pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Dauth, Timo Johannes

Raumbegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 294 S. - (Räume in der Pädagogik)

Quellenangabe/ Reference:
Dauth, Timo Johannes: Raumbegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 294 S. - (Räume in der Pädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291431 - DOI: 10.25656/01:29143

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291431
https://doi.org/10.25656/01:29143

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Räume in der Pädagogik

Timo Johannes Dauth

Raumbegriffe in der Musikpädagogik

Eine Systematisierung

BELTZ JUVENTA

Timo J. Dauth
Raumbegriffe in der Musikpädagogik

Räume in der Pädagogik

Herausgegeben von
Johannes Bilstein | Jutta Ecarius | Benjamin Jörissen | Eckart Liebau | Ursula Stenger | Kristin Westphal | Jörg Zirfas

Dass der Raum und die Vielfalt von Orten weit mehr sind als die Resultate von architektonischen Entscheidungen und sozialen Platzierungen, gilt mittlerweile als gesicherte Erkenntnis. In der Pädagogik ist die Frage nach dem Raum eine grundlegende Frage und gleichzeitig eine, deren zentrale Bedeutung noch nicht die ihr gebührende Aufmerksamkeit erhalten hat. Dabei ist die Pädagogik in allen ihren wissenschaftlichen und praktischen Perspektiven – theoretisch, empirisch, historisch, institutionell – auf eine Reflexion von Räumlichkeiten zentral angewiesen.

Timo J. Dauth

Raumbegriffe in der Musikpädagogik

Eine Systematisierung

BELTZ JUVENTA

Der Autor
Timo J. Dauth, Dr. phil., promovierte am Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung der Europa-Universität Flensburg. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Raum-, Kultur- und Bildungstheorien sowie Begriffsforschung.

Die vorliegende Arbeit wurde 2021 unter dem Titel „Raumbegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung“ als Dissertation an der Europa-Universität Flensburg angenommen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7321-8 Print
ISBN 978-3-7799-7322-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz:
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Danksagung 8

1. Einleitung 9
- 1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen 11
- 1.2 Aufbau der Arbeit 13

I. Hintergrund und theoretischer Rahmen 17

2. (Geistes-)wissenschaftliche Raumvorstellungen aus transdisziplinärer Perspektive 18
- 2.1 Die Bedeutungsvielfalt von Raum in ihrer historischen Entwicklung 20
  - 2.1.1 Frühe Wurzeln des heutigen Raumdenkens 22
  - 2.1.2 Raumtheorien des 20. Jahrhunderts 28
  - 2.1.3 Der Spatial Turn in Sozial- und Kulturwissenschaften 36
- 2.2 Die Vorstellung ausgewählter Raumbegriffe 43
  - 2.2.1 Raum nach Martina Löw 43
  - 2.2.2 Dritter Raum nach Homi K. Bhabha 50
- 2.3 Kategorisierungen in der unmittelbaren Verwandtschaft der Musikpädagogik 57
  - 2.3.1 Erziehungswissenschaftliche Raumvorstellungen 58
  - 2.3.2 Musikwissenschaftliche Raumvorstellungen 62
- 2.4 Raum in der Musikpädagogik – eine Bestandsaufnahme 67
  - 2.4.1 Phase 1: Bis zum Jahr 2000 67
  - 2.4.2 Phase 2: Die Jahre 2000 bis 2018 70
  - 2.4.3 Phase 3: Ab dem Jahr 2018 72

3. Erkenntnistheoretischer Rahmen 77
- 3.1 Begriffsforschung 78
  - 3.1.1 Aufgaben von Begriffsforschung 79
  - 3.1.2 Begriffsforschung im Kontext der vorliegenden Arbeit 81
- 3.2 Hermeneutik 87
  - 3.2.1 Philosophische Hermeneutik als Erkenntnistheorie 89
  - 3.2.2 Hermeneutische Verfahrensweisen 95
  - 3.2.3 Verständnisse von Hermeneutik in der Musikpädagogik 99

3.2.4 Das Verhältnis von Hermeneutik und Diskursanalyse 101
3.2.5 Die Entwicklung einer hermeneutisch orientierten methodischen Vorgehensweise 106

II. Analyse und Interpretation 109

4. Material und methodisches Vorgehen 110
4.1 Materialrecherche, -auswahl und -korpus 110
4.2 Die Systematisierungsmatrix zur Sortierung des Materials 115
4.2.1 Die Zuordnung von Schriften 117
4.2.2 Rückschlüsse aus der Verteilung der Schriften 123
4.3 Das methodische Vorgehen 128
4.3.1 Die Analyse einzelner Schriften 129
4.3.2 Die vergleichenden Analysen 130

5. Ergebnisteil A: Begriffe des Raums in der Musikpädagogik 132
5.1 Allgemeine Aspekte und ihre Ausprägung in musikpädagogischen Schriften 132
5.1.1 Grammatikalische Merkmale und ihre Bedeutungen 132
5.1.2 Unterscheidungen zwischen Raum und raumverwandten Begriffen 135
5.1.3 Verhältnisse von mehreren Räumen 144
5.2 Arten von Raum in der Musikpädagogik 146
5.2.1 Funktionen in Argumentationen 147
5.2.2 Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses 151
5.2.3 Inhaltliche Schwerpunkte 157
5.2.4 Mehrdeutigkeit als Schwierigkeit und Ressource 161
5.3 Merkmale – Die polaren Kontinua von Raum 164
5.3.1 Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion 165
5.3.2 Bewegung im Raum vs. Raum in Bewegung 171
5.3.3 Permanenz vs. Situativität 178
5.3.4 Geschlossenheit vs. Offenheit 180
5.3.5 Oszillation der polaren Kontinua 192
5.4 Diskussion exemplarischer Raumbegriffe 195
5.4.1 Die musikpädagogische Rezeption von Martina Löws Raumbegriff 197
5.4.2 Die musikpädagogische Rezeption von Homi K. Bhabhas Begriff des Dritten Raums 203
5.4.3 Erfahrungsraum als musikpädagogischer *Umbrella Term* 214

6. Ergebnisteil B: Begriffe des Raums und musikalische Bildung 224
6.1 Bildungsvorstellungen in Raumbegriffen 228
6.2 Umgangsweisen mit Raum als Perspektiven auf musikalische Bildungsprozesse 240
6.3 Rollen im Bildungsprozess 248
6.3.1 Lehrende als Torwächter*innen 249
6.3.2 Lernende als Entdecker*innen 254
6.4 Verdichtung zum Modell – Der Zusammenhang von Bildungsangeboten und (musikalischer) Bildung 260

III. Fazit 265

7. Diskussion der zentralen Ergebnisse 266
7.1 Zusammenfassung 267
7.2 Reflexion 268

8. Ausblick 271
8.1 Raumtheoretische Desiderate 271
8.2 Möglichkeiten der Anwendung vorliegender Ergebnisse in musikdidaktischer Forschung 274

Literaturverzeichnis 276

Abkürzungen

ebd.	ebenda
H. i. O.	Hervorhebung(en) im Original
H. d. V.	Hervorhebung(en) des Verfassers
K. d. V.	Kommentar des Verfassers
v. a.	vor allem

Danksagung

Zu Beginn möchte ich den Menschen danken, die an entscheidenden Stellen Einfluss auf meinen Promotionsprozess genommen haben.

Zuallererst danke ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Susanne Dreßler, die vor langer Zeit mein Interesse an wissenschaftlicher Musikpädagogik geweckt und mich in fachlichen sowie persönlichen Fragen immer unterstützt und beraten hat. Außerdem danke ich meiner Zweitbetreuerin Prof. Dr. Christine Stöger, die für alle Anliegen meiner Forschung ansprechbar war, wertvolle Rückmeldungen gab und mich in meinen Vorhaben bestärkte.

Weiter danke ich den musikpädagogischen Kolloquien der Universität Hamburg und der Hochschule für Musik und Tanz Köln sowie den Wegbegleiter*innen im Kontext des AMPF-Promovierendennetzwerks, die bereit waren, sich meine Ideen in allen Entwicklungsstadien anzuhören, Exposés und Vorträge zu diskutieren und Feedback zu geben. Besonders hervorheben möchte ich den Dank und die Erinnerung an Prof. Dr. Hermann-Josef Kaiser, der mir die Relevanz der Transparenz wissenschaftlichen Vorgehens nahegebracht hat und mir als gesamte Persönlichkeit ein Vorbild bleiben wird. Zudem möchte ich Dr. Lukas Bugiel danken, der mit seinem kritischen Hinterfragen meiner ersten Überlegungen zur Ausformung meiner Forschungsthematik beigetragen hat. Weiterer Dank gilt Anne Günster, die eine große Hilfe in der Auseinandersetzung mit Diskursanalyse war. Außerdem danke ich Yeo-Jin Park für die gemeinsame Reflexion der Sinnfragen, die das Promovieren an sich begleiten.

An der Europa-Universität Flensburg danke ich den Kolleg*innen und Freund*innen aus dem eigenen und anderen Instituten, die mit mir über Aspekte und Fragen meiner Forschung diskutierten und neue Blickwinkel einbrachten. Zudem danke ich den Studierenden meiner Seminare, die mich in Phasen langer Schreibtischarbeit daran erinnerten, dass musikpädagogische Wissenschaft und Praxis miteinander verzahnt sind. Insbesondere danke ich denjenigen, die den Mut besitzen, die Forschung ihrer Dozierenden zu hinterfragen.

Ich danke meinen Eltern, dass sie mich meinen Weg gehen ließen und mich zu kritischem Denken und eigener Meinung erzogen haben. Am meisten danke ich Lisa: Erst ihre beständige Ermutigung, ihr Zuhören, ihre Hilfe, ihr Lektorat und unsere wissenschaftlichen Diskussionen zu jeglichen Unzeiten haben die Fertigstellung der Dissertation ermöglicht.

1. Einleitung[1]

> „Was ist der Raum?
> Der Begriff ‚Raum' beschreibt Form, Größe und Inhalt aller Dinge und aller Dinge zwischen den Dingen. Raum ist hier und dort und überall, ist der Ort der Handlung in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Er dehnt sich nach allen Richtungen hin aus, so weit wie wir gehen, sehen oder es uns vorstellen können. Er ist so klein wie das winzigste Sandkorn und so groß wie das Weltall.
> Der Raum hat viele verborgene Geheimnisse. Ist er Leere oder Fülle? Verändert er sich? Ist er immer da?
> Du bist auf dem Weg zu einer großen Entdeckungsreise auf der Suche nach Formen, Räumen und Dimensionen." (Edmonds, 1996, S. 6)

Mit diesen Sätzen beginnt das populärwissenschaftliche Kinderbuch *Räume, Formen, Dimensionen*. In ihnen werden einige der zentralen Aspekte und Fragen angesprochen, die eine Auseinandersetzung mit Raum begleiten: Das Handeln in Räumen, räumliche Merkmale wie ‚Form' und ‚Größe', das Dazwischen, die zeitliche Dimension des Räumlichen sowie die Möglichkeit räumlicher Veränderung. Bereits an den wenigen Eingangssätzen des Kinderbuchs deutet sich an, dass Raum und das Sprechen über Raum komplex sind, – und hier wird der weitaus größere Bereich metaphorischer Assoziationen noch gar nicht berücksichtigt.

In den meisten Forschungsdisziplinen lassen sich umfangreiche Auseinandersetzungen, Diskussionen und teilweise sogar Streitigkeiten um und über das ‚richtige' Verständnis von Raum finden. Dabei ist auffällig, dass in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Verräumlichung konstatiert wird: Michel

1 Zu Beginn soll eine Vorbemerkung im Interesse eines transparenten wissenschaftlichen Vorgehens erfolgen: Einige Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden in anderen Publikationen bereits berücksichtigt oder dargestellt (Dauth, 2019, 2020a, 2020b, 2021; Dauth & Dreßler, 2022; Dreßler & Dauth, 2019). Im gemeinsamen Forschungsprojekt mit Susanne Dreßler werden eigenständige Fragestellungen behandelt, zu deren Beantwortung Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit berücksichtigt und teilweise aufgegriffen werden. Die Rezensionen (Dauth, 2019, 2020a) dehnen die analytische Betrachtung von musikpädagogischen Schriften zu Raum auf den Zeitraum nach dem Materialkorpus (vgl. Abschnitt 4.1) aus. Die Überlegungen zu virtuellen und dritten kulturellen Räumen (Dauth, 2020b) verfolgen abermals eine eigene Fragestellung, während die Publikation zu musikalischer Bildung und musikpädagogischen Begriffen des Raums (Dauth, 2021) einer Zusammenfassung von Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit entspricht. Bei unmittelbaren oder umfassenden Bezügen wird im weiteren Verlauf der Arbeit erneut auf die Publikationen hingewiesen. Überschneidungen in Details liegen hingegen in der Natur gleicher Autorschaft und werden nicht individuell belegt.

Foucault[2] sieht die Menschheit in einem „Zeitalter des Raumes" (Foucault, 2005, S. 931; vgl. Döring & Thielmann, 2009a, S. 9), in dem „nicht mehr länger in Kategorien der Geschichte, der Entwicklung, der Krise und des Stillstandes, sondern in Kategorien der Gleichzeitigkeit, des Nebeneinanders, des Nahen und Fernen" (Schroer, 2012, S. 380; vgl. Schroer, 2009, S. 131) gedacht wird. Was in den Zitaten auf ‚*den* Raum' bezogen wird, lässt sich auch in kleinerem Maßstab feststellen. Wird Raum als Konzept, Kategorie, Denkmuster, Metapher etc. in – diese sind für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse – wissenschaftliche Überlegungen einbezogen, verändert sich der Blickwinkel: Fokussierungen auf Raum gehen mit einer Abwendung von sukzessiven Ursache-Wirkung-Kausalitäten und einer Hinwendung zu Simultaneitäten, Strukturen, Vernetzungen und Zusammenhängen einher. Während „[e]indimensionale Zugänge zur Welt" in ihrer Abhängigkeit von „monokausalen Erklärungen" Deutungsmöglichkeiten verringerten (Niegot, 2020, S. 115), schließt räumliches oder raumbezogenes Denken die Möglichkeit zur Einnahme unterschiedlicher Perspektiven ein. Um die „Organisation des Nebeneinanders" (Löw, 2015, S. 12, 264) zu bezeichnen, sind Begriffe des Raums[3] also prädestiniert.[4] Entscheidend ist, dass Raum zwar einerseits als „Grundkategorie der Erkenntnis und des Handelns" (Löw, 2015, S. 76) betrachtet, andererseits aber auch metaphorisch aufgefasst werden kann. Infolgedessen dient der Ausdruck ‚Raum' als sprachliches Mittel zur Beschreibung

2 Hinsichtlich des Umgangs mit gendergerechter Sprache wurde versucht, eine Lösung zu finden, die einerseits alle Geschlechteridentitäten einschließt und andererseits den Sprachfluss erhält. Daher werden nach Möglichkeit geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie ‚Lehrende' verwendet. Existiert keine entsprechende sprachliche Variante, wird im Plural auf das Gendersternchen zurückgegriffen, z. B. ‚Schüler*innen'. Im Singular wird das Geschlecht verwendet, das mit den Vornamen der Autor*innen assoziiert wird.

3 In der vorliegenden Arbeit wird zwischen Raumbegriffen, Raumbildern, Raumvorstellungen und Begriffen des Raums differenziert: Ein Raumbegriff geht mit einer Klärung oder Definition einher, während Raumbilder eher intuitiv verwendet werden. Eine Raumvorstellung umfasst eine Vielzahl von Raumbegriffen und Raumbildern. Da unterschiedliche Raumvorstellungen existieren, wird als Bezeichnung für die Summe aus Raumbegriffen, Raumbildern und Raumvorstellungen die Bezeichnung ‚Begriffe des Raums' eingeführt (dazu ausführlicher in Abschnitt 3.1.2).

4 Es soll nicht verschwiegen werden, dass manche Forschungsdisziplinen eine Fokussierung auf Raum kritisch sehen und ihr mit Skepsis begegnen. Martina Löw beschreibt etwa, dass eine solche Fokussierung manchen Autor*innen aus dem Feld der Stadtsoziologie „als *Ursache* der Theorielosigkeit und Entpolitisierung" und „nicht als Möglichkeit, diese zu überwinden" erscheine (Löw, 2015, S. 45, H. i. O.). Daraus kann gefolgert werden, dass Forschungsdisziplinen individuell dahingehend hinterfragt werden müssen, ob Raum ein (erkenntnis-)gewinnbringendes Konzept für sie sein kann. Diese epistemologische Fragestellung wird in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht bearbeitet, da zunächst eine Beschreibung des musikpädagogischen Ist-Zustands zu erfolgen hat, bevor über Soll-Zustände nachgedacht werden kann.

vielfältiger Ideen und verfügt über einen „multidimensionalen Bedeutungsgehalt“ (Wittwer & Diettrich, 2015, S. 11).

Die Bedeutungsvielfalt von Raum ist auch in der Musikpädagogik anzutreffen und birgt ein großes Potenzial für Diskussionen musikpädagogischer Wirklichkeiten, das bislang erst in Ansätzen erschlossen wurde. So lassen sich inzwischen zwar etliche Schriften ausmachen, die Begriffe des Raums verwenden. Allerdings erfolgt die Verwendung übergreifend betrachtet wenig systematisch,[5] was damit zusammenhängt, dass bis vor Kurzem innerhalb der Musikpädagogik kaum Diskursivität zur Thematik bestand (siehe Abschnitte 2.4.2 und 2.4.3).

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Anliegen, bestehende Äußerungen zu Raum zu ordnen, seine Merkmale zu (be-)nennen und ihn als Begriff für die Musikpädagogik zu klären. Kurzum: Das zentrale Erkenntnisinteresse besteht in einer *Systematisierung der Raumbegriffe in der Musikpädagogik*. Damit wird ein Versuch unternommen, den Begriff ‚Raum‘ in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Musikpädagogik zu etablieren. Indem die Beziehungen zwischen bislang verwendeten Begriffen des Raums untersucht werden, soll die *gegenwärtige* musikpädagogische Raumvorstellung abgeleitet werden. Im Idealfall kann diese zukünftig als Bezugsoption dienen und Verortungen innerhalb der Vielfalt der Begriffskonfigurationen von Raum ermöglichen. Dadurch könnten Begriffe des Raums, die von der Musikpädagogik generiert oder in diese importiert werden, an die Systematik andocken.

Das Ziel ist die systematische Erschließung von Begriffen des Raums in musikpädagogischen Schriften, d. h. die Rekonstruktion, Analyse und Interpretation ihrer Bedeutungen.

Aus diesem Erkenntnisinteresse ergeben sich zwei zentrale Forschungsfragen. Die erste untersucht grundlegende Zusammenhänge und lautet:

Wie werden Begriffe des Raums in musikpädagogischen Schriften verwendet und inhaltlich gefüllt?

5 Wie Constanze Berndt und Claudia Kalisch als Vertreterinnen der Schul- bzw. Berufspädagogik zeigen, sind Schwierigkeiten im Umgang mit Begriffen des Raums keineswegs ein musikpädagogischer Sonderfall: „Deren Verwendung zeichnet sich nicht selten durch semantische Unschärfen, vereinfachende Entgegensetzungen, dekontextualisierte bzw. interdisziplinäre Anleihen bzw. Übertragungen und Überschneidungen von Begriff und Metaphorik aus.“ (Berndt & Kalisch, 2016, S. 239–240)

Die zweite Forschungsfrage spitzt die Antworten auf die erste Frage musikpädagogisch weiter zu. Denn während die erste Frage die Gesamtheit der Äußerungen zu Raum in der Musikpädagogik in den Blick nimmt, werden durch die zweite Frage eine Fokussierung auf die in ihrem Wesen bzw. ihrer Anlage musikpädagogischen Begriffe des Raums und damit eine Systematisierung ihres musikpädagogischen Potenzials angestrebt:

Welche Verbindungen bestehen zwischen Begriffen des Raums und Vorstellungen von musikalischen Bildungsprozessen?

Eine Reihe von Unterfragen kann zur Klärung und zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen beitragen:

- Wie sprechen die Autor*innen über Raum?
- Welche spezifischen Nennungen von Raum lassen sich in den Schriften finden und mit welchen Vorstellungen sind sie verknüpft?
- In welchem Verhältnis stehen die Äußerungen zu einem Spatial Turn[6]?
- Nach welchen Ordnungsprinzipien lassen sich die vielfältigen Vorstellungen und Begriffe des Raums systematisieren?
- Welche übergreifenden Regelmäßigkeiten und Merkmale lassen sich aus der musikpädagogischen Verwendung der Begriffe des Raums ableiten?
- Was ist der spezifisch musikpädagogische Gehalt der Begriffe des Raums?
- Welche musikpädagogischen Standpunkte zeigen sich in der Auseinandersetzung mit Raum?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird kriterienbasiert ein Materialkorpus musikpädagogischer Texte erstellt und analysiert (siehe Abschnitt 4.1). Aufgrund des transdisziplinären Charakters der Musikpädagogik (Khittl, 2017) liegen einige in die Disziplin importierte Raumtheorien vor, sodass stetig hinterfragt werden muss, worin deren Verknüpfungen zu musikpädagogischen Gegenständen bestehen. Die analysierten Texte können keinem einzelnen spezifischen Diskurs zugerechnet werden, sondern umfassen thematisch weite Teile der Musikpädagogik. Die Arbeit selbst lässt sich epistemologisch in der Systematischen Musikpädagogik[7] verorten.

---

6 Unter einem Spatial Turn wird eine „theoretische bzw. forschungspraktische Revalorisierung von Raum" (Döring, 2010, S. 90) verstanden (dazu ausführlicher in Abschnitt 2.1.3).

7 Das Verständnis von Systematischer Musikpädagogik folgt der Definition von Stefan Hörmann und Eva Meidel: „Die Systematische Musikpädagogik schließlich widmet sich der fachlichen Theoriebildung in der Weise, dass über die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und ihre Forschungsansätze, über fachstrukturelle und fachterminologische Aspekte sowie über wichtige Dimensionen des Vermittlungsprozesses […] reflektiert wird." (Hörmann & Meidel, 2016, S. 51)

Da die Arbeit dem Feld der Begriffsforschung angehört, gehen die Analysen in erster Linie vom Ausdruck ‚Raum' aus. Daher werden denkbare implizite Räume, die sich etwa anhand von raumverwandten Begriffen wie ‚Ort' untersuchen ließen oder in sprachlich, aber ohne Nennung eines Raumbegriffs erzeugten metaphorischen Räumen[8] bestehen können, nicht vollumfänglich diskutiert. Die Analysen sind induktiv und deskriptiv angelegt, enthalten aber interpretative Anteile. Dieser fließende Übergang ist nach dem vertretenen erkenntnistheoretischen Standpunkt der Hermeneutik (siehe Abschnitt 3.2) nicht zu vermeiden. Markus Schroer weist darauf hin, im Aufwerfen der umfangreichen Frage, was Raum sei, werde „man als Antwort nicht im Blick haben, zu einer eindeutigen Definition zu gelangen, was der Raum nun *wirklich* ist" (Schroer, 2018, S. 29, H. i. O.). In Zustimmung zu dieser These kann die vorliegende Arbeit lediglich untersuchen, wie Raum *verstanden* werden *kann*. Auch deswegen soll auf normative Einschätzungen und präskriptive Handlungsanweisungen verzichtet werden.

Die Arbeit ist metaanalytisch, da sie bestehende wissenschaftliche Ausführungen mit Raumbezug ‚re-analysiert' und verknüpft. Niklas Luhmann argumentiert, Wissenschaft könne als „Beobachtung zweiter Ordnung" (Luhmann, 1995, S. 105), also als „Beobachtung von Beobachtungen" (ebd., S. 94) gesehen werden. Davon ausgehend kann gefolgert werden, dass die vorliegende Arbeit als *Beobachtung dritter Ordnung* anzusehen ist, da sie bereits bestehende Beobachtungen zweiter Ordnung erneut betrachtet und auf ein weiteres Abstraktionsniveau hebt. In ihr wird der Versuch unternommen, die musikpädagogischen Äußerungen zu Raum möglichst in ihrer Gesamtheit und ‚von außen' in den Blick zunehmen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil werden der Hintergrund und der theoretische Rahmen der Untersuchung dargestellt. Dazu werden in Kapitel 2 Raumbegriffe präsentiert, die wesentlich für raumtheoretische Überlegungen und grundlegend für das Verständnis der darauffolgenden Analysen sind. Nach einigen exemplarischen Einblicken in die historische Genese der Forschung zu Raum (siehe Abschnitt 2.1), werden die Raumbegriffe von Martina Löw und Homi K. Bhabha vertiefend präsentiert (siehe Abschnitt 2.2), da sie musikpädagogisch häufig rezipiert und daher später (siehe Abschnitt 5.4) wieder aufgegriffen werden. Darauf folgt eine kurze Diskussion von Raumvorstellungen in Erziehungswissenschaft und Musikwissenschaft (siehe Abschnitt 2.3), bevor in Abschnitt 2.4 der musikpädagogische Umgang mit Raum in drei Phasen unterteilt wird. Anschließend wird in Kapitel 3 auf den erkenntnistheoretischen

8 Die Dissertation von Christian Hoffstadt (2009) untersucht, wie Sprache Räume hervorbringt.

Rahmen eingegangen: Begriffsforschung wird als grundsätzliche Forschungsausrichtung eingeführt (siehe Abschnitt 3.1) und unmittelbar auf den Forschungsgegenstand bezogen, indem Prämissen für die Analysen aufgestellt und erste allgemeine Reflexionen zu Raum als musikpädagogischem Begriff angestellt werden. Hermeneutik (siehe Abschnitt 3.2) wird zum einen als philosophische Erkenntnistheorie und zum anderen in Form hermeneutischer Verfahrensweisen vorgestellt. Ihr Status innerhalb der Musikpädagogik und ihr Verhältnis zur Diskursanalyse werden skizziert, bevor dargelegt wird, inwiefern sie die Grundierung des methodischen Vorgehens ist.

Im zweiten Teil der Arbeit, dem Hauptteil, finden sich alle Ausführungen zu den durchgeführten Analysen. In Kapitel 4 werden die Recherche und die Auswahlkriterien des Materials vorgestellt (siehe Abschnitt 4.1). Anschließend wird für die zum Materialkorpus gehörenden Schriften eine Systematisierungsmatrix entwickelt (siehe Abschnitt 4.2), die den Analyseprozess unterstützt und zugleich erste Rückschlüsse ermöglicht. Vom Material sowie von der erkenntnistheoretischen Rahmung ausgehend wird das am Gegenstand orientierte methodische Vorgehen beschrieben (siehe Abschnitt 4.3). In Ergebnisteil A (Kapitel 5) wird auf die unterschiedlichen Begriffe des Raums eingegangen, wie sie in musikpädagogischen Schriften vorkommen. Nach einer Vorstellung allgemeiner Aspekte (siehe Abschnitt 5.1) werden verschiedene Arten musikpädagogischer Räume beschrieben (siehe Abschnitt 5.2): Die Sortierung der Begriffe erfolgt nach Funktionen in Argumentationen, Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses und inhaltlichen Schwerpunkten. In Abschnitt 5.3 werden aus der Vielfalt der Begriffe übergreifende Merkmale abgeleitet, die aufgrund der Diversität der Begriffe als polare Kontinua konzipiert werden, welche wiederum ein zentrales Ergebnis darstellen und als Analyseinstrumentarium für die Untersuchung einzelner Raumbegriffe verwendet werden können. In Abschnitt 5.4 werden Löws Raumbegriff und Bhabhas Dritter Raum[9] in ihrer musikpädagogischen Rezeption sowie Erfahrungsraum als von der Musikpädagogik hervorgebrachter Raumbegriff exemplarisch diskutiert. Schließlich wird in Ergebnisteil B (siehe Kapitel 6) eine auf räumliche Ausdrucksweisen bezogene Theorie musikalischer Bildung entwickelt: Es wird gezeigt, wie musikpädagogische Raumbegriffe Bildungsvorstellungen transportieren (siehe Abschnitt 6.1) und wie durch unterschiedliche Umgangsweisen mit Raum verschiedene Perspektiven auf Bildungsprozesse eingenommen werden (siehe Abschnitt 6.2). Die Rollen der Lehrenden als Torwächter*innen und der Lernenden als Entdecker*innen werden näher betrachtet (siehe Abschnitt 6.3), bevor die Überlegungen in einem Modell des durch Raumbegriffe

9 Bhabhas Publikationen sind im Original in englischer Sprache verfasst und sprechen vom ‚third space'. In deutschsprachigen Übersetzungen sowie der Sekundärliteratur finden sich die Schreibweisen ‚dritter Raum' und ‚Dritter Raum'. Die vorliegende Arbeit verwendet letztere, da sie – durch die Großschreibung gekennzeichnet – als Eigenname eher zur Kennzeichnung eines spezifischen Raumbegriffs geeignet scheint.

ausgedrückten Zusammenhangs von Bildungsangeboten und (musikalischer) Bildung verdichtet werden (siehe Abschnitt 6.4).

Im dritten Teil wird ein Fazit gezogen: Die wesentlichen Erkenntnisse werden zusammengefasst und in ihrer musikpädagogischen Relevanz reflektiert (siehe Kapitel 7). Zudem wird ein Ausblick gegeben, in dem raumtheoretische Desiderate und musikdidaktische Anknüpfungsmöglichkeiten diskutiert werden (siehe Kapitel 8).

Jeder Abschnitt der zweiten Hierarchisierungsebene (z. B. Abschnitt *2.1*) wird mit einer Kurzzusammenfassung abgeschlossen.

I. Hintergrund und theoretischer Rahmen

2. (Geistes-)wissenschaftliche Raumvorstellungen aus transdisziplinärer Perspektive

Der Kulturwissenschaftler Stephan Günzel, der als einer der zentralen Expert*innen in der Forschung zu Raum gelten kann, erläutert:

> „Raum als Thema hat sich als Zuspitzung vieler Entwicklungen den historischen Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften nahegelegt, die im Gegensatz zu mathematischen und Teilen der philosophischen Raumtheorie nicht auf der Suche nach einer *Wahrheit* des Raums sind, sondern Raum als *Methode* zur Analyse von kulturgeschichtlichen Problemstellungen verwenden. Deshalb ist Räumlichkeit auch die transdisziplinäre Thematik schlechthin und nicht bloß ein ‚Gegenstand', der interdisziplinär bearbeitet werden kann." (Günzel, 2017, S. 23, H. i. O.)

Anhand des Zitats sind zwei wesentliche Aspekte festzuhalten: Erstens betont Günzel, dass die angeführten Forschungsgebiete nicht umhinkönnen, sich mit der Raumthematik zu beschäftigen. Entscheidend ist, dass es nicht um den ‚richtigen' Raumbegriff geht. Stattdessen wird Raum ‚als Methode' akzeptiert, sodass verschiedene Raumbegriffe nebeneinander bestehen können, die in spezifischen Problemstellungen Anwendung finden. Zweitens weist Günzel darauf hin, dass Raum kein interdisziplinäres Thema sei. Daher kann sich die Forschung nicht auf den Austausch individueller disziplinspezifischer Erkenntnisse beschränken. Vielmehr betrifft Raum *alle* Forschungsdisziplinen auf eine grundlegende Weise, sodass seine Erforschung erst dann ihr volles Potenzial ausschöpft, wenn sie nicht disziplinär denkt, sondern – im wörtlichen Sinne von ‚trans' – *über*disziplinär ausgerichtet ist. Da die wissenschaftliche Musikpädagogik als Trans-Disziplin (vgl. Khittl, 2017) verstanden wird, erschließt sich einerseits, warum hinsichtlich ihrer Ausrichtung eine Kompatibilität zwischen ihr und der Raumthematik besteht.[10] Andererseits muss wissenschaftliche Musikpädagogik auch als Trans-Disziplin den in verschiedenen Disziplinen bereits bestehenden Forschungsstand zur Kenntnis nehmen und

10 Zugleich ergibt sich daraus der Bedarf nach der vorliegenden Untersuchung, da die Musikpädagogik aufgrund ihres transdisziplinären Charakters bislang keine eigene Raumvorstellung herausbilden oder diese zumindest noch nicht benennen konnte. Umgekehrt würde eine eigene, explizit kommunizierte Raumvorstellung zur Schärfung der Musikpädagogik als eigenständiger Forschungsdisziplin beitragen.

mindestens in seinen Grundzügen nachvollziehen, um musikpädagogische Überlegungen zu Raum angemessen kontextualisieren zu können. Eine Zuordnung von Forschungsergebnissen zu einzelnen Disziplinen ist hier nicht absolut zu verstehen, sondern dient eher als Orientierung, da die in den Diskursen zu Raum zentralen Begriffe überwiegend in einer Vielzahl von Forschungsdisziplinen aufgegriffen werden und die Wissenschaftler*innen, die für eine bestimmte Ausprägung von Raum stehen, häufig nicht eindeutig einer einzigen Disziplin zugeordnet werden können.

Angesichts der Fülle von Publikationen zu Raum können die Ausführungen des vorliegenden Kapitels nur exemplarisch ausfallen. Die Auswahl der Beispiele ist – dies lässt sich in Monografien kaum vermeiden – subjektiv von Erkenntnisinteresse und Entscheidungen des Verfassers geprägt, aber verfolgt die Absicht, Leser*innen einen möglichst breiten Einblick in geisteswissenschaftliche Sichtweisen zu Raum anzubieten. Zudem wurden viele der im Folgenden diskutierten Perspektiven auf Raum ausgewählt, weil sie Grundlagen in den analysierten musikpädagogischen Schriften bzw. für das Verständnis der Analysen sind. Die Strukturierung der Ausführungen folgt den Standpunkten einzelner Autor*innen, die sich gegenseitig beeinflusst haben, als wesentlich für die Entwicklung der Forschung zu Raum angesehen werden und – im 20. Jahrhundert – repräsentativ für bestimmte Forschungs(aus)richtungen stehen.

Zunächst wird die Bedeutungsvielfalt von Raum in ihrer historischen Entwicklung diskutiert: Nach einem kurzen Überblick über vertiefende Literatur und historische Zusammenhänge (siehe Einleitung von Abschnitt 2.1) werden schlaglichtartig verschiedene Begriffe und Positionen gegenübergestellt. Auf einen Einblick in die griechische Antike (siehe Abschnitt 2.1.1) folgt die Thematisierung eines wesentlichen Gegensatzes der Ausrichtung von Raumbegriffen, wie er sich bereits bei Gottfried Wilhelm Leibniz und Isaac Newton zeigt. Eine weitere Wurzel des modernen Raumdenkens wird mit Immanuel Kants Raumvorstellung aufgegriffen. Als Raumtheorien des 20. Jahrhunderts (siehe Abschnitt 2.1.2) werden Standpunkte von Albert Einstein, Otto Friedrich Bollnow, Henri Lefebvre und Pierre Bourdieu angeführt, bevor auf verschiedene Ansichten zum Spatial Turn eingegangen wird (siehe Abschnitt 2.1.3). Anschließend werden Martina Löws (relationaler) Raumbegriff (siehe Abschnitt 2.2.1) und Homi K. Bhabhas Dritter Raum (siehe Abschnitt 2.2.2) vertiefend dargestellt. Zudem werden Einblicke in die gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen und musikwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Raum gegeben (siehe Abschnitte 2.3.1 und 2.3.2), da sie in spezifisch pädagogischen bzw. musikalischen Fragen eine besondere Vergleichbarkeit zur Musikpädagogik gewährleisten. Schließlich wird in einem letzten Schritt (siehe Abschnitt 2.4) ein Überblick über drei verschiedene Phasen der musikpädagogischen Verwendung von Begriffen des Raums gegeben.

2.1 Die Bedeutungsvielfalt von Raum in ihrer historischen Entwicklung

Daniel Burghardt und Jörg Zirfas sind der Ansicht, Raum werde „historisch, politisch-territorial, ökonomisch, technisch, medial, virtuell, körperlich, poetisch, architektonisch, kulturgeographisch, epistemisch, psychologisch oder ästhetisch verhandelt" (Burghardt & Zirfas, 2016, S. 51). Sie benennen mögliche Fokussierungen in der Betrachtung von Raum, die das simultane Bestehen etlicher Vorstellungen hinsichtlich seiner Ausprägung abbilden. Christian Hoffstadt zeigt, dass diese einander auch sukzessive ablösen können, indem er ausführt, ‚Raum' habe „viele Transformationen und Umdeutungen erfahren" (Hoffstadt, 2009, S. 13). Somit ergänzt er die Perspektivenvielfalt um den Aspekt ihrer historischen Veränderbarkeit, die erlaubt, dass Sichtweisen auf Raum immer wieder hinterfragt und modifiziert werden. Karen Gloy erläutert:

> „Versucht man eine Systematik dieser diversen Raumtypen, so versagt das gängige begriffliche Einteilungsschema von *genus proximum per differentiam specificam*, das nach Ober- und Unterbegriffen differenziert wie […] bei der Einteilung der Bäume in Laub- und Nadelbäume, der Letzteren in Kieferngewächse und Tannen […] und so weiter." (Gloy, 2005, S. 12, H. i. O.)

Infolgedessen kann kein vollständiges Baumdiagramm von Raumtypen präsentiert werden, wenngleich sich manche Verwandtschaftsverhältnisse ‚stammbaumartig' nachzeichnen lassen. Dazu werden ab Abschnitt 2.1.1 Schlaglichter gesetzt, die markante Punkte in der historischen Entwicklung hin zur Vielzahl moderner Raumbegriffe ausleuchten. Zuvor wird für eine weiterführende Beschäftigung mit Raum auf die folgende kurze Bibliografie ausgewählter Werke verwiesen:

- Das *Lexikon der Raumphilosophie* (Günzel, 2012a) eignet sich für erste Eindrücke und das Nachschlagen von räumlichen, raumbezogenen und raumverwandten Begriffen.
- Der Sammelband *Raumwissenschaften* (Günzel, 2012b) hält Einführungen in die Sichtweisen unterschiedlicher Forschungsdisziplinen bereit. Auch wenn die Musikpädagogik kein eigenes Kapitel erhalten hat, sind die Überlegungen, vor allem zu Ästhetik/Kunstgeschichte, Erziehungswissenschaft, Kulturwissenschaft, Musikwissenschaft, Philosophie, Postkolonialer Theorie und Soziologie, in der Bearbeitung musikpädagogischer, mit Raum zusammenhängender Fragestellungen äußerst hilfreich.
- *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (Dünne & Günzel, 2018) hält Primärquellen(-auszüge) zu Raum ab dem 17. und vor allem aus dem 20. Jahrhundert bereit.

- In *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung* (Günzel, 2017) gibt Günzel einen systematisch sortierten Einblick in wesentliche Aspekte der Beschäftigung mit Raum aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive.
- Die Monografien *Raumsoziologie* (Löw, 2015) und *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums* (Schroer, 2018) diskutieren neben der Bearbeitung ihres Erkenntnisinteresses – der Schärfung der soziologischen Raumvorstellung – ausführlich und über die Soziologie hinaus Forschungsstände.
- Für Einblicke in erziehungswissenschaftliche Diskurse ist auf die Sammelbände *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (Berndt, Kalisch & Krüger, 2016) und *Räume für Bildung – Räume der Bildung* (Glaser, Koller, Thole & Krumme, 2018) zu verweisen, die die Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Sichtweisen auf Raum abbilden.
- Susanne Rau betrachtet in der Einführung *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen* (Rau, 2013) Raum aus einem geschichtswissenschaftlichen Blickwinkel.
- Die Publikation *Mensch und Raum* (Bollnow, 1971) bietet eine grundlegende Auseinandersetzung mit phänomenologischen Raumbegriffen, die etwa aufschlussreiche Hinweise zur Begriffsgeschichte beinhaltet.
- Eine äußerst umfassende Abhandlung – ca. 1400 Seiten in zwei Bänden – bietet *Der Raum. Geschichte seiner Probleme in Philosophie und Wissenschaften* von Alexander Gosztonyi (1976a, 1976b).

Allein anhand von Gosztonyis Inhaltsverzeichnis (Gosztonyi, 1976a, S. 5–28) kann ein historischer Überblick gegeben werden: Bereits in der vorplatonischen Zeit finden sich etwa bei Hesiod erste Begriffe, die heute unter ‚Raum' gefasst werden (ebd., S. 5). Auch Platon, Aristoteles, Stoiker*innen, Skeptiker*innen und viele weitere Philosoph*innen äußern sich in der (griechischen) Antike zur Thematik (ebd., S. 5–6). Während andere Darstellungen zu Raum das Mittelalter zumeist auslassen, diskutiert Gosztonyi Überlegungen dieser Zeit, wobei er sich nicht auf die christlich-westliche Perspektive beschränkt, sondern etwa – wenn auch nur kurz – auf arabische Philosophie eingeht (ebd., S. 7–8). Ab dem 14. Jahrhundert scheint die Quellenlage zu Raum dichter zu werden (vgl. ebd., S. 8–9). In der Folgezeit äußern sich René Descartes, Baruch de Spinoza und englische Philosophen um Francis Bacon, Thomas Hobbes und John Locke zu Raum und der Widerstreit zwischen Isaac Newton und Gottfried Wilhelm Leibniz kommt auf (ebd., S. 10–11). Auch Immanuel Kant stellt kurz darauf umfangreiche Überlegungen zu Raum an (ebd., S. 12). Nach der Aufklärung differenziert sich die Betrachtung von Raum immer weiter aus. So wird in der Mathematik die nicht-euklidische Geometrie entdeckt und in der Physik anerkannt, dass die Annahme eines absoluten Raums problematisch ist, was schließlich von Albert Einstein im Zusammenhang mit spezieller und allgemeiner Relativitätstheorie

auf den Punkt gebracht wird (ebd., S. 14–16). In der Philosophie wird Raum von Phänomenolog*innen wie Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty und Elisabeth Ströker sowie von Lebens- und Existenzphilosoph*innen wie Søren Kierkegaard und Martin Heidegger aufgegriffen (ebd., S. 19–21). Gosztonyis Überlegungen lösen sich immer weiter von einer chronologischen Darstellung und gehen ab dem achten Kapitel (vgl. ebd., S. 23) endgültig in eine systematische Diskussion verschiedener Aspekte von Raum über. Selbstverständlich fehlen den Bänden die seit 1976 bis heute erfolgten Entwicklungen vor allem aus Soziologie und Postkolonialer Theorie, aber auch aus Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken und Musikwissenschaft. Dennoch zeigt Gosztonyis Werk, dass Raum an sich und folglich auch als Begriff die Menschheit seit Tausenden von Jahren beschäftigt. Die folgenden Abschnitte werden ausgewählte und bis heute weiterwirkende Standpunkte aus diesem in seinem Umfang nie vollständig zu greifenden Feld diskutieren.

2.1.1 Frühe Wurzeln des heutigen Raumdenkens

Erste Ansätze einer Klärung von ‚Raum' – Platon, Aristoteles und Euklid

Rau erwähnt die Vielfalt der altgriechischen Termini, die heute mit ‚Raum' übersetzt und von Matthias C. Müller (2017, S. 59–74) ausführlicher erläutert werden, und kommt zu dem Schluss, dass es verkürzend sei, sich für die Untersuchung der Auffassungen von Raum in der griechischen Antike nur auf Platon (427–347 v. Chr.) und Aristoteles (384–322 v. Chr.) zu konzentrieren (Rau, 2013, S. 18), wie es in vielen Überblickswerken der Fall ist. Allerdings habe diese Auswahl zugleich ihre Berechtigung, da die beiden am häufigsten zitiert worden seien, bis sich die Vorstellung von Raum in der Neuzeit grundlegend geändert habe (ebd.). Dem zustimmend werden Platons und Aristoteles' Ausführungen auch im vorliegenden Kapitel als Ausgangspunkte gesetzt. Da sie vor allem die wissenschaftliche Diskussion von Raum geprägt haben, wird die Darstellung um den Standpunkt Euklids ergänzt, der die Alltagsvorstellung von Raum bis heute maßgeblich beeinflusst.

Das siebte Buch von Platons *Politeia* beinhaltet das sogenannte ‚Höhlengleichnis'. Zu Beginn heißt es: „Stelle dir die Menschen vor in einem unterirdischen, höhlenartigen Raum" (Platon, Politeia VII, 514a). Wenngleich die explizite Nennung von Raum eher dem Übersetzer als dem griechischen Urtext zuzuschreiben ist und das Gleichnis primär verschiedene Erkenntnisstufen thematisiert, steht es insgesamt als Metapher für „Bildung als räumlichen Prozess" (Nugel, 2016a, S. 27): „Aus dem Dunkel der Höhle wird der Mensch herausgeführt ans Licht der Wahrheit." (ebd.) Dass Platon bereits in der Antike mithilfe von räumlicher Metaphorik über Bildungsprozesse spricht, verleitet Michael Diéz Aguilar zu der

Folgerung, anhand des Höhlengleichnisses könne die „Frage nach dem *Bildungsraum*“ (Diéz Aguilar, 2006, S. 58, H. i. O.) diskutiert werden. Deutlich expliziter wird der Raumbezug in Platons Spätwerk. Seine Schrift *Timaios* sei, so Schroer, ein Schwerpunkt von Platons „Theorie des Raums“, dem „ersten umfassenden Versuch, den Begriff des Raums zu erklären“ (Schroer, 2018, S. 31). Ihren Kerngedanken fasst Schroer folgendermaßen zusammen:

> „Die grundsätzliche Idee dieses Platonischen Dialogs besteht darin, dass die beiden Kategorien des Seins und des Werdens nicht ausreichen, um die Welt zu beschreiben. Es bedarf vielmehr einer dritten Gattung, in der alles Werdende Aufnahme findet. Diese alles – Geistiges wie Materielles – in sich aufnehmende Gestalt, die sonst ohne weitere Bestimmung ist, nennt Platon ‚Raum‘.“ (ebd.)

Raum „als das Worin“ (ebd., S. 32) ist demnach ein dritter Zustand neben dem, was *ist*, und dem, was *sein könnte*. Dieser Zustand nimmt die anderen beiden Zustände in sich auf.

Während Platon von ‚Chóra‘ spricht, gebraucht Aristoteles in der *Physik* vor allem den Begriff ‚Tópos‘, der als ‚Ort‘ übersetzt wird (Günzel, 2017, S. 61; Schroer, 2018, S. 33). Günzel konstatiert, Tópos sei für Aristoteles „‚behälterartig‘, […] ‚*wie ein Gefäß* (gr. *aggeion*)‘, das weder der Stoff (gr. *hyle*) noch die Form (gr. *morphe*) eines Gegenstandes ist“ (Günzel, 2017, S. 61, H. i. O.). Durch eine ähnliche Interpretation gelangt Bollnow zu dieser Definition:

> „Der τόπος hat also eine bestimmte räumliche Ausdehnung, er ‚umschließt seinen Gegenstand‘. Aristoteles bestimmt ihn genauer als ‚die Grenze des umschließenden Körpers‘ oder ‚die Hülle des umgebenden Mittels‘, also wie eine Art von Haut, die sich um ihn zieht.“ (Bollnow, 1971, S. 29)

Im Anschluss an diese Textstelle klingt eine Kontroverse um die korrekte Übersetzung an: Bollnow argumentiert, die im gerade angeführten Zitat umschriebene Eigenschaft des Tópos ließe sich mit dem deutschen ‚Ort‘ nicht passend ausdrücken (ebd.). Als Hülle *umfasst* der Tópos vielmehr einen Ort oder eine Vielzahl von Orten. Somit entspricht er einem „Phänomen, das selbst nicht ‚leer‘ ist, also immer Raum für ‚etwas‘ ist“ (Dewe, Hoffmann & Straß, 2015, S. 83). Dennoch scheint es in der Gesamtschau eine Präferenz für die Übersetzung von ‚Tópos‘ als ‚Ort‘ zu geben, der wiederum Rückschlüsse zu Raum ermöglicht. Schroer differenziert das Verhältnis von Ort und Raum nach Aristoteles’ Werken und hält fest, in der *Kategorienlehre* werde Raum „als die Summe aller von Körper eingenommenen Örter“ betrachtet, sodass der „Ort selbst ein Teil des Raums“ sei, „dessen Grenzen mit den Grenzen des ihn einnehmenden Körpers zusammenfallen“ (Schroer, 2018, S. 32). Demnach meint Aristoteles gerade keinen für sich stehenden, absoluten Raum. Stattdessen ist Raum relativ und umschreibt die

sich verändernden Grenzen *aller* belegten, aber nicht aller theoretisch denkbaren Orte. In der *Physik* basierten Aristoteles' Überlegungen auf Erfahrung, weshalb „die allgemeinste Form der Bewegung […] die Bewegung auf einen Ort zu" sei (ebd.). Zugleich führt sie von einem anderen Ort weg, sodass Rau anmerkt, Raum ergebe sich für Aristoteles „aus der Bewegung dieser Körper von einem Ort zu einem anderen" (Rau, 2013, S. 19). Es zeigt sich also, dass Aristoteles in unterschiedlichen Werken verschiedene Verständnisse von Raum anlegt: Sie bewegen sich zwischen Raum als äußerer Grenze und als „Möglichkeit, ‚*daß Objekte ihre Stellen verlassen*' können" (Günzel, 2017, S. 62; H. i. O.), also als Möglichkeit zur Bewegung.

Burghardt und Zirfas sehen die euklidische Geometrie als wesentlich für physikalische und mathematische Diskurse zu Raum an (Burghardt & Zirfas, 2016, S. 53). Darüber hinaus sind die Überlegungen von Euklid (ca. 360 bis ca. 280 v. Chr.) (Rau, 2013, S. 63) auch für Alltagsvorstellungen vom dreidimensionalen Raum grundlegend (Hoffstadt, 2009, S. 15). Zwar bereiten Platon und Aristoteles das Feld für metaphorische Raumkonzepte, doch Euklids Ansatz ist Grundlage für alles, was in Abschnitt 5.2.2 unter ‚materiellem Raum' gefasst wird. Euklid formuliert Sätze, wie sie noch heute in der schulischen Mathematik als gültig präsentiert werden: „Ein *Körper* ist, was Länge, Breite und Tiefe hat. Eines Körpers Grenze ist *Fläche*." (Euklid, Elemente, S. 315; zitiert nach Günzel, 2017, S. 22, H. i. O.)[11] Günzel zeigt an verschiedenen Stellen, welche Auswirkungen Euklids Lehre auf spätere Raumtheoretiker*innen hatte: So hätten „frühe Phänomenologen um Edmund Husserl die Euklidizität des wahrgenommenen *Raums* nicht in Frage" gestellt (Günzel, 2017, S. 45, H. i. O.). Erst spätere Phänomenologen wie Martin Heidegger hätten „eine Vorrangigkeit des konkreten *Orts*" behauptet (ebd., H. i. O.). Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass Hermann Minkowski und Albert Einstein in der Zwischenzeit Raum seine zuvor angenommene Konstanz und Stabilität genommen hatten (vgl. ebd., S. 22).

Die Kontroverse um Absolutheit und Relativität von Raum – Isaac Newton und Gottfried Wilhelm Leibniz

Ungefähr zwei Jahrtausende nach den antiken Überlegungen zu Räumen und Orten kommt es zu einem Widerstreit, der auf die weitere Auseinandersetzung mit Raum prägenden Einfluss nimmt. Rau erläutert, dass die „Cambridge-Philosophen" sich auf Platon bezogen hätten, aber „Aristoteles' Ortstheorie bei Isaac Newton (1643–1727) Gehör und damit Eingang in die klassische Mechanik"

11 Bekannt ist auch beispielsweise das Parallelenaxiom, das „besagt, dass es zu jeder Geraden g und zu jedem nicht auf g liegenden Punkt A höchstens eine Gerade gibt, die durch A verläuft und zu g parallel ist" (Rau, 2013, S. 63).

gefunden habe (Rau, 2013, S. 21). Gegen dessen „(absolute) Raumkonzeption" habe wiederum Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) argumentiert (ebd., S. 22). Er habe Raum im Sinne von Aristoteles über die Verbindung der „(geometrischen) Örter" definiert (ebd.). Raus Darstellung zeigt, dass eine Parallelisierung der Gegensätze in den Standpunkten von Platon und Aristoteles sowie Newton und Leibniz gerade *nicht* möglich ist. Stattdessen argumentieren Newton und Leibniz gleichermaßen in aristotelischer Tradition – mit völlig unterschiedlichen Rückschlüssen.

Beide sind mit den einander gegenüberstehenden Konzepten von absolutem und relativem Raum vertraut, aber vor allem der absolute Raum führt zu unterschiedlichen Folgerungen. Newton führt in den *Principia Mathematica* aus:

> „Der absolute Raum bleibt vermöge seiner Natur und ohne Beziehung auf einen äußeren Gegenstand stets gleich und unbeweglich. Der relative Raum ist ein Maß oder ein beweglicher Teil des ersteren, welcher von unseren Sinnen durch seine Lage gegen andere Körper bezeichnet und gewöhnlich für den unbeweglichen Raum genommen wird" (Newton, 1687, Scholium 2; zitiert nach Schmidt, 2012, S. 298).

Bemerkenswert ist, dass Newton den relativen Raum nicht als Gegenkonzept zum absoluten Raum, sondern als Teil von diesem fasst und damit eine Hierarchie erzeugt. Günzel bezeichnet Newtons Sicht auf absoluten Raum als „die reine Denkmöglichkeit der Gesamtheit aller ‚relativen Räume' oder Bezugssysteme und ihrer Standpunkte" (Günzel, 2017, S. 51). Jan C. Schmidt erläutert, dass der absolute Raum für Newton „unveränderlich und unbeeinflussbar, unendlich und unteilbar, homogen und isotrop, dreidimensional und euklidisch strukturiert" sei (Schmidt, 2012, S. 298). In derart verstandenem Raum sind Körper „bloße Objekte" (Burghardt & Zirfas, 2016, S. 53), statt als Subjekte Einfluss auf den Raum zu nehmen. Newtons Raumverständnis ist in seiner religiös geprägten Weltsicht begründet: Rau erläutert, der absolute Raum sei für Newton „wahr", „unveränderlich" und ein „Attribut Gottes" (Rau, 2013, S. 22). Schmidt weist darauf hin, dass Newtons Perspektive auf Raum bereits von Zeitgenoss*innen kritisch gesehen worden sei, sodass sie ihm einen „*Raumrelationismus* oder *-relativismus*" (Schmidt, 2012, S. 299, H. i. O.) entgegengestellt hätten.

Burghardt und Zirfas halten fest, der relationale Raum, wie ihn Leibniz vertrete, ergebe „sich erst aus dem Verhältnis der möglichen Orte, die ein Körper im Raum einnehmen" könne (Burghardt & Zirfas, 2016, S. 53). Raum besteht folglich nicht für sich, sondern geht aus einem „System von Lagerelationen gleichzeitig existierender materieller Objekte" (Rau, 2013, S. 61) hervor. Leibniz selbst fasst kurz vor seinem Tod in seinem letzten Brief an Samuel Clarke die wesentlichen Argumente seiner Sichtweise auf Raum zusammen. Unter anderem kritisiert er ausdrücklich den absoluten Standpunkt und dessen Vertreter*innen:

> „Dies bringt sie aber in große Schwierigkeiten. Denn wie es scheint, müßte ein solches Seiendes ewig und unendlich sein. Darum gab es sogar einige, die meinten, er wäre Gott selbst bzw. sein Attribut, seine Unermeßlichkeit. Da der Raum aber aus Teilen besteht, ist er etwas, was nicht zu Gott passen kann." (Leibniz, 1717/2018, S. 60)

Somit widerspricht Leibniz der von Newton vertretenen Gleichsetzung von Raum und einer Eigenschaft Gottes. Zudem argumentiert er dafür, Raum als eigenständiges und vor allem veränderbares Phänomen zu sehen: Raum sei die „Ordnung des Nebeneinanderbestehens" und „etwas rein Relatives" (ebd., S. 61). In einem quasi definitorischen Satz hält Leibniz fest:

> „Das, was alle diese Orte umfaßt, nennt man *Raum*. Dies zeigt: um vom Ort und folglich auch vom Raum einen Begriff zu haben, genügt es, jene Beziehungen und die Regeln für ihre Veränderungen zu betrachten, und zwar ohne daß man sich hierfür noch irgendeine absolute Realität zusätzlich zu den Dingen vorstellen muß, deren Lage man betrachtet." (ebd., S. 69, H. i. O.)

Hier wird deutlich, wie sehr Leibniz in aristotelischer Tradition denkt und Newton widerspricht. Er hinterlässt eine Vorstellung von Raum, die Physik und Philosophie in den darauffolgenden Jahrhunderten beeinflusst und als „erste Form mathematischer Topologie" (Günzel, 2017, S. 118) gelten kann. Auch Schroer misst Leibniz' Raumverständnis und dessen Folgen eine hohe Bedeutung bei (vgl. Schroer, 2018, S. 40). Diese resultiert daraus, dass Leibniz bereits zu einem frühen Zeitpunkt die „Idee der Perspektivenvielfalt" sowie die Annahme der „Kontingenz jeder Beobachtung" (ebd.) in wissenschaftliche Diskussionen einbringt.

Raum als apriorische Vorstellung nach Immanuel Kant

Aus einer anderen – und letztlich von Newton *und* Leibniz abweichenden – Perspektive blickt Kant ungefähr 50 Jahre später auf Raum.[12] Löw führt aus, dass Kant in seiner Dissertation sowohl die Vorstellung, Raum als „*absoluten* und unendlichen *Behälter*" (Kant, 1770/1958, S. 53; zitiert nach Löw, 2015, S. 29, H. i. O.) zu sehen, als auch jene, „er sei das Verhältnis der existierenden Dinge *selber*" (ebd., H. i. O.) eliminiert habe. Er habe zwar an den Grundsätzen der euklidischen Geometrie festgehalten, aber „den absoluten Raum Newtons von einem

12 Die Entwicklung, die zur Abgrenzung führt, stellt Schroer dar: Kant habe sich 1755 und 1756 an einer „Versöhnung der Positionen von Leibniz und Newton" versucht, bevor er in der Abhandlung *Neuer Lehrbegriff der Bewegung und Ruhe* „den rein relativen Charakter des Raums im Anschluss an Leibniz" betont habe (Schroer, 2018, S. 41). Kurze Zeit später habe sich Kant „auf die Seite Newtons geschlagen", bevor in der Dissertation *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis* der nächste Perspektivwechsel erfolgt sei (ebd.). An diesem Zeitpunkt setzt die Darstellung des vorliegenden Abschnitts ein.

physikalischen Konzept in ein erkenntnistheoretisches Verständnis“ transformiert (Löw, 2015, S. 29). Dieses stellt Kant in der *Kritik der reinen Vernunft* dar:

> „Der Raum ist kein empirischer Begriff, der von äußeren Erfahrungen abgezogen worden. Denn damit gewisse Empfindungen auf etwas außer mir bezogen werden […], imgleichen damit ich sie als außer- und nebeneinander, mithin nicht bloß verschieden, sondern als in verschiedenen Orten vorstellen könne, dazu muß die Vorstellung des Raumes schon zum Grunde liegen.“ (KrV, A 23/B 38)

Kant betont somit, dass er Raum nicht als empirisch, also nicht im ursprünglichen Sinn des Wortes auf Erfahrung und – dem wiederum zugrunde liegend – sinnlicher Wahrnehmung basierend, ansieht. Vielmehr müsse Raum als Grundlage bereits bestehen, wenn Erfahrungen auf etwas anderes als einen selbst bezogen werden sollen. Dies präzisiert Kant im nächsten Absatz weiter:

> „Der Raum ist eine nothwendige Vorstellung *a priori*, die allen äußeren Anschauungen zum Grunde liegt. Man kann sich niemals eine Vorstellung davon machen, daß kein Raum sei, ob man sich gleich ganz wohl denken kann, daß keine Gegenstände darin angetroffen werden. Er wird also als die Bedingung der Möglichkeit der Erscheinungen und nicht als eine von ihnen abhängende Bestimmung angesehen […].“ (KrV, A 24/B 38–39, H. i. O.)

Im Zitat wird beschrieben, dass ‚kein Raum‘ unvorstellbar sei. Die Möglichkeit des imaginären Verlassens von Raum wird demnach verneint, während umgekehrt der Raum durchaus leer sein kann. Entscheidend ist, dass es bei Kant um *den* Raum geht, oder wie Schroer erläutert: „Raum ist gewissermaßen die Form, in die alle Erscheinungen gegossen werden.“ (Schroer, 2018, S. 42) Zwar könne, so abermals Kant, „von vielen Räumen“ gesprochen werden, doch seien diese letztlich „nur Theile eines und desselben alleinigen Raumes“ (KrV, A 25/B 39) – dies ist ein Gedanke, den Newton, wenn auch in einem anderen Begründungszusammenhang, ähnlich geäußert hat. Gleichwohl werde Raum in der Vorstellung, gerade weil er „eine unendliche *gegebene* Größe“ (KrV, B 39, H. i. O.) sei, in unendlich viele Teile bzw. Teilvorstellungen unterteilt. Dies fasst Kant als Beweis dafür auf, dass „die ursprüngliche Vorstellung vom Raume“ einer „Anschauung a priori“, aber keinem „Begriff“ entspreche (KrV, B 40). Gernot Böhme zieht daraus den Schluss, Kants Raum könne „dem Konzept *Raum als Medium von Darstellungen*“ (Böhme, 2010, S. 48, H. i. O.) zugeordnet werden.

Die aus Kants Raumverständnis resultierenden Folgen für die Geisteswissenschaften sind weitreichend: Schroer bilanziert, Kant habe dafür gesorgt, dass die nach Newton eigentlich schon überwundene absolute Raumvorstellung bis in das 19. Jahrhundert das Wissenschaftsverständnis massiv beeinflusst habe (Schroer, 2018, S. 42). Günzel merkt an, Kants Schüler Johann

Gottfried Herder habe in seiner *Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft* 1799 gezeigt, dass „dem an sich nicht begrenzten Raum als ‚*äußere* Form der Anschauung' ein Ort zugewiesen" werde, „gegenüber der Zeit als ‚*innere* Form der Anschauung'" (Günzel, 2017, S. 83, H. i. O.). Die frühe Kant-Rezeption hat demnach seine Ideen hinsichtlich des Raums zunächst weiterentwickelt. Ein kritisches Hinterfragen erfolgt erst im 20. Jahrhundert: Michaela Ott erläutert, dass in diesem ein Bewusstsein dafür entstehe, dass „die Raumvorstellung […] nicht allein das transzendentale Apriori unserer sinnlichen Erfahrung" abgebe, „sondern eine wechselnde und vielfältige Anschauungsform" sei (Ott, 2003, S. 113). Dem ist zuzustimmen: Im Laufe des 20. Jahrhunderts öffnet sich der Diskurs über Raum für unterschiedliche Sichtweisen, die Raum aus ihren jeweiligen forschungsdisziplinären Blickwinkeln akzentuieren, indem sie ihn mit Konzepten wie Zeit (Einstein), Beobachter*innenstandpunkt (Bollnow) und Sozialität (Lefebvre und Bourdieu) verknüpfen.

2.1.2 Raumtheorien des 20. Jahrhunderts

Der Einfluss der Physik auf Geisteswissenschaften am Beispiel von Albert Einsteins allgemeiner Relativitätstheorie

Zwar hält sich der absolute Raumbegriff im Alltagsverständnis teilweise bis heute, in der Wissenschaft jedoch ist er weitestgehend überwunden. Interessanterweise ist die soziologische Infragestellung des absoluten Raums stark auf die genuin physikalischen Erkenntnisse Einsteins zurückzuführen (vgl. Löw, 2015, S. 21). Der Physiker Carl Friedrich von Weizsäcker drückt es anschaulich aus:

> „Nachdem die nichteuklidische Geometrie gezeigt hat, daß verschiedene Strukturen des Raums denkmöglich sind, liegt es nahe, mit der allgemeinen Relativitätstheorie anzunehmen, daß der Raum nicht eine fertige ‚Mietskaserne' ist, in welche die Materie einzieht, sondern daß die Materie selbst erst die Raumstruktur bestimmt." (Weizsäcker, 1990, S. 149)

Im Zitat wird betont, dass Raum veränderbar ist, wenngleich die Produktion des Raums hier noch nicht im soziologischen Sinn dem Handeln[13], sondern zunächst

13 Das Verständnis von Handeln folgt in der vorliegenden Arbeit der Raumsoziologie (v. a. Löw, 2015). Es unterscheidet sich beispielsweise von einem aristotelischen Handlungsbegriff, mit dem zwischen Handeln (Praxis) und Herstellen (Poiesis) differenziert wird (vgl. Kaiser, 2010, S. 51–53; Pecher-Havers, 2020, S. 27). Verschiedene Handlungsbegriffe in ihrer Beziehung zu Raum zu vergleichen, bleibt zukünftiger Forschung vorbehalten.

aus physikalischer Sicht der Materie zugesprochen wird.[14] Um es in Einsteins Worten zu verdeutlichen: „ohne Körperbegriff kein Begriff räumlicher Relation zwischen Körpern und ohne den Begriff der räumlichen Relation kein Raumbegriff." (Einstein, 1930/2018, S. 94) Dies wirft die Frage auf, wie Einstein zu dieser Erkenntnis gelangen konnte.

In seiner Schrift *Raum, Äther und Feld in der Physik* führt Einstein nach einem historischen Überblick über die Stationen der Entwicklung einer physikalischen Raumvorstellung aus, der nächste Schritt sei „derjenige der speziellen Relativitätstheorie" (ebd., S. 97): Von der Verbreitung des Lichts ausgehend und gleichförmige Bewegung annehmend sei er zu dem Schluss gelangt, „daß Raum und Zeit zu einem einheitlichen vierdimensionalen Kontinuum verschmolzen werden mußten" (ebd., S. 97–98). Durch den Einbezug der *Riemann'schen Metrik* konnte Einstein die spezielle in die allgemeine Relativitätstheorie überführen, sodass er schließlich zu dem folgenden Resümee gelangt:

> „Der Raum verliert mit der allgemeinen Relativitätstheorie seinen absoluten Charakter. Bis zu jener Entwicklungsphase galt der Raum als etwas, dessen innere Beschaffenheit durch nichts beeinflußbar, überhaupt durchaus unveränderlich sei; […]. Nun aber war die eigentlichste Raumeigenschaft – die metrische Struktur – als veränderlich und beeinflußbar erkannt. Der Zustand des Raumes gewann Feldcharakter; der geometrische Raum war dem elektromagnetischen Felde in dieser Hinsicht analog geworden." (ebd., S. 99)

Die sich dadurch ergebende Unterscheidung von zwei Möglichkeiten, Raum zu fassen, verdeutlicht Einstein an anderer Stelle: Raum könne entweder als „a) Lagerungs-Qualität der Körperwelt" oder als „b) […] ‚Behälter' aller körperlichen Objekte" gesehen werden (Einstein, 1960, S. XIII).[15] Dadurch bereitet er Löws (2015) Unterscheidung relativistischer und absolutistischer Ansätze vor. Zudem geht das Sprechen vom Behälter bzw. Container – diesen Begriff verwendet Einstein ursprünglich (ebd.) – in den Sprachgebrauch der Forschung zu Raum über. Einstein reflektiert die verschiedenen Sichtweisen auf Raum, aber positioniert sich mit seinen oben angeführten Äußerungen eindeutig für Möglichkeit a), weshalb Rau folgert, der Raum sei für Einstein „dynamisch, aktiv, expansiv und gekrümmt" (Rau, 2013, S. 26). Diese Positionierung kommt einer

14 Martina Löw folgert später aus einer soziologischen Perspektive: „Raum ist demnach nicht länger der starre Behälter, der unabhängig von den materiellen Verhältnissen existiert, sondern *Raum und Körperwelt sind verwoben*. Der Raum, das heißt die *Anordnung der Körper*, ist abhängig vom *Bezugssystem der Beobachter*." (Löw, 2015, S. 34, H. i. O.)

15 Einstein erläutert weiter: „Im Falle a) ist Raum ohne körperliches Objekt undenkbar. Im Falle b) kann ein körperliches Objekt nicht anders als im Raum gedacht werden; der Raum erscheint dann als eine gewissermaßen der Körperwelt übergeordnete Realität." (Einstein, 1960, S. XIII)

Befreiung des relativen Raums – den schon historische Vorgänger*innen kannten – aus der Umklammerung des absoluten Raums gleich: Relativer Raum sei nun keine „Schachtel im absoluten Raum" mehr, vielmehr sei Raum „an jedem ‚Ort' als Feld relativ (zur Masse oder Gravitation)" (Günzel, 2017, S. 115). Löw fasst die Bedeutung von Einsteins Überlegungen für die Raumtheorie zusammen: Mit spezieller und allgemeiner Relativitätstheorie werde „der metaphysischen Konstruktion des absoluten Raums gänzlich die wissenschaftliche Basis entzogen" (Löw, 2015, S. 33).

Die phänomenologische Raumvorstellung nach Otto Friedrich Bollnow

Einen völlig anderen Ansatz als Einstein verfolgt Bollnow, der weniger an einer Klärung eines allgemeinen Raums interessiert ist, sondern sich vor allem den von Individuen beigemessenen Bedeutungen von Raum zuwendet. Damit steht er in einer Tradition mit Forscher*innen wie Heidegger, Dürckheim und Minkowski, die „bei allen Binnendifferenzierungen den erlebten bzw. gelebten Raum zum Gegenstand" (Dewe et al., 2015, S. 85) ihrer Untersuchungen machen. Günzel weist darauf hin, dass Bollnows 1963 erstmals erschienene und über Disziplingrenzen hinweg aufgegriffene Publikation *Mensch und Raum*[16] in regelmäßigen Abständen neu aufgelegt werde und „ein Raumdenken populär" gemacht habe, „das dezidiert im Heimatbegriff gründet" (Günzel, 2017, S. 56). Die Grundgedanken der Monografie seien bereits in einer Veröffentlichung von 1935 unter dem Titel *Der Mensch und seine Heimat* enthalten gewesen (ebd.).[17] Die enge Anbindung an Heimat wird beispielsweise in Bollnows Definition von Ort erkennbar: Er erläutert zunächst – eine derartige Bestimmung ist heute noch gängig –, dass ein Ort „die bestimmte angebbare Stelle auf der Erde" bezeichne (Bollnow, 1971, S. 266). Weiter schreibt Bollnow jedoch, „[m]it der Bindung an diesen bestimmten Ort" beginne „die Begründung der Heimat" (ebd.). Somit lädt er den Ortsbegriff normativ auf und verpasst ihm einen hermetisch in- bzw. exkludierenden Anstrich. Über den Heimatbezug erklärt sich, warum Bollnow das „Bekannte" bzw. „Eigene" und das „Fremde" zu Gegensätzen erklärt (ebd., S. 90): Das Fremde sei „das ‚andere', was dem eignen Wesen widerspricht, was einen

16 In der vorliegenden Arbeit wird aus der unveränderten zweiten Auflage von 1971 zitiert.

17 Dieser Kontext wird in Teilen der Rezeption von *Mensch und Raum* ebenso außer Acht gelassen wie die Tatsache, dass Bollnow sich mindestens in dessen Anfangsjahren zum Nationalsozialismus bekannte und NSDAP- sowie SA-Mitglied war (vgl. Kahl, 2020). Daraus resultiert m. E. für Bezugnahmen auf Bollnows Werke die politisch-gesellschaftliche Verantwortung, seine Standpunkte nur im aufmerksamen, hinterfragenden Umgang und im Bewusstsein seiner Biografie wiederzugeben. Bollnows phänomenologische Überlegungen in *Mensch und Raum* enthalten keine eindeutig auszumachende ideologische Vorbelastung und sind bedeutend für die Entwicklung der pädagogischen Raumvorstellung. Deshalb wurde entschieden, sie in der vorliegenden Arbeit zu berücksichtigen.

dadurch beunruhigt und in der eignen Sicherheit erschüttert" (ebd.). Derartige Textstellen verdeutlichen, wie Bollnow stellenweise einen „Ressentiment-beladenen und tendenziell fremdenfeindlichen" (Burghardt, 2015, S. 51) Standpunkt vertritt, der insbesondere in transkulturell ausgerichteten Raumbegriffen wie Drittem Raum (siehe Abschnitt 2.2.2) zu überwinden versucht wird.[18]

Abgesehen von solchen kritisch zu sehenden Punkten präsentiert Bollnow einen umfassenden und anschlussfähigen Raumbegriff: Er grenzt sich ausdrücklich vom „mathematischen" (Bollnow, 1971, S. 16) und „dreidimensionalen euklidischen Raum" (ebd., S. 17) ab, den er als homogen charakterisiert, während im von ihm präferierten „erlebten Raum" ein Mittelpunkt bestehe (ebd.), von dem qualitativ verschiedene Richtungen ausgehen. Der erlebte Raum sei nicht wertneutral, sondern ein „Raum, wie er für den Menschen da ist", sodass „[j]eder Ort im erlebten Raum […] seine Bedeutung für den Menschen" habe (ebd., S. 18). Dadurch, dass der erlebte Raum sich erst in der Wahrnehmung von Individuen konstituiert, steht er der Position nahe, die Löw später als relativistisch bezeichnen wird (vgl. Löw, 2015, S. 18). Bollnow argumentiert, dass der Raum nicht losgelöst von den wahrnehmenden Menschen existiere (Bollnow, 1971, S. 23). Stattdessen gebe es „einen Raum nur, insofern der Mensch ein räumliches, d. h. Raum bildendes und Raum gleichsam um sich aufspannendes Wesen ist" (ebd.).

Bollnow differenziert in seiner Untersuchung zahlreiche Subtypen des erlebten Raums wie den „hodologischen Raum", mit dem er einen Raum bezeichnet, der erst durch Wege und das Beschreiten von ebendiesen entsteht bzw. greifbar wird (ebd., S. 195). Außerdem definiert er, um ein zweites Beispiel anzuführen, „Handlungsraum" als Raum, in dem sich ein Individuum „mit einer sinnvollen Tätigkeit" aufhalte (ebd., S. 204–205). Bollnow geht davon aus, dass die verschiedenen Subtypen unterschiedliche Blickwinkel auf den gleichen Raum darstellen (ebd., S. 231). Es ist fraglich, ob diese Sichtweise nicht der proklamierten Subjektivität des erlebten Raums zuwiderläuft.

Bollnows Ansatz hat bis heute Auswirkungen auf die Forschung: Diéz Aguilar urteilt, *Mensch und Raum* gehöre „nach wie vor zu den bedeutenden Quellen, die sich aus pädagogischer Perspektive mit der Raum-Thematik befassen" (Diéz Aguilar, 2006, S. 56). Die herausragende Stellung Bollnows verwundert insofern, da seine Ausführungen in ihren Grundzügen den Überlegungen anderer – teilweise deutlich weniger rezipierter – Phänomenolog*innen ähneln. Beispielsweise differenziert Hermann Schmitz in einer Unterscheidung von „Raumstrukturen" zwischen „leibliche[m] Raum", „Gefühlsraum", „dem Leib durch Fläche entfremdete[m] Raum" und der „Wohnung als Kultur der Gefühle im umfriedeten Raum" (Schmitz, 1998, S. 51; vgl. ebd., S. 50–90), was an Bollnows Vokabular erinnert

18 *Inter*kulturelle Ansätze sprechen zumeist vom ‚Anderen', was zwar immer noch eine binäre Unterscheidung vom Eigenen erzeugt, aber weit weniger normativ aufgeladen ist als das ‚Fremde'.

und mindestens in Teilen das Gleiche meint. Insgesamt betrachtet werden phänomenologische Ansätze zu Raum des Öfteren aufgegriffen. So untersucht Daniel Burghardt (2015) die Ausführungen Bollnows und Siegfried Bernfelds auf Aussagen zu Grenzen.[19] Dennoch scheinen die phänomenologischen Ansätze weniger in den transdisziplinären Raumdiskurs eingebunden zu sein als die folgenden soziologischen Überlegungen.

Einblicke in eine nicht auf Binarität basierende Raumvorstellung am Beispiel von Henri Lefebvres ‚Dreiheit'

In der Soziologie finden sich gehäuft Ansätze zu Raum. Beispielsweise sind Michel Foucaults Überlegungen zu ‚Panopticon' und ‚Heterotopien' (vgl. z. B. Foucault, 2005, 2017) für pädagogische Studien in vielerlei Hinsicht anschlussfähig, beispielsweise in Überlegungen zu einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit als Panopticon (vgl. Schmidt, 2018), in Betrachtungen von gewaltfreien sicheren Räumen als Heterotopie pädagogischer Institutionen (vgl. Bittner & Wittfeld, 2018), in einer Analyse des (architektonischen) Schulraums und seiner Grenzen bzw. Entgrenzungen vor dem Hintergrund beider Konzepte (vgl. Herrmann, 2013) und sogar in essayistischen Ausführungen zum Fußballstadion als pädagogischer Heterotopie (vgl. Burghardt, 2018). Allerdings finden Foucaults Überlegungen zu Raum in der Musikpädagogik bislang keine Anwendung, die über Querverweise in Fußnoten hinausreichen würde. Musikpädagogische Schriften beziehen sich – wenn sie sich auf eine soziologische Raumtheorie beziehen – vor allem auf die Ansätze von Pierre Bourdieu und Martina Löw, sodass evident ist, warum diese in den nächsten Abschnitten thematisiert werden. Doch zuvor soll auf die Position Henri Lefebvres aufmerksam gemacht werden, die zwar musikpädagogisch nur vereinzelt explizit von Bedeutung ist (vgl. Babbe & Hoffmann, 2018, S. 296; vgl. Busch, 2015a, S. 52), aber eine Besonderheit in der Menge der Auseinandersetzungen darstellt.

Während die meisten anderen Ansätze Raum definieren und/oder einen grundlegenden Gegensatz, etwa der Sichtweisen auf Raum oder der Bedeutung von Raum, diskutieren sowie teilweise zur Synthese[20] zu führen versuchen (z. B. Löw, 2015; Bhabha, 2000), nimmt der neomarxistische Soziologe und Philosoph Henri Lefebvre eine Dreiteilung von Raum vor, die er nach Rau in erster Linie „am Objekt der Stadt entwickelt und angewandt" habe (Rau, 2013, S. 47). Rau erläutert als Begründung der Dreiteilung, dass die im Strukturalismus üblichen binären Denkfiguren nach Lefebvres Ansicht „zu unfruchtbaren statischen

19 Zudem bietet Burghardt in seiner Dissertation eine ausführliche Diskussion von Bollnows Perspektive auf Raum an (vgl. Burghardt, 2014, S. 76–97).

20 Der Terminus wird hier im Sinne der Dialektik (vgl. Danner, 2006, S. 202–210) und nicht im Sinne von Löws (2015) Begriff ‚Syntheseleistung' verwendet.

Gegensätzen" führten, „die der komplexen und fließenden Realität nicht gerecht" würden (ebd., S. 49). Eine triadische Organisation von Raum findet sich auch an anderen Stellen: So differenziert Dieter Läpple 1991 zwischen Mikro-, Meso- und Makroräumen (Nieke, 2016, S. 69; Rau, 2013, S. 65) oder Elisabeth Ströker hinsichtlich des durch Handeln erzeugten Raums zwischen gestimmtem Raum, Aktionsraum und Anschauungsraum (vgl. Ströker, 1977, S. 17–135). Während diese Dreiteilungen verschiedene Unterformen von Raum beschreiben bzw. auf „Verhaltensweisen […] innerhalb des gelebten Raums" (ebd., S. 22) abzielen, ist Lefebvres Unterscheidung grundlegender auf die Gesamtheit aller Umgangsweisen mit und Äußerungsformen von Raum bzw. „den Raum als Totalität oder als Globalität" (Lefebvre, 1974/2018, S. 334) bezogen.

