationale, konfessionelle, rezeptions- und wertungsgeschichtliche Momente hinter dieser Bearbeitung Gounods, und die Größe der Tat Gounods ist nicht erkannt, wenn diese Musik als salonhaftes Wunschprogrammrepertoire ab- oder disqualifiziert wird. Ob die Bearbeitung gefällt oder nicht, ob sie dem hehren Ideal eines emphatischen Kunstbegriffes zuspield oder nicht ..., das ist – mit Verlaub – für eine akademische Beschäftigung irrelevant, weil die zahlreichen Implikationen eine Integration dieser Bearbeitung in den akademischen Lehr- und Forschungsbetrieb rechtfertigen, zumal sich daran auch eine heutige musikalische und soziale Praxis erkennen lässt.

- d) Und spätestens hier frage ich mich, worum es eigentlich geht, ob wir beim Anspielen der ersten Takte des Präludiums wirklich alle an dasselbe Stück denken. Zwei mögliche Denkrichtungen seien hier angedeutet, indem zuerst kritisch gefragt werden soll, wer in den vier ersten Takten an jene Fassung des Präludium denkt, die heute mit alpha bezeichnet wird und eine mit BWV 846a bezeichnete Frühfassung darstellt: In der Überlieferung im Klavierbüchlein für Wilhelm Friedemann Bach umfasst sie statt 35 nur 24 Takte, wurde aber von Johann Nikolaus Forkel irrtümlich als die Fassung letzter Hand betrachtet und in die von ihm in Leipzig publizierte Bach-Gesamtausgabe aufgenommen (Oppermann 2001, S. 28). Diese Fassung weist ebenso wie die auf den Hamburger Kantor Christian Friedrich Gottlieb Schwencke zurückgehende Erweiterung durch den sog. ‚Schwenkeschen Takt‘ (zwischen Takt 22 und 23), die übrigens Charles Gounods *Méditation* zugrundelag und die z. B. in der Publikation durch den Verlag Peters bis weit ins 20. Jahrhundert Verbreitung fand, andere harmonische Spannungsverläufe auf und unterscheidet sich deshalb fundamental von Bachs Autograph des Jahres 1722.
- e) Oder hören die akademischen Rezipienten der ersten vier Takte eher in die folgende Richtung, die die folgenden Bearbeitungen darstellen und die nur wenige Beispiele der schier unüberschaubaren Bearbeitungspraxis dieses Präludiums dokumentieren.

[Hier folgte im Rahmen des Vortrags ein Zusammenschnitt folgender unter „youtube“ zu findenden Bearbeitungen:

- 1) Takt 1-8 aus: Bach/Gounod: Ave Maria, Ensemble Planeta (<http://www.youtube.com/watch?v=c0PDw80GUzc>),
- 2) Takt 9-15 aus: Bach/Gounod: Ave Maria, Interpr. Beniamino Gigli (<http://www.youtube.com/watch?v=-v0h-5EjezA>),
- 3) Takt 16-23 aus: Bach/Gounod: Ave Maria, Bobby McFerrin (<http://www.youtube.com/watch?v=dV5atXAqQJE>),
- 4) Takt 24-32 aus: Bach/Gounod: Ave Maria, Mitspielversion, Provenienz: www.flutegirl.ca (<http://www.youtube.com/watch?v=IsxAtiZmSgQ>),
- 5) Takt 33-Ende aus: Bach/Gounod: Ave Maria, „Mira“ Music Box 1908, inkl. zugefügter Coda (<http://www.youtube.com/watch?v=9L3bklMalZQ>).

Jede dieser hier zu einem vollständigen Durchlauf der Komposition zusammengeschnittenen Versionen ist ein interessantes Dokument, freilich nicht vorwiegend für eine kompositionsgeschichtliche Herangehensweise an Musik und ihre Geschichte. Selbst eine Version wie die der Verwendung als Klingelton⁶ findet heute das Interesse wissenschaftlichen Nachdenkens. Insgesamt zeigen diese Versionen auch eine Präsenz von Musik via Internet, die eine von der musikalischen Lebenswirklichkeit der Hochschulen ziemlich abweichende Welt erkennen lässt (vgl. dazu de Vries & van Elferen 2013; Knolle 2006; Büsser 2010).]

