

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen - professionell, als Profession?

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 191-211. - (Musikpädagogische Forschung; 41)



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich: Lehre des Musikalisch-Künstlerischen - professionell, als Profession?
- In: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York :
Waxmann 2021, S. 191-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243395 - DOI: 10.25656/01:24339

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243395>

<https://doi.org/10.25656/01:24339>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

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.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN
(SELF-)REFLECTIONS
AND INTERVENTIONS

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,
Friedrich Platz (Hrsg.)

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between
(Self-)Reflections and Interventions



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 41
Research in Music Education, vol. 41**

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4272-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Vorwort.....	9
Liste der Reviewerinnen und Reviewer	13
<i>Andreas Lehmann-Wermser</i> „... es kömmt drauf an ...“	15
<i>Marlon G. Schneider</i> Concept Maps Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht	33
<i>Concept Maps</i> <i>The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning</i> <i>Prerequisites and Processes in Music Lessons</i>	
<i>Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,</i> <i>Werner Jank & Silke Schmid</i> Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung	53
<i>Change Management Processes in Music Teacher Training:</i> <i>Coherency and Professional Orientation</i>	
<i>Georg Brunner</i> Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie	73
<i>The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related</i> <i>University Teaching: An Exploratory Comparative Study</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung	91
<i>Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the</i> <i>Evaluation of a Teacher Training Program</i>	

Isolde Malmberg

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in-
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. 113

*Music Making as a Developmental Task in School Internships –
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld

(Un-)Eindeutige Anregungen
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung
von Prozessen des Musik-Erfindens 135

*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,
Matthias Krebs & Christian Rolle*

Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis 155

*On ‘Inspiring’ and ‘Safe Places’: The Aesthetic Use of Place in
Music-App Practices*

Peter W. Schatt

„geschichtlich durch und durch“?
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘ 173

*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’*

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –
professionell, als Profession? 191

Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?

<i>Lina Oravec & Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker</i> „Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“ Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory	213
<i>“Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.” Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study</i>	
<i>Olivier Blanchard</i> „Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“ Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht	233
<i>“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons</i>	
<i>Charlotte Lietzmann</i> Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge	251
<i>The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education</i>	
<i>Jürg Huber und Christoph Marty</i> Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen.	277
<i>The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews</i>	
<i>Stefan Orgass</i> Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion.	297
<i>Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection</i>	

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen – professionell, als Profession?

Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?

Zur Annäherung an Antworten auf die im Titel aufgeworfenen Fragen enthält der Beitrag Überlegungen zu terminologischer und konzeptioneller Grundlagenarbeit der Musikpädagogik über Darstellungen von Ergebnissen „philosophischer Forschung“ (Rolle, 2018). Ausgegangen wird von Bestimmungen musikpädagogisch-wissenschaftlicher Theorie, die nach H. J. Kaiser (1995) Theorien zur Kunst mit solchen zu gesellschaftlich bezogenem bzw. verantwortetem Handeln zusammenzuführen hat. Dieser Strategie von Theoriebildung folgend werden in der Studie Theorien zu Kunst (nach Luhmann) bzw. zu Musik als Kunst (nach Seibert) sowie soziologische Theorien zu Profession und Professionalität aufgearbeitet und in beispielhafte Möglichkeiten musikpädagogischer Weiterführungen und Konkretisierungen geführt.

What are the conditions under which the teaching of the ‘musical artist’ can be called a profession? Interested in the development of music-pedagogical scientific theory, this essay aims to define these terms. In doing so, it refers to H. J. Kaiser (1995), who combined theories of art with those on socially related and responsible action. Following this strategy of forming a theory, studies of the theory of art (acc. to Luhmann), the theory of music as art (acc. Seibert) and sociological theories about profession and professionalism are explored, before concluding considerations are given to examples and possibilities of future music-pedagogical applications.

Mit ‚Lehre‘ werden Tätigkeiten bezeichnet, die ein bestimmtes Lernen ermöglichen sollen. Musikalisch-künstlerische Lehre wäre die Bemühung, mit der planmäßig verfolgt wird, dass musikalisch-künstlerisches Handeln wahrscheinlicher möglich wird oder gelingt. Solche Lehre wird in unterschiedlichen Situationen realisiert, auch (haupt-)beruflich und in Institutionen, mehr oder weniger kundig oder gekonnt, mit oder ohne Verbindung zu einem Fachdiskurs, auf der Basis von Qualifikationen oder ohne diese. Überlegungen dazu, ob oder wann solche Lehre professionell, professionalisiert genannt werden kann, ob oder inwiefern

von (einer) Profession gesprochen werden kann, ziehen Fragen zu Blickpunkten, Perspektiven, genutzten Begriffen wie Kriterien nach sich.

Solche Zusammenhänge werden soziologisch domänenübergreifend als ‚Professionsentwicklung‘ thematisiert (Dick, Marotzke & Mieg, 2016). Musikpädagogisch ist der Kontext z.B. angesprochen, wenn von „Professionalisierung“ (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 9), vom „Professionswissen[] von Musiklehrkräften“ (Hofbauer & Harnischmacher, 2018, S. 170), von „inter- und transprofessioneller Zusammenarbeit“, von „kooperativer und wechselseitiger Professionalität“ (Oberhaus & Kivi, 2018, S. 210) die Rede ist, wenn „Professionswissen von Musiklehrkräften“ (Puffer, 2017) konzeptioniert wird, versucht wird, deren ‚professionelles Wissen‘ mit Hilfe eines Tests messbar zu machen (Puffer & Hofmann, 2016). Auch im internationalen musikpädagogischen Fachdiskurs werden derartige Blickpunkte und Perspektivierungen gewählt. In Bezug auf Professionalität und Professionalisierung finden sich z.B. bei Georgii-Hemming, Burnard und Holgersen (2013) Studien zu den speziellen Kenntnissen von Musiklehrenden, zum Verständnis und zu den Formen von deren speziellem Wissen, den Entwicklungen und Veränderungen des Fachwissen von Musiklehrenden, zur „changing nature of professional knowledge and its significance for professionalism in music teaching“ (ebd., XVII).

2013 wurde im Blick auf Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung die Überlegung angestellt, dass im Fahrwasser des Bolognaprozesses eigentlich speziell Veranlassung bestanden hätte, „eine[] zunehmende[] Professionalisierung, eine[] optimale[] Vorbereitung auf den Lehrerberuf“ zu thematisieren. Zugleich wurde aber konstatiert, dass forschende und wissenschaftliche Literatur dazu „verblüffend überschaubar“ sei (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7) und es diesbezüglich „fachspezifische Forschungsdefizite“ (ebd., S. 8) gebe. Ob oder inwiefern diese Einschätzung zutrifft, noch aktuell ist oder ob die z.B. in den AMPF-Publikationen seitdem durchaus zahlreichen Fundstellen zu den Suchworten professionell/Profession etc. Indikatoren für den Befund darstellen, dass sich seitdem die Diskurslage verändert hat, kann an dieser Stelle nicht näher untersucht werden. Jedenfalls erscheinen die anzutreffenden, durchaus zahlreichen Nutzungen von Wortzusammensetzungen mit ‚Profession‘ in verschiedenen angelegten Blickwinkeln und in unterschiedlichen Semantiken. Um diesbezüglich Klärungen auszuarbeiten, scheinen prinzipielle terminologische Orientierungen angebracht. Beim Versuch solche anzulegen sei Mieg gefolgt, der in seiner Aufarbeitung zum Begriff ‚Professionalisierung‘ zum Ausgangspunkt nahm, dass dieser „von seinem potenziellen Bezug zur Idee der Profession“ lebe (Mieg, 2018, S. 11). ‚Professionalisierung‘ bedeute als Bezeichnung mehr, als dass eine Tätigkeit zu einem (dauerhaften) Beruf gemacht wird, sie enthalte (dazu fallweise unterschiedlich ausgeprägt) Komponenten, die als Attribute von ‚Profession‘ verstanden werden können. Mieg spricht davon, dass „wie auch immer die Bezeichnungen rund um das professionelle Handeln lauteten“, sie nicht viel bedeuten, „wenn nicht der Bezug auf Profession mitgedacht wird“ (ebd., S. 15).