Die zentrale These Lefebvres ist, dass „der (soziale) Raum ein (soziales) Produkt" sei (ebd., S. 330). Dies impliziere erstens, dass der „(physische) Naturraum […] unwiderruflich auf Distanz" rücke, wenngleich er der „Ausgangspunkt", „Ursprung" und „Bildhintergrund" des Sozialen bleibe, und zweitens, dass jede Gesellschaft „einen ihr eigenen Raum" produziere (ebd., S. 330–331), wobei sich „die Produktion und das Produkt [der Raum; K. d. V.] als zwei untrennbare Seiten" darstellten (ebd., S. 334).[21] Peter Faulstich betont, dass für Lefebvre eine unabhängig von der Gesellschaft gedachte Raumvorstellung eine „theoretische Amputation" (Faulstich, 2015, S. 220) wäre. Aus Lefebvres These folgt eine „Dreiheit" (Lefebvre, 1974/2018, S. 333), mit der er die Zusammenhänge von Raum und Produktion ordnet:

> „a) Die *räumliche Praxis* [*pratique spatiale*]: Sie umfasst die Produktion und Reproduktion, spezielle Orte und Gesamträume, die jeder sozialen Formation eigen sind, und sichert die Kontinuität in einem relativen Zusammenhalt. […]
> b) Die *Raumrepräsentationen* [*représentations de l'espace*]: Sie sind mit den Produktionsverhältnissen verbunden, mit der ‚Ordnung' […] und folglich auch mit Kenntnissen, Zeichen, Codes und ‚frontalen' Beziehungen.
> c) Die *Repräsentationsräume* [*espaces de représentation*]: Sie weisen […] komplexe Symbolisierungen auf, sind mit der verborgenen und unterirdischen Seite des sozialen Lebens […] verbunden […]." (ebd., H. i. O.)

Diese ‚Dreiheit' führt Lefebvre anschließend weiter aus: Die räumliche Praxis realisiert sich demnach im „wahrgenommenen Raum [*espace perçu*]", die Raumrepräsentationen entsprechen dem „konzipierte[n] Raum [*espace conçu*]" und die Repräsentationsräume dem „*gelebte*[n] *Raum* [*espace vécu*]" (ebd., S. 335–336,

21 Vor allem in der Diskussion des Produktionsaspekts wird die marxistische Prägung Lefebvres deutlich. Beispielsweise kritisiert er, dass der Neokapitalismus die Lage verkompliziere, da dort die drei Ebenen „der biologischen Reproduktion (die Familie)", „der Reproduktion der Arbeitskraft (die Arbeiterklasse als solche)" und „der sozialen Produktionsverhältnisse" ineinandergriffen (Lefebvre, 1974/2018, S. 332).

H. i. O.). Diese drei Ebenen können „sich wechselseitig durchdringen, verstärken oder widersprechen" (Rau, 2013, S. 49), stehen demnach in einem „dialektische[n] Zusammenspiel" (Schroer, 2009, S. 138), existieren aber nicht individuell (Günzel, 2017, S. 79). Günzel führt aus, die beiden Dreiteilungen Lefebvres ließen sich „als semiotische und phänomenologische Einteilung" differenzieren, wobei ihr „Verwirrungspotential" bewusst angelegt sei (ebd.). In seiner Auslegung fügt er eine dritte Triade hinzu, die Lefebvres Ansatz erläutert: „Der Erstraum [räumliche Praxis; K. d. V.] ist damit eine *subjektive* Sichtweise des Raums, der Zweitraum [Raumrepräsentationen; K. d. V.] eine *objektive* und der Drittraum [Repräsentationsräume; K. d. V.] eine *kollektive*." (ebd., H. i. O.)[22]

Lefebvre scheint insgesamt ein ‚Underdog' der Forschung zu Raum zu sein (vgl. auch Faulstich, 2015, S. 220): Seine Hauptpublikation *La production de l'espace* (1974) wird erst 1991 ins Englische und nur das Vorwort überhaupt ins Deutsche übersetzt (Günzel, 2017, S. 77). Dennoch verursachen seine Ausführungen den Spatial Turn mit, wenngleich dies wiederum mit Fehlinterpretationen seiner Überlegungen durch Edward W. Soja zusammenhängt (vgl. ebd.; ausführlicher dazu in Abschnitt 2.1.3).[23] Außerdem bietet Lefebvre mit seiner doppelten Triade eine Differenzierung an, die dazu anregt, binäre Unterscheidungen aufzugeben und die Komplexität sowie Ambiguität von Raum anzuerkennen. Nichtsdestoweniger steht sein Ansatz in der Betonung der Herstellung von Raum in enger Verwandtschaft zu Pierre Bourdieus Konzept des sozialen Raums.

Die soziologische Raumvorstellung am Beispiel von Pierre Bourdieus sozialem Raum

Bourdieu ist eine der zentralen Größen soziologischer Forschung und scheint vor allem für Begriffe wie ‚Habitus' bekannt zu sein. Löw betont jedoch, er habe darüber hinaus „wie kein anderer den Raumbegriff in den Sozialwissenschaften populär gemacht" (Löw, 2015, S. 179). Zwar habe Bourdieu ‚Raum' überwiegend metaphorisch gebraucht, aber in einigen Texten auch „sehr präzise Vorstellungen von Raum" dargelegt (ebd.).

In seinem 1994 erstmals erschienenen Beitrag „Sozialer Raum, symbolischer Raum", der auf einen 1989 gehaltenen Vortrag an der Universität Todaï (Japan) zurückgeht, hält Bourdieu fest, dass er vor allem an der empirischen Realität interessiert sei (Bourdieu, 1989/2018, S. 354). Infolgedessen versteht er eine „Analyse des sozialen Raums" als

22 Des Weiteren bestehen Ähnlichkeiten zu der von Ernst Cassirer vorgenommenen Dreiteilung in „ästhetischen", „theoretischen" und „mythischen" Raum (Günzel, 2017, S. 79).

23 Doris Bachmann-Medick misst Lefebvres Ansatz eine noch weitaus größere Bedeutung bei: „So sind fast alle Ansätze des *spatial turn* auf einen gemeinsamen Nenner bezogen, auf den Raumbegriff von Henri Lefebvre" (Bachmann-Medick, 2018, S. 292, H. i. O.).

„eine auf die Gegenwart angewandte vergleichende Geschichtswissenschaft […] oder eine mit einem besonderen kulturellen Raum befaßte vergleichende Anthropologie, die den Zweck verfolgt, das Invariante, die Struktur, in der beobachteten Variante zu erfassen." (ebd.)

Diese Perspektive wirkt sich dahingehend aus, dass Bourdieu eine „Kartierung der französischen Gesellschaft" (Günzel, 2017, S. 135) – bzw. in Ansätzen auch der japanischen – vornimmt. Während Kant den Raum apriorisch und nicht empirisch auffasst (siehe Abschnitt 2.1.1), wird bei Bourdieu das Gegenteil deutlich: Sozialer Raum tritt a posteriori in Erscheinung. Bourdieu teilt mit Lefebvre den Standpunkt, dass Raum erst produziert bzw. auch permanent reproduziert wird (vgl. Bourdieu, 1989/2018, S. 354). Allerdings verzichtet er auf eine systematische Aufteilung des sozialen Raums und interessiert sich vor allem für dessen Gesamtheit sowie die ihr inhärenten komplexen Zusammenhänge. Dadurch drückt Bourdieu seine Überlegungen weniger räumlich aus, sondern fokussiert sich in erster Linie auf das Soziale.[24] Beispielsweise hält Bourdieu fest, man habe es zu allen gesellschaftlichen Zeitpunkten „mit einem Ensemble von sozialen Positionen zu tun, das über eine Relation, eine Homologie, mit einem selbst wiederum relational bestimmten Ensemble von Tätigkeiten […] oder Gütern […] verbunden" sei (ebd., S. 356).

Bourdieu setzt Raum mit diesen Ensembles gleich und merkt an, dass der soziale Raum so konstruiert sei, dass die Verteilung von Akteur*innen sich aus „ihrer statistischen Verteilung nach *zwei Unterscheidungsprinzipien*" (ebd., S. 358, H. i. O.) ergebe, nämlich dem „ökonomische[n] Kapital" und dem „kulturelle[n] Kapital" (ebd.). Der „Raum der sozialen Positionen" unterliegt währenddessen dem Einfluss des „Raum[s] der Dispositionen (oder Habitus)" (ebd., S. 359).[25] Außerdem fasst Bourdieu den Raum als strukturelle Rahmung der in seiner Untersuchung zentralen und in einer eigenen Publikation diskutierten *feinen Unterschiede* auf: „In Wirklichkeit ist der zentrale Gedanke, daß in einem Raum existieren, ein Punkt, ein Individuum in einem Raum sein, heißt, sich unterscheiden, unterschiedlich sein" (ebd., S. 361). Ausschlaggebend ist demnach die Positionierung im sozialen Raum, was zugleich das pädagogische Interesse an soziologischer Raumtheorie erklärt: Diese bietet Anknüpfungspunkte, um Fragen nach Gerechtigkeit, Teilhabe, Inklusion und Exklusion etc., die alle im Zusammenhang zur sozialen Positionierung stehen, zu untersuchen. Bourdieu argumentiert, dass sich in der Abstrahierung der Positionierungen bzw. aus der Konstruktion des sozialen Raums, „diese[r] unsichtbare[n], nicht herzeigbare[n]

24 Ein ausführlicher Vergleich von Bourdieus Standpunkt zu sozialem Raum und denen anderer Sozialwissenschaftler*innen findet sich bei Friederike Schmidt (2017).

25 Bourdieu definiert an dieser Stelle ‚Habitus' folgendermaßen: „Der Habitus ist das generative und vereinheitlichende Prinzip, das die intrinsischen und relationalen Merkmale einer Position in einen einheitlichen Lebensstil rückübersetzt" (Bourdieu, 1989/2018, S. 360).

und nicht anfaßbare[n], den Praktiken und Vorstellungen der Akteure Gestalt gebende[n] Realität", „theoretische Klassen" ableiten ließen (ebd., S. 362). Diese sind weder „real" (ebd.) noch im marxistischen Sinn zu verstehen (ebd., S. 363), sondern „wahrscheinlich" (ebd.) und werden erst im Handeln erzeugt: „Was existiert, ist ein sozialer Raum, ein Raum von Unterschieden, in denen die Klassen gewissermaßen virtuell existieren, unterschwellig, nicht als gegebene, sondern als *herzustellende*." (ebd., S. 365, H. i. O.)

Bourdieu geht darauf ein, dass sich „der soziale Raum mit einem geographischen Raum vergleichen" lasse, „der in Regionen aufgeteilt wird" (Bourdieu, 1992, S. 139). Derartige Textpassagen verdeutlichen, dass Bourdieu zwar den sozialen Raum in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt, aber die Existenz anderer Raumvorstellungen ebenfalls berücksichtigt. Dies gibt einen Vorgeschmack darauf, warum einzelne Forschungsdisziplinen unter einem Spatial Turn so Unterschiedliches verstehen können: Die Frage ist immer, *welchem* Raum man sich zuwendet.[26]

2.1.3 Der Spatial Turn in Sozial- und Kulturwissenschaften

Die Diskussion der Bedeutungen des Spatial Turn[27] im vorliegenden Abschnitt kann nur Einblicke in die grundlegenden Problematiken geben. Eine umfassendere Darstellung findet sich in den Ausführungen Doris Bachmann-Medicks (2018, S. 285–329), in denen sie ausführlich die historischen Entwicklungsstränge beschreibt, die einerseits zum Spatial Turn geführt haben und andererseits aus dessen Ausrufung resultieren. Zudem kann der von Jörg Döring und Tristan Thielmann herausgegebene Sammelband *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (Döring & Thielmann, 2009b) herangezogen werden, in dem verschiedene disziplinäre, mediale und methodologische Perspektiven einander gegenübergestellt werden. Im Folgenden kann keine Diskussion der stellenweise harschen Kritik am Spatial Turn erfolgen. Diese findet sich beispielsweise bei Roland Lippuner und Julia Lossau, die dem Sprechen vom Spatial Turn theoretische und politische Kurzsichtigkeit vorwerfen (Lippuner & Lossau, 2004, S. 48), und kann sich bis zur „affirmative[n] Rhetorik einer Relationierung von pädagogischen Fragen und Raumfragen" (Berndt & Kalisch,

26 Bourdieus Überlegungen haben in den letzten ca. drei Jahrzehnten eine ganze Schar von Epigon*innen hervorgerufen (z. B. Löw, 2015, S. 179–191; Schroer, 2018, S. 82–106; Schultheis, 2004), deren systematische Darstellungen, Vertiefungen und Weiterentwicklungen des sozialen Raums hier nicht diskutiert werden können. Dennoch zeigt allein ihre Anzahl, welche Bedeutung Bourdieus Ansatz für die Geisteswissenschaften hat.

27 In der Forschungsliteratur finden sich verschiedene Schreibweisen des Terminus. In der vorliegenden Arbeit wird bewusst auf Großschreibung zurückgegriffen, um den Charakter einer Bezeichnung zu betonen. Eine Kursivsetzung erfolgt nicht grundsätzlich, sondern nur als Hervorhebung. In Zitaten wird die Schreibweise der jeweiligen Publikation beibehalten.

2016, S. 240) erstrecken. Ebenso muss auf ausführliche Begriffsuntersuchungen, beispielsweise einen Vergleich des Spatial Turn mit verwandten Begriffen wie *Topographical Turn* und *Topological Turn* (vgl. z. B. Günzel, 2017, S. 110–116), verzichtet werden. Stattdessen wird mit dem vorliegenden Abschnitt das Ziel verfolgt, aufzudecken, was unter dem Terminus Spatial Turn rückblickend – auch auf seine Ursprünge bezogen – verstanden wird und zukünftig verstanden werden könnte.

Das Sprechen vom Spatial Turn

Bachmann-Medick führt aus, dass seit den 1980er Jahren eine verstärkte „Hinwendung zu Raum und Räumlichkeit" stattfinde, die mit dem Ziel verbunden sei, den „Siegeszug des Historismus mit seiner Vorherrschaft evolutionistischer Auffassungen von Zeit, Chronologie, Geschichte und Fortschritt zu überwinden" (Bachmann-Medick, 2018, S. 287).[28] Diese Entwicklung ist von Beginn an von einer „Renaissance des Raumbegriffs" (ebd.) und durch das Sprechen vom Spatial Turn geprägt. Der Begriff geht auf den US-amerikanischen Sozial- bzw. Humangeographen Edward W. Soja zurück, der ihn 1989 in seiner Publikation *Postmodern Geographies* erstmals gebraucht, die nach Günzel „im Untertitel eine ‚Wiederbehauptung des Raums in der kritischen Sozialtheorie' diagnostiziert", wenngleich die inhaltliche Neuausrichtung auf Raum in erster Linie Henri Lefebvre zugeschrieben werden könne (Günzel, 2017, S. 70). In diesem Zusammenhang schlägt Döring vor, „Wort- und Ideengeschichte" des Spatial Turn auseinanderzuhalten (Döring, 2010, S. 90). Die Wortgeschichte beginne zwar in *Postmodern Geographies*, aber der Begriff werde dort nicht systematisch eingeführt, sondern „relativ beiläufig zur Kennzeichnung einer räumlichen Wende im Werk von Michel Foucault" und ohne „paradigmatische Ansprüche" zu erheben gebraucht (ebd.). Im Klappentext von Sojas späterer Monografie *Thirdspace* ist hingegen, wie Döring anführt, die Rede vom Spatial Turn als „eine[r] der wichtigsten intellektuellen wie politischen Entwicklungen des späten 20. Jahrhunderts" (Soja, 1996, S. 340; zitiert nach Döring, 2010, S. 90). Allerdings lässt Döring in seiner Wiedergabe einen Teil des Kontexts aus, denn Soja schreibt wörtlich: „In what *may eventually* be seen as one of the most important intellectual and political developments in the late twentieth century, […]." (Soja, 1996, Klappentext, H. d. V.) Damit scheint er weniger einen Standpunkt behaupten, als eher eine offene Diskussion anregen zu wollen, wenngleich für Dörings Lesart spricht, dass Soja an gleicher Stelle auch von einem „significant spatial turn" (ebd.) spricht. Letztlich

28 Es ist eine Vielzahl von Gründen für die zunehmende Hinwendung zu Raum auszumachen: Günzel nennt etwa „Gentrifizierung", „Nachhaltigkeit" und „veränderte Kommunikationsstrukturen" (Günzel, 2017, S. 13) sowie die deutsche Wiedervereinigung in ihrem geopolitischen Kontext (ebd., S. 11). Ähnliche Aufzählungen finden sich auch bei anderen Autor*innen (z. B. Müller, 2017, S. 24).

ist Dörings Auslegung plausibel: Der Begriff habe bis 1996 keine „nennenswerte Resonanz" gefunden, sodass die „seither [ungebremste] Verbreitungsgeschichte" des Spatial Turn auch auf ein „geschicktes Begriffsmarketing" zurückgeführt werden könne (Döring, 2010, S. 90). Dieses Marketing setzt Soja in der Folgezeit fort, indem er den Spatial Turn einige Jahre später noch immer als „den Anfang einer Wissensrekonfiguration von gewaltigem Ausmaß" (Soja, 2009, S. 247) und – in fast gleichbleibendem Wortlaut im Vergleich zur Äußerung von 1996 – „vielleicht als eines der bedeutsamsten intellektuellen und politischen Ereignisse des späten 20. Jahrhunderts" (ebd., S. 243) bezeichnet.

Günzel stellt fest, der Osteuropaforscher Karl Schlögel sei „Ende der 1990er Jahre der erste, der sich im deutschsprachigen Diskurs für eine Wende zum Raum ausspricht" (Günzel, 2017, S. 43). Als Historiker habe er primär eine Notwendigkeit gesehen, „das Studium historischer Texte, [sic] durch das des Stadtraums oder von Karten zu ergänzen" (ebd.). Aufgrund seiner Forschungsausrichtung misst Schlögel dem Spatial Turn eine deutlich geringere Bedeutung bei als Soja: „*Spatial turn*: das heißt […] lediglich: gesteigerte Aufmerksamkeit für die räumliche Seite der geschichtlichen Welt" (Schlögel, 2007, S. 68, H. i. O.). Deswegen konstatiert Bachmann-Medick ein Spannungsverhältnis zwischen den deutschsprachigen und den postkolonialen Ansätzen, „die Raum von Herrschaft und Macht durchzogen sehen und auf eurozentrismuskritische Umkartierungen von Zentrum und Peripherie hinarbeiten" (Bachmann-Medick, 2018, S. 286).

Sowohl die postkoloniale als auch Schlögels Sichtweise finden sich in heutigen Auffassungen vom Spatial Turn wieder. Konsens aller Perspektiven ist, dass im Zuge der „Wende des akademischen Diskurses […] Raum als Thema, Kategorie oder Begriff relevant" werde (Günzel, 2017, S. 14). Allerdings, so halten Döring und Thielmann fest, sei mit einem Turn zu Beginn kein „Kuhnscher Paradigmenwechsel" und keine „epochale transdisziplinäre Umwälzung, die Soja heute mit dem Begriff verbunden wissen will", gemeint gewesen (Döring & Thielmann, 2009a, S. 8). Schließlich kann ein Turn etymologisch nicht nur als vollständige Kehre, sondern genauso im Sinne eines Abbiegens verstanden werden, wie Hoffstadt zeigt: Während ein Kuhnscher Paradigmenwechsel eine „Unvereinbarkeit" und einen „Bruch" zwischen wissenschaftlichen Ansätzen markiere, könne ein Turn „als Richtungswechsel innerhalb einer metaphorischen Bewegung" imaginiert werden (Hoffstadt, 2009, S. 104). Durch diese Perspektive wird denkbar, dass mehrere Turns nicht sukzessive aufeinander folgen, sondern simultan bzw. parallel bestehen und wissenschaftlich diskutiert werden (Schroer, 2009, S. 143–144). Die Spezifika des Spatial Turn sind folglich weniger in der Bezeichnung Turn, sondern vor allem im angelegten Raumverständnis zu suchen: Als Moment des Spatial Turn wird verschiedentlich die „Pluralisierung und Diversifizierung von (Raum-)Begrifflichkeiten" (Budde & Rißler, 2017, S. 493) angesehen. Bachmann-Medick versteht unter Spatial Turn demgegenüber die „Ausbildung eines kritischen Raumverständnisses" (Bachmann-Medick, 2018, S. 290). Ein Spatial Turn bestehe nicht allein durch

eine „theorieinterne Präzisierung und Erweiterung des […] Raumbegriffs" (ebd., S. 292). Darüber hinaus sei die „ausdrücklich disziplinenübergreifende *Verwendung* der Raumperspektive" (ebd., H. i. O.) entscheidend.

Auswirkungen des Spatial Turn

Wenngleich kaum zu greifen ist, was genau unter einem Spatial Turn zu verstehen ist, finden sich in der Forschungsliteratur Hinweise zu seinen Folgen. Da der sozialwissenschaftliche Spatial Turn noch nicht vollständig abgeschlossen zu sein scheint (vgl. Günzel, 2017, S. 9), wird seine exakte epistemologische Bedeutung wohl erst rückblickend in einigen Jahren bestimmt werden können. Aktuell befinden sich die Wissenschaften noch mitten im Prozess dieses Turn, wobei dessen Fortschritt je nach Disziplin variiert. Döring und Thielmann fassen zusammen, dass fast alle kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen „ihren *spatial turn* eingeläutet […], den in anderen Fächern ausgerufenen kommentiert oder sich zu ihm positioniert" hätten (Döring & Thielmann, 2009a, S. 10, H. i. O.).

Als eine erste Auswirkung hält Martin Nugel in Wiedergabe einer These Schlögels fest, durch den Spatial Turn „sei der Raum als relevante Kategorie menschlichen Handelns und Erkennens auch wieder zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion geworden" (Nugel, 2017, S. 264). Dieser Behauptung muss jedoch tendenziell widersprochen werden: Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Raum fand auch in den Jahrzehnten vor der Ausrufung des Spatial Turn statt. Exemplarisch kann auf die oben diskutierten Positionen Bollnows und Lefebvres verwiesen werden, wenngleich diese Raum nicht wie Schlögel in einem historisch-geographischen Sinn verstehen.[29]

Bachmann-Medick vertritt eine Sichtweise, welche die Ambivalenzen des Spatial Turn aufzufangen versucht: Einerseits scheine Raum, insbesondere als soziale Konstruktion, „tatsächlich eine Schneise zu schlagen, die endlich wieder Forschungszugänge zu Materialität, Handeln und Veränderung" zulasse (Bachmann-Medick, 2018, S. 285), andererseits erscheine der Spatial Turn „als ein Nachfolger des *linguistic turn*, insofern er das Synchrone über das Diachrone" stelle, „das Systemische über das Geschichtliche, das Sprachsystem über den sukzessiven Redegebrauch" (ebd., S. 285–286, H. i. O.). Aus dieser Gegenüberstellung kann verallgemeinernd als Auswirkung des Spatial Turn festgehalten werden, dass durch ihn neue Forschungsgegenstände in den wissenschaftlichen Fokus rücken und bestehende Forschungsgegenstände aus neuen Blickwinkeln betrachtet werden können.

29 Rau nimmt die Publikationen der vorherigen Jahrzehnte sogar als Anlass, um den Spatial Turn an sich zu hinterfragen: „Wer diese Arbeiten kennt, darf über den in den letzten rund 15 Jahren permanent ausgerufenen *spatial turn* seinerseits schmunzeln – wobei das Verschweigen älterer und keineswegs einflussloser Traditionen durchaus ein wissenschaftliches Ärgernis ist." (Rau, 2013, S. 8–9, H. i. O.)

Eine weitere Folge des Spatial Turn, die in engem Wechselspiel mit neuen Forschungsinteressen steht, ist die häufig mit der Pluralisierung von Begriffen des Raums[30] einhergehende „un- oder zumindest unterbestimmte Verwendungsvielfalt der Kategorie Raum und verwandter Begrifflichkeiten" (Budde & Rißler, 2017, S. 495). Aus dieser kann wiederum ein Chaos resultieren, das Jürgen Budde und Georg Rißler ausführlich beschreiben: Die meisten Begriffe seien „kaum einzelnen Autor*innen oder Diskurslinien" (ebd.) zuzuordnen. Der Umgang mit Raum beinhalte „das Agieren mit heterogenen, häufig aber auch mehrdeutigen, diffus-undurchsichtigen, nebulös-konturlos bleibenden und unreflektiert verwendeten Raumbegriffen" (ebd.), was im Ergebnis zu einem „kaum mehr durchschaubaren (Begriffs-)Wirrwar [sic]" bzw. einem „Begriffsdschungel" (ebd.) führe, womit Raum in der Gefahr stehe, „zu einem unscharfen und teilweise undurchschaubaren ‚Catch-All' Begriff für höchst divergente Vorstellungen zu werden" (ebd.). Diese negativ wertende Aufzählung von Folgen des kultur- und sozialwissenschaftlichen Spatial Turn liest sich in ihren Grundzügen wie ein Omen für die Analyse der musikpädagogischen Beschäftigung mit Raum in der vorliegenden Arbeit, die zwar um einen Verzicht auf normative Einschätzungen bemüht ist, aber den Befunden inhaltlich für viele – wenngleich nicht alle! – musikpädagogische Schriften zuzustimmen hat. Auch deswegen soll als Nächstes – ausgehend von der Annahme, dass für den Zeitraum des Materialkorpus (siehe Abschnitt 4.1) noch kein Spatial Turn nachzuweisen ist – überlegt werden, unter welchen Bedingungen die Musikpädagogik an *dem* Spatial Turn partizipieren oder *einen* eigenen Spatial Turn vollziehen könnte.

Die Denkbarkeit eines Spatial Turn in der Musikpädagogik

Der Spatial Turn der Sozial- und Kulturwissenschaften scheint für die Musikpädagogik nur eingeschränkt anschlussfähig zu sein, da er – zumindest ursprünglich – eng an geographischen Raum angebunden ist. Folglich bedarf es im Nachdenken über die Möglichkeiten der Ausrufung des musikpädagogischen Spatial Turn einer metaphorisch oder sozial orientierten Modifikation des Verständnisses von *dem* Spatial Turn bzw. Überlegungen, auf denen aufbauend *ein* eigener Spatial Turn tragfähig wäre. Im Folgenden wird diesbezüglich eine erste theoretische Skizze entworfen, indem Bachmann-Medicks Überlegungen auf die Musikpädagogik bezogen werden.[31] Bachmann-Medick hält präzise die Bedingungen eines Spatial Turn fest:

30 Die Pluralisierung geht daraus hervor, dass ‚Raum' zunehmend metaphorisch gebraucht wird: „Nach den natürlichen und gebauten Räumen eröffnet sich jene Sphäre der metaphorischen oder übertragenen Räume mit ihren der Zahl nach prinzipiell ins Unendliche gehenden Ausprägungen." (Müller, 2017, S. 52; dazu ausführlicher in den Abschnitten 3.1.2 und 5.2.2)

31 Auf das tatsächlich bestehende Verhältnis von Spatial Turn und Musikpädagogik wird in Abschnitt 2.4 eingegangen.

„Man kann gar nicht genug betonen, dass eine quantitative Ballung von Forschungen zu ‚Raum' als ‚Thema' oder ‚Forschungsgegenstand' noch keineswegs ausreicht, um einen *spatial turn* auszurufen. Ebenso wenig Evidenz gewinnt die weite interdisziplinäre Ausbreitung hin zu einem konturenlosen ‚metaphorischen Universalbegriff'. Ein *spatial turn* verlangt vielmehr – wie andere *turns* auch –, einen qualitativen Sprung, der mit einer methodisch-konzeptuellen Profilierung einhergeht. Diese wird erst dann erreicht, wenn durch interdisziplinäres Zusammenwirken die neue Aufmerksamkeit auf Raum und Räumlichkeit abgekoppelt wird vom Raum im engeren Sinn – wenn das Denken selbst raumbezogen wird und in ein methodisches Verfahren der Spatialisierung übergeht: in die Aufforderung zu einem ‚thinking geographically'." (Bachmann-Medick, 2018, S. 303–304, H. i. O.)

Bachmann-Medick spricht von *einem* Spatial Turn und erkennt damit zunächst an, dass verschiedene Turns in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden können. Zudem ist sie der Ansicht, dass eine hohe Anzahl von Raumnennungen noch kein Indikator eines Spatial Turn ist. Erst durch entsprechende Veränderungen in der Methodologie und Konzeptbildung einer Disziplin tritt ein Spatial Turn in Erscheinung. Eine solche Entwicklung hat zur Folge, dass es nicht mehr nur um Raum geht, sondern sich das Denken insgesamt ‚verräumlicht'. Dies erscheint für die Musikpädagogik möglich zu sein, allerdings ergibt ein erweiterter Bezug auf den geographischen Raum nur in Subdisziplinen wie der Vergleichenden Musikpädagogik Sinn. In der gesamten Breite musikpädagogischer Forschung kann ein Spatial Turn nur erfolgen, wenn das Raumverständnis als wandelbar angesehen und den inhaltlichen Erfordernissen der Musikpädagogik angepasst wird, zu denen im weitesten Sinne musikalische, kulturelle, pädagogische und soziale Fragen zählen. Die Spatialisierung des Denkens wäre in diesem Fall weniger auf materiellen Raum bezogen, sondern würde sich etwa auf eine zunehmend (metaphorisch) verräumlichte Sprache erstrecken, was dem ursprünglichen sozialgeographischen Spatial Turn mindestens teilweise widerspräche. Dessen Anliegen erkennt Wolfgang Nieke in der Folge anderer Turns darin, „den Halt wieder außerhalb der Sphäre des menschlichen Sprechens und Denkens zu suchen: in der materiellen Außenwelt" (Nieke, 2016, S. 73).[32]

Basierend auf der Annahme, dass Raum *auch* – aber keineswegs nur – metaphorisch verstanden werden kann, müsste ein musikpädagogischer Spatial Turn an einer „kritischen Raumreflexion", einer „Aufmerksamkeit für die

32 Die Musikwissenschaft scheint es in diesem Kontext leichter zu haben, da sie im Zuge ihres Spatial Turn den Blick verstärkt auf den (physischen) Aufführungsraum als Bedingung und Bestandteil von Musik richten kann, wenngleich sie auch musikalische Räume zu thematisieren hat, wie Schatt andeutet: „Der ‚spatial turn' öffnet den Blick dafür, dass und wie durch Musik Räume gestaltet (z. B. Giovanni Gabrieli) bzw. erst hervorgebracht werden können (z. B. Györgi Ligeti)." (Schatt, 2020c, S. 207)

unterschiedlichen Raumperspektiven“ und der „Einsicht, dass zur Erschließung ihres gesellschaftsanalytischen Potenzials neue Raumbegriffe nötig werden“ (Bachmann-Medick, 2018, S. 289), sichtbar werden. In anderen Worten: Eine steigende Anzahl von musikpädagogisch verwendeten Raumbegriffen und das gleichzeitige Hinterfragen von diesen wären Indizien für einen einsetzenden Spatial Turn in der Musikpädagogik. Darüber hinaus argumentiert Bachmann-Medick, um von einem Spatial Turn sprechen zu können, sei es entscheidend, „dass der Raum selbst zu einer zentralen Analysekategorie wird, zum Konstruktionsprinzip sozialen Verhaltens, zu einer Dimension von Materialität und Erfahrungsnähe, zu einer Repräsentationsstrategie“ (ebd., S. 304–305). Neben der Quantität von Raumnennungen müsste ein musikpädagogischer Spatial Turn also eine veränderte Qualität der Auseinandersetzung aufweisen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass *der* Spatial Turn – wenn er übergreifend verstanden wird – sich vermutlich nie auf die gesamte Musikpädagogik erstrecken wird. Allerdings kann in der Musikpädagogik *ein* die ganze Disziplin abdeckender Spatial Turn erfolgen, wenn das Raumverständnis entsprechend modifiziert wird. Er wäre folglich darauf bezogen, wie die Musikpädagogik selbst Raum fasst und dass sie sich diesem verstärkt zuwendet, was den Einbezug neuer bzw. weiterer Sichtweisen auf Raum beinhalten würde. Im Zuge dessen könnten „das inkommensurable Nebeneinander des [musikpädagogischen; K. d. V.] Alltagslebens“ und „das Ineinanderwirken von Strukturen und individuellen Entscheidungen […] nun in der Zusammenschau“ (ebd., S. 305) betrachtet werden.

Zusammenfassung:

In der Geschichte lassen sich verschiedene Sichtweisen auf Raum ausmachen:

- Platon, Aristoteles und Euklid stellen in der Antike erste Überlegungen zu Raum als Rahmung des Werdenden, als umgrenzendem Behälter und in seiner mathematischen Bestimmung an.
- Leibniz widerspricht Newtons Hierarchisierung von absolutem über relativen Raum und konstatiert stattdessen, dass Raum rein relativ sei.
- Kant überführt Raum in ein erkenntnistheoretisches Verständnis und fasst ihn als Kategorie a priori.
- Einstein weist erstmals die Relativität des physikalischen Raums nach.
- Bollnow diskutiert den subjektiv wahrgenommenen erlebten Raum.
- Lefebvres ‚Dreiheit‘ durchbricht binäre Unterteilungen und rückt die soziale Produktion von Raum in den Mittelpunkt.
- Bourdieu vertieft den Aspekt der sozialen (Re-)Produktion von Raum und verknüpft ihn mit den Konzepten von Habitus und Klasse.

Soja proklamiert ab 1989 den Spatial Turn. Obwohl dessen Idee teilweise hinterfragt wird, hat sich der Begriff bis heute als Bezeichnung für eine wissenschaftliche Wende zum Raum gehalten, sodass *ein* Spatial Turn in der Musikpädagogik denkbar ist.

2.2 Die Vorstellung ausgewählter Raumbegriffe

Die bisherige Diskussion raumtheoretischer Ansätze sollte Grundzüge in der Entwicklung der heutigen Vielfalt an Sichtweisen auf Raum aufzeigen. Im folgenden Abschnitt ändert sich die Ausrichtung: In ihm werden die beiden Ansätze ausführlicher vorgestellt, die musikpädagogisch vermehrt aufgegriffen und darum als Beispiele der musikpädagogischen Rezeption von nicht-musikpädagogischen Raumtheorien diskutiert werden (siehe Abschnitt 5.4). Zuerst wird auf Martina Löws Raumbegriff eingegangen, den sie in einer stringenten soziologischen Raumtheorie entwickelt, sodass in den folgenden Ausführungen ausschließlich auf ihre – in Hinblick auf Raum und musikpädagogische Zitationszahlen – zentrale, erstmals 2001 erschienene Publikation *Raumsoziologie* Bezug genommen wird.[33] Anschließend wird Homi K. Bhabhas Konzept des Dritten Raums thematisiert. Da Bhabha im Unterschied zu Löw keine Raumtheorie zu konzipieren versucht, sondern mithilfe der Metapher des Dritten Raums transkulturelle Konzepte wie Hybridität umschreibt, sind seine Ausführungen in Hinblick auf Raum weitaus weniger eindeutig. Daher wird die Argumentation nicht nur auf Bhabhas originale Äußerungen, sondern genauso auf Sekundärliteratur gestützt, deren Verfasser*innen Bhabhas Überlegungen zumeist einen kryptischen Gehalt attestieren (z. B. Bachmann-Medick, 2018, S. 199).

2.2.1 Raum nach Martina Löw

Soziologische Raumbegriffe und Versuche von Neudefinitionen des Raums entstehen nicht im luftleeren Raum. Vielmehr bauen sie auf philosophischen und physikalischen Grundannahmen wie Einsteins Relativitätstheorie auf (vgl. Löw, 2015, S. 17–35). Dennoch hat die Soziologie eine eigene Raumvorstellung entwickelt, die in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen, darunter die Musikpädagogik, aufgegriffen und auf fachspezifische Gegenstände angewandt wird. Neben zahlreichen anderen namhaften Vertreter*innen wie Lefebvre und Bourdieu, deren Ansätze oben (siehe Abschnitt 2.1.2) skizziert wurden, ist in jüngerer Vergangenheit Löws Raumbegriff zentral für die (Weiter-)Entwicklung des soziologischen Raumparadigmas. Ihr Raumbegriff ist von anderen Soziolog*innen wie Schroer (2018) aufgegriffen, weiterentwickelt und kritisiert worden. Gleichwohl kann Löws Ansatz als Meilenstein der Untersuchung von Raum gelten, an dem wesentliche Linien raumsoziologischer Argumentation sichtbar werden, zumal sie die Standpunkte ihrer Vorgänger*innen ausführlich zusammenfasst und darüber ihren Raumbegriff herleitet.

33 Zitiert wird aus der unveränderten achten Auflage von 2015.

Für die vorliegende Arbeit ist Löws Raumbegriff zum einen aufgrund seiner breiten Rezeption in der Musikpädagogik (siehe Abschnitt 5.4.1) relevant, weshalb für die Diskussion derselben eine Auseinandersetzung mit der originären Theorie zu erfolgen hat. Zum anderen ist Löws Ansatz eine wesentliche theoretische Brille, durch die auch der übrige Materialkorpus in den Blick genommen wird. Unter anderem trägt die Kenntnis von Löws Raumsoziologie dazu bei, dass das Kontinuum von Raum und Handeln (siehe Abschnitt 5.3.1) entwickelt werden kann. Insofern wird Löws Raumtheorie in doppelter Hinsicht – als Analysegegenstand und als Analysekategorie – aufgegriffen.

In der Darstellung von Löws Raumbegriff wird auf dessen (räumliche) Grundzüge eingegangen, während die zahlreichen, von Löw ebenfalls diskutierten Seitenthemen wie Atmosphäre, Körper, Identität, Klasse, Geschlecht, Virtualität, Gerechtigkeit, Macht und soziale Ungleichheit weitestgehend außen vor gelassen werden müssen.

Art des Raumbegriffs

Löw führt aus, ihr Raumbegriff solle nicht als „*eine* Kategorie" verstanden werden, die „einer *vielfältigen* Realität übergestülpt" werde (Löw, 2015, S. 15, H. i. O.). Vielmehr müsse ein „prozessuale[r] Begriff" entworfen werden, der Gegenstände nicht vereinheitliche (ebd.), sondern im Umkehrschluss in ihrer Verschiedenheit in den Blick nimmt:

> „Während sich die Alltagsvorstellungen von Raum vervielfältigen, ist es jedoch in der wissenschaftlichen Kommunikation notwendig, *einen* Raumbegriff zu entwickeln, der so prozessual formuliert ist, daß er die Vielfältigkeit sowohl möglicher Alltagsvorstellungen als auch der Konstitution von primär materiellen oder primär symbolischen Räumen und die Gleichzeitigkeit verschiedener Räume an einem Ort erfaßt." (ebd., S. 103, H. i. O.)

Die Beschreibung zeigt, dass Löw einen möglichst allgemeingültigen Raumbegriff anstrebt, der jedoch dadurch in der Gefahr steht, in der Anwendung auf konkrete Fälle zu unspezifisch zu sein. Räume, die dieser Begriff umfassen soll, entstünden „auf der Ebene der Sozialisation und Bildung und damit im Handeln, Vorstellen, Wahrnehmen", aber etwa auch auf der Ebene der Verknüpfungen von Städten (ebd., S. 109). Folglich müsse ein (soziologischer) Raumbegriff diese Mehrdimensionalität erfassen können (ebd.). Zur sprachlichen Klärung unterscheidet Löw wissenschaftliche Raum*begriffe* von vielfältigen Raum*bildern* und übergreifenden Raum*vorstellungen* (ebd., S. 15–16).[34] Außerdem verdeutlicht

34 Diese Unterscheidung ist für den Sprachgebrauch der vorliegenden Arbeit grundlegend. Sie wird in Abschnitt 3.1.2 ausführlicher diskutiert und erweitert.

Löw, dass mit ‚Raum' im Singular und ‚Räumen' im Plural Unterschiedliches gemeint ist: „Raum existiert nur als wissenschaftliche Abstraktion, in der Wechselwirkung zwischen Struktur und Handeln konstituieren sich Räume immer im Plural." (ebd., S. 271). Infolgedessen könnten empirische Untersuchungen nur einzelne Räume in den Blick nehmen (ebd., S. 131). „‚Der Raum'" sei „die Vielfalt der miteinander verflochtenen Räume" (ebd., S. 111).[35]

Das Spannungsfeld zwischen absolutistischen und relativistischen Raumvorstellungen

Löws Raumbegriff fußt auf der Versöhnung eines grundsätzlichen Spannungsfeldes in der Diskussion von Raum, das sich beispielweise in der Kontroverse zwischen Newton und Leibniz zeigt (vgl. Abschnitt 2.1.1) und stellenweise bis in die Gegenwart durchzieht. Demnach kann Raum entweder aus einem ‚absolutistischen' oder einem ‚relativistischen' Blickwinkel betrachtet werden:

> „Die absolutistische Unterscheidung zwischen Raum und Körpern (Handeln) schließt die Annahme ein, daß Raum unabhängig vom Handeln existiert. Als Vorstellung verdichtet sich die absolutistische Perspektive in dem Bild, daß es einen Raum gibt, *in* dem die Körper sind. In der relativistischen Raumtheorie dagegen wird Raum aus der Anordnung der Körper abgeleitet. Da sich diese Körper (Handlungen) immer in Bewegung befinden, sind auch die Räume in einen permanenten Veränderungsprozeß eingebunden. Räume existieren demnach nicht unabhängig von den Körpern. Während im absolutistischen Denken Räume die unbewegte und für alle gleichermaßen existente (deshalb homogene) Grundlage des Handelns sind, geht im relativistischen Denken die Aktivität des Handelns unmittelbar mit der Produktion von Räumen einher." (Löw, 2015, S. 18, H. i. O.)

Der absolutistische Blickwinkel zeigt sich häufig in der Vorstellung eines Behälterraums (vgl. auch ebd., S. 21–22). Handeln findet unter dieser Annahme *im* stabilen, umgebenden Raum statt, ohne diesen maßgeblich zu verändern. Das absolutistische Denken wird etwa in den Überlegungen von Anthony Giddens deutlich, wenn er ausführt, die Schule sei ein „‚Behälter', in dem disziplinierende Macht generiert" werde (Giddens, 1988, S. 188). Löw erläutert, an diesem Beispiel zeige sich die Verbindung der „Vorstellung von Raum als begrenztem Ort mit einem soziologischen Machtverständnis" (Löw, 2015, S. 38). Allerdings sei eine zentrale Kritik an Räumen, die zu sehr als Orte gedacht würden, dass sie die

35 „Wird Raum als verinselt und damit als einheitlich und gleichzeitig uneinheitlich erfahren, entsteht neben der Vorstellung, ‚im Raum' zu leben, auch die Erfahrung, auf viele, stets unterschiedliche Räume Bezug zu nehmen. Dies bedeutet, daß sich […] eine Vorstellung von Raum zu etablieren beginnt, die Raum statt einheitlich als uneinheitlich, statt kontinuierlich als diskontinuierlich, statt starr als bewegt manifestiert." (Löw, 2015, S. 88)

Möglichkeit des Entstehens unterschiedlicher Räume an einem Ort ausschlössen (ebd., S. 64; vgl. ebd., S. 131). Infolgedessen sei es unmöglich, „die Vielfalt sich gleichzeitig überlappender Räume zu erfassen" (ebd., S. 100).

Als Gegengewicht zur absolutistischen Vorstellung positioniert Löw relativistische Ansätze, nach denen das Handeln „raumbildend" (ebd., S. 67) sei und es „kein[en] allgemeine[n] Raum als Bezugspunkt" (ebd., S. 86) gebe. Stattdessen werde Raum „ausgehend vom eigenen Körper (bzw. vom Bezugssystem des/der Betrachterin) gedacht" (ebd.). Dabei könnten zwar Räume konstituiert werden, in denen „von der eigenen Person abstrahiert" werde, allerdings seien diese „dennoch von der Perspektive des eigenen Standpunkts geprägt" (ebd.). In jedem Fall entsteht nach relativistischer Perspektive – wie es im oben angeführten eingerückten Zitat hervorgehoben wird – der Raum erst aus der Anordnung der Körper. Da diese und die mit ihnen verbundenen Handlungen dynamisch sind, unterliegen die Räume, die durch das Handeln erst hergestellt werden, permanenten Veränderungen.

Die Verknüpfung beider Sichtweisen führt schließlich zu dem von Löw entwickelten relationalen Raumbegriff, der absolutistische Aspekte in eine relativistische Grundannahme integriert (vgl. ebd., S. 67).

Relationaler Raum

Im Zentrum von Löws Überlegungen steht eine kurze Definition: „Raum ist eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten." (Löw, 2015, S. 271) Sie tritt in der Publikation in teilweise leicht verändertem Wortlaut immer wieder in Erscheinung (z. B. ebd., S. 224, 159–160) und kann folglich als deren inhaltliche Essenz gelten. Die Definition verweist auf die Gleichzeitigkeit von Ordnung und Anordnung, also von Ordnungsdimension und Handlungsdimension, deren Elemente – Lebewesen bzw. Menschen und soziale Güter, d. h. materielle Objekte, aber auch Symbole etc. – in einer Beziehung zueinander stehen. Löw veranschaulicht das Spannungsverhältnis, das dieser Gleichzeitigkeit zugrunde liegt, indem sie fragt: „Hat man es bei Räumen (nur) mit menschlichen Syntheseleistungen zu tun, oder handelt es sich bei Räumen um sachbezogene Objekte (z. B. Zimmer oder Häuser)?" (ebd., S. 139) Daraus folgt eine weitere – und entscheidende – Frage: „Und wenn Räume beides sind, wie verhält sich dann die eine Aussage zur anderen?" (ebd.) Zur Beantwortung solcher Fragen entwickelt Löw einen theoretischen Ansatz, der die Raumkonstitution unmittelbar in den Handlungsprozess integriere (ebd., S. 132).

Besonders relevant ist der Konstitutions*prozess*: Statt einer Bestimmung „nur über das Lageverhältnis" stünde nun im Mittelpunkt, „was angeordnet wird […], wer anordnet […] und wie Räume entstehen, sich verflüchtigen, materialisieren oder verändern" (ebd., S. 151). Beobachtbar sind die aufgezählten Aspekte, indem die Relationen „unter Gütern, unter Menschen und zwischen Gütern und

Menschen“ (ebd., S. 214) in den Blick genommen werden.[36] Zusätzlich betont Löw den prozessualen Charakter des Raumbegriffs, indem sie ihre (zu Beginn des Abschnitts angeführte) Basisdefinition erweitert: Sie verstehe „Raum als eine relationale (An)Ordnung von Körpern, welche unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An)Ordnung selbst ständig verändert“ (ebd., S. 131). Zudem erläutert Löw die ebenfalls in der Basisdefinition im Begriff ‚(An)Ordnung‘ verdeutlichte Gleichzeitigkeit von Ordnungs- und Handlungsdimension näher: Durch die Schreibweise werde darauf verwiesen, „daß Räumen sowohl eine Ordnungsdimension, die auf gesellschaftliche Strukturen verweist, als auch eine Handlungsdimension, das heißt der Prozeß des Anordnens, innewohnt“ (ebd.). Bei aller Orientierung am Prozess ist letztlich die Gleichzeitigkeit beider Dimensionen der entscheidende Aspekt in Löws Raumtheorie und wird mit einer eigenen Bezeichnung versehen: Die „wechselseitige Zuordnung von Handeln und Struktur“ (bzw. Ordnung), welche nur analytisch – aber eben nicht praktisch – zu trennen sei, bezeichne sie als „*Dualität von Raum*“ (ebd., S. 226, H. i. O.).

Spacing und Syntheseleistung

Das Anordnen, so differenziert Löw ihren Ansatz aus, ließe sich in zwei ebenfalls lediglich analytisch[37] zu differenzierende Prozesse unterteilen (Löw, 2015, S. 224):

> „Erstens konstituiert sich Raum durch das Plazieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen […]. Dieser Vorgang wird im folgenden *Spacing* genannt. […] Zweitens […] bedarf es zur Konstitution von Raum aber auch einer *Syntheseleistung*, das heißt, über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse werden Güter und Menschen zu Räumen zusammengefaßt.“ (ebd., S. 158–159, H. i. O.)

Das Platzieren ist so weit gefasst, dass es sowohl das Hinstellen, Hinlegen etc. als auch symbolische Positionierungen umfasst. Daher schließt die Aufzählung dessen, was platziert werden kann, auch beispielsweise Musik ein. Die Syntheseleistung beschreibt hingegen die kognitive Verknüpfung von Gütern und Menschen, also das *Erkennen* oder *Erzeugen* von Räumen – das ist eine Frage der Perspektive und im relationalen Raumbegriff nicht aufzulösen.

---

36 Zudem – dies ist vor allem für Studien zu Teilhabe und Gerechtigkeit relevant – weist Löw darauf hin, dass die Konstitution von Raum immer auch einen Unterschied von „Eingeschlossen“ und „Ausgegrenzt“ herstelle (Löw, 2015, S. 214).

37 „Im praktischen Handlungsvollzug ist die Syntheseleistung mit Plazierungsprozessen verbunden und umgekehrt.“ (Löw, 2015, S. 225) An dieser Stelle ist anzumerken, dass Löw konsequent die bis zur Rechtschreibreform von 1996 gültige Schreibweise ‚Plazieren‘ gebraucht.

Löw erläutert, dass die Orientierung am „dreidimensionalen euklidischen Raum" *eine* Dimension alltäglicher Syntheseleistung darstelle (ebd., S. 66). Folglich spielen daneben andere Dimensionen mit in Syntheseprozesse hinein. Außerdem betont Löw die Fähigkeit von Menschen, Verknüpfungen vorzunehmen (ebd., S. 113). Der gewählte Ausschnitt sozialer Realität mache keinen Unterschied, immer träfe man auf „mehrdimensionale räumliche Gefüge", die sich nur erklären ließen, „wenn die Konstitution von Räumen über (institutionalisierte) Verknüpfungen in Handlungsprozessen erklärt wird und nicht Räume dem Handeln vorgängig konzipiert werden" (ebd.). Zudem ist entscheidend, dass Menschen nicht nur Räume schaffen könnten, „sondern auch Elemente dessen sein können, was zu Räumen zusammengefasst wird" (ebd., S. 155). Menschen könnten demnach als Teile des Raums in Syntheseleistungen verknüpft, aber auch durch Handlungen anderer Menschen positioniert werden. Dies schließe wiederum die Möglichkeit ein, dass Menschen sich selbst platzierten (ebd., S. 154–155).

Aus musikpädagogischer Perspektive ist besonders interessant, dass Spacing und Synthese auch über das Gehörte erfolgen: Über den „Aspekt der Wahrnehmung" komme zum Ausdruck, „daß Menschen die sozialen Güter, die sie verknüpfen oder plazieren, *nicht nur sehen, sondern auch riechen, hören oder fühlen*" (ebd., S. 195, H. i. O.). Allerdings ist die Wahrnehmung nur eine von drei Formen der Synthese. So ließe sich das „Synthetisieren in der Wahrnehmung" von dem „in der Erinnerung" und dem „in der abstrahierenden Vorstellung" unterscheiden (ebd., S. 199).

Institutionen

Trotz des weitgehenden Verzichts auf die Darstellung anderer Seitenthemen soll Löws Verständnis von Institutionen kurz diskutiert werden, da diese in einigen der analysierten musikpädagogischen Schriften von Bedeutung sind.

Löw geht darauf ein, dass Räume von Routinen bestimmt, repetitiv und institutionalisiert sein können (vgl. Löw, 2015, S. 161–166), und nimmt eine Definition vor: „*Institutionalisierte Räume*" seien „*jene, bei denen die (An)Ordnung über das eigene Handeln hinaus wirksam bleibt und genormte Syntheseleistungen und Spacing nach sich zieht*" (ebd., S. 164, H. i. O.). (An)Ordnungen sind in diesem Fall also nicht mehr an Individuen gebunden, sondern als Normen in die Gesellschaft eingeschrieben. „In regelmäßigen sozialen Praktiken" würden die „institutionalisierten (An)Ordnungen im Handeln reproduziert" (ebd., S. 163, 226).

Der Institutionenbegriff steht in einem engen Verhältnis zu Strukturen. Unter Bezugnahme auf Giddens versteht Löw diese „als Regeln und Ressourcen […], die rekursiv in Institutionen eingelagert sind" (ebd., S. 167). Die Strukturen und das Handeln bedingen sich wechselseitig und sind relational aufeinander bezogen. Zum einen ermöglichten Strukturen Handeln, zum anderen würden sie

im Handeln reproduziert (ebd., S. 168). Räumliche Strukturen könnten Handeln jedoch nicht nur ermöglichen, sondern ebenso einschränken (ebd., S. 169). Schließlich leitet Löw über die Beschäftigung mit dem Strukturbegriff eine Definition von Institutionen ab, welche die oben angeführte Definition institutionalisierter Räume bedingt: „Institutionen sind auf Dauer gestellte Regelmäßigkeiten sozialen Handelns." (ebd.) Wenn nach einem relationalen Raumbegriff Raum im Handeln erzeugt wird, muss ein regelmäßiges Handeln folglich einen relativ stabilen und permanenten Raum erzeugen, den Löw als „gesellschaftliche Strukturen" (ebd., S. 170) bezeichnet. Trotz der Regelmäßigkeit sind Institutionen – langfristig gesehen – veränderbar. Durch wiederkehrende Abweichungen, die kollektiv auf relevante Regeln und Ressourcen zurückgreifen, sei die Veränderung institutionalisierter Räume möglich, wobei diese Abweichungen zu neuen Routinen würden (ebd., S. 185).

Prämissen für die vorliegende Arbeit

Während Löws bislang dargestellte Ausführungen vor allem als theoretisches Fundament für die Betrachtung der musikpädagogischen Rezeption ihres Raumbegriffs (siehe Abschnitt 5.4.1) und als theoretische Brille in der Analyse von in der Musikpädagogik verwendeten Begriffen des Raums (siehe insbesondere Abschnitt 5.3.1) dienen, finden sich daneben noch weitere Aspekte, anhand derer grundlegende Prämissen der vorliegenden Arbeit entwickelt werden können.

Löw differenziert mit Bezug auf Giddens zwischen einem ‚diskursiven Bewusstsein', das verbalisierbar ist, und einem ohne bewusste Reflexion vorhandenen ‚praktischen Bewusstsein' (Löw, 2015, S. 161): „Die Konstitution von Raum" geschehe „in der Regel aus einem *praktischen Bewußtsein* heraus" (ebd., H. i. O.), könne allerdings „in ein diskursives Bewußtsein überführt werden" (ebd., S. 162). Die Analysen der vorliegenden Arbeit untersuchen musikpädagogische Schriften vor allem auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins, da das Verbalisierte für Interpretationen anschlussfähig ist. Möglicherweise präreflexiv mitschwingende Vorstellungen von Raum sind weitaus schwerer zu fassen.

Relevant ist auch die Unterscheidung von Raum und Ort, die sich zwar bei anderen Autor*innen in ähnlicher Weise findet,[38] aber von Löw besonders einleuchtend erläutert wird. Sie formuliert, ein Ort bezeichne „einen Platz, eine Stelle, konkret benennbar, meist geographisch markiert" (Löw, 2015, S. 199, 224). Infolgedessen könnten „am gleichen Ort unterschiedliche Räume" geschaffen werden (ebd., S. 201). Somit ist mit Ort und Raum Unterschiedliches gemeint, wenngleich beide einander wechselseitig bedingen: „Die Konstitution von Raum bringt systematisch Orte hervor, so wie Orte die Entstehung von Raum erst möglich machen." (ebd., S. 224) Löws Differenzierung lässt den Rückschluss zu, dass

38 Zu Unterscheidungen in musikpädagogischen Schriften siehe Abschnitt 5.1.2.

es problematisch ist, wenn Orte ohne weitere Erläuterung als ‚Räume' bezeichnet werden oder umgekehrt.

Abschließend soll auf einen Aspekt von entscheidender Tragweite hingewiesen werden: Um die „Vielfalt des Raums" bzw. die „Vielfalt einander überlappender Räume" zu erfassen, erklärt Löw, sei für Wissenschaftler*innen „das Wissen um die Perspektivenvielfalt Voraussetzung für die Erforschung der Konstitution von Räumen" (ebd., S. 218). Demnach können alle Analysen von Raum nur in dem Bewusstsein sinnvoll erfolgen, dass aus einem bestimmten Blickwinkel auf *einen* Raum bzw. verschiedene Räume geschaut wird. Die Ergebnisse entsprechender Untersuchungen bleiben immer ein Stück weit perspektivisch gebunden und können nicht zu einer absoluten oder vollends objektiven Wahrheit gelangen. Daher bedarf es der „Erkenntnis, daß die eigene Perspektive immer begrenzt ist und Raum in der wissenschaftlichen Erforschung selbst konstituiert wird" (ebd., S. 220).[39]

2.2.2 Dritter Raum nach Homi K. Bhabha

Maria do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan und Shalini Randeria führen aus, Postkoloniale Theorie werde bestimmt durch „die kritisch-theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Weiterwirken der durch die koloniale Herrschaft geprägten Denkschemata, Wissenskategorien und (Selbst-)Repräsentationen" (Castro Varela, Dhawan & Randeria, 2012, S. 308). Innerhalb der so verstandenen Forschungsausrichtung ist Raum – zunächst im geographischen, aber auch im metaphorischen Sinn – eine naheliegende Bezugsgröße, die von diversen Autor*innen aufgegriffen wird. Eine spezifische Konkretisierung findet sich im Begriff Dritter Raum, der keineswegs von Homi K. Bhabha erfunden wurde, wenngleich sich viele Texte auf die von ihm geprägte Fassung beziehen. Karen Struve erläutert, Bhabha habe den Begriff vom marxistischen Literaturwissenschaftler Frederic Jameson übernommen (Struve, 2013, S. 121). Eine zweite, materielle Inspirationsquelle habe in den Arbeiten der Künstlerin Renée Green gelegen (ebd., S. 123). Bhabhas Verständnis von Drittem Raum weicht teilweise von anderen Ausprägungen des Begriffs ab. Beispielsweise erklärt Bachmann-Medick, Soja habe den Terminus ‚thirdspace' – zu beachten ist der Unterschied zu Bhabhas Schreibweise ‚third space' – geprägt, „allerdings im Sinn eines Orts, an dem reale

39 Löws Raumbegriff ist in geisteswissenschaftlichen Forschungsdisziplinen breit aufgegriffen worden, sodass hier keine Diskussion der Weiterentwicklungen und kritischen Auseinandersetzungen aus den letzten 20 Jahren erfolgen kann. Als zentraler Ansatz der Kritik kann sicherlich der Vorwurf des „Raumvoluntarismus" (Schroer, 2009, S. 137, 2018, S. 175) gelten, der von Forscher*innen wiederholt aufgegriffen und etwa vor dem Hintergrund der Systemtheorie diskutiert wird (vgl. Döring & Thielmann, 2009a, S. 24–28).

und imaginäre Örtlichkeiten zugleich präsent“ seien (Bachmann-Medick, 2018, S. 204).

Musikpädagogisch breiter rezipiert wird ausschließlich Bhabhas Version des Dritten Raums (siehe Abschnitt 5.4.2), sodass diese näher betrachtet werden soll. Dazu wird grundlegend die Postkoloniale Theorie als wissenschaftliche Disziplin skizziert. Anschließend werden Bhabhas Überlegungen zu Hybridität und – daraus entspringend – Drittem Raum vorgestellt. Die folgenden Abschnitte sind in der Beschränkung auf Bhabhas Ansatz zwar einerseits exemplarisch, geben aber andererseits einen umfassenden Einblick in postkoloniales Denken.

Postkoloniale Theorie

Bachmann-Medick stellt die verschiedenen Bedeutungsebenen des Begriffs ‚postkolonial‘ gegenüber:

> „Als eine kritische historische Kategorie bezeichnet ‚postkolonial‘ einerseits die nachhaltige Prägung der globalen Situation durch Kolonialismus, Dekolonisierung und neokoloniale Tendenzen. Andererseits wird über diese historische Verortung hinaus eine diskurskritische Kulturtheorie auf den Weg gebracht, die im Zeichen von *Postcolonial Studies* eurozentrische Wissensordnungen und Repräsentationssysteme ins Visier nimmt.“ (Bachmann-Medick, 2018, S. 184, H. i. O.)

Demnach ist die Bezeichnung ‚postkolonial‘ nicht eindeutig, wohingegen ihre kulturtheoretische Verwendung durch Begriffe wie ‚Postcolonial Studies‘ oder ‚Postkoloniale Theorie‘ gekennzeichnet wird und dadurch Klärung erfährt. Zudem sei ‚post‘ nicht gleichbedeutend mit ‚nach‘: „Vielmehr wird damit das Weiterwirken kolonialistischer Strukturen in anderen Formen bezeichnet, nicht zuletzt im kulturellen und ökonomischen Gewand.“ (ebd., S. 185) Infolgedessen sei postkoloniale Kritik nicht an die historische Entstehungssituation gebunden, sondern habe das allgemeinere Anliegen, „die kritische Analyse auf jegliche Beziehungen zu richten, die von ungleichen Machtverhältnissen geprägt waren und sind“ (ebd., S. 188–189). Dazu umfasse Postkoloniale Theorie „sehr unterschiedliche“ Forschungsdisziplinen und beziehe sich auf „kritische Theorietraditionen – wie Marxismus, Poststrukturalismus, Psychoanalyse oder Feminismus“ (Castro Varela et al., 2012, S. 308).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit besonders relevant ist die Verbindung von Postkolonialer Theorie und Raum. Sie zeigt sich in Untersuchungen, „die den Versuch der Transformation räumlicher Wahrnehmungen beschreiben“ und das Ziel verfolgen, „den Nexus zwischen (post)kolonialer Macht und physischen, sozialen Räumen zu explizieren“ (ebd., S. 310). Von Bedeutung sei neben dem Was und dem Wie räumlicher Darstellung vor allem „die Position, von der aus eine spezifische Verräumlichung hergestellt wird“ (ebd.). Die Analyse von Räumen

ist demnach aus dieser Perspektive eng mit Fragen nach Macht(-ausübung) und Hierarchien verbunden. Das Zusammenwirken von Raum und Macht greifen Castro Varela et al. im Resümee ihres Beitrags erneut auf:

> „Die räumlichen Konstituierungsprozesse innerhalb kolonialer/imperialer Kontexte verlangen […] nach einer Betrachtung, die diese als vergeschlechtlicht, rassifiziert und in einer Klassenrelation stehend wahrnimmt. Raumkonfigurationen, die über eine Matrix konfligierender Kräfte während kolonialer Zeiten entstanden, sind darüber hinaus nach wie vor wirkmächtig. Sie werden allerdings konstant neu verhandelt, modifiziert und verschoben […]." (ebd., S. 320)

In der an dieser Stelle umschriebenen Art zu denken wird eine Überwindung des geographischen Raums sichtbar. Vielmehr ist Raum in der Postkolonialen Theorie ein (sozial) ausgehandeltes, transdisziplinäres und nur multiperspektivisch zu greifendes Konstrukt.

Homi K. Bhabha kann neben Edward W. Said und Gayatri Chakravorty Spivak als eine der drei „Leitfiguren des *postcolonial turn*" gelten (Bachmann-Medick, 2018, S. 189, H. i. O.) und hat folglich das Aufkommen Postkolonialer Theorie entscheidend mitverursacht und mitbestimmt. In der Folge scheint Bhabha sogar zur alleinigen zentralen Figur Postkolonialer Theorie zu werden: Beispielsweise führt Bachmann-Medick aus, das postkoloniale Hybriditätskonzept sei im Anschluss an Saids „Gründungstext ‚Orientalism'" (ebd.) erst durch Bhabha „ausgiebig entfaltet" (ebd., S. 199) worden.

Die Herleitung über das metaphorische Treppenhaus

Bhabhas Raumbegriff ist höchst metaphorisch und entspricht einer „spatial semantisierte[n], theoretische[n] Konzeption" (Struve, 2013, S. 98). Inspiriert wurden seine Überlegungen von der Arbeit der Künstlerin Renée Green. Während seine im Folgenden diskutierte Deutung eines ihrer Kunstprojekte häufig zitiert wird, geht des Öfteren unter, dass sich der Gedankengang auf den physischen Raum zurückführen lässt, der allerdings umgedeutet wird. Green beschreibt, wie sie ein Museumsgebäude nutzte und zur Metapher umgestaltete:

> „Ich gebrauchte Architektur im wörtlichen Sinne als Bezugssystem, indem ich den Speicher, den Heizraum und das Treppenhaus benutzte, um Assoziationen zwischen gewissen binären Aufteilungen wie höher und niedriger oder Himmel und Hölle herzustellen. Das Treppenhaus wurde zu einem Schwellenraum, einem Weg zwischen den oberen und den unteren Räumen, die jeweils mit Schildern versehen waren, die auf Schwarzsein und Weißsein verwiesen." (Renée Green; zitiert nach Bhabha, 2000, S. 5)

Green betont also die von ihr ausgemachten Binaritäten, aber kennzeichnet das Treppenhaus als Schwellenraum, was Bhabha zu dieser Interpretation veranlasst:

> „Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen Identitätsbestimmungen wird zum Prozeß symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten, Schwarz und Weiß konstruiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, daß sich Identitäten an seinem oberen oder unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt[.]" (Bhabha, 2000, S. 5)

Bhabha beschreibt den Prozess der Aufhebung von Polaritäten: Erst das Dazwischen von vormals festen Identifikationen[40] ermöglicht Hybridität, die wiederum Hierarchien auflöst. Struve legt aus, Bhabha sehe „in Greens Installation dialektische Denkmuster umgewandelt in ambivalente Raumbewegungen" (Struve, 2013, S. 123). Es gehe „nicht um eine Synthese zwischen antithetisch gedachten Kulturen", vielmehr ziele Bhabha auf „den Übergang zwischen den Binaritäten" (ebd.).

Zusammenhänge zwischen Hybridität und Drittem Raum

Bedingung bzw. theoretische Grundlage des Konzepts des Dritten Raums und gleichermaßen Ergebnis seiner Existenz ist Hybridität. Der Begriff ist nur schwer zu fassen, da Bhabha ihn auf unterschiedlichen Bedeutungsebenen versteht bzw. verwendet: Struve erläutert, Hybridität sei „erstens theoretische Perspektive, zweitens zentrales Merkmal der von Bhabha untersuchten Texte und drittens eigenes Schreibprinzip zugleich" (Struve, 2013, S. 97). Dass Bhabha Hybridität als Schreibprinzip auffasst, erklärt die Komplexität seiner Texte, die stellenweise ambivalente Deutungen auslösen, statt deutliche Positionierungen auszudrücken.

Während Struve die Argumentationsebenen beschreibt, auf denen Hybridität sichtbar wird, ist es hinsichtlich einer inhaltlichen Bestimmung sinnvoll, Bhabha selbst zu Wort kommen zu lassen, der sein Verständnis von Hybridität in einem Interview mit Jonathan Rutherford expliziert: Zunächst äußert sich Bhabha zur Herleitung des Begriffs über die Entwicklung von Differenz („difference") sowie Übersetzung („translation") (Rutherford, 1990, S. 211). Er erläutert, dass Übersetzung eine vorgängige originale oder originäre Kultur verneine und alle Kulturformen in einem kontinuierlichen Prozess der Hybridität stünden (ebd.). Anschließend nimmt Bhabha Stellung zur Bedeutung von Hybridität und gibt dadurch eine Definition:

40 Bhabha spricht bewusst nicht von Identitäten, sondern von Identifikationen, um den Prozess des Sich-Identifizierens zu betonen (vgl. Rutherford, 1990, S. 211).

> „But for me the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the ‚third space' which enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives, which are inadequately understood through received wisdom." (ebd.)

Demnach sind nicht die Ursprünge des Hybriden entscheidend, sondern von Bedeutung ist ausschließlich das Resultat des Verschmelzungsprozesses. Bhabha setzt Hybridität an dieser Stelle mit Drittem Raum gleich und erläutert, dass die raumkonstituierenden geschichtlichen Zusammenhänge durch den Dritten Raum bzw. Hybridität ersetzt werden: „The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognisable, a new area of negotiation of meaning and representation." (ebd.) Wird darauf basierend davon ausgegangen, es gäbe auch einen *ersten* und *zweiten* Raum – die von Bhabha allerdings nie in dieser Form benannt werden – ist festzuhalten, dass diese für das Konzept des Dritten Raums nicht in ihrer Originalität, sondern im wörtlichen Sinn als *vorher*ige relevant sind. Denn Dritter Raum als „Konzeptmetapher der Hybridität" (Struve, 2013, S. 123) überwindet die ursprünglichen Räume.

Bachmann-Medick thematisiert den Prozess der Hybridisierung. Dieser bedeute „vor allem in methodischer Hinsicht das Ausloten eines Dritten Raums", der zwei Dimensionen habe (Bachmann-Medick, 2018, S. 203): Einerseits werde das „Dazwischentreten des Dritten Raums" (Bhabha, 2000, S. 56) als „Interpretationsmethode" aufgefasst, „die gegen Dichotomien, gegen binäre Kategorisierungen einschreitet" (Bachmann-Medick, 2018, S. 203). Andererseits sei die zweite Dimension „die nicht nur konzeptuell, sondern auch räumlich fundierte Vorstellung eines Kontaktraums, eines Vermischungsraums, eines Zwischen- und Überlappungsraums von Grenzzonen und Grenzsituationen" (ebd., S. 205). Bhabha selbst fasst den Dritten Raum als „Vorbedingung für die Artikulation kultureller Differenz" auf (Bhabha, 2000, S. 58). Diesbezüglich führt Bachmann-Medick an, dass sich „Hybridität nicht erst zwischen den (verschiedenen) Kulturen" zeige, „sondern bereits als innere Differenzierung einer Kultur, ja der Subjekte selbst" (Bachmann-Medick, 2018, S. 206–207). Hybridität und Dritter Raum sind demnach Termini, die sich zur Beschreibung verschiedener Größenordnungen kultureller Begegnung von systemischen Zusammenhängen bis hin zu Zuständen innerhalb von Individuen gleichermaßen eignen.

Auswirkungen auf das Kulturverständnis

Castro Varela et al. stellen dar, dass Bhabha die Absicht verfolge, „herkömmlich kolonial geprägte Begrifflichkeiten und eurozentrische Denkansätze" (Castro Varela et al., 2012, S. 309) zu hinterfragen. Dies gelingt Bhabha unter anderem

durch den Begriff des Dritten Raums, der nach Struve zu einem „Gemeinschaftskonzept" führe, „das Ideen von Nation oder Volk transzendiert" (Struve, 2013, S. 126), und der einem ethnisch-holistischen Kulturbegriff (vgl. Barth, 2013) unversöhnlich gegenübersteht.[41] Stattdessen äußert sich Kultur in Bhabhas Konzept in einem „unabgeschlossene[n] Prozess des Aushandelns und der Neueinschreibungen durch die Überschneidung verschiedener, oft widersprüchlicher Diskurse" (Bachmann-Medick, 2018, S. 199). Folglich negiert Bhabha eine Vorstellung von Kultur als einem stabilen Gebilde. Vielmehr ist dieses permanent im Fluss, sodass Dritte Räume als Form kultureller Begegnung „ephemer" (Struve, 2013, S. 125) sind und immer entstehen, „wenn starre kulturelle Differenzen herausgefordert" (Castro Varela et al., 2012, S. 315) werden. Bhabha sieht in Dritten Räumen ein Potenzial, das Nachdenken über Kultur nachhaltig zu verändern: Dieses könnte

> „den Weg zur Konzeptualisierung einer *inter*nationalen Kultur weisen […], die nicht auf der Exotik des Multikulturalismus oder der *Diversität* der Kulturen, sondern auf der Einschreibung und Artikulation der *Hybridität* von Kultur beruht. Dabei sollten wir immer daran denken, daß es das ‚inter' – das Entscheidende am Übersetzen und Verhandeln, am Raum *da-zwischen* – ist, das den Hauptanteil kultureller Bedeutung in sich trägt." (Bhabha, 2000, S. 58, H. i. O.)

In dieser Utopie, die Bhabha auf einer gesellschaftlichen Ebene zeichnet, ist das wesentliche Merkmal von Kultur Hybridität, die in Dritten Räumen in Erscheinung tritt: Wenn in den Kategorien des Dritten Raums gedacht wird, gelte Kultur, so erläutert Bachmann-Medick, „nicht mehr länger als Bedeutungssystem oder Behälter von Traditionszuschreibungen, sondern als in sich widersprüchliche Überlagerung verschiedener, konfliktreich ineinander wirkender Ansprüche, Artikulationen, Selbstverständnisse und abgedrängter Diskursbereiche" (Bachmann-Medick, 2018, S. 204). In all dieser Widersprüchlichkeit ist das verbindende Element, das es ermöglicht, von ‚Kultur' zu sprechen, der Prozess der Übersetzung (vgl. ebd., S. 205): „Kultur als Überlebensstrategie ist sowohl transnational als auch translational." (Bhabha, 2000, S. 257) Bachmann-Medick erläutert weiter, infolgedessen werde Kultur nicht länger als Text gesehen (Bachmann-Medick, 2018, S. 205), der mit festen und einheitlichen Bedeutungen und Symbolen einhergeht (Bhabha, 2000, S. 57). Stattdessen können „ein und dieselben Zeichen neu belegt, übersetzt, rehistorisiert und gelesen werden" (ebd.). Ein derartiges

41 Somit wird die „Auffassung von der historischen Identität von Kultur als einer homogenisierenden, vereinheitlichenden Kraft, die […] in der nationalen Tradition des Volkes am Leben gehalten wurde," (Bhabha, 2000, S. 56) infrage gestellt.

Kulturverständnis ist in seiner Fluidität schwer zu greifen, aber bietet Gelegenheiten, Sichtweisen auf die Welt grundlegend zu verändern.

Kritik an Bhabhas Überlegungen

Bhabhas Konzept ruft in der Forschungslandschaft einige Reaktionen hervor: Struve hält fest, dass Dritter Raum „als metaphorische Konkretion von Hybridität eine nahezu überwältigende Rezeption erfahren" (Struve, 2013, S. 121) habe. Dennoch wird er stellenweise kritisch gesehen. So erläutert Bachmann-Medick zum Hybriditätsbegriff, er stelle „sich zu wenig dem weltweiten Phänomen, dass Hybridisierungsansätze durch Nationalismus und religiösen Fundamentalismus bedroht werden" (Bachmann-Medick, 2018, S. 201). Zudem würden „auch weiterhin bestehende Machtbeziehungen und soziale wie ökonomische Ungleichheiten […] damit allzu leicht verwischt" (ebd.). Während sie an dieser Stelle vor allem die Eingebundenheit in globale Kontexte thematisiert, bündelt Struve im Rückgriff auf eine frühere Publikation Bachmann-Medicks (1998) die Problematik, die diese im Begriff des Dritten Raums sehe: Der Terminus erscheine „zum einen zu abstrakt, diskursiv, mental" und wirke zum anderen „synthetisierend und essenzialisierend" (Struve, 2013, S. 173). Er suggeriere, „dass eine neue ‚Einheitsidee einer Mischkultur'" entstehe, die „kulturelle Differenzen" auflöse (ebd.). Folglich kann die für Diskussionen um Kulturverständnisse[42] charakteristische Spannung zwischen dem Anstreben eines *trans*kulturellen Zustands und der Notwendigkeit, kulturelle Differenzierungen vorzunehmen, auch für Bhabhas Überlegungen diagnostiziert werden.

Daneben scheint in der Sekundärliteratur zu Bhabha Konsens zu sein, dass dessen Ausführungen „äußerst abstrakt und schwer zugänglich" (Bachmann-Medick, 2018, S. 199) sind:

> „Das Konzept des Dritten Raums ist […] in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung: Es ist der ästhetische, ephemere Ausdruck kultureller Differenz, es ist die Grenzerfahrung des Subjekts, es ist postkoloniale Dekonstruktion und überdies ein theoretischer Begriff, der sich jeglicher Definition und Konkretion auf der theoretischen Ebene entzieht." (Struve, 2013, S. 128)

Das Aufgreifen von Drittem Raum ist also mit einigen Schwierigkeiten behaftet. Eine darüber hinausreichende konzeptuelle Weiterentwicklung des Begriffs scheint darum nahezu unmöglich zu sein. Auch die Anwendung auf konkrete

42 Diskussionen werden z. B. um die ‚richtige' Sichtweise auf das Verhältnis mehrerer Kulturen geführt und zeigen sich in der Unterscheidung der Bezeichnungen ‚multi-', ‚inter-', ‚trans-' und ‚hyperkulturell'.

Beispiele gestaltet sich angesichts der Vielfalt enthaltener Bedeutungsebenen als Herausforderung. Allerdings ermöglicht gerade diese Vielfalt auch eine breite Anwendung von Bhabhas Theorie über die Grenzen von Postkolonialer Theorie hinaus und bis in die Musikpädagogik hinein (siehe Abschnitt 5.4.2).

Zusammenfassung:

1. Löws *Raumsoziologie* entspricht einer theoretischen Auseinandersetzung mit Raum, welche die historisch gewachsene Differenz von absolutistischen und relativistischen Raumvorstellungen im relationalen Raumbegriff zu vereinen versucht. Wesentlich für Löws Raumbegriff ist die Dualität von Ordnungs- und Handlungsdimension, sodass Raum synchron als Bedingung des Handelns und als durch Konstitutionsprozesse hervorgebracht angesehen wird.
2. Bhabha ist kein Raumtheoretiker im herkömmlichen Sinn. Seine Äußerungen zu Raum sind höchst metaphorisch und dienen zur Umschreibung von Transkulturalität in einem postkolonialen Kontext. Dritter Raum als Synonym für Hybridität betont den transkulturellen Zustand und möchte binäre Denkweisen aufheben.

2.3 Kategorisierungen in der unmittelbaren Verwandtschaft der Musikpädagogik

Wissenschaftliche Musikpädagogik ist in vielen Forschungsdisziplinen verankert. Allerdings hat sie zu zwei Disziplinen ein besonderes Verhältnis, da diese im Hinblick auf (Musik-)*Pädagogik* und *Musik*(-pädagogik) begriffskonstituierend sind: *Erziehungswissenschaft*[43] hält Inspiration für pädagogische Fragen bereit, *Musikwissenschaft* bietet Expertise in allen Fragestellungen im Zusammenhang mit Musik.

Die beiden folgenden Abschnitte gehen jeweils zuerst den Möglichkeiten einer disziplininternen Kategorisierung von Forschungsansätzen zu Raum nach. Anschließend wird dargelegt, wie Raum selbst aktuell[44] kategorisiert wird. Darstellungen des Aufbaus oder der Methodologie einzelner Studien sind hingegen nur von nachgeordnetem Interesse. Zudem wird darauf verzichtet, auf

43 ‚Erziehungswissenschaft' wird als Sammelbegriff verwendet. Auf die Diskussion möglicher Differenzierungen von Erziehungswissenschaft(en), Bildungswissenschaft(en), (allgemeiner) Pädagogik etc. wird verzichtet.

44 Unter Aktualität wird vor dem Hintergrund, dass Raum seit der Antike Bestandteil von Aushandlungsprozessen ist, weniger eine unmittelbare Druckfrische verstanden. Stattdessen sind hier Publikationen von Interesse, die eine Vergleichbarkeit zum Materialkorpus (2000–2018) gewährleisten, also nicht älter als 25 Jahre sind.

die historische Genese einzugehen.[45] Somit soll das vorliegende Kapitel exemplarisch zeigen, welche Systematisierungen in der erziehungswissenschaftlichen und musikwissenschaftlichen Bearbeitung von Raum bestehen, die einesteils von der Musikpädagogik bereits aufgegriffen worden sind (siehe Ergebnisteil A) und anderenteils als Inspiration für die Zukunft verstanden werden dürfen.