Freilich kann man in den Tempeln der Kunst, wo das Gute, Wahre und Schöne wohnt, die Perspektive der emphatischen Werkästhetik als normativ und unverhandelbar betrachten und Nase rümpfend die eine oder andere der hier vorgestellten Bearbeitungen verwerfen.⁷ Dies geht logischerweise aber nur dann konsequent, wenn jenen Versionen Kunstanspruch oder gar die Eigenschaft als Musik aberkannt wird (also: Quid est musica?). Ich gebe zu: Im Grunde kann man sogar froh sein, wenn jemand diese Aussonderung vornimmt und Klingendes als Nicht-Kunst verwirft, denn dann muss dieser Kunstrichter auch seine Wertmaßstäbe und seine Kategorien offenlegen und eine kritisch-konstruktive Diskussion kann darüber beginnen, was Kunst und Lebenswirklichkeit ausmachen, ob und wie sie sich zueinander verhalten. Jede Meinung, die Klingendes als Nicht-Musik, als ‚Krach‘, als ‚Kakophonie‘, als ‚Geräusch‘, ‚Geplärr‘ oder ‚Geleyer‘ verwirft, ist damit ein Dokument des Unverständnisses und des Missverstehens,⁸ und gerade das Missverstehen zeigt, wie sehr die Musik im Wertesystem der Menschen eingebunden ist. Das ist keine unwichtige Angelegenheit, sie geht jeden von uns ganz direkt an und deshalb finden sich Spuren dieser Problematik in der gesamten Musikgeschichte, bei Plato, bei Johannes Chrysostomus, in der Bulle *Docta sanctorum patrum* von 1325 bis hin zu der in meinen Augen nicht gelungenen und nicht überzeugenden Abrechnung Marcel Dobbersteins (2007) mit der modernen Musik der letzten 100 Jahre.⁹

Jede Katze soll sieben Leben haben, Bachs C-Dur-Präludium BWV 846 hat aber mehr Leben als sieben mal sieben Katzen. Mir scheint jedoch, dass nur wenige davon in der akademischen Welt der Musikhochschulen und der Universitäten wahrgenommen werden. Was ist also die Musik, die im Zentrum dieses Beitrags steht? Im Grunde doch die Gesamtheit all dessen, was diese Komposition darstellt, in ihrem Vorleben, ihrem realen Leben, in ihrem schillernden und reichhaltigen Nachleben, in ihrer historischen, sozialen, ästhetischen und analytisch festzumachenden Dimensionen. Diese Vielgestaltigkeit ist ein den Hochschule würdiger Gegenstand.

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=wYTAKbl9txs>.

⁷ Dabei wäre auch zu erklären, warum eine im 19. Jahrhundert so erfolgreiche Ästhetik auch noch das 21. Jahrhundert bestimmen soll.

⁸ Vgl. zu solchen Werturteilen im 17. und 18. Jahrhundert auch Dammann (1984, S. 438) und zum Missverstehen Kellerer et al. (2008).

⁹ Dobberstein bezeichnet die „Geschichte der Neuen Musik [...] als Zusammentragung von Verrücktheiten“ (2007, S. 49).

3. Musikwissenschaft und ‚Bildung‘

Musikwissenschaft ist als akademische Disziplin wesentlich und untrennbar mit dem Anspruch auf Bildung verbunden. Einerseits profitiert sie elementar von Bildungshintergründen, andererseits trägt sie zur Schaffung solcher Kontexte bei. Dieses wechselseitige Rollenspiel zwingt sie – wie jede Wissenschaft – dazu, ihr eigenes Tun zu reflektieren. In einer Ausgabe des Magazins *Spektrum* der Stuttgarter Musikhochschule habe ich kurz umrissen, worin der Nutzen dieses Reflektierens liegen kann:

„Das Handwerk in der Musikwissenschaft lehrt, was noch ausgesagt werden kann (ohne sich zu blamieren) und was lieber nicht hätte gesagt werden sollen, denn nicht jede Äußerung zur Musik ist wissenschaftlich haltbar und ernst zu nehmen. Erst die kritisch-hinterfragende Annäherung an die Komplexität der Musik und die handwerklich solide und gedanklich stringente Arbeit führt zur Erkenntnis, was als gesichert gelten kann, was sinnvolle Schlussfolgerung, was Annahme, reine Spekulation oder gar Fälschung ist. Dass beispielsweise Beethoven selbst das ‚Schicksal an die Türe pochen‘ hörte, ist – und das lehrt das kritische Studium der Konversationshefte Beethovens – eine Fälschung Anton Schindlers und keine Aussage Beethovens. Dass sich dieser Ausspruch aber so zählebig hält, ist auch ein Stück Musikgeschichte, aber eher die Geschichte Schindlers und seiner fatalen Nachwirkung oder aber die Geschichte derer, die Heroen brauchen und suchen. Die philologische Entlarvung der Fälschung deutet somit den generellen Nutzen des musikwissenschaftlichen Handwerks an: Es ist Voraussetzung für ein differenziertes Wahrnehmen und Bewerten der Musik und ihrer Kontexte, nicht aber für eine vertraute, stets nur ungefähre Kenntnis.“ (Kremer 2012, S. 17)¹⁰

Diesen emphatischen Worten zum Trotz zweifle ich aber zunehmend, ob das Ideal der differenzierten Hinterfragung nicht inzwischen überholt wurde, und zwar nicht primär von besseren Konzepten, sondern von der Art und Weise des Wissenserwerbs, von der Praxis, schnell ins Internet zu gehen, um sich dort auf der ersten und nicht immer auf den besten Seite zu bedienen. Wikipedia, www.musikwissen.de und andere Seiten, auf denen teils kostenlos, teils gegen Gebühr Gutes, Wahres, Schönes, aber auch Multipliziertes, Belangloses, Überflüssiges, Plattes und Falsches gelesen, kopiert und heruntergeladen werden kann, haben Realitäten geschaffen. Und unsere missionarische ‚Predigt‘, die die Lehrveranstaltung „Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten“ im Grunde darstellt, ist vielleicht dem Plädoyer vergleichbar, wieder mit Hammer und Meißel Hieroglyphen zu schreiben. Wurden wir mit unserem Bildungsanspruch nicht schon längst überholt von der Wirklichkeit der Faktenüberflutung, von der Omnipräsenz alles Möglichen und Unmöglichen? Liest man wirklich noch umfangreiche Artikel der Fachlexika? Oder haben Bequemlichkeit, Tempo und Zeitersparnis nicht schon längst die Auswahlkriterien und damit auch den Zugriff auf die Inhalte grundlegend verändert und bestimmt? Die Sinnhaftigkeit meiner Frage wäre leicht zu beweisen: Ein Test könnte zeigen, wer in dieser Hochschule denn z. B. das gegenwärtig nicht im Internet als Digitalisat zu findende Handwörterbuch der musikalischen Terminologie kennt. Nach meiner Einschätzung kaum jemand und das Bedenkenswerteste: Es wird auch kein Desiderat verspürt, kein Mangel konstatiert. Das kann u. U. folgen-

¹⁰ Zu Schindler siehe Brenner 2013.

trächtige Auswirkungen haben, denn bei Aussparung der als für ein Wissensfeld verbindlich betrachteten Referenzliteratur fehlt leicht ein kommentierendes und kritisierendes Korrektiv; die Folge können in sich geschlossene Gedankengänge sein, die Schlüssigkeit suggerieren, denen aber Wesentliches fehlt.¹¹ Die begrenzte Tragfähigkeit solcher zu wenig kontextualisierten Deutungen ist immer dann leicht zu erkennen, wenn es um Werturteile geht: Denn wenn ein Urteil kein Geschmacksurteil, sondern eine sachliche Bewertung darstellen soll, offenbart sich rasch die Tragfähigkeit der Argumente oder aber die Zirkelschlüssigkeit geschlossener Denksysteme.¹²

