

Oberhaus, Lars

"...an den Fransen erkennt man das Gewebe"

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 49-65. - (Musikpädagogische Forschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Oberhaus, Lars: "...an den Fransen erkennt man das Gewebe" - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 49-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251318 - DOI: 10.25656/01:25131

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251318>

<https://doi.org/10.25656/01:25131>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung



Themenstellung: Die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Paderborn im Jahr 2008 hat sich des Themas der Interdisziplinarität in der Musikpädagogik, die den operativen Normalfall für das Fach darstellt, angenommen. Die versammelten Aufsätze zeigen, wie vielfältig das Zusammenspiel von *Musik* → *Pädagogik* → *Nachbarwissenschaften* im Kontext des Forschens ist: Die Aufsätze in diesem Band setzen sich zum einen mit der Interdisziplinarität des Faches selbst auseinander und liefern solchermaßen eine theoretische Reflexion eigenen Tuns. Die Aufsätze führen zum anderen an Forschungsprojekten vor, was es konkret heißt, interdisziplinär zu arbeiten. In den Blick gerät über das Nachdenken interdisziplinärer Forschung einerseits und dem Vorstellen konkreter Forschungsprojekte andererseits auch die methodische Bandbreite: Empirisch-experimentelle Forschung mit einem quantitativen Ansatz zeigt sich in dem Band genauso vertreten wie qualitative Forschung, und mitunter werden beide Forschungsansätze im Zusammenklang vorgeführt.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Obligat - Interdisziplinarität 7

Marie Luise Schulten, Kai Lothwesen:

Musikpädagogik und Systematische Musikwissenschaft. Beziehungen der Disziplinen aus fach- und forschungshistorischer Perspektive 13

Stefanie Rhein, Renate Müller:

Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie 31

Lars Oberhaus:

„ ... an den Fransen erkennt man das Gewebe“ 49

Alexander Cvetko, Daniel Meyer:

Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive 67

Susanne Naacke, Andreas Lehmann-Wermser:

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen. Qualitative Fallstudien 97

Sonja Nonte, Andreas Lehmann-Wermser:

Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagschule 125

Immanuel Brockhaus, Bernhard Weber

Inside the cut. Wahrnehmen digitaler Schnittmuster in populärer Musik 147

Michael Ahlers:

Zur Relevanz des Faktors Usability: Ergebnisse zur Bewertung der Ergonomie von Benutzerschnittstellen ausgewählter Sequenzer-Programme aus Schülersicht 153

Anja Herold:

„... wie ein Stau auf der Autobahn ...“. Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang 173

Jutta Möhle:

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung – Eine Studie am Fallbeispiel 213

Jutta von Hasselbach:

100 Jahre ‚*Physiologic Turn*‘ in der Streichinstrumentalpädagogik 239

Franziska Olbertz:

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen 263

Christiane Liermann:

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern 283

Constanze Rora

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik 309

Kerstin Wilke

„Jungen machen doch keine Mädchensachen“. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit 323

Herbert Bruhn

Einsatz von Musiktests in der empirischen Forschung 351

„... an den Fransen erkennt man das Gewebe“

Potenziale künstlerischer Transformationsprozesse im fächerübergreifenden (Musik-)Unterricht

„Alles Schaffen ist Umschaffen“ (Nietzsche 1991 [1882], 136).

1 Einleitung

Der Begriff Transformation findet sich sowohl im geisteswissenschaftlichen (Transformationsgesellschaft) als auch im naturwissenschaftlichen Kontext (Metamorphose) und bezeichnet verschiedene Prozesse der Umwandlung. Aus ästhetischer Sicht werden hierbei Ähnlichkeiten der Künste sowie die damit verbundene Methode angesprochen, ein Werk von einer Kunstform in eine andere zu übertragen. Diese bietet sich besonders im Zuge der Tendenz zur Auflösung von Gattungsgrenzen in der Kunst des 20./21. Jahrhunderts an und besitzt auch aus musikpädagogischer Sicht didaktisches Potenzial, insofern als aus fächerübergreifender Sicht verschiedene Künste miteinander in Bezug treten (Visualisierung, Verklanglichung oder Verkörperung).¹

Die mit der Transformation verbundene Bezugnahme auf Ähnlichkeiten der Künste gewinnt derzeit zudem aus bildungspolitischer Sicht an Brisanz, denn das angeblich hohe interdisziplinäre Potenzial künstlerischer Fächer verleitet zu deren Vereinheitlichung. In Baden-Württemberg hat sich im neuen Bildungsplan ein solcher Zusammenschluss in Form von Fächerverbänden („Musik, Sport, Gestalten“ (Hauptschule), „Mensch, Natur und Kultur“ (Grundschule)) bereits vollzogen.² Ohne voreilige Kritik bieten sie gerade im Hinblick auf die Annäherung der Künste im 20./21. Jahrhundert eine große Herausforderung und verlangen besondere Qualifikationen der Lehrenden und

¹ Vgl. z.B. Brandstätter 2004; 2008

² Vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg 2004

Lernenden im Hinblick auf die Organisation des Unterrichts. Konträr zu solchen Ansprüchen ist jedoch zu befürchten, dass Fächerverbände aus bildungspolitischer Perspektive eher zur Fachkräfte einsparenden Summierung von Randfächern und zur Kürzung von Stunden im Fachunterricht dienen.

Durch die damit verbundene fehlende Transparenz von Einzelfächern besitzt v.a. der Musikunterricht in den Kompetenzforderungen des Bildungsplans nur eine untergeordnete Rolle. Er wird „dem Belieben der einzelnen Schulen und Lehrkräfte anheim gestellt“ (Fuchs 2005, 13), so dass indirekt der Anschein geweckt wird, dass keine qualifizierten ausgebildeten MusiklehrerInnen mit fachspezifischer musikpädagogischer Ausbildung mehr benötigt werden.