2.3.1 Erziehungswissenschaftliche Raumvorstellungen

„Wer sich wissenschaftlich mit der Pädagogik beschäftigt, wird selten auf das Thema Raum stoßen", behauptet Werner Sesink (2014, S. 29). Zwar stiegen seit dem Ende der 1990er Jahre das Interesse an Raum und infolgedessen auch die Anzahl der entsprechenden Veröffentlichungen. Allerdings sei Raum in diesen ein „eher spezielles Thema" (ebd.). Eine solche kritische Sicht auf Raum ist in der Erziehungswissenschaft eher selten. Zumeist scheint die Gegenmeinung zu überwiegen und Raum als relevante Thematik angesehen zu werden. So sieht Nugel „[e]ntgegen der These von der Raumvergessenheit" die „Raumbeobachtung" als „genuine[n] Bestandteil pädagogischen Denkens und Handelns" an (Nugel, 2016a, S. 25). Auch Budde und Rißler halten fest, die „noch vor wenigen Jahren vielfach konstatierte ‚Raumvergessenheit'" transformiere „sich seit Anfang der 1990er Jahre zunehmend in eine Phase der Hochkonjunktur" (Budde & Rißler, 2017, S. 492). In Folge dieses „Raumboom[s]" (ebd.) werde Raum „von einer *Rand-* zu einer sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftlichen *Leitkategorie*" (ebd., S. 493, H. i. O.). Heinz-Elmar Tenorth fasst die Bedeutung von Raum noch grundlegender und erklärt ihn zu einem pädagogischen Eckstein: Infolge der Überlegungen Foucaults sei „zu sehen gelernt" worden, „dass die Konstruktion eines Raumes – und seine Möblierung, materiell wie metaphorisch, – zum systematischen Beginn einer jeden Pädagogik" gehöre (Tenorth, 2002, S. 232). Nugel schlägt eine ähnliche Richtung ein und äußert die These, Erziehungswissenschaft könne „als eine der Raumwissenschaften bezeichnet" werden, „weil sie einen qualitativen Sprung vollzogen habe, der sie deutlich vom Raumverständnis vor dem *spatial turn* unterscheide" (Nugel, 2017, S. 265, H. i. O.). Eine derart als Raumwissenschaft verstandene Erziehungswissenschaft ist starken normativen Einflüssen und Wechselwirkungen ausgesetzt, wie Jeanette Böhme hervorhebt: So ist die Rede vom „gute[n] Raum", der „richtige[n] Raumordnung" und der „ideale[n] Raumgestalt in der Pädagogik" (Böhme, 2013, S. 136).

45 Für die Erziehungswissenschaft stellt beispielsweise Karin Priem (2004) eine Vielzahl von Sichtweisen auf Raum ab dem 19. Jahrhundert vor. Als Einblick in die Genese musikwissenschaftlicher Perspektiven wird der Aufsatz von Nina Noeske (2012, v. a. S. 264–269) empfohlen.

Die angeführten Textstellen verdeutlichen, welche Bedeutung Raum in der Erziehungswissenschaft inzwischen explizit – und möglicherweise schon immer implizit – beigemessen wird. Nugel erläutert, dass „Internationalisierung, Bildungspolitisierung und Verwissenschaftlichung […] zu einer Pluralisierung des Raumbegriffs" (Nugel, 2017, S. 268) geführt hätten. Deswegen hält die Erziehungswissenschaft ein breites Spektrum von Kategorisierungen des wissenschaftlichen Zugriffs auf Raum und des Raums selbst bereit.

Erziehungswissenschaftliche Kategorisierungen des Zugriffs auf Raum

In der Erziehungswissenschaft werden verschiedene Forschungsdisziplinen zur Untersuchung von Raum einbezogen. Beispielsweise findet jeder der in den Abschnitten 2.1 und 2.2 thematisierten Ansätze an der einen oder anderen Stelle erziehungswissenschaftlichen Schrifttums seine Anwendung. Johannes Bilstein unterteilt die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum in „anthropologische […], bildungstheoretische […], erziehungssoziologische […] oder erziehungspsychologische Perspektiven", „sowohl historiographische […] als auch anthropologisch-psychologische […] Reflexionstradition[en] zum Thema Schulbau" sowie „geographische bzw. sozialgeographische Perspektiven" (Bilstein, 2018, S. 24). Damit zeigt Bilstein eine Möglichkeit, erziehungswissenschaftliche Zugriffe auf Raum nach Forschungsdisziplinen zu sortieren.

Daniel Burghardt entscheidet sich in seiner Übersichtsdarstellung zum erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand für eine primär methodologische Sortierung, die für weitere Forschung zu Raum hilfreich ist, da er die Forschungsausrichtungen unmittelbar mit den für diese relevanten Forscher*innen verknüpft:

> „1. ein historisch-systematischer Ansatz (Bilstein, Göhlich, Jelich, Kemnitz, Liebau, Wulf) […]
> 2. ein phänomenologischer Ansatz (Brinkmann, Jörissen, Mattenklott, Waldenfels, Westphal) […]
> 3. ein sozialisationstheoretischer Ansatz (Löw, Muchow und Muchow, Willis, Zeiher und Zeiher, Zinnecker) […]
> 4. ein empirischer Ansatz (Böhme, Lippitz, Rittelmeyer) […]
> 5. ein sozialpädagogischer Ansatz (Frey, Maurer, Kessel, Reutlinger) […]
> 6. ein interkulturell-vergleichender ethnographischer Ansatz (Breidenstein, Schubert, Zirfas) […]
> 7. und ein hier [in Burghardts Dissertation; K. d. V.] verfolgter diskurstheoretisch-hermeneutischer Ansatz […]." (Burghardt, 2014, S. 15–16)

Die Aufzählung zeigt zum einen rein quantitativ betrachtet, dass sich in der Erziehungswissenschaft – vermutlich schlicht aufgrund der Größe des Fachs – deutlich mehr Forscher*innen ausdrücklich und systematisch mit Raum beschäftigen

als in der Musikpädagogik. Zum anderen wird ersichtlich, dass eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung von Raum nicht auf bestimmte Methodologien beschränkt ist, sondern auf unterschiedlichen Anlagen aufbauen kann.

Während Bilstein und Burghardt eine Vielfalt anbieten, die zwar einen detaillierten Überblick gibt, aber in ihrer Optionenanzahl nur schwerlich greifbar wird, gibt es Ansätze, welche die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Raum weiter zusammenfassen, was Unterscheidungen erleichtert, wohingegen die Präzision abnimmt. Beispielsweise unterteilen Dewe et al. den „Raumdiskurs in der Allgemeinen Pädagogik" (Dewe et al., 2015, S. 79) in drei Ebenen: Erstens gebe es „eine *(innen)architektonische* Ebene, die a) entweder grundsätzlich die […] Wirkung von konkret-materialen Räumen auf Lernende konstatiert oder b) eher normativ fragt, wie Lehrräume beschaffen sein müssen" (ebd., S. 79–80, H. i. O.). Zweitens sei „eine *psychologische* Ebene" auszumachen, die „Architektur eher im Sinne ‚kognitiver Landkarten' oder mentaler Schemata" verstehe (ebd., S. 80, H. i. O.). Drittens bestehe „eine *(bildungs-)philosophische* Ebene, die […] das Potenzial des Raums für die Entwicklungsmöglichkeiten von Personen erfragt" (ebd., H. i. O.).

Jeanette Böhme ist im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Kategorisierungen wenig an disziplinären oder methodologischen Abgrenzungen interessiert, sondern bestimmt ihre Differenzierung rein inhaltlich: Sie unterscheidet vier Bereiche der „aktuellen Schul- und Bildungsforschung zum Raum" und benennt Forschungen „zur Wahrnehmung von Schulräumen", „zur Bedeutung des Raums für Bildungs- und Lernprozesse, Identitätsentwicklung sowie Biografisierung", „zu Praktiken und Konstruktionsprozessen zur Hervorbringung von Räumen" und „zur architektonischen Ordnung von pädagogischen Räumen" (Böhme, 2013, S. 136). Diese vier Felder stellen allerdings keinen Versuch einer umfassenden Kategorisierung dar, sondern benennen die Bereiche tatsächlich stattfindender erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Nugel sortiert die Forschungsansätze ähnlich wie Böhme und nennt als Gliederungspunkte „Räumliche Praktiken" (Nugel, 2016b, S. 17), „Architektur" (ebd., S. 19) und „Räumliche Kontexte" (ebd., S. 21). Daneben fällt allerdings auf, dass er metaphorischen Räumen eine größere Bedeutung beimisst und „Immaterielle Raumproduktionen" (ebd., S. 16) an den Anfang seiner Sortierung stellt.

Die bisweilen möglicherweise unübersichtlich wirkenden Kategorisierungen des erziehungswissenschaftlichen Umgangs mit Raum erhalten eine deutlichere Konturierung, wenn die Rahmung – sei sie disziplinär, methodologisch oder inhaltlich strukturiert – in den Hintergrund rückt und der Fokus auf die Unterscheidungen verschiedener Räume oder Raumbegriffe gelegt wird.

Erziehungswissenschaftliche Kategorisierungen von Raum

Eine Gegenüberstellung von zwei Seiten von Raum nimmt Sesink anhand der englischsprachigen Begrifflichkeiten vor. Unter ‚room' versteht er einen physischen,

bereits gestalteten, klar umgrenzten Raum, ‚space' meint hingegen einen metaphorischen, noch leeren, aber zu gestaltenden Raum (Sesink, 2014, S. 31–33). Beide Bezeichnungen entsprächen allerdings „nicht zwei Raumarten, sondern zwei Perspektiven auf Raum, die zusammengehören" (ebd., S. 31): „*Room* gibt es nur, wo er *space* enthält; und *space* gibt es nur im *room*." (ebd., S. 33, H. i. O.) Unklar ist, inwiefern in dieser Unterscheidung die Annahme, dass Raum erst durch Handeln erzeugt wird, verankert werden könnte, da ein Space bereits durch die Möglichkeit zu handeln besteht.

Christian Reutlinger hält die „starke Diffusität" (Reutlinger, 2012, S. 93) der Begriffe Raum und Räumlichkeit fest. Ähnlich zu Sesink unterscheidet er zunächst zwischen der „Institution, in der Erziehung stattfindet (Schule, Jugendhaus, Heim usw.)", dem „Umfeld" bzw. „Erziehungsort" und metaphorischen Verwendungen (ebd.): Der Erziehungsort entspricht in etwa dem ‚room' und die metaphorische Verwendung dem ‚space', während eine Institution beide Formen annehmen kann. Im Anschluss an diese erste Differenzierung abstrahiert Reutlinger, dass es in einer Erziehungswissenschaft als Raumwissenschaft sinnvoll scheine, zwischen drei Ansätzen zu unterscheiden: „Raum als pädagogische Interaktionspraxis (1.), als pädagogische Umwelt (2.) und als Erschließung der Welt im Handeln (3.)" (ebd.).

Burghardt (2014) kategorisiert weniger verschiedene Räume, sondern thematisiert – zumindest von den Begriffen her – *ähnliche* Räume. Er diskutiert auf Jean Piagets Überlegungen basierend den Lernraum, von Bollnows Ausführungen ausgehend den Bildungsraum und auf Foucaults Publikationen beruhend den Erziehungsraum. Darauf aufbauend nimmt er eine Kategorisierung der mit Räumen umgehenden Menschen vor, die er als „pädagogische Anthropologie des Raums" (ebd., S. 188) bezeichnet. Dort gelangt er zu einer Differenzierung von Subtypen des „Homo Spatialis", also des räumlichen Menschen: „Homo rationalis", „Homo essentialis" und „Homo positionalis" (ebd., S. 210–220; zitierte Begriffe auf S. 210, 213, 216).

Jeanette Böhme und Ina Hermann zeigen, dass Raum nicht nur im Allgemeinen kategorisiert werden kann, sondern sich auch bereits spezifizierte Räume abermals unterteilen lassen. Sie entwickeln über die Analyse von 600 Schullogos (Böhme & Hermann, 2011, S. 155) eine Typologie schulischer Machträume und thematisieren Schule als „Formations- und Disziplinarraum" (ebd., S. 139), „Zuweisungs- und Integrationsraum" (ebd., S. 143), „Widerstands- und Emanzipationsraum" (ebd., S. 148) und „Verknüpfungs- und Netzwerkraum" (ebd., S. 150). Böhme und Hermann binden ihre Typologie an bestehende Raumtheorien an, indem sie auf Gilles Deleuze und Félix Guattari Bezug nehmen, die die Unterscheidung von glattem und gekerbtem Raum geprägt haben (vgl. Deleuze & Guattari, 1980/2018; Böhme & Hermann, 2011, S. 158–161).

Daneben sind in der Erziehungswissenschaft Problematiken auszumachen, die Kritikpunkten hinsichtlich der musikpädagogischen Beschäftigung

mit Raum ähneln oder zu diesen identisch sind. Beispielsweise existieren erziehungswissenschaftliche Publikationen, deren Titel insofern irreführend sind, dass sie eine Auseinandersetzung mit Raum erwarten lassen, die nicht im vermuteten Umfang eingelöst wird. So diskutiert Jens Beljan in *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung* (Beljan, 2019) Raum nur am Rande. Primär geht es ihm darum, den Zusammenhang von Bildung und Resonanz(-beziehungen) im Sinne Hartmut Rosas zu untersuchen. Dies erinnert an das musikpädagogische Verhältnis von (ästhetischem) Erfahrungsraum und (ästhetischer) Erfahrung (siehe Abschnitt 5.4.3). Allerdings nimmt Beljan gegen Ende seiner Monografie doch noch eine Verknüpfung mit raumtheoretischen Überlegungen vor und diskutiert schulische Resonanzräume als „Resonanzkatalysatoren und Entfremdungskompressoren" (Beljan, 2019, S. 332).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Erziehungswissenschaft sich in den letzten Jahrzehnten stetig zunehmend mit Raum beschäftigt, wenngleich sie noch nach geeigneten Bezeichnungen hinsichtlich der Integration von Raum als Forschungsgegenstand in ihre Strukturen sucht. Nugel fragt, ob die Erziehungswissenschaft sich auf „dem Weg zu einer raumtheoretisch sensiblen Erziehungswissenschaft" (Nugel, 2016b, S. 24) befinde, und hält als Antwort unter anderem fest: „Als einer Raum beobachtenden und produzierenden wissenschaftlicher [sic] Disziplin ist […] die Selbstreflexivität der Erziehungswissenschaft als Raumwissenschaft herausgefordert." (ebd., S. 25) Eine solche Selbstreflexivität ist auch in einer systematischen musikpädagogischen Hinwendung zu Raum ein notwendiger Schritt. Bevor jedoch auf die Musikpädagogik eingegangen wird, sollen noch die musikwissenschaftlichen Vorstellungen von Raum präsentiert werden.

2.3.2 Musikwissenschaftliche Raumvorstellungen

Musik wird in Abgrenzung von bildender Kunst und Architektur als räumlichen Künsten immer wieder als ‚Zeitkunst' bezeichnet (vgl. Stahrenberg, 2012, S. 54). Der Einbezug des Raums in musikwissenschaftliche Überlegungen muss demnach unweigerlich zu – durchaus produktiven – Spannungen führen. So thematisiert Carolin Stahrenberg die Frage nach der „Umwendung der Wende" (ebd., S. 29): „Kaum scheint der *Spatial Turn* auch in den letzten Einzelwissenschaften angekommen zu sein (darunter der Musikwissenschaft), werden erste Stimmen für eine Rückkehr zur Zeit laut." (ebd., H. i. O.) Unabhängig davon, ob ein musikwissenschaftlicher Spatial Turn tatsächlich stattgefunden hat, dessen Überwindung diskutiert werden könnte, „stehen Musik und Raum in einer dialektischen, zumindest wechselseitigen Beziehung" (Schatt, 2012, S. 125). Diese betont Peter Sloterdijk, wenn er behauptet, dass es zur „Natur des Hörens" gehöre, „nie anders

zustandezukommen [sic] als im Modus des Im-Klang-Seins“ (Sloterdijk, 1993, S. 296). Während das Sehen mit Distanz verbunden ist, begibt sich eine hörende Person in einen Klangraum.[46] Die Musikwissenschaft stand folglich schon immer in einer Beziehung zu Raum, auch wenn sie diese womöglich nur gelegentlich wahrnimmt (vgl. Rora, 2004, S. 23) oder ausdrücklich thematisiert. Sie versteht Raum weniger metaphorisch und viel unmittelbarer als die heutige Musikpädagogik (vgl. Abschnitte 2.4.2 und 2.4.3). Die musikwissenschaftlichen Auffassungen von Raum zu differenzieren, ist das Anliegen des vorliegenden Abschnitts: Es wird zu zeigen sein, dass zwar Parallelen zu anderen Forschungsdisziplinen wie der Phänomenologie bestehen,[47] aber die Musikwissenschaft letztlich recht eigenständige Vorstellungen von Raum vertritt. Allerdings können die folgenden Ausführungen weder auf musikalische Beispiele Bezug nehmen noch alle Bereiche der musikwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Raum umfassend darstellen.[48]

Musikwissenschaftliche Kategorisierungen des Zugriffs auf Raum

Nina Noeske zählt auf, dass das Verhältnis von Musik und Raum „unter ästhetischen, historischen, soziologischen, anthropologischen, physikalischen, mathematischen oder psychologischen Gesichtspunkten“ (Noeske, 2012, S. 259) betrachtet werden könne. Spezifischer als in dieser Aufzählung scheinen musikwissenschaftliche Publikationen zu Raum in Hinblick auf eine Klassifikation von Methodologien oder einbezogenen Forschungsdisziplinen bzw. -ausrichtungen nicht zu werden. Entsprechende Kategorisierungen, wie sie in der Erziehungswissenschaft festgestellt werden können, finden sich nicht. Stattdessen scheinen

46 „Das Ohr […] hat ‚Welt‘ oder ‚Gegenstände‘ nur […], […] sofern es im auditiven Raum schwebt oder taucht.“ (Sloterdijk, 1993, S. 296)

47 Beispielsweise stellt der Phänomenologe Erwin Straus, auf den sich etwa auch der Musikpädagoge Lars Oberhaus bezieht (vgl. Oberhaus, 2010, S. 5–6), fest: „Der optische Raum ist der Raum der gerichteten und gemessenen Zweckbewegung, der akustische Raum ist der Raum des Tanzes.“ (Straus, 1930/1960, S. 160) Folglich – und hier klingt bereits Sloterdijks Im-Klang-Sein an – unterscheidet sich das Verhältnis zwischen Raum und Tanz als musikalischem Ausdruck von dem zu nicht-musikalischen Bewegungsformen: „Beim Gehen bewegen wir uns *durch* den Raum, […] beim Tanzen bewegen wir uns *im* Raum.“ (ebd., S. 164, H. i. O.)

48 Beispielsweise ist die besondere Bedeutung von Raum für die Forschung zu Populärer Musik (Busch, 2015a, S. 52) unterrepräsentiert. Auch Orte werden nur ansatzweise berücksichtigt: Eine ausführliche Diskussion musikalischer und musikbezogener Orte findet sich in Publikationen Schatts (2020a, 2020b). Seine ‚Topographie‘ (Schatt, 2020b) wird in einer Rezension ausführlicher kommentiert (vgl. Dauth, 2020a, S. 47–48). Zudem existieren Überlegungen, die Orte und populäre Musik miteinander verknüpfen: Beispielsweise diskutieren Chris Kattenbeck und Florian Heesch das *Siegener Rockmobil* als außerschulischen Lernort für populäre Musik (vgl. Kattenbeck & Heesch, 2020).

Systematiken, die Musik und Raum aufeinander beziehen, zumeist inhaltlich ausgerichtet zu sein.

Musikwissenschaftliche Kategorisierungen von Raum

Barbara Barthelmes stellt drei grundlegende Ausrichtungen in der musikwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der „abstrakte[n] und erkenntnistheoretische[n] Kategorie des Raumes" (Barthelmes, 2003, S. 248) fest: Erstens könne Raum als „Assimilation des Raumbegriffs der Physik und der Geometrie" auftreten, zweitens könne die „wahrnehmungspsychologische Bestimmung der subjektiven Seite des Raumes" erfolgen und drittens könne der „[phänomenologische] Begriff des Lebensraumes" thematisiert werden (ebd.). Somit spricht sie architektonische und subjektiv wahrgenommene, psychologisch oder phänomenologisch bestimmbare Räume an, aber lässt metaphorische klangbezogene Ausprägungen zunächst außen vor. Später geht sie darauf ein, dass der phänomenologisch verstandene Raum kein „homogener" Raum sei, sondern „eher einer rhizomartigen Verästelung und Verschachtelung" gleiche (ebd., S. 254):

> „Er besteht aus einer Vielzahl verschiedener Raumstrukturen, in denen sich der Hörer/Betrachter gleichzeitig aufhält: aus dem geometrischen Raum, dem geschichtlichen Raum, dem mythischen, symbolischen, emotionalen, sozialen, dinglichen und privaten Raum." (ebd.)

In dieser Aufzählung klingt nun der metaphorische Gehalt von Raum an. Allerdings wird die Liste keiner Strukturierung unterzogen. Eine solche findet sich bei Noeske, die vier grundlegende Möglichkeiten „musikbezogene[r] Raumanalyse" (Noeske, 2012, S. 259) differenziert:

> „*Erstens* kann nach der räumlichen Ausbreitung der Schallwellen gefragt werden. *Zweitens* kann der Vorstellungsraum untersucht werden, der während der akustischen Wahrnehmung bzw. als Erinnerung sowie während des Komponierens entsteht. […] *Drittens* kann der Fokus auf den konkreten Raum oder Ort, in dem bzw. an dem Musik erklingt, gerichtet werden […]. *Viertens* ist es möglich, musikalische Systeme wie etwa Ton- oder Notationssysteme unter dem Gesichtspunkt ihrer impliziten Räumlichkeit zu analysieren." (ebd., H. i. O.)

Am Zitat wird erkennbar, dass sich die musikwissenschaftliche Betrachtung von Raum in erster Linie zwischen physikalischen und imaginären musikalischen Räumen bewegt. Auch im Fall der Imagination steht der Ausdruck ‚Raum' keineswegs stellvertretend für theoretische Konzepte, sondern ist an eine spezifische musikalische Wirklichkeit angebunden.

Gisela Nauck vertieft die Betrachtung des Verhältnisses von Musik und Raum in einer Monografie zur seriellen Musik (Nauck, 1997). Sie stellt fest, dass die „Begriffsvielfalt dessen, was in der musikwissenschaftlichen Literatur, bezogen auf Musik und Komposition, als Raum bezeichnet" werde, „ebenso verwirrend wie die zum Teil ziemlich bedenkenlosen Bedeutungszuweisungen" sei (ebd., S. 22). Von diesem kritischen Befund ausgehend entwickelt Nauck eine terminologische Klassifikation, die in dem Bewusstsein verfasst ist, dass „es offenbar keine allgemeingültige Definition des musikalischen Raumbegriffs gibt" (ebd., S. 23), und daher zwischen diversen Raumtypen unterscheidet:

> „1. Der *Schall-Raum*. Als Medium zur Ausbreitung von Schallwellen in Raum und Zeit ist er der allgemeinste Begriff […]. […]
> 2. Der *architektonische Raum*. Er bezeichnet den begrenzten Raum der Aufführung, den Innenraum von Gebäuden jeglicher Art. […] Synonyme für den architektonischen Raum sind *realer Raum, konkreter Raum, Kommunikationsraum, physikalischer Raum*. […]
> 3. Der *musikalische Raum*. Er entsteht erst während der Aufführung eines Musikwerkes im architektonischen Raum, meint also das durch die raumakustischen Eigenschaften geformte Klangergebnis einer Aufführung […]. […]
> 4. Der *Tonort*. In allgemeinem Sinne ist er der konkrete Ort einer Klangquelle […]. […]
> 5. Der *Klangraum* […] ist […] keine musikunabhängige Begrenzung eines musikalischen Ereignisses, sondern bezeichnet die Ausdehnung desselben in Raum und Zeit. […]
> 6. Der *intendierte Raum* oder *intendierte Kompositionsraum*. Im Unterschied zum Klangraum existiert er allein als Idee in der Vorstellung des Komponisten. Synonyme sind *virtueller Raum, geistiger Raum, irrealer Raum* und *Vorstellungsraum*. […]
> 7. Der *komponierte Raum* unterscheidet sich nur graduell […] vom intendierten Raum. […]
> 8. Der *Tonraum*. […] Zum einen ist er ein Synonym für den Tonumfang […]. Eine Form der realen Darstellung von Tonräumen ist der *Notationsraum* der Partitur. Zum anderen […] verfügt jeder Ton, jeder Klang über einen potentiellen Tonraum […]. […]
> 9. Der *musikalische Innenraum* oder *Kompositionsraum*. Er ist ein äußerst schwierig zu fassender Begriff […]." (ebd., S. 24–28, H. i. O.)

Wenngleich sich die Begriffe in Naucks Systematik teilweise ähneln, wird anhand ihrer – im Original noch deutlich ausführlicheren – Erläuterungen ersichtlich, dass sie alle Begriffe stringent voneinander unterscheidet. Zwar ist die Klassifikation für eine Auseinandersetzung mit Kompositionen von Pierre Boulez, Dieter Schnebel und Karlheinz Stockhausen entwickelt worden (vgl. ebd., S. 5–6), doch

scheint sie auch darüber hinaus anwendbar zu sein. Die Klassifikation zeigt paradigmatisch auf, welche Präzision in der systematischen Unterscheidung von Begriffen des Raums in der Musikpädagogik nötig sein wird.[49]

Eine Arbeit, die sozial- und kulturwissenschaftliche Erkenntnisse zu Raum, welche zum Zeitpunkt des Erscheinens von Naucks Publikation musikwissenschaftlich noch keine Rolle spielten oder noch nicht verfasst waren, unmittelbar einbindet, stammt von Stahrenberg: Sie untersucht „verschiedene musikalische Handlungsräume im Berlin der Weimarer Republik" (Stahrenberg, 2012, S. 11), die an spezifische (Aufführungs-)Orte gebunden sind (vgl. ebd., S. 8), und differenziert zwischen ‚lesbaren Orten' und ‚erzähltem Raum' (ebd., S. 35–52).[50] Nach einführenden allgemeineren Überlegungen wendet sich Stahrenberg dem Zusammenhang von Musik und Raum zu: Sie beschreibt „[m]usikimmanente Räume" (ebd., S. 57) und „[a]kustische[n] Raum, Vorstellungsraum" (ebd., S. 60), aber auch räumlich bedingte Faktoren wie den „Raumklang" (ebd., S. 56). Ein zentraler Unterschied zur Klassifikation Naucks besteht jedoch – hier wird der deutlich spätere Zeitpunkt des Erscheinens bzw. der daraus resultierende sozialwissenschaftliche Einfluss deutlich – in der Betonung von „Handlungsräume[n]" (ebd., S. 65), die mit Blick auf deren „Routinen" und „spacing" (ebd.) im Mittelpunkt der darauffolgenden Analyse stehen (vgl. ebd., S. 78) und mit musikwissenschaftlichen Überlegungen zu Raum, z. B. von Carl Dahlhaus, Helga de la Motte-Haber oder Klaus-Ernst Behne (vgl. ebd., S. 66, 67, 69), verknüpft werden.

Insgesamt stützt sich die musikwissenschaftliche Beschäftigung mit Raum neben dem Anerkennen eines gegebenen, physischen, zumeist architektonischen Raums vor allem auf psychologische und phänomenologische Überlegungen. Die Musikwissenschaft hat eigene Raumbegriffe hervorgebracht, die in anderen Fächern keinen oder wenig Sinn ergeben würden, z. B. Tonraum oder Notationsraum. Dies erlaubt es den musikwissenschaftlichen Publikationen, selbstreferenzieller mit Raum umzugehen, als es in der Musikpädagogik möglich wäre. Dadurch scheint es teilweise an interdisziplinärer Anbindung zu fehlen. In anderen Teilen hingegen (z. B. Stahrenberg, 2012) ist die Auseinandersetzung mit Raum umfassender raumtheoretisch verankert als in den meisten musikpädagogischen Publikationen zu Raum.

---

49 Darüber hinaus ist Naucks Klassifikation für weiterführende Vergleiche anschlussfähig. Beispielsweise besteht eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit dem Raum der Aufführung – also vor allem dem zweiten und dem dritten Punkt von Naucks Aufzählung (vgl. Krause-Benz, 2020b).

50 Stahrenberg versteht den Ort als einen „aus kommunikativer Verabredung heraus bestimmte[n] Punkt im Raum" und hält umgekehrt fest, an den „bestimmten Orten" fänden sich „subjektiv erschließbare *Räume*" (Stahrenberg, 2012, S. 51, H. i. O.).

Zusammenfassung:
Die Raumvorstellungen von Erziehungswissenschaft und Musikwissenschaft lassen sich als Vergleichsschablonen für die Analyse des musikpädagogischen Umgangs mit Raum heranziehen. Beide Disziplinen verzichten auf eine (nicht mögliche) vereinheitlichende Definition von Raum. Stattdessen beziehen sie in interdisziplinärer Offenheit bestehende Erkenntnisse zu Raum in ihre Überlegungen ein, messen dem architektonischen Raum (als Lern- bzw. Klangumgebung) eine relativ hohe Bedeutung bei und vertreten eine Vielzahl metaphorischer oder auf Prozesse der Imagination bezogener Raumbegriffe.

2.4 Raum in der Musikpädagogik – eine Bestandsaufnahme

Bislang existiert keine ausführliche Abhandlung über die musikpädagogische Beschäftigung mit Raum, wenngleich in jüngster Vergangenheit erste kurze Überblicksdarstellungen erschienen sind (z. B. Krause-Benz, 2020b). In einigen, vor allem aktuellen Schriften bestehen Verweise auf andere Texte zu Raum, die sich allerdings zumeist auf einzelne Raumbegriffe beschränken. In musikpädagogischen Lexika und Handbüchern bestehen zwar Einträge zu spezifischen Räumen wie außerinstitutionellen Lernräumen (vgl. Ardila-Mantilla, 2018) oder Unterrichtsräumen (vgl. Schneider, 1997), aber keine Auseinandersetzungen mit Raum im Allgemeinen und kein Aufgreifen seiner metaphorischen Potenziale. Daher erfolgt im vorliegenden Abschnitt eine grundlegende Bestandsaufnahme der musikpädagogischen Forschung zu Raum, mit der ein Einblick in die Vielfalt seiner Nennungen gegeben werden soll.

In den folgenden Ausführungen wird die musikpädagogische Auseinandersetzung mit Raum chronologisch in drei Phasen gegliedert. Dies soll jedoch nicht den Eindruck vermitteln, dass eindeutige Abgrenzungen vorlägen. Vielmehr werden die Übergänge zwischen den Phasen grundsätzlich als fluid verstanden. Die Jahre 2000 und 2018 dienen als Orientierungspunkte und stehen stellvertretend für Übergänge zwischen Phasen, die realiter mehrere Jahre andauern.

2.4.1 Phase 1: Bis zum Jahr 2000

Ab dem Entstehen der Musikpädagogik[51] bis etwa zum Jahr 2000 ist eine Verwendung von Begriffen des Raums zu konstatieren, die sich deutlich von einigen

51 Es kann eifrig gestritten werden, ab wann die Wissenschaftsdisziplin Musikpädagogik im heutigen Sinn existiert. Es scheint naheliegend, die musikdidaktische Hinwendung zur Wissenschaftlichkeit als Ausgangspunkt zu nehmen. Als einprägsames Datum bietet sich 1968 als Erscheinungsjahr von Michael Alts *Didaktik der Musik* an, auch wenn damit etwa vorangegangene Äußerungen Theodor W. Adornos ignoriert würden (vgl. Jank, 2013, S. 39, 42–48). In den Recherchen zum Materialkorpus wurden ältere Jahrzehnte lediglich

Raumverständnissen des Materialkorpus unterscheidet: ‚Raum' wird entweder als Bezeichnung eines spezifischen Orts bzw. Zimmers (z. B. ‚Musikraum') oder im Verständnis von einem der vielen musikwissenschaftlichen Raumbegriffe (vgl. Abschnitt 2.3.2) gebraucht. So geht Karl-Jürgen Kemmelmeyer auf (musikalische) symbolische Räume ein (Kemmelmeyer, 1996, S. 94), thematisiert den architektonischen Raum als Aufführungsraum (ebd., S. 93–94) und gibt vor allem Vorschläge, anhand welchen musikalischen Materials derartige Räume im Unterricht aufgegriffen werden könnten (vgl. ebd., S. 95–109). Andere Autor*innen fokussieren sich gänzlich auf architektonische Räume (vgl. Kersten, 1972), was durchaus an raumtheoretische Überlegungen, etwa an phänomenologische Raumvorstellungen, angebunden sein kann (vgl. Schneider, 1990, S. 337). Rudolf Nykrin äußert sich „zur baulichen Gestaltung und materiellen Ausstattung von Musikräumen" (Nykrin, 1978, S. 221). Die „materiellen Spielräume" zählt er zu den „konstitutiven Komponenten" erziehungswissenschaftlicher bzw. musikdidaktischer Analysen (ebd.), aber vor allem kritisiert er die schulischen Umstände: „Klagelied über einen fehlenden Musikraum" (ebd., S. 222).

Der Übergang von Phase 1 zu Phase 2 beginnt mit dem Themenheft *Musik und Raum* der Zeitschrift *Musik und Unterricht* (Weber, 1996b). Es kann als Zäsur gelten, da es dem Höhepunkt der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit Raum in Phase 1 entspricht, indem es alle zu dieser Zeit gängigen Sichtweisen auf Raum vereint: Rudolf Weber geht auf die grundlegenden Zusammenhänge von Musik und Raum – aber im Unterschied zu den Phasen 2 und 3 eben nicht von Musikpädagogik und Raum – ein und spricht von Klangräumen und klangbedingten Raumerfahrungen (Weber, 1996a). Im Folgeartikel (Hein & Weber, 1996) werden die Überlegungen musikdidaktisch für die Grundschule angewendet. Friedrich Wedell diskutiert die „Bewegungen im virtuellen Raum" (Wedell, 1996, S. 18) in einer Komposition von Karlheinz Stockhausen.[52] Ähnlich wie Wedells Beitrag ist der Artikel von Wieland Reich (1996) zu Mauricio Kagels *Nah und Fern* angelegt, während Rolf Jahnz (1996) Klangimprovisationen mit Naturmaterialien auf den architektonischen und klingenden Raum der Kirche bezieht. Eine frühe Klassifikation verschiedener Räume findet sich bei Klaus-Ernst Behne (1996), der „Reale" (ebd., S. 31), „Metaphorische" (ebd., S. 32), „Konstruierte" (ebd., S. 33) und „Artifizielle Räume" (ebd.) unterscheidet. Allerdings sind die von ihm diskutierten metaphorischen Räume noch vollständig auf Musik

stichprobenartig untersucht (siehe Abschnitt 4.1). Eine verstärkte Auseinandersetzung fand mit musikpädagogischen Texten statt, die nach dem kulturwissenschaftlichen Spatial Turn, also ab 1989 erschienen sind.

52 Solche musikwissenschaftlichen Untersuchungen sind heute noch in gleicher Weise aktuell, aber werden inzwischen teilweise auf einen anderen Virtualitätsbegriff bezogen, wie Marin Reljics (2020) Untersuchung der von Bernd Thewes komponierten Vertonung zum Stummfilm *Die Gezeichneten* verdeutlicht.

bezogen, ohne sich auf die pädagogische Komponente der Musikpädagogik zu erstrecken.[53] Insgesamt zeigt das Themenheft deutlich, dass Raum 1996 in der Musikpädagogik mit der Übernahme musikwissenschaftlicher Überlegungen als realer, physischer, architektonischer oder als musikalischer bzw. auf Musik bezogener Raum gesehen wird. Mit dem Heft scheint Raum als musikpädagogisches Thema vorerst auserzählt zu sein. In den Folgejahren ist die Anzahl raumbezogener Publikationen recht gering. Zwar beginnt sich die Bedeutung von Raum etwa ab dem Jahr 2000 zu verändern, aber es dauert noch bis in die Mitte der 2000er Jahre, bis wieder eine gesteigerte Beschäftigung mit Raum in der Musikpädagogik auszumachen ist.

Der Übergang von Phase 1 zu Phase 2 ist nicht von der Quantität der Publikationen abhängig, sondern lässt sich inhaltlich bestimmen: Er scheint zum einen mit der beginnenden empirischen Wende der Musikpädagogik zusammenzuhängen. So rücken sozialwissenschaftliche Auffassungen von Raum ins musikpädagogische Bewusstsein, was durch das Erscheinen neuer entsprechender Publikationen wie Löws *Raumsoziologie* (2015; erste Auflage 2001) zusätzlich unterstützt wird. Zum anderen beginnt die Musikpädagogik von innen heraus, Räume und raumverwandte Begriffe aus neuen Blickwinkeln zu betrachten und deren metaphorische Potenziale aufzugreifen. Beispielsweise entstehen erste umfangreiche und nachhaltig die Musikpädagogik prägende Erwähnungen des ästhetischen Erfahrungsraums (Rolle, 1999)[54] und eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lebenswelt (Vogt, 2001). Die lernenden Individuen und ihr Handeln rücken im Zuge dessen stärker und auf neue Weise in den Mittelpunkt musikpädagogischer Überlegungen. Dadurch verschiebt sich der Fokus wiederum auf Aspekte, die mit sozial- und kulturwissenschaftlichen Raumbegriffen in den Blick genommen werden können. Ferner finden sich Belege, die dem Begriff Raum explizit Metaphorizität zusprechen (z. B. Kaiser, 1999, S. 246). Allerdings werden durch die Veränderungen des Umgangs mit Raum und den Übergang in Phase 2 die Raumbegriffe aus Phase 1 nicht abgelöst. Stattdessen bestehen sie parallel fort.

---

53 Beispielsweise führt Behne Albert Welleks Unterscheidung von „*Gehörraum*“, „*Tonraum*“ und „*Musikraum*“ an (Behne, 1996, S. 32, H. i. O.).

54 Christopher Wallbaums Dissertation (Wallbaum, 2009; erste Auflage 2000) scheint – vermutlich durch Ausführungen in Handbüchern (z. B. Jank, 2013, S. 61–64) bedingt – ebenfalls als prägend für ästhetische Erfahrungsräume angesehen zu werden. Tatsächlich ist Wallbaums Publikation für die Diskussion ästhetischer Erfahrungen relevant. Zudem erwähnt er an einigen Stellen unterschiedliche Räume. Allerdings verwendet er den Ausdruck ‚Erfahrungsraum‘ nicht und ‚Erfahrungsräume‘ nur einmal (Wallbaum, 2009, S. 233). Stattdessen bevorzugt er den Begriff ‚Erfahrungssituation(en)‘.

2.4.2 Phase 2: Die Jahre 2000 bis 2018

Das Aufkommen neuer Raumbegriffe um das Jahr 2000 spiegelt sich zunächst nicht in den Publikationszahlen: Von 2000 bis 2006 erscheinen nur wenige Veröffentlichungen zu Raum in der Musikpädagogik. Erst ab 2007 nimmt deren Anzahl immer weiter zu. Kennzeichen der gesamten Phase von 2000 bis 2018 ist, dass sozial- und kulturwissenschaftliche Raumbegriffe sich in der Musikpädagogik etablieren und die Sichtweisen auf Raum sowie deren Anwendungsmöglichkeiten erheblich erweitern. Raum wird im Vergleich zu Phase 1 seltener als starrer Behälter, dafür öfter relativ sowie metaphorisch gesehen und zunehmend als Abstraktion in konzeptuellen Überlegungen verwendet. Ein musikpädagogischer Spatial Turn ist zu Beginn von Phase 2 noch in weiter Ferne. Trotzdem kann sie als eine Phase der Veränderung gesehen werden, die als erster (kleinerer) ‚Turn in the usage of space' bezeichnet werden könnte und den später einsetzenden Spatial Turn vorbereitet. Insbesondere ab ungefähr dem Jahr 2012 ist ein verstärktes Aufkommen von raumnennenden Schriften in der Musikpädagogik zu beobachten. Außerdem nehmen die zunächst vereinzelten Bezugnahmen auf andere *musikpädagogische* Texte zu Raum zum Ende von Phase 2 stetig zu. Die meisten, wenn auch nicht alle Texte aus Phase 2 gehören zum analysierten Materialkorpus der vorliegenden Arbeit (siehe Abschnitt 4.1) und werden später ausführlich diskutiert. Dennoch soll hier im Sinne der Präsentation des Forschungsstands zumindest ein kurzer zusammenfassender Überblick über ihre Themengebiete gegeben werden.

Der sozialwissenschaftliche Einfluss wird vor allem in Bezugnahmen auf soziologische Autor*innen deutlich. So diskutiert Thomas Busch das Potenzial von Löws (2015) Raumbegriff für die Musikpädagogik und verknüpft diesen mit systemischen Überlegungen zum Sozialraum (Busch, 2015a, 2015b). Annkatrin Babbe und Freia Hoffmann beziehen sich ebenfalls auf Löw, aber etwa auch auf Lefebvre, um die Ausbildung an Konservatorien im 19. Jahrhundert zu untersuchen. Im Kontext von Aneignungsprozessen bezieht sich Bernhard Weber (2017) auf den Sozialraum und soziale Räume. Natalia Ardila-Mantilla, Thomas Busch und Michael Göllner (2018) diskutieren hingegen den sozialen Raum, wie ihn Bourdieu fasst. Ebenso finden sich Untersuchungen von Raum im Wechselspiel von sozialem Raum, geographischem Raum und räumlicher Metaphorik (Clausen, 2013, 2017).

Daneben hat Dritter Raum nach Homi K. Bhabha einen besonderen Einfluss auf die Musikpädagogik. Erstmalig von Heinz Geuen und Christine Stöger (2011) aufgegriffen, wird er von Heinrich Klingmann (2012) auf Musikvermittlung bezogen und zum ‚dritten kulturellen Raum' modifiziert. Martina Krause-Benz (2013) bindet Klingmanns Variante in ihre Überlegungen zu Transkulturalität ein. Auch Markus Hirsch und Johannes Steiner (2014) nehmen auf Dritten Raum Bezug, aber vertiefen im Kontext von Liminalität und Performativität vor allem den

Zwischenraum. Dieser ist nicht mit einem im Sinne Ursula Brandstätters gefassten ästhetischen Zwischenraum zu verwechseln, wie ihn Alexis Kivi (2009) diskutiert. Stattdessen steht er dem performativen Raum (Geuen & Stöger, 2016) und somit einer Betrachtung von Raum aus Perspektive der Cultural Studies (Geuen & Stöger, 2017) näher.

Der in der Musikpädagogik mit Abstand am häufigsten gebrauchte Raumbegriff ist Erfahrungsraum. Vor allem tritt er als ästhetischer Erfahrungsraum (z. B. Krause-Benz, 2018; Rolle, 2010) in Erscheinung, wobei er zu anderen Raumbegriffen wie Ermöglichungsraum und Verhinderungsraum in Beziehung gesetzt werden kann (Wallbaum, 2008, 2011). Daneben existieren eine Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsraum der szenischen Interpretation (Kosuch, 2007) und das Aufgreifen des konjunktiven Erfahrungsraums der Dokumentarischen Methode (Lessing, 2016, 2017; Lessing & Stöger, 2018). In umgekehrter Hierarchisierung wird Raum auch als Erfahrungsdimension aufgefasst (Kaufmann, 2015), was der Vorstellung von Raum als Parameter im Tanz (Stange, 2015) ähnelt, während er an anderer Stelle in phänomenologischer Tradition zur Erklärung des Körper- und Leiberlebens im Tanz herangezogen wird (Oberhaus, 2010). Ästhetisch bedeutsam sind beispielweise auch Grenzen und ihre Überschreitung (Rora, 2010).

Einige Schriften setzen das musikpädagogische Aufgreifen musikwissenschaftlicher Raumbegriffe, das charakteristisch für Phase 1 ist, fort (Rora, 2004; Schatt, 2002, 2012). Außerdem finden sich weniger und teilweise nur in einzelnen Texten genannte Raumbegriffe wie Schonraum (Kautny, 2015), Übersetzungsraum (Falschlunger, 2014) und Lernraum (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016; Ardila-Mantilla, 2018), aber auch in wissenschaftlicher Sprache selbstverständlich gebrauchte Termini wie Spielraum (z. B. Knoll-Kaserer, 2016) und Raum als Metapher im Blick auf Herausforderungen der Musikpädagogik (Stöger, 2004).

Die in den letzten Absätzen angeführten Texte beschränken sich nicht auf die Raumbegriffe, zu denen sie an dieser Stelle in Beziehung gesetzt werden, sondern nennen jeweils mehrere oder sogar eine Vielzahl von Begriffen des Raums (siehe Abschnitt 5.2.4). An eher wenigen Stellen ist ein architektonischer Raum gemeint oder erfolgt eine musikwissenschaftliche Auslegung. Dennoch werden auch solche Begriffsverständnisse kontinuierlich und bis heute tradiert. Eine ausführliche Beschäftigung mit dem Fachraum bzw. Musikraum vor dem Hintergrund von Inklusion findet sich bei Daniel Mark Eberhard (2016). In didaktischen Materialien und Handbüchern wird Raum oft lediglich in diesem Sinn verwendet (z. B. Biegholdt, 2013, S. 23). Dabei werden nicht nur schulische Räumlichkeiten angesprochen, sondern auch außerschulische architektonische Aufführungsräume. So spricht Norbert Heukäufer vom „Raum, in dem musiziert wird", und nennt als Beispiel den Markusdom in Venedig (Heukäufer, 2012, S. 239). Häufig ist dieses Raumverständnis mit musikwissenschaftlichen oder seltener auch anderen

Raumverständnissen gepaart. Heukäufer erkennt etwa auch an, dass eine Komposition einen Raum schaffen kann (ebd.).

2.4.3 Phase 3: Ab dem Jahr 2018

Während Busch 2015 noch mit Recht proklamieren konnte, die Musikpädagogik habe einen Spatial Turn verpasst (Busch, 2015a, S. 51, 53), sind seitdem dynamische Veränderungen der musikpädagogischen Forschungslandschaft zu Raum auszumachen. Bereits in den letzten Jahren von Phase 2, vor allem ab 2015, bahnt sich ein Spatial Turn an.[55] In diesen Jahren entstehen gehäuft Schriften zu Raum, die jedoch noch nicht in größerem Ausmaß aufeinander Bezug nehmen. Eine solche Bezugnahme ist ab 2018 zunehmend festzustellen, weshalb dieses Jahr als Übergang von Phase 2 zu Phase 3 angesehen wird, wenngleich dieser ebenso fluid ist wie der Übergang von Phase 1 zu Phase 2. In Abschnitt 2.1.3 wird theoretisch begründet, warum die Musikpädagogik *den* sozial- und kulturwissenschaftlichen Spatial Turn wahrscheinlich nie vollziehen wird.[56] Daher ist es folgerichtig, dass von diesem, wie Krause-Benz konstatiert, „in der Musikpädagogik immer noch nicht allzu viel zu spüren" (Krause-Benz, 2020b, S. 13) ist. Dies wird vermutlich in Zukunft so bleiben, da der sozial- und kulturwissenschaftliche Spatial Turn – zumindest ursprünglich – auf ein humangeographisches Raumverständnis rekurriert, an das in der Musikpädagogik wenige Anschlussmöglichkeiten bestehen. Allerdings finden sich in den Schriften aus Phase 3 reichlich Indizien für *einen* eigenen Spatial Turn der Musikpädagogik.[57]

---

55 Das Anbahnen zeigt sich unter anderem daran, dass Autor*innen offene Fragen und Desiderate zu Raum aufwerfen. Wolfgang Lessing und Christine Stöger bieten etwa einen Katalog von Fragen an, die weiter zu bearbeiten wären (vgl. Lessing & Stöger, 2018, S. 214–215). Weber zählt einige Anschlussmöglichkeiten für musikpädagogische Forschung auf (vgl. Weber, 2017, S. 27).

56 Dennoch besteht in der Musikpädagogik schon in Phase 2 stellenweise ein Bewusstsein für dessen Existenz, das an expliziten Nennungen sichtbar wird: Busch diagnostiziert nicht nur das musikpädagogische Verpassen eines Spatial Turn (Busch, 2015a, S. 51, 53), sondern reflektiert auch kritisch dessen Verlauf in Sozial- und Kulturwissenschaften (vgl. ebd., S. 52). Clausen thematisiert den Einfluss des Spatial Turn auf historisch musikpädagogische Überlegungen als „Perspektivverschiebung" (Clausen, 2013, S. 276) und betrachtet ihn nicht nur als Richtungswechsel, sondern umfassender als „Paradigmenwechsel" (ebd., S. 277; vgl. auch Clausen, 2017, S. 37). Schatt erkennt in ähnlicher Weise an, dass der Spatial Turn „neue Perspektiven öffnen" (Schatt, 2012, S. 105) könne und bezieht dies sowohl auf Musikwissenschaft als auch auf Musikpädagogik. Weber zeigt mit der Verwendung verschiedener Schreibweisen – „spacial turn" (Weber, 2017, S. 28) und „spatial turn" (ebd., S. 32) –, dass der Begriff in der Musikpädagogik noch nicht etabliert ist.

57 Somit wird eine Sichtweise geteilt, wie sie Nugel für die Erziehungswissenschaft ausführt: „[D]ie These von der Wiederentdeckung des Raums als Erkenntnis- und Forschungsgegenstand [wird] als für die Erziehungswissenschaft [bzw. Musikpädagogik, K. d. V.]

Am 25. September 2018 fand in Marl der Workshop *Musikalische Praxen und virtuelle Räume* statt, bei dem sich musikpädagogische Expert*innen explizit zu Raum austauschten (vgl. Busch, Moormann & Zielinski, 2020). Eine Ausrufung des Spatial Turn fand zwar nicht statt, dennoch ist das Datum als Markierung des Übergangs von Phase 2 in Phase 3 geeignet, da dort erstmals und in der Folge auch an anderen Stellen raumbezogene Diskursivität festgestellt werden konnte. Es ist zwar nicht belegbar, ließ sich aber aus Teilnehmendenperspektive beobachten, dass bei der Vortagung (zur Haupttagung 2020) der *Gesellschaft für Musikpädagogik* 2019 in Leipzig ‚Raum' relativ häufig und von verschiedenen Akteur*innen genannt wurde. Dabei wurden einige Verknüpfungen zu anderen Äußerungen zu Raum hergestellt. Die neu entstandene Diskursivität zeigt sich auch im Erscheinen erster Überblicksdarstellungen zum musikpädagogischen Umgang mit Raum (Krause-Benz, 2020b). Während vor dem Jahr 2018 Schriften zwar durchaus die außermusikpädagogischen Bezüge teilten, fängt nun eine wechselseitige Bezugnahme innerhalb der Musikpädagogik an.

Ein weiteres Merkmal von Phase 3 und eines musikpädagogischen Spatial Turn ist das Aufkommen neuer Raumbegriffe,[58] das sich auf verschiedene Arten zeigt: Erstens werden in musikpädagogischer Forschung neue, eigene und unverbrauchte bzw. nicht raumtheoretisch vorbelastete Begriffe des Raums hervorgebracht. Als deutlich hervortretendes Beispiel ist Bianca Hellbergs Konzept des koordinativen Raums (Hellberg, 2019a, 2019b) zu nennen. Zweitens halten neue Bezüge aus verwandten Disziplinen Einzug in die Musikpädagogik. Beispielsweise wird die auf Rosa zurückgehende Idee eines Resonanzraums aufgegriffen (vgl. Löbbert & Ziegenmeyer, 2019; Oberschmidt, 2020). Drittens werden empirische Studien wie eine videografische Untersuchung der *Flensburger Singezeit* durchgeführt, in denen Raum als zentrale Beobachtungs- und Analysekategorie adaptiert wird (Dreßler & Dauth, 2019). Viertens wird Raum zunehmend zu anderen Thematiken und Begriffen in Beziehung gesetzt. Beispielsweise stellt Nicole Besse Überlegungen zum „Leib als Raum für Musik" (Besse, 2020, S. 177) an und thematisiert dabei vielmehr den Leib *im* Raum als den Leib *als* Raum. Nichtsdestoweniger wird an ihrem Beitrag deutlich, dass zwischen Raum und der Diskussion um Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit (u. a. Oberhaus & Stange, 2017) Verbindungen hergestellt werden können. Zugleich wird abermals ersichtlich, dass die Phasen fließend ineinander übergehen, denn frühere Überlegungen zu Leib und Raum finden sich bereits in Phase 2 (vgl. Oberhaus, 2010).

---

unzulänglich zurückgewiesen. Demgegenüber wird argumentiert, dass es sich bei der Adaption des *spatial turn* in der Erziehungswissenschaft [bzw. Musikpädagogik, K. d. V.] vielmehr um eine Neujustierung und Erweiterung der traditionellen Perspektive auf Raum handelt." (Nugel, 2017, S. 263, H. i. O.)

58 Eine vergleichbare Entwicklung ist auch um das Jahr 2000 zu beobachten (vgl. Abschnitt 2.4.1), aber hatte dort weitaus weniger Konsequenzen.

Angesichts des gegenwärtig auszumachenden exponentiellen Wachstums der Zahl musikpädagogischer Veröffentlichungen, die Raum thematisieren oder zumindest an exponierten Stellen nennen, und aufgrund der Überschneidungen zwischen dem Verfassen der vorliegenden Arbeit und dem Erscheinen neuer Texte kann Phase 3 nicht vollständig dargestellt werden. Allerdings sollen exemplarisch einige Publikationen vorgestellt werden, an denen die Pluralisierung von Begriffen des Raums und diskursive Bezüge gleichermaßen sichtbar werden: Johann Honnens und Annette Ziegenmeyer greifen in ihrem Artikel „Sichere Räume in Community Music. Eine konzeptionelle Spurensuche" Donald Winnicotts Konzept des potenziellen Raums auf (Honnens & Ziegenmeyer, 2020, S. 34–36) und nehmen auf Hellbergs koordinativen Raum Bezug (ebd., S. 37). Somit berücksichtigen sie sowohl ein schon älteres, musikpädagogisch bislang nicht beachtetes Raumkonzept als auch eines, das in der Musikpädagogik entwickelt wurde. Das Aufgreifen von Raumbegriffen erfolgt jedoch nicht zur Klärung von Raum, sondern dient der Thematisierung von Sicherheit. In ähnlicher Weise verwendet Peter Schmitz in der Diskussion der Gestaltung und Wahrnehmung von Konzerten den Begriff des „Erlebnisraums ‚Konzert'" (Schmitz, 2020, S. 45). Auch Samuel Campos (2019) thematisiert in seiner Dissertation keine raumtheoretischen Fragestellungen, aber greift immer wieder auf unterschiedliche, überwiegend metaphorische Begriffe des Raums wie „Möglichkeitsraum" (ebd., z. B. S. 134), „kulturellen Raum" (ebd., S. 49), „Zeitraum" (ebd., z. B. S. 58), „sozialen Raum" (ebd., z. B. S. 96), „gesellschaftlichen Raum" (ebd., S. 92), „Freiraum" (ebd., S. 141), „Freiheitsraum" (ebd., z. B. S. 198), „Spielräume" (ebd., z. B. S. 102), „Gestaltungsspielräume" (ebd., z. B. S. 90) und „Entscheidungsspielräume" (ebd., S. 134) zurück. Zudem geht er auf den architektonischen Raum ein, indem er die Anordnung im Musikraum beschreibt (ebd., S. 161–162). Campos' Monografie ist ein Beispiel dafür, wie eine Publikation von Begriffen des Raums durchzogen sein kann, die zwar vereinzelt, aber in regelmäßigen Abständen auftauchen, ohne ausführlich expliziert zu werden.

Ähnlich zu dem Übergang von Phase 1 zu Phase 2, in dem neue Sichtweisen hinzukamen, ohne die alten zu ersetzen, finden sich auch in Phase 3 weiterhin Perspektiven auf Raum, die in den vorherigen beiden Phasen bereits vorkamen. Peter Mall diskutiert beispielsweise „Erfahrungsräume kooperativer Projektarbeit in der Musikvermittlung" (Mall, 2019, S. 19), Susanne Dreßler thematisiert den (konjunktiven) Erfahrungsraum der „Lernwerkstatt Musik" (Dreßler, 2021a). Beide beziehen sich auf den Erfahrungsraumbegriff der Dokumentarischen Methode, der von Wolfgang Lessing (2016, 2017; Lessing & Stöger, 2018) in Phase 2 bereits ausführlich aufgegriffen wird. Peter W. Schatt diskutiert bereits in Phase 2 architektonische und musikalische Räume (Schatt, 2002, 2012). In jüngerer Vergangenheit setzt er seine Beschäftigung mit Raum fort. So hat Schatt den Sammelband *Musik – Raum – Sozialität* (Schatt, 2020d) herausgegeben, der Beiträge vereint, die das gesamte Spektrum zwischen einer intensiven Beschäftigung

mit Raum und keiner expliziten Nennung von ebendiesem abdecken (vgl. Dauth, 2020a). Einer von Schatts Beiträgen im Band thematisiert die Bedeutung von Turns für das Lehramtsstudium Musik, nutzt jedoch die Gelegenheit nicht, um den Spatial Turn vor einem musikpädagogischen Hintergrund ausführlicher zu diskutieren (vgl. Schatt, 2020c). In seinem anderen Beitrag im Band bezieht sich Schatt ausführlich auf Räume, aber noch vielmehr auf Orte (vgl. Schatt, 2020b). Neben diesen Ausführungen zur musikbezogenen Topo*graphie* stellt Schatt an anderer Stelle Überlegungen zu einer Topo*logie* an, die er an den Begriff des imaginären Raums anbindet: „Die Zugänglichkeit dieses imaginären ‚Raums Kultur' über einen imaginären ‚Raum Musik' soll im Rahmen einer Topologie gezeigt werden" (Schatt, 2020a, S. 120). Zudem diskutiert Schatt jüngst erneut „Räume für Musik" (Schatt, 2019, S. 21). Während seine früheren Publikationen zu Raum in erster Linie auf musikwissenschaftliche Raumbegriffe Bezug nehmen, wendet er sich in den letzten Jahren zunehmend kulturwissenschaftlichen Sichtweisen zu, da er die Musikpädagogik als Kulturwissenschaft ansieht (Schatt, 2020c, S. 201).

Schatts Publikationen zu Raum zeigen, dass sein wissenschaftliches Wirken eine Triebfeder eines musikpädagogischen Spatial Turn ist. Andere Autor*innen, die besonders zu diesem beitragen, sind Martina Krause-Benz (2013, 2018b, 2020b) und Thomas Busch (2015a, 2015b; Ardila-Mantilla et al., 2018; Busch & Moormann, 2020; Busch et al., 2020), da sie um interdisziplinäre Perspektiven bemüht sind sowie Interesse an der Klärung und Weiterentwicklung von Raumbegriffen haben.

Der musikpädagogische Spatial Turn hat noch hypothetischen Charakter und bedarf weiterer Überprüfung. Zwar findet eine breite Hinwendung zu Raum und zu Thematiken, die über Raumbegriffe besprochen werden können, statt. Allerdings sind Bezugnahmen auf andere musikpädagogische Schriften, die sich zu Raum äußern, trotz ihrer steigenden Quote immer noch selten. Zudem sind genuin musikpädagogische Raumtheorien, die über die Entwicklung einzelner Raumkonzepte hinausreichen, Mangelware. Dies mag auch an der transdisziplinären Beschaffenheit der Musikpädagogik (vgl. Khittl, 2017) liegen. Qualitative Veränderungen des Umgangs mit Raum sind auszumachen. Jedoch scheinen umfangreichere Publikationen wie etwa Sammelbände gegenwärtig neben Raum und Themen, die konstitutiv für eine Bestimmung der Veröffentlichungen als musikpädagogisch sind (z. B. Musik), immer noch weitere starke Themen wie Sozialität (Schatt, 2020d) oder Virtualität im Sinne der Digitalisierung (Busch et al., 2020) zu benötigen. Die nächsten Jahre werden zeigen, ob und inwiefern neben der vorliegenden Arbeit weitere primär auf Raum fokussierte Publikationen erscheinen werden.

Aktuelle Aufgabe der musikpädagogischen Forschung zu Raum muss angesichts der Neuartigkeit, aber auch der dynamischen Veränderungen der Raumthematik im musikpädagogischen Kontext zunächst sein, einen Überblick über die bisherige Verwendung von Raumbegriffen zu bekommen und diese zu

verstehen. Daher wird im nächsten Kapitel erläutert, inwiefern die Systematisierung von Raumbegriffen in der Musikpädagogik, wie sie die vorliegende Arbeit anstrebt, in den erkenntnistheoretischen Rahmungen von Begriffsforschung und Hermeneutik verankert werden kann.

Zusammenfassung:

Der musikpädagogische Umgang mit Raum kann chronologisch in drei Phasen unterteilt werden, die fließend ineinander übergehen und einander nicht ablösen, sondern summativ neue Aspekte und Sichtweisen hinzufügen:

- Phase 1 (bis 2000): Raum wird in erster Linie als architektonischer Raum (Zimmer, Behälter) und in musikwissenschaftlichen Verständnissen aufgefasst.
- Phase 2 (2000–2018): Sozial- und kulturwissenschaftliche Raumbegriffe halten Einzug in die Musikpädagogik und Raum wird zunehmend metaphorisch verstanden.
- Phase 3 (ab 2018): Ein musikpädagogischer Spatial Turn beginnt. Damit gehen eine weitere Pluralisierung und Qualitätsveränderung von Raumbegriffen, eine steigende Quantität ihrer Nennungen sowie die Zunahme innermusikpädagogischer diskursiver Bezüge einher.

3. Erkenntnistheoretischer Rahmen

Jürgen Vogt vertritt die Ansicht, dass die Musikpädagogik unter anderem im Hinblick auf Forschungsmethoden als „Mischdisziplin mit labilen Grundlagen" gesehen werden könne (Vogt, 2017, S. 185). Der transdisziplinäre Charakter der Musikpädagogik verursacht also Instabilität, da jede ihrer Bezugsdisziplinen eine Affinität zu bestimmten Forschungstraditionen, Methodologien und Methoden mitbringt. Umso relevanter ist es für musikpädagogische Forschungsprojekte, sich eindeutig, intersubjektiv nachvollziehbar und transparent zu positionieren. Eine solche Positionierung ist das Anliegen des vorliegenden Kapitels: Während die Überlegungen zum konkreten methodischen Vorgehen ausgelagert sind (siehe Abschnitt 4.3), schiene die Bezeichnung des Kapitels als ‚methodologisch' unzureichend. Zwar spielen methodologische Aspekte in die Überlegungen hinein, weitaus dringlicher erscheint jedoch die Darstellung des noch umfassenderen erkenntnistheoretischen Rahmens. Dabei werden zwei Positionen eingenommen, von denen die eine, Begriffsforschung, musikpädagogisch nur vereinzelt Beachtung findet und die andere, Hermeneutik, als umstritten angesehen werden kann, sodass ihrer Klärung eine hohe Relevanz zukommt. Es ist sicherlich zu hinterfragen, ob Begriffsforschung eine Erkenntnistheorie oder schlicht ein Sammelbegriff für verschiedene Untersuchungsmöglichkeiten von Begriffen ist. Der Eindruck, auf den sich die Zuordnung zu diesem Kapitel stützt, ist allerdings, dass Begriffsforschung einer spezifischen Einstellung und Art der Annäherung an Texte bedarf. Der zweite, noch gewichtigere Standpunkt liegt in Hermeneutik begründet, wenngleich eine Komplexität darin besteht, dass diese sowohl (als philosophische Hermeneutik) Erkenntnistheorie als auch (in Form von hermeneutischen Verfahrensweisen und Arbeitstechniken) Methodologie bzw. Methode ist.

Anne Niessen wirft in einem Briefwechsel mit Christoph Richter die Frage auf: „Ist es – aus Sicht eines Hermeneutikers – überhaupt nötig, das methodische Vorgehen wissenschaftlichen Arbeitens in jedem Fall neu zu reflektieren?" (Niessen & Richter, 2011, S. 7) Richter antwortet, die Methoden müssten nicht jedes Mal reflektiert werden, sondern es genüge häufig ein Verweis, außer es gäbe „Abweichungen vom üblichen Gebrauch oder Besonderheiten sowie eigene Methoden" (ebd., S. 8). Dem ist entgegenzuhalten, dass *gerade* im Bereich hermeneutischen Arbeitens eine Klärung des Standpunkts erforderlich ist, da ‚*die* Hermeneutik' nicht existiert. Vielmehr ist Hermeneutik ein Sammelbegriff für verschiedene historisch gewachsene und teilweise auch widersprüchliche Strömungen, die – zumindest in umfangreicheren Arbeiten – eine Positionierung unabdingbar machen. Daher werden im Folgenden Aspekte, auf denen die vorliegende Arbeit aufbaut, hervorgehoben und reflektiert.

3.1 Begriffsforschung

Jörg Schlömerkemper betont in seiner Präsentation der Qualitätskriterien von Forschung die Relevanz von Definitionen: Zur Verbesserung der Kommunikation sei es „notwendig, die Bedeutungen bestimmter Begriffe von denen anderer abzugrenzen, die Begriffe zu ‚*definieren*'" (Schlömerkemper, 2010, S. 45, H. i. O.). Damit gibt er einen ersten Eindruck davon, welche Aufgaben Begriffsforschung zukommen und warum sie sich als eigenes Forschungsfeld etablieren konnte: Sie untersucht, welche Begriffe, z. B. in der Wissenschaft, verwendet werden, wie konsistent diese Verwendung ist, wie sich Begriffe von anderen unterscheiden, wie Begriffe verstanden und definiert werden können usw. Die Unterschiede zwischen Begriffsforschung im Allgemeinen und *musikpädagogischer* Begriffsforschung sind marginal (vgl. Eibach, 2019, S. 241). Letztere sei „dadurch gekennzeichnet, dass fachspezifisches musikpädagogisches Wissen und allgemeine begriffstheoretische Erkenntnisse in ihr konvergieren" (ebd.). Die Unterscheidung betrifft demnach eine inhaltliche Ebene, zeigt sich aber nicht hinsichtlich des Vorgehens oder der Methodologien, sodass in den folgenden Ausführungen keine Trennung zwischen musikpädagogischen und nicht-musikpädagogischen Ansätzen vorgenommen werden muss.

Innerhalb der Begriffsforschung findet ein breites Methodenspektrum seinen Einsatz. Neben Arbeiten, die in empirischer oder linguistischer Tradition stehen, finden sich andere, die sich in Hermeneutik verorten. Da sowohl zwischen unterschiedlichen Fachdisziplinen als auch innerhalb von diesen die Ansichten divergieren können, was unter einem Begriff zu verstehen ist, und da auf keine grundsätzlich gültige Begriffstheorie zurückgegriffen werden kann (vgl. Eibach, 2018, S. 368–369), muss eine Auswahl getroffen werden. Daher wird in einem ersten Abschnitt zu Aufgaben, Vorgehensweisen und Herausforderungen von Begriffsforschung (siehe Abschnitt 3.1.1) neben allgemeinen Feststellungen die Begriffsforschung nach Benjamin Eibach (2018, 2019) als primäre Bezugstheorie vorgestellt.[59] Anschließend wird auf die Begriffsforschung im Kontext der vorliegenden Arbeit eingegangen (siehe Abschnitt 3.1.2): Neben terminologischen Differenzierungen zwischen ‚Raumbegriff' und ähnlichen Bezeichnungen

59 Der von Eibach in seiner Dissertation *Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik* (Eibach, 2018) entwickelte Ansatz wird aus drei Gründen als Referenzpunkt ausgewählt: Zuerst ist Eibachs Arbeit spezifisch musikpädagogisch und bietet einen *inner*disziplinären Zugang, der sich an einem musikpädagogischen Gegenstand bewährt hat. Zweitens ist sie zum Zeitpunkt des Entstehens der vorliegenden Arbeit das neueste umfassende Beispiel einer musikpädagogischen Publikation im Bereich der Begriffsforschung. Mögliche Alternativen fallen meist deutlich kompakter aus oder sind älteren Jahrgangs (z. B. Flämig, 1998; vgl. Hofmann, 2003). Drittens verortet Eibach seine Überlegungen im Bereich der Hermeneutik, wenngleich er nur vereinzelt darauf hinweist (Eibach, 2018, S. 372, 2019, S. 236).

werden Prämissen für die Analysen aufgestellt. Zuletzt wird reflektiert, warum Raum kein musikpädagogischer Grundbegriff ist.

3.1.1 Aufgaben von Begriffsforschung

Martina Krause kritisiert, dass „musikpädagogische Begriffe […] häufig nicht konsensuell (oder zumindest nicht konsistent) verwendet" würden (Krause, 2011, S. 35). Sie benennt eine – nicht exklusiv, aber auch musikpädagogische – Problematik, aus der eine Notwendigkeit intensiverer Auseinandersetzungen mit Begriffen resultiert. Denn bei verschiedenen Autor*innen klingt an, dass geklärte Begriffe die Bedingung von funktionierender Wissenschaft sind: Vogt bezeichnet die Begriffe etwa als „[n]otwendige Bedingung für jede störungsfreie fachliche Kommunikation" (Vogt, 2012, S. 1). In ähnlicher Weise merken Hörmann und Meidel an, „dass jeglicher fachliche Diskurs […] nur von einer gemeinsamen begrifflichen Verständigungsbasis aus gewinnbringend geführt werden" könne (Hörmann & Meidel, 2016, S. 11). Eibach stimmt in diesen Tenor ein und listet mehrere Begründungen der Relevanz von Begriffen auf:

> „Sie dienen dazu, die Verständigung zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu gewährleisten, Tatbestände zu identifizieren und zu ordnen, den Wissenstransfer und die Addition von Informationen zu optimieren sowie Schlussfolgerungen, Analogiebildungen, Erörterungen von Situationen und Lösungen von Problemen zu ermöglichen" (Eibach, 2018, S. 13).

Anhand der Aufzählung wird ersichtlich, warum Begriffe eine zentrale Rolle in Forschungsprozessen spielen (sollten) (vgl. ebd.). Diese Erkenntnis ist keineswegs neu, sondern wird bereits 1985 von Sigrid Abel-Struth beschrieben:

> „Um Überlegungen verständlich zu machen, einen Vorgang beschreiben, ein Problem entwickeln, ein Faktum beurteilen, einen Forschungsansatz formulieren zu können, sind Begriffe notwendig, für die ein Minimalkonsens besteht, die zumindest in dem Spektrum ihrer möglichen Bestimmungen bewußt sind." (Abel-Struth, 2005, S. 598)

Abel-Struth zählt ähnlich wie Eibach auf, für welche wissenschaftlichen Vorgänge bzw. Handlungen geklärte Begriffe notwendig sind. Offen bleibt, ab wann der Minimalkonsens besteht oder „[w]ann genau ein Begriff als *geklärt* gelten kann" (Eibach, 2018, S. 18, H. i. O.). Der Zeitpunkt der Klärung steht in enger Verbindung zu Anspruch und Anliegen der Begriffsklärenden. Je nach Perspektive kann der gleiche Begriff früher oder später als geklärt gelten. Von außen betrachtet ist ein Begriff nie vollständig geklärt. Stattdessen ist seine Klärung ein unabschließbarer Aushandlungsprozess, in dem – im Sinne

hermeneutischen Verstehens – immer wieder neue Kenntnisstände erreicht werden, aber letztlich nur partielle bzw. vorübergehende Klärungen erfolgen können. „Eine für immer und alle Zeit einheitliche Verwendung von Begriffen" (Krause, 2011, S. 37) scheint weder erstrebenswert noch überhaupt möglich zu sein. Krause erläutert, dass Begriffe insbesondere dadurch, dass sie Teil des „‚fließenden' wissenschaftlichen Diskurses" seien, dynamisch blieben und „Bedeutungsverschiebungen" erführen (ebd.).

Eibach kommt zu dem Schluss, Abel-Struth habe „‚Musikpädagogische Begriffsforschung' als einen wesentlichen Bestandteil von Musikpädagogik als Forschungsgebiet" skizziert (Eibach, 2019, S. 232). Hinsichtlich der oben diskutierten Notwendigkeit geklärter Begriffe ist Abel-Struth zuzustimmen: Begriffsforschung könnte als eigene Subdisziplin der Musikpädagogik etabliert werden. Alternativ sollte wenigstens dauerhaft Forschung zu Begriffen existieren. Begriffsanalysen, so erläutert Eibach, stellten „einen Schritt auf dem Weg zur Konsolidierung wissenschaftlicher Disziplinen dar" (ebd., S. 231). Sie seien ein unverzichtbarer Teil musikpädagogischer Forschung, da sie Grundlagen für weiterführende wissenschaftliche Untersuchungen bereitstellten (ebd., S. 231, 240).

Neben der Analyse benennt Eibach als Aufgaben musikpädagogischer Begriffsforschung die „Erarbeitung von Definitionen", die „Deskription" und die „Entwicklung eines Bezugssystems" (Eibach, 2018, S. 18). Er verdichtet seine Überlegungen dahingehend, dass er drei mögliche Bestandteile von Begriffsstudien benennt: Erstens könne eine „Darstellung der Verwendungszusammenhänge eines Begriffes" erfolgen (Eibach, 2019, S. 234). In einer Untersuchung, die zu einer solchen Darstellung führt, werden zum einen Bezüge zwischen Begriff und umgebendem (Kon-)Text sowie zwischen Begriff und Verfasser*in aufgedeckt. Zum anderen kann sie sich bis auf die Beziehungen zwischen verschiedenen Texten erstrecken, was Verbindungen zu einem diskursanalytischen Vorgehen herstellen kann (siehe Abschnitt 3.2.4). Zweitens könne eine „Rekonstruktion" der „historischen Genese" eines Begriffs vorgenommen werden (Eibach, 2019, S. 234). Dieses Vorgehen rückt eine Begriffsstudie in die Nähe historischer Musikpädagogik. Insbesondere für Begriffe mit weit zurückreichenden Ursprüngen ist dieser Ansatz schwierig lückenlos umzusetzen. Dem ist jedoch zu begegnen, indem die Genese nur in einem ausgewählten, über inhaltlich sinnvolle Kriterien bestimmten Zeitraum analysiert wird. Die dritte Herangehensweise sei „das Herausarbeiten der Begriffsmerkmale, also derjenigen Wissenselemente, die mit einem Begriff verbunden sind" (ebd.). Demnach wird ein Begriff charakterisiert, indem seine Eigenschaften benannt werden. Für den Fall von kontrovers diskutierten Begriffen zeichnet sich die Möglichkeit ab, keine eindeutigen Merkmale zu benennen, sondern bestehende Gegensätze und Ambivalenzen aus- und festzuhalten. Eine umfassende Begriffsanalyse wird alle drei von Eibach benannten Zugänge berücksichtigen müssen. Diese

sind dadurch miteinander verbunden, dass der Weg „von der Textoberfläche, d. h. über die Ebene der sprachlichen Ausdrücke, zur Erschließung des Begriffes“ (Eibach, 2018, S. 69) führe. Diese semantische Beziehung kann unterschiedlich gewichtet werden, je nachdem, ob unter der Bezeichnung ‚Begriff‘ eher der Ausdruck oder die Bedeutung betrachtet wird (vgl. ebd., S. 19; vgl. Eibach, 2019, S. 233).

Hinsichtlich der Frage, wie innerhalb der drei von Eibach aufgezählten Möglichkeiten der Begriffsanalyse im Detail interpretatorisch vorzugehen ist, wird auf die Ausführungen zu hermeneutischen Verfahrensweisen (siehe Abschnitt 3.2.2) verwiesen. Diese stellen zwar nur eine Option dar, wie Begriffsforschung angelegt werden kann, sind aber in der vorliegenden Arbeit die Grundlage für die Entwicklung einer eigenen gegenstandsbezogenen Methode (siehe Abschnitte 3.2.5, 4.3) – wie sie Eibach für den Gegenstand Musik-Lernen ebenfalls vornimmt. Eibachs Vorgehen ist ebenfalls nach hermeneutisch orientierten Anweisungen ausgerichtet. Beispielsweise bezieht er sich auf Helmut Danners „koordinierende Interpretation“ (Danner, 2006, S. 102; vgl. Eibach, 2018, S. 81, 2019, S. 236).

Eibach erläutert, sein Verfahren folge „keinem präskriptiv-festsetzenden, sondern einem deskriptiv-analytischen Ansatz“ (Eibach, 2019, S. 240). Begriffsforschung hat demnach nicht die Absicht, Begriffe zu *beurteilen* oder *vorzuschreiben*, stattdessen möchte sie *beschreiben* und *verstehen*. Sie ist weniger auf den zukünftigen, sondern eher auf den vergangenen Umgang mit Begriffen ausgerichtet. Daher ziele sein Verfahren, so Eibach, nicht auf „Definitionen oder Explikationen“, vielmehr werde „auf metatheoretischer Ebene das Spektrum bereits vorhandener Begriffsbestimmungen in synchroner und diachroner Perspektive entfaltet und strukturiert“ (ebd.).

3.1.2 Begriffsforschung im Kontext der vorliegenden Arbeit

Ulf Sauerbrey hält für Sozialwissenschaften fest, was für die Musikpädagogik in gleicher Weise gilt:

> „Manchmal wird […] etwas so oft gesagt bzw. geschrieben, dass es nach einiger Zeit auch für selbstverständlich gehalten wird. Fragt aber jemand nach der Bedeutung dieses scheinbar Selbstverständlichen, so zeigt sich, dass ein gängiger Begriff und die Sache, die er zu bezeichnen vermag, durchaus unklar sind.“ (Sauerbrey, 2017, S. 526)

Wird an einen in der Musikpädagogik verwendeten Begriff des Raums herangezoomt bzw. dahinter geblickt, zeigen sich oft erhebliche Unsicherheiten, sodass es näherer Begriffsuntersuchungen bedarf. Im Folgenden wird ausgeführt,

inwiefern sich die im vorherigen Abschnitt vorgestellten Eigenschaften von Begriffsforschung auf Raum in der Musikpädagogik beziehen und anwenden lassen.

Prämissen für die Analyse von Begriffen des Raums

Bislang werden in der Musikpädagogik zwischen vereinzelt bestehenden Definitionsversuchen von Raum kaum wechselseitige Bezüge hergestellt, sodass eine Begriffsklärung mit einer Vernetzung und Systematisierung bestehender Ansätze einhergehen muss. Form und Ergebnis dieser Vernetzung sind zu Analysebeginn offen und ergeben sich erst aus der Arbeit am Material. Dass Raum einheitlich verstanden werden könnte, ist – wie für andere zentrale Begrifflichkeiten – nicht anzunehmen (vgl. Vogt, 2014a, S. 16–17). Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass zu einer Definition von Raum gelangt werden könnte, welche die gesamte Musikpädagogik umfasst. Dennoch ist das übergeordnete und von der schlussendlichen Ausgestaltung unabhängige Ziel, einen „gemeinsamen ‚Kern' der unterschiedlichen Merkmalskonfigurationen" (Eibach, 2018, S. 18) von Raum herauszuschälen.