Wenn genauer thematisiert werden soll, was musikpädagogisch Profession, professionell usw. heißt, ist wohl mehr zu tun als die Beobachtung domänenspezifischer Kompetenzprofile, deren Entwicklung, deren Anbahnung in planmäßigen Bemühungen und mehr als eine Reflexion organisatorischer und berufsständischer Gegebenheiten. Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Professions- und Professionalisierungsfragen hatte Prange (1998, S. 40) kritisch fokussiert, dass diese sich nicht selten in organisationssoziologischen und sozialhistorischen Kategorien bewege und dass auf diese Weise einer „Außenansicht der Vorzug“ gegeben werde. Hier hatte Prange kritisch angeschlossen, um die Blickrichtung auf ‚Innenansichten‘ des fachlich-disziplinären Kontexts zu lenken.

Professionelle Kompetenz, so hatte Prange 1998 in seinem Beitrag zu „Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung“ formuliert, bestehe darin, besondere Aufgaben zu lösen und Leistungen zu erbringen, bei denen der Hausverstand, normale Hausmittel der Lebensführung, nicht professionelles Alltagswissen versagen. Solche Professionalität habe mit Theorien zu tun, insofern professionelles Agieren sich geordneten Wissens bediene. Um das abzusichern und um zu seiner Entwicklung beizutragen, so Prange, müsse auf wissenschaftliche Weise behandelt werden, worin eine in den Blick genommene Professionalität im Einzelnen bestehe. Werde „der Außenansicht der Vorzug“ gegeben (1998, S. 40), dann komme die Situation so in den Blick, „als müsse sich das Wohnen[, also die Verhältnisse in Lehre und Studium,] nach den Umständen und Gegebenheiten eines fertigen Gebäudes richten[, also nach den Umständen, die vorhanden sind,] statt zu fragen, wie das Haus beschaffen sein sollte, um richtig wohnen zu können“ (ebd.). Dass es dabei zu einem „Vorrang der Organisation vor der Eigenlogik des Verhältnisses von Erziehen und Lernen“ (ebd., S. 41) komme, hält er aber für keinen Zufall, insofern hier ein Defizit bezüglich einheimischer Begriffe zu verzeichnen sei. Wie bei anderen Professionen auch, so Prange, müsse auch die Erziehungswissenschaft auf wissenschaftliche Weise behandeln, worin die in den Blick genommene Professionalität im Einzelnen, worin ihr Einheimisches und im Zusammenhang damit schließlich, worin die ihr eigenen Operationen bestehen. Professionen, so Prange, hätten im Allgemeinen solche Theorien und sie benötigten sie, „wenn sie nicht nur organisatorisch dem Schein einer Profession genügen“ wollten (ebd., S. 49).

Diesen professionstheoretischen Angaben soll weiter unten auf allgemeinerer Ebene nachgegangen werden, um von hier aus auf speziell musikpädagogische Facetten weiterzugehen. Überdies müssten, wenn Musikpädagogik begründete Angaben dazu machen wollte, worauf bezüglich des „Wohnens“ (Prange), hier speziell bezüglich der Verhältnisse in der Lehre von und mit Musik und auf welcher Art Gegebenheiten, Formen, Kriterien („Häuser“) für organisatorisch gefasste Situationen des Musik-Lehrens zu achten ist, Bestimmungen zum Einhei-

mischen¹ getroffen werden, um Aussagen zu einer ‚Eigenlogik‘, einer Spezifik des musikalischen und musikbezogenen Lehrens machen zu können. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass das Eigene, wofür Musikpädagogik² in besonderer und exklusiver Weise zuständig ist, das Musikalisch-Künstlerische ist, das als Medium und als Inhalt in edukativer Intentionalität thematisiert wird (vgl. Schäfer-Lembeck, 2018a, b und c, 2020)³. Insofern werden im ersten Abschnitt Sichtweisen offengelegt, was darunter genauer verstanden wird, im zweiten Teil auf Profession abgehoben, bevor schließlich in einem dritten Teil konkretisierend und beispielhaft Ausblicke auf musikerziehungswissenschaftliche Bestimmungen für eine professionsorientierte Lehre des Musikalisch-Künstlerischen gegeben werden.

1. Zum Musikalisch-Künstlerischen

In der Verwendung des Begriffs des „Musikalisch-Künstlerischen“ wird bei Kraft (2016) angeknüpft (vgl. Schäfer-Lembeck, 2018a, S. 22–23), der in Bezug auf Überlegungen zum Pädagogischen reflektiert hatte, dass es eine Ergiebigkeit haben könne, einmal vom substantivierten Adjektiv aus zu denken, um zu sehen, ob oder wie „der Sachverhalt selbst aufs Neue semantisch geöffnet, von Vorverständnissen und Vorurteilen [...] zumindest eine Zeitlang diskursiv frei gehalten

-
- 1 Die einst von Hebart (1806/1997, S. 60) aufgeworfene Forderung, dass Pädagogik sich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen möge, um ein selbstständiges Denken kultivieren zu können (vgl. Coriand & Schotte, 2014, S. 10), kann durchaus auch an Musikpädagogik aktuell gerichtet verstanden werden. „Pädagogische Vergewisserung über begriffliche und phänomenale Grundlagen ermöglicht nicht nur eine Klärung des *pädagogischen Selbstverständnisses* – disziplinär und professionsbezogen. Sie stellt darüber hinaus die *disziplinübergreifende Zusammenarbeit* auf einen fundierten Grund“ (Hervorhebung im Original; Gardenitsch, 2014, S. 288).
 - 2 Unter Musikpädagogik wird im vorliegenden Kontext vor dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen Musikerziehungswissenschaft verstanden und von Musikpädagogik als Musikdidaktik im Sinne einer Reflexionstheorie des Musikunterrichts unterschieden (vgl. Schäfer-Lembeck, 2014).
 - 3 „Edukativer Intentionalität“ ist eine Formulierung von H. J. Kaiser, an die hier angeknüpft wird und auf die hier verwiesen sei, ohne Übereinstimmungen oder Abweichungen des hier Vorgetragenen zum Zusammenhang seiner Überlegungen im Einzelnen diskutieren zu können. Kaiser hatte 2008 in heuristischer Absicht „eine mögliche regulative Idee einer Musikpädagogik als Wissenschaft“ formuliert. Diese werde „als Musikpädagogik geleitet von der alles übergreifenden Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in jenen gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese geleitet, aber auch terminiert werden. Dabei verstehe ich unter edukativer Intentionalität jene das soziale Handeln leitende Einstellung, die darauf abzielt, Subjekte in die Lage zu versetzen, bisher nicht zuhandene Möglichkeiten ästhetischen, sittlich-moralischen und zweckrationalen Handelns – in Auseinandersetzung mit ihrem (d. h. der Subjekte) gesellschaftlichen Kontext – wahrzunehmen und zu realisieren“ (Kaiser, 2008, S. 48).

ten, sozusagen verflüssigt, mit der Folge, dass unbefangener nachgedacht und gesprochen werden kann“ (Kraft, 2016, S. 236). So gesehen kommt im Kontext Musik/-erziehung bei Überlegungen zum Musikalisch-Künstlerischen schneller in den Blick, dass es beim angesprochenen Zusammenhang um mehr geht als um musikalische Kunstwerke. Die Auffassung, dass Kunst aus einer bestimmten Menge von Gegenständen bestehe, eben den Kunstwerken, wurde von Luhmann (s.u.) als zirkuläre Denkweise dekonstruiert und in seiner Theorie zur Kunst auf der Basis einer anderen Grundlegung ersetzt, ohne dass deswegen jene Gegenstände aus dem Blick gerieten.