Im Rahmen dieser sich abzeichnenden bildungspolitischen Veränderungen erscheint aus fachdidaktischer Sicht die zentrale Aufgabe umso wichtiger, die Grenzen künstlerischer Fächer zu erhalten. Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit sich die Methode der Transformation als eine spezifische fächerübergreifende Verfahrensweise anbietet, die Besonderheiten der Fächer und Künste trotz der Tendenz zu deren Vereinheitlichung zu bewahren.

Diese bildungspolitische Bezugnahme bildet den Ausgangspunkt für die folgenden ästhetischen und musikdidaktischen Überlegungen, die auf drei Argumentationssträngen basieren. In einem ersten Schritt lassen sich anhand der ‚Verfransung der Künste‘ (Theodor W. Adorno) als eine kritische Zeitdiagnose der Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts spezifische Charakteristika der Entgrenzung der Künste gewinnen. Anschließend werden didaktische Überlegungen in Bezug auf Potenziale des Interdisziplinären im fächerübergreifenden Musikunterricht aufgezeigt. In einem dritten Schritt wird die Methode der künstlerischen Transformation vorgestellt und mit Aspekten der Verfransungstheorie in Bezug gesetzt. Diese Vorgehensweise bewegt sich demnach auf einer zu unterscheidenden historisch ästhetischen (Verfransung & Transformation) und fachdidaktisch-methodischen Ebene (Transformationen im fächerübergreifenden Unterricht).

So wird eine Konzeption von Musikunterricht deutlich, die sich weniger an der Vereinheitlichung von Fächern in Verbänden orientiert, sondern die Verfransung der jeweils eigenen Fachgrenzen als Potenzial begreift, um Spielräume (negativer) ästhetischer Erfahrungen im fächerübergreifenden Musikunterricht zu ermöglichen.

Zur Verfransung der Künste

Spätestens Ende der 1960er Jahre haben die Künste eine Schwelle erreicht, auf der sich ihre Grenzen immer mehr auflösen und sich miteinander vermischen. Von diesen Tendenzen zeugt der erweiterte Kunstwerkbegriff, wie z.B. die Konzeptkunst und multimediale Kunstformen. Durch diese Annäherung der Künste ließe sich entweder die langersehnte ‚Einheit der Künste‘ erhoffen oder das ‚Ende der Kunst‘ als Auflösung der jeweiligen Gattungen erahnen. Ästhetisch gesehen ist insbesondere der Begriff des Fortschritts und mit ihm ein ganzes Geschichtsmodell in die Krise geraten.

In einer Art skeptischen Zeitdiagnose widmete sich Adorno in seiner späten Ästhetik dem Phänomen der Verfransung der Künste. Durch die Annäherung von Musik, bildender Kunst, Literatur und Architektur „fließen die Grenzen zwischen den Kunstgattungen ineinander oder, genauer: ihre Demarkationslinien verfransen sich“ (Adorno 1998a, 432). Schon Walter Benjamin hatte die ästhetischen Potenziale der Verfransung hervorgehoben: „Die Fransen sind wichtig, an den Fransen erkennt man das Gewebe“ (Benjamin 1980c, 614). Dieser plastische Begriff suggeriert „neben Assoziationen der Verstrickung, Verzettelung und Überlagerung – ähnlich wie bei einem Pullover – auch die Vorstellungen der Auflösung und des Auftrennens, durch die die ursprüngliche Substanz der Künste verloren gehen könnte“ (Sanio 1999, 81).

Durch die Verfransung werden implizit auch Möglichkeiten der Interdisziplinarität angesprochen, die aus der Übertragung bestimmter Methoden und Techniken auf andere Künste erfolgt und weitestgehend von der Verräumlichung der Musik und der Prozessualisierung der Malerei bestimmt ist.³ Adorno bezieht sich z.B. auf die Ähnlichkeiten von Graphik und Graphischer Notationen (Sylvano Bussotti) sowie serieller Kompositionstechnik und moderner Prosa (Karlheinz Stockhausen und Hans Georg Helms). Dabei werden auch die Klangmontagen von György Ligeti und Edgar Varèse erwähnt.

³ Christine Eichel sieht in der Verfransung Perspektiven einer interdisziplinären Ästhetik. Vgl. Eichel 1994; Adorno nimmt kritisch Stellung zu Rudolf Borchardts *Über den Dichter und das Dichterische* sowie auf Kandinskys *Über das Geistige in der Kunst*. Vgl. Borchardt 1975 [1923]; Kandinsky 2006 [1910]; zudem verweist er auch auf räumliche Malerei, bewegte Plastik sowie architektonische Skulptur. Als Vorbilder der Verfransung gelten die Werke Arnold Schönbergs und Paul Klees.

Diese Bezugnahme ist insofern bemerkenswert, da Adorno seine tendenziell an der Autonomie des (musikalischen) Kunstwerks orientierte Ästhetik interdisziplinär korrigiert bzw. weiterentwickelt. Das noch in der *Philosophie der Neuen Musik* an Strawinsky auf Schärfste kritisierte Montage-Verfahren wird zum „Urphänomen der Verfransung“ (Adorno 1998a, 450).

Die wechselseitige Annäherung der Künste dient als Kontrastfolie gegenüber dem Vorrang der Gattungsästhetik, in der Kunst ihre volle Bedeutung nur innerhalb der einzelnen Künste haben kann.⁴ Diese einseitige Einteilung scheint jedoch jenen Konventionen zu unterliegen, von denen sie Adorno um ihrer Autonomie willen befreien will. Wo Traditionalisten einen Bruch mit der modernen Kunst diagnostizieren, sieht Adorno deren konsequente Weiterentwicklung.

Die Verfransung der Künste erfolgt zeitgleich zur Befreiung von ihrer Darstellungsfunktion und Annäherung spezifischer Techniken, wie z.B. von Sprache und Klang (Konkrete Poesie) oder Graphik und Notation (Graphische Notation). Das entscheidende Merkmal ist, dass die spezifischen Darstellungsmittel durch diese Überschreitung nicht verschwinden, sondern in dialektischer Sicht neu hervortreten.⁵ Die Verfransung führt also nicht zur Abschaffung der Künste, sondern zu deren Emanzipation aus der Gattungsgeschichte und zur Weiterentwicklung des Materials.⁶ Die Pointe in Adornos Argumentation lautet, dass (interdisziplinäre) ‚Kunstwerke‘ ihrem Begriff einzig durch den Konflikt mit der (disziplinären) Gattungsdefinition gerecht werden. Die Überschreitung der Gattungsgrenzen ist also nur dann legitim, wenn sie immanent durch die Auseinandersetzung mit den spezifischen Problemen der eigenen Kunst motiviert ist.