Das verfolgte Anliegen bedarf einer deskriptiv-analytischen Ausrichtung, die sich bestehenden Äußerungen über Raum zuwendet, statt Hypothesen zu zukünftigen Möglichkeiten einer Begriffsdefinition aufzustellen. Eine Bewertung einzelner untersuchter Ansätze würde dem Ziel der Systematisierung nicht dienen, sodass vor allem auf Beschreibung, Analyse und vorsichtige, um Objektivität bemühte[60] Interpretation zurückgegriffen wird. Somit wird die von Christian Illies beschriebene Wertfreiheit (Illies, 2010) angestrebt.[61]

Aus der Auseinandersetzung mit Begriffsforschung geht eine Präzisierung des Erkenntnisinteresses hervor: So ist *nicht* in erster Linie interessant, wie Raum an sich aufgefasst wird. Denn dies würde alle nicht gesagten, aber gemeinten Räume, die etwa hinter raumverwandten Ausdrücken wie ‚Ort' stehen, einschließen. Zudem könnte Raum aufgrund seiner Abstraktheit und als Grundkategorie menschlicher Existenz in Überlegungen zu jeglicher Thematik einbezogen bzw. aus dieser herausgelesen werden. Es ist evident, dass dies für die Analysen des Materialkorpus (siehe Abschnitt 4.1) einen nicht handhabbaren Umfang erzeugen würde. Daher bleiben die Analysen dicht am Wort bzw. Ausdruck, wenngleich ein Begriff nicht mit diesem gleichzusetzen ist, sondern in die Ebene der

60 Es soll nicht der Anschein erweckt werden, als könnte das Ideal der Objektivität vollständig erreicht werden. Jede wissenschaftliche Arbeit ist letztlich an die subjektiven Positionen der ausführenden Wissenschaftler*innen gebunden. Trotzdem kann ein Bemühen um nachvollziehbare und möglichst – zumindest innerhalb der Musikpädagogik – allgemeingültige Erkenntnisse stattfinden.

61 „Die ‚Wertfreiheit' der Wissenschaften bedeutet, dass ihre Erkenntnisse lediglich beschreibend sind, also Tatsachen und Zusammenhänge darstellen, aber keine Sachverhalte bewerten (moralisch oder in einem anderen Sinne)" (Illies, 2010, S. 139).

Vorstellungen und Bedeutungen hineinragt (Eibach, 2019, S. 233). Es wird also versucht, primär über *Raum als Ausdruck* und seinen unmittelbaren sprachlichen Kontext *Raum als Begriff* einschließlich seiner Bedeutungen zu erschließen.

Die Relevanz von Metaphern

Als weitere Prämisse für die vorliegende Arbeit ist anzunehmen, dass Metaphern von besonderer Relevanz sein werden – dies betrifft sowohl räumliche Metaphern im Allgemeinen (vgl. Hoffstadt, 2009) als auch metaphorische Begriffe des Raums im Besonderen. Denn Raum wird in der Musikpädagogik nur zu geringem Teil absichtsvoll als eigenständiges Konzept entwickelt. Häufig wird der Ausdruck aus der Alltagssprache übernommen oder aus anderen Forschungsdisziplinen importiert. Deshalb treffen Überlegungen Malte Sachsses zu: Er zitiert Matthias Flämig, dem zufolge die „Übernahme von Wörtern aus der Umgangssprache, aber auch der Bildungssprache […] zu einem Reden in Metaphern" führe (Flämig, 1998, S. 25; zitiert nach Sachsse, 2014, S. 133), und folgert, dass dies vor allem zuträfe, „wo Wörter sowohl in einem alltagssprachlichen Begriffsverständnis geläufig" seien und „andererseits bereits als wissenschaftliche Termini in gleich mehreren verschiedenen diskursgeschichtlichen Traditionen" stünden (Sachsse, 2014, S. 133).

In diesem Zusammenhang soll für die Verwendung von Metaphern sensibilisiert werden. Allerdings erfolgt bewusst kein Einstieg in die *Metapherntheorie*[62], die einen eigenen Forschungszweig darstellt und deren Aufgreifen zu weit vom Anliegen der vorliegenden Arbeit wegführen würde. Das Verständnis von ‚Metapher' orientiert sich daher am *Metzler Lexikon Literatur*, in dem definiert wird:

62 Erste Einblicke in die für eine ausführliche Auseinandersetzung mit Metaphern zentrale *Kognitive Metapherntheorie* von George Lakoff und Mark Johnson finden sich beispielsweise bei Jürgen Oberschmidt (2017, S. 78–79). Zur Vertiefung sprach- und zeichentheoretischer Aspekte ist etwa auf Katrin Kohls Einführungswerk *Metapher* (Kohl, 2007) zu verweisen, anwendungsorientiert ist hingegen *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung* (Schmitt, Schröder & Pfaller, 2018). Für die Musikpädagogik merkt Bernd Clausen an, dass „Untersuchungen zur Metaphorologie […] relativ selten" (Clausen, 2017, S. 39) seien. Dennoch kann beispielsweise auf Oberschmidts Publikationen (u. a. Oberschmidt, 2011, 2014, 2017) zurückgegriffen werden. In Hinblick auf die Raumthematik haben sich aus philosophischer Perspektive Christian Hoffstadt (2009) und aus erziehungswissenschaftlichem Blickwinkel Walter Herzog (2006) mit Metaphern auseinandergesetzt. Eine Diskussion der metaphorischen Verwendung von Raum findet sich auch in den Ausführungen Werner Kösters, dessen historisch kritische Sichtweise auffällt, in der er Raum zum einen als „Überhöhung geographischer Bedingungsfaktoren" (Köster, 2014, S. 278) und zum anderen als „Meta-Metapher" (ebd.) thematisiert.

> „Metapher, […] wichtigste Form der Uneigentlichkeit, bei der auf der Ebene einzelner Formulierungen und Wörter […] konventionelle Ausdruck-Inhalt-Zuordnungen durch das Zusammenspiel des Ausdrucks mit seiner Textumgebung (Kotext) oder situativen Umgebung (Kontext) aufgehoben und durch die Aufforderung oder den Zwang zu einer unkonventionellen und dadurch neuen Bedeutungskonstituierung ersetzt werden[.]“ (Zymner, 2007a, S. 494)

In Bezug auf Raum besteht die Uneigentlichkeit darin, dass Vorstellungen von der Ausgestaltung eines physischen dreidimensionalen Raums auf Kontexte übertragen werden, die eigentlich nicht räumlich geprägt sind, aber durch Raum als Metapher *vorstellbar* werden. Verkompliziert wird die Lage zumeist dadurch, dass Raum nicht vollständig metaphorisch gebraucht wird, sondern seine Bedeutung zwischen Metapher und ‚realem' Raum pendelt (siehe Abschnitt 5.2.2). Zwar lassen sich in nahezu allen Kontexten räumliche Metaphern finden, aber ein metaphorischer Raumbegriff wird auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig von einander überlappenden Metaphern durchzogen. Daher soll in den Analysen weniger nach den weit gefassten *räumlichen Metaphern*, sondern vor allem nach *metaphorischem Raum* gefragt werden. Dieser lässt sich als eine den gesamten Materialkorpus umfassende Art des grundlegenden Begriffsverständnisses bestimmen (siehe Abschnitt 5.2.2), die „unterschiedliche Formen der Uneigentlichkeit“ (Zymner, 2007b, S. 495) einschließt.

Terminologische Differenzierung

Als Nächstes wird auf einen Aspekt eingegangen, der für die vorliegende Arbeit entscheidend ist, um Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten: Es bedarf einer terminologischen Differenzierung zwischen ‚Begriff' und verwandten Bezeichnungen. Zugrunde gelegt wird Löws Unterscheidung:

> „Der Raumbegriff ist ein Fachterminus. Er dient der Verständigung innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin. Ihn nutzend, sollen wesentliche Zusammenhänge als Einheit formuliert werden können. Raumbilder sind […] ‚Konfigurationen von Dingen, Bedeutungen und Lebensstilen' […]. Es handelt sich hierbei um einzelne Bilder von Räumen, an konkreten Arrangements geformt, die in großer Vielzahl in einer Gesellschaft existieren können. Eine Raumvorstellung ist im Unterschied dazu eine Idee vom Raum, eine Verdichtung dieser Raumbilder sowie deren symbolische Besetzung mit in wissenschaftlichen Disziplinen geltendem und/oder in den Alltag transformiertem Wissen um den Raum.“ (Löw, 2015, S. 15–16)

Dem Zitat nach wäre möglicherweise anzunehmen, dass die vorliegende Arbeit ‚den' musikpädagogischen Raumbegriff untersuchen könnte. Allerdings tritt Leser*innen musikpädagogischer Texte ‚Raum' nicht nur als Stammwort, sondern

auch als Grundwort von Determinativkomposita[63] entgegen (siehe Tabelle 4 in Abschnitt 5.2.4).[64] Wenngleich auch argumentiert werden könnte, dass sich alle Determinativkomposita auf den gleichen Begriff zurückführen lassen, scheint die Sichtweise plausibler, dass bereits ihre voneinander abweichende sprachliche Form auf unterschiedliche *Raumbegriffe* hinweist. Die Annahme, dass mehrere Raumbegriffe bestehen, wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass sich bereits im Stammwort ‚Raum' verschiedene Bedeutungen überschneiden (siehe Abschnitt 5.2.2).

Daneben finden sich in noch weitaus größerer Zahl *Raumbilder*, die auf unterschiedlichen Reflexionsniveaus angesiedelt sein können. So sind Raumbegriffe letztlich Verknüpfungen von Raumbildern, die bestimmte Regelmäßigkeiten betonen. Allerdings ist ebenso jedes spontane und intuitive Nachdenken über Raum ein Raumbild. Folglich sind Raumbegriffe und Raumbilder nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen. Daher wird in der vorliegenden Arbeit versucht, die Bezeichnungen leicht von Löw abweichend zu fassen: Von Raumbegriffen soll gesprochen werden, wenn ‚Raum' dezidiert verwendet wird, also eine Klärung stattfindet, eine Definition gegeben wird, Merkmale benannt werden oder raumtheoretische Bezüge erfolgen. Von Raumbildern soll hingegen die Rede sein, wenn ‚Raum' alltagssprachlich und ohne weitere Reflexion verwendet zu werden scheint.[65]

Eine *Raumvorstellung* umfasst eine Vielzahl von Raumbegriffen und -bildern. In musikpädagogischen Schriften sind Bezugnahmen auf bestehende Raumvorstellungen, etwa die soziologische, auszumachen. Allerdings existiert bislang keine übergreifende musikpädagogische Raumvorstellung. Zu diffus sind die Nennungen von und Auseinandersetzungen mit Raum im Hinblick auf die gesamte Forschungsdisziplin. Um von der Existenz einer musikpädagogischen Raumvorstellung sprechen zu können, müssten verschiedene Raum thematisierende Ansätze ausführlich aufeinander bezogen und auf verbindende Elemente hin untersucht werden. Die sich daraus ergebende Quintessenz entspricht einer

63 „Determinativkompositum" ist die Bezeichnung „für ein Kompositum, dessen initiale Konstituente (Bestimmungswort, auch: Determinans) im Dt. die Extension der finalen Konstituente (Grundwort, auch: Determinatum) bestimmt" (Eins, 2010a, S. 141). Die Bezeichnung „Kompositum" kann als Synonym für „Zusammensetzung" verstanden werden (Eins, 2010b, S. 349).

64 Auch disziplinübergreifend existiert von ihnen eine „inkommensurabel hohe Zahl" (Müller, 2017, S. 54). Müller erläutert, dass diese darauf verweise, „wie geeignet der Raumbegriff sein kann, um in der Wissenschaft wie im Alltag unterschiedliche Seinsverhältnisse und Situationen sprachlich in den vereinigenden Griff zu bekommen" (ebd.).

65 Es kann vorkommen, dass Nennungen von ‚Raum', die unter Einbezug des implizit vorhandenen Wissens als Raumbegriffe klassifiziert werden müssten, wegen des Fehlens expliziter Äußerungen als Raumbilder identifiziert werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass dieser Fehler nur in Einzelfällen auftritt und die Ergebnisse der Analysen nicht beeinflusst.

musikpädagogischen Raumvorstellung, ist aber nicht mit einer Raumdefinition gleichzusetzen, da sie eine Vielzahl bestehender Definitionen subsumiert.

Die eingeführten differenzierenden Bezeichnungen sind als nomenklatorische Orientierung hilfreich. Allerdings können Ausdrücke nicht immer eindeutig oder trennscharf einer bestimmten Bezeichnung zugeordnet werden. Daher wird ergänzend die Bezeichnung ‚*Begriffe des Raums*' eingeführt. Mit dieser ist die Summe aller Nennungen von Raum, also aller Raumbegriffe, Raumbilder und Raumvorstellungen, gemeint. Mithilfe der vier Bezeichnungen können verschiedene Möglichkeiten, über Raum zu sprechen, präzise voneinander unterschieden werden.

Warum Raum kein musikpädagogischer Grundbegriff ist

Da ein „begriffliche[s] Defizit der Disziplin" (Vogt, 2014a, S. 8) ausgemacht worden sei, kommt in der jüngeren Vergangenheit in der Musikpädagogik die Frage auf, welche Begriffe als Grundbegriffe des Fachs angesehen werden könnten (vgl. Vogt, Heß & Brenk, 2014). Grundbegriffe erscheinen als Eckpfeiler, auf die sich eine Disziplin stützt und auf denen sie aufbaut. Für die vorliegende Arbeit ist interessant, warum Raum kein musikpädagogischer Grundbegriff ist und wie die Relevanz von Raum für die Musikpädagogik stattdessen beschrieben werden kann. In der Diskussion dieser beiden Fragen wird die Beziehung von musikpädagogischer Begriffsforschung und Raum zusammenfassend reflektiert.

Vogt erläutert, was unter einem Grundbegriff verstanden werden kann: „Begriffe, die Schlüsselfunktionen für die Musikpädagogik als Fachgebiet haben, […] kann man auch als *Grundbegriffe* der Musikpädagogik bezeichnen" (Vogt, 2014a, S. 9, H. i. O.). Er spezifiziert, wie sich „wissenschaftliche Grundbegriffe" von „bloßen Fachtermini" (ebd., S. 11) unterscheiden lassen: Grundbegriffe seien nicht durch Forschung ermittelbar, sondern gingen dieser „immer schon voraus" (ebd.). Sie seien „einheimische Begriffe", also fachspezifisch, sodass sie nicht ohne Weiteres aus anderen Disziplinen importiert werden könnten (ebd., S. 12). Sie ordneten ein Fach und gäben ihm seine Struktur (ebd.). Andreas Dörpinghaus und Ina Katharina Uphoff, die Vogt ebenfalls zitiert, halten resümierend fest, Grundbegriffe seien mit „einer Achse vergleichbar, um die sich eine Wissenschaft dreht, ohne dass die Achse fixiert würde. Vielmehr bestimmen die Bewegungen um diese Achse, diese als feststehend" (Dörpinghaus & Uphoff, 2014, S. 13).

In Vogts Charakterisierung von Grundbegriffen klingen Punkte an, die Raum nicht erfüllt. So ist der Begriff weder ‚einheimisch' noch geht er musikpädagogischer Forschung ‚immer schon voraus'. In musikpädagogischen Schriften finden sich daher zahlreiche Importe von Raumbegriffen, aber es existiert kein genuin musikpädagogisches Bewusstsein für Raum. Allerdings eignet sich Raum als ‚Achse' und scheint für die wissenschaftliche Musikpädagogik zunehmend zu dieser zu werden. Sollte sich ein Spatial Turn, dessen Beginn um das

Jahr 2018 angenommen wird (vgl. Abschnitt 2.4.3), in den nächsten Jahren bestätigen, käme dies einer partiellen Neuausrichtung der Musikpädagogik gleich. Wird Raum als Potenzial anerkannt, kann er zur grundlegenden Kategorie jeglicher Forschung werden. Gerade deshalb kann er nicht als musikpädagogischer Grundbegriff angesehen werden. Vielmehr scheint er ein Grundbegriff von Forschung an sich bzw. des Denkens im Allgemeinen zu sein. Demnach wäre er kein Eckpfeiler der Musikpädagogik, sondern ein Teil des allgemeinen wissenschaftlichen Fundaments. Durch einen ungeklärten Begriffsgebrauch, wie er für die Musikpädagogik im Zusammenhang mit Raum bislang konstatiert werden konnte, entstehen Missverständnisse, die Rissen im Fundament entsprechen und die Stabilität musikpädagogischer Theoriegebäude mindern. Eine Systematisierung musikpädagogischer Begriffe des Raums ermöglicht es folglich, zukünftig stärker abgesicherte Aussagen zu musikpädagogischen Gegenständen treffen zu können, was auch zur Legitimation von musikpädagogischen Grundbegriffen beitragen kann, wie es in Kapitel 6 für ‚musikalische Bildung' gezeigt wird.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Raum nicht als musikpädagogischer, aber als allgemeiner wissenschaftlicher Grundbegriff angesehen werden kann. Seine Beliebtheit als Vokabel musikpädagogischer Forschung wächst seit etwa zehn Jahren zunehmend (vgl. Abschnitt 2.4). Ein Ende dieser „terminologischen Konjunktur" (Vogt, 2014a, S. 10) ist bislang nicht abzusehen.

Zusammenfassung:
Da Begriffsforschung interdisziplinär ist und sich auf verschiedene Methodologien beziehen kann, erfolgt eine Bezugnahme primär auf einen ausgewählten Ansatz (Eibach, 2018, 2019), der musikpädagogisch, umfassend, aktuell, deskriptiv-analytisch und hermeneutisch ist. Er dient *nicht* als Schablone, sondern als Orientierung in der Entwicklung eines eigenen methodischen Vorgehens. Aus der Verortung im Feld der Begriffsforschung resultiert:

- Es können *Prämissen* für die Analysen aufgestellt werden.
- *Metaphern* kommt eine besondere Bedeutung zu.
- Terminologisch wird zwischen *Raumbegriff, Raumbild, Raumvorstellung* und *Begriffen des Raums* differenziert.
- Raum ist kein musikpädagogischer, aber ein *allgemeiner wissenschaftlicher Grundbegriff*.

3.2 Hermeneutik

Christoph Weber und Jan Böhm merken an, dass „in der aktuellen Bildungsforschung empirische Forschungsmethoden" dominierten, aber „wissenschaftliche Erkenntnisse […] nicht allein durch den Einsatz eben dieser generiert werden" könnten (Weber & Böhm, 2018, S. 251). Die Lage in der Musikpädagogik ist

ähnlich: Empirische Paradigmen scheinen weite Teile der Forschungslandschaft zu bestimmen. Allerdings wird *teilweise* außer Acht gelassen, dass insbesondere qualitativ-empirische Forschung und ihre interpretativen Anteile auf ein Denken zurückzuführen sind, das als ‚hermeneutisch' bezeichnet werden kann. Denn erst Hermeneutik ermöglicht „die Integration sowie das Verstehen der von der Empirie gelieferten Daten" (Sachsse, 2014, S. 36). Da zum einen die Bezeichnung ‚Hermeneutik' in der Musikpädagogik mehrdeutig ist (siehe Abschnitt 3.2.3) und zum anderen der berechtigte Einwand geäußert werden kann, dass – zumindest aus einem bestimmten Blickwinkel – jedes geisteswissenschaftliche Nachdenken und auch jedes qualitativ-empirische Vorgehen hermeneutisch sei, wird in den folgenden Abschnitten das der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegte Verständnis von Hermeneutik entfaltet, diskutiert und methodologisch zugespitzt.

Das Verständnis von Hermeneutik in allgemeingültiger Weise zu klären, wäre nicht abschließend oder in letzter Eindeutigkeit möglich: Hans-Christoph Koller hält fest, der Begriff bezeichne „ein weites Feld unterschiedlicher philosophischer Begründungen und Zielsetzungen sowie methodischer Konzepte für den verstehenden Umgang mit Texten" (Koller, 2011, S. 83). Folglich kann mitnichten von ‚der' Hermeneutik gesprochen werden, stattdessen besteht eine „Pluralität der Hermeneutik" (Jung, 2002, S. 133) bzw. eine Vielfalt von „Hermeneutiken" (Joisten, 2009, S. 14). Es kann „nicht gelingen […], eine einzige schlechthin paradigmatische Form des Verstehens zu isolieren, die dann allen anderen als Muster dienen könnte" (Jung, 2002, S. 133). Diese These führt Matthias Jung zu einer weiten Definition, die das Feld hermeneutischer Anwendungsmöglichkeiten grob umreißt:

> „Hermeneutik wäre dann jene Theorie, die die Vielfalt solcher lebensweltlichen Zugänge beschreibt, analysiert, ihre Wechselbeziehungen untersucht und insbesondere auch der Frage nachgeht, wie sie sich zum wissenschaftlichen Denken verhalten." (ebd.)

Während Hermeneutik ursprünglich in Theologie und Jurisprudenz beheimatet ist, wird sie von Friedrich Schleiermacher erstmals in eine allgemeine Hermeneutik überführt (siehe Abschnitt 3.2.1). Dementgegen haben sich vor allem im 20. Jahrhundert wieder Spezialisierungen wie die pädagogische Hermeneutik entwickelt, die „nach den Grundphänomenen und dem Sinn von Erziehung und Bildung" (Weber & Böhm, 2018, S. 252) sucht. Hermeneutik im Gesamten bewegt sich in der „Spannbreite zwischen einer Reflexion über das Sinnverstehen überhaupt und einer methodischen Anleitung zum Auslegen eines konkret vorliegenden Textes" (Joisten, 2009, S. 12).

Für die vorliegende Arbeit ist Hermeneutik gerade in dieser doppelten Bedeutung relevant. Daher wird sie in Abschnitt 3.2.1 als philosophische Erkenntnistheorie thematisiert, um zu zeigen, wie Verstehen und Auslegen

jegliche Geisteswissenschaft fundieren. Dazu werden die drei Positionen Friedrich Schleiermachers, Wilhelm Diltheys und Hans-Georg Gadamers schlaglichtartig diskutiert. In Abschnitt 3.2.2 werden spezifische Verfahrensweisen hermeneutischer Textinterpretation in der Pädagogik benannt. In Abschnitt 3.2.3 wird überblicksartig darauf eingegangen, wie sich musikpädagogische Auseinandersetzungen mit und Bezugnahmen auf Hermeneutik in deren Pluralität verorten lassen, bevor in Abschnitt 3.2.4 das Verhältnis von Hermeneutik und Diskursanalyse diskutiert wird, welches für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist. Abschließend erfolgt eine Reflexion der Notwendigkeit, eine eigene hermeneutisch orientierte Methode zu entwickeln (siehe Abschnitt 3.2.5).

3.2.1 Philosophische Hermeneutik als Erkenntnistheorie

Einige Publikationen stellen Geschichte und Ausrichtungen der *Hermeneutiken* umfassend vor: Teilweise basieren sie auf der Wiedergabe von originalen Textfragmenten, also Primärquellen, und geben etwa Positionen ab der Antike (Ficara, 2015b) oder Sichtweisen in Verbindung zu geisteswissenschaftlicher Pädagogik (de Haan & Rülcker, 2002) wieder. Andere Veröffentlichungen ordnen die historische Darstellung nach thematischen Schwerpunkten wie Dichtung, Bibel, Recht, Geschichte und Philosophie (vgl. Böhl, Reinhard & Walter, 2013, S. 5–10). Wieder andere fokussieren sich auf einzelne Autor*innen (Jung, 2002) oder eine systematische Darstellung (Danner, 2006, S. 34–131). Besonders für erste Annäherungen an die Thematik eignet sich das Einführungswerk *Philosophische Hermeneutik* (Joisten, 2009), das in der Antike ansetzt, sich aber insgesamt auf die jüngere Vergangenheit fokussiert und etwa die Gadamer-Habermas-Kontroverse in ihren Grundzügen erläutert (vgl. ebd., S. 155–159). Die aufgezählten Überblickswerke haben gemeinsam, dass sie sich – vor allem in Bezug auf die letzten zwei Jahrhunderte – auf dieselben Autor*innen fokussieren: Zumeist werden die Positionen von Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey und Hans-Georg Gadamer, teilweise auch von Martin Heidegger, Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas sowie mit einer Hinwendung zum Poststrukturalismus von Paul Ricœur und Jacques Derrida diskutiert.[66]

66 Die Aufnahme poststrukturalistischer Sichtweisen in Bände zur Hermeneutik kann kritisch hinterfragt werden. Eine Diskussion der Beziehung von Hermeneutik und Poststrukturalismus bzw. ihrer wechselseitigen Verbindungen und Abgrenzungen kann hier nicht erfolgen, aber es soll zumindest auf den zentralen Unterschied hingewiesen werden, den Daniel Wrana folgendermaßen erläutert: „In einer seit den 1980er Jahren geführten Kontroverse von Derrida und Gadamer […] galt als wesentlicher Unterschied, dass die Hermeneutik an der Möglichkeit und Notwendigkeit von Verständigung und Verstehen festhält, während die Dekonstruktion gerade die Unmöglichkeit und deren diskursive Bearbeitung als Ausgangspunkt der Sinntheorie wählt“ (Wrana, 2014, S. 523).

Der vorliegende Abschnitt ist auf Überlegungen zu Schleiermacher, Dilthey und Gadamer beschränkt. Somit wird in ihm nicht die Absicht einer umfassenden oder vollständigen Darstellung von Hermeneutik verfolgt, mit der ganze Buchreihen zu füllen wären. Vielmehr soll exemplarisch gezeigt werden, auf welche Arten Verstehen und Auslegen gefasst werden können und warum die Sichtweisen der philosophischen Hermeneutik letztlich jegliches menschliches Handeln und damit auch alle Wissenschaften betreffen. Nur auf dieser Basis kann später (siehe Abschnitt 3.2.2) eine angemessene Ab- bzw. Eingrenzung der textinterpretativen Verfahrensweisen stattfinden.

Schleiermacher: Allgemeine Hermeneutik

Karen Joisten betrachtet Schleiermacher als den „Vater der ‚allgemeinen Hermeneutik'" (Joisten, 2009, S. 96). Vor seinen Überlegungen habe sich Hermeneutik im engen Rahmen einer „*hermeneutica sacra*" und einer „*hermeneutica profana*" (ebd., S. 98, H. i. O.) bewegt. Dilthey führt dementsprechend aus:

> „Die Hermeneutik war bis dahin im besten Falle ein Gebäude von Regeln gewesen, dessen Teile, die einzelnen Regeln, durch den Zweck einer allgemeingültigen Interpretation zusammengehalten wurden. […] Hinter diese Regeln ging nun Schleiermacher zurück auf die Analysis des Verstehens, also auf die Erkenntnis dieser Zweckhandlung selber, und aus dieser Erkenntnis leitete er die Möglichkeit allgemeingültiger Auslegung, deren Hilfsmittel, Grenzen und Regeln ab." (Dilthey, 1900/1990, S. 327)

Dilthey erläutert im Zitat, dass Schleiermacher über Verfahren zur Textinterpretation hinausgeht und Hermeneutik erkenntnistheoretisch fasst, indem er sich dem Verstehen an sich zuwendet. Dadurch bereitet Schleiermacher den Weg für spätere ontologische Wenden der Hermeneutik, während für ihn das Verstehen von Texten – wenn auch aus anderer Perspektivierung als zuvor – noch im Mittelpunkt zu stehen scheint. Elena Ficara erklärt, für Schleiermacher bedeute „‚Interpretation' das Verstehen eines Textes, dessen Sinn nicht unmittelbar durchsichtig ist, und von dem wir durch eine sprachlich-grammatische, psychologische und geschichtliche Distanz getrennt sind" (Ficara, 2015a, S. 14).

Die Aufgabe des Interpreten ist für Schleiermacher, „die Rede zuerst ebensogut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber" (Schleiermacher, 1995, S. 94). Mit diesem Standpunkt verweist er nach Joisten bereits auf die Unabschließbarkeit des hermeneutischen Prozesses: Der Interpret könne sich unter dieser Prämisse „dem Werk […] immer wieder in anderen Bezügen und Bezugnahmen annähern" (Joisten, 2009, S. 106). Zudem sieht Schleiermacher eine Verbindung zwischen Hermeneutik und Rhetorik, die darin bestehe, „daß jeder Akt des Verstehens die Umkehrung eines Aktes des Redens" sei (Schleiermacher, 1995, S. 76), sowie eine wechselseitige Abhängigkeit von Hermeneutik

und Kritik: „[B]eide philologische Disziplinen, beide Kunstlehren, gehören zusammen, weil die Ausübung einer jeden die andere voraussetzt" (Schleiermacher, 1995, S. 71).

Schleiermacher unterscheidet die „grammatische" und die „psychologische" Methode sowie das „komparative" und das „divinatorische" Verfahren (Joisten, 2009, S. 103). Hervorzuheben ist seine Differenzierung zwischen einer „laxeren" und einer „strengeren Praxis" der Auslegung, mit der er das Verhältnis von Verstehen und Missverstehen beschreibt:

> „*Die laxere Praxis in der Kunst geht davon aus, daß sich das Verstehen von selbst ergibt und drückt das Ziel negativ aus:* Mißverstand soll vermieden werden. […] *Die strengere Praxis geht davon aus, daß sich das Mißverstehen von selbst ergibt und das Verstehen auf jedem Punkt muß gewollt und gesucht werden.*" (Schleiermacher, 1995, S. 92, H. i. O.)

Joisten weist darauf hin, dass Schleiermacher für die strengere Praxis plädiere, „da allein sie es mit dem Verstehenwollen wirklich ernst meine" (Joisten, 2009, S. 100). Folglich erkennt Schleiermacher implizit die Fehlbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse an. Zugleich betont er, dass das Verstehen ein intentionaler Prozess ist. Dies unterscheidet ihn insbesondere von Heidegger sowie Gadamer und macht seine Ausführungen für Textinterpretation anschlussfähig.

Dilthey: Hermeneutik als Kunstlehre

Wilhelm Dilthey äußert sich ausführlich zum Unterschied zwischen Erklären als „Zurückführen eines Sachverhalts auf allgemeine Gesetzesaussagen" (Koller, 2011, S. 83) und Verstehen als „Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen" (Dilthey, 1900/1990, S. 318). Koller erläutert, das Innere könne „als den Zeichen zugrunde liegender ‚Sinn' bzw. als deren Intention, Zweck oder Motiv" angesehen werden (Koller, 2011, S. 83). Dieser ‚Sinn' ergibt sich nicht mit der Folgerichtigkeit einer Ableitung aus Gesetzesaussagen, sondern ist individuell zu ermitteln. Im Zuge seiner Überlegungen grenzt Dilthey erklärende Naturwissenschaften und verstehende Geisteswissenschaften voneinander ab (vgl. Joisten, 2009, S. 116), was aus heutiger Perspektive kritisch gesehen werden kann.[67]

Dilthey unterscheidet Hermeneutik vom alltäglichen Verstehen: Koller stellt dar, Dilthey sehe sie als „Methode wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung […],

67 Joisten merkt an, dass es für die Geisteswissenschaften der Gegenwart zu hinterfragen sei, „ob das Primat des Verstehens nicht durch ein dialektisches oder komplementäres Verstehen-Erklären-Modell modifiziert werden müsste" (Joisten, 2009, S. 116).

der objektive bzw. allgemeingültige Bedeutung zukommt" (Koller, 2011, S. 83). Problematisch in Hinblick auf das Ideal der Objektivität seien die „Subjektivität des Verstehenden" und die „Singularität des zu Verstehenden" (ebd.). Folglich könne das Verstehen erst als „Kunstlehre", die bestimmten Regeln folge, einen „Anspruch auf objektive Geltung" behaupten (ebd.): „Solches kunstmäßige Verstehen von dauernd fixierten Lebensäußerungen nennen wir Auslegung oder Interpretation." (Dilthey, 1900/1990, S. 319)

Zudem geht Dilthey auf die Relevanz der Sprache ein und stellt die These auf, dass „in der Sprache allein das menschliche Innere seinen vollständigen, erschöpfenden und objektiv verständlichen Ausdruck" finde (ebd.). Deshalb habe „die Kunst des Verstehens ihren Mittelpunkt in der Auslegung oder *Interpretation der in der Schrift enthaltenen Reste menschlichen Daseins*" (ebd., H. i. O.). Der anklingende Objektivitätsanspruch ist jedoch – dies ist Dilthey bewusst – nie vollständig einzulösen, wie Koller konstatiert: Auch bei der Befolgung der Regeln zur Auslegung sei das „Ziel objektiver Erkenntnis […] nur annäherungsweise zu erreichen, sofern das Verstehen als ‚unendliche Aufgabe' aufgefasst werden" müsse (Koller, 2011, S. 84).

Gadamer: Die Universalität der Hermeneutik

Mit Martin Heidegger vollzieht die Hermeneutik eine „ontologische, also seinsbezogene Wendung zum Menschen als Dasein" (Joisten, 2009, S. 125), die unter anderem durch Diltheys Äußerungen vorbereitet worden ist. Nach Heideggers Auffassung ist ein Mensch „bevor er sich dessen bewusst wird, bei jedem Lebensvollzug immer schon verstehend" (ebd., S. 124). Jung erläutert, dass Gadamer als Schüler Heideggers von diesem „unübersehbar geprägt" gewesen sei, aber dennoch einen „eigenständigen Entwurf" der Hermeneutik vorgelegt habe (Jung, 2002, S. 113). Dieser hat über geisteswissenschaftliche Disziplingrenzen hinweg eine zentrale Bedeutung: „Niemand hat das hermeneutische Denken im ausgehenden 20. Jahrhundert so beeinflußt wie Hans-Georg Gadamer." (ebd., S. 112) Dazu ähnlich formulieren Weber und Böhm, Gadamer habe die Hermeneutik mit *Wahrheit und Methode* (Gadamer, 2010; erste Auflage 1960) „regelrecht revolutioniert" (Weber & Böhm, 2018, S. 253). Denn für ihn sei Hermeneutik „keine bloße Methode zur Erkenntnisgewinnung", sondern „der Zugang zur Welt (Universalität der Hermeneutik) schlechthin" (ebd.).

Gadamer ist darum bemüht, „den Begriff des ‚Vorurteils' grundsätzlich zu rehabilitieren" (Joisten, 2009, S. 142) und von negativen Konnotationen, die ihm seit der Aufklärung anhaften, zu befreien: Für Gadamer gelten „Vorurteile als Bedingungen des Verstehens" (Gadamer, 2010, S. 281). Ohne sie, so erläutert Walter Herzog, „gäbe es keine Veranlassung, sich auf eine Sache einzulassen und ihr auf den Grund zu gehen" (Herzog, 2006, S. 14). Zudem verknüpft Gadamer Vorurteile mit dem ‚hermeneutischen Zirkel':

> „Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen. Er wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text schon mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest. Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfs, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich bei weiterem Eindringen in den Sinn ergibt, besteht das Verstehen dessen, was dasteht." (Gadamer, 2010, S. 271)

Ferner betont Gadamer die Unabschließbarkeit des Verstehens, wie sie bei Dilthey bereits anklingt. Die „Erhellung" einer hermeneutischen Situation sei eine „nie ganz zu vollendende Aufgabe" (ebd., S. 307). Die „Unvollendbarkeit" sei „kein Mangel an Reflexion", sondern liege im „Wesen des geschichtlichen Seins, das wir sind" (ebd.): „*Geschichtlichsein heißt, nie im Sichwissen Aufgehen*." (ebd., H. i. O.) Demnach ist die Unabschließbarkeit des Verstehens eng mit dem Aspekt der Historizität verbunden, der für Gadamer ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt. Joisten formuliert, das Streben der traditionellen Hermeneutik nach Objektivität übersehe „‚die subjektive Zufälligkeit des eigenen Standortes' und den Überlieferungskontext, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart permanent vermitteln" (Joisten, 2009, S. 141). Diese geschichtliche Vermittlung beschreibt Gadamer anhand des ‚Horizonts':

> „In Wahrheit ist der Horizont der Gegenwart in steter Bildung begriffen, sofern wir alle unsere Vorurteile ständig erproben müssen. Zu solcher Erprobung gehört nicht zuletzt die Begegnung mit der Vergangenheit und das Verstehen der Überlieferung, aus der wir kommen. […] Es gibt so wenig einen Gegenwartshorizont für sich, wie es historische Horizonte gibt, die man zu gewinnen hätte. *Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte*." (Gadamer, 2010, S. 311, H. i. O.)

Mit der Beschreibung des Verstehens als Horizontverschmelzung „historisiert Gadamer den hermeneutischen Zirkel" (Böhl, 2013, S. 122). Er erweitert das Modell vom Verstehen also um eine geschichtliche Dimension: Nur das bereits Vergangene kann in der Gegenwart verstanden werden.

Aus den hier skizzierten und weiteren Aspekten setzt sich das Hermeneutikverständnis Gadamers zusammen, das sich zu den hermeneutischen Grundbegriffen Verstehen, Auslegung und Anwendung in Beziehung setzen lässt. Friederike Rese erläutert, dass für Gadamer diese drei Momente nicht zu trennen seien.[68] Vielmehr seien sie „alle Momente ein und desselben Vorgangs, in dem der

68 Ursprünglich wird deren Beziehung jedoch anders verstanden: Rese legt dar, dass Johann Jacob Rambach 1732 eine strenge Trennung der drei Phasen betone (Rese, 2007, S. 129). Zunächst finde „das Verstehen, i. e. die kognitive Aufnahme des im Text Gesagten", statt, „dann die Auslegung, i. e. de[r] Versuch, das im Text Gesagte in eigenen Worten zu reformulieren, und schließlich die Anwendung, i. e. de[r] Versuch, das Verstandene und in

Interpret einen Text zu verstehen und zu einer Interpretation des Textes zu gelangen versucht" (Rese, 2007, S. 130). Dieser Interpretationsvorgang findet im „universale[n] Medium" (Joisten, 2009, S. 149) der Sprache statt: „Sprachliche Form und überlieferter Inhalt lassen sich in der hermeneutischen Erfahrung nicht trennen." (Gadamer, 2010, S. 445) Das mit dem Inhalt unauflösbar verbundene Sprechen „ist in der Weise endlich, daß eine Unendlichkeit des auszufaltenden und auszulegenden Sinnes in ihm angelegt ist" (ebd., S. 462). Zugleich erstreckt sich die Sprache auf das gesamte Menschsein, wie an Gadamers berühmtem Diktum deutlich wird: „Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache." (ebd., S. 478)[69]

Die Bedeutung von philosophischer Hermeneutik für die vorliegende Arbeit

Danner stellt die grundlegenden Ausrichtungen der drei zuletzt diskutierten Standpunkte zusammenfassend gegenüber:

> „Schleiermacher: Was hat der *Autor* unter dem Gesagten verstanden? Dilthey: Was verstehen Autor *und* Interpret unter dem Gesagten? Gadamer: Was muss der *Interpret* aus seiner heutigen Situation heraus unter dem Gesagten verstehen?" (Danner, 2006, S. 95, H. i. O.)

Somit verlagert sich das Gewicht der Interpretation immer weiter vom Autoren zum Interpreten und von vermeintlicher Objektivität zum Anerkennen der subjektiven Bedingtheit von Erkenntnis. Dieser kann sich Wissenschaft nicht entziehen, wenngleich sie durch Reflexion und Transparenz in Methodik und Vorgehen den subjektiven Anteil zumindest reduzieren kann. Zudem verdeutlicht das Zitat, dass sich die philosophische Hermeneutik in ihrer historischen Entwicklung auf einen immer weiteren Bereich erstreckt, der spätestens ab Gadamer als ‚universal' bezeichnet werden kann: „Universalität heißt hier, dass Verstehen und Sprache letztlich alles umfassen, was je gedacht und gesagt werden kann." (Joisten, 2009, S. 150) Dies hat zur Konsequenz, dass jegliche Form wissenschaftlicher Auseinandersetzung hermeneutisch im Sinne Gadamers ist. Folglich ist die philosophische Hermeneutik für die Analysen von Begriffen des Raums gleichermaßen grundlegend und problematisch. Sie ist zwar Inspiration und abstrakte Rahmung, aber lässt noch keine spezifischen Rückschlüsse zum analytischen Vorgehen zu. Zur Fundierung von ebendiesem bedarf es greifbarerer Bezüge und konkreter Hinweise zur Textinterpretation, welche sich ebenfalls unter der Bezeichnung ‚Hermeneutik' finden lassen und die entgegengesetzte Seite dessen,

---

eigenen Worten Reformulierte auf die konkrete Situation des Hörers zu beziehen" (ebd., S. 130).

69 Folglich ist jegliches Verstehen von Raum ebenfalls sprachlich bedingt: „Es ist die Sprache, die wir benutzen, welche die Art von Räumen festlegt, die wir dann auch zu sehen fähig sind." (Rau, 2013, S. 55)

was unter dem Begriff verstanden werden kann, ausmachen. Joisten beschreibt: „Verstehen lässt sich […] tendenziell als das Sinnverstehen einer gegebenen Sache beschreiben. Das Auslegen ist demgegenüber eher der (methodisch geregelte) Vorgang, der zu diesem Sinnverstehen führt" (Joisten, 2009, S. 11, vgl. auch Koller, 2017, S. 205). Werden die Begrifflichkeiten im Sinne Joistens gebraucht, fand bislang eine Auseinandersetzung mit dem Verstehen statt, der folgende Abschnitt widmet sich dem Auslegen.

3.2.2 Hermeneutische Verfahrensweisen

Klafki definiert „hermeneutische Verfahren oder Methoden" als die wissenschaftlichen „Verfahren, die auf eine […] rationale, methodisch durchdachte und überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten […] abzielen" (Klafki, 1971/2001, S. 126)[70]. Textinterpretation hänge nicht von einem „gefühlsmäßigen ‚Sich-Hineinversetzen in den Autor' oder subjektiver Meinungsbildung ab", sondern sei zumindest in wissenschaftlich-kritischer Ausführung „ein streng methodisches, überprüfbares Verfahren" (ebd., S. 147). Somit äußert Klafki eine Sichtweise, die am anderen Ende des Spektrums der Bedeutungen von Hermeneutik steht als die philosophische Hermeneutik, die sich gerade von Methodenansprüchen loszusagen versucht. Friedrich W. Kron stellt die These auf, dass der Übergang „von den Grundlagenreflexionen zur Methodenpraxis […] durch den Text markiert" werde (Kron, 1999, S. 216).[71] Da sich Klafki hauptsächlich auf Textinterpretation, also Methodenpraxis bezieht, betrachtet er nur einen ausgewählten Ausschnitt dessen, was unter Hermeneutik im weiten Sinne verstanden wird. Daher eignen sich Klafkis Überlegungen besonders als Ausgangspunkt, um Merkmale eines textinterpretativen hermeneutischen Vorgehens herauszuarbeiten, die wiederum als Grundlage zur Entwicklung einer eigenen Methode dienen.

Dennoch wird Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier zugestimmt, die anmerken, dass keine „präzisen methodologischen Abgrenzungsregeln der hermeneutischen Analyse" existierten (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 42). Im Vergleich zu empirischen Methoden ist eindeutig festzuhalten, „dass hermeneutische Verfahren in sehr viel geringerem Maße als Techniken ausgearbeitet sind" (Schlömerkemper, 2010, S. 14). Stattdessen lassen sich – wie im

70 Klafkis ursprünglich 1971 erschienener Text wurde 2001 mit „geringfügigen Korrekturen des Verfassers" (Klafki, 1971/2001, S. 148; vgl. Klafki, 1971) erneut abgedruckt.

71 Die Bezeichnung ‚Text' verwendet Kron im Sinne Diltheys synonym für eine „schriftlich fixierte Lebensäußerung" (Kron, 1999, S. 216). „Der eigentliche Gegenstand" sei „aber nicht der Text, sondern der in dem Text latente und über Sprache symbolisch vermittelte Sinn" (ebd.).

Folgenden – nur allgemeine Grundsätze bzw. Verfahrensweisen beschreiben.[72] Diese entstammen Ausführungen zur *pädagogischen Hermeneutik*, die sich von Hermeneutik im allgemeinen Sinne über den Skopus unterscheidet: „Dieser meint: der *Hinblick worauf verstanden werden soll*. Der Skopus hat eine doppelte Funktion; er sagt, *woraufhin* ich blicke, aber auch *wovon* ich ausgehe, wenn ich interpretiere." (Danner, 2003, S. 207, H. i. O.) Demgemäß gehen mit den Forschungsdisziplinen Philosophie und Pädagogik verschiedene Bedeutungen von Hermeneutik einher: „In der Pädagogik […] wird die Hermeneutik als Methode verstanden und besitzt demzufolge keinen Universalanspruch, weder auf Weltdeutung noch auf Erkenntnisgewinn." (Weber & Böhm, 2018, S. 253)

Innerhalb der Pädagogik lassen sich nach Rittelmeyer und Parmentier zunächst fünf Arten hermeneutischer Textinterpretation ausmachen, die zu den weiter unten diskutierten Merkmalen bzw. Verfahrensweisen in enger Verbindung stehen:

> „1. Die strukturale Interpretation: Analyse des Textaufbaus […]
> 2. Die kontextuelle Interpretation (‚grammatische' Interpretation im Sinne Schleiermachers): Analyse der Sprachtradition oder Sprachgruppe […]
> 3. Die komparative Interpretation: Vergleich des Textes mit anderen Texten zum gleichen Thema […]
> 4. Die psychologische bzw. mimetische Interpretation: ‚Einfühlung' in den Text und seine Bedeutung, in den Urheber/die Urheberin […]
> 5. Die experimentelle Interpretation: Was wäre, wenn …" (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 51–52).

An anderer Stelle fügt Rittelmeyer eine sechste Art, die „kulturanalytische Interpretation", hinzu, die berücksichtigt, „dass jede Interpretation […] in einem bestimmten kulturellen oder gesellschaftlichen Umfeld situiert ist" (Rittelmeyer, 2013, S. 244). Neben solchen inhaltlich orientierten Strukturierungsversuchen bestehen am chronologischen Verlauf des Arbeitsprozesses ausgerichtete Phasenunterscheidungen. Danner unterscheidet zwischen „(A) Vorbereitende[r] Textinterpretation", „(B) Textimmanente[r] Interpretation" und „(C) Koordinierender Interpretation" (Danner, 2016, S. 101–102). Unter diesen Bezeichnungen gliedert er letztlich jedoch nur die Verfahrensweisen (pädagogisch) hermeneutischer Textinterpretation. In der folgenden Vorstellung ebendieser wird primär auf die Ausführungen Klafkis (1971/2001) Bezug genommen. Allerdings werden

72 Unmittelbar hermeneutisch begründete, aber stärker methodisierte und an sozialwissenschaftliche Methodologien angenäherte Ansätze wie Ulrich Oevermanns *Objektive Hermeneutik* (vgl. z. B. Reichertz, 2017) wurden aufgrund von fehlender Passung zur vorliegenden Arbeit nicht weiterverfolgt.

seine Argumente vor dem Hintergrund der Äußerungen anderer Autor*innen reflektiert und erweitert.

Einfluss von (Forschungs-)Frage und Vorverständnis: Ein erster Schritt im Forschungsprozess ist die Bewusstmachung, dass ein Text aus einem bestimmten Blickwinkel betrachtet wird: „Jeder Forscher bringt […] an seine Texte eine bestimmte Teilfrage heran" (Klafki, 1971/2001, S. 133). Zum einen bedingt diese eine intersubjektiv „nachvollziehbare Textauslegung", zum anderen fokussiert sie die Auseinandersetzung auf spezifische Aspekte des Textes (ebd., S. 133–134). Das Herantragen der Frage an einen Text beschreibt einen *bewusst* vollzogenen Teilaspekt des unvermeidlichen ‚Vorurteils' im Sinne Gadamers und geht mit einer „methodische[n] Prüfung von Voreinstellungen und Interpretationsperspektiven" (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 43) einher. Außerdem sind Fragestellungen und „das darin sich ausdrückende Vorverständnis" nicht statisch zu verstehen, sondern „müssen […] an den Texten […] überprüft und ggf. geändert werden" (Klafki, 1971/2001, S. 135).

Quellenkritik: Texte stehen in einem bestimmten „historischen und sozialen [Zusammenhang]" (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 44). Daher ist vor allem für historische Texte die „Quellenprüfung" (ebd.) oder „Quellen- bzw. Textkritik" (Klafki, 1971/2001, S. 136) relevant, in der die Authentizität eines Textes überprüft wird (Danner, 2006, S. 101). Für Interpretationen zeitgenössischer wissenschaftlicher Texte scheint dieser Aspekt von nachgeordnetem Interesse zu sein, da ihnen relativ sicher Authentizität zugesprochen werden kann.

Semantische Untersuchung: Im Interpretationsprozess muss die „Bedeutung einzelner Worte oder Formen" (Klafki, 1971/2001, S. 138) untersucht werden. Besonders relevant ist im Zuge dessen die „Klärung zentraler Begriffe der Analyse" (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 46).

Syntaktische Untersuchung: Klafki verweist darauf, dass die „syntaktischen Mittel, die Sätze oder Satzteile miteinander verbinden", eine zentrale Bedeutung für „die Ermittlung des Argumentationszusammenhanges" haben (Klafki, 1971/2001, S. 141). Koller betont demgegenüber, dass die Analyse grammatikalischer Aspekte sich nicht im von Klafki genannten Bereich erschöpfe: Zur syntaktischen Untersuchung gehörten „auch andere formale Eigenschaften von Texten wie etwa die Verwendung verschiedener Tempusformen bzw. Modi von Verben […], grammatikalische Konstruktionen und […] rhetorische bzw. stilistische Figuren (wie z. B. die Metapher […])" (Koller, 2017, S. 210). Dies sei insbesondere relevant, wenn der Sinn über die „[*denotative*] Bedeutung" hinausgehe und sich auf „*Konnotationen*" erstrecke (ebd., H. i. O.).

Abgleich mit anderen Texten: „[T]extimmanente Informationen" und textübergreifende Zusammenhänge stehen in einem „Verhältnis wechselseitiger Erklärung" (Klafki, 1971/2001, S. 140). Der einzelne Text kann also das Verständnis des Kontexts ebenso erhellen wie umgekehrt. Zusätzlicher Ertrag entsteht, wenn

über Text und Kontext hinaus „die jeweiligen Gegenspieler" (ebd.) einbezogen, also Texte, die andere Positionen vertreten, zum Abgleich genutzt werden.

Strukturale Untersuchung: Was die syntaktische Untersuchung auf der analytischen Mikroebene leistet und sich schlussendlich bis auf eine Makroebene einiger zusammenhängender Texte erstreckt, muss auch auf der Mesoebene *eines* gesamten Textes systematisch erfolgen (ebd., S. 143). Dazu sei die „gedankliche Gliederung" herauszuarbeiten: „Hauptthesen, Begründungen, Erläuterungen, Beispiele, Nebengedanken, Exkurse, usf." (ebd.).[73]

Argumentative Stringenz: Die bisher beschriebenen Untersuchungsebenen werden vom „Kriterium der logischen Folgerichtigkeit" bzw. „inneren Widerspruchsfreiheit" durchzogen (ebd., S. 144). Diese kritische Perspektive ist relevant, um womöglich „logische Fehler" (ebd.) aufdecken zu können. Allerdings ist höchste Vorsicht von Nöten, um Untersuchungen nicht mit ungewollten normativen Eskapaden zu belasten. Danner geht darauf ein, dass vermeintliche Fehler nicht an den Autor*innen liegen müssen, sondern genauso vom (fehlenden) Verständnis der Interpret*innen abhängen können (Danner, 2006, S. 102).[74] Ein spezifischer Schritt, um die Kritik in deskriptive Bahnen zu lenken, kann die Prüfung sein, „ob neue Erkenntnisse oder nur Paraphrasen vorliegen" (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 43).

Hermeneutische Spirale: Im Mittelpunkt eines hermeneutischen Vorgehens steht die hermeneutische Spirale. Mit ihr wird ursprünglich das Verhältnis von Vorverständnis (‚Vorurteil') und Textverständnis beschrieben (vgl. Danner, 2006, S. 62), die einander bedingen und zu Erweiterungen des jeweils anderen führen (können). Allerdings beinhaltet die hermeneutische Spirale weitere Bedeutungsebenen und lässt sich zum einen – als Variation des Wechselspiels von Vor- und Textverständnis – auf den „wechselseitige[n] Erläuterungsvorgang […] zwischen den Fragestellungen des Interpreten und der konkreten Textanalyse" (Klafki, 1971/2001, S. 145) beziehen. Zum anderen kann mit ihr die gegenseitige Kontextualisierung „zwischen Einzelelementen und größeren Zusammenhängen" (ebd.) beschrieben werden. Diese ist wiederum als Mischung von deduktivem und induktivem Vorgehen zu interpretieren (Koller, 2017, S. 213).[75] Klafki bevorzugt die

73 Rittelmeyer und Parmentier listen Arbeitsfragen für das Herausarbeiten der ‚gedanklichen Gliederung' auf: „Welche Hauptmotive sind in einem Text zu identifizieren? Was wird unter Umständen *nicht* behandelt? Welche Wörter, Begriffe, Redewendungen tauchen in welchen Kontexten besonders häufig auf? Welche Struktur haben die Argumente?" (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 46, H. i. O.)

74 „Kann ein Widerspruch trotz intensiver Bemühung nicht aufgelöst werden, so besteht die korrekteste Lösung darin, den Widerspruch als interpretierten festzuhalten: ‚*Ich* verstehe das so und so.'" (Danner, 2006, S. 102, H. i. O.)

75 „Der hermeneutische Zirkel besteht darin, dass der Teil vom Ganzen her verstanden, korrigiert oder erweitert wird und dass umgekehrt das Ganze sich in gleicher Weise vom Teil her bestimmt." (Danner, 2006, S. 65)

Bezeichnung ‚Spirale' gegenüber dem traditionell verwendeten Terminus ‚Zirkel', da „[man] sich ja eigentlich nicht im Kreise" bewege, sondern „zu tieferem Verständnis von Texten" vordringe (Klafki, 1971/2001, S. 145). Kron untermalt die Vorstellung einer spiralförmigen Bewegung mit einer Metapher in umgekehrter Richtung: Das Verstehen arbeite sich „von einfachen zu immer höheren Formen" hinauf (Kron, 1999, S. 217).

Berücksichtigung der ideologiekritischen Frage: Gesellschaftliche Kontexte und die individuellen Situationen von Autor*innen haben Einfluss auf Texte (Klafki, 1971/2001, S. 145–147). Daher muss „eine konsequente Textinterpretation […] die Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewußtsein" (ebd., S. 147) stellen und reflektieren, inwieweit ein Text durch die Umstände seiner Entstehung bestimmt wurde.

Die aufgezählten Verfahrensweisen hermeneutischer Textinterpretation werden auch an anderen Stellen in aktueller Forschung aufgegriffen (vgl. z. B. Weber & Böhm, 2018, S. 254). Sie verdeutlichen, dass hermeneutisches Vorgehen in einem engen Begriffsverständnis von Hermeneutik ähnlich präzise beschrieben werden kann wie beispielsweise qualitativ-empirische Forschungsmethodologien. Die Verfahrensweisen beschreiben *vermeintliche* Selbstverständlichkeiten, die in entsprechend ausgerichteten Publikationen häufig nicht explizit dargestellt werden. Dass sie hier eigens diskutiert wurden, hängt damit zusammen, dass in der Musikpädagogik unterschiedliche Auffassungen von Hermeneutik bestehen.

3.2.3 Verständnisse von Hermeneutik in der Musikpädagogik

In der Musikpädagogik wird Hermeneutik unter anderem mit der *didaktischen Interpretation von Musik* von Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter verbunden, deren Entwicklung 1971 ihren Anfang nahm und zahlreiche Weiterentwicklungen nach sich zog (vgl. Jank, 2013, S. 58–61). In der ursprünglichen Konzeption wird Hermeneutik vor allem als Erkenntnistheorie diskutiert (vgl. Ehrenforth, 1971, v. a. S. 26–40), weil die „musikalische Hermeneutik" (ebd., S. 19) zu diesem Zeitpunkt aus Ehrenforths Sicht unzureichend mit der „hermeneutische[n] Frage" (ebd., S. 25) umging: Diese sei „im Bereich der Musikwissenschaft und der Musikpädagogik entweder nur in Ansätzen oder in Unkenntnis der neueren Hermeneutik erörtert worden" (ebd.). Da das Hermeneutikverständnis der Konzeption „anthropologisch und phänomenologisch [dimensioniert]" (Sachsse, 2014, S. 19) ist, stehen das Verstehen und Auslegen von Musik bzw. des Menschseins in Bezug auf Musik im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 253), nicht jedoch die Interpretation von Schriften.[76]

76 Eine ausführliche Analyse des Hermeneutikverständnisses von Ehrenforth und Richter nimmt Krause-Benz (2020a) vor.

Die auf Musik fokussierte Perspektive besteht bis heute. Aus ihr heraus wird aktuell beispielsweise das Verhältnis von Hermeneutik und Posthermeneutik diskutiert (Markert, 2018; vgl. Richter, 2018). Ebenso wird dieses Hermeneutikverständnis vor dem Hintergrund konzeptioneller Überlegungen und in Verbindung mit anderen wissenschaftlichen Themen besprochen: Constanze Rora knüpft beispielsweise an Christoph Schönherrs „Konzeption des *Sinn-erfüllten Musizierens*" von 1998 an (Rora, 2020, S. 110, H. i. O.) und diskutiert „Verstehen als Kulturelle Teilhabe" (ebd., S. 109) bzw. in der späteren Synthese „Musikalische Praxis als kulturelle Teilhabe" (ebd., S. 113).

Daneben findet sich eine zweite Strömung, die Hermeneutik als Umgangsform mit schriftlich fixierten Äußerungen ansieht. Beispielsweise bezeichnet Eibach seine Untersuchung des Begriffs Musik-Lernen als hermeneutisch (Eibach, 2018, S. 372, 2019, S. 236). Während Eibach in einem traditionellen Verständnis von Hermeneutik Texte interpretiert, wird an anderen Beispielen deutlich, dass auch qualitativ-empirische Forschungsmethoden als hermeneutisch angesehen werden können. So benennt Lessing im Zuge einer nach den Vorgaben der Dokumentarischen Methode durchgeführten Studie die „Darstellung der detaillierten hermeneutischen Textarbeit" (Lessing, 2016, S. 64; vgl. Lessing, 2017, S. 11, 43, 56, 59, 241).[77]

Dass die beiden skizzierten Strömungen bestehen, wurde musikpädagogisch – zumindest vereinzelt – bereits aufgearbeitet. Flämig weist etwa auf die Notwendigkeit hin, „philosophische" und „methodische" oder – nach Gadamer – „klassische" Hermeneutik bzw. Hermeneutik als „Grundlehre" und „Hilfswissenschaft" voneinander zu unterscheiden (Flämig, 2002, S. 1). In musikpädagogischen Hand- und Studienbüchern bestehen zumeist kurze Abschnitte zu Hermeneutik, die auf mindestens eine der beiden musikpädagogischen Verwendungsweisen des Hermeneutikbegriffs eingehen (z. B. Schatt, 2007, S. 42).

Krause-Benz zeigt, dass ‚hermeneutisch' in der Musikpädagogik als Attribut zur Umschreibung verwendet wird, aber keineswegs immer zur Klärung beiträgt (Krause-Benz, 2018c, S. 444). Eine methodologische Gegenüberstellung von hermeneutischer und empirischer Forschung geschehe in der Musikpädagogik „häufig und vorschnell" (ebd., S. 445). Folglich ist ihr zuzustimmen, dass – wie oben bereits angedeutet – auch qualitativ-empirische Forschung hermeneutisch sein kann (ebd.), vor allem, wenn Hermeneutik im weiten erkenntnistheoretischen Sinn verstanden wird. Umgekehrt ist nicht jede nicht-empirische musikpädagogische Forschung automatisch hermeneutisch.

77 Eine grundlegende Auseinandersetzung mit der wechselseitigen Beziehung zwischen hermeneutischer Haltung und sozialwissenschaftlichen Methodologien in der Musikpädagogik findet sich in den Überlegungen von Johann Honnens und Bernd Clausen (2020). Einen Überblick über verschiedene Verfahren qualitativ-empirischer Forschung und deren hermeneutische Anteile geben Annette Scheunpflug und Caroline Rau (2020, S. 555–561).

„Daher wird das Label *hermeneutische Forschung* mit Bezug auf wissenschaftliche Musikpädagogik zumeist undifferenziert gebraucht und erscheint in der bislang vorliegenden Form als orientierende Bezeichnung für eine Forschungsmethodik noch wenig tauglich." (ebd., H. i. O.)[78]

Im Bewusstsein dieses Status quo ist die vorliegende Arbeit auf philosophische und allgemeinpädagogische Überlegungen ausgewichen (siehe Abschnitte 3.2.1, 3.2.2). Allerdings trägt der kürzlich erschienene Sammelband zum *Mythos Hermeneutik* (Clausen, Cvetko, Hörmann, Krause-Benz & Kruse-Weber, 2020a) massiv zur Klärung der Lage bei. Der Band diskutiert umfassend verschiedene musikpädagogische Perspektiven auf Hermeneutik und systematisiert beispielsweise die Verwendungsweisen des Hermeneutikbegriffs (Hörmann & Meidel, 2020). Er ist erschienen, als die vorliegende Arbeit kurz vor ihrer Fertigstellung stand, d. h. das methodische Vorgehen vollständig entwickelt und die Analysen abgeschlossen waren. Insofern wird er an dieser Stelle vor allem als Ausblick verstanden, der Möglichkeiten andeutet, wie sich die Arbeit auch hätte entwickeln können, und damit zur zukünftigen Reinterpretation von musikpädagogischen Schriften zu Raum aus anderen Blickwinkeln einlädt.

3.2.4 Das Verhältnis von Hermeneutik und Diskursanalyse

Diskursanalyse ist ein ähnlich offener Begriff wie Hermeneutik, denn es gäbe, so führt Christian Rolle aus, „kein einheitliches Verständnis, dafür viele unterschiedliche diskursanalytische Ausrichtungen" (Rolle, 2018, S. 435). Deren Gemeinsamkeit sei, dass sie „ein Verständnis von Diskurs als Praxis kommunikativer Sinnproduktion" (ebd.) teilten. Beispielsweise bezeichnet Foucault Diskurse als „Praktiken […], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen" (Foucault, 2015, S. 74). Dietrich Busse erläutert, Foucault habe an verschiedenen Stellen, aber infolgedessen teils selbstwidersprüchlich deutlich gemacht, was Diskursanalyse *nicht* sein solle: „keine Wortgeschichte, keine Begriffsgeschichte, keine Semantik, keine Interpretation, keine Ideengeschichte, keine Analyse von Gedanken, keine Mentalitätsgeschichte, keine Epistemologie in herkömmlichem Sinne" (Busse, 2015, S. 64). Stattdessen solle sich Diskursanalyse „dazwischen und davor […] bewegen" (ebd.). Neben Foucaults Vorstellungen von Diskursanalyse bestehen weitere, teilweise erheblich divergierende Standpunkte, z. B. die historische Diskursanalyse nach Achim Landwehr (vgl. Wirmer, 2020). Übergreifend betrachtet bezeichnet Diskursanalyse „weniger eine

78 Ähnlich zur Darstellung von Krause-Benz äußert Alexander Cvetko seine Bedenken hinsichtlich des bisherigen musikpädagogischen Umgangs mit dem Hermeneutikbegriff (vgl. Cvetko, 2016, S. 91).

Methode als eine Forschungsperspektive“ (ebd., S. 194; vgl. Rolle, 2018, S. 435). Scheunpflug und Rau weisen jedoch darauf hin, dass „unter diesem Sammelbegriff unterschiedliche Formen der Analyse von wissenschaftlichen Texten […] subsumiert werden“ (Scheunpflug & Rau, 2020, S. 559), also „unterschiedliche methodische Verfahren zur Anwendung kommen“ (Rolle, 2018, S. 435).

Obwohl Scheunpflug und Rau eine Passung von Diskursanalyse und Hermeneutik mindestens in Teilen verneinen (vgl. Scheunpflug & Rau, 2020, S. 559), zählen sie die Diskursanalyse zu „Verfahren, die sich der Hermeneutik bedienen“ (ebd., S. 561). Infolgedessen stellt sich die Frage, ob bzw. inwiefern eine Diskursanalyse hermeneutisch sein kann. Werden Hermeneutik und Diskursanalyse gleichermaßen als Erkenntnistheorien gesehen, scheint ihre Kombination mindestens problematisch: „Eher als Bruch mit der Hermeneutik sind […] solche Ansätze aufzufassen, die sich auf subjekt- bzw. sinnkritische Positionen (post)-strukturalistischer Provenienz berufen“ (Koller, 2011, S. 85). Demgegenüber bestehen keine Gründe, warum Hermeneutik als Verfahren zur Textinterpretation nicht in Diskursanalysen integriert werden sollte. Rolle erläutert, wenn hermeneutische Verfahren im Zuge von Diskursanalysen zur Anwendung kämen, „dann nicht als nachvollziehendes Verstehen, sondern im Sinne von Dateninterpretation“ (Rolle, 2018, S. 435). Fraglich ist, ob der noch weitaus engeren Verbindung zugestimmt werden kann, die von Reiner Keller gezogen wird: „Diskursanalyse ist immer und notwendig ein Prozess hermeneutischer Textauslegung.“ (Keller, 2004, S. 72) Im Folgenden wird das Verhältnis von Diskursanalyse und Hermeneutik zunächst im Detail differenziert, um anschließend die vorliegende Arbeit in ihm zu verorten.

Unversöhnlich abgegrenzt oder aufeinander beziehbar?

In ihrer praktischen Durchführung sind eine diskursanalytische und eine hermeneutische Untersuchung teilweise kaum zu unterscheiden. Wirmers Beschreibung des diskursanalytischen Forschungsprozesses lässt sich für hermeneutische Arbeiten vergleichbar konzipieren: „Wesentliche Elemente“ seien „die Korpusbildung, die Kontextanalyse, die Analyse der Aussagen, die Analyse von Texten und schlussendlich das Zusammenbringen aller Analyseergebnisse“ (Wirmer, 2020, S. 194). Ebenso ähneln sich die Elemente der Textanalyse, die „Aspekte wie de[n] Gegenstand des Textes, die optische und inhaltliche Gliederung, die Rolle, die der Autor oder die Autorin im Text einnehmen und auch, welche Inhalte ausgespart werden“ (ebd., S. 195), untersucht und über die „stilistischen, argumentativen und rhetorischen [Mittel]“ (ebd.) in den Blick nimmt. Wenngleich Bezeichnungen und Reihenfolgen von Arbeitsschritten abweichen, scheinen Hermeneutik und Diskursanalyse auf der praktisch-analytischen Ebene kompatibel zu sein. Dass unter ihnen dennoch grundlegend Unterschiedliches verstanden wird, muss also auf einer tieferen, epistemologischen Ebene begründet liegen.

Ein Unterschied lässt sich in der Bedeutung von Zeichen feststellen: Foucault führt aus, dass Diskurse, obwohl sie aus Zeichen bestünden, diese „für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen" benutzten (Foucault, 2015, S. 74): „Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses *mehr* muß man ans Licht bringen und beschreiben." (ebd., H. i. O.) Ein hermeneutisches Vorgehen bezieht sich demgegenüber – was Foucault ablehnt – gerade auf die „bedeutungstragenden [Elemente], die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen" (ebd.). Demnach sucht Diskursanalyse nach dem *Mehr*, während hermeneutische Textinterpretation auf das diesem zugrunde liegende *Weniger* abzielt, ohne welches sich jedoch auch kein *Mehr* ermitteln ließe. Infolgedessen weichen die Forschungsinteressen voneinander ab: Diskursanalyse zielt nicht wie Hermeneutik „auf den subjektiv gemeinten Sinn sprachlicher oder anderer Äußerungen" (Rolle, 2018, S. 435), sondern auf die „Art des Sprachgebrauchs" und auf die Frage, „wie die transindividuellen Strukturen des Sprechens mit den sozialen Kontexten zusammenhängen" (ebd.).

In Diskursanalysen stehen „Text und Kontext […] gleichberechtigt nebeneinander" (Wirmer, 2020, S. 194). Hermeneutik stellt hingegen eine Hierarchie her und nutzt den Kontext, um den Text zu verstehen (vgl. ebd.). Aus diesem Blickwinkel kann Begriffsforschung (vgl. Abschnitt 3.1) schwerlich diskursanalytisch sein, da sie von Ausdrücken, also den Nennungen der Begriffe, ausgeht und einen möglichst breiten Kontext zu deren Verständnis heranzieht. Eine Diskursanalyse würde demgegenüber vor allem darauf eingehen, wie die Begriffe hervorgebracht werden. Rolle merkt an, Diskursanalyse finde „in vielen Fällen im Modus der Dekonstruktion von Texten statt", sodass sie den „Blick auf Brüche und Widersprüche" richte (Rolle, 2018, S. 436; vgl. Wrana, 2014, S. 517). Hermeneutik ist hingegen in erster Linie an der Ermittlung zentraler und verbindender Sinnkomplexe interessiert.

Diskursanalyse teilt mit *Kritischer Theorie* die „Kritik an Vorstellungen von einem souveränen autonomen Subjekt" (Rolle, 2018, S. 436). Diese sind insbesondere für traditionelle Strömungen der Hermeneutik maßgeblich, die Autor*in und Interpret*in exponieren. Doch auch, wenn die Subjektposition geschwächt wird, bleibt Verstehen ein notwendiger Prozess, solange Akteur*innen individuelle Existenz zugesprochen wird und sie nicht nur als Konstrukte eines Systems gesehen werden. Hermeneutik erkennt die Subjektivität von Forschenden bzw. des Forschungsprozesses an. Diese Sichtweise wird zumindest von Teilen des diskursanalytischen Lagers geteilt, sodass etwa Daniel Wrana zu Kellers *Wissenssoziologischer Diskursanalyse* erläutert: „Der strukturalistische Versuch, ‚den subjektiven Faktor des Forschers auszuschalten' (Keller 2013: 76), sei aus seiner Perspektive historisch überholt und in keiner Weise haltbar." (Wrana, 2014, S. 528). Demnach ist Interpretationen bei allem Streben nach Objektivität immer ein subjektiver Anteil inhärent. Auch wenn Subjekte erst „in der diskursiven Praxis konstituiert" (ebd., S. 522) *würden*, stünden sie in der Absicht des Verstehens noch immer in einem Interpretationsverhältnis zu Texten. An dieser Stelle

wird eine unauflösbare Verflochtenheit zwischen Diskurs und Verstehen sichtbar, wenngleich sie unterschiedlich beleuchtet und gewichtet werden können.

> „Die hier relevanten Grenzziehungen verlaufen […] nicht zwischen der Hermeneutik und der Diskursanalyse. Die aktuellen Ansätze der Diskursanalyse respezifizieren sich nämlich anhand der Frage, ob sie ein eher hermeneutisches oder ein eher strukturalistisches Erkenntnismodell aufgreifen. Die Differenz Strukturalismus-Hermeneutik eignet sich dabei offenbar über Disziplingrenzen hinweg, um zwei Pole zu markieren, die sich zwar in Praktiken der Selbstdefinition und Abgrenzung immer wieder scharf ziehen lassen, aber sich bei genauer Betrachtung überkreuzen, annähern, verwinden." (ebd., S. 531)

Demzufolge sind Unterscheidungen von Hermeneutik und Diskursanalyse keineswegs eindeutig. Wrana geht von der Diskursanalyse aus und betont, dass sie hermeneutisch sein kann – umgekehrt kann Hermeneutik jedoch nicht diskursanalytisch sein. Eine Differenzlinie von Hermeneutik ist eher zum Strukturalismus zu ziehen, wenngleich sich auch in diesem dynamischen Verhältnis Überschneidungen zeigen. Busse proklamiert eine noch weiter reichende Synthese als Wrana: „*Diskursanalyse, Hermeneutik* und *Interpretation* finden dann nicht auf verschiedenen Planeten […] statt, […] sondern sind in ihrem tiefsten Kern Teile oder Varianten ein und desselben analytischen Geschäfts." (Busse, 2015, S. 84, H. i. O.) Eine Zustimmung zu dieser These hätte zur Konsequenz, dass als Oberbegriff letztlich nur ‚Analyse' bliebe, während Hermeneutik und Diskursanalyse verschiedene Perspektiven beschrieben. Während die These sicherlich kontrovers diskutiert werden kann, muss Busses provokative Abschlussfrage, ob Diskursanalyse die bessere Hermeneutik sei (ebd.), m. E. eindeutig mit *Nein* beantwortet werden: Diskursanalyse ist nicht grundsätzlich besser oder schlechter, sondern *anders*: Auch wenn sie und Hermeneutik zum gleichen ‚analytischen Geschäft' gehören sollten, haben die beiden Ausrichtungen Interesse an unterschiedlichen Forschungsgegenständen bzw. betrachten sie gleiche Forschungsgegenstände aus verschiedenen Blickwinkeln.

Schrödingers Katze – Warum die vorliegende Arbeit nicht und doch diskursanalytisch ist

Das Verhältnis der vorliegenden Arbeit zu Diskursanalyse gleicht einem Paradoxon, denn es gibt einige Gründe, warum sie *nicht* und zugleich *doch* diskursanalytisch ist. Diese Ambivalenz ist von zentraler Bedeutung: Die Reflexion ihres Bestehens trägt zur Selbstvergewisserung im hermeneutisch orientierten Vorgehen bei und verdeutlicht, dass Epistemologie zwischen einzelnen Ansätzen nicht nur scharfe Kanten, sondern auch weiche, fließende Übergänge haben kann.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit zielt *nicht* auf die aus Sichtweise einer Diskursanalyse denkbaren Fragen ab, ob oder in welcher Form es einen Diskurs zu Raum in der Musikpädagogik gibt, welche Machtstrukturen diesen formieren, welche Bedingungen und Mechanismen der Sinnproduktion vorliegen etc. Stattdessen ist das Ziel eine Klärung von Begriffen des Raums, die auf die Rekonstruktion und Auslegung des (subjektiven) inhaltlichen Sinns abzielt. Die Arbeit geht also weniger auf die diskursive Herstellung von Raum ein, was eher einer weiterführenden Frage nach dem *Wie* entspräche (vgl. Wirmer, 2020, S. 193). Stattdessen steht das *Was* im Zentrum: die basalen Fragen nach Raum und die verschiedenen Möglichkeiten, den Begriff zu füllen.

Für den analyserelevanten Zeitraum (2000–2018) (siehe Abschnitt 4.1) ist kein umfassender musikpädagogischer Diskurs zu Raum auszumachen, wenn ein Diskurs als Resultat des Formierens von „Aussagen, die sich hinsichtlich eines bestimmten Themas systematisch organisieren und durch eine gleichförmige (nicht identische) Wiederholung auszeichnen" (Landwehr, 2018, S. 90), aufgefasst wird. Die Existenz eines Diskurses hängt vom Bezugsrahmen ab: Eine interdisziplinäre Untersuchung von Raum wäre für den angegebenen Zeitraum mittels Diskursanalysen sinnvoll, innerhalb der Musikpädagogik ist dies (noch) nicht der Fall, was sich jedoch ab ungefähr 2018 ändert (vgl. Abschnitte 2.4.2 und 2.4.3).

Allerdings zeigt insbesondere Wrana (2014), dass sich Hermeneutik und Diskursanalyse nicht kategorisch ausschließen. In Hinblick auf die vorliegende Arbeit scheint eine Versöhnung beider Sichtweisen bereits in der ersten Forschungsfrage (vgl. Abschnitt 1.1) angelegt zu sein. In ihr wird die Begriffsverwendung angesprochen, die diskursanalytisch bearbeitet werden könnte. Daneben zielt sie auf die inhaltliche Füllung der Begriffe ab, was einem zutiefst hermeneutischen Interesse entspricht. Entgegen einer ‚hermeneutischen Diskursanalyse' ist es im vorliegenden Kontext jedoch sinnvoller, von einer *hermeneutisch orientierten Untersuchung mit Offenheit zur Diskursanalyse* zu sprechen. Dazu werden Hermeneutik und Diskursanalyse – ähnlich zu Busse (2015, S. 84) – als zwei Seiten einer Medaille gefasst, die einander bedingen. Das Wechselspiel von beiden erzeugt ein produktives Spannungsfeld, zwischen dessen Polen sich das Denken bewegt. Die Festlegung des Forschungsinteresses entspricht einer Fokussierung auf das hermeneutische Avers, wenngleich das diskursanalytische Revers immer mitschwingt. Insbesondere die vergleichenden Analysen (siehe Abschnitt 4.3.2) tragen diskursanalytische Züge, worauf eine Aussage von Michael Schwab-Trapp hinweist:

> „Zur Diskursanalyse wird die Analyse diskursiver Beiträge nur dort, wo diese Analyse Vergleichshorizonte einbindet und die Beiträge, die sie untersucht, in Beziehung zu anderen Diskursbeiträgen und Diskursen setzt." (Schwab-Trapp, 2011, S. 38)

Schlussendlich zeigt sich, dass das Verhältnis von Hermeneutik und Diskursanalyse in der vorliegenden Arbeit keineswegs eindeutig abgegrenzt werden kann. Die Arbeit wird bewusst (zuerst) in der Hermeneutik verortet, die im Streben nach Verstehen, Auslegung und Interpretation die grundsätzliche Art des Denkens bestimmt. Allerdings muss Hermeneutik, um die Augen nicht vor den wissenschaftstheoretischen Entwicklungen des 20. und 21. Jahrhunderts zu verschließen, als offener Begriff konzipiert werden, der um Anregungen aus anderen Erkenntnistheorien und Methodologien ergänzt wird und deren Reflexion erlaubt. Statt von einer *Horizontverschmelzung* wird ein derartiges Hermeneutikverständnis von der Bereitschaft zur *Horizonterweiterung* bestimmt. Infolgedessen wird anerkannt, dass nicht alle Prozesse, die in der vorliegenden Arbeit beschrieben werden, hermeneutisch sind. Beispielsweise gehen den Interpretationsprozessen deskriptive Schritte voraus:

> „Gemäß diesem Gegensatz zerlegt und seziert eine Analyse einen Gegenstand, sie fügt ihrem Gegenstand nichts hinzu, sondern legt lediglich seine Anatomie frei. Die Interpretation hingegen ist keine analytische, sondern eine synthetische Operation. Indem sie deutet, verknüpft sie das gedeutete Sinnelement mit einem anderen Sinnelement, sie fügt ihm etwas hinzu." (Wrana, 2014, S. 527)

Die „Temporalisierung" von Analyse und Interpretation, die Wrana den „Textwissenschaften seit Schleiermacher" zuspricht (ebd.), wird dabei gerade nicht als Problem, sondern als Stärke des hermeneutischen Vorgehens ausgemacht: „Im Forschungsprozess folgt auf die objektive Analyse der subjektive, dafür aber relevantere Schritt der Interpretation." (ebd.)

Zusammenfassend lässt sich das Vorgehen der vorliegenden Arbeit als Dreischritt fassen. Zuerst erfolgen deskriptive Textanalysen, die zweitens eng mit hermeneutischen Textinterpretationen verbunden sind. Drittens werden die Resultate der ersten beiden Schritte übergreifend miteinander verglichen, worin Parallelen zu einer Diskursanalyse bestehen. Folglich ist die Arbeit insgesamt betrachtet hermeneutisch (als Erkenntnistheorie) verankert und hermeneutisch (als Vorgehensweise) orientiert, was je nach eingenommener Perspektive einer Diskursanalyse *entspricht und nicht entspricht*. Höchste Relevanz haben folglich das Bewusstsein für bzw. Aushalten von dieser Ambivalenz sowie die fortwährende Reflexion ihrer Implikationen im Analyseprozess.