Für Bestimmungen zum Musikalisch-Künstlerischen wird in vorliegendem Zusammenhang auf Niklas Luhmanns Theorie zur Kunst und eine daran anschließende Theoriebildung von Christoph Seibert (2016) Bezug genommen. Auch wenn musikpädagogische Anschlüsse bei Luhmann erfolgt sind,⁴ auch speziell an seiner Kunsttheorie,⁵ wurde Seiberts Arbeit, soweit zu erkennen, im musikpädagogischen Fachgespräch noch nicht näher berücksichtigt. Sie erscheint grundsätzlich bedenkenswert und im vorliegenden Kontext auch speziell deswegen, weil sie theoriearchitektonisch zur Theorie Luhmanns passt, insofern Seibert auf der Basis von Luhmanns Allgemeiner Systemtheorie einen Musikbegriff ausdifferenziert.

Luhmanns systemtheoretischer Ansatz bietet die Chance zu disziplinierten Beobachtungen, an welcher Stelle des als funktionssystemisch differenzierten gesellschaftlichen Geschehens Kunst erscheint. Diese Theorie aufzunehmen, scheint im vorliegenden Zusammenhang günstig, weil in soziologischer Professionstheorie systemtheoretische Zugriffe (wenn auch nicht immer exakt im Sinne von Luhmann) üblich sind und insofern bezüglich kunsttheoretischer Überlegungen eine ähnliche Theiestrategie und Begrifflichkeit zur Anwendung kommt, womit weniger mit Unstimmigkeiten beim Beziehen und Weiterführen zu rechnen ist. Inwieweit bei systemtheoretisch angelegten Überlegungen zur Kunst Unterschiede gegenüber anderen theoretischen Positionen zu verzeichnen sind, die, auch wenn in ihnen nicht die Begriffe Kunst oder das Künstlerische, sondern ‚Ästhetik‘ oder ‚ästhetisch‘ prominent oder titelgebend verwendet werden, letztlich Vergleichbares thematisieren – z. B. die von Martin Seel (1996, 1997 z. Vgl.) oder auch die von Wolfgang Welsch (1990, 1997 z. Vgl.) –, kann an dieser Stelle nicht näher untersucht werden. Unterschiede und dann auch musikpädagogische Konsequenzen scheinen auf den ersten Blick in Feinheiten zu bestehen.

4 Vor allem bei Weidner (2012, 2015a und b), dann auch bei Orgass (2007), Niegot (2016) und Mall (2016).

5 Weidner 2015b insb.

1.1 Zur Theorie der Kunst

Niklas Luhmann fasst Kunst als soziales, aber autonomes und letztlich geschlossenes System. Er beschreibt dessen spezifische Funktion und Leistungen gegenüber anderen Systemen im Kontext des Gesamtsystems der Gesellschaft. Dabei setzt er sich ausdrücklich von Adorno ab. Bei ihm, Luhmann, gehe es nicht um eine Verselbständigung der Kunst der Gesellschaft gegenüber. Er sehe die Gesellschaftlichkeit der Kunst auch nicht in einer Negativität bzw. in einer Gegenposition zur Gesellschaft, sondern darin, dass ihre spezifische Funktion als Vollzug von Gesellschaft zu denken sei (vgl. Luhmann, 1986, S. 142).

Wenn über Kunst nachgedacht und nach deren Elementen gefragt wird, so Luhmann, stoße man auf die einzelnen Kunstwerke.

„Man könnte daher vermuten: die Kunst bestehe aus Kunstwerken, und was ein Kunstwerk sei, bestimme die Kunst. Zirkuläre Definitionen dieser Art sind nichts Neues, sie waren als Bestandteile der Theorien des guten Geschmacks (gusto, goût, taste) in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts gang und gäbe.“ (Ebd., S. 146)

Luhmann thematisiert, dass nicht das Kunstwerk wirklich die letzte, nicht weiter dekomponierbare Einheit des Kunstsystems sei. So wie Gesellschaft insgesamt aus Kommunikationen bestehe, Kommunikationen aber Ereignisse und nicht Objekte seien (auch die Wirtschaft bestehe nicht aus Waren oder Kapitalien, sondern aus Zahlungen), könne das Kunstwerk allenfalls als „Kompaktkommunikation“ oder auch als „Programm für zahllose Kommunikationen über das Kunstwerk“ genommen werden. „Nur so wird es soziale Wirklichkeit.“ (Ebd.) Zwar sei es in gewisser Weise das Kunstwerk, das den Beobachter mit Wahrnehmungsleistungen „engagiere“ (Luhmann, 1995, S. 36). Kunst könne Wahrnehmung provozieren. „Man sieht, was man sieht, hört, was man hört, und wenn andere einen als wahrnehmend beobachten, kann man das Wahrnehmen nicht gut bestreiten.“ (Ebd.) Die spezifisch gesellschaftliche Funktion von Kunst, so Luhmann, sei es Wahrnehmung und Kommunikation zu integrieren (vgl. Werber, 1996).

„Kunst ist nun jenes System, das nicht nur wie jede Kommunikation auf Bewusstsein angewiesen ist, sondern Bewusstsein mit seiner Spezialkompetenz ‚Wahrnehmung‘ in ganz besonderer Weise in Dienst nimmt. Kunst irritiert und disponiert Wahrnehmungen, sie löst Wahrnehmungen aus einem reibungslosen Vollzug von Alltagssituationen heraus und macht sie selbst wahrnehmbar.“ (Jahraus, 2012, S. 237)

Kunst werde, so Jahraus, Anlass zur Herstellung von Formen, deren Wahrnehmung wiederum selbst als Form wahrzunehmen ist. Kunst provoziere also gewissermaßen Formen, die selbstreflexiv als Formen so wahrgenommen werden, dass Kommunikation angeschlossen wird. Wahrnehmung werde so zum Gegenstand von Kommunikation.

„Die Wahrnehmung eines Objekts wird somit ‚ein Wahrnehmen des Wahrnehmens‘ (70) – Da Wahrnehmung aber – als eine spezielle Form der Beobachtung – für sich selbst blind ist, kann die Wahrnehmung der Wahrnehmung das Nicht-Wahrnehmbare zumindest zugänglich machen. Und daraus kann Luhmann die spezifische Funktion der Kunst ableiten, wenn er schreibt, ‚daß die Kunst Wahrnehmung in Anspruch nehmen muß und damit das Bewußtsein bei seiner Eigenleistung, bei der Externalisierung packt. So gesehen wäre es die Funktion der Kunst, etwas prinzipiell Inkommunikables, nämlich Wahrnehmung, in den Kommunikationszusammenhang der Gesellschaft einzuspeisen.‘ (227)“ (Jahraus, 2012, S. 237, zitiert bei Luhmann 1995, S. 70 bzw. S. 227⁶)

Die Kunst wird im Kontext von Luhmanns Theoriegebäude nicht von der philosophischen Spezialdisziplin Ästhetik aus betrachtet, sondern als Teil soziologischer Theorie, für die sie ein Bereich gesellschaftlicher Kommunikation unter vielen ist. Bei der besonderen Kommunikation zur Kunst kommt es weniger auf den Gegenstand an, als auf die Unterscheidungen, die bei der Beobachtung weiteren Unterscheidungen zugrunde liegen: auf den Code der Kunst. Schön/hässlich, interessant/uninteressant, stimmig/unstimmig, gelungen/misslungen wären dafür denkbare Leitdifferenzen. Wenn es bei einer Kommunikation darauf ankommt, ob sie wahr oder falsch ist, geht es um Wissenschaft, wenn es darum geht, ob sie wertvoll oder nicht ist, um Wirtschaft, nicht aber um Kunst. So kann es mithilfe der Theorie Luhmanns gelingen, genauer zu fassen, an welcher Stelle des als funktionssystemisch differenzierten gesellschaftlichen Geschehens Kunst erscheint. Mindestens kann plastisch greifbarer werden, dass Kunst und künstlerisches Agieren noch etwas anderes sind, als wenn z.B. Musik produziert und verkauft wird (das wäre Wirtschaft), wenn über musikalische Plagiate prozessiert (Recht), über Musik geforscht (Wissenschaft), zu Klingendem meditiert (Religion) wird oder wenn Kinder mit Musik beschäftigt oder aufbewahrt werden.