Im Zuge der Verfransung der Künste erscheinen zwei Aspekte aus Adornos Ästhetik in einem neuen Licht.

⁴ *Die Kunst und die Künste* lässt sich als implizite Auseinandersetzung mit der New Yorker Kunstdebatte der 1960er Jahre verstehen, v.a. in Bezug auf die zeitgleich entstandene Kunstkritik Michael Frieds. Vgl. Fried 1995

⁵ Hier liegt auch der zentrale Unterschied zur Konzeption des Gesamtkunstwerks. Vgl. Adorno 1998b, 692

⁶ Die Verfransung wird von der ‚Vergeistigung der Kunst‘ abgegrenzt. Siehe Kandinsky 2006 [1910]

1.) Der schillernde Begriff Mimesis (μίμησις, griech.: „Nachahmung“) wird für die Verfransung der Künste in Anspruch genommen.⁷ Der Ort an dem sich mimetische Verhaltensweisen erhalten haben und weiterhin gestalten, ist – nach Adorno – zweifelsohne die Kunst. Als Kontrastfolie zur entfremdeten Erkenntnis bietet das ‚mimetische Vermögen‘ einen alternativen Weg der Erkenntnis. Mimesis ist aber keine Nachahmung (imitatio) der entfremdeten Wirklichkeit oder Widerspiegelung der äußeren Realität, sondern basiert auf der Rätselhaftigkeit von Kunst.⁸ Sie ist als spezifische Interpretationsleistung des Subjekts eine Fähigkeit „mehr an den Dingen wahrzunehmen als was sie sind“ (Adorno 1998c, 488). Hierauf basiert die Mehrdeutigkeit von Kunstwerken. Die Verfransung verweist auf einen nicht mehr erreichbaren ‚Urzustand‘ der Kunst, der vor der Trennung in Einzelgattungen lag.

Im Rahmen der Verfransungstheorie erhalten auch das wahrnehmende Subjekt und die damit verbundenen ästhetischen Erfahrungen eine Aufwertung. Die wiederkehrende Metapher des ‚Anschmiegsamen‘ verdeutlicht die Überschreitung der Spaltung zwischen künstlerischem Objekt und wahrnehmendem Subjekt. Der Vorwurf, Adorno verträte eine dogmatische kunstwerkorientierte Ästhetik muss in diesem Zusammenhang deutlich relativiert werden. Das „unvermindert Aktuelle der Position Adornos besteht nun gerade darin, dass er ästhetische Erfahrung als einen dialektischen Vorgang bestimmt, der durch die Vermitteltheit von Subjekt und Objekt überhaupt erst entsteht“ (Vogt 2004, 308).

2.) Adornos wiederkehrende Forderung, Kunstwerke zum Sprechen zu bringen, verdeutlicht, dass Kunstwerke ‚etwas sagen‘ und es zugleich ‚verbergen‘. Im Rahmen ihrer Interpretierbarkeit verweisen sie auf ihre Mehrdeutigkeit. War dieser „Rätselcharakter unter dem Aspekt der Sprache“ (Adorno 1998c, 182) für jede Kunst separiert, scheint über die „Konvergenz der Medien“ (Adorno 1998b, 634) eine universelle Sprachähnlichkeit der Künste denkbar.⁹ So kann Adorno die Autonomie der Künste auch als Vollendung eines

⁷ Ausführlich zum komplexen Begriff Mimesis vgl. Vogt 2008; Früchtel 1986; Wellmer 1985

⁸ „Alle Kunstwerke, und Kunstwerke insgesamt, sind Rätsel“ (Adorno 1998c, 182).

⁹ Adorno knüpft hier an Benjamins früher von der romantischen Kunsttheorie beeinflussten Sprachtheorie an. Vgl. Benjamin 1980a; 1980b

Sprachcharakters deuten, der auf mehrdeutigen Botschaften basiert und sich von der ideologisierten Sprache der Kommunikation absetzt.

Im Rahmen seiner scharfsinnig abwägenden Diagnose sieht Adorno die Autonomie der Künste gefährdet und neigt im Hinblick auf die Zersplitterung der disziplinären Zuständigkeit und dem damit verbundenen Verlust des Materialbegriffs zu einer tendenziell abwehrenden Haltung: „Die Verfransung der Künste ist ein falscher Untergang der Kunst“ (Adorno 1998a, 452). Vierzig Jahre nach der skeptischen Feststellung scheint sich seine Prophezeiung bewahrheitet zu haben. Im Rahmen der Klang- und Konzeptkunst hat sich die Annäherung zwischen Raum und Zeit radikalisiert. Die Demarkationslinien zwischen den einzelnen Künsten sind verschwunden. Künstlerische Entwürfe der multimedialen Möglichkeiten bewegen sich zwischen allen Stühlen. Die immanente Auseinandersetzung und Weiterentwicklung mit den Formbildungskonventionen innerhalb der einzelnen Künste ist der „Immaterialisierung der Künste“ (Sanio 1999, 96) gewichen. Allerdings findet sich die Idee einer Überschreitung der Gattungsgrenzen durch Auseinandersetzung mit den Problemen der eigenen Kunst in den Anliegen vieler hybrid intermedial arbeitenden KünstlerInnen wieder, um die Differenzen zwischen den jeweiligen Medien verstärkt voranzutreiben.