3.2.5 Die Entwicklung einer hermeneutisch orientierten methodischen Vorgehensweise

Die Suche nach geeigneten Methoden zur Beantwortung der Forschungsfragen war ein langwieriger Prozess, der sich in dem Bewusstsein vollzog, dass

„wissenschaftliches Arbeiten […] methodisches Arbeiten" (Danner, 2006, S. 18) ist. Die Auswahl gestaltete sich aufgrund der Vielschichtigkeit des Gegenstandes (Begriffe des Raums in der Musikpädagogik) schwierig, sollte aber von diesem ausgehend erfolgen: „Der *Gegenstand* also muss die Methode bestimmen, nicht umgekehrt" (ebd., S. 19, H. i. O.). Zunächst schien die Lösung im Einsatz qualitativ-empirischer Methoden zu liegen. Daher wurden Grundsätze qualitativer Forschung im Allgemeinen (vgl. Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2011; Bohnsack, 2014; Flick, von Kardorff & Steinke, 2017) und konkrete Ansätze wie Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2016; Mayring, 2015), Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack, 2011; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001) und Grounded Theory Methodologie (vgl. Strübing, 2014) auf ihre Eignung befragt. Im Zuge dessen wurden einige Textpassagen probeweise kodiert. Allerdings wurde deutlich, dass sich die aufgezählten Ansätze eher für Studien eignen, in denen soziale Interaktionen im Mittelpunkt stehen. Das Verdichten von Kodes und das ‚Aufbrechen' von Texten (z. B. Wrana, 2014, S. 529), wie es die angeführten Methoden beispielsweise anregen, scheinen in Hinblick auf wissenschaftssprachliche Schriften wenig zielführend zu sein, die bereits über einen gewissen Grad inhaltlicher Dichte verfügen. Trotzdem existieren Parallelen: So ähnelt das Vorgehen bei einer hermeneutischen Textanalyse dem *induktiven Kodieren*. Allerdings scheint sie in der Untersuchung spezifischer Thematiken zielgerichteter ausgeführt werden zu können, während beispielsweise die Stärke des *abduktiven* Vorgehens der Grounded Theory Methodologie gerade in seiner Ergebnisoffenheit besteht. Die Ausrichtung auf einen vorab ausgewählten Aspekt der Schriften, nämlich die in ihnen vorfindlichen Begriffe des Raums, in Passung mit der Eignung der in Abschnitt 3.2.2 diskutierten Verfahrensweisen gab letztlich den Ausschlag dafür, die Arbeit hermeneutisch auszurichten und eine eigene Methodik für die Analysen zu entwickeln.

Die Begriffe des Raums werden in Einzelanalysen (siehe Abschnitt 4.3.1) – so weit wie nötig bzw. möglich – verstanden und ausgelegt. Ihre anschließende Systematisierung erfolgt durch vergleichende Analysen (siehe Abschnitt 4.3.2). Der erste Schritt ist als rekonstruierendes Verfahren im engeren Sinne hermeneutisch, während sich der zweite Schritt als systematisch-strukturierendes Verfahren von Hermeneutik entfernt (vgl. Clausen et al., 2020b, S. 540, 542),[79] aber auf Diskursanalyse zugeht (vgl. Abschnitt 3.2.4).[80] Beide Schritte gehen fließend

79 „Alle Hermeneutik kann immer nur klären, aber aus ihrer Arbeit kann nie etwas grundsätzlich Neues hervorgehen. Sie kann nicht von sich aus produktiv werden." (Bollnow, 1969, S. 37).

80 Einen Überblick über Kritik, die gegenüber Hermeneutik geäußert wird, gibt Schlömerkemper (2010, S. 143). Aus seiner Auflistung lässt sich folgern, dass Hermeneutik als alleinige Orientierung kritisch gesehen werden kann. Jedoch führt eine Triangulation eines hermeneutischen Vorgehens mit anderen Verfahren bzw. – das hängt vom Hermeneutikbegriff ab – Sichtweisen m. E. dazu, dass die meisten Kritikpunkte hinfällig werden.

ineinander über und ergänzen sich komplementär: Die Einzelanalysen tragen durch Deskription und Interpretation zur Klärung von Begriffen des Raums in der Musikpädagogik bei, aber erst die vergleichenden Analysen produzieren die angestrebte Systematisierung.

Zusammenfassung:

Der Begriff ‚Hermeneutik' wird – auch in der Musikpädagogik – in vielfältigen Kontexten und Verwendungsweisen gebraucht. In der vorliegenden Arbeit wird er auf zwei Arten verstanden:

1. Die philosophische Hermeneutik (Schleiermacher, Dilthey, Gadamer) fungiert als erkenntnistheoretische Rahmung und gibt allgemeine Hinweise zum Verstehen, Auslegen und Interpretieren.
2. Hermeneutische Verfahrensweisen (der Pädagogik) geben spezifische Hinweise für die Entwicklung einer eigenen Methode zur Analyse und Interpretation von Schriften.

In der Gegenüberstellung zu Diskursanalyse kann gezeigt werden, dass erkenntnistheoretische Strömungen fließend ineinander übergehen. Daher wird ein offenes Verständnis von Hermeneutik angelegt: Erst in der Reflexion vorhandener Ambivalenzen kann eine gegenstandsbezogene *hermeneutisch orientierte Methode* entwickelt werden.

II. Analyse und Interpretation

4. Material und methodisches Vorgehen

Nachdem im vorherigen Kapitel der erkenntnistheoretische Rahmen diskutiert wurde, ist als Nächstes darauf einzugehen, *was* und *wie genau* analysiert wird: Die Darstellung beginnt – am zeitlichen Verlauf des Arbeitsprozesses orientiert – bei Materialrecherche und -auswahl (siehe Abschnitt 4.1). Im Zuge dessen wird auf die an festgelegten Auswahlkriterien orientierte Erstellung des Materialkorpus eingegangen. Anschließend wird die Sortierung des Materials innerhalb des Korpus vorgestellt (siehe Abschnitt 4.2), die gleichermaßen einem analytischen Zugang und einem Reflexionsinstrument für weitere Analyseprozesse entspricht: Die Systematisierung der Schriften des Materialkorpus erleichtert die im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehende Systematisierung von Begriffen des Raums in der Musikpädagogik. Das an die Materialsortierung anknüpfende konkrete methodische Vorgehen (siehe Abschnitt 4.3) teilt sich in Analysen einzelner Schriften und vergleichende Analysen.

4.1 Materialrecherche, -auswahl und -korpus

Zu Beginn der Recherchen wurde abgewogen, anhand welchen Materials die Forschungsfrage nach der Verwendung und inhaltlichen Füllung von Begriffen des Raums angemessen beantwortet werden könnte. Da das Feld der Musikpädagogik und das Interesse an wissenschaftlichen Äußerungen zu Raum gesetzt waren, wurde die systematische Suche in gängigen wissenschaftlichen musikpädagogischen Publikationsorganen begonnen: Schlussendlich berücksichtigt werden die bis einschließlich 2018 erschienenen Tagungsbände der Verbände *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF), Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP), Musikpädagogische Forschung Österreich (MFÖ)* und *Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik (WSMP)*, die Zeitschriften *Diskussion Musikpädagogik (DMP), Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Zeitschrift ästhetische Bildung (ZaeB), Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)* sowie die Lexika *Lexikon der Musikpädagogik* (Helms, Schneider & Weber, 2005) und *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018). Diese wurden über ihre Inhaltsverzeichnisse gesichtet und relevant erscheinende Texte geprüft. Außerdem wurden eine freie Suche über gängige Suchmaschinen des Internets durchgeführt, die Kataloge der *Zentralen Hochschulbibliothek Flensburg* und *Gemeinsamer Verbundkatalog (GVK)* durchgesehen sowie die Datenbank des *Fachinformations-System Bildung (FIS Bildung)* durchsucht. In den Printmedien wurde vor allem nach den sprachlichen Varianten von ‚Raum' (‚Raum', ‚Räume' und ‚-raum') gesucht. Auf

verwandte Begriffe wie ‚Ort', ‚Landschaft', ‚Topos' und ‚Region' wurde im Fall des zufälligen Auffindens reagiert, aber eine systematische Suche nach diesen fand nicht statt. In der Online-Suche wurden die Begriffsvarianten von ‚Raum' zur Verbesserung der Suchtreffer mit den Termini ‚Musikpädagogik', ‚musikpädagogisch', ‚Musikdidaktik', ‚musikdidaktisch' und – in Stichproben und zur Kontrolle – ‚Musik' verknüpft. Bei der Suche in Suchmaschinen wurden die ersten Übersichtsseiten berücksichtigt, bis die Treffer nicht mehr dem Suchanliegen zu entsprechen schienen. Nicht zuletzt fand eine „Schneeballsuche" (Kühmstedt, 2013, S. 148)[81] statt, in der in jedem zum Materialkorpus gehörigen Text das Literaturverzeichnis auf weiterführende Treffer gesichtet wurde.[82]

Der ‚Schneeball' der vorliegenden Arbeit wuchs im Laufe mehrerer Winter massiv an. Daher wurde aus forschungspragmatischen Gründen entschieden, die Analysen auf Artikel und Beiträge zu beschränken – Monografien von mehreren hundert Seiten könnten nicht angemessen bearbeitet werden. Inhaltlich legitimiert wird diese Entscheidung durch die Annahme, dass die zentralen Erkenntnisse fast aller Monografien auch in Artikel- oder Beitragsform der wissenschaftlichen Community zugänglich gemacht werden.[83] Daneben sind weitere Eingrenzungen des Materialkorpus notwendig, die das Forschungsinteresse präzisieren:

Schriften werden nur in den Materialkorpus aufgenommen, wenn sie Gegenstände der *wissenschaftlichen Musikpädagogik* behandeln. Daher werden keine musikdidaktischen Materialien wie Lehrpläne, Schulbücher und Handreichungen für den Unterricht berücksichtigt (vgl. Eibach, 2018, S. 74). Didaktische Modelle wie *Die Kunst der Stunde* (vgl. z. B. Winkler, 2002) werden ebenfalls ausgeschlossen.[84] Es wird also unterschieden „zwischen Wissenschaftlicher Musikpädagogik

81 „Bei dieser klassischen Suche wächst die Literaturliste rasch an, wie ein Schneeball, der durch den Schnee gerollt wird. […] Die angegebene Literatur, die Ihnen passend erscheint, beschaffen Sie sich und sichten dort wiederum die Literaturlisten, picken neues Material heraus, das Sie sich beschaffen und dessen Literaturhinweise Sie sichten … und so fort." (Kühmstedt, 2013, S. 148)

82 Obwohl die Literaturrecherche mit größtmöglicher Sorgfalt durchgeführt wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne musikpädagogische Schriften zu Raum nicht erfasst wurden. Da das Gros existierender Publikationen jedoch ermittelt wurde, ist davon auszugehen, dass alle für die Generierung der Ergebnisse grundlegenden Informationen vorliegen.

83 Im weiteren Verlauf der Arbeit wird zumeist zusammenfassend von ‚Schriften' gesprochen, um zu betonen, dass es sich um abgeschlossene verschriftlichte Texte handelt. Bei rein inhaltlichen Bezugnahmen wird die Bezeichnung ‚Text' stellenweise synonym gebraucht.

84 Zwar finden sich in *Die Kunst der Stunde* umfangreiche Nennungen von Räumen, da diese – im Sinne vorbereiteter Lernumgebungen – Bestandteile des Konzepts sind, allerdings werden wenige Äußerungen zum Raumverständnis getätigt (vgl. Winkler, 2002).

und normativ-konzeptionell ausgerichteter Musikdidaktik“ (Hörmann & Meidel, 2016, S. 58).[85]

Zudem schließt der Fokus auf Musikpädagogik Publikationen aus verwandten, auch auf Musik bezogenen Disziplinen wie Musikwissenschaft, Musiktheorie, Musiktherapie etc. aus, wenngleich die Grenzen stellenweise schwer zu ziehen sind und Überschneidungen vorliegen. Während in Fällen von ausschließlich auf Musik bezogenen Raumverständnissen eine Abgrenzung noch recht eindeutig möglich ist, gestaltet sich der Umgang mit anderen, vor allem musikpsychologischen und musiksoziologischen Strömungen schwieriger, da diese einige Bestimmungsmerkmale musikpädagogischer Texte (vgl. Kraemer, 2007, S. 41–45) teilen. So thematisieren sie Raum ebenfalls im Wechselspiel von Musik(en) und Mensch(en). Allerdings – und hierin liegt das wesentliche Kriterium der Unterscheidung – verzichten musikwissenschaftliche Publikationen darauf, den Fokus aus „Erziehungs-, Bildungs-, Lehr-, Lern- und Unterrichtsperspektive“ (ebd., S. 42) auf „Aneignungs- und Vermittlungsprozesse“ (ebd.) zu legen.[86] Folglich werden Schriften zum Materialkorpus gezählt, die musikwissenschaftliches und musikpädagogisches Denken verbinden (z. B. Rora, 2004; Schatt, 2002, 2012), wohingegen rein musikwissenschaftliche Schriften nach eingehender Prüfung ausgeschlossen worden sind (z. B. Behne, 2005; Kowalewski, 2018; Schatt, 2004). In der Musiktherapie ist eine pädagogische oder zumindest personengebundene Intentionalität zumeist gegeben. Ihre Schriften werden jedoch ausgeschlossen, wenn der Umgang mit Musik nicht selbstzweckhaft erfolgt, sondern Musik als Mittel für außermusikalische Zwecke eingesetzt wird. Auch das Verhältnis zu den Feldern Tanzpädagogik und Rhythmik ist gesondert hervorzuheben: Für Tanz und Bewegungen ist Raum von besonderer Bedeutung, sodass er in etlichen Schriften genannt wird. Diese sind für die vorliegende Arbeit nur von Interesse, wenn das Verständnis von Raum über einen physischen Raum als Grundlage und Bedingung von Bewegung hinausreicht. Insgesamt erfolgen Zuordnungen zu und Ausschlüsse von dem Materialkorpus als Einzelfallentscheidungen, weshalb im Falle mehrerer Publikationen derselben Autor*innen diese teils ein- und teils ausgeschlossen werden können. Somit

85 Da ‚Musikpädagogik‘ und ‚Musikdidaktik‘ nicht einheitlich gebraucht werden, ist das angelegte Verständnis der Nomenklatur entscheidend und nicht, wie die Schriften die Bezeichnungen verwenden. Daher kann eine Schrift auch dann als musikpädagogisch angesehen werden, wenn in ihr von ‚(Musik-)Didaktik‘ die Rede ist – oder umgekehrt. Entscheidend ist, ob sich eine Schrift eher auf pädagogische Theorie bezieht – was durchaus Blicke in die (hier nicht praxeologisch, sondern alltagssprachlich verstandene) Praxis beinhalten kann – oder ausschließlich auf Praxis ausgerichtet ist, indem sie etwa Handlungsvorschläge bereitstellt (vgl. Höfer, 2017, S. 40).

86 Hörmann und Meidel stützen diesen Gedanken mit Bezug auf Eckhard Nolte: Es gebe die „mögliche Charakterisierung der *Musikpädagogik* als *Fachwissenschaft des pädagogischen Umgangs mit Musik* in Abgrenzung zur *Musikwissenschaft* als *Fachwissenschaft des Gegenstandes Musik*“ (Hörmann & Meidel, 2016, S. 35, H. i. O.).

erfolgt keine Differenzierung von musikpädagogischen und nicht-musikpädagogischen Autor*innen. Ausschlaggebend ist allein, was sie in den einzelnen Schriften geschrieben haben.

Ferner werden nur deutschsprachige Publikationen berücksichtigt. Denn das deutschsprachige Wort ‚Raum' weist eine näher zu untersuchende Mehrdeutigkeit auf, die sich in anderen Sprachen auf verschiedene Begriffe verteilt. Beispielsweise wird im Englischen zwischen ‚room' und ‚space' unterschieden (vgl. Sesink, 2014, S. 31). In ähnlicher Weise differenzieren das Französische und das Spanische zwischen „chambre" und „espace" bzw. „cuarto" und „espacio" (Rau, 2013, S. 57). Die griechisch-römische Antike kannte noch weitaus mehr Bezeichnungen, die heute unter ‚Raum' subsumiert werden. Müller nennt etwa „Chóra", „Tópos", „Perléchon", „Diástema", „Kénon", „Ápeiron", „Kosmos" und „Spatium" (Müller, 2017, S. 59–61). Daher ist zu vermuten, dass es sich bei ‚Raum' in seiner Verdichtung verschiedener Bedeutungen um einen deutschsprachigen Sonderfall handelt, der nicht eins zu eins in eine andere Sprache übersetzt werden kann.[87]

Die chronologische Abgrenzung des Materialkorpus auf die Jahre 2000 bis 2018 beruht auf der Unterscheidung mehrerer Phasen musikpädagogischer Auseinandersetzung mit Raum und entspricht Phase 2 (vgl. Abschnitt 2.4). Wenngleich die Phasen aus historiographischer Perspektive fließend ineinander übergehen, werden die Orientierungspunkte 2000 und 2018 in der Abgrenzung des Materialkorpus als absolute Grenzen gesetzt. Die Entscheidung für eine Fokussierung auf Phase 2 basiert auf zwei Gründen: Zum einen sollen die Begriffe des Raums für einen möglichst aktuellen Stand der Musikpädagogik systematisiert werden, weshalb sie der ersten Phase vorzuziehen ist.[88] Dennoch fließen Aspekte aus Phase 1 durch deren paralleles Fortbestehen (vgl. ebd.) in die Überlegungen ein. Zum anderen hat die angestrebte Aktualität ihre Grenzen, da ein greifbarer Forschungsgegenstand bestimmt werden muss. Phase 3 ist noch nicht abgeschlossen und unterliegt äußerst dynamischen Veränderungen.[89]

---

87 Dazu kommen forschungspragmatische Abwägungen: Der internationale Diskurs ist entweder aufgrund sprachlicher Barrieren nicht zugänglich oder – allein schon im Englischsprachigen – nicht vollständig zu überblicken. Hier zeigt sich das Desiderat, den nicht-deutschsprachigen Publikationen weiter nachzugehen. Mögliche Anknüpfungspunkte bestehen z. B. in den Überlegungen von June Boyce-Tillman (2009) zum ‚liminal space' oder in der Monografie *Musical Identities and Music Education* von Börje Stålhammar (2006), in der er zwischen ‚individual space', ‚internal space' und ‚imaginary space' unterscheidet.

88 Eine Forschungsarbeit mit Schwerpunkt auf Phase 1 könnte das Verständnis von Anforderungen an Lernumgebungen weiter schärfen oder neue Rückschlüsse zu musikpädagogischen Konzeptionen dieser Zeit generieren.

89 Eine Diskursanalyse von Phase 3 scheint eine sinnvolle Möglichkeit *zukünftiger* musikpädagogischer Forschung zu sein.

In der Zusammenstellung des Materialkorpus spielt ein Zustand eine Rolle, der sich als ‚theoretische Sättigung' bezeichnen lässt. Wenngleich der erkenntnistheoretische Rahmen *nicht* der Grounded Theory Methodologie (vgl. z. B. Strübing, 2014) entspricht, ist deren Definition von Sättigung durchaus zutreffend.[90] Den Materialkorpus als gesättigt anzusehen, entspricht der Annahme, dass alle wesentlichen in der Musikpädagogik von 2000 bis 2018 im Zusammenhang mit Raum auftretenden Phänomene aufgefunden werden konnten. Dieser Zustand trat im Analyseprozess ein, sodass die in der zu Beginn des Abschnitts beschriebenen Recherche ermittelten Texte zwar noch vollständig analysiert, aber keine weiteren Recherchen mehr angestellt wurden.[91]

Summa summarum wird davon ausgegangen, dass der zusammengestellte Materialkorpus alle wesentlichen musikpädagogischen Positionen zu Raum für die Zeit von 2000 bis 2018 repräsentiert. Er setzt sich aus 34 Schriften zusammen: Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016; Ardila-Mantilla, 2018; Ardila-Mantilla et al., 2018; Babbe & Hoffmann, 2018; Busch, 2015a; Busch, 2015b; Clausen, 2013; Clausen, 2017; Eberhard, 2016; Falschlunger, 2014; Geuen & Stöger, 2011; Geuen & Stöger, 2016; Geuen & Stöger, 2017; Hirsch & Steiner, 2014; Kaufmann, 2015; Kautny, 2015; Kivi, 2009; Klingmann, 2012; Knoll-Kaserer, 2016; Kosuch, 2007; Krause-Benz, 2013; Krause-Benz, 2018b; Lessing, 2016; Lessing & Stöger, 2018; Oberhaus, 2010; Rolle, 2010; Rora, 2004; Rora, 2010; Schatt, 2002; Schatt, 2012; Stange, 2015; Stöger, 2004; Wallbaum, 2008; Weber, 2017.

Daneben existiert eine Menge von Schriften, die nicht in den Materialkorpus aufgenommen wurden. Die nach 2018 erschienenen Schriften werden, soweit es angesichts der gegenwärtig hohen Zahl raumnennender Neuerscheinungen in der Musikpädagogik möglich ist, in Abschnitt 2.4.3 angeführt.[92] Auf eine Suche nach nicht-deutschsprachigen Schriften wurde von Anfang an verzichtet. Außerdem wurden manche Texte während der Recherche ‚direkt am Regal' verworfen, sodass keine Aufzeichnungen zu ihnen existieren. Die übrigen gesichteten Schriften, die eines oder mehrere der Kriterien des Materialkorpus nicht erfüllen, sind: Ardila-Mantilla, 2016; Arndt, 1999; Barthelmes, 2002; Behne, 1989; Behne, 1996; Behne, 2005; Bräm, 1986; Busch & Kathke, 2017;

90 „Mit Sättigung ist der Punkt im Verlauf der Analyse gemeint, an dem zusätzliches Material und weitere Auswertungen keine neuen Eigenschaften der Kategorie mehr erbringen und auch zu keiner relevanten Verfeinerung des Wissens um diese Kategorie mehr beiträgt. Die Idee dieses Abbruchkriteriums liegt also darin festzustellen, ab wann sich die Beispiele für ein Konzept oder eine Kategorie im Material wiederholen." (Strübing, 2014, S. 32)

91 Außerdem wurden nicht vertiefend analysierte Schriften weiterhin als Kontext berücksichtigt. Darunter fallen beispielsweise die aus dem Materialkorpus ausgeschlossenen Schriften.

92 Die vorliegende Dissertation wurde im März 2021 an der Europa-Universität Flensburg eingereicht. Später erschienene Texte wurden vereinzelt, aber nicht vollständig ergänzt.

Deuter & Weymann, 2005; Geigle & Sweers, 2010; Graf, 2013; Günther & Mascher, 2010; Haas, 2011; Harenberg, 2005; Hein & Weber, 1996; Holzer, 2014; Huber, 1999; Irle & Müller, 1996; Jahnz, 1996; Jung, 2016; Kemmelmeyer, 1996; Kersten, 1972; Kosuch, 2010; Kowalewski, 2018; Krämer, 2009; Krones, 2003; Kümmel, 1997; Lessing, 2017; Löffler, 1996; Lüdke, 2011; Meyer, 2003; Meyer, 2004a; Meyer, 2004b; de la Motte, 1987; de la Motte-Haber, 2005; Müller-Brozovic, 2018; Nauck, 1997; Nielsen, 2002; Nimczik, 1991; Pabst-Krueger, 2006; Paduch, 2005; Rolle, 1999; Rora, 2007; Schatt, 2003; Schatt, 2004; Schmidt, 2015; Schneider, 1990; Schneider, 1997/2006; Schneider, E., 2011; Schneider, H., 2011; Schneider & Sigmund, 2012; Schneider, Stöger, Stöger & Winkler, 1996; Schorb, 2013; Stahrenberg, 2012; Stiller, 2008; Stöger, 1999; Stroh, 2018; Wallbaum, 2005; Wallbaum, 2011; Wallbaum & Rolle, 2018; Weber, 1996a; Weise, 2014; Winkler, 2002; Zopf, 1999.[93]

Zusammenfassung:
Die Materialrecherche erfolgte in einer Kombination von systematischer Suche in gängigen musikpädagogischen Publikationsorganen und Schneeballsuche. Der aus ihr hervorgegangene Materialkorpus besteht aus 34 deutschsprachigen, wissenschaftlich musikpädagogischen Beiträgen von 2000 bis 2018. Insbesondere die Grenzen der disziplinären Einordnung verlaufen fließend. Es wird davon ausgegangen, dass der finale Materialkorpus einen Zustand theoretischer Sättigung erreicht hat.

4.2 Die Systematisierungsmatrix zur Sortierung des Materials

Der Materialkorpus zeigt trotz der vorgenommenen Abgrenzung nach außen eine große Heterogenität im Inneren. Daher wird im Folgenden eine Systematisierungsmatrix zur Sortierung des Materials erläutert, die den Recherche- und Auswahlprozess unterstützte und für zukünftige Begriffsforschung adaptiert werden kann. Durch die Matrix wird sichtbar, dass in der Interpretation der Schriften mit verschiedenen Gruppen – festgehalten in Zeilen, Spalten und Feldern (siehe Tabelle 1) – unterschiedlich umgegangen werden muss. Sie ermöglicht eine erste Einschätzung der Relevanz einzelner Schriften und erleichtert somit die Integration der Einzelanalysen in einen Gesamtzusammenhang.

93 Bei einigen der Texte ist schon an der Jahreszahl ersichtlich, dass sie kein Teil des Materialkorpus sind. Allerdings haben sich die Kriterien zur Abgrenzung erst während der Sichtung des Materials vollständig entwickelt. Die Schriften der Gruppe D (siehe Abschnitt 4.2) sind ebenfalls in der Auflistung enthalten.

Tabelle 1: Systematisierungsmatrix zur Sortierung des Materials

		Sortierung nach Passung von Titel und Inhalt in Bezug auf Raum				
		(A) Titel nennt Raum, Inhalt ist raumbezogen	(B) Titel nennt Raum nicht, Inhalt ist raumbezogen	(C) Titel nennt Raum, Inhalt ist kaum raumbezogen	(BC) Titel nennt Raum nicht, Inhalt ist kaum raumbezogen	(D) Titel nennt Raum, Inhalt ist nicht raumbezogen
Sortierung nach Argumentationsstruktur	(1) Vom Raum zur Musikpäd.	A1	B1	C1	BC1	D
	(2) Von der Musikpäd. zum Raum	A2	B2	C2	BC2	
	(3) Vom Raum zur Musikpäd. zum Raum	A3	B3	C3	BC3	

In verschiedenen Spalten werden die Schriften nach dem Verhältnis von Titel und Inhalt sortiert: Der Titel kann Begriffe des Raums nennen und der Inhalt raumbezogen sein (A). Ebenso ist es möglich, dass ein Textinhalt raumbezogen ist, ohne dass im Titel Begriffe des Raums genannt werden (B). In umgekehrter Weise kann der Titel Begriffe des Raums beinhalten, während der Inhalt kaum (C) oder gar nicht (D) raumbezogen ist. Während der Materialsichtung ergab sich eine weitere Möglichkeit (BC), nach der im Titel Raum nicht genannt wird und nur einzelne Textstellen raumbezogen sind. Zwar können der Gruppe BC[94] zugeordnete Schriften für die Argumentation der vorliegenden Arbeit nur ergänzende Funktion einnehmen, aber sie dürfen nicht vernachlässigt werden, zumal ein gehäuftes Aufkommen an Texten dieser Gruppe festzustellen ist.

In verschiedenen Zeilen werden die Schriften nach ihrer Argumentationsstruktur geordnet: Zum einen gibt es solche Schriften, die von einem Raumbegriff ausgehend Rückschlüsse für die Musikpädagogik ziehen, also diesen *benutzen* (1), und zum anderen jene, die umgekehrt von einem musikpädagogischen Gegenstand ausgehend Begriffe des Raums *generieren* (2). Ergänzt werden die beiden Gruppen durch Schriften, die als Mischformen beide Vorgehensweisen kombinieren (3).

94 Im weiteren Verlauf des Kapitels werden zumeist die Kurzbezeichnungen der Gruppen verwendet. Zur Erleichterung des Nachvollzugs der Ausführungen wird Tabelle 2 (in Abschnitt 4.2.1) als Legende empfohlen.

Spalten und Zeilen lassen sich theoretisch in fast jeder denkbaren Variante aufeinander beziehen. Lediglich Schriften der Gruppe D können keiner bestimmten Zeile zugeordnet werden, da sie im Inhalt keine Raumbezüge enthalten. Somit ergeben sich insgesamt 13 Möglichkeiten, eine Schrift einzuordnen (A1, A2, A3, B1, B2, B3, C1, C2, C3, BC1, BC2, BC3, D).

Die im Folgenden ausführlicher dargestellte Zuordnung von Schriften kann als ein Teilergebnis der vorliegenden Arbeit angesehen werden. Vor allem ist die Matrix jedoch ein heuristisches Instrument, mit dessen Hilfe erst zu Ergebnissen gelangt wird. Als Nächstes werden die einzelnen Gruppen der Systematisierungsmatrix näher vorgestellt und an exemplarischen Schriften illustriert.

4.2.1 Die Zuordnung von Schriften

Die Zuordnung anhand des Verhältnisses von Titel und Inhalt

Die Schriften der Gruppe A diskutieren in offensichtlicher Weise einen Zusammenhang von Raum und Musikpädagogik, indem sie Raum sowohl im Titel als auch im inhaltlichen Verlauf thematisieren. Besonders deutlich wird dies am Beispiel von Peter W. Schatts Beitrag „Räume hören? Didaktische Überlegungen zu musikalischer Räumlichkeit und räumlicher Musikwahrnehmung“ (Schatt, 2002). Neben der dreifachen Nennung von Raum im Titel diskutiert Schatt innerhalb des Textes Standpunkte verschiedener Musikwissenschaftler*innen und Komponist*innen zu Raum, die er abschließend auf Lehr-Lern-Situationen bezieht.

Schriften der Gruppe B bieten ein vergleichbares Potenzial für musikpädagogische Forschung zu Raum, aber nennen diesen im Titel *nicht*. Beispielsweise lässt sich im Titel des Beitrags „Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien im 19. Jahrhundert“ (Babbe & Hoffmann, 2018) kein Hinweis auf Raum feststellen. Im inhaltlichen Verlauf greifen Babbe und Hoffmann jedoch verschiedene soziologische Sichtweisen auf Raum auf. Schriften der Gruppe B können folglich nicht durch systematische Suche, sondern nur im Nachgehen von Vermutungen innerhalb der Recherchearbeiten oder durch Zufall gefunden werden. Allerdings lassen sich in manchen Titeln Indizien für Raum finden, z. B. in Begriffen mit Raumbezug wie „Territorialität“ und „Regionalität“ (Clausen, 2017, S. 37) oder „Niemandsland“ (Klingmann, 2012, S. 201).[95]

95 Diese Begriffe können kaum automatisiert, z. B. über Suchmaschinen, gefunden werden, da vor ihrem Auffinden unklar ist, nach welchen der zahlreichen möglichen Begriffe gesucht werden müsste. Sie können jedoch etwa in der Lektüre von Inhalts- und Literaturverzeichnissen festgestellt werden.

Die Gruppen C, BC und D enthalten Schriften, die bei unterschiedlichem Umgang mit Raum im Titel – C und D nennen Raum, BC nicht – inhaltlich die Raumthematik nur streifen (C und BC) oder gar nicht auf sie eingehen (D). Eine Zuordnung zu den Gruppen C oder BC betrifft vor allem Schriften, die ‚Raum' alltagssprachlich verwenden oder einzelne Absätze zu Begriffen des Raums präsentieren.

Ein Beispiel für Gruppe C ist der Artikel „Mapping Open Spaces: Überlegungen aus dem Feld der Musikpädagogik" von Christine Stöger (2004). Der Titelbeginn ist ein intertextueller Verweis auf das Thema des Symposiums *Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung*, bei dem es vermutlich in Folge der negativen Rezeption der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (vgl. Gonschorek & Schneider, 2010, S. 59–67) darum ging, blinde Flecken in den künstlerischen Fächern innerhalb der deutschen Bildungslandschaft zu kartieren. Im Textverlauf wird ersichtlich, dass Stöger keine Herleitung eines Raumbegriffs oder Diskussion von Raum beabsichtigt, sondern neue Perspektiven auf bzw. für musikalische Bildung thematisiert. Dass Raum nur stellenweise als Metapher vorkommt, ist also der inhaltlichen Ausrichtung geschuldet, aber erlaubt keinerlei Rückschlüsse zur Textqualität: Eine Zuordnung zu Gruppe C erfolgt nicht im Sinne einer normativen Kategorisierung, sondern erlaubt lediglich eine Einschätzung des Einflusses eines Textes auf die Systematisierung von Begriffen des Raums in der Musikpädagogik. Für diese Systematisierung haben Schriften der Gruppe C eine geringere Bedeutung als Schriften aus den Gruppen A und B, da sie andere Inhalte in den Mittelpunkt stellen und Raumthematiken nur streifen. Genauso verhält es sich mit der in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung vergleichbaren Gruppe BC, in deren Titeln darüber hinaus keine Auseinandersetzung mit Raum angedeutet wird.

Neben insgesamt wenigen Nennungen von Raum kann eine Zuordnung zu den Gruppen C und BC auch erfolgen, weil Raum nur in einzelnen, eindeutig abgrenzbaren Abschnitten einer Schrift vorkommt. Beispielsweise finden sich in Bernd Clausens Ausführungen von 2013 (BC) zwar im gesamten Text raum*verwandte* Begriffe und implizit räumliche Annahmen, die zumeist anhand des Provinzbegriffs diskutiert werden. Schwerpunktmäßig und explizit geht es jedoch nur im Ausblick um Raum (Clausen, 2013, S. 276–279), was bei einer Gesamttextlänge von 41 Seiten nur einem Anteil von etwa 10 % entspricht. Vor allem in Gruppe BC sind die Grenzen des Materialkorpus angesichts der Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit von Schriften fließend. Einzelne Nennungen von Begriffen des Raums kommen in etlichen Texten vor, aber begründen noch keine Zugehörigkeit. Diese entsteht erst durch eine Integration von Raum in den Argumentationszusammenhang.

In den Schriften der Gruppe D wird ‚Raum' nur im Titel, aber nicht im weiteren inhaltlichen Verlauf verwendet. Dies hat zur Konsequenz, dass Gruppe D aufgrund von fehlender Aussagekraft aus dem Materialkorpus ausgeschlossen

wird. Bisher ist sie für die Vollständigkeit der inneren Logik der Systematisierung angeführt worden, in der weiteren Ausdifferenzierung der Matrix im nächsten Abschnitt wird sie hingegen nicht mehr berücksichtigt.

Die Zuordnung anhand der Argumentationsstruktur

Neben der ersten Sortierung der Schriften nach dem Zusammenhang von Titel und Inhalt wird eine zweite anhand der Argumentationsstruktur vorgenommen, die bislang zwischen drei Kategorien differenzierte: *(1) Vom Raum zur Musikpädagogik, (2) Von der Musikpädagogik zum Raum* und *(3) Vom Raum zur Musikpädagogik zum Raum*. Diese Kategorien werden im Folgenden ausführlicher diskutiert und um Unterkategorien erweitert, welche die Sortierung nach Argumentationsstruktur mit zusätzlichen inhaltlichen Bestimmungsmerkmalen verknüpfen. Daraus ergibt sich die erweiterte Matrix (siehe Tabelle 2) mit nunmehr 24 Kombinationsmöglichkeiten.

Gruppe 1 (Vom Raum zur Musikpädagogik) versammelt Schriften, die auf bereits ausgearbeitete Raumbegriffe der Musikpädagogik (1a) oder anderer Forschungsdisziplinen (1b) zugreifen, um diese auf musikpädagogische Gegenstände anzuwenden bzw. von ihnen ausgehend musikpädagogische Überlegungen anzustellen.[96] Meist wird ausführlich ein raumbezogener Forschungsstand dargestellt, während die musikpädagogischen Rückschlüsse eher kurz ausfallen. Schriften der Gruppe 1a kommen nur in Ausnahmefällen vor (z. B. Rolle, 2010 [C1a] oder Krause-Benz, 2013 [B1a2b]). Ein eindeutiges Beispiel für Gruppe 1b ist der Artikel „Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik" (Busch, 2015a). Busch geht der Frage nach, wie raumsoziologische Ansätze für die Musikpädagogik fruchtbar gemacht werden können. Zunächst stellt er Löws Raumbegriff (vgl. Abschnitt 2.2.1) zusammenfassend dar (vgl. Busch, 2015a, S. 54–60). Anschließend thematisiert er genuin sozialpädagogische Überlegungen zu Raum (vgl. ebd., S. 61–62). Somit präsentiert Busch verschiedene nicht der Musikpädagogik entstammende Raumkonzepte, die er jedoch nur in Ansätzen musikpädagogisch weiterdenkt. Vielmehr wirft er Fragen und Desiderate für zukünftige musikpädagogische Forschung auf. Der Beitrag verdeutlicht den Argumentationsaufbau einer Schrift aus Gruppe 1b: Erkenntnisse zu Raum werden auf die Musikpädagogik übertragen, neue musikpädagogische Verknüpfungen hergestellt, aber keine eigenen Raumbegriffe entwickelt.

96 Für Gruppe 1b ist mit dem Auffinden von Unstimmigkeiten zu rechnen, wenn eine Aussage Vogts als Omen herangezogen wird: „Die *Aufnahme von Termini* aus anderen Wissenschaften erfordert eine ganz spezifische musikpädagogische Übersetzungsarbeit, die möglicherweise nicht befriedigend geleistet wird." (Vogt, 2014a, S. 7, H. i. O.)

Tabelle 2: Erweiterte Systematisierungsmatrix mit inhaltlicher Unterteilung der Sortierung nach Argumentationsstruktur

			Sortierung nach Passung von Titel & Inhalt in Bezug auf Raum			
			(A) Titel nennt Raum, Inhalt ist raumbezogen	(B) Titel nennt Raum nicht, Inhalt ist raumbezogen	(C) Titel nennt Raum, Inhalt ist kaum raumbezogen	(BC) Titel nennt Raum nicht, Inhalt ist kaum raumbezogen
Sortierung nach Argumentationsstruktur	(1) Vom Raum zur Musikpäd.	1a Von mp. Raumbegriffen ausgehend	A1a	B1a	C1a	BC1a
		1b Von nicht-mp. Raumbegriffen ausgehend	A1b	B1b	C1b	BC1b
	(2) Von der Musikpäd. zum Raum	2a Zu Raumbegriffen hinführend	A2a	B2a	C2a	BC2a
		2b Zu Raumbildern hinführend	A2b	B2b	C2b	BC2b
	(3) Vom Raum zur Musikpäd. zum Raum	*Mischformen*	A1a2a	B1a2a	C1a2a	BC1a2a
			A1a2b	B1a2b	C1a2b	BC1a2b
			A1b2a	B1b2a	C1b2a	BC1b2a
			A1b2b	B1b2b	C1b2b	BC1b2b

Gruppe 2 (Von der Musikpädagogik zum Raum) enthält Schriften, die vom musikpädagogischen Gegenstand ausgehend eigene Raumbegriffe (2a) oder Raumbilder (2b) entwickeln. Demnach beinhaltet Gruppe 2a Schriften, die spezifische Beschreibungen und Definitionen von Raum präsentieren. Demgegenüber werden Gruppe 2b all jene Schriften zugeordnet, die Raum eher intuitiv und alltagssprachlich beschreiben (vgl. auch Abschnitt 3.1.2). Während in Schriften aus Gruppe 1 vor allem aus einer Forschungsperspektive über feststehende Raumbegriffe nachgedacht wird, thematisieren Texte aus Gruppe 2 häufiger einen aktiven Umgang mit Raum. Ein Beispiel für Gruppe 2a ist die Schrift „Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume“ (Wallbaum, 2008). In ihr wird diskutiert, inwiefern Prüfungssituationen im Musikunterricht ästhetische Freiheit ermöglichen oder verhindern können

(ebd., S. 102). In der Diskussion dieses Spannungsfeldes werden die beiden Begriffe Ermöglichungsraum und Verhinderungsraum eingeführt, die somit unmittelbar aus der musikpädagogischen Auseinandersetzung hergeleitet werden. Zur Gruppe 2b gehört der Beitrag „Vom Spiel im Raum zur Musik. Das Projekt ‚Spielraum' im Flüchtlingsheim" von Christine Knoll-Kaserer (2016). Sie gebraucht verschiedene, teils gegensätzliche Raumbilder, mit denen sie Bedingungen und Auswirkungen von musikalischen Spielsituationen beschreibt, die sie aber nicht zu Raumbegriffen verdichtet oder systematisch verwendet.

Gruppe 3 (Vom Raum zur Musikpädagogik zum Raum) umfasst Texte, welche die Bestimmungsmerkmale der Gruppen 1 und 2 vermischen, was in vier Kombinationen (1a2a, 1a2b, 1b2a, 1b2b) möglich ist. Bestehende Raumbegriffe führen zu einem musikpädagogischen Gegenstand, über dessen Thematisierung eine Modifikation des Raumkonzepts erfolgt. Folglich werden aus dem ursprünglichen Raumbegriff nicht nur musikpädagogische Rückschlüsse gezogen, sondern er selbst wird verändert oder zumindest um neue Raumbilder erweitert. In der Schrift „Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im transkulturellen Niemandsland?" aus Untergruppe 1b2a stellt Heinrich Klingmann (2012) das Konzept des Dritten Raums vor. Er bezieht es auf Beispiele aus der Musikvermittlung und nimmt eine Weiterentwicklung zum ‚dritten kulturellen Raum' vor: Die kulturwissenschaftliche Herleitung (1b) wird mit einer Neuformulierung des Raumbegriffs (2a) kombiniert.

Die reale Verteilung der Schriften im Überblick

Als Grundlage für die weiteren Ausführungen wird die Zuordnung aller Schriften des Materialkorpus präsentiert (siehe Tabelle 3). Sie entspricht dem materialbasierten, aber nicht völlig von Subjektivität freien Eindruck der vorliegenden Arbeit. Daher sind die Unterscheidungen zwischen den einzelnen Gruppen nicht absolut zu verstehen, sodass manche Schriften je nach gewählter Perspektive in verschiedenen Gruppen ihren Platz finden könnten. Es existiert keine quantitative Messbarkeit, z. B. anhand eines prozentualen Anteils der Passagen mit Raumnennungen, mittels derer Schriften mit beweisbarer Sicherheit zugeordnet werden könnten. Insbesondere zwischen den Gruppen A und C sowie B und BC sind die Übergänge fließend. Dennoch zeigten sich insgesamt wenige Schwierigkeiten in der Einordnung der Schriften.

Bereits in der Phase der Materialrecherche und -sortierung wurden zur Vorbereitung späterer Interpretationsdurchgänge zu jeder Schrift Notizen zu den vier Bereichen 1) *Zentrale Feststellungen und offene Fragen zur Einordnung in die Matrix*, 2) *Wesentliche zitierte Autor*innen*, 3) *Wesentliche Begriffe des Raums* und 4) *Räumliche Merkmale und Zusammenhänge* festgehalten. In Kombination mit den Spalten und Zeilen der Matrix konnten einzelne Schriften so im weiteren Analyseprozess effizient auf ihre Bedeutsamkeit für bestimmte Aspekte überprüft werden.

Tabelle 3: Einordnung der 34 Schriften des Materialkorpus in die Systematisierungsmatrix

			Sortierung nach Passung von Titel & Inhalt in Bezug auf Raum			
			(A) Titel nennt Raum, Inhalt ist raumbezogen	(B) Titel nennt Raum nicht, Inhalt ist raumbezogen	(C) Titel nennt Raum, Inhalt ist kaum raumbezogen	(BC) Titel nennt Raum nicht, Inhalt ist kaum raumbezogen
Sortierung nach Argumentationsstruktur	**(1) Vom Raum zur Musikpäd.**	1a Von mp. Raumbegriffen ausgehend	---	---	Rolle, 2010	---
		1b Von nicht-mp. Raumbegriffen ausgehend	Busch, 2015a, 2015b; Lessing, 2016; Rora, 2004; Schatt, 2002, 2012	Babbe & Hoffmann, 2018; Clausen, 2017; Hirsch & Steiner, 2014	---	Ardila-Mantilla et al., 2018; Clausen, 2013; Geuen & Stöger, 2016; Oberhaus, 2010; Weber, 2017
	(2) Von der Musikpäd. zum Raum	2a Zu Raumbegriffen hinführend	Ardila-Mantilla, 2018; Kosuch, 2007; Wallbaum, 2008	---	Kautny, 2015; Kivi, 2009	---
		2b Zu Raumbildern hinführend	Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016; Knoll-Kaserer, 2016	---	Falschlunger, 2014; Kaufmann, 2015; Krause-Benz, 2018b; Stöger, 2004	Geuen & Stöger, 2017; Rora, 2010; Stange, 2015
	(3) Vom Raum zur Musikpäd. zum Raum	1a2a	Eberhard, 2016	---	---	---
		1a2b	---	Krause-Benz, 2013	---	---
		1b2a	---	Klingmann, 2012	---	---
		1b2b	---	---	---	Geuen & Stöger, 2011; Lessing & Stöger, 2018

Einige Kombinationen von horizontalen (A, B, C, BC) und vertikalen (1, 2, 3 und ihre Untergruppen) Bestimmungsmerkmalen erscheinen im Material besonders häufig, andere überhaupt nicht. Aus der Verteilung der Schriften innerhalb der Systematisierungsmatrix können im nächsten Abschnitt Rückschlüsse gezogen werden.

4.2.2 Rückschlüsse aus der Verteilung der Schriften

Hinsichtlich des Verhältnisses von Titel und Inhalt

Alle Spalten der Systematisierungsmatrix enthalten mehrere, aber im direkten Vergleich unterschiedlich viele Texte. Zuerst ist wenig überraschend, dass zwölf Schriften – die höchste Anzahl – in Gruppe A eingeordnet sind. Schließlich wurde in der Recherche systematisch nach Schriften gesucht, die Raum im Titel nennen. Zugleich besteht darin eine Erklärung für die ebenfalls hohe Anzahl in den Gruppen C (sieben) und D[97], die ebenfalls über die Suche des Stichworts ‚Raum' auffindbar sind. Nicht zu erwarten waren hingegen die ähnlich hohen Anzahlen in den Gruppen B (fünf) und BC (zehn), da sie allenfalls raumverwandte Begriffe im Titel enthalten, nach denen nicht systematisch gesucht wurde.

Gruppe BC beinhaltet deutlich mehr Schriften als Gruppe B. Eine Ursache hierfür ist, dass beim Fehlen einer Nennung von Raum im Titel dieser häufig auch kein Schwerpunkt der inhaltlichen Beschäftigung ist. Außerdem führt die Zuordnung von Schriften zu den Gruppen B oder BC gleichermaßen dazu, dass ihnen mit keiner zu hohen Erwartungshaltung in Hinblick auf Raum begegnet werden darf, da ihre Autor*innen zumeist keine Auseinandersetzung mit Begriffen des Raums intendieren.

Dass immer wieder Schriften auftreten, die Gruppe D zugeordnet werden könnten, mag zum einen mit einem unreflektierten Gebrauch des Ausdrucks ‚Raum' zusammenhängen. Zum anderen scheint es denkbar, dass ‚Raum' von manchen Autor*innen strategisch als recht abstraktes Füllwort genutzt wird, um ein möglichst breites Publikum anzusprechen.[98] So oder so lässt das Wort ‚Raum' mannigfaltige Bedeutungszuweisungen zu und weckt bestimmte Assoziationen.

Insgesamt liegen keine auffälligen quantitativen Häufungen und vor allem keine Leerstellen in den Spalten der Systematisierungsmatrix vor, während mit

97 Für Gruppe D liegt keine exakte Zahl vor, da sie nicht zum Materialkorpus gehört. In einem Zwischenstand wurden neun Schriften gezählt, später wurde jedoch im Fall des Ausschlusses aus dem Materialkorpus nicht mehr zwischen Gruppe D und anderen Gründen differenziert.

98 Diese Spekulation kann nicht ohne Weiteres belegt werden. Hier zeigt sich ein Desiderat, das Anlass gäbe, ausführlicher und kritisch den Zusammenhang zwischen Titeln und Inhalten von musikpädagogischen Publikationen zu untersuchen.

diesen alle denkbaren Möglichkeiten bezüglich des Verhältnisses von Titel und Inhalt abgedeckt sind.[99]

Hinsichtlich der Argumentationsstruktur

In Gruppe 1a sind fast keine Schriften enthalten und dies ist für die vorliegende Arbeit eine entscheidende Tatsache. Andernfalls wäre die These entkräftet, dass bis 2018 kaum Diskursivität zu Begriffen des Raums innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik vorhanden ist, die einem zentralen Grund für die Notwendigkeit einer Systematisierung entspricht. In manchen Schriften liegen zwar vereinzelte Bezüge auf andere musikpädagogische Texte zu Raum vor, zudem existieren Mischformen (Eberhard, 2016; Krause-Benz, 2013). Eine Zuordnung zu Gruppe 1a (in Reinform) besteht jedoch nur einmal (Rolle, 2010). Die Dichte raumbezogener Äußerungen ist in Rolles Ausführungen sehr gering, was zur Einordnung in Gruppe C führt. Außerdem wird hier ein Schlupfloch der Systematisierungsmatrix sichtbar. Denn Rolle bezieht sich nur auf seinen *eigenen* – nicht in den Materialkorpus aufgenommenen – Ansatz (vgl. Rolle, 1999), aber nicht auf andere musikpädagogische Autor*innen. Demnach ist die Schrift (Rolle, 2010) trotz der formal korrekten Zuordnung zu Gruppe 1a inhaltlich betrachtet ein *Umweg* von Gruppe 2 – dieser wäre die ursprüngliche Publikation zuzuordnen. Die Mischformen zeigen, wie Bezüge zu Schriften *anderer* musikpädagogischer Autor*innen aussehen können. Beispielsweise bezieht sich Krause-Benz (2013) auf Klingmann (2012). Allerdings liegt die Ursache hierfür in der Bezugnahme auf einen anderen Diskurs und nicht primär auf Raum: Krause-Benz diskutiert Klingmanns Ausführungen zu Transkulturalität, wenngleich dies den Begriff des dritten kulturellen Raums inkludiert. Die einzelnen im Materialkorpus bestehenden diskursiven Ansätze haben bis 2018 nicht zu einer breiten Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Vorstellungen von Raum geführt.

Einer zu dem fast vollständigen Fehlen von Gruppe 1a ähnlichen Logik unterliegt die Häufung der Schriften in Gruppe 1b. Wenn eine wissenschaftliche Disziplin noch über keinen geklärten Raumbegriff verfügt, liegt es nahe, dass sie zunächst Raumbegriffe verwandter Disziplinen aufgreift und diese anzuwenden versucht. Viele der Importe stammen aus Kulturwissenschaften und Soziologie, allerdings finden sich auch Bezüge auf andere Fächer, z. B. Geschichtswissenschaft, historische Musikwissenschaft und Erziehungswissenschaft (vgl. Clausen, 2017). Bedingt durch die Strömungsrichtung des raumbezogenen Denkens – von

99 Die einzige weitere denkbare Gruppe – gewissermaßen eine Gruppe E – würde Schriften beinhalten, in denen Raum weder im Titel noch im Inhalt vorkommt. Das Einbeziehen einer solchen Gruppe ergibt zumindest in einer auf Raum fokussierten Untersuchung keinen Sinn. Allerdings könnte sie etwa in Studien zum quantitativen Anteil von Raumnennungen in allen Schriften eines bestimmten thematischen Feldes wieder aufgegriffen werden.

nicht-musikpädagogischen Raumbegriffen zur Musikpädagogik – haben Schriften der Gruppe 1b, teils als ganze und teils in ihren ersten Abschnitten, einen Überblicks- und Darstellungscharakter. Forschungsstände zu Raum und damit verbundene Raumbegriffe werden eingeführt, gebündelt und ggf. diskutiert. Im Verlauf der Texte fließen in zunehmendem Ausmaß eigene Rückschlüsse, Deutungen und Gedankengänge der Autor*innen in die Argumentationen ein.

In vielen Schriften der Gruppe 1b sind fehlende Verknüpfungen zwischen der nicht-musikpädagogischen Raumtheorie und dem musikpädagogischen Gegenstand auszumachen. Beispielsweise geben Babbe und Hoffmann Einblicke in die soziologische Diskussion von Raum und stellen insbesondere Löws Ansatz vor (vgl. Babbe & Hoffmann, 2018, S. 294–297), lassen aber die im Zuge dessen eingeführten Begrifflichkeiten anschließend wenig[100] in die Präsentation der Analyseergebnisse zur Geschichte deutschsprachiger Konservatorien einfließen.[101] An Babbes und Hoffmanns Schrift wird sichtbar, was für die meisten Schriften der Gruppe 1b gleichermaßen gilt: Bestehende Raumtheorien werden – teilweise präzise – dargestellt, aber kaum durch eigene raumbezogene Gedanken ergänzt. In den Gruppen B1b und BC1b ist Raum überwiegend ein Mittel in der Auseinandersetzung mit anderen Themen, während in Gruppe A1b eine selbstzweckhafte Beschäftigung mit Raum vorzufinden ist, die jedoch größtenteils nicht zu grundlegenden raumtheoretischen Weiterentwicklungen führt.

Im Material finden sich immer wieder Bezüge, die als ‚1b zweiter Ordnung' bezeichnet werden könnten. Dabei werden musikpädagogische Schriften zitiert, die wiederum die ursprünglichen Erkenntnisse zu Raum aus nicht-musikpädagogischen Quellen übernehmen. Ein Raumbegriff, der solcherart übernommen wird, ist schlussendlich zwar noch immer von außerhalb der Musikpädagogik importiert, aber bereits musikpädagogisch tradiert. Dieses Phänomen bestimmt keine kompletten Texte, sondern ist nur an einzelnen Passagen auszumachen. Beispielsweise beziehen sich Hirsch und Steiner (2014) auf eine musikpädagogische Schrift (Geuen & Stöger, 2011), die Dritten Raum nach Bhabha aufgreift.

In geklärten Raumbegriffen, die aus musikpädagogischem Denken hervorgehen und daher in Schriften der Gruppe 2a enthalten sind, läge ein großes Potenzial zum Ableiten einer musikpädagogischen Raumvorstellung. In der relativ geringen Größe der Gruppe zeigt sich realiter jedoch, dass wenige Ansätze vorliegen, die mit der Absicht verbunden sind, Raumbegriffe zu entwickeln. Zudem erklärt sich aus der niedrigen Anzahl von Schriften in Gruppe 2a die hohe Anzahl in Gruppe 2b. Wenn eine Argumentation von einem musikpädagogischen Gegenstand

100 Vereinzelte Verknüpfungen liegen vor: Z. B. wird erwähnt, dass „Räume konstruiert und reproduziert wurden" (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 301).

101 Da im Beitrag von „inhaltlichen Einblicke[n]" (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 298) gesprochen wird, ist denkbar, dass Teile des Projekts, die die Entstehung sozialer Räume deutlicher verbalisieren, in anderen Publikationen von Babbe und Hoffmann berücksichtigt werden.

ausgehend zu Raum führt, aber diesen nicht zielgerichtet klärt, entstehen häufig diffus bleibende Raumbilder. Folglich stehen die Anzahlen der Schriften der Gruppen 2a und 2b in einem antiproportionalen Verhältnis zueinander.

Hinsichtlich der Mischformen (Gruppe 3) fällt ihre geringe Anzahl auf, die zu Beginn des Zuordnungsprozesses der Schriften in die Systematisierungsmatrix höher vermutet wurde. Tatsächlich lassen sich die meisten Schriften recht eindeutig einer der vier Hauptgruppen (1a, 1b, 2a, 2b) zuordnen. Allerdings besteht der Eindruck, dass gerade Mischformen für die Evolution einer musikpädagogischen Raumvorstellung geeignet sein könnten. Denn sie verbinden bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse zu Raum mit einem musikpädagogischen Hinterfragen sowie der anschließenden Genese eines modifizierten oder neuen *musikpädagogischen* Raumbegriffs.

Kombinierte Rückschlüsse

Werden die Zeilen und Spalten der Systematisierungsmatrix aufeinander bezogen, können kombinierte Rückschlüsse gezogen werden. Besonders fällt die Häufung von Schriften in Gruppe A1b auf. Da Raum im Titel der Schriften genannt wird, ist zu folgern, dass der Import von Raumbegriffen anderer Forschungsdisziplinen bewusst stattfindet. Infolgedessen steht Raum im Mittelpunkt (vgl. z. B. Busch, 2015a) oder ist zumindest grundlegend für die Bearbeitung eines musikpädagogischen Gegenstandes (vgl. z. B. Lessing, 2016). Somit erklärt sich auch, warum Gruppe C1b im Materialkorpus nicht vertreten ist: Wenn ein Raumbegriff aus anderen Disziplinen bezogen wird, ist er entweder so relevant, dass er mit und ohne Nennung im Titel ein zentrales Thema ist (Gruppen A und B), oder er wird nur importiert, um Hilfestellungen in der Bearbeitung anderer Themen zu geben, was keine Nennung im Titel erforderlich macht (Gruppe BC).

Die Gruppen A2a und A2b fallen relativ klein aus. Die Musikpädagogik bringt also wenige eigene Begriffe des Raums hervor, die den Autor*innen so relevant erscheinen, dass sie diese in die Titel aufnehmen. Vom musikpädagogischen Gegenstand ausgehend ist Raum häufig ein Mittel zur Beschreibung oder Zusammenfassung, aber nicht das Anliegen der Auseinandersetzung. Folglich ist eine Häufung von Schriften in den Gruppen C2b und BC2b logisch, in denen Raum nur am Rande und in alltagsnahen, oft auch alltagssprachlichen Ausprägungen vorkommt.

Die Gruppen B2a und B2b kommen im Korpus gar nicht vor, während Gruppe B1b existiert. Dies erlaubt den Schluss, dass das Hervorbringen von Begriffen des Raums aus der Musikpädagogik heraus als so bedeutsam angesehen wird, dass diese im Titel genannt werden (A2a, A2b, C2a, C2b).[102] Wird Raum demgegenüber aus anderen Disziplinen importiert und als Instrument in der

102 In diesem Zusammenhang erklärt sich auch, warum keine Schriften in Gruppe BC2a und nur wenige in BC2b vorliegen.

Bearbeitung musikpädagogischer Fragestellungen gebraucht, scheint seine Bedeutung teilweise so gering eingeschätzt zu werden, dass auf eine Nennung im Titel verzichtet wird (B1b).

In den Gruppen B und BC befinden sich viele Texte aus den Jahren 2016 bis 2018. Diese Besonderheit liegt darin begründet, dass während des Verfassens der vorliegenden Arbeit die aktuelle Forschung verfolgt wurde. Deswegen treten für diesen Zeitraum gehäuft Zufallstreffer auf, nach denen nicht systematisch gesucht werden kann (vgl. Abschnitt 4.1). Es ist nicht auszuschließen, dass entsprechende Schriften in älteren Jahrgängen in ähnlicher Anzahl vorkommen.

Zu betonen ist, dass die Differenzierung der Schriften in der Realität diffiziler ausfällt, als es in der dargestellten Zuordnung zur Systematisierungsmatrix den Anschein machen könnte. Allerdings kann die Unterscheidung verschiedener Gruppen nicht sinnvoll weiter operationalisiert werden. Fluide Übergänge zwischen Gruppen und Spannungen an den Rändern des Materialkorpus, zwischen Einbezug und Ausschluss von Schriften, müssen ausgehalten werden, aber führen zu ambiguitätstoleranten Ergebnissen. Ohnehin hat ein vor dem Hintergrund der Hermeneutik agierender Interpret immer eine gewisse Ungewissheit zu verkraften, da der Verstehensprozess nie vollständig abgeschlossen werden kann. Somit stellt auch die Systematisierungsmatrix nur einen vorübergehenden Stand dar. Sie zeigt die anhand der Form sichtbaren und grobstrukturellen Zusammenhänge, Schwerpunkte und Leerstellen in der musikpädagogischen Verwendung von Begriffen des Raums. Dadurch ist die vorgenommene Zuordnung der Schriften eine wesentliche Grundlage für die Erschließung, Rekonstruktion, Analyse und Interpretation von Begriffen des Raums in musikpädagogischen Schriften: Die Matrix ist das Gerüst, das den Bau eines tragfähigen Theoriegebäudes im Ergebnisteil (ab Kapitel 5) erst ermöglicht.

Konsequenzen für die Ergebnisteile

Mit den verschiedenen Gruppen der Systematisierungsmatrix ist in den Analysen teilweise unterschiedlich umzugehen. So ist im Bereich der verschiedenen Spalten eine Sensibilität für die Aussagekraft erforderlich: Während die Gruppen A und B gehäuft Passagen zu Raum enthalten, die interpretiert werden können, ist deren Dichte in den Gruppen C und BC deutlich geringer, sodass Schriften aus diesen Gruppen nicht überinterpretiert werden dürfen. Alle interpretierten Textstellen sind am Kontext der jeweiligen Schrift und des gesamten Materialkorpus auf Plausibilität zu überprüfen. Zudem ist davon auszugehen, dass die Gruppen A und B mehr Ertrag für die angestrebte Systematisierung von Begriffen des Raums bringen als C und BC.

Im Bereich der Zeilen besteht ein noch gravierenderer Unterschied: Während Gruppe 2 und ihre Anteile von Gruppe 3 relativ intuitiv interpretiert werden können, weil die Begriffe des Raums aus der Musikpädagogik entstehen, muss bei

Gruppe 1b und ihren Anteilen von Gruppe 3 stets hinterfragt werden, ob die Aussagen zu Raum musikpädagogisch (relevant) sind.[103]

Zusammenfassung:
In der Systematisierungsmatrix lassen sich die Schriften des Materialkorpus auf drei Arten sortieren:

1. Nach Passung von Titel und Inhalt in Bezug auf Nennungen von Raum (Gruppen A, B, C, BC, D)
2. Nach Argumentationsstruktur hinsichtlich des Verhältnisses von Raum und Musikpädagogik (Gruppen 1, 2, 3)
3. Nach Argumentationsstruktur in Ausdifferenzierung verschiedener Begriffe des Raums (Gruppen 1a, 1b, 2a, 2b, Mischformen)

Durch Kombination der Sortierungsarten entstehen 24 Gruppen, denen die Schriften theoretisch zugeordnet werden können. Aus ihrer realen Verteilung lassen sich Rückschlüsse ziehen, die als Fundament weiterer Analysen dienen.

4.3 Das methodische Vorgehen

Nachdem die Zusammenstellung und die Sortierung des Materialkorpus behandelt worden sind, wird nun darauf eingegangen, wie in seiner Analyse verfahren wird. Das methodische Vorgehen baut auf hermeneutischen erkenntnistheoretischen Standpunkten und Verfahrensweisen auf (vgl. Abschnitt 3.2). Allerdings sollen methodische Hinweise nicht unreflektiert aus diesen kopiert, sondern gegenstandsbezogen adaptiert werden. Die Anpassungen gehen vom Material aus und stimmen das Vorgehen auf die Beantwortung der Forschungsfragen ab.

Die Analysen erfolgen gemäß dem hermeneutischen Zirkel in Bearbeitungsschleifen, sodass verschiedene Analysephasen nicht in strenger linear chronologischer Reihenfolge stehen. Dennoch werden zwei Hauptphasen unterschieden, die zu großen Teilen nacheinander stattfinden. Zuerst werden die 34 Schriften des Materialkorpus *einzeln* analysiert. Diese Art der Interpretation steht in der Tradition hermeneutischer Exegese und zielt auf das Verstehen und Auslegen der individuellen Texte bzw. ihres raumbezogenen Inhalts ab. In einem zweiten Schritt finden *vergleichende* Analysen statt, um von den einzelnen Positionen zu einer gesamten musikpädagogischen Vorstellung zu gelangen. Durch die Verknüpfung der Einzelanalysen wird über ein streng hermeneutisches Vorgehen hinausgegangen. Die vergleichenden Analysen basieren zwar weiterhin auf hermeneutischen Prämissen, nähern sich aber einer Diskursanalyse an, ohne dieser vollständig zu entsprechen (vgl. Abschnitt 3.2.4).

103 Daher weicht das methodische Vorgehen bei Schriften der Gruppe 1b leicht ab (siehe Abschnitt 4.3.1).

4.3.1 Die Analyse einzelner Schriften

Im Zuge der Einordnung in die Systematisierungsmatrix sind alle Schriften zunächst gelesen und zweifarbig markiert worden: Die erste Farbe kennzeichnet jegliche Raumbezüge, die zweite alles, was darüber hinaus als Kontext wichtig scheint. Erste Assoziationen sind notiert worden, was sich mit dem Schreiben von Memos beim Kodieren vergleichen lässt (vgl. Böhm, 2017, S. 477).

Nachdem das Material gesichtet und entsprechend vorbereitet ist, schließen sich die Tiefenanalysen der einzelnen Schriften an, die aus folgenden Analyseschritten bestehen:

1. *Lineares Bearbeiten des Textes*: Alle Textstellen und -passagen, die Begriffe des Raums enthalten, sowie Schlüsselstellen hinsichtlich der Gesamtaussage einer Schrift werden herausgeschrieben: Manche Stellen werden paraphrasiert, die zentralen Stellen der raumbezogenen Argumentationen in jedem Fall wörtlich zitiert. An den Zitaten und Paraphrasen werden bereits weiterführende Gedanken in Stichpunkten festgehalten.
2. *Sortierung von Zitaten und Paraphrasen*: Die herausgeschriebenen Textbausteine werden nach thematischen Schwerpunkten wie etwa räumlichen Merkmalen, Dimensionen oder textspezifischen Besonderheiten sortiert.
3. *Verfassen von Textblöcken*: Die Zitate und Paraphrasen werden – auch im Rückgriff auf den Kontext des gesamten Textes und darüber hinausreichendes kontextuelles Wissen – interpretiert. Diese Interpretationen werden als Fließtext festgehalten, da dies, insbesondere im Hinblick auf die stellenweise zu untersuchenden sprachlichen und grammatikalischen Nuancen, die größtmögliche Präzision der Ausführungen gewährleistet.
4. *Verknüpfung der Textblöcke zu einem Fließtext*: Die entstandenen Textblöcke werden erneut durchgegangen. Dabei werden zum einen Weiterführungen eingefügt sowie offene Fragen bearbeitet. Zum anderen werden die Textstellen nun zueinander in Beziehung gesetzt und in eine sachlogische Argumentationsfolge gestellt.

Alle vier Analyseschritte erfolgen unter permanenter Rückversicherung an der analysierten Schrift: Im Sinne der hermeneutischen Spirale werden die wechselseitigen Verhältnisse von Details und gesamtem Text sowie von Textverständnis und Vorverständnis berücksichtigt.

Aus dem in der Bearbeitung jeder Schrift gleichen analytischen Vorgehen ergibt sich eine einheitliche Form der Darstellung der Analyseergebnisse:

1. *Einführung*: Titel, Autor*innen und zentrale Themen der Schrift werden genannt. Daneben wird diese in der Systematisierungsmatrix verortet.

2. *Analyse (Hauptteil)*: Die Analyse ist abschnittsweise aufgebaut: Jeder Absatz besteht aus Zitat/Paraphrase/Beschreibung, Interpretation und weiterführenden Rückschlüssen wie Querverweisen zu anderer Literatur oder vom Text losgelöstem Denken.
3. *Reflexion*: Von den Autor*innen erzeugte Verknüpfungen und Widersprüche werden diskutiert. Der Umgang mit Begriffen des Raums wird hinterfragt, indem überprüft wird, inwiefern diese definiert, hergeleitet und konsequent verwendet werden. Die Reflexion verzichtet auf allgemeine Bewertungen und trifft stattdessen gegenstandsbezogene Aussagen, die in den vergleichenden Analysen die Einschätzung der Relevanz einer Schrift erleichtern sollen.

Die in dieser Form entstehenden Analysen einzelner Schriften sind Arbeitstexte, die nur einen Zwischenschritt darstellen. Daher wird in der vorliegenden Arbeit darauf verzichtet, die Einzelanalysen separat zu präsentieren. Die enthaltenen Erkenntnisse werden schließlich in den vergleichenden Analysen noch weiterverarbeitet und verdichtet.

Die Besonderheit der Analyse von Gruppe 1b

Um die hohe Anzahl von Textpassagen, die Raum nennen, handhabbar zu machen, wird das methodische Vorgehen in Gruppe 1b (vgl. Abschnitt 4.2.1) leicht modifiziert: Vergleichbar mit einer Farbkodierung werden die Überschriften der Abschnitte von Einzelanalysen in unterschiedlichen Farben hinterlegt. So kann zwischen musikpädagogisch unmittelbar relevanten Passagen zu Raum und Textstellen, die nicht-musikpädagogische Begriffe des Raums darstellen, ohne sie mit einer musikpädagogischen Argumentation zu verknüpfen, differenziert werden. Letztere Abschnitte bedürfen keiner ausführlichen Interpretation, sondern können erst in den vergleichenden Analysen einbezogen werden. Durch die farbliche Markierung lässt sich zudem eine bestimmte Art von Sonderfällen festhalten: Es existieren Textstellen, die sich als musikpädagogisch tarnen, indem sie etwa eine an sich nicht-musikpädagogische Argumentation mit musikpädagogischen Beispielen anreichern, ohne tatsächlich auf musikpädagogische Aspekte oder Fragestellungen einzugehen.

4.3.2 Die vergleichenden Analysen

Nachdem alle Schriften des Korpus individuell tiefenanalytisch bearbeitet worden sind, werden die gewonnenen Erkenntnisse in Beziehung gesetzt. Dazu werden übergreifende Argumentationslinien und Begriffe herausgearbeitet.

In einem ersten Schritt werden die Einzelanalysen durchgegangen. Dabei werden Hauptaussagen markiert und Redundanzen bzw. Fehlinterpretationen

gestrichen. Trotz der intendierten deskriptiven Ausrichtung können sich in den Einzelanalysen spekulative, intuitive und normative Aussagen ansammeln, die herausgefiltert und abgeschöpft werden.

Anschließend werden die in den Einzelanalysen enthaltenen Argumentationsbausteine textübergreifend und nach thematischen Gesichtspunkten umsortiert. Das Vorgehen zirkuliert an dieser Stelle zwischen deduktivem und induktivem Denken: Zu Beginn der Umsortierung liegt bereits eine Gliederung vor, nach der die Argumente neu angeordnet werden können. Umgekehrt zeigen sich erst in der Bearbeitung des Materials endgültige Gliederungen und Schwerpunkte. Schlussendlich ergibt sich aus diesem zirkulären Prozess die Struktur der Ergebnisteile.

Zuletzt werden die neu geordneten Argumentationsbausteine zu einer Argumentation verbunden. Dabei ist bewusst, dass der hermeneutisch verstandene Erkenntnisprozess nicht vollständig abschließbar ist und jeder erreichte oder noch zu erreichende Stand der Analysen neue Erkenntnisse beinhaltet. Allerdings wird durch die angeführten Schritte ein langfristig gesehen vorläufig bleibender, aber vorübergehend stabiler Grad an Verdichtung erreicht, der die Intentionen des Forschungsinteresses zu erfüllen verspricht. Durch die Möglichkeit, gewonnene Erkenntnisse unter neuen Fragestellungen erneut zu interpretieren, ist die vorliegende Arbeit anschlussfähig für zukünftige Forschung.

Wegen der Absicht, verschiedene Begriffe des Raums und Standpunkte von Autor*innen präzise darzustellen, werden die Überlegungen möglichst häufig und exakt am Material belegt. Zitate dienen als Nachweise von Verbindungen zwischen Material und Interpretation. Deswegen wird teilweise ‚aus zweiter Hand' zitiert: In diesem Fall besteht weniger ein Interesse an den Überlegungen der Primärquelle, sondern vor allem an deren Einbettung in den Kontext der Sekundärquelle.

Zusammenfassung:

Das hermeneutisch orientierte methodische Vorgehen ist zweigeteilt:

1. Alle Schriften des Materialkorpus werden individuell analysiert und interpretiert. Die in Form von Fließtexten entstehenden *Einzelanalysen* dienen als Grundlage für nachfolgende Schritte.
2. In *vergleichenden Analysen* findet eine Verknüpfung der individuellen Positionen statt, um zu einer übergreifenden Systematisierung von Begriffen des Raums in der Musikpädagogik zu gelangen.

5. Ergebnisteil A: Begriffe des Raums in der Musikpädagogik

In den letzten Kapiteln wurden der Forschungsstand, die erkenntnistheoretische Verortung, die Zusammenstellung und die Sortierung des Materialkorpus sowie das methodische Vorgehen präsentiert. Nun schließt sich der Hauptteil an, in dem die Ergebnisse der Untersuchung entwickelt, diskutiert und verdichtet werden. Dadurch soll in Ergebnisteil A die erste forschungsleitende Fragestellung beantwortet werden, wie Begriffe des Raums in musikpädagogischen Schriften verwendet und inhaltlich gefüllt werden.

Zunächst werden – schon anhand des Materialkorpus – allgemeine Aspekte beschrieben, welche die Grundlage für fachspezifische Analysen darstellen (siehe Abschnitt 5.1). Anschließend wird die Vielfalt der Begriffe des Raums in der Musikpädagogik nach unterschiedlichen Gesichtspunkten geordnet (siehe Abschnitt 5.2). Daran anknüpfend können polare Kontinua vorgestellt werden, in denen sich räumliche Merkmale verorten lassen (siehe Abschnitt 5.3). Die unterschiedlichen Themenbereiche werden in der Diskussion von drei exemplarischen Raumbegriffen zusammengeführt und angewandt (siehe Abschnitt 5.4).

5.1 Allgemeine Aspekte und ihre Ausprägung in musikpädagogischen Schriften

In der Analyse von Begriffen des Raums sind allgemeine Aspekte relevant, die unabhängig von der Forschungsdisziplin, in der die Analyse verortet wird, untersucht werden können. Entwickelt wurden diese Aspekte jedoch anhand des Materialkorpus der vorliegenden Arbeit. Folglich werden sie in der Ausprägung, in der sie in musikpädagogischen Schriften erscheinen, beschrieben. Im Folgenden werden grammatikalische Merkmale in den Blick genommen (siehe Abschnitt 5.1.1), Raum wird zu verwandten Begriffen in Beziehung gesetzt (siehe Abschnitt 5.1.2) und die Verhältnisse, in denen mehrere Räume stehen können, werden diskutiert (siehe Abschnitt 5.1.3).

5.1.1 Grammatikalische Merkmale und ihre Bedeutungen

Wird der Fokus auf sprachliche Details gelegt, zeigt sich, dass die Variation grammatikalischer Merkmale zu Veränderungen im Raumverständnis führt. Daher

sollen die grammatikalischen Unterscheidungsmöglichkeiten benannt und am Material exemplarisch veranschaulicht werden. Sie sind die Basis für weiterführende Differenzierungen, wie sie etwa in den polaren Kontinua (siehe Abschnitt 5.3) ausgearbeitet werden. Die folgenden Ausführungen haben den Charakter eines Glossars. In ihnen werden nicht alle denkbaren, sondern nur jene Aspekte diskutiert, die inhaltliche Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich des Umgangs mit Begriffen des Raums enthalten.

Definitheit

Mit der Wahl des Artikels bzw. mit dem Verzicht auf diesen werden grundlegend verschiedene Raumverständnisse ausgedrückt: ‚Ein Raum' kommt häufig vor, wenn Räume zuvor oder anschließend im Plural thematisiert werden. Er bezeichnet einen individuellen, aber abstrakten (Sonder-)Fall aus der Summe der Räume. ‚Der Raum' meint demgegenüber meistens einen spezifischen, konkreten Raum oder Typus von Raum. ‚Raum' (ohne Artikel) wird zumeist als Abstraktion gebraucht, mit der gerade keine spezifischen Räume benannt werden sollen (vgl. z. B. Falschlunger, 2014, S. 346, 350), wenngleich teilweise erhebliche Überschneidungen zu ‚dem Raum' bestehen. Wird Raum (ohne Artikel) in „verschiedenen topografisch wie topologisch beschreibbaren Zuständen" (Schatt, 2012, S. 132) betrachtet, erfährt er eine Spezifikation, die zum Sprechen von ‚einem Raum' oder ‚dem Raum' führt.

Numerus

Der Singular ‚Raum' kann im Sinne einer Grundkategorie permanent gedacht werden oder – vor allem mit unbestimmtem Artikel – Teil einer Menge von Räumen sein. In jedem Fall kann (ein/der) Raum im Singular individuell betrachtet werden, sodass ihm bestimmte Merkmale zugesprochen werden können. Der Plural ‚Räume' zeigt hingegen, dass verschiedene, eher situative Räume angenommen werden.[104] Dies rückt sie in die Nähe relativistischer Raumverständnisse, nach denen Raum erst im Handeln erzeugt wird (vgl. Abschnitt 2.2.1). Mit ‚Räumen' lässt sich eine Menge bezeichnen, deren einzelne Elemente erst noch näher zu bestimmen sind.

Die wechselseitige Bedingtheit von Definitheit und Numerus lässt sich an einer exemplarischen Schrift veranschaulichen: Kosuch bezeichnet ‚Erfahrungsraum' (ohne Artikel) als den „Schlüsselbegriff" (Kosuch, 2007, S. 11) seines theoretischen Bezugsrahmens. Kurz darauf erläutert er, dass die Opernpädagogik ‚einen Erfahrungsraum' erschaffe (ebd.), der also als spezifische Form aus einer

104 Die hier anklingende Spannung zwischen Permanenz und Situativität wird in Abschnitt 5.3.3 ausführlich diskutiert.

Vielzahl möglicher Erfahrungsräume gekennzeichnet wird. In der darauffolgenden Überschrift „Wie entsteht dieser Erfahrungsraum und wie ist dieser Erfahrungsraum beschaffen?" (ebd.) ist bereits die Rede von ‚dem Erfahrungsraum'. Durch die Verwendung von ‚dieser' wird zum einen ein Bezug auf den vorher genannten ‚einen Erfahrungsraum' hergestellt, zum anderen wird die Verwendung des Plurals vorweggenommen – denn wenn es *diesen* gibt, existiert rein sprachlogisch auch *jener*. Im weiteren Textverlauf setzt sich die Durchmischung des Artikelgebrauchs fort, wenngleich Kosuch meistens den bestimmten Artikel wählt. Er scheint diesen zu verwenden, wenn er den konkreten Fall des Erfahrungsraums der Szenischen Interpretation im Blick hat. *Der* Erfahrungsraum der Szenischen Interpretation ist also *ein* Erfahrungsraum aus der Vielzahl möglicher Erfahrungsräume, die Kosuch über die Verwendung des Plurals ebenfalls aufgreift: „In allen Erweiterungen (Probenbesuch, Künstlergespräch, Aufführungsbesuch und Blick hinter die Kulissen) werden ebenfalls Erfahrungsräume geöffnet" (ebd., S. 12). Die Erfahrungsräume sind hier Teil einer Art Gesamtraum „Oper als *Erfahrungsraum*" (ebd., S. 11, H. i. O.). Dieser bündelt die Menge der Erfahrungsräume im Kontext Oper, kann jedoch nicht als Summe *aller* denkbaren Erfahrungsräume verstanden werden.

Determinativkomposita und attributive Adjektive

In einem Determinativkompositum wird ‚-raum' durch das vorgeordnete Determinans spezifiziert und dadurch die Unterscheidung verschiedener Begriffe, z. B. Ermöglichungsraum und Verhinderungsraum (Wallbaum, 2008), erleichtert. Die primäre Bedeutung der Komposita liegt in ihren initialen Konstituenten, während ‚-raum' teilweise eher als eine Art Platzhalter fungiert. Konstruktionen aus ‚Raum' und vorangestellten Attributen, zumeist Adjektiven, sind demgegenüber weniger eindeutig als feststehende Begriffe erkennbar, aber scheinen ‚Raum' mehr Bedeutung beizumessen. Bestimmungswörter und attributive Adjektive schließen sich keineswegs aus, sondern können kombiniert werden, z. B. zum „transkulturellen Zwischenraum" (Krause-Benz, 2013, S. 80).