1.2 Zum Musikalischen in der Theorie der Kunst

In einer großen Arbeit „Musik und Affektivität“ hat Christoph Seibert (2016) auf der Basis von Luhmanns Allgemeiner Systemtheorie einen Musikbegriff ausdifferenziert. In Anbetracht der Schwierigkeiten, Musik als Gegenstand oder Objekt zu fassen, verabschiedet Seibert eine in eine solche Richtung gehende Idee und macht stattdessen plausibel, dass eine Annahme weitreichende Potentiale hat, in der die Auffassung von Musik nicht am musikalischen Objekt, sondern bei musikalischen Handlungen ansetzt, die differenziert gefasst werden (ebd., S. 74–92 insb.). Er schlägt vor, Musik als Möglichkeitsraum zu begreifen. Als ergebnisreich erweise es sich, nach dem Verhältnis individueller Aktualisierungen von

6 Bei Luhmann: „einzubeziehen“ anstelle von „einzuspeisen“.

Musik zu prinzipiellen Möglichkeiten zu fragen. Musik so als Möglichkeitsraum aufgefasst, könne zu Bezugnahmen auf verschiedene situative und kulturelle Kontexte führen, auf die unter je spezifischen Prämissen und vor dem Hintergrund individueller Merkmale selektiv Bezug genommen wird. Musik kann dann über körperliche, psychische und soziale Aspekte beobachtbar und beschreibbar werden. Auf diese Weise lässt sich Wahrnehmung in den Kommunikationszusammenhang der Gesellschaft einspeisen. Interessant zudem (vermutlich auch für musikpädagogische Überlegungen), wie Seibert aufzeigt, dass ein solcher Musikbegriff auch für alltagssprachliche und musikpraktische Zuschreibungen zugänglich ist.

An zentraler Stelle von Seiberts Überlegungen finden sich Differenzierungen zum Begriff des Gefühls, das als gegriffenes bzw. geformtes Moment von Wahrnehmung, im Innewerden, in seiner gedanklichen Fassung kommunikativ wird. Zentral erscheint in Seiberts Theorie, in der sowohl prinzipielle Überlegungen Luhmanns als auch aktuelle emotionsphilosophische Überlegungen zur affektiven Intentionalität zusammengeführt werden, die Auffassung von Gefühlen im Sinne eines ‚Sich-Fühlen-gegenüber-Etwas‘. Musik wird so als Ereignis konzipiert, das auf der Basis eines dynamischen und relationalen Prozesses geschieht, der den Körper, die Psyche und die soziale Umwelt umfasst. In Seiberts Theorie wird Musik ausdrücklich nicht auf Einzelaspekte, wie zum Beispiel neuronale Prozesse, gedankliche Operationen oder schriftliche Kommunikationen via Notentext reduziert. Da sich Musik immer in einem biopsychosozialen Kontext ereigne, so Seibert, seien Geschehnisse zur und Reaktion auf Musik mit einer Vorstellung einer ‚Musik-an-sich‘ nicht vereinbar (vgl. Seibert, 2016, S. 340). In diesem Konzept von Musik werden individuell zugängliche musikalische Ereignisse als „Instanzen“ (ebd.), als Adressen konzipiert, bei deren Herstellung einer prinzipiellen Autonomie musikalischer Möglichkeiten Funktionalitäten musikalischer Ereignisse entgegenstehen. Beide Aspekte lassen sich, so Seibert, im Verhältnis zueinander beschreiben.

„Musikalische Gefühle lassen sich demnach dadurch unterscheiden, auf welche Weise derjenige, der dieses Gefühl hat, involviert ist und worauf sich dieses Gefühl in welcher Spezifität richtet. Die Einbeziehung dieses grundlegenden Aspekts musikalischer Gefühle in die Erhebung von Selbstauskünften innerhalb der empirischen Affektforschung könnte bestehende Erhebungsinstrumente ergänzen, um ein differenzierteres Bild darüber zu liefern, wer sich wie in Bezug auf was fühlt. [... Dabei können] musikalische Gefühle als potentiell in beständiger Veränderung befindlich und als sich mehrfach überlagernd aufgefasst werden.“ (ebd., S. 341)

Wenn in Bezug auf Musik, Gefühl bzw. Affektivität Thema konzeptioneller Aufmerksamkeit werden, Musik als auf eine grundlegende Art und Weise affektiv Verfasstes konzipiert wird, wird nicht nur das ihr zugeschriebene Potential eingefangen, Affekte ausdrücken oder auslösen zu können. Erfasst wird dann auch, dass musikalische Handlungen affektive Zustände mit einbeziehen und dabei

auf differenzierte und verfeinerte psychische, körperliche und kommunikative Ressourcen zurückgreifen. Dass Musik in besonderer Weise für Affektivität zugänglich ist, bilde, so Seifert, eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Musik in den unterschiedlichsten Situationen und soziokulturellen Kontexten immer wieder neu auf eine bedeutsame Weise ereignen kann (vgl. ebd., S. 342). Musikalische Affekte werden insofern nicht nur als irgendwelche zufällig-spontanen ‚Emotionen‘, letztlich solitäre Geschehnisse angesehen, sondern als Folge vielfältiger und subtiler Spuren affektiver Prozesse verfolgt, die von Musik provoziert und moduliert oder in musikalische Handlungen eingebunden werden.

2. Professionalität, Professionalisierung und Profession

Der Begriff ‚Professionalität‘ findet sich in sehr unterschiedlich dimensionierten Nutzungen, auch alltagssprachlichen, ebenso ‚Professionalisierung‘. Insofern damit noch etwas anderes angesprochen wird als mit Begriffen wie Beruflichkeit, Verberuflichung oder Berufsentwicklung, erscheint es sinnvoll, den zentralen Bezugsbegriff ‚Profession‘ zunächst aufzunehmen, bevor danach ‚Professionalisierung‘ thematisiert wird, also Vorgänge, die Profession oder Professionalität anzubahnen bzw. entsprechende Entwicklungen zu initiieren und zu begünstigen suchen.

Als *Profession* werden soziologisch Tätigkeitsbereiche gefasst, die im Rahmen des „primären Leistungssystems einen unersetzlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung [erbringen], indem sie hohe Leistungsansprüche und eine ethische Ausrichtung so miteinander verbinden, dass sie ‚gute Arbeit‘ in einem ganz eigenen Sinne leisten“ (Dick, 2016, S. 10). Wenn vom ‚primären Leistungssystem‘ die Rede ist, wird von einer soziologischen Dreigliederung ausgegangen, in der Gesellschaft funktional in Systembezirke differenziert wird. Neben dem wirtschaftlichen (Ökonomie) und dem staatlich-administrativen (Verwaltung, Bürokratie, Macht) wird das sog. ‚primäre System‘ definiert, das für zivile, soziale und intime Leistungen für die Gesellschaft zuständig ist. Ergänzend dazu erscheint der Hinweis bei Dick interessant, Kulturberufe würden trotz ihrer identitätsstiftenden und personalen Autonomie gestaltenden Relevanz als eigene Facette der Professionalisierungsthematik „kaum beachtet“ (Dick, 2016, S. 20).

Auch wenn Mieg (2018, S. 28) in seinem zusammenfassenden Handbuchtartikel davon ausgeht, dass es eine Einheits- oder Standarddefinition für Profession nicht gebe, gibt er in seiner Aufarbeitung einen Versuch der Zusammenführung unterschiedlicher Theorien. Er nennt vier Merkmalsbereiche, auf die im Diskurs soziologischer Professionstheorie durchgängig Bezug genommen wird und versteht sie mit Oberbegriffen, die alle mit dem Buchstaben A beginnen: Professionen seien gekennzeichnet von Autonomie (Professionen seien selbstbestimmte und selbstbestimmende Berufe), von Abstraktheit (sie seien wissens- bzw. wissenschaftsbasiert), von Altruismus (sie seien gemeinwohl- oder zentralwertori-

entiert) und von Autorität (sie hielten eine bestimmte besondere Zuständigkeit und dann auch Verbandsmacht).