Verfransung im Fächerübergreifenden (Musik-)Unterricht

Aus didaktischer Perspektive stellt sich die Frage, ob und wie sich die Verfransung der Künste auf künstlerische Unterrichtsfächer ausgewirkt hat, die – trotz der Berücksichtigung des Wechselverhältnisses von Musik, Kunst und Literatur – von ihrer eigenen Disziplin im Sinne spezifischer Methoden, Materialien und Umgangsweisen geleitet sind.¹⁰ Die thematische und organisatorische Behandlung von ‚Ähnlichkeitskonzeptionen‘ (z.B. Musik und Kunst) in Fächerverbänden wird der Verfransungstheorie im Sinne der Überschreitung der Gattungsgrenzen nicht gerecht, sofern hierunter einzig eine wechselseitige disziplinäre Beeinflussung oder Ergänzung verstanden wird.

Die Verfransung der Künste verweist aus didaktischer Sicht auf Formen des fächerübergreifenden Unterrichts. Zwar sind Interdisziplinarität und fä-

¹⁰ In Dethlefs-Forsbachs systematischer Darstellung fächerübergreifender Themen des Musikunterrichts finden sich wenige Bezüge zur zeitgenössischen Kunst. Vgl. Dethlefs-Forsbach 2005, 247

cherübergreifender Unterricht nicht identisch, lassen sich aber hinsichtlich der Forderung nach der Vernetzung von Wissens- und Erfahrungsgebieten durchaus vergleichen.¹¹

Drei Organisationsformen lassen sich im Rahmen der ‚Verbindung der Fächer‘ voneinander unterscheiden: Im fachübergreifenden Unterricht werden in einem Fach auch Erkenntnisse anderer Fächer eingebracht. Der fächerverbindende Unterricht beinhaltet die Beteiligung mehrerer Fächer, die ein fachspezifisches Thema behandeln. Im fächerübergreifenden Unterricht werden verschiedene Informationen auf ein fachunabhängiges Thema bezogen. Hinsichtlich der damit verbundenen Gleichwertigkeit der Schulfächer lässt sich die Verfransungstheorie im fächerübergreifenden Unterricht im Bereich der künstlerischen Fächer thematisieren.¹²

Der fächerübergreifende Unterricht hebt als ‚mittlere Organisationsform‘ zwischen durchgehend gefächertem und ungefächertem Unterricht den Fachunterricht nicht auf, sondern setzt ihn vielmehr voraus.¹³ Interdisziplinäres Arbeiten versteht sich hierbei als Ergänzung und Vertiefung fachlichen Arbeitens im Sinne der Möglichkeit zum Perspektivenwechsel. Im Hinblick auf die Anknüpfung an das Verfransungsphänomen scheint der fächerübergreifende Unterricht aufgrund des grundlegend integrativen Organisations- und Lernprinzips dazu prädestiniert, die Grenzen einzelner Fachperspektiven gezielt zu überschreiten.

Die Thematisierung der Verfransung der Künste im Bereich fächerübergreifenden künstlerischen Arbeitens erinnert an die ‚Polyästhetische Erzie-

¹¹ Das Verständnis von Disziplinen steht in enger Verbindung zu den septem artes liberales, jenen sieben Freien Künsten, die in der Artistenfakultät der mittelalterlichen Universitäten die Grundvoraussetzung für weiterführende Studien darstellten. Der gefächerte Unterricht basiert auf dieser Unterscheidung, da er auf das Studium der Disziplinen vorbereitet. Erst in der Reformpädagogik entstanden Alternativkonzepte zum gefächerten Unterricht, wie z.B. die Arbeitsschule.

¹² Anfang des 20. Jahrhunderts treten erste Ansätze des künstlerisch-fächerübergreifenden Unterrichts als Element der Schul- und Unterrichtsreform in Erscheinung. Fast immer gehen die Konzepte einher mit den Prinzipien der Schüler- und Handlungsorientierung sowie mit den Arbeitsformen des ganzheitlichen und des selbstbestimmten Lernens. Ausführlich hierzu vgl. Dethlefs-Forsbach 2005, 27-42

¹³ Vgl. Dethlefs-Forsbach 2005; 2008

hung'. Die sinnliche Mehrwahrnehmung (poly-aisthesis) verdeutlicht das „Wechselspiel der Klänge, Texte, Bilder, Szenen – als Anregung für gesamt-künstlerisches Planen, Verarbeiten und Aufnehmen“ (Roscher 1976, 10). Polyästhetische Erziehung kann „nur interdisziplinär [...] innerhalb mehrerer Schulfächer“ (Roscher 1976, 23) durchgeführt werden. Wolfgang Roscher setzt also Arbeitsformen und Themenfelder verschiedener Kunstdisziplinen mit den Aufgabenfeldern künstlerischer Fächer gleich. Unter schwerpunktmäßiger Berücksichtigung der Neuen Musik werden zeitgenössische Kunstformen (Improvisatorisches Musiktheater, Klangskulpturen) aufgegriffen.

Konträr zum Autonomieverständnis der Kunst konzentriert sich die polyästhetische Erziehung auf den (kritischen) Aufgriff des ästhetischen Verhaltens in einer hör-, seh- fühl- und bewegbaren Welt, um die „Einübung in expressives und kritisches Kunstverhalten“ (Roscher 1976, 25) zu ermöglichen. Sinnliche Wahrnehmung (aisthesis) wird mit sittlicher Verantwortung (ethos) verknüpft. Die polyästhetischen Erfahrungen an alltäglichen Lernorten sollen in Form interdisziplinärer künstlerischer Arbeit kritisch reflektiert werden, damit Ästhetik und Didaktik „nicht in die Scheinsachlichkeit der voneinander abgetrennten Schulfächer“ fliehen (Roscher 1976, 9).

Im Anschluss an Roscher hat v.a. Hans-Jürgen Feurich dessen Vorstellung von einer politischen Emanzipation der Künste relativiert, da sie den autonomen Ansprüchen der Avantgardebewegung entgegen läuft. In Anlehnung an Adorno versteht er den „Rückzugscharakter autonomer Kunst“ als ein „polemisches Apriori ästhetischer Autonomie“ (Feurich 1976, 48) im Sinne einer bewussten Abkehr gegenüber manipulativen Mechanismen der entfremdeten Wirklichkeit. Die materialimmanente Verfransung der Künste korrespondiert also nicht mit der kritischen Revision der Ästhetisierung der Wirklichkeit.