Präpositionen, Appositionen und Genitivkonstruktionen

Die Präpositionen, die in Kombination mit ‚Raum' Verwendung finden, haben einen starken Einfluss auf die Bilder, die von Raum generiert werden.[105] Die wesentliche Präposition ist eindeutig ‚in'. Über ‚in' wird oft eine absolutistische Behältervorstellung von Raum angedeutet: Elisabeth Aigner-Monarth und

105 Eberhard sammelt beispielsweise „Begründungsaspekte *für* einen idealen Musikfachraum" (Eberhard, 2016, S. 126, H. d. V.). Mit der Formulierung geht eine Wertung im Sinne eines *Dafür* einher.

Natalia Ardila-Mantilla schreiben etwa, „den instrumentalen Gruppenunterricht als einen Raum zu betrachten, in dem explizit gelehrt und gelernt wird" (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 34). Neben ‚in' verwenden sie die Apposition ‚als', durch die Gruppenunterricht und Raum gleichgesetzt werden. Etwas später sprechen Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla von „Raum expliziten Lehrens und Lernens" (ebd., S. 36). Die Genitivkonstruktion scheint demnach – zumindest für sie – die gleiche Bedeutung zu haben wie ‚Raum, in dem …'. Wie Präpositionen, Appositionen und Genitivkonstruktionen mit Bedeutung gefüllt werden, ist jedoch keineswegs einheitlich. So scheint Clausen den Genitiv zur Umschreibung eines Raums zu gebrauchen, der nur im situativen Kontext spezifiziert, aber nicht als eigenständiger Begriff gefestigt werden soll – „Raum des institutionalisierten musikerzieherischen Tuns" (Clausen, 2017, S. 49) –, während Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla mit Genitivkonstruktionen zentrale Punkte benennen (vgl. Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016).

Ableitungen

Aus dem Stammwort ‚Raum' können andere grammatikalische Formen wie Verben, Adjektive, aber auch weitere Substantive abgeleitet werden. Besonders relevant erscheint die Ableitung ‚Räumlichkeit', die mit einer Einschränkung des Umfangs der Begriffsbedeutung von Raum einhergeht. Kaufmann nennt „Räumlichkeiten" in einer Aufzählung von Aspekten, die den Rahmen von „schulischer Lebenswirklichkeit" bedingen (Kaufmann, 2015, S. 37). Es fällt auf, dass die Räumlichkeiten nur einem Teil des Rahmens entsprechen, während Raum des Öfteren mit einem Rahmen gleichgesetzt wird. Durch die Substantivierung der primären Eigenschaft des Raums – nämlich räumlich zu sein – wird die ursprüngliche Bedeutungsfülle von Raum eingeschränkt.

5.1.2 Unterscheidungen zwischen Raum und raumverwandten Begriffen

Im Materialkorpus finden sich diverse Begriffe, die in einem Verwandtschaftsverhältnis zu Raum stehen und daher Rückschlüsse zur musikpädagogischen Raumvorstellung erlauben. Die Verwandtschaftsgrade reichen von Synonymen bis zu Gegensätzen. Manchmal wird das Verhältnis von Raumbegriff und verwandtem Begriff eindeutig definiert, an anderen Stellen ist es nur zu erschließen. Werden viele raumverwandte Begriffe gebraucht, lässt dies auf einen vernetzten Denkstil schließen, der Themenkomplexe holistisch in den Blick nimmt. Wenn jedoch im Zuge dessen Begriffe nicht eindeutig differenziert werden, entsteht ein kaum zu entwirrendes Begriffsnetz, das argumentative Stringenz verhindert.

Die folgenden Überlegungen sind notwendigerweise skizzenhaft. Einige der raumverwandten Begriffe halten ein Diskussionspotenzial bereit, mit dem eigene Arbeiten gefüllt werden könnten.[106] Nichtsdestoweniger werden die wesentlichen Begriffe benannt und Einblicke gegeben, wie sie verstanden werden und in welchen Verhältnissen zu Raum sie stehen können.

Raum und Zeit

Während den meisten raumverwandten Begriffen ähnliche Bedeutungen wie Raum beigemessen werden, wird mit Zeit als Erstes ein Begriff diskutiert, der häufig als grundlegendes Gegengewicht zu Raum konzipiert wird. Teilweise werden die Termini durch die Doppelnennung ‚Raum und Zeit' bzw. ‚Zeit und Raum' unmittelbar verknüpft (z. B. Falschlunger, 2014, S. 347; Knoll-Kaserer, 2016, S. 265, 266, 269, 271).

Schatt beleuchtet das Verhältnis von Raum und Zeit musikbezogen, indem er Schönberg aus de la Mottes Ausführungen zitiert: „Die Musik ist eine Kunst, die sich in der Zeit abspielt. Aber die Vorstellung […] des Kunstwerks ist davon unabhängig, die Zeit wird als Raum gesehen. Beim Niederschreiben wird der Raum in die Zeit umgeklappt." (de la Motte, 1990, S. 30; zitiert nach Schatt, 2002, S. 81) Demnach bedingen musikalische Zeit und (intendierter) Kompositionsraum (Nauck, 1997, S. 26–28) einander bzw. gehen auseinander hervor.[107] Die Musikdidaktik könne daher auf einen „engen Zusammenhang zwischen Raum und Zeit" (Schatt, 2002, S. 75) verweisen. Zudem verdeutlicht Schatt an anderer Stelle, „die Kategorien des Raumes, der Zeit und der Kausalität im Kant'schen Sinne" seien „fundamental für alle Anschauung" (Schatt, 2012, S. 117). Nach dieser Sichtweise bedingen Raum und Zeit gleichermaßen „als apriorische Kategorien" (ebd., S. 119) jegliche Erkenntnis. Trotz der bis hierhin vermeintlichen Gleichberechtigung beider Begriffe findet sich eine Passage, in der Schatt indirekt die Zeit dem Raum unterordnet: „Zu bedenken ist […], dass jedes Denken von Zeit an die Vorstellung, Wahrnehmung und Konstruktion von Veränderung gebunden ist; diese aber kann […] nicht in einem abstrakten Irgendwo, sondern nur im Raum gedacht werden." (ebd., S. 123) An dieser Stelle erscheint Raum als Bedingung des Denkens von Zeit. In diese Hierarchie lässt sich zusätzlich der Ort einbeziehen: So können Ereignisse an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten,

106 Die raumverwandten Begriffe sind in manchen Schriften die zentralen Begriffe und könnten in zukünftiger Forschung umfangreich analysiert werden: z. B. „Provinz" (Clausen, 2013) oder „Institution" (Lessing & Stöger, 2018).

107 Möglicherweise – dazu müssten die Begriffe jedoch auf Musik bezogen und neu gefasst werden – böte sich die Verwendung der Terminologie Schroers an, der von der „Temporalisierung des Raums" und der „Spatialisierung der Zeit (Kristallisation)" spricht (Schroer, 2009, S. 143).

aber dennoch im gleichen Raum einer geteilten Vermittlungssituation stattfinden (ebd., S. 106).

Anderenorts führt Schatt aus, es sei „nach dem Zusammenhang zwischen der Leistung, den Fluss der Ereignisse in der Zeit zu verfolgen und zu Zusammenhängen zu synthetisieren und den absichtlichen oder ungewollten Vorstellungen räumlichen Charakters“ zu fragen (ebd., S. 124). Folglich besteht die Annahme, dass verschiedene Ereignisse, die in einem zeitlichen Verlauf stehen, durch eine kognitive Syntheseleistung eines Individuums (vgl. Löw, 2015) angeordnet werden, was einen Raum erzeugt. Die Synthese von Zeit(en) konstituiert einen Raum, für den ein eigener Begriff besteht: Zeitraum (z. B. Babbe & Hoffmann, 2018, S. 291, 292; Clausen, 2013, S. 239, 254, 2017, S. 43; Kautny, 2015, S. 5; Knoll-Kaserer, 2016, S. 265). Mit ihm wird angedeutet, dass eine bestimmte Zeitspanne nicht als linearer, sukzessiver Verlauf mit monokausalen Ursache-Wirkung-Zusammenhängen gesehen wird, sondern als komplexes multiperspektivisches System, wenngleich der chronologische Verlauf weiterhin anerkannt wird. Kurz gesagt: Im Terminus Zeitraum wird die Zeit selbst räumlich gedacht.

Clausen beschreibt „Raum als zweite Dimension von Geschichte“ (Clausen, 2013, S. 276) neben der Zeit. Die von ihm zweimal zitierte (Clausen, 2013, S. 278, 2017, S. 44) Musikwissenschaftlerin Nina Noeske schreibt:

> „Während die am Zeitstrahl orientierte Geschichtsschreibung dazu tendiert, bestimmte, vermeintlich zentrale historische Stränge zu fokussieren, um vor allem kompositorische und konzeptuelle, oft im Sinne einer Fortschrittsgeschichte verstandene Entwicklungslinien aufzuzeigen, rückt die am Raum orientierte Musikhistoriographie simultan existierende Beziehungsgefüge bzw. Netzwerke ins Blickfeld. Auf diese Weise wird das Bild von der Vergangenheit deutlich komplexer: […] So sind Räume ineinander verschachtelt, existieren mitunter parallel am gleichen historischen Ort, lassen sich unter anderem als Kommunikationsfelder untersuchen und konstituieren immer auch ein Außen im Sinne Michel Foucaults, welches in seiner Gegenwart unbemerkt bleibt.“ (Noeske, 2012, S. 268)

Noeskes Ausführungen sind eng an Räume mit einem geographischen Bezug angebunden. Es wäre deswegen näher zu untersuchen, inwiefern sie auch für metaphorische Raumbegriffe zutreffen. Allerdings erkennt Clausen an, dass Noeskes Feststellungen „prinzipiell auch für die Musikpädagogik“ gälten (Clausen, 2013, S. 278).[108]

108 An einer exemplarischen Textstelle wird deutlich, was die von Noeske präsentierte Perspektive für einen musikdidaktischen Kontext bedeuten kann: Geuen und Stöger erläutern, dass die Unterrichtsmethode des Live-Arrangements „nicht auf sequentiellen Aufbau von Fertigkeiten gerichtet“ sei, sondern „kumulativ Raum für individuelle Ausdrucksformen ermöglichen“ solle (Geuen & Stöger, 2017, S. 59). Dadurch verlagert sich die Zielrichtung weg vom Ideal eines aufbauenden Nacheinanders und hin zu einer räumlich gedachten Ausrichtung.

Nachdem mit Zeit ein Begriff vorgestellt wurde, der in der Vorstellung vieler Autor*innen gewissermaßen ein Yang zum Yin zu sein scheint, wird nun erörtert, warum das Verhältnis von Raum und Ort ambivalenter ausfällt. Die wechselseitigen Bezüge beider Begriffe decken das gesamte Spektrum von einer Gleichsetzung bis zu grundlegenden Differenzierungen ab. Problematisch ist, dass manchmal mit ‚Raum' bezeichnet wird, was an anderer Stelle ‚Ort' heißt, und umgekehrt.[109] Da das Verhältnis der Begriffe in der Literatur nicht einheitlich gefasst wird, kann im Folgenden keine definitorische Unterscheidung angeboten, sondern nur die Vielfalt möglicher Bezüge dargestellt werden.

Michel de Certeau, den Clausen zitiert, nimmt eine grundlegende Differenzierung von Ort und Raum vor:

> „Ein Ort ist die Ordnung (egal, welcher Art), nach der Elemente in Koexistenzbedingungen aufgeteilt werden. […] Ein Raum entsteht, wenn man Richtungsvektoren, Geschwindigkeitsgrößen und die Variabilität der Zeit in Verbindung bringt. Der Raum ist ein Geflecht von beweglichen Elementen." (Certeau, 1980/2018, S. 345)

Diese Definition führt zu dem Schluss, dass Raumkonstitution immer an Orten stattfindet. Clausen spricht von der Untersuchung „lokalbezogene[r] Positionierungen" (Clausen, 2013, S. 276), die in einem betrachteten Raum ausgemacht werden können. Trotz dieser Differenzierung erwähnt Clausen den Zugriff „auf den Raum als Ort des pädagogischen Tuns" (Clausen, 2017, S. 39) und setzt beide zumindest an dieser Stelle gleich. Allerdings scheint er sich angesichts des Bezugs auf Hilbert Meyer auf den Klassenraum zu beziehen (vgl. ebd.) und mit Bezeichnungen wie ‚Klassenraum' oder ‚Musikraum' ist des Öfteren ein Ort gemeint (vgl. Busch, 2015a, S. 57). Das Verhältnis von Raum und Ort ist also stark vom angelegten Raumverständnis abhängig.

Busch erkennt an, dass Raum in der „Nähe zum Begriff des ‚Ortes'" (ebd., S. 55) steht. In absolutistischen Raumvorstellungen finde eine Gleichsetzung beider Termini statt: „Der Raum ist hier ein Ort oder ein Territorium, welches bevölkert und bewohnt wird" (ebd.). Anders sieht es bei einer Bezugnahme auf Löws relationales Raumverständnis aus: Nach diesem könnten „am selben Ort zu verschiedenen Zeiten verschiedene Räume entstehen und an verschiedenen Orten dieselben genauso wie ganz verschiedene Räume" (ebd., S. 57). Demnach stehen Ort und Raum in einer gegenseitigen Abhängigkeit, auf die Busch in seiner zweiten Schrift im Materialkorpus ausführlicher eingeht:

109 Diese Problematik ist nicht auf die Musikpädagogik beschränkt (vgl. z. B. Abschnitt 2.1.1).

> „Raum ist also in dieser relativistischen Auffassung […] nicht nur ein kontinuierlich für sich existierender Ort […]. Vielmehr ist der Ort hier nur ein spezifischer Aspekt des Raumes: Erst das Handeln der Menschen an diesem Ort lässt einen Raum entstehen und gestaltet ihn immer weiter (Löw, 2001, S. 17–21). […] Erst die Lageverhältnisse der dort lebenden Menschen zueinander und ihr Handeln lassen einen solchen Ort zu einem bestimmten Raum mit speziellen Raumeigenschaften werden. Täglich konstruieren und re-konstruieren die Bewohner in ihren sozialen Praktiken diesen Raum im Bewusstsein der tatsächlichen Materialität des Ortes, an dem sie handeln." (Busch, 2015b, S. 34)

In dieser Passage fasst Busch Löws (2015) Verständnis des Verhältnisses von Raum und Ort zusammen: Orte sind konstant und bedingen die Entstehung dynamischer Räume. Ein Raum ist deutlich umfassender zu verstehen als ein Ort, sodass beide auf keinen Fall gleichgesetzt werden können.

Aus Kaufmanns Ausführungen lassen sich wiederum gänzlich abweichende Rückschlüsse ziehen: Es gebe eine „Qualifizierung […] von Räumen zu beheimatenden Orten" (Kaufmann, 2015, S. 38). Demnach kann ein Raum – offenbar verstanden im Sinne eines Zimmers – unter besonderen Bedingungen zu einem spezifischen Ort werden. Eine „Raumaufteilung" strukturiere „den gesamten zur Verfügung stehenden Raum nach […] geographischen sowie inhaltlich-topologischen Gesichtspunkten" (ebd.). Der Raum ist also in verschiedene Orte aufteilbar. Zwar kann er im Inneren ‚umgeräumt' werden, jedoch bleiben seine äußeren Grenzen und seine Existenz unangetastet bzw. unhinterfragt. Teilnehmende seien „eingeladen, sich an jeden der Orte zu begeben" (ebd.). Die Lernenden bewegen sich folglich zwischen den verschiedenen Orten innerhalb des Raums hin und her. Bemerkenswert ist, dass Kaufmann unter Ort weitestgehend zu verstehen scheint, was sonst – etwa von Busch – als Raum gefasst wird und umgekehrt. So ist seine Vorstellung des Orts dynamisch, während Raum die Konstante darstellt: Er spricht von der „Wahl der Orte im Raum" und der „Gestaltung der einzelnen Orte" (ebd., S. 40). Dass Gruppen dabei „in verschiedenen Räumen" (ebd.) arbeiten können, meint lediglich, dass verschiedene Zimmer für die Erarbeitungsphasen genutzt werden. Diese Parallelräume sind als feste räumliche Strukturen vorgegeben, während – dies ist nicht abschließend zu klären – die Orte bewegt werden können oder zumindest zwischen den Orten in Räumen Bewegung stattfindet.

Musikunterricht kann je nach eingenommener Perspektive gleichermaßen als Raum und Ort aufgefasst werden. Geuen und Stöger bezeichnen Musikunterricht aus einem kulturwissenschaftlichen Blickwinkel als „Ort der Entwicklung von ‚Lesarten'" (Geuen & Stöger, 2016, S. 69). Krause-Benz notiert: „Insbesondere der Musik*unterricht* ist ein Ort, welcher eine große Chance bietet, um die Hervorbringung von kultureller Identität zu initiieren und unterstützen." (Krause-Benz, 2013, S. 72, H. i. O.) Demnach entspricht Musikunterricht einer Plattform,

auf der durch individuelle Prozesse der Bedeutungszuschreibung Räume konstituiert werden können. Im gleichen Text bezeichnet Krause-Benz Musikunterricht auch als Raum bzw. – genauer – als „transkulturellen Zwischenraum" (ebd., S. 80). Dies zeigt, dass die Auslegung von Musikunterricht fließend zwischen den beiden Bedeutungsebenen Ort und Raum wechseln kann.

Ardila-Mantilla führt aus, dass es eine Vereinfachung sei, wenn zwischen institutionellen und außerinstitutionellen Lernräumen differenziert werde (Ardila-Mantilla, 2018, S. 397). Institutionen müssten nicht ortsgebunden sein, sondern existierten als „Regelsysteme" (ebd.). Darum kann der gleiche institutionelle Raum an verschiedenen Orten und auch außerhalb von Bildungseinrichtungen bestehen. Beispielsweise ist bei der Bearbeitung von Hausaufgaben im Kinderzimmer der schulische Ort bereits verlassen worden, aber der schulische Raum ragt in einen privaten Ort hinein. Umgekehrt können sich „jene Formen des Handelns und der sozialen Interaktion, die außerinstitutionelle Lernräume hervorbringen", bis auf institutionelle Orte erstrecken (ebd.). Folglich sind sowohl institutionelle als auch außerinstitutionelle Lernräume lose an primäre Orte gebunden, können aber zugleich über diese hinausreichen. Ardila-Mantillas Einbezug der Orte in die Gegenüberstellung der Räume verhindert eine eindimensionale Vereinfachung.

Oberhaus geht noch einen Schritt weiter, indem er erläutert, dass Räume (absolute) Orte auflösen könnten (Oberhaus, 2010, S. 7). Außerdem greift er auf Theorien von Hermann Schmitz zurück, der den Begriff ‚Ortsraum' prägte (ebd.). Wie schon in der Diskussion von Zeitraum zeigt sich, dass Raum und raumverwandte Begriffe zu Komposita kombiniert werden können, die Merkmale beider Bezugswörter in eine Beziehung setzen.

Atmosphären von Räumen

In der Musikpädagogik hat mit Julia Jungs Monografie *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären* (Jung, 2020) eine intensive Beschäftigung mit Atmosphären stattgefunden (vgl. Dauth, 2019). Dank dieser liegt ein geklärter Begriff von Atmosphäre vor, der in der Argumentationstradition Gernot Böhmes steht, aber auf den hier nicht weiter eingegangen werden kann. Stattdessen beschränken sich die folgenden Ausführungen auf einen Einblick, wie die Autor*innen des Materialkorpus Atmosphäre verstehen und mit Raum verknüpfen. Da sich viele von ihnen ebenfalls auf Böhme beziehen, kann er als zentrale Person in der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit Atmosphäre gelten.

Busch gelangt über eine Darstellung von Löws Position zu einer Definition: Atmosphäre sei „die spürbare unsichtbare Seite eines Raumes" und mache „diesen als solchen wahrnehmbar" (Busch, 2015a, S. 59). Die Sichtweise Löws sei nah an der Definition Böhmes von Atmosphäre als „gemeinsame[r] Wirklichkeit der

Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen“ (Böhme, 1995, S. 34; zitiert nach Busch, 2015a, S. 59). Demnach ist Atmosphäre ein Bestandteil von Raum und beschreibt dessen (emotionale) Wahrnehmbarkeit. Infolgedessen kann ein Ziel in musikpädagogischen Kontexten sein, „über Inszenierungsarbeit Atmosphären herzustellen“ (Busch, 2015a, S. 59), die wiederum mit bestimmten grundlegenden Absichten verbunden sind, z. B. der Verhinderung von „soziale[r] Ungleichheit im Umgang mit Musik“ (ebd.).

Kaufmann stellt in umgekehrter Weise Räumlichkeit als Merkmal von Atmosphäre vor, indem er Rebekka Hüttmann zitiert, die sich auf Böhme berufe: Atmosphären seien „‚unbestimmt räumlich ausgebreitete Stimmungen‘, in denen nicht Einzelnes hervortritt, sondern die als komplexe Wahrnehmungsereignisse auf uns wirken“ (Hüttmann, 2009, S. 22; zitiert nach Kaufmann, 2015, S. 37). Eine Atmosphäre drückt also keine individuellen emotionalen Zustände, sondern ein Gesamtbild aus.

Ähnlich fasst Schatt Atmosphäre auf: Es gebe eine „nicht an den Sinn von Tonzusammenhängen gebundene atmosphärische Gestimmtheit, eine mit Gefühlen nicht besetzte, aber besetzbare, zwar absichtsvolle, aber unbestimmte Ergossenheit von etwas Hörbarem“ (Schatt, 2002, S. 78). Schatt beschreibt an dieser Stelle den atmosphärischen Gehalt von Musik. Anhand der gewählten Adjektive wird deutlich, dass Atmosphären nicht zu bestimmten Emotionen verpflichten, sondern einem Setting entsprechen, in dem Individuen ihre Emotionen selbst zuordnen können. Von einem wahrnehmenden Individuum könne die Atmosphäre „zwar im Nachhinein erinnert, rekonstruiert werden“, diese sei „aber selbst nur im unmittelbar leibhaften Vollzug des Erlebens zu haben“ (ebd., S. 84). In seiner späteren Schrift im Materialkorpus verknüpft Schatt schließlich mithilfe eines Zitats von Böhme die einzelnen Fäden Atmosphäre, Raum und Musik: Es gelte, „Musik als räumliches Phänomen zu erfassen und an die kantische Sicht von Musik als einer Sprache der Gefühle anzuknüpfen. Das hätte heute unter dem Stichwort Musik und Atmosphäre zu geschehen.“ (Böhme, 1995, S. 9; zitiert nach Schatt, 2012, S. 120)

Falschlunger betont – ebenfalls mit Verweis auf Böhme –, dass durch situative Faktoren wie leibliche Anwesenheit, Geruch, Hall, Klang und Stimmausdruck „eine Atmosphäre vermittelt“ werde (Falschlunger, 2014, S. 348). Die Situativität von Atmosphären wird im Materialkorpus verschiedentlich angedeutet (vgl. z. B. Knoll-Kaserer, 2016, S. 272). Aufgrund ihrer Veränderbarkeit können bestimmte Atmosphären angestrebt und geplant werden. Sie können also als ein Ziel bei der Gestaltung eines Raums mitbedacht werden (vgl. Eberhard, 2016, S. 133).

Kurzdarstellungen weiterer Begriffe

Neben den drei wesentlichen raumverwandten Begriffen Zeit, Ort und Atmosphäre finden sich einige, die im Materialkorpus seltener erwähnt werden und in

einem weniger engen Verhältnis zu Raum stehen, aber für die Musikpädagogik auch relevant sind.

Welt: Der Ausdruck tritt für sich stehend und als Teil von Komposita in Erscheinung.[110] So ist die Rede von „Außenwelt" (Oberhaus, 2010, S. 6), „Erfahrungswelt" (Stöger, 2004, S. 401), „innerer Welt der Erfahrung" (Rora, 2010, S. 32), „In-der-Welt-Sein" (Schatt, 2002, S. 73), „Lebenswelt" (Lessing & Stöger, 2018, S. 207), „Lernwelt" (Oberhaus, 2010, S. 10), „Sinneswelt" (Stöger, 2004, S. 404), „Symbolwelten" (Rora, 2010, S. 38), „Umwelt" (Lessing & Stöger, 2018, S. 213) und als Stammwort „Welt" (z. B. Rora, 2010, S. 33). Die aufgezählten Begriffe werden teils mehr und teils weniger synonym zu Raum und Ort verstanden. Insgesamt entsteht der Eindruck, als habe ‚die' oder ‚eine' Welt einen größeren Umfang, sodass sie viele Räume und Orte beinhalten könnte. Eine explizite Diskussion der Beziehung von Raum und Welt ist im Materialkorpus selten, aber findet sich etwa bei Kautny (2015, S. 6, 11–12). Er thematisiert die Öffnung eines Schonraums der Kindheit hin zur Welt, die er als „[‚richtige']" (ebd., S. 5) bzw. „[‚wirkliche'] Welt" (ebd., S. 6), „[musikalische] Welt der Erwachsenen" (ebd.) bzw. „anderer generationaler Ordnungen" (ebd., S. 8), „populärmusikalische Welt" (ebd., S. 12) und „Medienwelt" (ebd., S. 7) präzisiert. Innerhalb dieser Sichtweise ist der Raum nicht vollständig Teil der Welt, wenngleich beide sich überschneiden.

Ebene: Während eine hierarchische Anordnung von mehreren Ebenen übereinander naheliegend ist, gibt es auch davon abweichende Begriffsverständnisse, die beispielsweise die Imagination konzentrischer Kreise nahelegen: Ardila-Mantilla et al. unterscheiden „Mikroebene", „Mesoebene" und „Makroebene" (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 178). Diese entsprechen drei Abstraktionsgraden des Nachdenkens über Musiklernen. Wie bei verschiedenen Bildausschnitten des gleichen Fotomotivs wird in ihnen über den gleichen Gegenstand nachgedacht, aber der Zoom verändert: Die Mikroebene beschreibe die „direkten Interaktionen" von Individuen, die Mesoebene Individuen innerhalb ihrer „musikalischen Bezugsgruppen" und die Makroebene die „gesellschaftlichen Großgruppen" (ebd.). In einem anderen Begriffsverständnis und unter Bezugnahme auf ein Modell von Johannes Ismaiel-Wendt thematisieren Geuen und Stöger vier Ebenen, die sie als „Level" bezeichnen (Geuen & Stöger, 2016, S. 75–78). Diese entsprechen zum einen einer Reihenfolge, zum anderen erhöht sich der Abstraktionsgrad des Analyseprozesses in jedem Level (vgl. ebd.).

Netz(werk): Während innerhalb einer einzigen Ebene zumindest etymologisch die Verortung in einem zweidimensional gedachten Bereich erfolgt, ist bei

110 Die Bedeutsamkeit von Welt im musikpädagogischen Kontext hängt eng mit der Diskussion von Lebenswelt zusammen: Der Begriff wird unter anderem von Ehrenforth (1971) in die Musikpädagogik eingebracht und vor allem von Vogt (2001) aus phänomenologischer Perspektive systematisch diskutiert.

einem Netzwerk die Anordnung verbundener Punkte nicht vorbestimmt. Dennoch finden sich zumeist zweidimensional imaginierte, geordnete und zentral organisierte (wie ein Spinnennetz) oder dreidimensional imaginierte, ungeordnete und dezentral organisierte (wie ein Rhizom) Imaginationen von Netzwerkstrukturen. So hat das Netzwerk der Wirkungsstätten Raimund Heulers einen Mittelpunkt (Clausen, 2017, S. 48), während die von Klingmann thematisierten „kulturellen Netze", die er auch als „Beziehungsgeflecht" bezeichnet, ohne einen solchen auskommen (Klingmann, 2012, S. 213). Es wird im Material sowohl thematisiert, dass Netzwerke eine Struktur haben (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 297), als auch umgekehrt, dass Netzwerke aus „bereits existierenden Strukturen" (Lessing & Stöger, 2018, S. 212) gebildet werden können. Clausen versichert, Untersuchungen aus einer raumwissenschaftlichen Perspektive könnten Netzwerke sichtbar machen (Clausen, 2017, S. 44–45). Busch verknüpft Raum und Netzwerk noch enger, indem er ausführt, Raum könne „zum Ensemble von Relationen, zu einem Netzwerk" werden (Busch, 2015a, S. 55).[111] Demgegenüber können Netze einen Raum hervorbringen. So versteht Klingmann dritten kulturellen Raum als ein „temporäres Produkt kultureller Netze" (Klingmann, 2012, S. 212). Aus seinem Blickwinkel sind die Netze stabiler als der nur situativ entstehende Raum. Die hohe Attraktivität der Netzmetaphorik entsteht vermutlich durch die mit ihr einhergehende Ambivalenz, wie sie Klingmann beschreibt: Ein Netz biete „einerseits einen verlässlichen, andererseits aber auch einen temporären und fragilen Interaktionsrahmen" (ebd., S. 213). Textübergreifend wird der Netz(werk)-begriff zumeist mit der Vorstellung eines dynamischen Gebildes assoziiert, das permanenten Veränderungen unterliegt. Inhaltlich offenbleiben muss, ob die Netz(werk)vorstellung nur die Knotenpunkte und deren Verbindungen meint oder ob das (noch ungenutzte) Dazwischen auch Teil des Netzes ist.

Feld: Der Ausdruck kommt für sich stehend fast nie vor, sondern ist meistens Teil von Determinativkomposita. So sprechen Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla von „konkreten, vorbestimmten Lernfeldern" (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 35). Demnach ist ein Feld eindeutig abgrenzbar und planbar. Die ähnliche Bezeichnung „Lernbereich" (Kautny, 2015, S. 9; Oberhaus, 2010, S. 12) wirkt durch einen stärkeren imaginativen Effekt von Dreidimensionalität möglicherweise räumlicher als ein „Lernfeld" (Kautny, 2015, S. 8, 10), das vom Wortursprung her das Gefühl einer zweidimensionalen Weite hervorruft. Klingmann erweitert es um eine weitere Silbe zum „Lernumfeld" (Klingmann, 2012, S. 205) und betont so dessen Umgebungs- und Kontextcharakter, während im Inneren (dritte kulturelle) Räume entstehen können. Dementgegen scheinen in

111 Diesen Zusammenhang greifen auch Lessing und Stöger auf, indem sie Löw zitieren: „Versteht man Raum in dieser Weise, so ist er nicht mehr ein ‚Ding an sich' oder ein Behälter, sondern ein Netzwerk, der Ausdruck für Relationen zwischen Lebewesen, Dingen oder Handlungen." (Löw, 1999, S. 57; zitiert nach Lessing & Stöger, 2018, S. 214)

anderen Schriften eher die Lernfelder von Räumen gerahmt zu werden. Lessing setzt – zumindest sprachlich – Erfahrungsraum und Feld, welches er in einem Bourdieu'schen Sinne versteht, gleich (vgl. Lessing, 2016, S. 68), unterscheidet aber zwischen (sozialem) Raum und Feld (vgl. Lessing & Stöger, 2018, S. 208). Demzufolge ist es für eine Differenzierung von Raum und Feld entscheidend, auf welchen Raumbegriff Bezug genommen wird.

Weitere Begriffe,[112] die in entfernteren Verwandtschaftsverhältnissen zu Raum stehen und daher nicht diskutiert werden, sind „Bildungslandschaft" (Busch, 2015a, S. 61–62, 2015b; Geuen & Stöger, 2016, S. 65), „Provinz" (Clausen, 2013), „Territorium" (Clausen, 2017, S. 50), „Bühne" (Geuen & Stöger, 2017, S. 66; Kaufmann, 2015; Klingmann, 2012, S. 204; Rora, 2010, S. 36), „Situation" (Kosuch, 2007, S. 12; Krause-Benz, 2018b; Rolle, 2010; Schatt, 2002, S. 84, 85; Wallbaum, 2008, S. 110) und „Institution" (Ardila-Mantilla, 2018; Lessing & Stöger, 2018).

5.1.3 Verhältnisse von mehreren Räumen

In Abschnitt 5.1.1 wurde thematisiert, dass ‚Räume' im Plural eine andere Bedeutung als ‚Raum' im Singular haben. Die Annahme von mehreren (mindestens zwei) Räumen wirft aber noch eine andere Frage auf: In welchen Verhältnissen zueinander können sie stehen? Die Differenzierung dieser Verhältnisse stellt eine Grundlage für musikpädagogische Rückschlüsse dar. Zugleich ist jedoch zu betonen, dass die Beschreibungen der Verhältnisse analytischer Natur sind, sodass realiter komplexe Verflechtungen mehrerer Beziehungsarten vorliegen können.

Es ist denkbar, dass eine *Menge* von Räumen betrachtet wird. Sie wird als inhaltlich zusammenhängender, aber noch nicht näher bestimmter Verbund einer größeren Anzahl von Räumen aufgefasst. Wird aus ihr ein einzelner exemplarischer Raum herausgegriffen, ist die Rede von ‚einem' Raum, der bei längerer Beschäftigung oder weiterer Konkretisierung zu ‚dem' Raum werden kann (vgl. Abschnitt 5.1.1). Obwohl die Menge auch aus einer spezifischen Anzahl von Räumen bestehen kann, geht deren Zahl in der Vorstellung zumeist gegen unendlich. Wenn einzelne Räume keine differenzierenden Bezeichnungen erhalten, sondern die Tatsache im Mittelpunkt steht, dass sie überhaupt unterschieden werden können, scheint die Bezeichnung ‚*abstrakte Menge*' angemessen. Diese wird im Material wiederum des Öfteren mit dem Singular bezeichnet: Raum ist dann ein summativer Begriff, der die gesamte Menge von Räumen beschreibt. Allerdings ist eine solche Begriffsverwendung aufgrund der Verwechslungsgefahr zu *einem* Raum höchst problematisch. Daneben kann eine Menge in Teilmengen segmentiert werden. Beispielsweise teilt Falschlunger Übersetzungsräume in sprachliche

112 Die hierzu angeführten Belege benennen exemplarisch aussagekräftige Textstellen. Steht ein Nachweis ohne Seitenangabe, kehrt der Begriff in der Schrift einige Male wieder.

und nicht-sprachliche Übersetzungsräume auf (Falschlunger, 2014, S. 351–352). An anderen Stellen erfolgt eine Aufteilung durch den Einsatz verschiedener Komposita, die konstitutive Bestandteile eines Gesamtzusammenhangs beschreiben. Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla unterscheiden etwa „Musizierräume", „Lernräume" und „Spielräume" voneinander, die als kategoriale Dreiteilung den hybriden Gesamtraum des instrumentalen Gruppenunterrichts beschreiben (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016). Die Komposita können auch in Verschachtelungen auftreten, sodass bereits bestehende Komposita mit weiteren Determinantien versehen werden. So untergliedert Rolle Spielräume weiter in „Handlungsspielräume" (Rolle, 2010, S. 238) und „Gestaltungsspielräume" (ebd., S. 241, 242, 247). Zumindest in lokalen Zusammenhängen lassen sich also Einteilungsschemata „von *genus proximum per differentiam specificam*" (Gloy, 2005, S. 12, H. i. O.) finden, die für die globale Menge aller Begriffe des Raums verneint werden (ebd.; vgl. Abschnitt 2.1).

Zudem kann eine *konkrete Anzahl* von Räumen in verschiedene Verhältnisse gesetzt werden: Erstens kann ein Raum ein *Teil* eines anderen Raums sein. Beispielsweise lassen sich Lessings Ausführungen dahingehend interpretieren, dass er den Erfahrungsraum als Teil des Lebensraums versteht (vgl. Lessing, 2016, S. 60). Allerdings setzt er kurz darauf beide Räume sprachlich gleich: „Der Lebensraum der Dresdner Spezialschule" werde „als ein ‚konjunktiver Erfahrungsraum' verstanden" (ebd., S. 61). Die Apposition verweist auf ein zweites Verhältnis von Räumen: Sie können trotz unterschiedlicher Begrifflichkeiten das Gleiche meinen, also *Synonyme* sein. Eine dritte Beziehung von Räumen ist die *Überschneidung*. In diesem Fall teilen Raum A und Raum B einen gemeinsamen Bereich C, der einen Teil von A und einen Teil von B abdeckt. In manchen Raumbegriffen wird ein solcher Zusammenhang explizit ausgedrückt, z. B. im Dritten Raum. Klingmann (2012) hebt hervor, dass unterschiedliche Vorstellungen vom Zustandekommen eines Bereichs C bestehen können. Viertens kann ein Raum wie eine *Enklave* in einen anderen Raum hineinreichen. Beispielsweise wird an Ardila-Mantillas (2018) Gegenüberstellung von Raum und Ort (vgl. Abschnitt 5.1.2) deutlich, dass der institutionelle Raum der Schule in den außerinstitutionellen Ort der Wohnung hineinreichen kann. Der institutionelle Raum muss dabei weder örtlich noch zeitlich durchgehend bestehen, sondern kann etwa durch den Schulweg oder das Mittagessen unterbrochen werden. Er tritt nur verinselt inmitten des ‚Hoheitsgebiets' des außerinstitutionellen Raums wieder auf. Clausen erwähnt den „secluded space" (Clausen, 2017, S. 37), einen abgelegenen Raum, und verdeutlicht, dass Räume sich in unterschiedlichen Distanzverhältnissen befinden können. Folglich kann der Abstand der Enklave zu dem aus einem bestimmten Blickwinkel zentralen Raum variieren. Fünftens liegt eine *Antiproportionalität* vor, wenn zwei Räume ein Gegensatzpaar bilden und die Zunahme von Raum A zur Abnahme von Raum B führt (und umgekehrt). Dies lässt sich etwa für Musizierraum und Lernraum (Aigner-Monarth &

Ardila-Mantilla, 2016) sowie Ermöglichungsraum und Verhinderungsraum (Wallbaum, 2008) beobachten. Sechstens kann eine *Abfolge* verschiedener Räume bestehen. Raum A ist die Bedingung zum Entstehen eines anderen Raums B oder zumindest ein Einflussfaktor hinsichtlich dessen Ausgestaltung. Beispielsweise hat dritter kultureller Raum im Rahmen von Musikvermittlungsprozessen einen Einfluss auf gesellschaftstransformatorische Prozesse (vgl. Klingmann, 2012, S. 211) und somit etwa auf soziale Räume.[113]

Zusammenfassung:
Anhand des Materialkorpus können allgemeine Aspekte von Raum benannt werden, die über die Musikpädagogik hinaus gültig sind:

- An *grammatikalischen Merkmalen* (Definitheit, Numerus, Komposita, Attributen, Präpositionen, Appositionen, Genitivkonstruktionen, Ableitungen) und ihren jeweiligen Ausprägungen wird deutlich, dass Raumverständnisse maßgeblich von Sprache abhängen.
- Die *Unterscheidungen von raumverwandten Begriffen* (Zeit, Ort, Atmosphäre, Welt, Ebene, Netz(werk), Feld) beleuchten den Kontext von Raum und präzisieren darüber diesen selbst.
- Die *Verhältnisse von mehreren Räumen* (Menge, Teil, Synonym, Überschneidung, Enklave, Antiproportionalität, Abfolge) zu differenzieren, ist eine wesentliche Grundlage zur Systematisierung von Begriffen des Raums.

5.2 Arten von Raum in der Musikpädagogik

Das deutschsprachige Wort ‚Raum' ist polysem.[114] Daher kann nicht von ‚dem' Raumbegriff, sondern nur von Raumbegriff*en* gesprochen werden. Dies verschärft sich umso mehr, wenn der Ausdruck in Determinativkomposita verwendet oder mit feststehenden Attributen zu erweiterten Begriffen kombiniert wird. Um die Vielfalt der verschiedenen Begriffe des Raums handhabbar zu machen und Vergleiche zu ermöglichen, ist eine Reduzierung ihrer Anzahl notwendig. Daher sollen die Begriffe zu Gruppen gebündelt werden, die jedoch nicht als absolut zu verstehen sind, sondern nur Kennzeichnungen von Schwerpunkten erlauben.[115]

113 Eine bildhaftere Abfolge findet sich außerhalb des Materialkorpus in der Phase der „Promenade" im Konzept *die Kunst der Stunde* (Niermann, 1998, S. 261).

114 Mit ‚Polysemie' wird das „Gefüge ‚zusammenhängender' Teilbedeutungen" eines Worts, „die sich in einem oder mehreren Bedeutungsmerkmalen überschneiden" (Rehbock, 2010, S. 520), bezeichnet.

115 Ähnliche Vorgehensweisen bestehen in anderen Forschungsdisziplinen wie Erziehungswissenschaft und Musikwissenschaft ebenfalls (vgl. Abschnitt 2.3). Die Übernahme bestehender Sortierungsweisen wurde in Erwägung gezogen, aber verworfen, da sich mit diesen die Besonderheiten des Materials nicht vollumfänglich darstellen ließen.

Es werden drei Arten der Sortierung vorgeschlagen, die unterschiedliche Aspekte fokussieren, aber erst gemeinsam ein umfassendes Bild ergeben: Erstens wird nach den *Funktionen* sortiert, die Begriffe des Raums *in Argumentationen* einnehmen können. Zweitens werden *Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses* unterschieden. Drittens wird der Fokus auf die *inhaltlichen Schwerpunkte* gelegt, anhand derer sich zumeist folgern lässt, welche (musikpädagogischen) Zielsetzungen eine Schrift verfolgt.

5.2.1 Funktionen in Argumentationen

Begriffe des Raums werden in musikpädagogischen Schriften in unterschiedlichen Funktionen innerhalb der Argumentationen verwendet. Die höchste inhaltliche Aussagekraft liegt in Textpassagen, die Raum zum *Gegenstand* haben, also aus verschiedenen (wissenschaftlichen) Blickwinkeln diskutieren. Daneben finden sich Stellen, in denen Raum als *Gegenstand zweiter Ordnung* vorkommt, d. h., dass er der Gegenstand des Textgegenstandes ist. Beispielweise kann sich eine Schrift primär mit Musikunterricht auseinandersetzen und im Zuge dessen die Frage aufwerfen, in welcher Weise (z. B. musikalischer) Raum zum Unterrichtsgegenstand werden kann. Neben einem inhaltlichen Interesse an Raum selbst kann der Grund für sein Vorkommen in musikpädagogischen Schriften jedoch auch methodologischer Natur sein: Raum kann als *Analysekategorie* in Erscheinung treten, die entweder durch eine Methodologie vorgegeben oder im Laufe eines Forschungsprozesses entwickelt wird.

Raum wird äußerst selten ausschließlich in *einer* der gerade skizzierten und im Folgenden ausführlicher diskutierten Funktionen gebraucht, zumeist überschneiden sich innerhalb einer Schrift mehrere von ihnen. Die Funktionen wurden aus dem Materialkorpus abgeleitet, sind aber an sich nicht musikpädagogisch, sodass sie möglicherweise auf andere Forschungsdisziplinen übertragen werden könnten. Sie sind alle von unterschiedlichen Qualitäten durchzogen: Auf der einen Seite finden sich präzise Definitionen und wissenschaftliche Begriffsklärungen, auf der anderen Seite Ungeklärtes, Alltagssprachliches und Intuitives. Allerdings ist die Untersuchung von Qualitätsunterschieden kein Anliegen der vorliegenden Arbeit. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass die Funktionen in verschiedene Denkrichtungen eingebunden sind und in deskriptiven, präskriptiven, normativen, suggestiven etc. Überlegungen vorgefunden werden können.

Raum als Gegenstand

Raum kann ein Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung sein. In diesem Fall ist das Anliegen die Beschäftigung mit Raum selbst, etwa um ein Verständnis von ihm zu schärfen, neue Facetten zu beleuchten oder eine Definition

vorzunehmen. Dennoch können in Schriften, die dieses Anliegen verfolgen, auch Raumbilder auftreten, z. B., wenn die Beschäftigung mit Raum in keiner Klärung mündet, sondern sich etwa auf Schilderungen seines Auftretens beschränkt.

Zwei Beispiele, in denen Raum der zentrale Gegenstand ist, sind die Schriften von Busch (2015a) und Clausen (2017). Sie unterscheiden sich in einem wichtigen, nicht trennscharfen Detail: Busch möchte zeigen, wie soziologische Raumbegriffe musikpädagogisch adaptiert werden können, und verfolgt dabei ein eher *begriffsklärendes* raumtheoretisches Interesse (vgl. Busch, 2015a). Clausen fundiert seine Überlegungen über erziehungswissenschaftliche Bezüge ähnlich systematisch. Allerdings ist sein raumtheoretisches Interesse stärker *anwendungsorientiert*. Er setzt sich mit Raumtheorie auseinander, um das darüber legitimierte Raumverständnis auf das Wirken des Komponisten Raimund Heuler anlegen zu können (vgl. Clausen, 2017). Hier zeigt sich bereits eine nicht zu vermeidende Unschärfe in der Differenzierung von Funktionen in Argumentationen: Je anwendungsorientierter eine Beschäftigung mit Raum als Gegenstand ist, desto fließender und weniger eindeutig wird die Unterscheidung zu Raum als Analysekategorie, die unten noch ausführlicher beleuchtet wird. Begriffsklärung und Anwendungsorientierung können in ihren Anteilen variieren, sind aber stets miteinander verflochten. So kann Clausen nicht auf die grundlegende Begriffsklärung verzichten und Buschs Überlegungen zielen letztlich auf den Zweck einer musikpädagogischen Weiterverarbeitung eines möglichst geklärten Begriffs.

Je weniger Raum als zentraler Gegenstand einer Schrift angesehen wird, desto mehr dient seine Diskussion der Bearbeitung anderer Gegenstände. Beispielsweise behandelt Krause-Benz (2013) in erster Linie kulturelle Identität und musikbezogene transkulturelle Kompetenz. Ihr Aufgreifen des dritten kulturellen Raums dient vor allem der Bearbeitung der hauptsächlich fokussierten Thematiken. Umgekehrt ist auffällig, dass Raum der zentrale Gegenstand eines Textes sein kann, ohne dass eine Darstellung des Forschungsstandes erfolgt. So entwickelt Wallbaum (2008) verschiedene Raumbegriffe und benennt deren Merkmale, knüpft aber seine Überlegungen nicht an raumtheoretische Debatten an.[116] Zumeist wird an den Fragen, die zu Beginn einer Schrift aufgeworfen werden, bereits ersichtlich, wenn Raum als ein zentraler Gegenstand thematisiert werden soll. Beispielsweise fragt Kosuch: „Wie entsteht dieser Erfahrungsraum und wie ist dieser Erfahrungsraum beschaffen?" (Kosuch, 2007, S. 11)

116 Ob die Annäherung an Raum intuitiv erfolgt oder beispielsweise phänomenologisch fundiert ist, bleibt offen, da Wallbaum entsprechende Zusammenhänge nicht expliziert.

Im Materialkorpus lässt sich gehäuft eine Variante von *Raum als Gegenstand* feststellen, die hier zur Kennzeichnung ihrer Besonderheit mit der eigenen Bezeichnung *Raum als Gegenstand zweiter Ordnung* versehen werden soll. Damit ist gemeint, dass Raum nicht unmittelbar der Gegenstand eines Textes oder einer Textpassage ist, z. B. im Sinne einer angestrebten Begriffsklärung. Stattdessen ist Raum der Gegenstand des primär relevanten Textgegenstandes. Ist beispielsweise der Gegenstand (‚erster Ordnung') Musikunterricht und geht es in diesem Musikunterricht um das Verhältnis von Musik und Raum, dann ist der Unterrichtsgegenstand Raum in Hinblick auf den Text ein Gegenstand zweiter Ordnung.

Dementsprechend beschreibt Schatt, dass (musikalischer) Raum im Zuge von rezeptions- und produktionsdidaktischen Ansätzen zum Tragen komme (Schatt, 2002, S. 85). Rezeptionsdidaktisch sei ein „generative[s] Hören zu ermöglichen" und daran „ein analytisches Verstehen" anzuschließen (ebd.). Produktionsdidaktisch sei die „Vergegenwärtigung von Zusammenhängen zwischen Raumbeschaffenheit, Materialbeschaffenheit und Klangwirkung" (ebd.) ein Ziel. Die angeführten Stellen zeigen, dass Schatt verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Raum als Unterrichtsinhalt reflektiert. Ein Ziel dieses Umgangs sei, Schüler*innen „die Erfahrung der räumlichen Dimensionierung musikalischer Wirklichkeit unmittelbar zu ermöglichen" (ebd., S. 86). Folglich ist Raum als Gegenstand zweiter Ordnung innerhalb des Unterrichts nicht zwingend mit begrifflichem Lernen, z. B. von bestimmten Raumbegriffen, verbunden.

Eine ähnliche Sichtweise vertritt Rora, die Raum als Gegenstand eines Unterrichtsexperiments diskutiert (vgl. Rora, 2004, S. 31–36), nachdem sie dies durch die Aufbereitung von Raumtheorien vorbereitet hat (vgl. ebd., S. 23–31).[117] Im Unterrichtsexperiment ist Raum sowohl die Thematik, an die sich die Schüler*innen intuitiv und künstlerisch annähern, als auch die leitende Perspektive in der Beobachtung und Interpretation durch die Forschenden.

Die angeführten Beispiele zeigen, wie Raum als Gegenstand zweiter Ordnung im Kontext einer Auseinandersetzung mit Musikunterricht in Erscheinung tritt. Darüber hinaus sind weitere Thematiken denkbar, im Zuge derer Raum als Gegenstand zweiter Ordnung aufgegriffen werden kann. So könnten etwa wissenschaftstheoretische Überlegungen zur musikpädagogischen Beschäftigung mit Raum angestellt werden. Im Materialkorpus kommt Raum als Gegenstand zweiter Ordnung jedoch in erster Linie in musikdidaktischen Ausführungen vor.

117 Rora selbst differenziert explizit: „Ausgehend von einer historisch-systematischen Aufarbeitung musikalischer Raumbegriffe wird eine empirische Untersuchung durchgeführt, in der Jugendliche zu einem Musikstück Raumobjekte bauen und anschließend den Zusammenhang ihres Objekts mit der gehörten Musik erklären." (Rora, 2004, S. 23)

Neben den unterschiedlichen Interessen an Raum als Gegenstand existieren Texte, in denen sich keine inhaltlichen Interessen auf Raum richten. Stattdessen werden durch seinen Einbezug Erkenntnisse zu anderen Themen entwickelt. *Raum als Analysekategorie* ist in zwei Ausprägungen festzustellen: Entweder ist sie – z. B. durch eine Methodologie – *vorgegeben*, sodass sie deduktiv die Parameter einer Untersuchung mitbestimmt oder Raum selbst als ein Parameter angelegt wird. Oder sie ist *flexibel* und wird erst im Laufe einer Untersuchung induktiv entwickelt.

In Lessings (2016) Ausführungen werden der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums und damit auch ein bestimmter Analysefokus durch die Dokumentarische Methode (vgl. z. B. Bohnsack, 2011, S. 42–43) vorgegeben.[118] Somit ist Raum keine frei entwickelbare Analysekategorie, sondern eng mit der Methode verzahnt, die wiederum räumliche Merkmale festsetzt. Beispielsweise legt Lessing dar, „dass die Personen, die sich in einem derartigen Raum begegnen, einander in vielerlei Hinsicht unmittelbar *verstehen*, ohne die Äußerungen und Handlungen ihrer Mitmenschen eigens *interpretieren* zu müssen" (Lessing, 2016, S. 61, H. i. O.).

Demgegenüber nimmt Kaufmann eine eigene Festlegung von vier Analysekategorien vor und zählt Raum zu diesen: „Als Instrumentarium […] seien im Folgenden vier Dimensionen des Erfahrens und Gestaltens – Situation, Bedeutung, Zeit und Raum – unterschieden." (Kaufmann, 2015, S. 37) Im weiteren Textverlauf fokussiert er die Dimensionen Situation und Zeit, sodass das Verhältnis von Raum zu diesen nicht vertieft wird. Allerdings deutet er an, wie Raum als Analysekategorie Einfluss auf eine Untersuchung nehmen kann: Darstellungen von Themen oder Texten würden „auf die vier Dimensionen des Erfahrens und Gestaltens […] hin befragt und reflektiert" (ebd., S. 39).[119]

Die Verwendung von Raum als Analysekategorie ermöglicht neue Blickwinkel auf die primär untersuchten Thematiken: Vergleichbar mit einer Wärmebildkamera werden durch den räumlichen Filter Bereiche sichtbar, die zuvor möglicherweise jenseits der Wahrnehmbarkeit lagen.

---

118 Zugleich – dies ist charakteristisch für Studien, die nach der Dokumentarischen Methode durchgeführt werden – wird mit ‚Erfahrungsraum' ein Aspekt der Ergebnisse, nämlich ein spezifischer, in der Untersuchung rekonstruierter Erfahrungsraum, bezeichnet (vgl. Lessing, 2016).

119 Ähnlich verhält es sich in den Ausführungen Christoph Stanges: „In diesen Beispielen werden mittels der drei Parameter der Bewegung – Zeit, Körper und Raum – Beziehungen zur Musik hergestellt." (Stange, 2015, S. 8)

Clausen beschreibt den Bedarf an epistemologischen Überlegungen einer „auf Raum (Ort) und Zeit erweiterte[n] historische[n] musikpädagogische[n] Forschung“ (Clausen, 2013, S. 277). Insbesondere sei eine „Notwendigkeit theoretischer und auch methodologischer Grundlegung“ (ebd., S. 278) zu erkennen. Wenn Raum im hier geforderten Umfang aufgegriffen wird, ist davon auszugehen, dass in einer entsprechenden Schrift mehrere *Funktionen in Argumentationen* vorkommen. Der Übergang zwischen *Raum als Gegenstand* und *Raum als Analysekategorie* ist dabei fließend, da nur eine Auseinandersetzung mit Raum an sich sein Aufgreifen als Analysekategorie vollumfänglich vorbereiten kann (vgl. z. B. Clausen, 2017). Doch auch wenn sich mehrere Funktionen durchmischen, trägt ihre analytische Differenzierung zu einem genaueren Verständnis von Begriffen des Raums bei.[120]

Im gesamten Materialkorpus liegen tendenziell wenige Schriften vor, die sich um geklärte, definierte sowie wissenschaftlich transparent hergeleitete Raumbegriffe bemühen und deswegen Raum bewusst in einer bestimmten Funktion verwenden. Der größere Teil der Schriften geht eher intuitiv mit Raum um und nimmt höchstens auf einzelne Forschungsansätze oder Begriffe des Raums Bezug. Infolgedessen wird eine Diskussion von Raum als Gegenstand häufig kurz abgehandelt, bevor er in unterschiedlicher Konsequenz bzw. raumbezogener Argumentationsstringenz als Analysekategorie verwendet wird. Eine über die Anwendung hinausreichende theoretische Weiterentwicklung von Begriffen des Raums ist zumeist kein Anliegen.

5.2.2 Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses

Der Ausdruck ‚Raum‘ impliziert eine Mehrdeutigkeit, die Unklarheiten verursachen, aber auch absichtsvoll eingesetzt werden kann. Sie resultiert daraus, dass sich verschiedene *Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses* überschneiden, deren Differenzierung das Anliegen des folgenden Abschnitts ist. Innerhalb der einzelnen Arten können noch immer teils erhebliche Unterschiede zwischen den

120 Ergänzend ist auf die Besonderheit von Phraseologismen hinzuweisen: Ein Phraseologismus ist eine „feste Wortverbindung, die sich aus zwei oder mehr Komponenten zusammensetzt“ (Korhonen, 2010, S. 513). Im Materialkorpus finden sich einige Stellen, an denen nicht abschließend zu beurteilen ist, ob ‚Raum‘ nur als Teil eines Phraseologismus in Erscheinung tritt oder darüber hinaus gleichzeitig absichtsvoll im Sinne einer der Funktionen in Argumentationen verwendet wird. Beispielsweise kehren folgende Phraseologismen in einer recht stabilen sprachlichen Form wieder: Es „steht die Frage im Raum“ (Geuen & Stöger, 2016, S. 68), dies „hätte keinen Raum für […] gelassen“ (Lessing, 2016, S. 64) und „nicht im luftleeren Raum“ (Krause-Benz, 2013, S. 75).

Begriffen des Raums bestehen. Die einzige Gemeinsamkeit, die alle Begriffe einer Art verbindet, ist ihre elementare Ausrichtung. Verkompliziert wird die Betrachtung dadurch, dass manche Begriffe des Raums mehreren Arten zugeordnet werden können bzw. absichtlich so angelegt sind, dass sie zwischen verschiedenen Begriffsverständnissen schweben.

Hinsichtlich der Verwendung von Raum in der Musikpädagogik lassen sich drei Arten ausmachen: Zuerst beschreibt *Raum als Grundkategorie* den Raum, der wie z. B. Zeit jegliches Handeln von Menschen umgibt und bedingt. Demgegenüber können Begriffe des Raums von einem spezifischen Kontext abhängig sein, was zu zwei weiteren Arten führt. Unter *materiellem Raum* wird ein physischer, dreidimensional fassbarer Raum verstanden, der weitestgehend mit einem Ort gleichgesetzt wird. *Metaphorischer Raum* ist ein Sammelbegriff für Räume, die in erster Linie kognitiven Konstrukten entsprechen und zur Erläuterung komplexer Zusammenhänge herangezogen werden.

Allgemeiner Raum als Grundkategorie

Die Bezeichnung ‚Grundkategorie' entspringt ursprünglich der Philosophie, wird aber inzwischen in vielen Forschungsdisziplinen wie Soziologie (z. B. Löw, 2015, S. 76) und Erziehungswissenschaft (z. B. Bilstein, 2018, S. 24) aufgegriffen. Raum als Grundkategorie meint gerade keinen begrenzten, alltäglichen Raum, sondern bezieht sich auf „Versuche, die Welt zu ordnen und zu verstehen" (ebd.). Er ist also Teil einer grundsätzlichen Kategorienbildung zur Strukturierung von Erkenntnisprozessen. Allgemeiner Raum als Grundkategorie tritt sprachlich zumeist ohne Artikel auf (vgl. Abschnitt 5.1.1), was ein Indiz dafür ist, dass absichtlich auf eine Spezifizierung verzichtet wird. Vor allem Peter W. Schatt nimmt Erläuterungen vor, die Rückschlüsse zu dieser Art des grundlegenden Begriffsverständnisses erlauben:

> „Die Dimensionen lebensweltlicher Erfahrung – Zeit, Raum und sozialer Kontakt – sind unhintergehbare, universelle Gegebenheiten; ihre Inhalte aber sind kulturell vermittelt und damit variabel, da sie an die Wahrnehmung von Phänomenen in Kontexten gebunden sind." (Schatt, 2002, S. 74)

In anderen Schriften werden die ‚variablen Inhalte' häufig mit kontextspezifischen Raumbegriffen umschrieben. Schatt definiert sie jedoch als Füllung des Raums, den er als universelle Konstante versteht und im Sinne Kants apriorisch fasst (Schatt, 2012, S. 119).[121] Er sieht die Notwendigkeit, derart verstandenen

121 An anderer Stelle unterfüttert Schatt das apriorische Raumverständnis und wiederholt die These der inhaltlichen Variabilität bei Konstanz des Raums: „Mögen auch die

Raum als Analysekategorie für die Musikpädagogik zu etablieren: Es müsse „insbesondere vor dem Hintergrund musikpädagogischer Aufgaben Anliegen sein, Raum als kategoriale Funktion für das musikbezogene Denken zu erschließen" (ebd., S. 113).[122] Schatts Position stellt eine Gegenmeinung zu den Standpunkten vieler anderer Autor*innen dar, die Raum selbst als veränderbar ansehen, aber – das ist entscheidend – ihn nicht als Grundkategorie, sondern kontextspezifisch fassen. Insofern scheinen sich die beiden Sichtweisen auf Raum nicht grundsätzlich auszuschließen, da sie auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen ansetzen. Nichtsdestoweniger ist das von Kant geprägte Bild eines unveränderlichen Raums vor aller Erkenntnis überholt: Viele Forschungsansätze zeigen, dass es keinen absoluten Raum geben kann, z. B. Einsteins Relativitätstheorien (vgl. Einstein, 1930/2018; vgl. Abschnitt 2.1.2).

In Hinblick auf den gesamten Materialkorpus greifen die Autor*innen zumeist auf spezifische kontextbezogene Begriffe des Raums zurück, sodass Raum als Grundkategorie relativ selten vorkommt. Neben den vorgestellten Überlegungen Schatts tritt Raum vor allem in der musikpädagogischen Rezeption von Löws Raumsoziologie (siehe Abschnitt 5.4.1) als Grundkategorie auf, wenngleich Löw zwischen dieser und empirischen Beispielen differenziert (vgl. Abschnitt 2.2.1).[123]

Spezifischer kontextbezogener Raum

Clausen erläutert, er nehme „den Raum in seinen Erscheinungsformen und Wechselbeziehungen zum Ausgangspunkt" (Clausen, 2017, S. 40). In Formulierungen wie dieser wird anerkannt, dass zwischen allgemein verstandenem Raum und *spezifischem kontextbezogenem Raum*, der in mannigfaltigen Gestalten erscheinen kann, zu differenzieren ist. Zur Benennung dieser Gestalten wird auf unterschiedliche Begriffe des Raums zurückgegriffen, die über die Verbindung

---

Kategorien des Raumes, der Zeit und der Kausalität im Kant'schen Sinne fundamental für alle Anschauung sein, steht doch fest, dass deren inhaltliche Füllung selbst bei gleichen Phänomenen durchaus nicht immer identisch ist." (Schatt, 2012, S. 117)

122 Schatt führt dazu weiter aus, es gehe „in den einschlägigen Bemühungen um die Ermöglichung von Bildung darum, dem Menschen durch die kategoriale Funktion des Räumlichen im Zusammenhang mit einem tönenden Phänomen andere Erfahrungen von Welt, sich selbst und seinem Verhältnis zur Welt zugänglich werden zu lassen" (Schatt, 2012, S. 113). Folglich versteht er Raum als Katalysator von Bildungsprozessen, was sich von der Perspektive unterscheidet, Raum als sprachliche Ausdrucksmöglichkeit bzw. Metapher für ebendiese anzusehen (siehe Kapitel 6).

123 Löws theoretischer Raumbegriff ist bewusst möglichst allgemein angelegt (Löw, 2015, S. 103), sodass er zu Versuchen einer (musikpädagogischen) Zuspitzung einlädt.

von ‚Raum' bzw. ‚-raum' mit Determinantien und Attributen (vgl. Abschnitt 5.1.1) eine sprachliche Spezifizierung erfahren.

Spezifischer kontextbezogener Raum kann in zwei Gruppen unterteilt werden, *materiellen Raum* und *metaphorischen Raum*. Ein kontextbezogener Begriff des Raums lässt sich meist recht eindeutig einer der beiden Gruppen zuordnen. Dennoch schwingt die andere Gruppe als tatsächliche oder potenzielle Bedeutungszuweisung immer mit: Diese Doppeldeutigkeit ist ein zentrales Wesensmerkmal von Raum. Mit Blick auf den Materialkorpus scheint die Bezeichnung ‚metaphorischer Raum' zutreffend zu sein, da mit ihr das Bildhafte und die Stellvertreterfunktion von Raum festgehalten werden. Gleichwohl wären andere Bezeichnungen und Umschreibungen wie ‚kognitiv', ‚relativ', ‚konzeptuell', ‚mental' oder ‚symbolisch' denkbar, die ausdrücken, dass ein Raum *nicht* materiell ist. Genauso scheint ‚materieller Raum' am besten die *nicht*-metaphorische Seite zu beschreiben, für die ansonsten Bezeichnungen und Umschreibungen wie ‚real', ‚physisch', ‚dreidimensional' oder ‚euklidisch' in Frage kämen.

Materieller Raum

Mit materiellen Begriffen des Raums werden in pädagogischen Kontexten vor allem Zimmer bezeichnet. Zwischen Raum und Ort wird also nicht differenziert, stattdessen werden Orte als ‚Raum' benannt. Dies wird stellenweise sogar im Material expliziert, wenn etwa hinterfragt wird, ob der „Klassenraum als ideale[r] Lernort" (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 188) gelten könne.

Das Sprechen über materiellen Raum ist tief in der alltäglichen Sprache verwurzelt. Nie wird der ‚Musikort' und selten das Musikzimmer genannt (z. B. Zopf, 1999), vielmehr fast ausschließlich der Musikraum. Teilweise wird auch das Bestehen „verschiedene[r] Räume" (Rolle, 2010, S. 235) expliziert, in denen sich parallel Unterschiedliches ereignen kann. Eberhard beschreibt ausführlich einige solcher Räume: Da Klassen- bzw. Unterrichtsräume in ihrer allgemeinen, nicht-musikbezogenen Form hinderliche „räumliche und ausstattungsbezogene Defizite" (Eberhard, 2016, S. 121) aufweisen können, sind für Musikunterricht Fachräume geeigneter, die zumeist als ‚Musikraum' bezeichnet werden (vgl. ebd.). Diese lassen sich begrifflich weiter spezifizieren, wenn sie etwa auf bestimmte Verwendungsweisen zugeschnitten sind. Beispielsweise nennt Eberhard „fest installierte Keyboardräume" (ebd., S. 124). Zudem kann die pädagogische Zielperspektive in festen Begriffskonstruktionen wie „Fachraum für inklusiven Musikunterricht" (ebd., S. 121) ausgedrückt werden, dessen exakte Ausgestaltung vom angelegten Inklusionsbegriff abhängt. Eberhard legt implizit einen engen Inklusionsbegriff an und thematisiert einen Musikraum, der auf Menschen mit Beeinträchtigungen abgestimmt ist. Gleichwohl können seinen Ausführungen Aspekte von materiellem Raum entnommen werden, die grundsätzlich hinsichtlich eines gelingenden Musikunterrichts zu

berücksichtigen sind: Zu diesen zählen etwa Akustik und Lichtverhältnisse, Raumgröße und -struktur, Ordnung, Lage (auf dem Schulgelände bzw. im Gebäude), Flexibilität, Nischen und Nebenräume zum Üben und Arbeiten, Raumklima und Raumästhetik (ebd., S. 130–133).

Da materieller Raum zumeist als Lehr- und Lernumgebung thematisiert wird (z. B. ebd., S. 123), unterliegt seine Ausgestaltung pädagogischen Absichten, die häufig mit Normativität verbunden sind. So benennt Eberhard als Ziel die Entwicklung eines „idealen Musikraums" (ebd., S. 121).[124] Insgesamt scheint der musikpädagogische Zugang zur Beschäftigung mit materiellem Raum jedoch eher intuitiv auszufallen: Es mangle bislang „an einschlägiger Forschung" (ebd., S. 126). Daher fordert Eberhard ein „neues, intensiveres Nachdenken über die Spezifika geeigneter Fachräume" (ebd., S. 122).

Übergreifend ist festzuhalten, dass Begriffe des materiellen Raums so fest in der Alltagssprache verwurzelt sind, dass auch Schriften, die metaphorische Raumbegriffe diskutieren, regelmäßig auf Bezeichnungen wie ‚Musikraum' zurückgreifen, anstatt sprachlich eine eindeutige Differenzierung vorzunehmen, z. B. durch die Verwendung eines Ausdrucks wie ‚Musikzimmer'.

Metaphorischer Raum

Im Materialkorpus ist die Anzahl der metaphorischen Begriffe des Raums im Vergleich zu materiellen Begriffen des Raums deutlich höher. Da sich Raum als Grundkategorie immer im Ausdruck ‚Raum' zeigt, kann diesbezüglich die Anzahl der Begriffe nicht verglichen werden. Allerdings fällt auf, dass – unabhängig vom verwendeten Begriff – auch hier deutlich mehr Nennungen von metaphorischen Räumen bestehen. Demgemäß versteht die breite Masse der Schriften des Materialkorpus Raum mindestens teilweise und oft überwiegend metaphorisch.[125] Die folgenden Ausführungen beschränken sich nicht auf metaphorische Begriffe des Raums, sondern gehen darüber hinaus auf die grundsätzliche Beziehung von Metaphorizität und Raum ein, die auch an Stellen sichtbar wird, an denen Raum nicht explizit genannt wird.

Schatt weist etwa darauf hin, dass musikpädagogische Sprache metaphorisch räumlich aufgeladen sein kann: Musik erscheine „als ein Ort, zu dem es gilt, ‚Wege' einzuschlagen, ‚Brücken' zu bauen oder der als ‚Treffpunkt' zu verabreden ist" (Schatt, 2012, S. 112). Musikpädagogik und Musikwissenschaft teilen an dieser Stelle einen gemeinsamen Begriffsfundus (vgl. ebd.).[126] Weitere

124 Eberhard zeigt ebenfalls, dass sich die Vorstellung dessen, was als ideal empfunden wird, in der Geschichte der Musikdidaktik immer wieder verändert hat (Eberhard, 2016, S. 122–125).

125 Das angelegte Verständnis von Metaphorizität wird in Abschnitt 3.1.2 entfaltet.

126 In anderen geisteswissenschaftlichen Fächern, z. B. Erziehungswissenschaft (vgl. Clausen, 2017, S. 37–40; Nieke, 2016) und Philosophie (vgl. Hoffstadt, 2009), wird eine vergleichbare räumliche Metaphorik verwendet.

Beispiele räumlicher Metaphorik finden sich in den Schriften von Geuen und Stöger (2011, 2016, 2017). Zu nennen wären etwa räumlich imaginable Wörter wie „Ausgangspunkt" (Geuen & Stöger, 2017, S. 62), „Fundament" (ebd., S. 59), „Tiefendimension" (Geuen & Stöger, 2016, S. 79) oder „Horizont" (ebd.). Die Vielzahl von räumlichen Metaphern und raumverwandten Begriffen (vgl. Abschnitt 5.1.2) im musikpädagogischen Sprachgebrauch ist ein Indiz dafür, dass das Denken des Fachs – möglicherweise oft unbewusst – räumlich geprägt ist.[127]

Ein besonderer Teil der mit räumlicher Metaphorik aufgeladenen Sprache sind metaphorische Begriffe des Raums, durch die eine ansonsten implizite Raumvorstellung explizit benannt wird. „Seit dem jüngsten *spatial turn* in den Sozial- und Kulturwissenschaften", reflektiert Busch, stelle „der Begriff des Raumes eine zentrale Metapher in der Fachdiskussion dieser Disziplinen dar" (Busch, 2015b, S. 34). Mit der steigenden Zahl der Nennungen von Raum (vgl. Abschnitte 2.4.2, 2.4.3) gilt dies zunehmend auch für die Musikpädagogik. Allerdings wird die Metaphorizität von Raum selten explizit diskutiert. Eine Ausnahme findet sich in Wallbaums Thematisierung von Ermöglichungsraum und Verhinderungsraum: Er verneint ausdrücklich Raum im Sinne eines „umgrenzten dreidimensionalen Raum[s]" (Wallbaum, 2008, S. 103), also eines materiellen Raums. Vielmehr umfasse ein Raum „Ansprüche, Interessen und Grenzen" (ebd.), die sich sowohl innerlich als auch äußerlich zeigen könnten. Mit „‚Räumen'" seien „Kontexte und Konstellationen gemeint, die […] freie ästhetische Praxis verhindern oder ermöglichen" (ebd.).

Auch ohne explizite Reflexion sind Räume metaphorisch, wenn sie nicht-materielle Konstrukte beschreiben. Ein entsprechender Begriff wie Sozialraum (z. B. Busch, 2015b) kann dabei so weitreichend angelegt sein, dass er etwa zur Umschreibung systemischer Zusammenhänge eingesetzt werden kann, ohne jedoch den Umfang von Raum als Grundkategorie zu erreichen. Ein solcher Raumbegriff muss sich nicht zwingend innerhalb einer musikpädagogischen Argumentationslogik bewegen, sondern kann auch gebraucht werden, um die Musikpädagogik als Disziplin metatheoretisch ‚von außen' in den Blick zu nehmen.

Metaphorischer Raum kann über Bestimmungsmerkmale beschrieben werden, die der alltäglichen Vorstellung des physischen, dreidimensionalen Raums entlehnt sind. Lessing spricht von „Orientierungsrahmen, die sich auf dem Boden des konjunktiven Erfahrungsraumes herausbildeten" (Lessing, 2016, S. 62). Später führt er aus: „Der zwischen diesen drei Orientierungsrahmen aufgespannte Erfahrungsraum lässt sich auf eine Reihe grundlegender – und im Rahmen des Systems nicht auflösbarer – Antinomien zurückführen." (ebd., S. 68) In den beiden Zitaten sorgt eine Reihe von angedeuteten geometrischen Formen dafür, dass der Erfahrungsraum greifbar bzw. vorstellbar wird. So können die pädagogischen

127 Um festzustellen, ob dies eine Besonderheit der Musikpädagogik darstellt, müssten ausführliche Vergleiche des Sprachgebrauchs von Musikpädagogik und anderen Forschungsdisziplinen erfolgen.

Antinomien als eindimensional, also als Linien angesehen werden. Ein Boden ist zweidimensional bzw. eine Fläche. Zwischen drei Orientierungsrahmen entsteht entweder – wenn sie als Punkte imaginiert werden – ein Dreieck oder – wenn sie als Körper angesehen werden – ein (dreidimensionaler) Raum. Zugleich wird ein Inneres der Flächen bzw. Körper angedeutet, da das Verb ‚aufspannen' auf ein Dazwischen verweist.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Materieller Raum und metaphorischer Raum sind zwei einander entgegengesetzte Verständnisse von Raum, die dennoch nicht völlig trennscharf sind. Wenn eines der beiden Verständnisse angelegt wird, schwingt das jeweils andere stets mit. Materieller Raum ist in vielen Kontexten eine Bedingung dafür, dass metaphorischer Raum entstehen kann. Umgekehrt ist metaphorischer Raum meist an einen materiellen Raum rückgebunden, an dem der metaphorische Raum z. B. in Erscheinung treten oder umgesetzt werden kann. Diese Doppeldeutigkeit von Raum ist zugleich eine Herausforderung, ein Potenzial und ein Alleinstellungsmerkmal, welches ihn von vielen anderen Begriffen unterscheidet.

5.2.3 Inhaltliche Schwerpunkte

Neben der Unterscheidung von Funktionen in Argumentationen und der Sortierung nach Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses existiert eine dritte Sortierweise, welche die Vielfalt der Begriffe des Raums in Hinblick auf inhaltliche Schwerpunkte bündelt: 1. *Musikalischer Fokus*, 2. *pädagogischer Fokus*, 3. *sozialer und kultureller Fokus*, 4. *geographischer Fokus* sowie 5. *kein inhaltlicher Fokus*. Eine solche Einteilung in Gruppen ist notwendigerweise vereinfachend, sodass jede von ihnen nur eine gemeinsame Richtung enthaltener Schriften anzeigt, während in ihrem Inneren in Detailfragen große Diskrepanzen bestehen können. Viele Begriffe des Raums sind – individuell betrachtet – zunächst nicht eindeutig einem spezifischen Schwerpunkt zuzuordnen. Die Zuordnung gelingt erst über den Einbezug ihrer jeweiligen Kontexte. Die im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit ausführlich diskutierten Raumbegriffe Erfahrungsraum (siehe Abschnitt 5.4.3; musikalischer Fokus), Möglichkeitsraum, Ermöglichungsraum, Freiraum und Spielraum (siehe Kapitel 6; pädagogischer Fokus) sowie Raum nach Löw und Dritter Raum nach Bhabha in ihrer musikpädagogischen Rezeption (siehe Abschnitte 5.4.1, 5.4.2; sozialer und kultureller Fokus) können als vertiefende Beispiele zu den folgenden Ausführungen verstanden werden.

Musikalischer Fokus

Der erste Schwerpunkt bündelt alle Begriffe des Raums, die Musik in den Mittelpunkt rücken, sich also beispielsweise auf musikalische Werke, Prozesse des

Musizierens oder musizierende Personen fokussieren. Diese Begriffe entstammen häufig musikwissenschaftlichen Überlegungen oder weisen zumindest eine gewisse Nähe zu diesen auf. Für die Systematisierung in der vorliegenden Arbeit ist jedoch nicht entscheidend, aus welcher Tradition ein Raumbegriff stammt, sondern in welchem Kontext er thematisiert wird. Relevant wird ein Raumbegriff mit musikalischem Fokus daher in dem Moment, in dem er in pädagogische Zusammenhänge eingebettet wird. Allerdings eignet sich ein solcher Raumbegriff zumeist nicht zur Beschreibung von Prozessen der Vermittlung und Aneignung. Stattdessen steht er in enger Verbindung zum Vermittlungs- und Aneignungs*gegenstand* oder *ist* sogar ebendieser.

Neben der Frage, ob ein Raumbegriff selbst musikalisch fokussiert ist, werden in manchen Schriften umfangreichere Überlegungen zum Verhältnis von Musik und – infolgedessen beinahe automatisch musikalisch fokussiertem – Raum angestellt. Am ausführlichsten äußert sich Schatt (2002, 2012) zu den grundlegenden Möglichkeiten der Ausgestaltung dieses Verhältnisses: Wird Raum als Grundkategorie angesehen, erklingt Musik *im* allumfassenden (Behälter-)Raum. Folglich ist Raum eine Bedingung von Musik: Das Räumliche sei „kein Additivum zum Musikalischen […], sondern ein fundamentales Moment seiner Zugänglichkeit" (Schatt, 2012, S. 124). Wird Raum demgegenüber als spezifischer Raum gefasst, führten räumliche Bewegungseindrücke innerhalb der Musik zur Imagination eines musikalischen Raums (ebd.). Hierbei wird Musik auf einer mentalen Ebene mit räumlichen Eigenschaften verknüpft und *als* Raum betrachtet (vgl. auch Rora, 2004, S. 30).[128] Umgekehrt wird Raum als Resultat eines durch Musik bedingten Konstitutionsprozesses angesehen: „Reale und virtuelle musikalische Räume haben gemeinsam, dass sie Ergebnisse von Bedeutungskonstitution im Zusammenhang mit Musik sind." (Schatt, 2012, S. 130) Zu resümieren ist, dass Schatts Ausführungen (Schatt, 2002, 2012) von einer zentralen Dichotomie durchzogen sind: *Klang im Raum* und *Klang als Raum*.[129] Daneben kann innerhalb der Musik als Raum ein Rekurs auf Phänomene des materiellen Raums stattfinden, womit sich beide Sichtweisen zu *Klang als Raum im Raum* verbinden ließen. Ohnehin kontextualisieren sich *Klang im Raum* und *Klang als Raum* permanent wechselseitig

128 Schatt zeigt, dass diese Überlegung auf Raumtheorien anderer Forschungsdisziplinen bezogen werden kann, und nimmt beispielsweise eine Anbindung an Schroers Ausführungen vor: Musik könne „als Konstrukt menschlichen Denkens […] als Raum, nämlich als ‚relationale Ordnung körperlicher Objekte' erdacht, komponiert, dargeboten und gehört werden" (Schatt, 2012, S. 124–125). Dies ist insofern bemerkenswert, da in anderen Texten des Materialkorpus, die Bezug auf soziologische Raumtheorien nehmen, lediglich eine Verbindung von Raum und Musik hergestellt wird, aber keine Gleichsetzung erfolgt. So fragt Busch beispielsweise nach der „Ordnung im Raum in Bezug auf Musik und ihrer (An-)Ordnung im Raum" (Busch, 2015a, S. 52).

129 Die beiden Bezeichnungen entstammen nicht dem Material, aber verdichten Schatts Äußerungen, in denen er z. B. „Musik in Räumen" den „Räumen der Musik" (Schatt, 2002, S. 74) oder „Klangraum" dem „Raumklang" (Schatt, 2012, S. 106) gegenüberstellt.

(vgl. Schatt, 2002, S. 80). Folglich stehen Raum und Musik bei Schatt insgesamt in einer dialogischen Beziehung (vgl. z. B. Schatt, 2012, S. 126–127), in der beide gleichberechtigt auftreten.