Gerade in Zeiten des veränderten Wissenserwerbs und in Zeiten der vermeintlichen medialen Unbegrenztheit kann eine der Stärken der Hochschulen das Nachdenken über den Umgang mit Wissen und Informationen als Grundbedingung eines Bildungskonzepts sein, das Nachdenken über das, was einzelne Informationen vernetzt, um letztlich das zu leisten, was der Enquetebericht des Bundestages angemahnt hatte, nämlich „Bewertungs- und Beurteilungskriterien für das eigene und das Leben Anderer sowie für die Relevanz des erworbenen Wissens“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 379) zu gewinnen. Der Erwerb solcher Kriterien erhebt das Tun aus der subjektiven Beliebigkeit, weil der Handelnde weiß, warum er es tut und warum er es tun muss, und in meinem Verständnis ist es für eine akademische Einrichtung mit universitärem Anspruch unangemessen, diesen Akt der Legitimierung und Selbstevaluation nicht zu leisten. Wo, wenn nicht in einer Hochschule, die die Kunst auf ihrer Fahne stehen hat, sollte Musik in ihrer Ganzheit Gegenstand des Interesses sein? Wo, wenn nicht hier, sollte Grundsätzliches aufgeworfen, besprochen und so weit wie möglich durchleuchtet werden, weil dies doch alles in höchst elementarer Weise uns und unser Tun betrifft. Um es platt und simpel zu sagen: Der Sänger ist eben kein abgerichteter, dressierter Vogel, denn er kann auch intelligent musizieren, und der Theoretiker muss die Sensibilität und Sinnlichkeit der musikalischen Praxis kennen und wahrnehmen, um seine Befunde bewerten zu können. Dieser Grundgedanke ist keineswegs neuartig: Schon um 1027 soll ihn Guido von Arezzo formuliert haben, als er den Unterschied zwischen „musicus“ und „cantor“ beschrieb: „Zwischen Musikern und Sängern ist der Abstand groß, / Diese tönen bloß, jene wissen, woraus sich die Musica zusammensetzt. / Denn wer etwas tut, das er nicht versteht, definiert sich als Tier“.¹³ Diese Auffassung könnte dem Zweifel, dass eine umfassende Bildungsidee noch verwirklicht werden könne, entgegengestellt werden, aber dies kann nur unter der Voraussetzung überzeugen, dass in den Studienplänen statt einer Vereinzelung im Akt einer Vernetzung die Ganzheit der Musik thematisiert und bestenfalls konzeptionell verankert wird. Und aus diesem Grunde wird der letzte Teil dieses Vortrags mit einer konkreten Forderung eingeleitet.

¹¹ Auch dafür ist Dobbersteins (2007) Buch ein Beispiel, weil es die zeitgeschichtliche Dimension ästhetischer und geschmacklicher Urteile nicht diskutiert und noch weniger abwägt.

¹² Zu den Urteilen vgl. Dahlhaus 1970.

¹³ „Musicorum et cantorum magna est distantia, / isti dicunt, illi sciunt, quae componit Musica. / Nam qui facit, quod not sapit, diffinitur bestia“ (zit. nach Kapp 2007, S. 18).