Künstlerische Transformationsprozesse

Im Rahmen interdisziplinärer künstlerischer Arbeit unter Berücksichtigung der Verfransungstheorie bietet sich die Möglichkeit an, ‚Kunstwerke‘ in ein anderes Medium zu übertragen. Diese Methode lässt sich als Transformation bezeichnen. Sie basiert auf der engen Verbindung ästhetischer Zeichenprozesse (Inhalt, Medium, Form) und verdeutlicht die Ähnlichkeit der Künste. Der Transformationsbegriff findet sich auch in der Musikdidaktik. Heinz Lemmermann versteht hierunter das „Umsetzen eines Höreindrucks in ein anderes Ausdrucksmedium: eben Spiel, Bewegung, Tanz, Bild, Sprache. Hierbei

kann es sich sowohl um einen produktiven, wie um einen reproduktiven Vorgang handeln“ (Lemmermann 1977, 110), wie z.B. das Malen nach Musik (produktiv) oder das Nachtanzen von Choreographien (reproduktiv). Ohne konkrete fächerübergreifende Bezugnahme stehen die praktische Gestaltungsarbeit und die Entwicklung von Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen den künstlerischen Medien im Mittelpunkt des Musikunterrichts. Auch Hermann Josef Kaiser und Eckhard Nolte verdeutlichen, dass „im Transformationsvorgang ein musikalischer Zusammenhang in ein anderes, *selbstwertiges Ausdrucksmedium* überführt wird“ (Kaiser/Nolte 1989, 37, kursiv im Original). Im Rahmen der musikpädagogischen Bezugnahmen wird explizit hervorgehoben, dass Transformationen nur in dem Maße denkbar sind, wie die Künste ein spezifisches Medium besitzen (Bild, Musik, Sprache, Körper), in dem sie sich ausdrücken können. Im strengen Sinne sind Übertragungen im selben Medium (ein Musikstück wird stilistisch verfremdet) sowie unter Beibehaltung des Mediums (Vertonung eines Textes oder eines Films) keine Transformationen, da keine Übertragung in ein anderes Ausdrucksmedium erfolgt. Durch Transformationen werden die Grenzen der Künste nicht aufgehoben, sondern durch Gegenüberstellung und vergleichendes Überlagern einander angenähert.

In letzter Zeit hat sich Ursula Brandstätter intensiv mit einer Ästhetik der Transformation auseinandergesetzt.¹⁴ Sie definiert Kunst als „bewusst gestaltete ästhetische Transformation kognitiver und emotionaler Energie unter Verwendung ästhetischer Medien“ (Brandstätter 2008, 70). Neben der oben bereits erwähnten Medienspezifik bezieht sie sich verstärkt auf wahrnehmungspsychologische sowie zeichentheoretische Ansätze und berücksichtigt die Besonderheiten und Ähnlichkeiten zeitgenössischer Kunst. Auch aus didaktischer Perspektive setzt sie sich mit der „Chance eines kunstübergreifenden, intermedialen Kunstunterrichts“ (Brandstätter 2004, 13) auseinander und nutzt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten künstlerischer Ausdrucksformen als Basis eines interdisziplinären ästhetischen Bildungskonzepts. Transformation ist ein „methodisches Instrument“ (Brandstätter 2004, 235), das auf dem „Vergleich als didaktisches Prinzip“ beruht (Brandstätter 2004, 239).

Brandstätter unterscheidet innerhalb eines tendenziell dualistischen zeichentheoretischen Bezugssystems verschiedene Wirklichkeitsbezugnahmen

¹⁴ Brandstätter widmet sich den medienspezifischen Besonderheiten von Bild, Musik, Sprache und Körper. Sie plant in Zukunft eine Publikation zur Ästhetik der Transformation. Vgl. Brandstätter 2004; 2008 sowie Haase 2006; Busch 2006

der Künste. Unter dem Kriterium der Ähnlichkeit ergibt sich erstens eine Unterscheidung zwischen ‚bildhaften oder aussagenartigen Kodierungen‘. Während bildhafte Ähnlichkeiten (z.B. das Bild eines Apfels) auf der grundlegenden Analogie zwischen Zeichen und Bezeichneten beruhen, basieren aussagenartige Kodierungen auf einer konventionalisierten Kopplung von Zeichen und Bezeichneten. Diese Unterscheidung findet sich auch im Bereich des ‚Sagens oder Zeigens‘. Basiert das Zeigen auf der Grundlage der repräsentierenden bzw. exemplifizierenden Ähnlichkeit, so fungiert das Sagen als denotativer Verweisungszusammenhang von Zeichen und Bezeichneten. Am deutlichsten wird die Unterscheidung im Bereich ‚buchstäblicher oder metaphorischer Repräsentationen‘. Im buchstäblichen Sinn werden Eigenschaften wiedererkannt und zugeordnet (das Bild des Apfels verfügt über dessen Eigenschaften), wogegen in einer metaphorischen Bedeutung die Ähnlichkeit nur angedeutet und „der ursprüngliche Sinnesbereich, aus dem ein Zeichen stammt, verlassen wird“ (Brandstätter 2008, 92). Grundsätzlich dient dieses dualistische Deutungssystem dazu, um offene und vieldeutige Ähnlichkeitsbeziehungen gegenüber konventionellen und stereotypen Verweisungszusammenhängen aufzuwerten und der Interpretation von Kunstwerken den entsprechenden interdisziplinären Raum zuschreiben zu können.¹⁵

Dieser Bruch mit der Aufrechterhaltung eindimensionaler und vertrauter Wahrnehmungs- und Deutungsweisen ist das entscheidende Kriterium künstlerischer Transformationsprozesse und erweist sich für die didaktische Arbeit als fruchtbar. Der im Transformationsprozess ‚vorprogrammierte Verlust‘ ästhetischer Zeichen ermöglicht gleichsam einen Gewinn an möglichen Interpretationsansätzen im Sinne der Dechiffrierung von Bedeutungs- und Verweisungszusammenhängen. Paradox formuliert schärft das Scheitern einer vollständigen oder adäquaten Transformation das Bewusstsein für die je eigenen Grenzen der Disziplin und dient als Basis für interdisziplinär-fächerübergreifenden (Musik-)Unterricht.