Pädagogischer Fokus

Wenn ein Raumbegriff pädagogische Aspekte fokussiert, ist mit diesem selten ein materieller Raum oder Behälterraum gemeint. Dies hängt damit zusammen, dass materieller Raum oftmalig gegenstandsbezogen oder zur Abgrenzung eines bestimmten Bereichs gebraucht, aber nicht hinsichtlich des pädagogischen Verwendungszwecks spezifiziert wird.[130] Demgegenüber ist ein pädagogischer Fokus zumeist mit der Vorstellung verknüpft, dass Raum in pädagogisch intendierten Prozessen – sei es auf Seiten des Vermittelns oder der Aneignung – konstituiert wird. Infolgedessen werden metaphorische Begriffe des Raums zur Beschreibung von Kontexten verwendet, in denen sich Lernende selbstbestimmt und ergebnisoffen mit Lerngegenständen auseinandersetzen (siehe Kapitel 6).

Da Musik als Fachgegenstand für die Musikpädagogik konstitutiv ist, sind pädagogisch fokussierte Begriffe des Raums häufig eng an Musik angebunden. Beispielsweise erläutert Kosuch:

> „Durch den handlungsorientierten, erfahrungsbezogenen und sowohl konstruktiven, rekonstruktiven und dekonstruktiven Umgang mit Musik entsteht ein *Erfahrungsraum*. In diesem Raum entfaltet sich Kreativität, wird Bedeutung konstruiert. Diese Bedeutungskonstruktion ist der eigentliche Vermittlungsprozess. In diesem Vermittlungsprozess wird Musik ‚verstanden'." (Kosuch, 2007, S. 14, H. i. O.)

Erst durch die aufgezählten Umgangsweisen mit Musik wird ein Erfahrungsraum konstituiert, der in anderen Kontexten musikalisch fokussiert sein kann, hier aber auf die ‚Bedeutungskonstruktion', also den Prozess der Aneignung abzielt.

Neben pädagogischen Fokussierungen von Begriffen kann auch mit Räumen, die mit nicht-pädagogisch aufgeladenen Begriffen bezeichnet werden, pädagogisch *umgegangen* werden. Beispielsweise schreiben Geuen und Stöger: „Die Initiierung und Begleitung von Lernprozessen würden dann eine souveräne Umgangsweise mit den Zwischenräumen darstellen" (Geuen & Stöger, 2011, S. 52). Zudem wird an den Ausführungen Ardila-Mantillas deutlich, dass die Übergänge zwischen unterschiedlichen Fokussierungen fließend sind: Mit

130 Beispielsweise lässt die Bezeichnung ‚Unterrichtsraum' einen pädagogischen Fokus vermuten. Tatsächlich wird der Begriff mit einem geographischen Fokus eingesetzt und dient der Unterscheidung von Bereichen, in denen Unterricht stattfindet bzw. nicht stattfindet. Ausnahmen finden sich etwa bei Eberhard, der den geographischen Fokus mit pädagogischen Anliegen verknüpft: z. B. „Fachraum für inklusiven Musikunterricht" (Eberhard, 2016, S. 121).

„informelle[n] Lernräume[n]" seien tendenziell „soziale Räume gemeint, die durch bestimmte Formen der Interaktion zwischen Menschen, Musik und Medien entstehen" (Ardila-Mantilla, 2018, S. 399). Der primär pädagogisch ausgerichtete Lernraum ist an dieser Stelle in einen musikbezogenen Kontext eingebettet. Außerdem geht seine Bestimmung in einen sozialen Fokus über.

Sozialer und kultureller Fokus

Die quantitativ – gemessen an der Anzahl der Begriffe, nicht ihrer Nennungen – größte Gruppe von Begriffen des Raums umfasst soziale und kulturelle[131] Fokusse, die vermehrt mit einer systemisch-gesellschaftlichen Perspektive einhergehen. Das Bestehen der Gruppe lässt sich vor allem auf die aus Sozial- und Kulturwissenschaften importierten Begriffe des Raums und deren Einflüsse zurückführen. Der Fokus auf soziale und kulturelle Fragen ist eher indirekt musikpädagogisch. Mit ihm zuzurechnenden Raumbegriffen werden zumeist die Rahmung, der Kontext oder auch ein Ergebnis von musikpädagogischen Prozessen beschrieben.

Während einzelne Begriffe wie ‚Räume flexibler Bildung' (Busch, 2015b) den Blick ausschließlich auf die systemisch-gesellschaftliche Ebene richten, sind die meisten Begriffe konzipiert, um das gesamte Spektrum von *gesamtgesellschaftlich* bis *individuell* abzudecken. Dritter Raum kann beispielsweise als Brille zur Analyse von Gesellschaften und von intraindividuellen Zuständen gleichermaßen herangezogen werden (vgl. Abschnitte 2.2.2, 5.4.2). Insgesamt scheinen die Begriffe dieser Gruppe weiter gefasst zu sein als die der anderen Gruppen. So finden sich zahlreiche Beispiele ihrer Anbindung an Musik und pädagogische Zusammenhänge: Geuen und Stöger weisen etwa darauf hin, dass Musik „interventionistisch in soziale und kulturelle Räume" hineinwirke (Geuen & Stöger, 2017, S. 66). Lessing und Stöger thematisieren „den sozialen Raum der Lehrer-Schüler-Beziehung" (Lessing & Stöger, 2018, S. 206).

Geographischer Fokus

Die vierte Gruppe definiert sich über einen inhaltlichen Fokus, der aus der Nähe von Raum und Ort hervorgeht und mit Prozessen der Orientierung bzw. des

131 Das Kulturverständnis entspricht in vielen Fällen einem *ethnisch-holistischen* oder *bedeutungsorientierten* Kulturbegriff (vgl. Barth, 2013). Infolgedessen werden entweder Gruppen oder Individuen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, aber Fragen nach dem Inhalt von Kultur meistens nachrangig behandelt. Ein *normativer* Kulturbegriff (vgl. ebd.) führt in musikpädagogischen Kontexten hingegen unmittelbarer zu Musik, die bewertet und in ihrer pädagogischen Eignung eingeschätzt wird. Würde die Mehrheit der Autor*innen des Materialkorpus Kultur normativ verstehen, wäre zu diskutieren, ob der kulturelle Fokus eher den Gruppen mit einem musikalischen oder pädagogischen Fokus zugeordnet werden müsste.

Sich-Orientierens verknüpft ist. Eingeschlossen sind Begriffe des Raums mit geographischen Bezügen im engeren Sinne wie „süddeutscher Raum" (Clausen, 2017, S. 42) und Bezügen zu institutionalisierten Orten, z. B. „Kirchenraum" (Rora, 2004, S. 30). Zudem finden sich bereichsabsteckende Bezeichnungen wie der „öffentliche Raum" (Weber, 2017, S. 26), der einem eigenen oder privaten Raum gegenübergestellt und so zur Strukturierung musikpädagogischer Überlegungen eingesetzt werden kann. Werden Raumbegriffe dieser Gruppe mit einem fest zugeordneten Attribut versehen, kann sich der Fokus verschieben: Beispielsweise diskutiert Eberhard einen „Fachraum für inklusiven Musikunterricht" (Eberhard, 2016, S. 121), was den Schwerpunkt von der Orientierung im Schulgebäude in Richtung eines musikalischen und pädagogischen Fokus verschiebt. Ohne derartige Attribute tragen Raumbegriffe mit geographischem Fokus üblicherweise keinen musikpädagogischen Anteil in sich. Folglich sind sie aus musikpädagogischer Perspektive von untergeordneter Bedeutung.

Kein inhaltlicher Fokus

Schließlich existieren Begriffe des Raums ohne (eindeutig) erkennbaren inhaltlichen Fokus. Sie bleiben allgemein und kommen überwiegend als Synonyme für die Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses (vgl. Abschnitt 5.2.2) vor. Beispielsweise entsprechen ‚physischer Raum' und ‚dreidimensionaler Raum' weitestgehend materiellem Raum.

5.2.4 Mehrdeutigkeit als Schwierigkeit und Ressource

Die zuletzt beschriebenen fünf Gruppen inhaltlicher Schwerpunkte von Begriffen des Raums in der Musikpädagogik sind nicht als absolut zu verstehen, sondern drücken Tendenzen aus: Manche der Begriffe beinhalten mehrere Perspektiven. Klingmanns Formulierung der „*pädagogischen* Gestaltung musikkultureller Begegnungs- und Erfahrungsräume" (Klingmann, 2012, S. 202, H. i. O.) zeigt exemplarisch eine enge Verflochtenheit von musikalischem, pädagogischem sowie sozialem und kulturellem Fokus, die sich jedoch aus der *gesamten* Aussage ergibt. Für sich betrachtet konzentrieren sich die meisten Begriffe des Raums auf *einen* inhaltlichen Fokus. Ähnlich verhält es sich mit der Zuordnung zu Funktionen in Argumentationen: Begriffe des Raums werden an vielen Stellen in einer bestimmten Funktion gebraucht, tragen aber auch immer die anderen Funktionen in sich. Bei der Bestimmung der Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses schwingen die jeweils anderen Verständnisse ebenfalls stets mit. Warum wurden also die Sortierungen der letzten drei Abschnitte durchgeführt und Arten von Raum(-begriffen) bestimmt, wenn die meisten Zuordnungen fluid und nicht abschließend eindeutig sind? Die Sortierungen bzw. Arten strukturieren

das raumbezogene Denken. Erst sie ermöglichen eine sinnvolle Kommunikation über Raum. Wenngleich an den meisten Stellen mehrere Funktionen, Arten und Schwerpunkte eine Rolle spielen, ist es entscheidend, diese benennen und somit die komplexen sowie teilweise ambivalenten Zusammenhänge im Materialkorpus beschreiben zu können.

In Tabelle 4 wird eine heuristische Einschätzung der im Material vorkommenden Begriffe des Raums vorgenommen. Wenngleich viele Begriffe des Raums auch anderen bzw. mehreren Feldern zugeordnet werden könnten, soll mit der Tabelle eine *ungefähre* Orientierung über die Verteilung von in der Musikpädagogik verwendeten Begriffen des Raums gegeben werden, bevor im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit einzelne von ihnen vertiefend diskutiert werden.

Insgesamt stellen die Mehrdeutigkeit von Raum und die Vielfalt seiner Bedeutungen wohl die größten Herausforderungen *und* Potenziale in der Verwendung von Begriffen des Raums dar. Durch Verlagerungen im grundlegenden Begriffsverständnis und in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung kann ein und derselbe Raumbegriff eine völlig neue Bedeutung erhalten. Insbesondere durch das Zusammenspiel von Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses und inhaltlichen Schwerpunkten wird Raum zur komplexen, aber auch offenen und vielseitig anwendbaren Basis einer Vielzahl von Begriffen. Folglich kann nicht von ‚dem' Raumverständnis oder ‚dem' Raumbegriff der Musikpädagogik gesprochen werden. Die musikpädagogische Raumvorstellung beinhaltet vielmehr *etliche* Raumverständnisse bzw. Raumbegriffe, die je nach Kontext durch die Autor*innen situationsspezifisch verwendet werden.

Zusammenfassung:

In musikpädagogischen Schriften vorkommende Begriffe des Raums lassen sich auf drei Weisen sortieren:

1. Nach Funktionen in Argumentationen: Raum als Gegenstand, Gegenstand zweiter Ordnung und Analysekategorie.
2. Nach Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses: Allgemeiner Raum als Grundkategorie und spezifischer kontextbezogener Raum, der zwischen materiellem und metaphorischem Raum unterteilt ist.
3. Nach inhaltlichen Schwerpunkten, von denen vor allem drei musikpädagogisch relevant sind:
   a) Musikalischer Fokus
   b) Pädagogischer Fokus
   c) Sozialer und kultureller Fokus

Obwohl die Unterscheidungsarten fluid sind, ermöglichen sie es, zielgerichtet über Raum zu sprechen und verschiedene Begriffe zu differenzieren.

Tabelle 4: Sortierung der im Materialkorpus enthaltenen Begriffe des Raums nach Arten des grundlegenden Begriffsverständnisses und inhaltlichen Schwerpunkten

	Allgemeiner Raum als Grundkategorie	Spezifischer kontextbezogener Raum	
		Materieller Raum	Metaphorischer Raum
Musikalischer Fokus	Raum (und Zeit)	Musikraum, Musikfachraum, Singraum, Keyboardraum, Band-Raum, Raum für Musik, Aktionsraum	akustischer Schutzraum, performativer Raum, Musizierraum, Raum des Musizierens und impliziten Lernens, Kreativraum, artifizieller Raum, Spiel-Raum, Übersetzungsraum, Zwischenraum (Brandstätter), ästhetischer Erfahrungsraum, musikalischer Erfahrungsraum, Tanz-Erfahrungsraum, musikalischer Möglichkeitsraum, Interpretationsfreiraum, Schutzraum, Tonraum, pathisch-präsentischer Raum, Raum des Tanzes, Klangraum, musikalischer Raum, musikalischer Dom-Raum, musikpsychologischer Raum, Raum der Musik, auditiver Raum
Pädagogischer Fokus	Raum (häufig in Redewendungen)	schulischer Funktionsraum, Lernraum, ‚erlebter Raum'	Lemraum, Lemraum Schule, Raum expliziten Lehrens und Lernens, ästhetischer Lemraum, Denkspielraum, Spielraum, Antwortspielraum, didaktischer Zwischenraum, Erfahrungsraum, Möglichkeitsraum, potential space, Ermöglichungsraum, Raum der Ermöglichung, Freiraum, Verhinderungsraum, Aneignungsraum, Bildungsraum, Schonraum, Reflexionsraum, Gestaltungsspielraum, Raum für Selbsttätigkeit, psychologischer Raum, gelebter Raum, Raum musikalischer Bildung, offener Raum, Open Space, Experimentierraum
Sozialer und kultureller Fokus	Raum (Löw)	Klassenraum, inklusiver Musikraum, Sakraler Raum, Aufführungsraum, realer Aufführungsraum, architektonischer Raum	Informeller Lernraum, Außerinstitutioneller Lernraum, Institutioneller Lernraum, Handlungsspielraum, Dritter Raum, Third Space, Zwischenraum (Bhabha), Dritter kultureller Raum, Schwellenraum, Raum des ‚Darüber Hinaus', (Zwischen-)Raum, Begegnungsraum, transkultureller Raum, transkultureller Zwischenraum, Sozialer Raum, Sozialraum, gesellschaftlicher Raum, Räume flexibler Bildung, Räume flexibler musikalischer Bildung, Handlungsraum, Institutionalisierter Raum, Raum des schulischen Musikabends, Raum des institutionalisierten musikerzieherischen Tuns, kultureller Raum, jugendkultureller Raum, Illusionsraum (der Heterotopien), politischer Raum, Lebensraum (der) Spezialschule, konjunktiver Erfahrungsraum, Matrix-Raum
Geographischer Fokus	Raum (in der Unterscheidung von anderen Räumen)	Schulraum, Nebenraum, Fachraum, Unterrichtsraum, Wohnraum, Kirchenraum, geschlossener Raum, konkreter Raum, Warteraum	Distanzspielraum, Distanzraum, geografischer Raum, deutschsprachiger Raum, regionaler Raum, süddeutscher Raum, kommunaler Raum, privater Raum, öffentlicher Raum, schulischer Raum, Durchgangsraum, Lebensraum, Raum des Umschlossen-Seins und Gehaltenwerdens, eigener Raum, exterritorialer Raum, Makroraum, Farbraum, leiblicher Raum, Weiteraum, Richtungsraum, Ortsraum, wirklicher Raum, visueller Raum, Außenraum, Innenraum, Bewegungsraum, alltäglicher Um-Raum, Raum des Subjekts
Kein inhaltlicher Fokus	Raum (ohne Literaturbezug), Raum (Kant)	Materieller Raum, Physischer Raum, tatsächlicher Raum, realer Raum, gegebener Raum, Anschauungsraum, geometrischer Raum, dreidimensionaler Raum	Raum, der in Oszillation ist, Metaphorischer Raum, Gestaltungsraum, Zeitraum, Untersuchungszeitraum, Physiognomischer Raum, virtueller Raum, imaginierter Raum

5.3 Merkmale – Die polaren Kontinua von Raum

Nach der Vorstellung der Arten von Raum wird nun darauf eingegangen, welche Merkmale ihn auszeichnen. Dabei ist die Vielfalt der Begriffe des Raums in der Musikpädagogik zu divers, um feste übergreifende Merkmale benennen zu können.[132] Dennoch lassen sich Merkmale herauskristallisieren, die – fast ohne wechselseitige Bezugnahmen zwischen den Schriften – regelmäßig wiederkehren. Aufgrund der Begriffsvielfalt und der daraus resultierenden Bedeutungsvielfalt tauchen die Antagonisten dieser Merkmale jedoch in ähnlicher Regelmäßigkeit auf. Daher sollen die Merkmale von Raum in der Musikpädagogik anhand von *polaren Kontinua* gefasst und erläutert werden. Über die Umschreibung ‚polar' wird eine Spannung zwischen zwei gegenüberliegenden Polen ausgedrückt, die jedoch nicht im Sinne eines ausschließlichen Entweder-oder zu verstehen ist. Stattdessen besteht ein fließender, lückenloser Verlauf *zwischen* beiden Polen, der durch den Ausdruck ‚Kontinuum' betont werden soll. Spezifische Merkmalsausprägungen können – zumindest theoretisch – im gesamten Verlauf verortet sein. Die im Folgenden diskutierten Kontinua sind für Begriffe des Raums konstitutiv, sodass für jeden Begriff des Raums eine Positionierung in jedem Kontinuum besteht, auch wenn diese möglicherweise nirgends im Materialkorpus ausgeführt wird.

Die Kontinua lassen sich nach zwei (Aus-)Richtungen unterscheiden: Das Kontinuum *Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion* (siehe Abschnitt 5.3.1) hat bereits den Blick auf das Material (mit-) bestimmt. Es geht auf die Lektüre von Löws *Raumsoziologie* (Löw, 2015; vgl. Abschnitt 2.2.1) vor Beginn der Analysen zurück und wurde ursprünglich als deduktive Kategorie angelegt, lässt sich aber ebenso an Aussagen des Materialkorpus bestätigen. Die übrigen Kontinua *Bewegung im Raum vs. Raum in Bewegung, Permanenz vs. Situativität* sowie *Geschlossenheit vs. Offenheit* wurden induktiv aus dem Material hergeleitet (siehe Abschnitte 5.3.2, 5.3.3, 5.3.4). Wenngleich sie auch durch Vorannahmen mitbeeinflusst wurden, schärften sie sich erst in der Analyse der musikpädagogischen Schriften endgültig.

Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass die polaren Kontinua vor allem in der Auseinandersetzung mit metaphorischem Raum entwickelt wurden. Wird Raum als Grundkategorie oder materieller Raum angenommen, fallen manche Kontinua weg und werden durch ein festes Merkmal ersetzt. Beispielsweise ist Raum als Grundkategorie permanent bzw. ewig existent. Ein materieller Raum ermöglicht nur Bewegung im Raum, ist aber selbst nie in Bewegung, wenn von

132 Gloy veranschaulicht die Problematik: „Ein […] Schema mit durchgängigen Allgemeinkriterien und zunehmender Anreicherung durch spezifische Merkmale kann beim Raum nicht angewendet werden; denn was sollte angesichts der vielen heterogenen Raumarbeiten als allgemein verbindliches, durchgängiges Merkmal dienen, das sich weiter spezifizierte?" (Gloy, 2005, S. 12)

räumlichen Sonderfällen wie Schulbussen und besonderen Situationen wie Erdbeben abgesehen wird. In Bezug auf die Summe der Begriffe des Raums kann dennoch von Kontinua gesprochen werden. Schließlich sind nur manche Begriffe des Raums in einzelnen Merkmalen stabil und unmittelbar am Pol eines Kontinuums zu verorten.

5.3.1 Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion

Aus Löws Überlegungen (Löw, 2015; vgl. Abschnitt 2.2.1) geht eine Unterscheidungsmöglichkeit von Begriffen des Raums in *1. absolutistisch, 2. relativistisch* und *3. relational* hervor. Da Löw in ihrer Konzeptionierung von Raum das Ziel einer möglichst großen Allgemeingültigkeit verfolgt, wurde bereits vor den Analysen des Materialkorpus angenommen, dass ihr Ansatz auch für die Musikpädagogik gilt und jegliche Nennung von Raum in eine der drei Gruppen bzw. in das sich zwischen ihnen entfaltende Kontinuum fließender Übergänge eingeordnet werden kann. Diese Annahme findet sich – in der Auslegung, dass Löws Theorie auch für metaphorischen Raum gültig ist – in den Analysen bestätigt. Daher werden im Folgenden Belege angeführt, indem das Kontinuum von absolutistisch (*Raum als Behälter des Handelns*) über relational bis relativistisch (*Handeln als Prozess der Raumproduktion*) anhand von Beispielen aus dem Materialkorpus diskutiert wird.[133]

Zugleich soll Löws Theorie keine Beschränkung darstellen. Deswegen gehen die folgenden Überlegungen über Löws Ansatz insofern hinaus, dass induktiv Aspekte aus dem Material herausgearbeitet werden, welche die spezifische Ausprägung des Kontinuums in musikpädagogischen Schriften darstellen. Dabei wird nicht differenziert, ob eine Schrift explizit auf Löws Raumtheorie rekurriert oder aus anderen Gründen Aussagen trifft, die sich vor dem Hintergrund des Kontinuums interpretieren lassen.[134]

Vor der Darstellung des Kontinuums sind noch zwei Vorüberlegungen festzuhalten: Erstens nehmen epistemologische Positionen und ausgewählte Bezugsdisziplinen erheblichen Einfluss auf Gewichtungen innerhalb des Kontinuums. Lessing und Stöger nehmen etwa eine praxeologische Perspektive ein, mit der

133 Wenngleich die soziologische Entwicklung von Raumtheorie in ihrem Kern vorerst abgeschlossen zu sein scheint, zeigt sich doch an verschiedenen Stellen der Wert exemplarischer Analysen, welche die Raumtheorie auf spezifische Gegenstandsfelder anwenden (z. B. Löw, 2015, S. 231–262; Schroer, 2018, S. 185–296). Demgemäß ist zu vermuten, dass die Anwendung von Löws Theorie auf einen musikpädagogischen Kontext neue Erkenntnisse generieren kann.

134 Alle über das Kontinuum hinausreichenden Aspekte der musikpädagogischen Rezeption und Adaption von Löws Ansatz werden in Abschnitt 5.4.1 diskutiert.

ein relationaler Blickwinkel beinahe automatisch einhergeht: Sie führen z. B. aus, dass „Räume ‚gelesen' werden" (Lessing & Stöger, 2018, S. 214) und es „um die Hervorbringung von Raum, um die Wirkungen, die dabei entstehen" (ebd.), gehe. Das ‚Lesen' als aktiver Deutungsvorgang und die ‚Hervorbringung' implizieren, dass Raum als zu konstituierend angesehen wird. Zweitens sind für *musikpädagogische* Überlegungen zum Kontinuum musikalisches Handeln sowie der Musikbezug nicht unmittelbar musikalischen Handelns von besonderem Interesse. Dabei entscheiden sprachliche Details über die genauen Beziehungen: So meint ein Handeln „*zur* Musik" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 263, H. d. V.) als musikbegleitendes oder auch -aufgreifendes gestalterisches Handeln etwas anderes als etwa ein Handeln *in* Musik, das Praktiken des Musizierens ausdrückt.

Raum als Behälter des Handelns

Wird Raum als Behälter aufgefasst, rahmt er gleichbleibend das Handeln, das folglich nur *im* Raum stattfindet, ohne diesen zu verändern. Somit ist er eine Bedingung und die Umgebung des Umgangs mit Musik. Exemplarisch deutlich wird dies an der Äußerung einer fiktiven Klavierlehrerin, sie könne „Bilder, Stimmungen und Geschichten im Raum entstehen lassen" (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 42).

Eberhard geht von einem materiellen Raum aus, in dem gehandelt werden kann und der selbst das Handeln beeinflusst (vgl. Eberhard, 2016). Beispielsweise hätten Unterrichtsräume „Einfluß auf Interaktions- und Kommunikationsformen" (Schneider, 2004, S. 67; zitiert nach Eberhard, 2016, S. 132). Trotz der weitgehenden Unveränderlichkeit des Raums an sich sind im Inneren Veränderungen räumlicher Ordnungen möglich, was sich in Begriffen wie „Gestaltung" (Eberhard, 2016, z. B. S. 134) äußert. Formulierungen wie „Verteilung im Raum" (Stange, 2015, S. 10) verweisen darauf, dass Menschen und Güter verschiedene Positionierungen im Raum einnehmen können, deren Wechsel zu Veränderungen der räumlichen Ordnung führt. Allerdings kann ein materieller Raum auch Handeln eingrenzen und sogar verhindern, wenn er zu „[beengt]" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 267) ist und es „nur wenig [Platz]" (ebd., S. 266) gibt.

Lessing geht rein sprachlich betrachtet stellenweise mit metaphorischem Raum ähnlich um wie Eberhard mit materiellem Raum. Die räumliche Stabilität wird an Umschreibungen wie „auf dem Boden des konjunktiven Erfahrungsraumes" (Lessing, 2016, S. 62), auf dem etwas erwachsen könne (ebd., S. 63), ersichtlich. Eine solche „Wachstums- oder Baummetaphorik" (Clausen, 2017, S. 39) bedarf eines festen Untergrunds. Aus solchen sprachlichen Indizien allein kann jedoch kein sicherer Schluss gezogen werden, ob eine Schrift tatsächlich ein Verständnis von Raum als Behälter des Handelns anlegt.

Auffällig ist, wie Raum stellenweise mit kriegerischen Analogien umschrieben wird, die auf die Brisanz und die Konflikthaftigkeit des Handelns verweisen.

So ist die Rede davon, Raum zu „erobern" (Geuen & Stöger, 2011, S. 53) oder zu „gewinnen" (ebd., S. 50). (Sozialer) Raum wird als „Kampfplatz" (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 198) bezeichnet, in dem es eine „Dimension der dynamischen Kämpfe" (ebd., S. 199) gebe. Die sozialen Auseinandersetzungen *im* und *um* den Raum können demnach harte Formen annehmen. Musikalisches oder musikbezogenes Handeln ist diesen Kämpfen, die unter Begriffen wie Teilhabe und Gerechtigkeit diskutiert werden (vgl. z. B. Busch, 2015a), ausgesetzt. Eine Ursache für derartige Kämpfe liegt vermutlich in „*Distinktion*, d. h. [in der] Höherbewertung des eigenen Lebensstils und damit [in der] Absetzung vom Lebensstil anderer" (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 200, H. i. O.). Infolgedessen verbleibt die Sprache nicht bei kriegerischer Metaphorik, sondern wird selbst zum Medium von Gewaltausübung (vgl. ebd.).[135]

Die Annahme eines Behälterraums führt auch für spezifisch musikpädagogisches Handeln zu Konsequenzen: Kaufmann nennt die „Vorgabe einer Raumaufteilung durch die Lehrkraft" (Kaufmann, 2015, S. 40). Er verweist also auf die Gestaltung einer vorbereiteten Lernumgebung, die dazu beitragen kann, die Anzahl direkter Instruktionen und somit den Handlungsanteil der Lehrenden im Musikunterricht zu reduzieren. Geuen und Stöger diskutieren den auf Adorno zurückgehenden Kritikpunkt, nach dem Schule ein „von der Vielfalt der Lebenspraxen separierter Raum" sei, „in dem ‚Leben' allenfalls unzureichend simuliert werde" (Geuen & Stöger, 2011, S. 45). Demnach entstehen in diesem Raum spezielle schulische Praxen, die verdeutlichen, dass nicht in jedem Raum jedes Handeln möglich ist. Dies wirft für musikdidaktische Überlegungen die Frage auf, wie ein Raum gestaltet werden muss, um das pädagogisch intendierte Handeln zu ermöglichen.

Übergreifend ist festzuhalten, dass die jeweils individuell unterschiedliche Ausgestaltung eines als Behälter verstandenen Raums *eine* Bedingung für musikpädagogisches Handeln ist. Die Annahme eines bestimmten Raums hat Auswirkungen auf die Handlungsmöglichkeiten in seinem Inneren.

Handeln als Prozess der Raumproduktion

Die gegenläufige Sichtweise besagt, dass Raum erst durch Handeln erzeugt wird. Babbe und Hoffmann gehen grundsätzlich von einem relationalen

135 In den letzten Jahren scheint zunehmend ein gesellschaftliches Bewusstsein für die Problematiken sprachlicher Gewaltausübung zu entstehen, das über wissenschaftliche Ansätze wie Foucaults Diskursanalyse hinausreicht und erstmals in einer breiteren Öffentlichkeit angekommen ist. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Unterdrückungsmechanismen von Sprache bietet etwa Kübra Gümüşays Publikation *Sprache und Sein* (Gümüşay, 2020). Doch auch in musikpädagogischer Forschung wird auf (sprachliche) Unterdrückung hingewiesen. Beispielsweise bestehen Forschungsansätze zu Rassismus (z. B. Lehmann-Wermser, 2019), Gender (z. B. Siedenburg, 2016) und Intersektionalität (z. B. Dunkel, 2021).

Raumverständnis aus, sollen aber bereits hier zu Wort kommen, da sie den Aspekt der Raumproduktion veranschaulichen: Mit Lefebvre habe „sich ein Verständnis von Raum durchgesetzt, nach dem dieser nicht per se vorhanden […], sondern sozial konstruiert" sei (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 296). Dadurch ließen sich Räume „als mentale sowie symbolische Konstrukte fassen" (ebd.). „Handeln gestaltet sich also als raumproduzierend" (ebd.) und – an dieser Stelle wendet sich der relativistische Ansatz zum relationalen – „gleichzeitig strukturieren Räume ihrerseits das Handeln" (ebd.). Die Annahme, dass Raum ausgehandelt wird, führt zu Fragen nach „Inklusion und Exklusion" (ebd., S. 297), die unter der Bezeichnung „spatial politics" bzw. „Politiken der Raumaushandlung" (Busch, 2015a, S. 60) subsumiert werden können. Busch bezieht diese auf Musik:

> „Dies verknüpft die Diskussion um den Raum eng mit der zu Gerechtigkeit und Teilhabe an Musik. Sie fordert uns Musikpädagogen auf, uns der stetigen Prozesse von Inklusion und Exklusion und von Machtverhältnissen bei der alltäglichen permanenten Konstitution von Räumen stärker bewusst zu werden und deren Einfluss auf den Zugang zu Musik und die Teilhabe an Musik deutlicher zu erkennen." (ebd., S. 63)

Somit betont Busch den Einfluss von Prozessen der Raumproduktion auf ‚die Teilhabe an Musik'.

Eine seltene rein relativistische Sichtweise auf Raum findet sich in Klingmanns Verständnis des Dritten Raums: Dieser ist fluid, dynamisch und das Resultat eines Prozesses „situativer und kontextspezifischer Herstellung" (Klingmann, 2012, S. 211) „in Abhängigkeit von den kontextspezifisch brauchbaren Praktiken" (ebd., S. 209). Dabei stehen Herstellung und Praktiken wiederum in einem relationalen Verhältnis und bedingen einander. Krause-Benz differenziert, dass Raumkonstitution ich-bezogen oder sozial kontextualisiert sein kann (vgl. Krause-Benz, 2013, S. 75). Folglich kann Raum selbstbestimmt oder fremdbestimmt konstituiert werden. Im Fall einer massiven Fremdbestimmung laufen zwar Prozesse des ‚Spacing' (vgl. Löw, 2015; vgl. Abschnitt 2.2.1) ab, werden aber nicht vom fremdbestimmten Individuum vorgenommen. Dieses ist gewissermaßen zum ‚Non-Spacing' verurteilt, kann also keinen entscheidenden Einfluss auf die Raumkonstitution nehmen. Zudem gliedert Krause-Benz das Handeln von Schüler*innen, das „den transkulturellen Zwischenraum […] performativ gestalte[t]" (Krause-Benz, 2013, S. 81), in mehrere Schritte: 1. Kulturelle Praxen subsumieren und Differenzen bewusst machen, 2. die Differenzen zur Aufführung bringen und 3. Reflexion (ebd.). Insbesondere im Ziel einer Aufführung in Verbindung mit abschließender Reflexion scheint ein Konsens zahlreicher Musikpädagog*innen hinsichtlich eines gelingenden Musikunterrichts zu bestehen (vgl. z. B. Kosuch, 2007; Wallbaum, 2009).

Eine absolutistische Vorstellung, wie sie im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde, ist im Korpus durchaus in Reinform anzutreffen, vor allem, wenn ‚Raum'

im Sinne von Zimmer verstanden wird. Eine rein relativistische Vorstellung ist hingegen fast nie auszumachen, weil die Überlegung, dass Handeln Räume erzeugt, unvermeidlich die Annahme nach sich zieht, dass in diesen Räumen wieder gehandelt werden kann, wodurch Relationalität entsteht. Die zuletzt angeführten Textstellen beschreiben den Vorgang der Raumproduktion, sind aber im Gesamtkontext ihrer jeweiligen Argumentationen zumeist mit der Vorstellung verbunden, dass Raum gleichzeitig die Grundlage des Handelns ist.

Die wechselseitige Beziehung von Raum und Handeln

Nachdem in den beiden vorherigen Teilabschnitten die Perspektiven von Raum als Behälter des Handelns und Handeln als Prozess der Raumproduktion separat betrachtet wurden, werden sie nun verflochten, indem ihre Wechselseitigkeit und Gleichzeitigkeit fokussiert werden.

Babbe und Hoffmann betonen ihre „raumsoziologische Perspektive", die eingenommen werde, „indem die Konstitution sozialer und materieller Räume mit den hierdurch eröffneten Handlungsmöglichkeiten" betrachtet werde (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 294). Im Zitat wird am Wechsel zwischen Raumproduktion und Raum als Grundlage weiteren Handelns der relationale Kreislauf sichtbar. Dabei sind neben der „Konstitution" die „Reproduktion" und die „Veränderung von Räumen" (ebd., S. 296) relevant. In Lessings Ausführungen deutet sich an, dass der Erfahrungsraum der Spezialschule durch ein relativ stabiles und habitualisiertes Handeln permanent reproduziert wird: Mikroveränderungen scheinen denkbar, aber die abgeleiteten Typen von Schüler*innen sind über den gesamten Untersuchungszeitraum stabil (vgl. Lessing, 2016). Die (Re-)Produktion eines Raums unterliegt „Regeln", die erst durch das „Verhalten" der Raum (re-) produzierenden Personen „zu manifesten Tatbeständen" (Lessing & Stöger, 2018, S. 211–212) werden. Bei permanenter Raum*re*produktion, in der sich Raum und Handeln wechselseitig bedingen, kann kein genuiner Ausgangspunkt ermittelt werden, was den zyklischen Charakter ihrer Beziehung hervorhebt.

Raum und Handeln lassen sich in einem Begriff verknüpfen: „Handlungsraum" (Klingmann, 2012, S. 213). Klingmann gebraucht dieses Determinativkompositum für einen Raum, *in* dem gehandelt wird (vgl. ebd.). Dies zeigt sich etwa in der Erwähnung der „performativen Erschließung" (ebd.), die einen Handlungszugriff auf bestehenden Raum, aber eben kein performatives Erzeugen neuer Räume zu beschreiben scheint. Musik als Kultur entspricht dem Handlungsraum, der musikalische Praktiken rahmt (vgl. ebd.). Offen bleibt an dieser Stelle, inwiefern die Praktiken diesen Raum verändern können.

Schatt erörtert Bildung als Handeln und setzt sie zu Raum in ein relationales Verhältnis: Bildung finde „nicht nur in Räumen statt, sondern […] sie schafft Raum" (Schatt, 2012, S. 130). Wahrscheinlich ließen sich für alle Begriffe, mit denen pädagogische Prozesse benannt werden können, ähnliche Verbindungen

zu Raum attestieren sowie weiterführende Rückschlüsse ziehen. So diskutiert Weber die Aneignung von populärer Musik vor dem Hintergrund sozialräumlicher Ansätze und stellt im Zuge dessen fest:

> „So nehmen im Hinblick auf die aktuellen Produktions-, Rezeptions- und Vermittlungspraxen populärer Musikkulturen neben den materiell und symbolisch gedachten, vor allem virtuelle Aneignungsräume einen vergleichsweise deutlich höheren und bedeutungsvolleren Stellenwert ein." (Weber, 2017, S. 27)

‚Materielle' und ‚symbolische' Räume sind vergleichbar mit dem, was in der vorliegenden Arbeit unter materiellem und metaphorischem Raum verstanden wird (vgl. Abschnitt 5.2.2). Zusätzlich bringt Weber virtuelle Räume ins Spiel, die in musikpädagogischen Kontexten bis 2018, also im Analysezeitraum der vorliegenden Arbeit, nur eine marginale Rolle spielen. Es darf jedoch angenommen werden, dass im Zuge der Digitalisierung virtueller Raum – möglicherweise auch in Form anderer Ausdrücke wie ‚digitaler Raum' – in den nächsten Jahren zunehmend Relevanz erlangen wird. Daher wird weiter zu klären sein, in welchem Verhältnis virtueller Raum und Handeln stehen und welche musikpädagogischen Rückschlüsse sich daraus ableiten lassen.[136]

In der Gesamtschau: Die Relevanz für die Musikpädagogik

Das Kontinuum zwischen Raum als Behälter des Handelns und Handeln als Prozess der Raumproduktion ist wesentlich zur Beschreibung von Begriffen des Raums in der Musikpädagogik. Jegliches Lehren und Lernen von Musik findet in Räumen statt, zugleich erzeugt es Räume. Über weite Strecken des Materialkorpus wird eine relationale Sichtweise vertreten, mit der eine wechselseitige Beziehung beider Pole des Kontinuums angenommen wird. Folglich lassen sich viele Schriften im Verlauf bzw. im Dazwischen des Kontinuums verorten und nur wenige Textstellen unmittelbar an den Polen. Vor allem Überlegungen zu materiellem Raum gehen von der Vorstellung von Raum als Behälter des Handelns aus. In Ausführungen zu metaphorischem Raum wird zumeist das Handeln als Prozess der Raumproduktion betont, während die andere Seite des Kontinuums unauffällig mitschwingt.

Da das Verhältnis von Raum und Handeln oftmals nicht explizit thematisiert wird und die impliziten Hinweise auf dieses divers sowie teilweise mehrdeutig ausfallen, können keine exakten Einschätzungen zu quantitativen Verteilungen

136 Die Musikpädagogik ist bereits erste Schritte auf diesem Weg gegangen. So werden im Sammelband *Musikalische Praxen und virtuelle Räume* (Busch et al., 2020) ausgedehntere Überlegungen zur Beziehung von Musikpädagogik, (virtuellem) Raum und Digitalisierung angestellt. In früheren Publikationen wird der Ausdruck ‚virtueller Raum' zwar ebenfalls verwendet, aber nicht raumtheoretisch, sondern medientheoretisch fundiert (vgl. Pabst-Krüger, 2006).

innerhalb des Kontinuums getroffen werden. Gesichert festzuhalten ist nur, dass entsprechende Textpassagen über das gesamte Kontinuum verstreut sind.

5.3.2 Bewegung im Raum vs. Raum in Bewegung

Das zweite polare Kontinuum *Bewegung im Raum vs. Raum in Bewegung* baut unmittelbar auf dem Kontinuum von *Raum als Behälter des Handelns* und *Handeln als Prozess der Raumproduktion* auf: Aus der Sichtweise von Raum als Behälter resultiert die Konsequenz, sich im Raum zu bewegen, während die opponierende Perspektive, dass Raum durch Handeln erzeugt wird, dazu führt, dass Raum in Bewegung gerät, neu geschaffen und verändert wird. Ein wechselseitig interdependentes Verhältnis von *Bewegung im Raum* und *Raum in Bewegung* ist folglich ebenfalls denkbar: Bewegt sich beispielsweise eine Person im Raum, ist dieser in ihrer Wahrnehmung ebenfalls in Bewegung. Umgekehrt ist davon auszugehen, dass die Bewegung von Räumen zu Veränderungen im Inneren von ebendiesen führt, weil zwangsläufig Anpassungen an die neuen räumlichen Bedingungen vorgenommen werden müssen. Die hier skizzierte Relationalität von Raum und Bewegung wird im Material jedoch nicht expliziert und nur wenig angedeutet. Zumeist finden sich Aussagen, die sich auf die beiden Pole des Kontinuums beziehen lassen.

Bewegung im Raum

Obwohl „Bewegung im Raum" im Materialkorpus an einigen Stellen wörtlich genannt wird (z. B. Knoll-Kaserer, 2016, S. 269), ist Clausens Schrift von 2017 die Hauptpublikation zur Bewegungsthematik. Er diskutiert, wie „Erziehung als Bewegung im Raum" aufgefasst werden kann (Clausen, 2017, S. 37): Raum und Bewegung seien Grundlagen für bestimmte metaphorische Vorstellungen von Lehrenden als Gärtner*innen oder Führer*innen, die Lernende über Berge und durch Täler geleiteten (ebd., S. 37, 40). Die Führung ließe sich in verschiedene Arten bzw. Bilder differenzieren: „Lenkung (Steuermann)", „Begleitung (Berg- oder Fremdenführer)", „Hinausführung aus einem unerwünschten Zustand", „Hinführung zu einem Ziel" und „Einführung (Initiation in eine Lebensform)" (Herzog, 2006, S. 35; zitiert nach Clausen, 2017, S. 39). Demnach wird mit metaphorischer Bewegung sprachlich genauso operiert wie mit ‚realer' Bewegung. Sie kann in Räumen stattfinden, aus Räumen heraus- oder in Räume hineinführen. Im Kontext von Erziehung ist diese Bewegung planvoll. Durch die „Kenntnis von Weg und Ziel der pädagogischen Bewegung" ließen sich Bildungsprozesse planen (Herzog, 2006, S. 26; zitiert nach Clausen, 2017, S. 40). Wenngleich Clausen neben seinen Bezugnahmen auf Herzog auch auf Beispiele aus musikpädagogischer Literatur eingeht, bleibt die Frage offen, wie genau *musikpädagogische*

Bewegungen aussehen und inwiefern sie von allgemeinpädagogischen Bewegungen abweichen.

An anderen Stellen sind Sichtweisen auszumachen, die Lernen als *forschend-entdeckendes Lernen* konzipieren, für das eine von Lehrenden relativ losgelöste Bewegungsfreiheit seitens der Lernenden obligatorisch ist.[137] Beispielsweise wird als Ziel genannt, „[n]eue musikalische Erfahrungsräume zu erkunden" (Geuen & Stöger, 2011, S. 46), es fallen Wörter wie „Spurensuche" (Geuen & Stöger, 2016, S. 75) und „unbekanntes Terrain [zu] erkunden" wird als Gelegenheit zur intensiveren Auseinandersetzung mit Musik gesehen (Rolle, 2010, S. 256). Stöger benennt die Bedingung für derart verstandene Lernprozesse: „Das Anlegen offener Suchbewegungen" (Stöger, 2004, S. 404) steht dafür, freie Bewegungen schon in der Planung von Unterricht zu berücksichtigen. Es seien „Lernformen zu fördern, die einen individuellen Frage- und Suchprozess mit offenem Ausgang ermöglichen" (ebd.). Die Bewegung ist also nicht nur frei, darüber hinaus ist auch ihr Ziel nicht festgeschrieben. Diese Ergebnisoffenheit ist ein wesentliches Merkmal von (musikalischer) Bildung (siehe Kapitel 6).

Formulierungen wie „Raum zum Hinhören und etwas in uns zum Klingen zu bringen" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 266) verdeutlichen, dass Bewegungen auf einer kognitiven Ebene stattfinden können. Das Innere wird angerührt und in Schwingung versetzt, ohne dass dies von einer körperlichen Bewegung begleitet sein müsste. Über Begriffe des Raums wie ‚Raum zum *Hin*hören' kann die geistige Bewegung in Verbindung mit Musik gerahmt werden. Schatt beschreibt umfassender:

> „Je stärker Musik räumliche Konturen gewinnt, desto mehr entspricht das Innewohnen in einem Klang der Befindlichkeit in einem Raum, einer Landschaft: Man kann das Ohr – wie den Blick – schweifen lassen im Wechsel zwischen Vorder- und Hintergrund, muss nicht auf einen Prozess zielgerichteten Handelns achten; eine angemessene Haltung wäre ein Loslassen, ein Sich-gehen-Lassen wie im Spazierengehen." (Schatt, 2002, S. 76)

Diese Bewegung im musikalischen Raum kann musikpädagogisch bedeutsam werden, wenn sie auf die Zweckungebundenheit ästhetischer Erfahrung bezogen wird.[138]

---

137 Das forschend-entdeckende Lernen wird wegen der deutlichen Verknüpfungen mit Bewegung im vorliegenden Absatz thematisiert. Zugleich sind die Ausführungen als zusätzliche Belege zu *Lernenden als Entdecker*innen* (siehe Abschnitt 6.3.2) zu verstehen.

138 Eine Haltung des Spazierengehens ist neben der Begegnung mit Musik auch für Begegnungen mit dem eigenen Selbst geeignet, wie Matthias C. Müller zeigt: „‚Ego ambulo, ergo sum' – ich spaziere (eröffne einen Raum), also bin ich. Erst *wenn* ich spaziere, einen Raum eröffne, einen Raum einrichte, einen Raum imaginiere, einen Raum erlebe, erst *dann* komme ich wirklich zu mir, erst dann erlebe ich mich, erst dann erlebe ich das, was ich ‚mein Ich' nennen muß." (Müller, 2017, S. 50–51, H. i. O.)

Reglementierungen können Bewegungsmöglichkeiten einschränken.[139] Ardila-Mantilla et al. thematisieren „kollektive soziale Laufbahnen, die den sozialen Raum durchkreuzen" (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 200). Wie auf Schienen geben Gruppen(-zugehörigkeiten) bestimmte Bewegungsmöglichkeiten vor und schränken „den Handlungsraum ihrer Mitglieder – ihre individuellen Laufbahnen –" (ebd.) ein, was die „individuelle musikalische Lernbiografie eines Menschen" (ebd.) gleichermaßen betrifft. Darüber hinaus enthält sozialer Raum eine orthogonale Bewegungsrichtung: Durch die Möglichkeiten des „Auf- und Abstieg[s]" (ebd.) in der sozialen Ordnung kommen in pädagogischen Kontexten Fragen nach Hierarchien und Milieus auf, durch deren Thematisierung die orthogonale Entfernung zwischen Individuen zu verkleinern versucht wird.

Hinsichtlich der Bewegung im materiellen Raum finden sich zwei gegenläufige Sichtweisen: Auf der einen Seite betont Oberhaus, dass Bewegungen nicht zielgerichtet sein müssen. In Bezug auf Tanz äußert er, dass „Ausdrucksbewegungen noch frei von Bewegungszielen" (Oberhaus, 2010, S. 8) sein könnten. Im Tanzen würden „Bewegungsmelodien in den Raum eingezeichnet" (Schmitz, 1967, S. 69; zitiert nach Oberhaus, 2010, S. 8). Auf der anderen Seite können bestimmte Bewegungen erwünscht oder erforderlich sein, wenn Bewegung didaktisch inszeniert wird (Schatt, 2002, S. 85). Beiderseits zeigt sich, dass materieller Raum einen stabilen Rahmen für Bewegung im Inneren darstellt, der durch diese zu keinem Zeitpunkt infrage gestellt wird.[140] Trotzdem kann materieller Raum in verschiedene Bewegungszonen unterteilt werden: Eberhard spricht etwa von einer „Zonierung des Raums mit Ruheecken, Bewegungsflächen, Lagerzonen etc." (Eberhard, 2016, S. 132).

Stange geht von dem hinter *Bewegung im Raum* stehenden Prinzip aus, kehrt aber dessen innere Gewichtung um, indem er (musikbezogene) Bewegung in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt (vgl. Stange, 2015, S. 9). Sein Anliegen ist, „dass die drei die Bewegung auszeichnenden Parameter Zeit, Körper und Raum in eine sinnvolle Beziehung zu musikalischen Parametern gesetzt werden" (ebd., S. 7). Er bezieht das Wechselspiel von Bewegung und Musik auf die sich bewegenden Individuen: „Wie müssen Bewegung und Musik aufeinander bezogen sein, um denjenigen neue Perspektiven auf und mittels Musik zu ermöglichen, die sich zu ihr bewegen?" (ebd., S. 4) Das Nachdenken über derartige Zusammenhänge kann in der Frage münden, mit welchen musikpädagogischen

139 Daneben existieren weitere Barrieren in Räumen und Begrenzungen zwischen Räumen, die Bewegung einschränken können (siehe Abschnitt 5.3.4).

140 Als Ergänzung von außerhalb des Materialkorpus sei Werner Sesinks These angeführt, dass es im materiellen Raum keine rein physische Bewegung gebe: „Die Bewegung von Menschen ist nie nur physisch. Sie halten inne, weil ihnen plötzlich etwas auffällt. Sie gehen auf und ab, um ihren Gedanken auf die Sprünge zu helfen. Ihre physischen Bewegungen sind permanent von geistigen Bewegungen begleitet; teils durch diese motiviert; teils diese anregend." (Sesink, 2006, S. 53)

Zielsetzungen Bewegung im Raum verbunden sein sollte. Eine mögliche Beantwortung skizziert Krause-Benz, indem sie Bewegung mit ‚verständiger Musikpraxis' (vgl. Kaiser, 2010) verknüpft und auf transkulturellen Zwischenraum bezieht: „Musikbezogene transkulturelle Kompetenz" umfasse unter anderem „die Fähigkeit, sich in diesem verständig zu bewegen" (Krause-Benz, 2013, S. 79). Das verständige Sich-Bewegen sei wiederum „mit dem Ziel einer mit Respekt vor dem Anderen begründeten Konstruktion der eigenen musikbezogenen kulturellen Identität" (ebd.) verbunden.

Abhängigkeitsverhältnisse zu anderen Merkmalen von Raum

Bewegung im Raum ist von zwei anderen Merkmalen von Raum abhängig: *Raumgröße* bzw. *-ausdehnung* und *Positionierungen im Raum*. Die Ausgestaltung dieser Merkmale hat erheblichen Einfluss auf die Möglichkeiten von Bewegung. Zudem wirkt Bewegung auf die Positionierungen zurück.

Das Spektrum der im Materialkorpus umschriebenen Raumgrößen reicht von einem „weit in die Ferne reichenden Raum" (Kivi, 2009, S. 31), der ergo viel Bewegung ermöglicht, bis zur „beengte[n] räumliche[n] Situation" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 272), die Bewegung einschränkt. Es ist anzunehmen, dass metaphorischer Raum eine bestimmte Mindestgröße haben muss, die z. B. über den produktiven Abstand zwischen einem Individuum und einem Gegenstand bzw. – genauer – zwischen seiner anfänglichen Einstellung und dessen Fremdartigkeit definiert werden könnte. Allerdings sind auch solche Textstellen zu finden: „In der Reflexion wird der *Erfahrungsraum* bewusst betrachtet" (Kosuch, 2007, S. 11, H. i. O.). Dies lässt die Vermutung zu, dass die Größe begrenzt sein muss, um den gesamten Erfahrungsraum in den Blick nehmen zu können. Ein metaphorischer Raum in Lehr-Lern-Kontexten bewegt sich also immer in der Ambivalenz von *groß genug* und *nicht zu groß*. In Bezug auf materiellen Raum äußert Oberhaus zur Bewegung beim Tanz, sie sei „nicht mehr durch objektiv messbare Eigenschaften wie Entfernung, Richtung und Größe bestimmt", sondern werde „durch subjektiv erlebte Raumerfahrungen repräsentiert" (Oberhaus, 2010, S. 6). In einem solchen Modus des subjektiven Erlebens scheint Bewegung weitestgehend unabhängig von der Größe eines Raums zu sein. Wird dieser Modus jedoch nicht erreicht, ist ein zu kleiner Raum ein Hemmnis der Bewegung (vgl. z. B. Knoll-Kaserer, 2016, S. 266), vor allem, wenn diese zusätzlich durch Barrieren erschwert wird (siehe Abschnitt 5.3.4).

Der Wechsel von *Positionierungen im Raum* ist eine notwendige Bedingung von Bewegung, umgekehrt verändert jede Bewegung die aktuelle Positionierung und damit auch die „Wahrnehmung der Raumstruktur" (Oberhaus, 2010, S. 7). Mehrere Positionierungen lassen sich in ihren Beziehungen zueinander als „Verteilung im Raum" (Stange, 2015, S. 10) oder „(An)Ordnung" (Löw, 2015) bezeichnen. Sie werden im Material vor allem in zwei Dichotomien diskutiert:

Zentrum vs. Peripherie und *Vordergrund vs. Hintergrund*. Während das erste Begriffspaar für einen Punkt oder Bereich verwendet wird, von dem zirkulär wachsende Entfernungen ausgehen, ist das zweite Paar an keine geometrische Form gebunden. Mit beiden Dichotomien wird letztlich eine Differenz zwischen nah und fern diskutiert.[141]

Clausen benennt am deutlichsten „das Denken in Zentrum und Peripherie" (Clausen, 2017, S. 43), das er geographisch auslegt. So ist im Hinblick auf die „wesentlichen fachlichen Impulse des musikpädagogischen Diskurses" zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Rede vom „Dualismus von *Zentrum* (Preußen, Berlin) und *Peripherie* (süddeutscher Raum)" (ebd., S. 42, H. i. O.). Klingmann hingegen lädt das Begriffspaar kulturell auf: Er verzichtet zwar auf die Nennung eines Zentrums, aber thematisiert metaphorische „Erkundungsreisen in musikkulturelle Grenzgebiete" (Klingmann, 2012, S. 202).

Die Ausdrücke ‚Vordergrund' und ‚Hintergrund' sind trotz ihres räumlichen Ursprungs selten im unmittelbaren Bezug auf Begriffe des Raums zu finden, wenngleich Ausnahmen vorliegen: „Der instrumentale Gruppenunterricht kann auch als ein Raum aufgefasst werden, in dem das Musizieren im Vordergrund steht" (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 36). Da die Existenz eines Vordergrunds automatisch eine Relation zu einem Hintergrund erzeugt, wird im Zitat eine räumliche Ordnung ausgedrückt. Durch die Formulierung des Zitats, das Musizieren ‚stehe', wird dieses als Konstante des Instrumentalunterrichts angedeutet. Beweglich sind möglicherweise die Variablen wie der Inhalt des Musizierens, die Lernenden, der Ort usw., während das Musizieren an sich trotz seiner Flexibilität als Praxis im Hinblick auf den Raum unbeweglich und somit für den Instrumentalunterricht konstitutiv ist.

Raum in Bewegung

Mit der Bezeichnung *Raum in Bewegung* ist in erster Linie Raum gemeint, der auf einer konzeptuellen Ebene beweglich aufgefasst wird.[142] An und für sich ist jegliche Zugrundelegung einer relativistischen oder relationalen Perspektive mit

141 Diese Differenz wird im vorliegenden Abschnitt nur so weit skizziert, wie es für die Systematisierung von Begriffen des Raums ertragreich ist. Darüber hinausgehend wären weitere Nennungen von Entfernungsmetaphern auszumachen, die ein Anlass für eigene Untersuchungen sein könnten. Beispielsweise verwendet Kautny Formulierungen wie „ins Zentrum rücken" (Kautny, 2015, S. 6) oder „der Popularmusik zumindest einen Randplatz einzuräumen" (ebd., S. 9). Außerdem spielen Entfernungen im musikwissenschaftlichen und musiktheoretischen Sprechen eine Rolle. Beispielsweise beschreibt Schatt „Vorder- und Hintergrund" sowie weitere richtungsbezogene Dimensionen von Raum in der Diskussion realräumlicher Bezüge von Musik (Schatt, 2002, S. 77) sowie im Kontext der Notation räumlich imaginierter Musik (Schatt, 2012, S. 124).

142 Raum kann auch aus anderen Gründen in Bewegung sein. Beispielsweise führt *Bewegung im Raum* zu Veränderungen in der subjektiven Wahrnehmung dieses Raums.

der Annahme gleichzusetzen, dass Raum beweglich ist. Dennoch werden durch die Kontinua *Bewegung im Raum vs. Raum in Bewegung* und *Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion* trotz inhaltlicher Überlappungen unterschiedliche Bereiche der Raumkonstitution beschrieben: Raumproduzierendes Handeln entspricht dem Schaffensprozess, während Raum in Bewegung als „dynamisches Gebilde" (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 296) eher das Resultat dieses Prozesses bzw. einen Zustand beschreibt. Dieser Zustand ist jedoch nicht gleichbleibend, vielmehr sind „Räume einer stetigen Veränderung unterzogen" (Weber, 2017, S. 27). Im Folgenden werden primär die Möglichkeiten von Raum in Bewegung an sich diskutiert. Erst in Abschnitt 5.3.3 wird auf die Bestehens- und Zustandsdauer von Raum eingegangen, mit der die Geschwindigkeit räumlicher Veränderungen bzw. Bewegungen thematisiert wird.

Krause-Benz' Ausführungen lassen den Schluss zu, dass die Bewegung des Raums in zwei Aggregatszuständen imaginiert werden kann: Einerseits kann Raum *fest* gedacht werden. Dann handelt es sich „um einen (im positiven Sinne) zerbrechlichen Raum, in welchem musikkulturelle Praxen immer wieder neu ausgehandelt werden müssen, und der daher nicht als fixiertes Gebilde erscheint" (Krause-Benz, 2013, S. 77). Nach dieser Vorstellung kann Raum auseinandergebrochen und neu wieder zusammengesetzt werden. Trotz dieser Bewegung bleibt er der gleiche Typus Raum, obwohl er bzw. seine genaue Konfiguration „immer wieder neu auszuhandeln" (ebd., S. 81) ist. Andererseits wird Raum weitaus häufiger *fluid* imaginiert, was der Vorstellung entspricht, dass verschiedene Räume oder Zustände von Raum stufenlos ineinander übergehen, sich gegenseitig ablösen und teilweise nicht eindeutig voneinander zu unterscheiden sind.

Lessing und Stöger schreiben: „Die räumlichen Anordnungen und ihre Bedingungen und Veränderungen spielen […] in die pädagogische Arbeit hinein bzw. bestimmen sie mit." (Lessing & Stöger, 2018, S. 214) Demnach hat die Annahme, dass Raum beweglich ist, Einfluss auf das pädagogische Handeln – mehr noch: Die Bewegung von Raum wird zum pädagogischen Instrument. Sie kann von Lehrenden initiiert werden, die – zumindest in manchen Kontexten – als „Regisseure" (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 39) über die Häufigkeit von Raumwechseln bzw. die Dauer des Verbleibs in einem Raum bestimmen (vgl. ebd.). Die (zeitlichen) Übergänge zwischen den Räumen markieren in ihrer Flexibilität das dynamische Verhältnis von ebendiesen.

Das exakte Gegenteil von Raum in Bewegung kann mit *Unbeweglichkeit von Raum* bezeichnet werden. Diese ähnelt dem auf Zeit fokussierten Aspekt der Permanenz, beschreibt aber in ihrer Konzentration auf Motorik eine völlige Starre, während ein permanenter Raum in seiner Ausgestaltung noch immer beweglich sein kann. Erkennbar wird Unbeweglichkeit an Formulierungen wie „Ausgehend von Welleks musikalischem Raum" (Rora, 2004, S. 31) oder „bestehende Räume" (Schatt, 2012, S. 131). Zum einen kann ein unbeweglicher Raum eine Stabilität verleihende Konstante in einer Untersuchung sein, in der sich andere Variablen

bewegen lassen, zum anderen verhindert die Unbeweglichkeit jegliche konzeptionelle und inhaltliche Weiterentwicklung des Raums. Hervorzuheben ist, dass Raum in gewisser Weise auch unbeweglich sein kann, wenn angenommen wird, dass er im Handeln erzeugt wird. Dies trifft zu, wenn *Re*produktion die Modifikation ersetzt (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 302). Die damit einhergehenden Normen, Regeln und Routinen (vgl. ebd., S. 297) lassen nicht nur den Raum selbst statisch werden, sondern schränken umgekehrt genauso die Bewegungsmöglichkeiten im Raum ein – insbesondere für die von der bestehenden Machtverteilung benachteiligten Personen (vgl. Busch, 2015a, S. 58).

Busch erläutert zu Löws Raumbegriff: „Bei der (Re-)Produktion sozialer Praktiken changiert die Konstitution von Raum ständig zwischen Manifestation und Neu-Konstitution." (ebd., S. 54) Folglich besteht ein Wechselspiel zwischen Festigung, die in Richtung von Unbeweglichkeit führt, und Bewegung von Raum. Daraus lassen sich weiterführende musikpädagogische Fragen ableiten, z. B.: Ist Musikunterricht eher als stabiler oder fluider Raum anzusehen? Was von beidem *sollte* er sein? Wie häufig müssen Wechsel zwischen (metaphorischen) Räumen für ‚guten' bzw. ‚gelingenden' Musikunterricht stattfinden? An Fragen wie diesen wird abermals das Potenzial von Raum als konzeptuellem und analytischem Begriff sichtbar.

In der Gesamtschau: Die Relevanz für die Musikpädagogik

Am Materialkorpus in seiner Gesamtheit zeigt sich, dass *Bewegung im Raum* deutlicher erkennbar thematisiert wird, während *Raum in Bewegung* meist nur als Subtext enthalten ist und herausgelesen werden muss. Die beiden Seiten des Kontinuums können sich gegenseitig bedingen: Von Bewegung im Raum ausgehend bleibt Raum entweder als äußere Rahmung gleich oder er gerät selbst in Bewegung. Auf Raum in Bewegung fokussierte Überlegungen setzen zumeist voraus, dass im Inneren des Raums ebenfalls Bewegung stattfindet, aber thematisieren dies oft nicht explizit. Doch auch von der *Unbeweglichkeit des Raums* ausgehend kann sein Inneres dynamisch sein. In jedem Fall verbindet Bewegung das Räumliche mit dem Zeitlichen.[143]

Musikpädagogisch bedeutsam wird Bewegung auf vielfältige Weisen: Musikalische Praxen sind mit physischen Bewegungen im materiellen Raum verbunden. Zudem findet kognitive Bewegung *in* und *von* Räumen statt, wenn beispielsweise musikalische Verläufe imaginativ nachvollzogen oder musikalisch-ästhetische Erfahrungen gemacht werden. Der Gegenstand Musik ist selbst ebenfalls mit Bewegung verbunden, die zumeist durch die Abfolge mehrerer Töne deutlich wird,

143 Außerdem kommt im Material der kombinierte Begriff „Bewegungsraum" (Rora, 2004, S. 26) vor, der jedoch keine größere Bedeutung erlangt. Theoretisch denkbar wäre auch der Terminus ‚Raumbewegung', der nirgends genannt wird.

aber auch auf anderen Ebenen besteht. So ist in John Cages *ORGAN2/ASLSP* der zeitliche Verlauf außer zu den meist im Abstand mehrerer Jahre stattfindenden Tonwechseln allenfalls vorstellbar (vgl. John-Cage-Orgelstiftung Halberstadt, o. J.). Dennoch ist ein einzelner Klang bereits eine Form von Bewegung, da er sich in Schallwellen ausbreitet und die Umgebung in Schwingungen versetzt.

5.3.3 Permanenz vs. Situativität

Die Zeitspanne, in der (ein) Raum existiert oder für die er einen bestimmten Zustand beibehält, kann variieren. Daher werden im vorliegenden Abschnitt die *Häufigkeit* und die *Dauer* räumlicher Bewegungen in den Blick genommen, nachdem im vorherigen Abschnitt bereits die grundsätzlichen Möglichkeiten von Bewegung thematisiert wurden.[144] Die Kürze der folgenden Ausführungen resultiert daraus, dass sich zum Kontinuum *Permanenz vs. Situativität* im Vergleich zu den anderen Kontinua weitaus weniger Hinweise finden lassen. Sie kann als Indiz für die vergleichsweise geringere Relevanz des Kontinuums gewertet werden.

Ein permanenter Raum überdauert Handlungen und durch diese ausgelöste Veränderungen. Demgegenüber existiert ein situativer Raum nur eine Situation oder – im äußersten Fall – einen einzigen Wimpernschlag lang. Die beiden Pole des Kontinuums sind mit bestimmten Vorstellungen verbunden. So wird mit einem permanent gedachten Raumbegriff zumeist eine Umgebung beschrieben, in der etwa Lernprozesse stattfinden können. Situative Räume sind eher in der Verwendung als metaphorischer Raum auszumachen. Je kürzer die räumlichen Dauern imaginiert werden, desto eher löst sich die Vorstellung von Raum in offenen Netzwerkvorstellungen auf (siehe Abschnitt 5.3.4).

Permanenter Raum

In Lessings (2016) Betrachtungen des Erfahrungsraums der Spezialschule ist dieser recht konstant, obwohl er durch Handeln hervorgebracht wird. Vermutlich entsteht die Permanenz dieses Erfahrungsraums dadurch, dass Lessing in seiner historisch-musikpädagogischen Untersuchung den Begriff retrospektiv als übergreifende Beschreibungskategorie gebraucht. Die Permanenz ist relativ und hängt von der Existenzdauer der Schule ab. Allerdings bleibt unklar, ob mit dem Ende der Spezialschule der Erfahrungsraum geschlossen wurde, sodass heute nur noch Erinnerungen an ihn bestehen, oder ob der Erfahrungsraum fortbesteht, solange Zeitzeug*innen am Leben sind, die die Erfahrungen ihrer Schulzeit kognitiv reproduzieren.

144 Die Bestandsdauer von Raum könnte auch als Teilabschnitt des vorherigen Abschnitts gesehen werden. Allerdings ist ihre individuelle Aussagekraft so hoch, dass sie als eigenständiger Abschnitt gefasst werden soll.

Die Annahme eines permanenten Raums bedeutet nicht automatisch, dass dieser sich nicht verändern könnte. Vielmehr ist die Frage, inwieweit sich ein dauerhafter Raum verändern kann, bevor von verschiedenen Räumen gesprochen werden muss. Aus Kosuchs Überlegungen lässt sich schließen, dass er den Erfahrungsraum der szenischen Interpretation – zumindest an manchen Stellen, denn sein Raumverständnis wechselt mehrfach – als permanenten Raum denkt, der sich je nach vorhandenen Bedürfnissen im Inneren anders ausgestalten lässt und betreten sowie verlassen werden kann (vgl. z. B. Kosuch, 2007, S. 11). Obwohl die Rahmung durch den Raum also die gleiche bleibt, können die ermöglichten und infolgedessen eventuell tatsächlich gemachten Erfahrungen variiert werden. Der Raumbegriff wird von Kosuch derart verwendet, als bliebe er – gewissermaßen als ruhendes Potenzial – auch bestehen, wenn gerade niemand auf ihn zugreift. Allerdings muss offenbleiben, ob diese sprachliche Wirkung Kosuchs zugrunde liegender Vorstellung von Raum entspricht.

Situative Räume

Klingmann schreibt in Bezug auf Prozesse kultureller Vermischung: „Es handelt sich vielmehr um einen situativ, in Abhängigkeit von den kontextspezifisch brauchbaren Praktiken *hergestellten* dritten kulturellen Raum." (Klingmann, 2012, S. 209, H. i. O.) Er benennt die Situativität explizit und verstärkt sie durch die Kennzeichnung der Praktiken als ‚kontextspezifisch'. Demnach scheinen sowohl aus zeitlicher als auch aus inhaltlicher Perspektive immer wieder neue individuell verschiedene Räume zu entstehen, weil kein Moment kultureller Begegnung dem anderen gleicht (vgl. Dauth, 2020b, S. 32–33).

In vielen anderen Schriften wird die Situativität von Raum lediglich angedeutet. Beispielsweise bezeichnet Wallbaum „mit ‚Räumen' Kontexte und Konstellationen" (Wallbaum, 2008, S. 103), was auf verschiedene, zeitlich begrenzte Anordnungen verweist. Der von ihm diskutierte Begriff des „Ermöglichungsraums" (ebd.) bezieht sich auf individuelle, nie vollständig identisch ablaufende Prozesse, in denen ästhetische Freiheit ermöglicht werden soll. Nun *könnte* der Terminus als Abstraktion oder Summe verschiedener Ermöglichungssituationen definiert werden. Dagegen spricht jedoch, dass Wallbaum ‚Ermöglichungsräume' zumeist im Plural verwendet. Zudem setzt er Raum und Situation mit der Formulierung „in Situationen (bzw. Räumen)" (ebd., S. 110) mindestens sprachlich gleich.

Zur Unterscheidung: Die Aufenthaltsdauer innerhalb eines Raums

Das Kontinuum *Permanenz vs. Situativität* geht fließend in weitere Felder der Betrachtung von Raum über bzw. aus diesen hervor: Rora spricht etwa vom „Aufenthalt in den Spielräumen musikalischer Symbole" (Rora, 2010, S. 40). Somit weist sie auf die *Aufenthaltsdauer* im Raum hin, die ein eigenes Subkontinuum

zwischen Permanenz und Situativität darstellt, das nicht auf den Raum selbst, sondern auf seinen Inhalt bzw. – bei Rora spezifischer – auf Individuen bezogen ist. Im Fall dieser Spielräume gelingen das Betreten und der Verbleib im Raum durch das „Machen und Hören von Musik" (ebd.). Wird der Umgang mit Musik unterbrochen, wird dadurch der Raum verlassen. Die Aufenthaltsdauer im Raum und Musik sind also unmittelbar miteinander verknüpft. Krause-Benz betont die Zeitlichkeit des Aufenthalts noch deutlicher, wenn sie kulturelle Räume erwähnt, in denen sich Schüler*innen „durchaus eine Zeit lang aufhalten können" (Krause-Benz, 2013, S. 81).

In der Gesamtschau: Die Relevanz für die Musikpädagogik

Das Kontinuum schwingt in vielen Aspekten musikpädagogischer Überlegungen implizit mit. Dies wird beispielsweise an erkenntnistheoretischen Standpunkten ersichtlich. Je nach angelegter Perspektive variieren die Imaginationen räumlicher Bestandsdauern. Beispielsweise wird in konstruktivistisch argumentierenden Schriften (z. B. Kosuch, 2007; Krause-Benz, 2013) deutlich, dass Raum als veränderbar angesehen werden *muss*. Dies mündet bei Krause-Benz in ein situatives Raumverständnis, während Kosuch auch Formulierungen gebraucht, die auf einen permanenten Raum schließen lassen. Allerdings scheint er Raum nur sprachlich als permanente Rahmung zu fassen, während er das Geschehen im Inneren dynamisch und situativ versteht.

Wird Raum zur Thematisierung von ethischen Fragen herangezogen, ist das Kontinuum eine Dimension der Beantwortung. Ein permanenter Raum hält – positiv gesehen – gleichbleibende Bedingungen bereit. Allerdings kann dies auch bedeuten, dass soziale Ungleichheit permanent reproduziert wird, während die Stabilität des Raums jegliche Veränderung verhindert. Situative Räume hingegen lassen sich flexibel den erforderlichen Bedürfnissen anpassen, was einen angemessenen Umgang mit Heterogenität, Diversität und Binnendifferenzierung erleichtert. Jedoch fehlt ihnen womöglich die Sicherheit, die Routinen und Traditionen vermitteln können.

Das Kontinuum von Permanenz und Situativität ist höchst perspektivenabhängig. In Rückbindung an die jeweils zentralen Raumverständnisse einzelner Schriften ist es eine unverzichtbare Nuance in der Beschreibung von Begriffen des Raums, obwohl es nicht die gleiche Tragweite wie die anderen polaren Kontinua entfaltet.

5.3.4 Geschlossenheit vs. Offenheit

In den letzten Abschnitten wurde untersucht, was im Inneren von Raum geschieht, wie es räumlich bedingt ist und umgekehrt Räume bedingt. Dies evozierte

Fragen nach der Existenz von Raum. Nun verschiebt sich der Blick auf das Äußere des Raums bzw. seine Grenzen. Das Kontinuum zwischen *Geschlossenheit* und *Offenheit* stellt auf die eine Seite hermetisch geschlossenen Raum. Auf der anderen Seite kann Raum so offen sein, dass er sich gewissermaßen auflöst. Die Offenheit hängt von seinen Zugängen und deren Passierbarkeit ab. Entscheidend in der Untersuchung des Kontinuums ist somit der Grad an *Permeabilität* der (äußeren) Grenzen, die wiederum nicht räumlich, sondern ähnlich einer „Membrane" (Hirsch & Steiner, 2014, S. 319–320) verstanden werden.

Die Permeabilität steht in einer wechselseitigen Beziehung zur *Porosität*, also der Durchlässigkeit im Inneren eines Raums. Diese könnte auch in einem eigenen Abschnitt als Kontinuum von *freiem Raum vs. belegtem Raum* diskutiert werden, wird jedoch bewusst dem vorliegenden Abschnitt zugeordnet. Denn die Unterscheidung von Permeabilität und Porosität ist in erster Linie eine Frage der Perspektive und basiert auf der Gegenüberstellung von *Außen* und *Innen*. Aus dieser resultiert eine terminologische Differenzierung von *Begrenzungen* (nach außen) und *Barrieren* (im Inneren), die folglich ebenfalls stark vom Blickwinkel abhängig ist. Beispielsweise unterteilt eine Barriere im Inneren eines Raums diesen in Teilräume, wodurch sie zugleich die (äußere) Begrenzung eines solchen Teilraums ist. Derartige Verflechtungen gilt es in den folgenden Ausführungen aufzuklären, die vor allem auf kulturwissenschaftliche Begriffe des Raums zurückgehen. In diesen werden kulturelle Begegnungen und Übersetzungen thematisiert, die mit Bildern von Grenzen assoziiert sind, während beispielsweise in soziologischen Begriffen des Raums die Entstehung von Raum im Mittelpunkt steht, aber weniger die Übergänge zwischen verschiedenen Räumen.

Skalierung des Kontinuums durch Untersuchung der Permeabilität

Um das Kontinuum von Geschlossenheit und Offenheit fassen zu können, wird ein Begriff benötigt, der die Durchlässigkeit von Grenzen beschreibt und das Festhalten von Unterschieden auf dem Spektrum von keiner Durchlässigkeit bis zur vollständigen Durchlässigkeit erlaubt. Aus dem Material heraus bietet sich der Begriff ‚Permeabilität' an, wie ihn vor allem Krause-Benz (2013) im Rückgriff auf vorangegangene Überlegungen Hermann-Josef Kaisers (2008) darstellt.

Krause-Benz bezieht Grenzen auf Identität, indem sie ausführt, „dass ein Sich-Identifizieren […] gleichzeitig ein Sich-Abgrenzen" sei, woran „Musik einen erheblichen Anteil" habe (Krause-Benz, 2013, S. 75; vgl. Kaiser, 2008, S. 47). Weiter sei die Ich-Identität, in der „das Individuum die Grenzen zu den anderen selbst" ziehe, von der sozialen Identität zu unterscheiden, bei der „ihm die Grenze quasi von außen vorgegeben" werde (Krause-Benz, 2013, S. 75; vgl. Kaiser, 2008, S. 47–48). Diese Überlegungen führen zur Permeabilität, die Krause-Benz eng mit Identität verknüpft: Die soziale Identität führe zu „undurchdringbar" erscheinenden Grenzen, während die Ich-Identität zur Akzeptanz anderer als der

eigenen Musik führen könne, womit Grenzen durchlässig würden (Krause-Benz, 2013, S. 75). Kaiser und Krause-Benz fokussieren sich auf Identität, sodass keine ausführliche Definition von Permeabilität vorgenommen wird. Allerdings gibt Kaiser eine kurze definitorische Erklärung: „Grenzen können hermetisch abgeschlossen oder durchlässig sein. Ich spreche in diesem Zusammenhang von der ‚Permeabilität', von der Durchlässigkeit von Grenzen." (Kaiser, 2008, S. 48) In der vorliegenden Arbeit wird Permeabilität nicht auf identitätsbezogene Grenzen beschränkt, sondern soll der Beschreibung jeglicher räumlicher Begrenzungen dienen. Schließlich ist es „die Permeabilität der Grenzen, die einen ‚Raumwechsel' überhaupt erst ermöglicht" (Krause-Benz, 2013, S. 78).[145]

Keine Permeabilität – Geschlossene Räume

Sind die Grenzen eines Raums nicht permeabel, ist dieser geschlossen. Krause-Benz benennt die Möglichkeit, „dass man sich […] in seinen eigenen Raum (bzw. einen seiner eigenen Räume) begibt und dessen Grenzen für eine Zeitlang schließt" (Krause-Benz, 2013, S. 80). Folglich kann eine Abgrenzung in pädagogischen Kontexten und auf Identitätssuche ein legitimes Mittel zur Selbstvergewisserung sein, das „nicht zwangsläufig negativ angesehen werden" (ebd.) muss. Die Schließung des Raums bietet Schutz und Sicherheit, auf denen aufbauend die Grenzen zu einem späteren Zeitpunkt wieder geöffnet werden können. Allerdings verdeutlicht Krause-Benz, dass ein Raum nur vorübergehend geschlossen werden sollte, „damit sich kulturelle Identitäten nicht dauerhaft verfestigen" (ebd.). Ein dauerhaft geschlossener Raum ist demnach ein pädagogisch unerwünschter Zustand. Auch Wallbaum veranschaulicht über die Metapher des Käfigs, dass Verhinderungsräume ästhetischer Freiheit als geschlossene Räume dem Gegenteil des pädagogischen Ideals von mit Freiheit verbundener Bildung entsprechen (vgl. Wallbaum, 2008, S. 101–103).

Ein hermetisch abgeschlossener Raum ist genauso für Außenstehende problematisch, die am Geschehen im Inneren partizipieren wollen, aber aufgrund der fehlenden Zugänge nicht können. Ardila-Mantilla schreibt beispielsweise, dass „musizierende Gemeinschaften nicht für alle Menschen in gleichem Maße zugänglich" seien (Ardila-Mantilla, 2018, S. 403). Diesen Menschen *wird* und *bleibt* der Zutritt zu manchen außerinstitutionellen Lernräumen und Chancen auf kulturelle Teilhabe verwehrt (vgl. ebd.; vgl. Busch, 2015a, 2015b).

145 Bereits hier kann vermutet werden, dass Permeabilität im Sinne der Möglichkeit des Betretens eine Bedingung der pädagogischen Relevanz von Räumen ist. Umgekehrt kann sie problematisch werden, wenn das Betreten pädagogisch unerwünschter Räume verhindert werden soll. Somit deutet sich die Funktion von Lehrenden als Torwächter*innen an, die den Einlass zu Räumen – zumindest zum Teil – regulieren können (siehe Abschnitt 6.3.1).