4. Schnittstellen schaffen: Ein ‚Ave Maria-Semester‘ als Hochschulprojekt

Das Zeitbudget der Studierenden und der Lehrenden ist begrenzt, auch die finanziellen Möglichkeiten der Hochschulen lassen Grenzen erkennen oder es werden ihnen Grenzen gesetzt. Neue Fächer zu fordern, ist vor diesem Hintergrund nicht sinnvoll, und in gewissem Sinne auch überflüssig, denn es gibt in den Hochschulen bereits viele Fachleute und Spezialisten. Was nötig ist, ist eine der Komplexität der Kategorie ‚Bildung‘ angemessene Vernetzung und diese mündet hier an dieser Stelle in eine Forderung nach der Durchführung eines ‚Ave Maria-Semesters‘, also eines Semesters, in dem alle Fächer dieser Hochschule sich dieses Präludiums in seiner Vielgestaltigkeit annehmen, der Klavierunterricht, die Melodieinstrumente, die Musiktheorie, die Arrangeure und Bearbeiter, die Pop- und Jazz-Musiker, die Dirigenten, Sänger und Pädagogen, die Musikwissenschaftler und die darstellenden Künste. Ein solches ‚Ave Maria-Semester‘ würde uns alle zwingen, über Setzungen und Tradierungen hinwegzudenken, es würde Kunst und Kommerz, verschiedene soziale Realitäten, ästhetische Ideale und musikalische Praktiken thematisieren und erkennen lassen und auf diese Weise unterschiedliche Facetten der Wirklichkeit dieser Komposition erfassen. Alle Fächer müssten sich dieser Vielfalt gegenüber verhalten, doch ein solches multi-disziplinäres ‚Ave Maria-Semester‘ kann nur ohne jeden Anspruch auf Deutungshoheit verwirklicht werden (und es läuft einer solchen Deutungshoheit sogar zuwider), denn obwohl viele der Spezialisten und Fachleute vielleicht geschmackliche Präferenzen haben, müssen diese anderen Wirklichkeiten zur Kenntnis genommen werden, weil sie – wie das Leitbild unserer Hochschule sagt – „Welt-Entwürfe“ sind, oder zumindest musikalisch-kultureller Bestandteil solcher Welt-Entwürfe, die immer auch in Bezug zu einer – ebenfalls im Leitbild formulierten – Ganzheitlichkeit stehen. Ich rege also mit diesem Beitrag an, dass es in der Stuttgarter Musikhochschule ein ‚Ave Maria-Semester‘ geben soll, dass sich alle Fächer diesem Präludium in allen seinen Gestalten widmen und dass es in einer 12-stündigen ‚Ave Maria-Nacht‘ kulminieren soll, und zwar ungeachtet einer stilistischen oder ästhetischen Vorauswahl.

Aber es muss eingestanden werden: Diese Idee ist im Grunde nicht neu. An der Musikhochschule Köln gibt es schon längst solche interdisziplinären Module, im Wintersemester 2012/13 das Modul „Musik-Technik-Medien“ und das Modul „Musik nach 1950“, und an der Musikhochschule Stuttgart haben Teilnehmer des musikwissenschaftlichen Hauptseminars „Sterben ist mein Gewinn“ im WS 2003/04 eine Präsentation zum Thema „Trauermusik vom 16. bis 18. Jahrhundert“ geboten, die verschiedene Fähigkeiten und Medien verband, indem verschiedenartige Kompetenzen einzubringen waren: Alle Musikbeiträge wurden von den Studierenden musiziert, Aufführungsmaterial war z. T. aus Drucken des 17. Jahrhunderts hergestellt worden, ein Filmbeitrag, Poesie, Vortragstexte, Berichte (Zitate), Bilder, Musik, eine Sachquelle (ein realer Kürbis) gaben die Basis für unterschiedliche Präsentationsformen (Vortrag, Rezitation, Overhead-Präsentation, Vorführen einer Film-Sequenz) und mit ihnen wurden verschiedenartige Aspekte des Themas entworfen, bis hin zu komisch-karikierenden Einlagen.

Mit der Forderung nach einem ‚Ave Maria-Semester‘ ist der Grundgedanke dieses Beitrags benannt: Es braucht im Hochschulstudium noch immer mehr Schnittstellen statt Vereinzelung, also Punkte, die das Vernetzen und das Verbinden üben und auch leisten, weil ‚Musik‘ und auch ‚Musikalische Bildung‘ komplexe Kategorien darstellen. Das muss gewollt sein und es muss konzeptionell in den Studiengängen verankert

sein, evtl. als interdisziplinäre Module, wie es an der Musikhochschule Köln für den Studiengang Schulmusik schon seit Jahren existiert oder eben als fachübergreifendes ‚Ave Maria-Semester‘ mit abschließender ‚Ave Maria-Nacht‘, um auf diese Weise auszuloten und praktisch zu erfahren, was Bildung ausmachen kann und um sie nicht in den Bereich zu verschieben, der außerhalb der eigenen Verantwortung liegt. In einer medial überfrachteten und auch teilweise unübersichtlichen Welt kann dieses hohe Ideal der musikalischen Bildung nicht unkommentiert sich selbst überlassen werden, und auch eine Hochschule muss in dieser Hinsicht Position beziehen. Das spricht auch das am 20. Oktober 2012 vom Deutschen Musikrat veröffentlichte Grundsatzpapier „Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen“ an, indem es auf die unterschiedlichen Handlungsformen des Musikunterrichts wie „Singen, Spielen, Bewegen, Tanzen, Hören, Improvisieren, Diskutieren und Reflektieren“ als unverzichtbaren Teil der Allgemeinbildung hinweist.