Profession konkreter als Merkmalsbündel zu bestimmen, sei schwierig, so Dick (2016, S. 19). Offensichtlich professionalisierte Berufe würden andere Leistungen und Handlungsstrukturen aufweisen als Professionen, noch andere (wie Polizist*innen z. B.) sicherten zwar Zentralwerte, gehörten aber einem anderen gesellschaftlichen Kontext von Leistungssystem an. Oder, wie Kurtz konstatiert, es gibt Berufsgruppen, in denen professionell gehandelt und professionelle Leistungen erbracht werden können, obwohl sie „eigentlich gar keine Professionen sind“ (Kurtz, 2003, S. 91).

„Professionen [sind] in der Moderne solche Berufsgruppen, welche lebenspraktische Probleme von Klienten im Kontext einzelner Funktionssysteme wie dem System der Krankenbehandlung, dem Rechts-, dem Religions- und dem Erziehungssystem in Interaktionssituationen mit Klienten stellvertretend deuten, verwalten und bearbeiten. Die Professionellen wie Ärzte, Rechtsanwälte, Seelsorger und Lehrer fungieren dabei als verberuflichte Leistungsrollen dieser Sozialsysteme.“ (ebd., S. 101)

In diesem Zusammenhang verwendet Kurtz die in der Professionstheorie verbreitete Begriffskombination „people-procession-Tätigkeiten“ (ebd., S. 92), um die Relevanz professioneller Leistung zu kennzeichnen, die nicht allein auf Personen bezogen ist, sondern mit der die auf die Personen gezielt einwirkende Hilfe, Unterstützung, Förderung gemeint ist (vgl. Vogt, 2002).

Kurtz führt näher aus, dass Probleme der Klienten in professionellem Handeln nicht „primär kausaladäquat im Sinne von Ableitungen, Rezeptologien etc. bearbeite[t]“ werden können (Kurtz, 2003, S. 99).

„Kurativierende⁷, wiederherstellende und vermittelnde professionelle Arbeit kann in der Regel nicht technokratisch gelöst werden. In der professionellen Arbeit werden Probleme eher sinnadäquat in der Form von Sinnauslegung, Therapie etc. bearbeitet und Problemdeutungen angeboten. Die professionelle Arbeit ist auf die Mitarbeit der Klienten angewiesen.“⁸ (ebd., S. 99f.)

Eben derselbe Aspekt findet sich bei Oevermann, bei dem der Klientenbezug als konkret-personales Arbeitsbündnis zum wesentlichen Angelpunkt für seine

7 Neologismus von Kurtz: sich sorgend, heilend.

8 „So können Lehrer ihren Schülern zwar das Lernen durch günstige Lernarrangements so angenehm wie möglich gestalten. Sie können ihnen aber das Lernen nicht abnehmen, lernen müssen die Schüler selbst. Und schließlich bleibt es den Schülern selbst überlassen, ob sie lernen oder nicht und ob sie sich gegebenenfalls aktiv – sie stören den Unterricht – oder passiv – sie träumen und denken bereits an die Pausenzigarette – wehren.“ (Kurtz, 2003, S. 100) Außerdem merkt Kurtz an: „In der ärztlichen Praxis beobachtet man z. B. das sogenannte Phänomen der mangelnden Compliance, also die Tatsache, daß Patienten die ärztlichen Anweisungen unterlaufen.“ (Ebd, Fn.)

Theorie zur Struktur von Professionalität, von den Grundlagen professionellen Handelns sowie von Professionalisierung wird (Oevermann, 1996, S. 125). Oevermann (ebd., S. 114) denkt für den Fall der Beschädigung der Autonomie des Subjekts in seiner leiblichen und psychosozialen Integrität an professionelle Hilfe, die normativ an einem „genetischen Modell von Autonomie“ (ebd.) orientiert sein solle. Diese Hilfe solle auf der Basis eines Arbeitsbündnisses angetragen werden. In die Praxis dieser Beziehung solle die Patientin/der Patient aus eigenem Entschluss eintreten. So werde u. a. eine Verpflichtung übernommen, aber auch eigene Autonomie gelebt. Mit der Profilierung des Modells eines solchen Arbeitsbündnisses in der Klientenbeziehung wird eine aus Oevermanns Sicht gegebene Schwäche klassischer Professionalisierungstheorien behoben (ebd., S. 134). Zur Gestaltung des Arbeitsbündnisses (so weiter Oevermann) brauche es einerseits von Haus aus situationsfremde, wissenschaftlich-distanzierende, aus expliziten Wissensbeständen zusammengesetzte Kenntnisse. Sie werden (nach Oevermann) subsumierend, deduktiv zur Erklärung herangezogen. Andererseits seien implizite, praxisgesättigte, habituelle Kognitionen und Schemata vonnöten, diese sympathisch-rekonstruktiv im Sinne eines induktiven Fallverstehens zu nutzen. Eine solchermaßen doppelt grundierte hermeneutische Kompetenz zeichnet (nach Oevermann) professionelles Verstehen aus.

Professionalisierung meint mehr als eine Tätigkeit zu einem (dauerhaften) Beruf zu machen, sondern enthält (dazu fallweise unterschiedlich ausgeprägt) Komponenten, die beschreibbar werden, indem auf die Attribute von Profession Bezug genommen wird. Mieig spricht davon, dass „wie auch immer die Bezeichnungen rund um das professionelle Handeln lauteten“, sie nicht viel bedeuten, „wenn nicht der Bezug auf Profession mitgedacht wird“ (Mieig, 2018, S. 15). Der Begriff der Professionalisierung nehme „eine Brückenfunktion zwischen Profession und Professionalität“ (ebd.) ein. Viele der professionalisierten Berufe entsprechen also einer Profession in unterschiedlicher Annäherung. Der Begriff Profession erscheint dabei weder als Synonym zu Beruf oder professionalisiertem Beruf noch als Sammelbegriff im Sinne von Tätigkeitsfeld oder Disziplin. ‚Profession‘ erscheint insofern als *regulative Idee*, ohne die Professionalisierung nicht thematisierbar wird, auch wenn insbesondere in der neueren, auf das anwendungsbezogene Feld des professionellen Handelns bezogenen Soziologie eher als Profession die Begriffe Professionalisierung oder Professionsentwicklung zentral gestellt sind.

Professionalisierung, so Mieig (ebd., S. 13, z. Vgl.), sei nicht nur ein Vollzug, zu ihr gehöre auch deren Thematisierung und Artikulation. Berufsgruppen, die im Sinne von ‚Profession‘ beruflich eine besondere gesellschaftliche Zuständigkeit einnehmen, gestalten und verwalten diese auch. Sie entwickeln Theorien, in denen es um Professionalisierung geht, zeigen auf, dass und wie die operative, praktische professionelle Wirksamkeit basiert, durch ein spezielles Wissen eingebettet oder begleitet ist. Deutlich wird, dass es nicht nur um praktisches,

implizites und semantisch flaches Wissen geht, sondern auch um explizierendes, explizites, auch im Sinne von wissenschaftlichem Wissen.

Im Zusammenhang mit den Überlegungen zum Wissen der Profession wird auch der Aspekt der Anbahnung von Professionalität thematisch. Das Wissen der Profession, was sie ist, was sie thematisiert, wofür sie zuständig ist, wie sie verfährt etc. ist für die Anbahnung der Profession bzw. deren Lehrbarkeit relevant und dann auch für die Durchführung von Lehre. Theorien zur Professionalisierung berühren, insofern sie die Idee einer Lehrbarkeit des eigenen Professionellen beinhalten, Angelegenheiten, die auch in pädagogische Zuständigkeit fallen.