Aus didaktischer Sicht bietet gerade diese Unerfüllbarkeit einer adäquaten und vollständigen Transformation besondere Chancen: Offene Transformationsaufträge, welche die Analyse- und Abstraktionsprozesse nicht festlegen, eröffnen im fächerübergreifenden Unterricht potenzielle Zugänge zur ästhetischen Erfahrung, die in einem bestimmten Sinne als ‚negativ‘ bezeichnet wer-

¹⁵ Ausführlich hierzu vgl. Brandstätter 2004, 95-103 sowie Brandstätter 2008, 82-97; im Bereich der Beziehung zwischen Darstellung und Ausdruck greift Brandstätter auch auf den Mimesisbegriff zurück.

den kann.¹⁶ Da die Transformationen nicht nahtlos aufeinander aufbauen, erscheinen sie im Rahmen ihrer jeweiligen Medienspezifik nicht-identisch, denn es bleibt eine grundlegende Differenz zwischen ‚Original und Bearbeitung‘ bestehen. Wie bereits Jürgen Vogt in Bezug auf Fremdheitserfahrungen in der interkulturellen Musikpädagogik aufgezeigt hat, ist auch die Methode der Transformation durch eine „spezifische, eben negative Logik ihres Vollzugs gekennzeichnet“ (Vogt 2005, 307). Zudem entzieht sich der anschließende Vergleich der Transformationen einer eindeutigen verallgemeinerbaren Klassifikation. Diese scheiternde Bezugnahme führt aber nicht zur Frustration über misslungene Übertragungen, sondern verdeutlicht, dass „die Negation selbst Merkmale einer ‚Position‘ sichtbar macht“ (Ehrenforth 1999, 9). Die damit verbundene „Begründung der Frage, ob Nicht-Verstehen lehrbar sei“ (Ott 1999, 18) kann zwar auch in diesem Zusammenhang nicht eindeutig beantwortet werden. Sie erhält aber ein neues Gewicht, wenn Produktionen und Re-Konstruktion von Transformationsprozessen als ‚offene‘ Interpretationen im Unterricht thematisiert sowie intersubjektive Bedeutungsspielräume initiiert werden. Hierbei erhält auch die Reflexion als verbale Kommunikation über Transformationen eine Leit- und Reflexionsfunktion sowie die Aufgabe, den Austausch zwischen begrifflichen und begriffslosen Denken anzuregen.

‚Alles bleibt anders‘ – Ein fächerübergreifendes Schulprojekt über ästhetische Transformationsprozesse

Zu den didaktischen Möglichkeiten, ästhetische Transformationsprozesse in der Schule zu thematisieren, bietet sich eine Anknüpfung an das bekannte Kinderspiel ‚Stille Post‘ an.¹⁷ Es basiert auf der Weitergabe geflüsterter Botschaften, die missverstanden bzw. verfälscht und abschließend in Form einer humorvollen Pointe aufgedeckt werden. Der Reiz des Spiels liegt im produktiven Missverständnis, wobei im Nachvollzug der einzelnen Beiträge durchaus sinnvolle Bezüge erkennbar sein können, die aber nicht unmittelbar in einem logisch-kausalen und interpretierbaren Zusammenhang stehen. Die Methode

¹⁶ Ausführlich hierzu vgl. Menke 1991; 2000 sowie Rebentisch 2003; 2006; aus musikdidaktischer Sicht vgl. Ott 1991; Ehrenforth 1999; Ott 1999; Stöger 2005

¹⁷ Die Idee, das Spiel *Stille Post* im Bereich verschiedener künstlerischer Disziplinen umzusetzen, stammt von einem Kollektiv von 11 Künstlerinnen, die in 11 Disziplinen in 22 Wochen 33 Transformationen konzipierten. Vgl. Haase 2006

ist im Grunde simpel und knüpft durch die ‚geheime‘ und oftmals unvollständige Weitergabe von Botschaften unmittelbar an Transformationsprozesse an.

Hinsichtlich des produktiven Missverstehens werden bewusst traditionelle didaktische Grundprinzipien, wie z.B. verständliche und geschlossene Vermittlung, außer Geltung gesetzt. Originalität ergibt sich gerade in der interdisziplinären Brechung des Gewohnten und im Spiel mit dem Zufall und dem Fragment. ‚Kunst‘ wird zunächst hinsichtlich ihres semantischen Gehalts dechiffriert und dann im eigenen Medium umgesetzt.

Diese Idee wurde 2007 von vier Schulen, sieben Lehrer und 143 Schüler in Form eines ungewöhnlichen fächer-, jahrgangs- und schulübergreifenden Projekts unter dem Titel ‚Alles bleibt anders‘ umgesetzt.¹⁸ In den Fächern Musik, Kunst, Darstellendes Spiel und Deutsch wurden in verschiedenen Klassenstufen (5.-12. Klasse; Gymnasien) und Arbeitsgemeinschaften künstlerische Produkte erstellt und nach einem festgelegten Zeitplan an andere Lerngruppen/Schulen weiter gereicht. Diese ‚Werke‘ wurden dann in ein anderes Medium (Klang, Text, Szene, Bild) transformiert und wieder an eine andere künstlerische Disziplin weiter gegeben. Ähnlich wie bei dem Spiel ‚Stille Post‘ waren einzig das zu transformierende Produkt und die Bearbeitungszeit bekannt. Im Vorfeld wurden zentrale Regeln vereinbart: Der von den Lehrenden gestaltete Ablauf und die am Projekt beteiligten Klassen sollten geheim bleiben. Nur den Lehrenden waren der Ablauf sowie die Übergabezeitpunkte bekannt. In den Transformationen sollte möglichst das ursprüngliche Medium nicht weiterverwendet werden (z.B. Musik im Darstellenden Spiel). Der Gesamtverlauf wurde in einer Aufführung/Performance präsentiert, in der die Schüler ihre Ergebnisse ausgestellt und vorgestellt haben.