Ein schöner Gedanke, dass sich das Potential der unterschiedlichen Fächer verbinden könne, um sich der Ganzheit der Musik anzunähern! Er muss sympathisch sein, weil auch jede musikalisch denkende und handelnde Person eine Ganzheit darstellt, nicht etwa eine multiple Persönlichkeit, deren Teilmomente sich aus verschiedenen Disziplinen ergeben. Ungeachtet der Frage, wie sich Professoren/Lehrende, Gremien und Institutionen dieser Idee gegenüber verhalten, muss nüchtern festgestellt werden, dass niemand und auch keine Institution gezwungen werden kann oder soll, dieses hier skizzierte Potential der Schaffung von Schnittstellen (wofür das ‚Ave Maria-Semester‘ nur ein Beispiel darstellt) zu nutzen. Es liegt vielmehr in seiner bzw. ihrer eigenen Verantwortung, und darüber ist Rechenschaft abzulegen. Beim Ignorieren der Potentiale sollte aber die Rede von Bildung an ihrem natürlichen Ende angekommen sein. Denn wenn der Bildungsbegriff nur ein Funktionsbegriff bleibt, um z. B. durchgängigen Musikunterricht zu fordern (was übrigens uneingeschränkt zu unterstützen ist), und wenn er nicht einen Inhaltsbegriff darstellt, dann brauchen wir weder seinen hohen Anspruch mit der ihm innewohnenden Emphase noch ihn selbst. Es wäre dann nur konsequent, auf ihn zu verzichten und die Rede von der ‚Musikalischen Bildung‘ zu beenden. Diese Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit muss dann schon aufgebracht werden. Aber wie gesagt: Für diesen Verzicht müsste es aber wirklich gute und auf Dauer tragfähige Gründe geben.

Literatur

- Brenner, Daniel (2013). *Anton Schindler und sein Einfluss auf die Beethoven-Biographik*. Schriften zur Beethoven-Forschung; Bd. 22. Stuttgart: Beethoven-Haus.
- Büsser, Martin (2010). Abschied vom Kulturauftrag: Neue Musik im Internet – Allgemeingut oder Nische. *Neue Zeitschrift für Musik* (171), 49-51.
- Dahlhaus, Carl (1970). *Analyse und Werturteil*. Musikpädagogik. Forschung und Lehre; Bd. 8. Mainz: Schott.
- Dammann, Rolf (1984). *Der Musikbegriff im deutschen Barock* (2. Aufl.). Laaber: Laaber.
- Deutscher Bundestag (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Berlin (Drucksache 15/7000).
- Deutscher Musikrat (2012). *Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen*. Verfügbar unter: http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_2012_Web.pdf [13.8.2013].
- Dobberstein, Marcel (2007). *Neue Musik. 100 Jahre Irrwege. Eine kritische Bilanz*. Taschenbücher zur Musikwissenschaft; Bd. 154. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Dörpinghaus, Andreas (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre (Supplement)*, 16 (9), 3-14.
- Feder, Georg (1969). „Méditation“ und ihre Folgen. In W. Wiora (Hrsg.), *Die Ausbreitung des Historismus über die Musik* (S. 85–110). Regensburg: Bosse.
- Gauger, Jörg-Dieter & Wilske, Hermann (Hrsg.) (2007). *Bildungsoffensive Musikunterricht*. Freiburg: Rombach.
- Gounod, Charles (1853). *Méditation / composée pour piano et violon solo, avec orgue ad libitum, transcrite pour piano seul par Ch. Gounod; sur le 1er prélude de piano de J. S. Bach*. Paris
- Hiemke, Sven (1999). Aspekte der französischen Bach-Rezeption. In M. Heinemann & H.-J. Hinrichsen (Hrsg.), *Bach und die Nachwelt. Bd. 2: 1850–1900* (S. 31–83). Laaber: Laaber.
- Kaiser, Hermann J., Barth, Dorothee, Heß, Frauke, Rolle, Christian, Vogt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (Hrsg.) (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kapp, Reinhard (2007). Vom Ideal des guten Musikers. In J. Kremer & D. Schmidt (Hrsg.), *Zwischen bürgerlicher Kultur und Akademie. Zur Professionalisierung der Musikausbildung in Stuttgart seit 1857* (Forum Musikwissenschaft 2, S. 11–60). Schliengen: Ed. Argus.