Besonders detailreiche Überlegungen zur Professionalisierung finden sich in den Beiträgen von Ulrich Oevermann. In seiner „Theoretische[n] Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“ (1996), die im Kontext mit dem Diskurs zu pädagogischer Professionalität formuliert wurde, thematisiert Oevermann zum Vergleich die Phaseneinteilung des Medizinstudiums. In einer ersten vorklinischen Phase gehe es einerseits um Wissensaneignung und andererseits um Einübung einer distanznehmenden Haltung. Hier sei wissensbezogenes Begründen über das Bezugnehmen auf nicht lebenspraktische, sondern abstrakte Deutungsmöglichkeiten zu lernen. In der zweiten, klinischen Phase werde dann an Fällen gearbeitet und im Sinne von „Learning-by-doing“-Konzepten in die Praxis von Arbeitsbündnissen eingeführt. Hier werden implizite Wissensbestände, die nicht zuletzt aus vorausgehenden sozialisatorischen Praxen stammen, über eine Unterweisung in praktischen Handlungslehren weiterentwickelt und gestützt, zugleich aber durch kommunikative Maßnahmen wie z.B. Supervision angereichert und weiterentwickelt. In diesem Vorgang sollen dann (nach Oevermanns Vorstellung) auch Ressourcen zum Tragen kommen, denen Expliziertheit, Distanzname und Diskurs eignet.

Bereits zuvor hatte Oevermann 1990 in seinen Überlegungen zu einer „klinischen Soziologie“ Vergleichbares für die Soziologie und hier vor dem Hintergrund eines zumeist rein akademischen und wissenschaftlichen Studiums ergänzende Arbeit an konkreten Fällen ins Gespräch gebracht. Das Beiwort ‚klinisch‘ wählte Oevermann auch hier in Analogie zum Begriff des Klinischen in der Medizin, was dort bezeichnet, dass in der Praxis zu lösende Fälle und die hier angetroffenen konkreten Probleme fokussiert werden. Der darauf bezogene wissenschaftliche Charakter dieser Tätigkeit beruhe nicht allein auf der Anwendung passender, problemspezifischer Theorien, sondern gründe insbesondere auf einer „spezifischen Methodik einzelfallbezogenen, nicht-standardisierten Vorgehens“ (Oevermann, 1990, S. 1). Eine hier angeregte, wissenschaftlich und theoretisch grundierte hermeneutische Befähigung wird bei Oevermann als eine domänenspezifische Deutungskompetenz beschrieben, bei der der einzelne Fall und die Theorien der Fälle dialektisch ins Verhältnis gesetzt werden.

Mit fast der gleichen Wortwahl (ohne Bezug zu Oevermann und in völlig anderem Kontext) reflektiert Prange, dass der Pädagogik „eine der medizi-

nischen Forschung und Lehre vergleichbare *klinische Praxis*“ fehle (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 198; Hervorhebung im Original). Und auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext finden sich direkt vergleichbare Überlegungen und Vorschläge bei Radtke, hier vor dem Hintergrund von Forschungen zur Beziehbarkeit unterschiedlicher Wissensformen („Wissen und Können“ 1996). Radtke hatte hier für die Lehrer*innenbildung Überlegungen entfaltet, in denen er eine mehrperspektivische Arbeit an Fällen vorschlägt, in der beide Wissensformen eingebunden und berücksichtigt werden.⁹

3. Zur Lehre – musikpädagogische Konkretisierungen

Um wissenschaftliche Bestimmungen leisten zu können, „wie das Haus beschaffen sein sollte, um richtig wohnen zu können“ (Prange, 1998, S. 41), wie also das Lehren konzipiert und organisiert werden kann, so hatte in prinzipiell vergleichbarer Weise wie Prange für Erziehungswissenschaft Kaiser (1995, S. 12) für wissenschaftliche Musikpädagogik als Theoriestrategie skizziert, dass Theorien zur Kunst (bei ihm „Musikästhetik“) und zu gesellschaftlich bezogenem bzw. verantwortetem Handeln (bei Kaiser „sittliches Handeln“) „in einem Dritten“ (ebd.), eben wissenschaftlicher musikpädagogischer Theorie zusammenzuführen seien. In diesem Sinne wird nun, nachdem die Ausführungen der ersten beiden Teile auf Kunst- und Professionstheorie gerichtet waren, im dritten Teil der Versuch angeschlossen, beispielhaft musikpädagogische Weiterführungen zu zeigen, zunächst auf allgemeinere Weise, dann zunehmend konkreter, einerseits auf Möglichkeiten der Aufarbeitung gerichtet sowie andererseits in prospektiver Blickrichtung.

3.1 Allgemein

Ob Lehre des Musikalisch-Künstlerischen als Beitrag einer Kunst der Gesellschaft und orientiert an der regulativen Idee von Profession operiert, ließe sich beobachten in fachlich-sachlicher Hinsicht an besonderem Wissen und Können, bei dem auf kundige Weise prinzipiell wissenschafts-, situations- und anwendungsbezogene Kenntnisse aufeinander bezogen werden, dabei auf disziplinierte Weise (selbst-)reflektiv operierend, im Sinne einer disziplinierten hermeneutischen

9 Eine verwandte Fragestellung wurde aus musikpädagogischer Sicht in Folge des Beitrags von Buchborn und Malmberg, 2013, diskutiert, dazu u.a.: Niessen, Knigge & Vogt, 2014; Schäfer-Lembeck, 2014.

Vgl. Verfahren rekonstruktiver bzw. praxisreflexiver Kasuistik, wie sie z.B. in der Arbeitsgemeinschaft Kasuistik in der Lehrer_innenbildung gepflegt werden (<http://www.ag-kausuistik.de/> [01.08.2020]); Vergleichbares für die Musikpädagogik bei Vogt 2002 oder auch Höfer 2017.

Deutung die Bearbeitung von Fällen verantwortend. Diszipliniert hieße dabei nicht nur kultiviert und auf bestimmte Weise gezügelt, sondern auch orientiert an den Gesprächsständen der eigenen Disziplin, die neben in engerem Sinne fachlichen auch weitergefasste Kenntnisse entwickelt und konkretisiert, als Profession auch eine Orientierung an gesellschaftlichen Zentralwerten z.B. über die Entwicklung professionsspezifischer Ethik-Codes.

Im Blick auf die agierenden Individuen ließe sich an der Idee von Profession ausgerichtete Lehre des Musikalisch-Künstlerischen verfolgen, wie fachlich-sachliche Bestimmungen, die zudem in weiter gefassten Sinnbestimmungen und in gesellschaftlicher Funktion perspektiviert werden, in der je individuellen Konzeptionierung erscheinen. Zu beobachten wäre, wie je konkrete Teilhabe an Allgemeinerem vollzogen wird, also auf welches Wissen Bezug genommen, welches erworben, entwickelt, wie kontextualisiert wird, welches Können ausgeprägt und aktivierbar ist, welche Routinen (weiter-)entwickelt und bedacht werden, welche konkrete Kundigkeit in der Handhabung der Rolle der Profession beobachtbar ist, wie ‚stellvertretendes Deuten‘ (s.o.) in den konkreten Lehrsituationen gehalten, wie in Aktion und Nachbereitung begründet und reflektiert wird.

In einer Dimension von Interaktion ließe sich professionsorientierte Lehre des Musikalisch-Künstlerischen darin verfolgen, inwieweit auf Gesprächsstände des Fachgesprächs Bezug genommen wird auch im Sinne von Pflege und Weiterentwicklung, inwieweit das Interagieren (das eigene und das anderer) in Situationen der Lehre (z.B. im Sinne eines verantwortlichen Klient*innenbezugs, z.B. in Bezug auf situationsspezifische Asymmetrie, z.B. im Blick auf die eigene Rolle und die anderer) differenziert beobachtet und kommuniziert wird – auch in Hinsicht auf eine an den Paradigmen Kunst und Profession orientierte Weiterentwicklung.

3.2 Aufarbeitend

In der Blickrichtung auf Möglichkeiten von Aufarbeitung bezüglich der Lehre des Musikalisch-Künstlerischen seien beispielhaft zwei Betätigungsfelder genannt, auf denen z.B. mit Fallstudien, Biographieforschung und anderen, Datenerhebung nutzenden Verfahren operiert werden könnte. Bei diesen Aufarbeitungen wären die in den Matrices von Kunst- bzw. Professionstheorie verfügbaren Blickpunkte gleichermaßen und aufeinander bezogen zu nutzen.