Folgende Ergebnisse der Transformationsprozesse lassen sich festhalten:

- Von der 5. bis zur 12. Klasse sind kaum qualitative Unterschiede zu erkennen. Niveauunterschiede lassen sich hinsichtlich des Abstraktionsgrades festmachen.
- Alle Produkte sind originelle Auseinandersetzungen auf hohem Niveau. Das betrifft die Ernsthaftigkeit/Intensität der Gestaltung von experimenteller Musik sowie die Dokumentation der Ergebnisse (Tonstudio, Schneiden, Videoschnitt) und deren abschließender Präsentation.

¹⁸ Der Titel alles bleibt anders spielt auf Ovids Metamorphosen an: „omnia mutantur, nihil interit“ (Buch 15, 165).

- Alle Arbeiten sind Teamarbeiten, d.h. sie sind von der ganzen Klasse erarbeitet und präsentiert worden.
- Auffallend viele Transformationen werden adäquat im Sinne der vollständigen Verklanglichung, Verkörperung oder Visualisierung realisiert. Nur vereinzelt werden z.B. Atmosphären oder Werkabschnitte als Basis für Transformationen gewählt. Es gibt auch keinen Spielverderber, der bewusst falsche Informationen ‚weiterflüstert‘.
- Zwischen den einzelnen Arbeiten ergeben sich auffällige Gemeinsamkeiten. Es wird auffällig viel mit Verfremdungen und Collagen gearbeitet.

Zwischen Verfransung und Transformation – Eine Annäherung

Eine grundlegende Gemeinsamkeit zwischen Verfransung und Transformation liegt in der Aufrechterhaltung der medialen Funktion der Künste (Bild, Musik, Sprache, Körper). Hierdurch wird deren Autonomie bewahrt. Ist die Verfransung der Künste stark von den materialen Weiterentwicklungen des (musikalischen) Kunstwerks geleitet, so erhält in der Methode der Transformation die wahrnehmungs- und zeichentheoretische Perspektive einen besonderen Stellenwert. Beide verbindet tendenziell eine Vermittlerposition zwischen dem Objekt als zentrale Bezugsquelle und Subjekt als Erfahrungsmedium. Während diese bei Adorno als (Nach-)Vollzug des Kunstwerks gedacht ist, liegt sie im Bereich der Transformation zwischen einer produktionsorientierten und vergleichenden Dimension. Kunst ist „nur möglich als durchs Subjekt hindurch gegangene“ (Adorno 1998c, 253).

Transformationen lassen sich nicht adäquat und vollständig in ein anderes Medium übertragen. Die ‚Frage nach dem Fremden‘ markiert den entscheidenden Scheidepunkt in den Theorien künstlerischer Transformation. Fremd ist es, weil es sich der eigenen Aneignung als heteronome Erfahrung widersetzt. Transformationen verweisen so auf den Rätselcharakter von Kunstwerken. Hierbei handelt es sich nicht um Wiedererkennungen. Das Verwandelte ist zwar ähnlich, verdeutlicht aber immer auch die Differenz zwischen den Künsten. Transformationen sind demnach mimetische Besinnungen auf das Verhältnis der Disziplinen zueinander und eröffnen durch diese Ähnlichkeit eine Übertragung der zur Verfügung stehenden Verfahrensweisen.

Die Verfransung der Künste und die Methode der Transformation basieren auf Ähnlichkeiten zwischen den Disziplinen. Die in keinem Kunstwerk „zu

schlichtende Divergenz des Konstruktiven und des Mimetischen“ (Adorno 1998c, 180) findet sich im Bereich der Transformation in der Herausstellung analoger, zeigender und metaphorischer Zusammenhänge.

Resümee und Fazit

Die Argumentation konzentrierte sich, ausgehend von bildungspolitischen Tendenzen der Vereinheitlichung künstlerischer Fächer in Fächerverbänden, auf die drei Argumentationsstränge Verfransung der Künste, Fächerübergreifender Unterricht und Transformation. Anhand dieser Ebenen lassen sich auch drei Ergebnisdimensionen festhalten.

1. Fächerübergreifender interdisziplinärer Unterricht darf werden bei einer bloßen Addition von Fächern noch bei einer Gegenüberstellung künstlerischer Gattungen stehenbleiben. Jedes Fach hat als eigenständige Disziplin spezifische Inhalte, Methoden, Ziele und Medien. Eine Bezugnahme auf die Verfransung der Künste vollzieht sich daher nicht in ‚Fächerverbänden‘, sondern in der bewussten fächerübergreifenden Übertragung spezifischer Methoden und Materialentwicklungen. Diese besonderen Anforderungen verlangen eine noch zu leistende spezifische didaktische Fundierung.

2. Die Verfransungstheorie eröffnet Perspektiven einer interdisziplinären Ästhetik im Spätwerk Adornos und erscheint für aktuelle Fragestellungen zeitgenössischer Ästhetik relevant.

3. Transformation ist eine grundlegende methodische Arbeitsform des Fächerübergreifenden Musikunterrichts, insofern hierbei auf das Wechselverhältnis der Künste Bezug genommen wird (Bild, Musik, Sprache, Körper). Hierzu gehört die Bedingung, dass sich Transformationen nur im Mediumwechsel realisieren lassen. Im Rahmen der Forderung nach Verfransung darf das Ursprungsmedium nicht weiterverwendet werden. Diese definitorische und terminologische Konkretisierung eines immer auch umgangssprachlich verwendeten ‚Transformationsbegriffs‘ gewinnt für musikdidaktische Überlegungen an Relevanz. Die Unzugänglichkeit von Transformationen eröffnet im Sinne der Unerfüllbarkeit vollständiger und adäquater Übertragungen ein breites Feld offener Interpretationsmöglichkeiten zur Konstitution (negativer) ästhetischer Erfahrungen.