- Kellerer, Sidonie, Nierhoff-Fassbender, Astrid, Perrin-Marsol, Alice & Theofilakis, Fabien (Hrsg.) (2008). *Missverständnis/Malentendu. Studien zwischen Kommunikation und Störung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Knolle, Niels (2006). Klingeltöne im Musikunterricht? Zur musikalischen Selbstprofessionalisierung von Jugendlichen als Herausforderung für die Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik* (30), 31-37.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (2004). *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts, Initiative „Bildung durch Persönlichkeit“*. Verfügbar unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_5929-544-1-30.pdf?120106140637 [13.8.2013].
- Kremer, Joachim (2009a). Von der Geschichtlichkeit der Musik, oder: Bildungsanspruch und Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik* (43), 4-10.
- Kremer, Joachim (2009b). Das Erkennen und Nutzen von Potentialen: Die Musikwissenschaft im Studiengang Schulmusik. *TransPositionen* (3), 12-13.
- Kremer, Joachim (2009c). Comparaison de deux auditions de la Messe de Gran de Franz Liszt (Paris, 1866 et 1886). Pour une biographie contextualisé. *OMF Musicologies* (6), 25-34.
- Kremer, Joachim (2011). Bildung ohne Wissen und Inhalte? Oder: Worum geht es bei der Beschäftigung mit Musik? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik; Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 3, S. 236–252). München: Allitera.
- Kremer, Joachim (2012). Musikwissenschaft und Handwerk. *Spektrum* (19), 17.
- Liebau, Eckart (2008). Wie ästhetische und kognitive Bildung zusammengehen. In M. Schweizer (Hrsg.), *Kinder zum Olymp! Kunst vermitteln: Der Bildungsauftrag der Kultur* (S. 65–66). Berlin: Kulturstiftung der Länder.
- Noltze, Holger (2010). *Die Leichtigkeitlüge. Über Musik, Medien und Komplexität*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Oppermann, Annette (2001). *Musikalische Klassiker-Ausgaben des 19. Jahrhunderts: Eine Studie zur deutschen Editions-geschichte am Beispiel von Bachs „Wohltemperiertem Clavier“ und Beethovens Klaviersonaten*. Abhandlungen zur Musikgeschichte: Bd. 10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Orgass, Stefan (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive: Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. FolkwangStudien: Bd. 6. Hildesheim: Olms.
- Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart (2006). *Grundordnung der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart*. Verfügbar unter: <http://www.mh-stuttgart.de/fileadmin/downloads/Sonstiges/Grundordnung%20der%20Staatl.%20Hochschule%20f%C3%BCr%20Musik%20und%20Darstellende%20Kunst%20Stuttgart.pdf> [13.8.2013].

Tinel, Edgar (1902). La Musique figurée à l'église. Discours prononcé par M. Edgar Tinel. *La Tribune de Saint-Gervais. Bulletin Mensuel de la Schola Cantorum*, 8 (8/9), 244-251.

Vries, Imar O. de & van Elferen, Isabella (2013). The Musical Madeleine. Communication, performance and identity in musical ringtones. In M. Bull (Hrsg.), *Sound studies. Critical concepts in media and cultural studies* (Critical concepts in media and cultural studies, S. 155–168). London: Routledge.