1.) Dass die für Professionen als Merkmal genannte Komponente expliziten Wissens bzw. Wissenschaftsbezugs in real existierenden Studiengängen in der Lehre verfolgt wird, dass dazu Unterricht gegeben und bestimmte Lernergebnisse durch Prüfungen forciert werden, steht außer Frage. Aufschlussreich zu ermitteln wäre es aber, ob oder inwieweit solches Wissen z.B. von Personen, die das Künstlerisch-Musikalische als Metier für eine Berufsausübung gewählt haben, in der das Musizieren zentral steht, jenes früher durch Lehre angetragene Wissen

nutzen und relevant für das eigene musikalisch-künstlerische Tun halten, ob ein eigenes Lernen bezüglich lehrseitig thematisierter Wissensbestände konstatiert wird, wie es verlief, wann und wofür es ergiebig war oder ist. Überdies wäre zu verfolgen, in welchem Verhältnis über Unterricht und Lehre angebotene Wissensbestände zu den in der oben angesprochenen Theorie des Künstlerischen genannten Momenten gesehen werden, z. B., ob oder inwieweit lehrseitig ein Wissen oder eine kommunikative Praxis angeboten wurde, um Affektivität oder, wie es in Seiberts Theorie geheißen hatte, ein ‚Sich-Fühlen-Gegenüber-Etwas‘ kommunikativ zu fassen, individuelle affektive Aktualisierungen zu anderen Möglichkeiten ins Verhältnis zu setzen.

2.) Musikpädagogische Beobachtung könnte den Klient*innenbezug in real existierenden Lehrsituationen des Künstlerisch-Musikalischen thematisieren. In der Lehre des Musizierens werden zweifellos Konstellationen realisiert, die im Sinne dieser Bezeichnung erfasst werden können. Für deren genauere Beobachtung ließen sich zunächst aus der Professionstheorie Blickpunkte gewinnen. Z. B., ob oder inwieweit ein Klient*innenbezug als konzeptionell reflektiertes Arbeitsbündnis in einer differenzierten Weise hergestellt, Kommunikation adressatenorientiert und rollensensibel eingebettet und dabei Räume für ein höchstpersönliches ‚Wahrnehmen des Wahrnehmens‘ gelassen oder impulsiert werden kann. Oder welche Ressourcen, Chancen und/oder Risiken demgegenüber in Lehrsettings des Musikalischen auszumachen sind, die mit dem Stichwort ‚Meisterlehre‘ passend charakterisiert wären. – Neben dem Kriterienbündel ‚Klient*innenbezug‘ wäre aus der genannten Kunsttheorie das Theorem kommunikativen Anschließens der Wahrnehmung hinzuzunehmen. Forschend könnte in den Blick genommen werden, ob, wann und wie im Rahmen des ‚Klient*innenbezugs‘ diesbezügliches Agieren stattfindet. Es wäre interessant genauer zu verfolgen, wie solche Orientierungen höchstpersönlichen Wahrnehmens in Situationen des praktischen Agierens mit dem Musikalisch-Künstlerischen aktiviert, kommunikativ gefasst oder einbezogen werden. Werden in Interaktionssituationen des Lehrens bzw. Lernens mit dem Musikalisch-Künstlerischen Wahrnehmen, Unterscheiden und Kommunizieren als Kultur oder ausdrückliche Praxis künstlerischen Arbeitens mit Musik gepflegt oder werden (um fragend einer Spekulation Raum zu geben) diesbezügliche Kommunikationen letztlich als Teil informeller, eigentlich nicht zum musikalischen Tun und zu diesbezüglicher Lehre gehörende Randerscheinungen angesehen?

3.3 Ausblickend

Nicht nur aufarbeitend kann wissenschaftliche musikpädagogische Theoriebildung professionsorientierte Lehre des Musikalisch-Künstlerischen thematisieren, sondern auch prospektiv.

1.) Musikpädagogisch könnte versucht werden, Lehr-Lernkonzepte ‚klinischer‘ Bildungsphasen oder kasuistischer Projekte zu adaptieren und anzupassen, die in Theorien der Professionalisierung angesprochen sind und in derzeitigen Konzepten von Lehrer*innenbildung wie in Ausbildungsordnungen zu Musikberufen in gewisser Weise realisiert werden. Dabei könnten Bestimmungen der oben angesprochenen Theoriekontexte zum Musikalisch-Künstlerischen und zu Profession im Sinne von Kriterien herangezogen werden.

Ein besonderes Theorie-Praxis-Problem der Lehrer*innenbildung (vgl. Radtke, 1996 und 1999; Wildt, 1996; Hedtke, 2000/2003) wird in Hinsicht auf Musik im Gebrauch von Begriffspaaren wie musizierendes/nicht musizierendes, künstlerisches/wissenschaftliches oder praktisches/theoretisches Arbeiten zum Ausdruck gebracht (vgl. Schäfer-Lembeck, 2018b).¹⁰ Als Problem wird dabei angesprochen, dass die verschiedenen Praxen nicht nur in unterschiedlichen Fächern bzw. Lehrveranstaltungen, sondern auch als nicht näher aufeinander Bezogenes betrieben werden. Durchaus denkbar ist, dass in Folge von musikpädagogisch-wissenschaftlichen Bestimmungen, die beide Paradigmen künstlerisch-musikalisch wie Profession berücksichtigen, empfohlen wird, Anordnungen von Lehrsituationen, wie sie in den Lehrtraditionen für Musik vorzufinden sind, zu ergänzen oder zu modifizieren (vgl. Schäfer-Lembeck, 2020), sodass Lehrangebote ausdrücklich aufeinander bezogen und nicht hierarchisch nach wichtig/unwichtig angeordnet werden, was nicht zuletzt das Verhältnis der Fächer betrifft, in denen das Musikalisch-Künstlerische Gegenstand wissenschaftlich-kognitiver und explizierender Perspektivierung ist gegenüber denen, die es musizierend zur Erscheinung bringen.

2.) Für die Lehre des Musikalisch-Künstlerischen gängige Lehrformate könnten durch neu gefasste Konzepte ergänzt werden. Als beispielhaft konkretisierender Vorschlag sei die Skizze einer an der Leitidee ‚Mentoring‘ ausgerichteten Lehre des Musikalisch-Künstlerischen gegeben. Dazu wären unter diesem Begriff etablierte Beratungspraxen für eine professionelle Lehre des Musikalisch-Künstlerischen zu adaptieren und anzupassen.

Mit dem Begriff ‚Mentoring‘ werden Beratungsformen bezeichnet, die ähnlich wie Coaching oder Supervision operieren und von den unter diesen Begriffen anzutreffenden, verschiedenen Praxen konzeptionell schwer abgrenzbar sind. Alle werden im Kontext von Professionalisierung vielfach praktiziert, allerdings eher selten in dem, der speziell dem Musikalisch-Künstlerischen gewidmet ist. Allerdings scheint Mentoring kaum je näher als intentionales Element von Lehre bedacht oder gestaltet worden zu sein, sondern wird katalysatorisch, sozialisa-

¹⁰ Die „Steigerung von Kohärenz zwischen den Säulen und Phasen der Musiklehrerbildung“ (Buchborn, Brunner, Fiedler & Balzer, 2019, S. 94), die als Anliegen der Freiburger Initiative „Kooperative MusiklehrerInnenbildung – KoMuF“ aufgefasst werden kann (<https://www.ph-freiburg.de/musik/forschungsprojekte/kooperative-musiklehrerinnenbildung-komuf.html> [01.08.2020]), thematisiert das angesprochene Problem im Zusammenhang mit dem Schlüsselwort „Kohärenz“.

torische Prozesse begünstigend eingesetzt. Pädagogisch als Element von Lehre näher gefasst könnte Mentoring zum Begriff für offene, aber dennoch formal gefasste und definierte Lehrarrangements werden, die von einem Lernen, von Entwicklung und Veränderungen ausgehen, die im Einzelnen ganz absichtlich nicht vorher gefasst und durch Vorstrukturierung dezidiert vorbestimmt sind. Es ginge um die Anbahnung eines nicht formalisierten, aber mit Aufmerksamkeit versehenen, bewussten und beobachtenden Lernens in bestimmte Richtungen. Mentoring steht dann für in pädagogischer Intention initiierte Settings, in denen den je eigenen Ressourcen (oder auch Problemen) in besonderer Weise Raum gegeben wird. Sie beinhalteten als besondere Chance, dass implizite Wissensbestände kommunikativ an- und aufgeschlossen werden können.