Trotz der ästhetischen und didaktischen Inkompatibilität der drei Argumentationsstränge (Verfransung, Fächerübergreifender Unterricht, Transfor-

mation) findet sich ein gemeinsamer Ansatz. Dieser liegt in der, auch aus bildungspolitischer Perspektive bedeutenden, Überschreitung der Gattungsgrenzen im Bewusstsein der Bewahrung der je spezifischen Medialität der eigenen Disziplin.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998a [1966]): Die Kunst und die Künste, In: Ohne Leitbild. Parva Aesthetica, Gesammelte Schriften 10.1, Darmstadt: Wiss. Buchges., S.432-453.
- Adorno, Theodor W. (1998b [1967]): Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei, In: Adorno, Theodor W.: Musikalische Schriften III, Gesammelte Schriften 16, Darmstadt: Wiss. Buchges., S.628-642.
- Adorno, Theodor W. (1998c [1970]): Ästhetische Theorie, Gesammelte Schriften 7, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Benjamin, Walter (1980a): Lehre vom Ähnlichen. In: Gesammelte Schriften Bd. II/1, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.204-210.
- Benjamin, Walter (1980b): Über das mimetische Vermögen. In: Gesammelte Schriften Bd. II/1, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.210-213.
- Benjamin, Walter (1980c): Briefe 1938-1940, Gesammelte Schriften Bd. VI, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bildungsplan Realschule 2004, hg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de>
- Borchardt, Rudolf (1957 [1923]): Über den Dichter und das Dichterische. Drei Reden von 1920 und 1923, In: Gesammelte Werke Bd. 4, hg. von Marie Luise Borchardt, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung, Augsburg: Wißner.
- Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild, Musik, Sprache Körper, Böhlau: Utb.
- Busch, Kathrin (2006): Umschaffen umdenken, In: Stille Post! 11 Disziplinen, 22 Wochen, 33 Transformationen. Ein Ausstellungsprojekt in Zusammenarbeit mit der UdK Berlin und der Karl-Hofer-Gesellschaft, hg. von Sigrid Haase, Berlin: Universität der Künste Berlin, S.29-35.

- Dethlefs-Forsbach, Beate (2005): Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Forsbach, Beate (2008): Fächerübergreifender Musikunterricht. Konzeption und Modelle für die Unterrichtspraxis, Augsburg: Wißner.
- Eichel, Christine (1993): Vom Ermatten der Avantgarde zur Vernetzung der Künste, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ehrenforth, Karl-Heinrich (1999): Verstehen und Nichtverstehen. Erfahrungen an einer Grenze, in: Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter, hg. von Franz Niermann, Augsburg: Wißner, S.9-14.
- Fried, Michael (1998): Art and Objecthood: Essays and Reviews, Chicago: University of Chicago Press.
- Früchtl, Josef (1986): Mimesis. Konstellation eines Zentralbegriffs bei Adorno, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fuchs, Mechthild (2005): ‚Mensch, Natur und Kultur‘ statt Musik. Der neue Fächerverbund in Baden-Württemberg, In: AfS-Magazin 20/2005, S.12-15.
- Haase, Sigrid (Hg.) (2006): Stille Post!, 11 Disziplinen, 22 Wochen, 33 Transformationen, Berlin: Universität der Künste
- Kaiser, Hermann Josef; Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen; ein Lese- und Arbeitsbuch, Mainz: Schott.
- Kandinsky, Wassily (2006 [1910]): Über das Geistige in der Kunst. Insbesondere in der Malerei, Bern: Benteli.
- Lemmermann, Heinz (1977): Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen, Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Menke, Christoph (1991): Umriss einer Ästhetik der Negativität, In: Perspektiven der Kunstphilosophie, hg. von Franz Koppe, Frankfurt/M., S.191-216.
- Menke, Christoph (2000): Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Nietzsche, Friedrich (1991 [1882]): Werke. Kritische Gesamtausgabe VI4, Nachbericht zum ersten Band der sechsten Abteilung, hg. von Giorgio Colli und Marie-Luise Haase, Berlin: de Gruyter.
- Ott, Thomas (1991): Zur Didaktik des Interpretierens, Die Offenheit des Ästhetischen und der Musikunterricht, in: Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Hans-Peter Reinecke, Regensburg: Bosse, S.117-128.
- Ott, Thomas (1999): Zur Begründung der Frage, ob Nicht-Verstehen lehrbar ist, in: Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter, hg. von Franz Niermann, Augsburg: Wißner, S.18-21.
- Rebentisch, Juliane (2003): Ästhetik der Installation, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rebentisch, Juliane (2006): Fortschritt nach seinem Ende. Adorno und die Kunst der Postmoderne, In: Kunst, Fortschritt, Geschichte, hg. von Christoph Menke und Juliane Rebentisch, Berlin: Kadmos, S.229-241.
- Sanio, Sabine (1999): Autonomie, Intentionalität, Situation, In: Klangkunst. Tönende Objekte und klingende Räume, hg. von Helga de la Motte-Haber, Laaber: Laaber, S.67-118.
- Stöger, Christine (2005): Planungen des Ungewissen. Aktuelle Herausforderungen für die Musikpädagogik? in: Diskussion Musikpädagogik 26/2005, S.18-26
- Vogt, Jürgen (2004): Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die Interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen? In: welt@musik – Musik interkulturell, hg. v. Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 44, Mainz: Schott, S.304-321.
- Vogt, Jürgen (2005): „Adorno revisited“ oder: Gibt es eine ‚Kritik des Klassenmusikanten‘ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik?, In: Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis, hg. v. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, München 2005, S.13-24.
- Vogt, Jürgen (2008): Starke Gefühle. Zu den prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 2: Adornos Idiosynkrasie, In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. www.zfkm.org/08-vogt.pdf, S.6-21.
- Wellmer, Albrecht (1985): Wahrheit, Schein, Versöhnung. Adornos ästhetische Rettung der Modernität, In: Adorno-Konferenz 1983, hg. von Ludwig Friedeburg und Jürgen Habermas, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.9-47.