Mentoring könnte als Leitvorstellung für künstlerisch-musikalische Lehre genutzt werden, z.B. zur Ausgestaltung von Lehre im Sinne eines Klient*innenbezugs wie oben skizziert. Solchermaßen gestaltete Lehre wäre weder einseitig belehrend gehalten (wie konventionelle Meisterlehre) noch würde sie auf Handwerkslichkeit, Wissen und Können beschränkt. Denn in einer von einer bedachten Mentoring-Idee geleiteten Lehre des Musikalisch-Künstlerischen würde darauf geachtet, Lernen, Entwicklungen, Veränderungen in Richtungen und Qualitäten zu ermöglichen, die der lernenden Person in höchstem Maße angemessen sind und letztlich deren Selbstbestimmung unterliegen. Das scheint für die Anregung von Prozessen der Professionalisierung des Musikalisch-Künstlerischen nicht nur besonders passend, sondern geradezu unentbehrlich, geht es dort doch um eine Befähigung und Bereitschaft in den Belangen des Musikalischen neben versiert und kundig auch höchstpersönlich zu agieren.

Für derartige Lehrformate, die – so weit zu erkennen ist – erst in Anfängen erprobt werden und dabei kaum je in Lehrsituationen, in denen es spezieller um musikalisch-künstlerisches Lernen geht, wäre ein entsprechend versiertes Lehrpersonal noch demgemäß zu inspirieren und zu professionalisieren, wären Vorstellungen von passenden Lehr-Lernstrukturen musikpädagogisch erst noch zu entwickeln.

Literatur

- Buchborn, T., Brunner, G., Fiedler, D. & Balzer, G. (2019). Kunst, Wissenschaft, Pädagogik: Kohärenz zwischen den Säulen der Musiklehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreuz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung, Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 87–100). Wiesbaden: Springer.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 4–13.
- Coriand, R. & Schotte, A. (2014). Vorwort. In R. Coriand & A. Schotte (Hrsg.), *„Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung* (S. 9–11). Jena: edition Paideia.

- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzke & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, M., Marotzke, W. & Mieg, H. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gardenitsch, C. (2014). Musikpädagogische Zugänge zu „einheimischen begriffen“ der Pädagogik. In R. Coriand & A. Schotte (Hrsg.), *„Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung* (S. 275–290). Jena: edition Paideia.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S.-E. (Hrsg.). (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Farnham and Burlington: Ashgate.
- Hedtke, R. (2000/2003). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. [Langfassung 2003:] Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf [01.08.2020]; [Printfassung 2000]. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 21, S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Herbart, J. F. (1806/1997). *Systematische Pädagogik*. Band 1: Ausgewählte Texte. Hrsg. v. D. Benner. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Höfer, F. (2017). Wissenschaftliche Musikpädagogik im Lehramtsstudium Musik. Die Bedeutung von wissenschaftsorientierter Reflexion und ihren Relevanzfeldern für die Praxis des Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, 76, 38–76.
- Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2018). Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und Gymnasien im Vergleich. Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis, Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die Kompetenzorientierung. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 184–196). Münster: Waxmann.
- Jahraus, O. (2012). Die Kunst der Gesellschaft (1995). In O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeier & J. Müller (Hrsg.), *Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 236–241). Stuttgart: Metzler.
- Kaiser, H. J. (1995). Musikerziehung/Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (S. 9–41). Kassel: Gustav Bosse.
- Kaiser, H. J. (2008). Systematizität als Denkform und Institutionalisierung als Form gesellschaftlicher Sicherung. Notate zu den Bedingungen einer Musikpädagogik als Wissenschaft – oder: Ein Versuch, Heinz Antholz von 1986 weiterzudenken. In Th. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 3, S. 41–56). Berlin: Lit.
- Kraft, V. (2016). Das Pädagogische? In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 235–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kurtz, T. (2003). Gesellschaft, Funktionssystem, Person: Überlegungen zum Bedeutungswandel professioneller Leistung. In H. Mieg & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie* (S. 89–107). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hrsg.). (2013). *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 34). Münster: Waxmann.
- Luhmann, N. (1986). Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst. In N. Werber (Hrsg.). (2008). *Niklas Luhmann Schriften zu Kunst und Literatur* (S. 139–188). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mall, P. (2016). *Schule und Orchester: Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit*. Augsburg: Wißner.
- Mieg, H. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzke & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mieg, H. (2018). *Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Potsdam: Verlag der Fachhochschule. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/files/Mieg_Harald_Professionalisierung_2018 [01.08.2020].
- Niegot, A. (2016). *Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann*. Hildesheim: Olms.
- Niessen, A., Knigge, J. & Vogt, J. (2014). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/14-niessenkniggevogt.pdf> [01.08.2020].
- Oberhaus, L. & Kivi, A. (2018). Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musikkernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 217–220). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1990). *Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung*. Verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/vogd/KlinischeSoziologie.pdf> [01.08.2020].
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. Hildesheim: Olms.
- Prange, K. (1998). Was muß man wissen, um erziehen zu können? Didaktisch-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 74/1, 39–50.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen pädagogischen Handelns* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Puffer, G. (2017). FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In A. Cvetko & Chr. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38, S. 309–328). Münster: Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 107–120). Münster: Waxmann.

- Radtko, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Radtko, F.-O. (1999). Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In F.-O. Radke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien, Bd. 2, S. 11–24). Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Rolle, Chr. (2018). Philosophische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 448–451). Münster: Waxmann (UTB).
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2014). Beobachten von Beobachtungen. Forschung und Praxis in musikpädagogischer Perspektive. *Diskussion Musikpädagogik*, 63, 19–26.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018a). Pädagogische Professionalität und Künstlerisches Lehramt Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, 77, 15–25.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018b). Klingendes Hervorbringen in der Musiklehrer_innenbildung. In Th. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte* (S. 169–182). München: allitera.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018c). Zeigen lernen, wie Schüler_innen gut Klingendes hervorbringen. Thesen zu einem Desiderat der Musiklehrer_innenbildung. In Th. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte*. Beiträge der Kooperativen Tagung (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 6, S. 199–203). München: allitera.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2020). Hochschuldidaktische Überlegungen zum Seminar „Musiklernen“. – Ein Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrkräften. *Diskussion Musikpädagogik*, 87, 55–64.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (1997). Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. In B. Recki & L. Wiesing (Hrsg.), *Bild und Reflexion: Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik* (S. 17–38). München: Wilhelm Fink.
- Seibert, C. (2016). *Musik und Affektivität. Systemtheoretische Perspektiven für eine transdisziplinäre Musikforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, August. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf [01.08.2020].
- Weidner, V. (2012). ‚Die‘ Musiktheorie ‚der‘ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 300–315). Essen: Die Blaue Eule.
- Weidner, V. (2015a). Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik. Annäherungen an ein Theorieverhältnis. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36, S. 67–79). Münster: Waxmann.
- Weidner, V. (2015b). *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Welsch, W. (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.

- Welsch, W. (1997). Erweiterungen der Ästhetik. Eine Replik. In B. Recki & L. Wiesing (Hrsg.), *Bild und Reflexion: Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik* (S. 39–67). München: Wilhelm Fink.
- Werber, N. (1996). Nur Kunst ist Kunst. *Soziale Systeme*, 2(1), 153–177. Verfügbar unter: <https://www.soziale-systeme.ch/leseproben/kunst.htm> [01.08.2020].
- Werber, N. (2008). Niklas Luhmanns Kunst der Gesellschaft. Ein einführender Überblick. *Niklas Luhmann Schriften zu Kunst und Literatur* (S. 438–476). Hg. v. N. Werber. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wildt, J. (1996). *Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung*. Verfügbar unter: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/wildt.pdf> [01.08.2020].

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck
Hochschule für Musik und Theater München
Arcisstraße 12
80333 München
hu.schaefer-lembeck@hmtm.de