Kautny präsentiert eine Gegenüberstellung von „kindlichem ‚Schonraum'" und „‚richtiger' Welt" (Kautny, 2015, S. 5), die in den 1960er bis 1980er Jahren in der Musikpädagogik weit verbreitet war und an der die Spannung zwischen einem geschlossenen Raum und seiner Öffnung erkennbar wird. Demzufolge sollen Kinder im Schonraum vor vermeintlich schädlichen alltagsweltlichen Einflüssen wie populärer Musik geschützt werden. Diese Schutzfunktion verhindert jedoch ein freies Entdecken der Lebenswelt, da nur von Erwachsenen gefilterte Inhalte die Kinder erreichen. Im Laufe des von Kautny untersuchten Zeitraums verändert sich die Einstellung zum kindlichen Schonraum:

> „Ein als idealisiert empfundener schulischer Schonraum um das Kind sollte nun hin zur ‚wirklichen' Welt geöffnet werden […]. Dort, wo sich im Diskurs über Unterricht der Wunsch zeigt, den angeblich ‚natürlich kindgemäßen' Schonraum Grundschule hin zur ‚Welt' der Erwachsenen zu weiten, drang […] in den 1970er Jahren ganz allmählich die populäre Musik in die (diskursive) Sphäre der Grundschule ein." (ebd., S. 6)

Kautny benennt mit *Öffnung* und *Weitung* zwei zu unterscheidende, komplementäre Möglichkeiten des Umgangs mit geschlossenen Räumen. Die Öffnung ermöglicht Übertritte von bestimmten Themen, die Weitung dehnt den Schonraum in den Raum der Welt aus, wodurch seine Umgrenzungen ‚dünner' bzw. durchlässiger werden. Das Zusammenspiel beider Vorgänge führt dazu, dass populäre Musik in den kindlichen Schonraum hineinfließen kann. Kautnys Ausführungen verdeutlichen den Einfluss historischer Entwicklungen auf die polaren Kontinua: Vom Ideal des hermetisch abgeschlossenen Schonraums in den 1960er Jahren ausgehend, beginnt eine Entwicklung, die sich zunächst als „partielle Öffnung des Schonraums Kindheit" (Kautny, 2015, S. 8) geäußert und bis heute immer weiter der Offenheit angenähert hat. Allerdings ist davon auszugehen, dass der Schonraum nie vollständig aufgehoben wird, da die Kindheit hinsichtlich einiger Aspekte schützenswert bleibt – in gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Diskursen ändern sich lediglich immer wieder die Meinungen, was zu diesen Aspekten gezählt werden sollte. Folglich eignet sich das Kontinuum von Geschlossenheit und Offenheit für grundlegende musikdidaktische Diskussionen, etwa zu der Frage, welche Unterrichtsgegenstände (nicht) aufgegriffen werden sollten (vgl. Wallbaum, 2015).

(Offene) Zugänge als Bedingung von Permeabilität

Die Öffnung eines Raums geht mit der Entstehung von Zugängen, Durchgängen und Übergängen einher. Da diese terminologische Differenzierung für die Beschreibung des Kontinuums kaum hilfreich scheint, wird im Folgenden vereinfachend von *Zugängen* gesprochen, die Grenz*über*tritt oder

Grenz*durch*schreitung ermöglichen, in Räume hinein- oder aus diesen herausführen können.

Busch scheint den Begriff ‚Zugang' weniger auf räumliche Begrenzungen zu beziehen, sondern eher allgemein im Sinne von Erreichbarkeit zu gebrauchen (vgl. Busch, 2015a, S. 60). Trotzdem sind seine Erläuterungen aufschlussreich, *zu was* Zugänge geschaffen werden sollen:

> „Dies mag in Bezug auf Musik der Zugang zu Instrumenten als materiellem Gut, zu Möglichkeiten des Abspielens von Musik oder auch zu Musiksoftware als materiellen Gütern, auf Seiten der symbolischen Güter der Zugang zur Musik selbst oder Handlungsvorschlägen und Anleitung für den Umgang mit Musik sein. Dazu ist mit Sicherheit auch der schulische Musikunterricht selbst zu zählen. In Bezug auf den Zugang zu Menschen mag es sich um den Kontakt zu Musiklehrenden und anderen jungen Musizierenden handeln […]." (ebd.)

Die hier angeführten Zugänge sind nicht unmittelbar auf Raum, sondern auf Güter und Menschen bezogen, die jedoch im Spacing positioniert und in Syntheseleistungen verknüpft werden und dadurch Räume konstituieren.

Während Busch aus einem soziologischen Blickwinkel Zugänge zu Musik betrachtet, nimmt Rora eine musikwissenschaftliche Perspektive ein. Sie bespricht die Zugänge des musikalischen Raums bzw. – exakter – die Zugänge zur Räumlichkeit von und in Musik. Sie differenziert diese in einer Auflistung:

> „Ein Weg führt über die *Vergegenwärtigung der musikalischen Gefühle (1)*, die immer auch räumlichen Charakter haben. Ein anderer Zugang liegt in der *Vergegenwärtigung der musikalischen Form (2)*, die Wellek auch als musikalische Architektur bezeichnet. Eine dritte Zugangsweise liegt in der *Vergegenwärtigung der räumlichen Qualitäten des musikalischen Gesamteindrucks (3)*. Und ein letzter Zugang ist […] *Vergegenwärtigung des musikalischen Raums anhand von Synästhesien (4)*[.]" (Rora, 2004, S. 28, H. i. O.)

Somit schlüsselt Rora auf, wie Musik als Raum erschlossen werden kann.

Krause-Benz legt dar, der „Musikunterricht als transkultureller Zwischenraum" solle „nicht verriegelt sein, sondern Türen zu unterschiedlichen kulturellen Räumen offen halten" (Krause-Benz, 2013, S. 81). In diesem Plädoyer wird Musikunterricht zum Verbindungsraum verschiedener Räume, die über ihn – wie über einen Korridor – erreicht werden können. In Krause-Benz' Wahl des Modalverbs ‚soll' klingt an, dass Zugänge – oder genauer: die Wahl, welche Zugänge genutzt werden sollen – mit Normativität verbunden sind. Besonders deutlich wird dies in einer Textpassage, in der Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla das Verhältnis zwischen dem „Raum expliziten Lehrens und Lernens" (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 34) und dem „Raum des Musizierens und

impliziten Lernens“ (ebd., S. 36) diskutieren: In beiden Räumen bzw. innerhalb beider Ausrichtungen könne Unterricht ‚gut‘ sein (ebd., S. 38): „Aus einer fachdidaktischen Perspektive ist keiner der Zugänge dem anderen eindeutig überlegen“ (ebd.). Demgegenüber könnten Lehrende „beide Zugänge so konsequent verfolgen, dass der Unterricht doch ‚schlecht‘ wird“ (ebd., S. 39). Aigner-Monarths und Ardila-Mantillas Ausführungen zeigen, dass Zugänge in Hinblick auf (gelingenden) Musikunterricht hinterfragt und ausgewählt werden müssen.

Das Betreten eines Raums ist neben der zwingenden Notwendigkeit offener Zugänge häufig mit Zugangskriterien verbunden, die gewissermaßen als ‚Eintrittskarten‘ fungieren, ohne die das Betreten nicht gestattet wird. Beispielsweise sprechen Lessing und Stöger in Bezug auf Konservatorien von der „durch den Begabungsbegriff geregelten Selektionspraxis“ (Lessing & Stöger, 2018, S. 211). Den Erfahrungsraum des Konservatoriums können also nur Personen – dauerhaft und nicht nur als Besucher*in – betreten, die eine bestimmte Begabung mitbringen, die etwa in Aufnahmeprüfungen zu erfassen versucht wird.

Obwohl oder gerade weil offene Zugänge als pädagogisches Ideal in musikpädagogischen Schriften häufig gesetzt sind, finden sich mindestens genauso viele Äußerungen zu Zugangsbeschränkungen und weiteren Begrenzungen von Räumen.

Begrenzungen als Einschränkungen von Permeabilität

Mit einer Begrenzung ist zunächst die äußere Hülle eines Raums gemeint. Je enger diese ist, desto geringer sind die Möglichkeiten *im* Raum bzw. *des* Raums. Der Ausdruck ‚Zugangsbeschränkung‘ kann so aufgefasst werden, dass Zugänge zwar bestehen, aber eingeschränkt oder blockiert sind. Der Übergang zwischen Begrenzungen und Zugangsbeschränkungen ist fließend, sodass beide Begriffe im Folgenden synonym verstanden und gleichermaßen auf die äußeren Grenzen von Räumen bezogen werden sollen.

Eine erste Art von Begrenzung kann sich im Raumkonzept selbst zeigen: Busch bezieht sich auf Giddens und erörtert, dieser nenne „den Raum der Schule einen ‚Machtbehälter‘, einen Raum, […] dessen Gestaltbarkeit […] eingeschränkt ist“ (Busch, 2015a, S. 55). Demnach ist der schulische Raum bereits in seiner Anlage begrenzt. Die Begrenzung des Raums führt wiederum zu einer Beschränkung von Handlungsoptionen:

> „Bietet der Umgang mit Musik in der Schule nur ein institutionalisiertes, abgestecktes und von Normen bestimmtes Set an Handlungsmöglichkeiten bei begrenzten Ressourcen, sind im Raum des Machtbehälters Schule die Möglichkeiten individuellen Spacings begrenzt.“ (ebd., S. 58)

Im Zitat präzisiert Busch für Musikunterricht die Konsequenzen, die aus einem schulischen Raum im Sinne Giddens’ resultieren. Der Umgang mit Musik ist

reglementiert, was dazu führt, dass nur bestimmte musikalische und musikbezogene Positionierungen durchgeführt werden können.

Daneben finden sich im Materialkorpus weitaus mehr Textpassagen, in denen Raum nicht auf einer konzeptuellen Ebene, sondern erst durch Einflussfaktoren, denen er ausgesetzt ist, begrenzt wird. Kosuch expliziert: „Der Erfahrungsraum […] ist definiert durch den äußeren Gegenstand […], die Interpretierenden […], die Interpretationsmethode" (Kosuch, 2007, S. 14). Damit nennt er drei begrenzende Bestimmungsfaktoren, über deren Umfang bzw. Entwicklungsstand der Erfahrungsraum nicht hinausgehen kann.

Ardila-Mantilla et al. stellen fest, Musiklernen könne „als ein Prozess der Einverleibung eines klassen- und feldspezifischen Habitus begriffen werden, der […] den Handlungsspielraum des Individuums gleichermaßen begrenzt wie erweitert" (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 193). Die Begrenzung ist systemisch-gesellschaftlich, sodass kein einzelnes Individuum für sie verantwortlich gemacht werden kann. Vielmehr ist dieses einem kollektiv erzeugten Determinismus ausgesetzt, muss sich aber der daraus resultierenden Begrenzung gar nicht bewusst sein. Ardila-Mantilla veranschaulicht, dass sich eine Begrenzung auch auf gesamte Kollektive auswirken kann, wenn sie von „Barrieren" – nach der oben entfalteten Terminologie sind es Begrenzungen – spricht, „die den Zugang mancher Bevölkerungsgruppen zu informellen Lernräumen einschränken oder versperren" (Ardila-Mantilla, 2018, S. 405). Es sei die Aufgabe von „Schulen, Musikschulen, Musikhochschulen und Musiklehrende[n]", solche „Barrieren [bzw. Begrenzungen; K. d. V.] zu durchbrechen" (ebd.).

Alle musikpädagogischen Situationen sind durch manche der hier exemplarisch dargestellten und der vielfältigen weiteren Begrenzungen determiniert. Zu einem gewissen Grad ist dies nicht zu ändern und hinzunehmen. Umso relevanter ist daher die Frage, wie Begrenzungen durch Grenzüberschreitungen in der Nutzung von Zugängen überwunden werden können.

Grenzüberschreitender Transport – Der Zugriff auf Zugänge

Im Materialkorpus finden sich verschiedene Arten des Umgangs mit Zugängen, die sich unter dem Begriff des Transports in seiner Bedeutungsvielfalt subsumieren lassen.[146]

Am ausführlichsten äußert sich Rora dazu, wie und warum eine Grenze *über*- bzw. *durch*quert werden kann: Sie stellt fest, dass das „Motiv der Grenzüberschreitung […] dort im Mittelpunkt bildungstheoretischer Erörterungen" stehe,

146 Das Präfix ‚Trans' lässt sich auf unterschiedliche Weisen übersetzen, die mehrere räumliche Relationen umfassen. So kann ‚Trans' im Sinne von „hindurch" bzw. „quer durch" oder „hinüber" oder „jenseits" bzw. „über … hinaus" verstanden werden (Dudenredaktion, o. J. c).

„wo auf die Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrungen für die Identitätsbildung des Individuums Bezug genommen" werde (Rora, 2010, S. 33). Die Metapher der Nutzung von Zugängen zwischen Räumen ist also mit einer bestimmten Bildungsvorstellung verbunden. Die von Rora zur Erläuterung gebrauchten Begriffe ‚ästhetische Erfahrung' und ‚Identität' finden in anderen Schriften in eigenen Raumbegriffen wie Erfahrungsraum und Drittem Raum ihren Niederschlag. Als eine spezifische Möglichkeit der Annäherung an Grenzüberschreitungen nennt Rora die „rezeptive Annäherung an ein Werk neuer Musik" (ebd.). Den durch eine Grenzüberschreitung ausgelösten Effekt bezeichnet Rora als „Neuorientierung" (ebd., S. 35), die zu einer Transformation des grenzüberschreitenden Subjekts führen kann (vgl. ebd., S. 37). Lehrenden kommt folglich die Aufgabe zu, Unterrichtsgegenstände auszuwählen, die der „Anregung einer Grenzüberschreitung" (ebd., S. 40) dienen. Außerdem nennt Rora zwei Modi bzw. „(kontrastierende) Ausprägungen dieses bildungstheoretischen Motivs" (ebd., S. 35): Grenzüberschreitung könne zum einen „einen schicksalhaften und finalen Charakter" (ebd.) haben. Gleich einer Einbahnstraße kann der Zugang nur in eine Richtung und folglich nur einmal beschritten werden. Zum anderen erscheine Grenzüberschreitung „als reversibles Geschehen, als eine Option, mit der das Individuum spielen kann" (ebd.), was einer dauerhaften und in beide Richtungen funktionierenden Permeabilität entspricht. Die beiden Sichtweisen resultieren aus der Gegenüberstellung von „Grenzüberschreitung" und „Grenzwechsel" (ebd., S. 38): Während der „Ereignischarakter der grenzüberschreitenden ästhetischen Erfahrung" zu einer „final gedachten Umstrukturierung der Identität" führe, werde „in anderen Beschreibungen eher auf die Grenzüberschreitung als Perspektivwechsel Bezug genommen" (ebd.).

Kivi fasst Grenzüberschreitung ästhetisch und beschreibt unter Bezugnahme auf Ursula Brandstätters Ausführungen die Grenzüberschreitungen, die sich bei der Transformation zwischen verschiedenen Kunstformen zeigen. Diese stellten „keine Rückkehr zur alten Einheit der Künste dar", sondern seien als „neue ästhetische ‚Idee des Dazwischen'" zu verstehen (Kivi, 2009, S. 30). Kivi scheint implizit einzelne Kunstformen mit relativ stabilen Räumen gleichzusetzen, zwischen denen ein (bewusster) Übertritt stattfindet. Dabei soll das Dazwischen aktiv genutzt werden, da es ein besonderes Potenzial für ästhetische Erfahrung bereithält (vgl. ebd., S. 33). Infolgedessen schlägt Kivi eine besondere Bezugnahme der einzelnen ursprünglichen Künste bzw. Räume aufeinander vor, die er als „Oszillieren" (ebd., S. 31, 32) bezeichnet.

Einige Autor*innen – darunter auch Kivi – gehen auf pädagogische Bedeutungen von Grenzüberschreitungen ein, ohne den Begriff der Grenze ausdrücklich an Begriffe des Raums anzubinden. Umgekehrt finden sich Schriften, die pädagogische Bedeutungen von Räumen benennen, ohne den Aspekt der Grenze zu explizieren. Zu diesen zählt Stögers Text, in dem sie Grenzen implizit andeutet und darüber eine Vorstellung von deren Überwindung erzeugt: Stöger sieht es als

Aufgabe von (Kunst-)Vermittlungsprozessen, „Lernwege in offenen Räumen bzw. in offene Räume hinein anzulegen" (Stöger, 2004, S. 404). Hier entsteht das Bild eines Zugriffs auf Eingänge, das damit verknüpft ist, dass das Lernen einen Weg durch diese Eingänge nimmt, also auf pädagogisch intendierten Bahnen statt im nicht überschaubaren ‚Dickicht' verläuft. Dabei bleibt die Zielsetzung, wohin die Lernwege führen sollen, variabel. Hinsichtlich der Frage, wie Lernwege angelegt bzw. wodurch Grenzüberschreitungen initiiert werden können, zählt Stöger fünf Punkte auf: 1. „Der sensible Umgang mit Intimität und Öffentlichkeit", 2. „Das Anlegen offener Suchbewegungen", 3. „Entschleunigung", 4. „Das ‚Scheitern' als Lernfeld kultivieren" und 5. „Eine Kultur der Reflexion und Evaluation entwickeln" (ebd., S. 404–405). Solche Methoden ermöglichen das „Überschreiten von Grenzen mit der damit verbundenen Erweiterung des eigenen Horizonts" (Krause-Benz, 2018b, S. 331).

Anhand von Zugängen lassen sich musikdidaktische Ziele diskutieren. Eine Leitfrage kann beispielsweise sein, ob Schüler*innen eher dazu bewogen werden sollen, bestimmte Zugänge zu nutzen, damit sie sich anschließend in pädagogisch erwünschten Räumen aufhalten, oder ob ihnen eher freie Entscheidungen zugestanden werden sollen, welche Zugänge sie wählen und welche Räume sie infolgedessen betreten.

Differenzierungen von Innen und Außen

Der Befund, dass in musikpädagogischen Kontexten verschiedene Räume auszumachen sind, deren Grenzen zu unterschiedlichen Graden permeabel sind, wodurch über Zugänge Grenzüberschreitungen stattfinden können, hat zumeist zur Konsequenz, dass binäre Kategorisierungen gebildet werden. Diese lassen sich in Bezug auf Raum als vom Beobachterstandort abhängige Variationen der gleichen grundsätzlichen, vergleichenden Unterscheidung beschreiben. Am häufigsten erscheint sie in der Dichotomie von *Innen* und *Außen*, die oft implizit angenommen,[147] aber teilweise auch explizit ausgedrückt wird. Zwischen der Annahme von Grenzen und der Annahme dieser Dichotomie besteht ein obligatorisches wechselseitiges Bedingungsverhältnis.

Clausen beschreibt im Rückgriff auf Bilsteins Worte eine räumliche Dimensionierung, die sich zwischen dem „als konsistent und abgegrenzt erlebte[n] Ich" als Innerem und einer „als außen erlebte[n] Welt" (Bilstein, 2013, S. 85; zitiert nach Clausen, 2017, S. 50) aufbaut. Raum ist ohne ausdrückliche Erwähnung das zugrundeliegende Bild der Unterscheidung. So stehen sich ein Körperraum bzw. ein metaphorisch gefasster Raum des Ich und ein großzügig dimensionierter Raum, beispielsweise im Sinne von Raum als Grundkategorie oder sozialem Raum, gegenüber. Diese Gegenüberstellung findet sich ebenfalls bei Geuen und

147 Z. B. in der Gegenüberstellung von *Eigenem* und *Anderem/Fremdem*.

Stöger, die in Bezugnahme auf Ismaiel-Wendts Ansatz eine aufbauende Abfolge verschiedener Analyseebenen darstellen, welche die Betrachtung vom Ich über Räume zur Welt, also von innen nach außen lenken (vgl. Geuen & Stöger, 2016, S. 75–78). Schatt beschreibt eine Bewegung in umgekehrter Richtung: Musik sei im 19. Jahrhundert ein „Mittel der Entrückung in einen Innenraum" gewesen, „bei dem der reale Außenraum störte" (Schatt, 2012, S. 110). Demnach kann mithilfe von Musik ein Rückzug aus dem Außen in das Innere des Geistes erfolgen.

Da jeder Raum Grenzen hat, deren Verlauf sich zwar je nach Blickwinkel ändern kann, die aber immer existent sind, ist auch die Dichotomie von Innen und Außen Bestandteil aller Begriffe des Raums. Diese Gegenüberstellung setzt sich in unterschiedlich konnotierten Variationen fort, z. B. in einem „Diesseits und einem transzendenten Jenseits" (Kivi, 2009, S. 31). Diskussionen von Innen und Außen sowie ähnlichen Begriffspaaren münden in Kategorisierungen, die grundlegend für komplexe Denkvorgänge sein, aber auch zu vorschnellen Werturteilen führen können, sodass im Umgang mit ihnen eine erhöhte reflexive Aufmerksamkeit erforderlich ist.

Barrieren im Inneren von Räumen

Während durch die Bezeichnung ‚Grenze' tendenziell eine Differenzierung von Räumen ausgedrückt wird, betont der Ausdruck ‚Barriere', dass Zusammenhänge im Inneren *eines* weiterhin als zusammenhängend imaginierten Raums untersucht werden. Ob eine Grenze oder eine Barriere vorliegt, ist in einigen Fällen eine Frage der Perspektive: Beispielsweise nennt Lessing eine „Trennlinie" zwischen verschiedenen Typen von Schüler*innen (Lessing, 2016, S. 69). Sie ist relativ undurchlässig und kann von den Schüler*innen nicht eigenständig überschritten werden. Stattdessen gelingt der Übertritt nur durch das Zu- oder Aberkennen von Begabung seitens der Lehrkräfte (ebd.). Da die ‚Trennlinie' durch den Erfahrungsraum der Spezialschule verläuft, liegt es nahe, sie als Barriere zu definieren. Allerdings unterteilt sie den Erfahrungsraum zugleich in Teilräume. Werden diese fokussiert, entspricht die ‚Trennlinie' einer Grenze.

Barrieren können materiell, aber auch immateriell sein: „So entstehen Störungen etwa durch zu beengte Platzverhältnisse und defizitäre Raumausstattung und -ästhetik […]. Auch die Raumakustik ist in Musikräumen ein häufiger Störfaktor." (Eberhard, 2016, S. 129) Im Zitat werden zwei Arten von Störungen gegenübergestellt: Zum einen kann ein Raum durch zu viele materielle oder symbolische Güter und Personen gefüllt sein, was zu Beengung führt und die Handlungsfreiheit einschränkt. Zum anderen kann gerade auch das Fehlen von Gütern und Personen intendiertes Handeln verhindern, da es an Handlungsoptionen fehlt. In beiden Fällen ist die Nachfrage größer als das Angebot – einmal wegen Über-Nachfrage, einmal wegen Unter-Angebot –, sodass sie zu dem gleichen Resultat führen: Lehr-Lern-Prozesse werden zumindest teilweise blockiert.

Insbesondere für materielle Barrieren bietet Eberhard Lösungsvorschläge an, die sich auf die Raumgestaltung beziehen: „Ausreichend breite und klar definierte Wege zwischen dem Mobiliar ermöglichen ein barrierefreies, problemloses Durchqueren des Raumes" (ebd., S. 131). Um die Wege ideal nutzen zu können, schlägt Eberhard vor, alle materiellen Barrieren größeren Ausmaßes, nämlich „Regale, Schränke und große Instrumente entlang der Wände des Unterrichtsraums" zu platzieren, sodass in der Mitte des Zimmers Bewegungsmöglichkeiten gegeben werden bzw. „ein ungefährliches und großräumiges Bewegen" (ebd.) möglich sei. Zudem können materielle Barrieren teilweise durch körperliche wie geistige *Beweglichkeit* ausgeglichen werden. Rolle hebt etwa die Agilität der Lehrkraft hervor und betont, die von ihm diskutierte konkrete Sitzordnung[148] sei zwar in Bezug auf Kommunikationsprozesse, aber nicht an sich problematisch, „denn die Lehrerin ist sehr beweglich im Raum" (Rolle, 2010, S. 237). Durch die Beweglichkeit werden vorhandene Barrieren nicht oder weniger als solche wahrgenommen. Für ihren tatsächlichen Abbau müsste jedoch die räumliche Anordnung grundlegend verändert werden.[149]

Transspatialität als Überwindung binärer Unterscheidungen

Im Material sind neben dem weit verbreiteten Denken in Dichotomien auch Ansätze zu finden, die Binaritäten zu überwinden versuchen. Zumeist wird in ihnen auf Publikationen Bezug genommen, die dem Feld Postkolonialer Theorie zuzurechnen sind, und Transkulturalität[150] diskutiert. Werden die auf Hybridität abzielenden Ansätze auf Raum bezogen und radikal zu Ende gedacht, führen sie zu einer Überwindung traditioneller Raumvorstellungen. Diese wird im Material mit keinem eigenen Begriff versehen, sondern nur vereinzelt umschrieben.

148 „Die Schülerinnen und Schüler sitzen sich in Tischreihen an den Keyboards gegenüber, die Lehrerin wendet, wenn sie zur einen Seite spricht, der anderen den Rücken zu, die Hälfte der Klasse sitzt mit dem Rücken zur Lehrerin." (Rolle, 2010, S. 237)

149 Barrieren (in Aneignungsräumen) werden – außerhalb des Materialkorpus – in einer Videostudie zur Flensburger Singezeit qualitativ-empirisch nachgewiesen (Dreßler & Dauth, 2019): Unter anderem wird dort darauf eingegangen, wie Tische intendierte Partner*inneninteraktionen erschweren (ebd., S. 122), wie Barrieren in das Unterrichtsgeschehen eingebunden sind, die entweder überwunden werden oder erhalten bleiben müssen (ebd., S. 126), wie parallel existierende Vordergrundtexte (‚Parallelwelten') durch Barrieren getrennt sind (ebd., S. 127) und wie Barrieren im Ganzen betrachtet Aneignungsprozesse blockieren können (ebd., S. 128).

150 Während Multikulturalität auf in sich geschlossene Kulturen rekurriert, die einander lediglich begegnen können, ohne sich dadurch grundlegend zu verändern, zielt das Konzept der Interkulturalität auf kulturellen Austausch, in dem sich Kulturen füreinander öffnen. Die kulturellen Grenzen werden durchlässig, sodass kulturelle Elemente zwischen Kulturen bewegt werden können. Transkulturalität hebt hingegen die Vorstellung abgrenzbarer Kulturen auf und geht von hybriden Verfasstheiten aus (vgl. Barth, 2013, S. 155–161; Kurz, Lingel & Pham, 2016; Reiners, 2012, S. 21–25).

Daher scheint es in Anlehnung an Überlegungen zum Kulturbegriff angemessen, einen Begriff festzulegen: *Transspatialität*. Das Konzept der Transspatialität bietet die Möglichkeit, Raum – im Sinne der Summe aller Begriffe des Raums – kritisch zu hinterfragen. Transspatiale Überlegungen greifen auf Begriffe wie Netz(werk) und Rhizom zurück oder gehen implizit von ihnen aus. Durch diese Begriffe werden räumliche Vorstellungen von geschlossenen Einheiten ersetzt und offene Strukturen angelegt. Raum *kann* als Metapher ebenfalls derart offen konzipiert werden, jedoch ist dies bei Weitem nicht in Bezug auf alle Begriffe des Raums festzustellen.

Klingmann erläutert in Bezugnahme auf eigene grafische Darstellungen: „Der Kreis mit seiner scharf konturierten Grenzziehung wird hierbei durch die Umschreibung eines Raumes abgelöst, der sich aus einem Beziehungsgeflecht ergibt." (Klingmann, 2012, S. 213) An dieser Stelle dekonstruiert Klingmann die Vorstellung eines ‚scharf' abgrenzbaren Raums, die er zuvor im Text präsentiert hat. Er benennt die Herkunft des Raums als Rhizom und deutet an, dass der Raum fluide Grenzen hat. Ein derartiger Raum weist transspatiale Eigenschaften auf und kann daher einen „transkulturelle[n] ‚Zustand'" (ebd.) abbilden.

Krause-Benz knüpft an Klingmanns Ausführungen an und stellt hinsichtlich der Frage, ob Transkulturalität eher Hybridität oder Grenzüberschreitung meine, fest: „Eine völlige Durchmischung würde Grenzüberschreitung überflüssig machen, da es keine Grenzen mehr gibt." (Krause-Benz, 2013, S. 77) Diese Durchmischung entspräche allerdings einem tatsächlich transkulturellen Zustand. Wird der Gedanke der Aufhebung jeglicher Grenzen auf spezifischen kontextbezogenen Raum übertragen, führt er zu Transspatialität: Ohne Grenzen würden alle Räume in einem einzigen Gesamtraum aufgehen. Krause-Benz hinterfragt, ob die Welt überhaupt transkulturell (bzw. transspatial) gesehen werden könne: „Entspricht dies unserem Konstrukt von ‚Realität'?" (ebd.) Dennoch hält sie im Hinblick auf „musikalische und kulturelle Mischformen" fest, es gebe eine „Verschmelzung von Grenzen, auf deren Basis etwas Neues hervorgebracht wird" (ebd.). Folglich werden alte Räume überwunden und neue Räume entstehen. Dies entspricht exakt der Wirkweise eines Dritten Raums.

Der transspatiale Zustand, der sich in der Aufhebung mancher räumlicher Merkmale äußert, findet sich stellenweise in Begriffsdefinitionen wieder. Oberhaus beschreibt beispielsweise mit Bezug auf Schmitz den „Weiteraum" als einen „unbegrenzte[n] und richtungslose[n] Raum" (Oberhaus, 2010, S. 7). Dieser Raumbegriff ist also bereits konzeptuell ohne Grenzen angelegt, was auch die Art des Betretens verändert. Oberhaus spricht etwa vom ‚Eintauchen' (ebd.).

In der Gesamtschau: Die Relevanz für die Musikpädagogik

Das Kontinuum von Geschlossenheit und Offenheit ist im Materialkorpus weitaus weniger in Balance als die zuvor beschriebenen Kontinua: Es neigt sich

stark zur Offenheit. Ein weitreichender musikpädagogischer Konsens scheint zu sein, dass geschlossene Räume zu Benachteiligung, Ungerechtigkeit und Exklusion führen, weshalb sie vermieden werden sollten.[151] Daher wird zumeist auf offene Räume mit durchlässigen Grenzen und vielfältigen einladenden Zugängen abgezielt.[152] Dabei ziehen viele Schriften ‚Raum' verwandten Begriffen wie ‚Netz(werk)' oder ‚Rhizom' vor. Denn während letztere stark auf Offenheit fokussiert sind, erlauben es Begriffe des Raums, diese etwa mit (z. B. binären) Kategorisierungen zu verbinden, also die Potenziale des gesamten Kontinuums *Geschlossenheit vs. Offenheit* zu nutzen.[153]

5.3.5 Oszillation der polaren Kontinua

In diesem Abschnitt wird zunächst der Begriff der Oszillation dargestellt, der im Material verschiedentlich genannt und umschrieben wird. Daran anknüpfend soll gezeigt werden, dass Oszillation eine materialübergreifende Möglichkeit sein kann, mit den vielfältigen Merkmalsausprägungen von Begriffen des Raums umzugehen.

Beschreibungen von Oszillation im Material

Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla stellen eine Spannung zwischen Musizierraum und Lernraum fest. Daher erläutern sie ausführlich das Prinzip der Oszillation, die sie als Reaktion auf das Spannungsfeld und zum Umgang mit diesem konzipieren (vgl. Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 38–44). Unter Oszillation verstehen sie „die Möglichkeit, zwischen den zwei Zugängen zu wechseln und demzufolge den Unterrichtsraum permanent neu zu gestalten und anders wirken zu lassen" (ebd., S. 39). Somit sprechen sie sich gegen eine (zu) starke Fokussierung auf einen der Zugänge aus. Vielmehr bevorzugen sie Oszillation als ein *Sowohl-als-auch*, mit dem variabel – aber nicht gleichzeitig – auf beide Zugänge zugegriffen werden kann. Infolgedessen entsteht ein Raum, „der permanent in Oszillation ist und dementsprechend verschiedene Formen annimmt" (ebd., S. 41). Dieser Gesamtraum des Unterrichts beinhaltet die Teilräume Musizierraum und Lernraum bzw. bewegt sich zwischen diesen hin und her. Anders als etwa bei Drittem Raum, mit dem eine Aufhebung der ursprünglichen Räume

151 Vereinzelt wird auf positive Aspekte von Geschlossenheit wie Schutz und Sicherheit eingegangen.

152 Wie Lehrende diese Zugänge anlegen, zum Betreten einladen etc., ist Thema von Abschnitt 6.3.1.

153 Die Überwindung traditioneller Raumvorstellungen und eine Hinwendung zu transspatialen Raumvorstellungen klingen im Material eher vereinzelt an. Diese Prozesse könnten eines Tages einen *Transspatial Turn* auslösen – als Nachfolger des musikpädagogischen *Spatial Turn*, der zum Ende des analysierten Zeitraums (bis 2018) zu beginnen scheint.

und ihrer Unterscheidung angestrebt wird, bleiben bei Oszillation die ursprünglichen Räume bestehen. Der Begriff der Oszillation hat einen normativen Gehalt: So konstatieren Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla, dass „ein Minimum an Oszillation durchaus als Qualitätskriterium betrachtet werden" (ebd.) könne. Die Kontrolle über Raumwechsel liegt im Instrumentalunterricht bei den Lehrenden:

> „Man könnte sich Lehrende als ‚instrumentalpädagogische Regisseure' vorstellen, die ähnlich einem Tonmeister am Mischpult sitzen: Sie steuern einzelne Regler, versetzen den Unterricht in Oszillation zwischen den beiden Polen und können damit wechselnde Zustände und Wirkungen erzeugen." (ebd., S. 39)

Die Lehrenden steuern also das musikdidaktische ‚Mischpult' und damit letztlich die gesamte Inszenierung des Unterrichts.

Kivi definiert Oszillation in ihrer Funktionsweise ähnlich, fasst aber ihre Bezüge deutlich weiter und weniger raumbezogen. In der Auseinandersetzung mit Transformationsprozessen zwischen Künsten beschreibt er ein „Oszillieren zwischen ‚Denotation und Repräsentation', zwischen ‚Darstellung und Ausdruck', ‚Zeigen und Sagen', ‚Nähe und Ferne' sowie ‚Distanz und Identifikation'" (Kivi, 2009, S. 31). Zudem nennt Kivi einen oszillierenden Zwischenraum „zwischen Bild und Klang, zwischen Raum und Zeit, zwischen Ferne und Nähe, zwischen Darstellung und Ausdruck, zwischen Zeichen und Material" (Brandstätter, 2008, S. 171; zitiert nach Kivi, 2009, S. 31). Somit zählt er Felder auf, in denen oszilliert werden kann. Den Umgang mit ihnen fasst er als ein „Sich-Bewegen zwischen verschiedenen Polen" (Kivi, 2009, S. 34) zusammen. Über die Ausführungen zu Oszillation wird erkennbar, dass Kivi Zwischenraum nicht im Sinne einer Vorstellung von Hybridität meint. Stattdessen versteht er unter dem Terminus ein *Hin und Her*, wobei er verschiedene Bedeutungsebenen vermischt: So ist das Oszillieren erstens auf die Künste selbst, zweitens auf Merkmale, die im Vergleich zwischen Künsten relevant werden, und drittens auf Merkmale, die innerhalb einzelner Künste auszumachen sind, bezogen (vgl. ebd., S. 31).

Ergänzend ist auf eine Formulierung Webers hinzuweisen, der „didaktische Konstellationen" beschreibt, „in denen in physikalischen, symbolischen und virtuellen Räumen formale und informelle Lernkontexte miteinander oszillieren" (Weber, 2017, S. 31). Während Oszillation bei Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla *zwischen* mehreren Räumen stattfindet, bezieht Weber diese auf ‚Lernkontexte' *innerhalb* einzelner Räume.

Reflexion und Weiterentwicklung zum Instrumentarium

Die soeben vorgestellten Überlegungen zu Oszillation können kritisch hinterfragt werden, wenn die Etymologie des Begriffs herangezogen wird: Ursprünglich beschreibt Oszillation den Wechsel zwischen einem Zustand und einem

Ruhezustand (Spektrum, 2000). In den musikpädagogischen Schriften werden mit dem Begriff jedoch zwei gleichberechtigte Zustände bezeichnet, zwischen denen Wechsel stattfinden. Zudem werden Aspekte wie Periode und Amplitude (ebd.), also die Dauer eines Zustands und der Abstand zwischen beiden Zuständen bzw. die Größe ihres Unterschieds, die naturwissenschaftlich mit Oszillation verbunden sind, offengelassen oder allenfalls vage angedeutet. Die Frequenz, also die Häufigkeit der Zustände, wird hingegen zumindest implizit thematisiert, wenn etwa die Frage aufgeworfen wird, ob innerhalb einer Unterrichtsstunde oder zwischen verschiedenen Stunden oszilliert werden sollte (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 40). Insgesamt wird das im Begriff der Oszillation angelegte metaphorische Potenzial in den Schriften des Materialkorpus nicht vollständig ausgeschöpft. Dennoch ist der Begriff geeignet, um den Umgang mit Kontinua zu umschreiben. Der zwischen zwei Polen immer wieder stattfindende Wechsel muss im Gegensatz zu physikalischer Oszillation nicht gleichförmig erfolgen, sondern wird durch den jeweiligen Kontext bestimmt.

Es ist zu ergänzen, dass sich in Hinblick auf die polaren Kontinua stellenweise eine spezifische Ausprägung von Oszillation abzeichnet, die als *Eusymbiose*[154] bezeichnet werden soll. Es bedarf dieses Begriffs, um eine Verflochtenheit gegenüberstehender Pole zu beschreiben, die so eng ist, dass diese ohneeinander nicht denkbar sind, obwohl ihre individuelle Existenz nicht aufgehoben wird – stattdessen werden beide Pole in einen Zustand der Gleichzeitigkeit versetzt. Beispielsweise sind im Raumbegriff nach Löw die Vorstellungen von Raum als Behälter des Handelns und Handeln als Prozess der Raumproduktion untrennbar verbunden.

In der Gesamtheit des Materials zeigt sich, dass eine musikpädagogische Raumvorstellung, die alle Schriften und Begriffe des Raums umfasst, nur in der Oszillation der polaren Kontinua bestehen kann, bei der in der Auseinandersetzung mit Raum immer wieder neue Positionierungen eingenommen werden können. Die einzelnen Begriffe des Raums sind zu unterschiedlich, als dass der übergreifenden Raumvorstellung feststehende Merkmalsausprägungen zugewiesen werden könnten. Daher findet ein permanenter Prozess der Neuaushandlung unter Berücksichtigung der jeweiligen begriffsbezogenen Verhältnisse statt. Da jeder Raumbegriff über eine andere Merkmalskonfiguration verfügt, lässt sich die Vielzahl von Begriffen des Raums in der Musikpädagogik nur über die Annahme flexibler Kontinua verdichten.

Mit der im vorherigen Teilabschnitt vorgestellten Metapher des ‚Mischpults' (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 39–40) lassen sich die unterschiedlichen Merkmalskonfigurationen einzelner Begriffe des Raums veranschaulichen: Diese ähneln im Mischpult abgespeicherten Sets. Auf ‚Knopfdruck', welcher der Untersuchung eines bestimmten Begriffs entspricht, bewegen sich die Regler in

154 Der Begriff entstammt nicht dem Material, sondern wird aus der Biologie entlehnt (vgl. Frank, 2019).

bestimmte Positionen und Formationen, die für das Ensemble von Merkmalen dieses Begriffs ‚einprogrammiert' sind. Das heißt nicht, dass sich die Regler zwingend an einzelne Punkte bewegen müssen. Stattdessen können sie etwa auch über Bereiche eines Kontinuums oder ein gesamtes Kontinuum zerfließen oder sich in mehrere Teilregler spalten. Die Aufgabe der Analyse eines spezifischen Raumbegriffs ist, die Positionen und Formationen der Regler herauszuarbeiten und sichtbar zu machen. Darüber können auch mehrere Raumbegriffe miteinander verglichen werden. Somit kann die Annahme polarer Kontinua ein Instrumentarium bilden, mit dem Begriffe des Raums analytisch in den Blick genommen werden können.

Zusammenfassung:
Die im Materialkorpus verwendeten Begriffe des Raums zeigen eine Vielfalt von Merkmalen, die sich zu vier polaren Kontinua verdichten lässt:

1. Im Kontinuum *Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion* werden beide Pole zumeist aufeinander bezogen.
2. Im Kontinuum *Bewegung im Raum vs. Raum in Bewegung* fällt auf, dass *Bewegung im Raum* meist eindeutig thematisiert wird, während *Raum in Bewegung* herausgelesen werden muss.
3. Das Kontinuum *Permanenz vs. Situativität* schwingt im Material eher implizit mit, erlaubt aber Rückschlüsse zu weiterführenden Fragen.
4. Hinsichtlich des Kontinuums *Geschlossenheit vs. Offenheit* zeigt sich eine Präferenz für offene Räume mit durchlässigen Grenzen.

Individuell betrachtet verfügen Begriffe des Raums über eine beschreibbare Merkmalskonfiguration. Die musikpädagogische Raumvorstellung, welche die Gesamtheit der Begriffe bündelt, kann den polaren Kontinua jedoch nur mit *Oszillation* begegnen.

5.4 Diskussion exemplarischer Raumbegriffe

Nachdem verschiedene Aspekte räumlicher Systematisierung entwickelt worden sind, werden diese nun in der Diskussion exemplarischer Raumbegriffe angewandt. Es wurden repräsentative Beispiele gewählt, die zum einen besonders häufig im Materialkorpus vorkommen und zum anderen einen zentralen Stellenwert in Argumentationen einnehmen. Vor allem drei Begriffe bestimmen die Auseinandersetzung mit Raum in der Musikpädagogik zwischen den Jahren 2000 und 2018:

1. Raum[155] nach Martina Löw (vgl. Abschnitt 2.2.1) ist ein Import aus der Soziologie, sodass Schriften, die sich auf ihn beziehen, Gruppe 1b der

155 Löw selbst spricht zumeist von ‚Raum'. Nehmen andere Autor*innen auf ihren Raumbegriff Bezug, verwenden sie teilweise präzisierende Bezeichnungen wie ‚relationaler Raum' und ‚sozialer Raum'.

Systematisierungsmatrix (vgl. Abschnitt 4.2) zuzuordnen sind. Er wird hauptsächlich aufgegriffen, um eine soziale bzw. interaktionale Ebene von Musikunterricht zu betrachten, sodass er in qualitativ-empirischen Studien (z. B. Babbe & Hoffmann, 2018; Dreßler & Dauth, 2019) Anwendung findet.

2. Dritter Raum nach Homi K. Bhabha (vgl. Abschnitt 2.2.2) ist gewissermaßen das kulturwissenschaftliche Gegenstück zu Löws Raumbegriff. Aus den Postcolonial Studies importiert, wird er in letzter Zeit in der Musikpädagogik zunehmend aufgegriffen, wenn (trans-)kulturelle Fragestellungen in den Mittelpunkt rücken.
3. Erfahrungsraum, der primär im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung und musikalischer Bildung vorkommt, ist eine fachspezifische Adaption eines allgemein gebräuchlichen Terminus.[156] Er ist zu einer zentralen musikpädagogischen Begrifflichkeit gewachsen, an die bestimmte Vorstellungen gebunden sind, wird jedoch kaum raumtheoretisch hergeleitet oder entwickelt.

Bevor die Beispiele diskutiert werden, seien noch einige grundsätzliche Anmerkungen gestattet: Die in musikpädagogischen Schriften verwendeten Begriffe des Raums hängen von Geschichte und Selbstverständnis der Musikpädagogik genauso ab wie von politischen, sozialen und gesellschaftlichen Faktoren.[157] Dafür ist unerheblich, ob ein räumlicher Sachverhalt explizit diskutiert, implizit angenommen oder unbewusst mitgeführt wird. Wissenschaft steht vor der Aufgabe, die eigene Perspektivität zu reflektieren und mögliche Sichtweisen auf Forschungsgegenstände in ein Verhältnis zu setzen. Ardila-Mantilla führt für informelle Lernräume aus, was darüber hinaus für alle Raumbegriffe gelten kann:

> „[Es] stellt sich bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit informellen Lernräumen immer die Frage, aus welchem disziplinären Blickwinkel sie erfolgt und mit welchen Intentionen sie behaftet ist (s. Colley et al., 2003; Overwien, 2005). Für die Musikpädagogik ist darüber hinaus wichtig zu reflektieren, auf welche Weise sie Forschungsergebnisse und Erkenntnisse anderer Disziplinen rezipiert und mit ihrer eigenen spezifischen Perspektive verknüpft (s. Kaiser, 1998b; Vogt, 1998)." (Ardila-Mantilla, 2018, S. 399)

Je nach Forschungsdisziplin werden Räume unterschiedlich bestimmt, definiert und verstanden (vgl. Kapitel 2). Daher ist insbesondere der Import von Raumbegriffen mit Verortungen in disziplinären Traditionen verbunden. An den Beispielen des relationalen Raums und des Dritten Raums zeigt sich eine Annäherung

156 Vereinzelt taucht der Begriff als direkter Import und in anderen inhaltlichen Zusammenhängen auf.

157 Beispielsweise merkt Klingmann an, dass die Situation „in demokratisch und rechtsstaatlich verfassten Gesellschaften zunehmend von Pluralismus- und Transkulturalitätserfahrungen geprägt" werde (Klingmann, 2012, S. 202). Mit dieser Aussage gibt Klingmann eine Erklärung, warum Dritter Raum zunehmend musikpädagogisch rezipiert wird.

der Musikpädagogik an Soziologie und Postcolonial Studies. Allerdings kann – etwa am Beispiel des Erfahrungsraums – ebenso reflektiert werden, in welchen disziplinären Traditionen musikpädagogisches Denken im Allgemeinen steht, aus dem heraus *eigene* Begriffe generiert werden. Folglich ist in der analytischen Betrachtung *aller* Begriffe des Raums zwischen nicht-musikpädagogischen Einflüssen und musikpädagogischen Argumenten zu differenzieren.[158]

Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, folgen die Diskussionen der drei ausgewählten Raumbegriffe jeweils dem gleichen Vorgehen:

1. Die Schriften, die den Raumbegriff nennen, werden kurz vorgestellt.
2. Die Schriften werden auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verständnis des jeweiligen Raumbegriffs untersucht: In jedem Fall werden die musikpädagogischen Schriften *miteinander* verglichen, im Fall von importierten Begriffen zusätzlich mit der originären nicht-musikpädagogischen Theorie (vgl. Abschnitt 2.2).[159]
3. Die Art des Raumbegriffs wird dargestellt (vgl. Abschnitt 5.2).
4. Die Merkmalskonfiguration des Raumbegriffs, also die Verortung in den polaren Kontinua (vgl. Abschnitt 5.3), wird erläutert.
5. Es werden verdichtende Rückschlüsse gezogen und Anschlussmöglichkeiten weiterer Forschung skizziert.

5.4.1 Die musikpädagogische Rezeption von Martina Löws Raumbegriff

In Abschnitt 5.3.1 wurden bereits Textpassagen angeführt, die sich auf Martina Löws Raumbegriff beziehen. Während dort das Kontinuum *Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion* im Mittelpunkt stand, geht es im vorliegenden Abschnitt um eine umfassende Charakterisierung des relationalen Raums.

1. Schriften, in denen Löws Raumbegriff vorkommt

Folgende Texte nehmen mindestens einmal explizit auf Löws Ansatz Bezug: Busch (2015a) stellt theoretische Überlegungen an, wie Löws Raumbegriff von

158 Ob die Verbindung von beiden gelingt, ist ein Gradmesser für die Qualität eines Textes. Damit deutet sich ein Kriterium eines normativen Analyseapparats an, der möglicherweise in zukünftiger Forschung weitere Erkenntnisse zu Begriffen des Raums in der Musikpädagogik generieren könnte.

159 Orientierung bieten diese Fragen: Welche Aspekte des Raumkonzepts kehren in der musikpädagogischen Rezeption immer wieder oder werden hervorgehoben? Wie werden sie musikpädagogisch verarbeitet? Erfolgt eine musikpädagogische Zuspitzung?

der Musikpädagogik aufgegriffen werden und welchen Gewinn sie daraus ziehen könnte. In einer zweiten Publikation (Busch, 2015b) diskutiert er vor allem Raumkonzepte wie Sozialraum und Bildungslandschaft, die Raum auf einer systemischen Ebene betrachten. Löws Raumtheorie dient hier als Unterfütterung der thematisierten Ansätze. Babbe und Hoffmann (2018) verwenden Löws Ansatz als theoretische Brille in der Untersuchung von Konservatorien im 19. Jahrhundert. Lessing und Stöger (2018) streifen Löws Raumbegriff in der Auseinandersetzung mit Musiklernen in Institutionen, das sie vornehmlich mit Bezügen auf Bourdieu und Lessings Studie (Lessing, 2016, 2017) sowie aus einer praxistheoretischen Perspektive untersuchen. Weber (2017) bezieht sich auf Autor*innen, die in einer raumsoziologischen Tradition stehen, welche sich unter anderem auf Löws Raumkonzept zurückführen lässt, nennt aber selbst Löw nur einmal (Weber, 2017, S. 27).

Die Relevanz raumsoziologischen Denkens für die Musikpädagogik zeigt sich zusätzlich an den Bezugnahmen auf andere soziologische Autor*innen wie Bourdieu (Ardila-Mantilla et al., 2018; Lessing, 2016) und Schroer (Schatt, 2012), die Löws Denken vorausgehen, nahestehen oder sich mit diesem vergleichen lassen. Daneben finden sich im Materialkorpus Parallelen zu Löws Raumbegriff, bei denen unklar ist, ob Löws Raumtheorie den Autor*innen bekannt war. Beispielweise gebraucht Clausen Termini wie „Positionierungen" (Clausen, 2013, S. 276) oder „Synthetisierung" (ebd., S. 278), die an Löws Vokabular erinnern.

2. Vergleich der Schriften

Die musikpädagogischen Autor*innen teilen mit *Raumsoziologie* (Löw, 2015) eine gemeinsame Quelle. Sie beschränken sich auf direkte Bezüge und berücksichtigen keine musikpädagogischen Sekundärquellen. Insbesondere fällt auf, dass Buschs grundlegende Auseinandersetzung mit Löws Ansatz (Busch, 2015a) nicht erwähnt wird.[160] Dies ist insofern bemerkenswert, da zu anderen Raumbegriffen zwar auch keine ausführlichen Diskurse, aber zumindest diskursive Anklänge bestehen (siehe z. B. Abschnitt 5.4.2). Obwohl die musikpädagogischen Schriften einander nicht zur Kenntnis nehmen, besteht ein Konsens, wie Raum nach Löw zu verstehen ist und welche ihrer Aussagen eine zentrale Bedeutung haben. Beispielsweise zitieren Busch sowie Babbe und Hoffmann die gleiche Definition, in der Löw ausführt, sie verstehe „Raum als eine relationale (An)Ordnung von Körpern, welche unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An)Ordnung selbst ständig verändert" (Löw, 2015, S. 131; Busch, 2015a, S. 54; Babbe & Hoffmann, 2018, S. 296).

160 Nach dem Zeitraum des Materialkorpus finden sich Bezugnahmen (vgl. Blanchard, 2019, S. 245; Krause-Benz, 2020b, S. 14).

Obwohl eine Verknüpfung mit Musik verschiedentlich erfolgt – z. B. stellt Busch (2015a) Überlegungen zum ‚Wer, Wie und Was' musikbezogener (An)-Ordnungen an[161] –, verbindet es die Löw rezipierenden Schriften, dass sie sich auf soziale Fragen musikpädagogischer Situationen fokussieren.[162] Allerdings variiert die Größe des untersuchten Bezugsrahmens: Während Busch (2015a, 2015b) und Weber (2017) Sozialraumkonzepte in ihre Überlegungen einbinden, die auf politisch-gesellschaftliche Zusammenhänge abzielen, wenden die übrigen Autor*innen Löws Theorie verstärkt auf mikroräumliche Kontexte und spezifische Institutionen an.

Alle Löw rezipierenden Schriften greifen den bei ihr zentralen Zusammenhang von Raum und Handeln auf. Beispielsweise schreiben Lessing und Stöger:

> „Schulgebäude und Klassenzimmer sind dann nicht nur Rahmungen oder Symbole für soziale Ordnungen, sondern es geht um die Hervorbringung von Raum, um die Wirkungen, die dabei entstehen und durchaus auch um die Vorgänge von Disziplinierung, die dabei eine Rolle spielen." (Lessing & Stöger, 2018, S. 214)

Wie das Zitat exemplarisch zeigt, ist es wesentlich, dass die Konstitution von Raum in einer engen Verbindung zu Fragen nach Macht(-verteilungen) steht. Sowohl Busch (2015a) als auch Babbe und Hoffmann (2018) spitzen diese Fragen weiter zu und stellen Überlegungen aus der Perspektive der Genderforschung an. Babbe und Hoffmann erwähnen die „ungleichen Verteilungen der Studierenden entlang der Kategorie Geschlecht" (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 297) und kommen für das Wiener Konservatorium im 19. Jahrhundert zu dem Ergebnis, „dass, ganz unabhängig von der zahlenmäßig breiten Präsenz von Musikerinnen, ein Raum konstruiert wurde, in dem ihnen nur wenig Platz beigemessen war" (ebd., S. 301). Busch hebt hervor, dass derartige Überlegungen auf Löws Theorie fußen: Die „Mitwirkung an der Konstituierung von Räumen" sei „von den Strukturprinzipien der Klasse und des Geschlechts mitbestimmt" (Busch, 2015a, S. 59). In Hinblick auf die Musikpädagogik benennt er den „geringen Zugang von Mädchen zu vermeintlich männlich geprägten Räumen des Musizierens" (ebd.).

---

161 Die hinter diesen drei Interrogativpronomen stehenden Fragen übernimmt Busch von Löw (2015, S. 151) und überträgt sie auf die Beziehung von Raum und Musik: „*Was* wird in Bezug auf Musik oder gar musikalisch (an-)geordnet? *Wie* entstehen Räume durch Prozesse der Raumkonstitution unter Einbeziehung von Musik? *Wer* ordnet Musik (an) – mit welchem Recht und welcher Macht?" (Busch, 2015a, S. 56, H. i. O.)

162 Busch hebt dies hervor: „Wenn […] also ein Beitrag geleistet werden soll, die Bedeutung dieser sozialen Produktion von Raum in Bezug auf Musik etwas stärker zu beleuchten, so konzentriert sich dieses Vorgehen an dieser Stelle auf den soziologischen Strang der Diskussion" (Busch, 2015a, S. 54). Auch Lessing und Stöger betonen, dass die „soziale Dimension […] beleuchtet" werde (Lessing & Stöger, 2018, S. 214).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt musikpädagogischer Forschung liegt in Löws Verständnis von Institutionen. Babbe und Hoffmann halten etwa fest, Konservatorien ließen „sich mit Löw als institutionalisierte Räume fassen" (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 297). Was dies im Detail bedeutet, erläutert Busch: „Im repetitiven Alltag institutionalisieren sich Räume durch die temporale Angleichung ihrer (An-)Ordnungen, eigenes Handeln wird habitualisiert." (Busch, 2015a, S. 58) Zudem veranschaulicht er, dass zwischen institutionellen Faktoren und musikpädagogischen Situationen ein Wechselspiel besteht (vgl. ebd.). Lessing und Stöger erwähnen, „dass Räume, Anordnungen im Raum sowie Dinge einer gewissen Formalisierung unterworfen" seien (Lessing & Stöger, 2018, S. 215). Diese Formalisierung erschwert „Prozesse des selbstbestimmten Spacings" (Busch, 2015a, S. 62).

Schriftenübergreifend fällt auf, dass viele offene und komplex zu beantwortende Fragen gestellt werden, die von den Autor*innen (noch) nicht (vollständig) beantwortet werden. Somit ergibt sich eine Fülle von Desideraten. Während Busch z. B. einen Fragenkatalog aufstellt, der politische und gesellschaftliche Bedingungen und Konsequenzen von musikpädagogischen Situationen thematisiert (Busch, 2015b, S. 36–37), binden Lessing und Stöger die Fragestellungen unmittelbarer an musikpädagogische Themenfelder an. So fragen sie nach der „räumliche[n] Anordnung der Menschen bei den verschiedenen musikbezogenen Aktivitäten (Hören, Musizieren, Komponieren, etc.)" und der Übernahme der „räumliche[n] Gestaltung […] aus bisher bekannten Traditionen des Musiklernens" (Lessing & Stöger, 2018, S. 214–215).

Löws Raumbegriff wird in musikpädagogischen Schriften rezipiert, erläutert, an musikpädagogische Belange adaptiert und angewandt, aber nicht grundlegend modifiziert. Daraus ist zu folgern, dass die Darstellung von Löws originärem Ansatz (vgl. Abschnitt 2.2.1) für die Musikpädagogik prinzipiell ebenfalls gilt und nicht anhand der musikpädagogischen Texte im Detail wiederholt werden muss. Gleichwohl setzen die musikpädagogischen Schriften innerhalb der Raumtheorie andere Schwerpunkte als Löw, sodass Thematiken, die bei ihr eher am Rand stehen, ins Zentrum rücken. So fokussieren sich die musikpädagogischen Schriften beispielweise auf die nicht unmittelbar räumlichen Aspekte wie Machtverhältnisse, diskutieren aber weniger die räumliche Beschaffenheit von Räumen, wenngleich sie auf die Kernpunkte von Löws Raumtheorie zumeist eingehen und Verknüpfungen zu diesen herstellen (z. B. Busch, 2015a, S. 52).

Während Löw auch Raum als Grundkategorie betrachtet, wird von den musikpädagogischen Autor*innen meist *ein* Raum, also die Raumkonstitution in spezifischen Kontexten, untersucht. Somit wird Raum in der Musikpädagogik weniger als „begriffliche Abstraktion" (Löw, 2015, S. 131), sondern vorrangig als empirischer Gegenstand diskutiert, während Löw beide Ebenen betrachtet und bewusst zwischen ihnen unterscheidet (vgl. ebd.). Daneben findet in den musikpädagogischen Texten stellenweise eine *Verschachtelung* statt, durch die ein relationaler Raum letzten Endes doch in einen absoluten Bezugsrahmen gesetzt

wird. Beispielsweise schreiben Babbe und Hoffmann, sie betrachteten „die Konstitution sozialer und materieller Räume […] *innerhalb* der Ausbildungsinstitutionen" (Babbe & Hoffmann, 2018, S. 294, H. d. V.). Dadurch werden die Konservatorien zu einer äußeren Rahmung bzw. einer Art Gesamtraum erklärt.

Aus musikpädagogischer Perspektive ist von besonderem Interesse, inwiefern Löws Ansatz mit Musik verbunden werden kann. Busch hält fest, Klang sei „direkt in der Lage, in die Konstitution von Raum einzugreifen" (Busch, 2015a, S. 56). „Spielanweisungen oder Handlungsvorschläge führen zu musikalischem oder musikbezogenem Handeln, das seinerseits die Konstitution von Raum beeinflusst." (ebd.) Demnach ist Löws Theorie auf Musik als „symbolisches soziales Gut" (ebd.) und Faktor der Raumkonstitution beziehbar. Löw selbst misst der Musik keine so zentrale Bedeutung bei, sondern deutet Verbindungen zwischen Musik und Prozessen der Raumkonstitution nur vereinzelt an. Beispielsweise erwähnt sie Lieder in einer Aufzählung von Beispielen (Löw, 2015, S. 153) und Diskotheken (ebd., S. 154), die sie jedoch nicht im Hinblick auf dort gespielte oder zu hörende Musik diskutiert. Allerdings schreibt sie an anderer Stelle: „Geräusche sind an der Herausbildung von Räumen, zum Beispiel durch das Erklingen von Musik, […] beteiligt." (ebd., S. 195) Das Auditive wird für Löw erst im Kontext von Wahrnehmungsprozessen bedeutsam (vgl. Busch, 2015a, S. 58).[163]

Übergreifend betrachtet pflegen die musikpädagogischen Schriften zumeist einen zusammenfassenden oder skizzenhaft charakterisierenden Umgang mit Löws Raumbegriff und wenden ihn auf musikpädagogische Kontexte an. Es besteht Einigkeit darin, wie der Begriff zu verstehen ist, aber die denkbaren musikpädagogischen Konsequenzen werden nicht vollumfänglich entfaltet. Dies scheint den Autor*innen mindestens teilweise bewusst zu sein, sodass beispielsweise Busch hinsichtlich seiner Beschäftigung mit Sozialraum expliziert, er gehe auf die von ihm selbst zuvor aufgeworfenen Fragen „eher im Rahmen eines exemplarischen Problemaufrisses als im Sinne einer einhergehenden Diskussion" (Busch, 2015b, S. 37) ein. Am Umgang mit dem Raumbegriff zeigt sich, dass die musikpädagogischen Autor*innen nicht beabsichtigen, einen musikpädagogisch spezifizierten, gegebenenfalls deutlich vom Original abweichenden relationalen Raumbegriff zu entwickeln. Allerdings ist ohnehin fraglich, ob ein solches Anliegen zielführend wäre, da Löws Idee gerade darin besteht, dass ihr Raumbegriff möglichst allgemeingültig und vielseitig anwendbar sein soll. Auch deswegen bestehen zwischen originärem Raumbegriff und musikpädagogischer Rezeption hauptsächlich Gemeinsamkeiten und nur in Details Unterschiede, die nicht

163 Schatt bezieht sich zwar auf Schroer, formuliert aber kompatibel zu Löws Raumbegriff einen weiterführenden Gedanken zur Verbindung von Musik und Raum: „Auch wenn Musik kein Objekt ‚ist', kann sie als Konstrukt menschlichen Denkens auf der Basis gesammelten Wissens zumindest *auch* als Raum, nämlich als ‚relationale Ordnung körperlicher Objekte' erdacht, komponiert, dargeboten und gehört werden." (Schatt, 2012, S. 124–125, H. i. O.)

raumtheoretischer Natur sind, sondern sich auf Schwerpunktsetzungen in der Diskussion beziehen.

3. Art des Raumbegriffs

Löws Raumbegriff wird in der Musikpädagogik als *Gegenstand* und als *Analysekategorie* diskutiert (vgl. Abschnitt 5.2.1). Teilweise überschneiden sich die beiden Funktionen, wobei ihre Gewichtung unterschiedlich ausfällt.

Löw versteht Raum zunächst als *Grundkategorie* (vgl. Abschnitt 5.2.2), legt aber den Begriff so an, dass er auch auf spezifische Situationen und Kontexte angewandt werden kann. Die musikpädagogischen Schriften fokussieren sich in ihrer Anwendungsorientierung vor allem auf die Verwendung als *spezifischen kontextbezogenen Raum*. Dabei ist Löws Raumverständnis zu *materiellem Raum* inkompatibel, wenngleich hier Verwechslungsgefahr besteht, da in der Raumsoziologie materielle Räume als Orte der Raumkonstitution relevant werden. Folglich ist ein spezifischer Raum im Sinne Löws immer ein *metaphorischer Raum*.

Die inhaltliche Ausrichtung (vgl. Abschnitt 5.2.3) geht aufgrund der soziologischen Fundierung immer von einem *sozialen Fokus* aus. Je nach musikpädagogischem Anwendungsfeld changieren die begriffsrezipierenden Schriften zudem zwischen einem *musikalischen* und einem *pädagogischen Fokus*, wobei letzterer im direkten Vergleich häufiger vorzukommen scheint.

4. Merkmalskonfiguration des Raumbegriffs

Im polaren Kontinuum von *Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion* (vgl. Abschnitt 5.3.1) lässt sich Löws Raumbegriff nicht nur verorten, sondern er war überdies der Auslöser für dessen Entwicklung. Denn im Raumbegriff sind Raum und Handeln verflochten und stehen in einem *eusymbiotischen* Verhältnis (vgl. Abschnitt 5.3.5): Deshalb kann kein Zuerst in ihrer wechselseitigen Beziehung benannt werden. Gleichwohl können die beiden Seiten des Kontinuums analytisch differenziert werden.

Bewegung im Raum (vgl. Abschnitt 5.3.2) wird in Löws Raumtheorie zwar vorausgesetzt, aber in der musikpädagogischen Rezeption wenig explizit thematisiert. *Raum in Bewegung* ist wiederum über den Materialkorpus hinaus das zentrale Thema jeglicher Auseinandersetzung mit Löws Raumbegriff: Räume werden produziert, verändern sich, werden möglicherweise reproduziert und können wieder vergehen.

Hinsichtlich des Kontinuums von *Permanenz* und *Situativität* (vgl. Abschnitt 5.3.3) zeigt sich, dass die Merkmalsbestimmung eine Frage des Kontexts ist. Einerseits entstehen immer wieder situativ neue Räume, weil Raum produziert wird. Andererseits erlangen institutionalisierte Räume eine gewisse Stabilität und Permanenz, weil sie reproduziert werden – zumindest, wenn angenommen wird, dass institutionalisierte Räume an sich die *gleichen* bleiben und nicht

dauernd durch neue *ähnliche* Räume ersetzt werden. In der musikpädagogischen Rezeption werden die Raumkonstitution und die Möglichkeiten der Veränderung institutionalisierter Räume betont. Insofern besteht insgesamt eine Gewichtung des Kontinuums zugunsten des Situativen.

Das Kontinuum von *Geschlossenheit* und *Offenheit* (vgl. Abschnitt 5.3.4) wird im Zusammenhang mit Löws Raumbegriff kaum ausführlich thematisiert und kommt in den Fragen nach den individuellen und teilweise pädagogischen Absichten der Raumkonstitution allenfalls implizit vor. Lediglich eine selten auf Räumlichkeit bezogene und von den Autor*innen kritisierte (Aus-)Geschlossenheit kann in der Diskussion von Themen wie In- bzw. Exklusion ausgemacht werden. Über weite Strecken ergeben sich Geschlossenheit und Offenheit als Zustände automatisch aus konstituierten Räumen.

In der Musikpädagogik wird Löws Raumbegriff mit einer *einheitlichen Merkmalskonfiguration* versehen, die weitestgehend auch den ursprünglichen Merkmalen entspricht. Da mit Ordnungs- und Handlungsdimension sowie Spacing und Syntheseleistung Dichotomien auftreten, kann ein durch Perspektivwechsel innerhalb von diesen bedingter hoher Grad an Oszillation (vgl. Abschnitt 5.3.5) festgestellt werden, der wiederum konstitutiver Bestandteil der einheitlichen Merkmalskonfiguration ist.

5. Rückschlüsse und Möglichkeiten der Weiterführung

Löws Raumbegriff hat sich in den letzten ca. 20 Jahren in den Geistes- und Sozialwissenschaften als einer der zentralen Raumbegriffe etabliert. Auch in der Musikpädagogik ist er als einer der am umfangreichsten importierten Raumbegriffe angekommen. Vor allem in den letzten Jahren scheint seine Verwendung zuzunehmen, was möglicherweise mit der gegenwärtigen Hochkonjunktur anderer soziologischer Ansätze wie der Praxeologie zusammenhängt. Nach dem Ende des Zeitraums des Materialkorpus finden sich also weiterhin Schriften, die sich auf Löws Raumbegriff beziehen. Beispielsweise wird er als theoretische Brille in einer Videostudie aufgegriffen (Dreßler & Dauth, 2019) und als eine theoretische Basis in der Schärfung der räumlichen Dimension des Aneignungsbegriffs (Dauth & Dreßler, 2022, S. 18–20, 24; Dreßler, 2021b, S. 17–18) sowie in Überlegungen zu neuen virtuellen sozialen Räumen im Musizieren mit Smartphones und Tablets (Eusterbrock, 2020, S. 107–110) gesetzt.

5.4.2 Die musikpädagogische Rezeption von Homi K. Bhabhas Begriff des Dritten Raums

Erfolgt eine Annäherung an Raum in musikpädagogischen Texten von einer kulturwissenschaftlichen Seite, wird verstärkt auf Homi K. Bhabha Bezug

genommen. Während sein ursprüngliches Raumverständnis aus einer Beschäftigung mit postkolonial bedingten Hierarchisierungen resultiert, wird Dritter Raum in der Musikpädagogik weiter gefasst und als theoretischer Bezugspunkt für jegliche Situationen kultureller Begegnung, kulturellen Verstehens und des ‚Zuerkennens von Eigensinn' (Ott, 2012a, 2012b, S. 132–136) aufgegriffen.[164]

1. Schriften, in denen der Begriff des Dritten Raums vorkommt

Der früheste Import von Bhabhas Raumbegriff in die Musikpädagogik erfolgt 2011 durch Geuen und Stöger, die sich im Zuge einer Festschrift „Gedanken zur Bedeutung der Lehrperson im Musikunterricht" (Geuen & Stöger, 2011, S. 43) machen.[165] Im letzten Drittel des Beitrags fragen sie nach einer „fruchtbaren Lernumgebung" (ebd., S. 50) und thematisieren Unterricht als Dritten Raum. Klingmann (2012) erwähnt Geuens und Stögers Beitrag nicht, aber setzt sich, von Beispielen der Musikvermittlung ausgehend, ebenfalls theoretisch mit Bhabhas Raumkonzept auseinander. Durch Bezugnahmen auf weitere Autor*innen wie Wolfgang Welsch und Andreas Reckwitz entsteht eine Dynamik, die im ‚dritten kulturellen Raum' resultiert. Dieser stellt eine Modifikation des Dritten Raums dar, die vor allem die Eingebundenheit in „kulturelle Netze" betont (Klingmann, 2012, S. 213) und Bedeutungsverschiebungen beinhaltet. Krause-Benz (2013) bezieht sich hinsichtlich des Dritten Raums weder auf Geuens und Stögers Beitrag noch auf Bhabhas ursprüngliche Publikationen, sondern ausschließlich auf Klingmanns Ausführungen.[166] Allerdings stellt Dritter Raum nur einen Aspekt in ihrer Diskussion von transkultureller Identität aus einem konstruktivistischen Blickwinkel dar. Hirsch und Steiner (2014) berufen sich weder auf Klingmann noch auf Krause-Benz, aber auf Geuen und Stöger sowie den von Bhabha ebenfalls zitierten Salman Rushdie. Dennoch kommt Dritter Raum nur am Rande vor. Ausführlicher setzen sie sich mit Performativität und Liminalität auseinander, was in einem Vergleich des Dazwischen in Musik- und Religionsunterricht

164 Dritter Raum ist zwar der gegenwärtig in der Musikpädagogik am weitesten verbreitete Raumbegriff zur Diskussion solcher Themen, aber keineswegs der einzige. Beispielsweise nimmt Anna Magdalena Schmidt in ihrer Monografie zur *imaginären Grenze* vor dem Hintergrund der Transdifferenz auf den „Schwellenraum" (Schmidt, 2015, S. 185–190) Bezug, den Bhabha allerdings ebenfalls nennt (Bhabha, 2000, S. 5).

165 Zur gleichen Zeit findet in der Musiksoziologie bereits eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Postkolonialer Theorie statt (vgl. Ismaiel-Wendt, 2011). In der Analyse von populärer Musik wird nicht nur auf den Standpunkt Bhabhas, sondern auch auf die Positionen von Stuart Hall, Edward W. Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Frantz Fanon (ebd., S. 9, 26–27, 31–38, 47) Bezug genommen.

166 In einem chronologisch nach dem Materialkorpus erschienenen Beitrag gibt Krause-Benz (2020b) hingegen einen Überblick über eine Vielzahl von musikpädagogischen Schriften, die sich teils auf Bhabhas Raumbegriff und teils auf andere Begriffe des Raums beziehen.

mündet. Busch (2015a, S. 51, 54) und Weber (2017, S. 28) erwähnen Dritten Raum als Möglichkeit musikpädagogischer Forschung, gehen aber nicht weiter auf diesen ein.[167]

Neben Schriften, die Dritten Raum explizit erwähnen, finden sich immer wieder Textpassagen, die auf eine Drittem Raum nahestehende Denkweise schließen lassen. So zeigen sich am „mit anderen Individuen geteilten Erfahrungsraum" (Rora, 2010, S. 38) Parallelen zu Drittem Raum. Knoll-Kaserer spricht davon, „das Eigene und Andere durch die Musik verbinden zu können" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 266), und umschreibt damit eine durch Musik erzeugte Hybridität. Auch die Begegnung von „ICH" und „DU" in Übersetzungsräumen (Falschlunger, 2014, S. 346) könnte als Dritter Raum interpretiert werden (vgl. Bhabha, 2000, S. 55). Die drei skizzierten Beispiele deuten an, dass ein Denken in hybriden Strukturen weit über Bhabhas Ansatz hinausreicht. Die folgenden Ausführungen beschränken sich jedoch auf Texte, die sich ausdrücklich mit Bhabhas Überlegungen auseinandersetzen, was vor allem vier Schriften betrifft (Geuen & Stöger, 2011; Klingmann, 2012; Krause-Benz, 2013; Hirsch & Steiner, 2014).[168]

2. Vergleich der Schriften

Zuerst fällt auf, dass in musikpädagogischen Schriften, die Bhabha rezipieren, Dritter Raum nie im Mittelpunkt steht, sondern – sogar in Klingmanns konzeptueller Weiterentwicklung – dazu dient, weiterführende Fragen zu bearbeiten. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass Dritter Raum nicht in den Titeln der Schriften genannt wird (vgl. Geuen & Stöger, 2011, S. 43; Hirsch & Steiner, 2014, S. 319; Klingmann, 2012, S. 201; Krause-Benz, 2013, S. 72). Die musikpädagogischen Autor*innen agieren diesbezüglich ganz im Geiste Bhabhas, der Dritten Raum ebenfalls nur gelegentlich aufgreift, aber nie zu einer Raumtheorie ausbaut.

Bhabha hält fest, die „Potentiale" des Dritten Raums seien „kolonialer oder postkolonialer Herkunft" (Bhabha, 2000, S. 58). Dieser Kontext wird von den musikpädagogischen Autor*innen anerkannt und als Basis für Spezifizierungen sowie Ergänzungen genutzt. Dabei werden die zentralen Bestandteile von Bhabhas raumbezogener Argumentation übernommen. Beispielsweise zitiert Klingmann eine längere Textpassage, in der das Treppenhaus als Metapher für Hybridität verstanden wird (Klingmann, 2012, S. 214–215; Bhabha, 2000, S. 5; vgl. Abschnitt 2.2.2). Tendenziell scheinen die musikpädagogischen Autor*innen

167 Busch hat inzwischen Dritten Raum ausführlicher aufgegriffen (Busch & Moormann, 2020, S. 23–24).

168 Da sich die Schriften von Geuen und Stöger sowie von Hirsch und Steiner auf Bhabhas ursprünglichen Ansatz beziehen und die beiden anderen Schriften Klingmanns modifizierte Fassung vertreten, entstehen in manchen Detailfragen Spannungen, die aber zu geringe Unterschiede mit sich bringen, um von verschiedenen Raumbegriffen sprechen zu müssen.

Dritten Raum stärker – im euklidischen Sinne – räumlich zu imaginieren, während Bhabha ihn eher als abstrakte Metapher für Hybridität ansieht.

In den musikpädagogischen Schriften wird die Wahrnehmung von kultureller Differenz „als produktive Desorientierung anstatt als Festschreibung von Andersartigkeit" (Geuen & Stöger, 2011, S. 51) ausgelegt. Uneinigkeit besteht in der Frage, ob die Differenz aufgehoben werden kann, wie es der Vorstellung von Hybridität als Verschmelzung entspricht und bei Bhabha anklingt, wenn er ausführt, der Dritte Raum verdränge die Geschichten („histories"), die ihn konstituierten (Rutherford, 1990, S. 211), oder ob sich Individuen „in diesem dritten Raum gemeinsam aufhalten und interagieren" können, „ohne dass Differenzen grundsätzlich verschwinden müssen" (Krause-Benz, 2013, S. 77). Weder Bhabha noch die Rezeption leugnen in ihren Thematisierungen des Dritten Raums, dass es auch einen – niemals so benannten – *ersten* und *zweiten* Raum gibt. Allerdings betont Bhabha, dass diese ursprünglichen ‚Momente' nicht relevant seien: „[T]he importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges" (Rutherford, 1990, S. 211). Demgegenüber geht insbesondere Krause-Benz mehrfach auf die ‚originalen Momente' ein und erwähnt „Individuen, die aus verschiedenen kulturellen Räumen kommen" (Krause-Benz, 2013, S. 77). Diese Annahme führt zu einer Differenzierung zwischen ‚Eigenem' und ‚Anderem' (vgl. ebd., S. 78). Freilich ist denkbar, dass in derartigen Kontexten, in denen ein binäres Denkmuster angelegt wird, trotzdem ein hybrides Ideal vorhanden ist, während die Dichotomie beispielsweise der beobachteten oder vermuteten Unterrichtsrealität entspricht. So thematisiert Krause-Benz auch die für Transkulturalität typische Aufhebung der ursprünglichen Räume: „Die alten Grenzen können in der neuen Kultur sogar völlig verschwinden, sich also auflösen, sodass man kaum noch feststellen kann, welche Ausgangskulturen der neu herausgebildeten Kultur eigentlich zugrunde lagen." (ebd., S. 77)

Im Ziel der Überwindung von Binaritäten und Polaritäten besteht – trotz unterschiedlicher Detailverständnisse – eine grundlegende Gemeinsamkeit der Bhabha rezipierenden musikpädagogischen Schriften. Geuen und Stöger führen beispielsweise aus, Bhabha versuche, „aus einem verhängnisvollen Denken in binären Mustern herauszufinden", die zur Prolongation „stereotype[r] Denkweisen und Machtverhältnisse" beitrügen (Geuen & Stöger, 2011, S. 51). Bhabha selbst hält fest: „[I]ndem wir diesen Dritten Raum erkunden, können wir der Politik der Polarität entkommen" (Bhabha, 2000, S. 58). Die „Auflösungen von Hierarchien und Durchkreuzungen binärer Gegensätze" (Klingmann, 2012, S. 211) lassen sich auf musikbezogene Zusammenhänge übertragen. So führen Geuen und Stöger in einer späteren Schrift aus, „mit dem ‚Verstehen' und dem ‚Interpretieren' von Musik" würden „ein Dualismus zwischen Objekt und Subjekt und damit bestimmte Hierarchisierungen transportiert" (Geuen & Stöger, 2016, S. 69). Dritter Raum könnte als Ansatz zur Überwindung einer solchen Trennung von Objekt und Subjekt eine Verwendung in zukünftiger Forschung finden.

Unabhängig davon, dass unterschiedliche Hybriditätsbegriffe vorliegen, wird in den musikpädagogischen Schriften die Auffassung geteilt, dass Dritter Raum einerseits dazu dient, Hybridität zu erklären, und andererseits erst aus einer hybriden Verfasstheit hervorgeht. Infolgedessen können „Hybridisierungsprozesse als ein Ausloten des Dritten Raums" (Weber, 2017, S. 28) gesehen werden. Hybridität bezieht sich zwar auf ein „kulturelle[s] Mischprodukt", aber gerade nicht ein solches, „das sich in den Schnittstellen von Kulturen entwickelt" (Klingmann, 2012, S. 209). Denn dann wäre es *inter*kulturell und würde von relativ stabilen Kulturen ausgehen. Stattdessen ist das ‚Mischprodukt' *trans*kulturell und versteht Kulturen im Fluss. Krause-Benz erläutert, Klingmann fasse „den Aspekt der Hybridität […] nicht als Vermischung von Kulturen auf, sondern als Herausbildung eines so genannten ‚dritten kulturellen Raums'" (Krause-Benz, 2013, S. 77). Tatsächlich resultiert Dritter Raum nach Klingmann nicht aus der Vermischung der Kulturen selbst, sondern aus „geteilte[n] Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungs*dispositionen*, […] die Gemeinsamkeit und Kooperation ermöglichen" (Klingmann, 2012, S. 209, H. i. O.). Klingmann versteht diese erfahrungsbasierten und veränderbaren Dispositionen vor dem Hintergrund der Sozialtheorie Bourdieus als Umschreibung von Habitus (Klingmann, 2010, S. 276). Folglich entsprechen sie den „Denk-, Fühl- und Handlungsmöglichkeiten von Menschen" (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 196). Zwischen der Sichtweise, dass Dritter Raum aus Dispositionen hervorgeht, und dem Blickwinkel, dass er durch Handeln bzw. durch Praxen hergestellt wird (z. B. Krause-Benz, 2013, S. 77), scheint allerdings ein Widerspruch zu bestehen. Wird die letztgenannte Perspektive weiterverfolgt, ist Dritter Raum in gewisser Weise auch ein relationaler Raum im Sinne Löws: So wird er nicht nur „durch kontextabhängige kulturelle Praxen konstruiert" (ebd.), sondern ist zugleich ein Raum, „in welchem musikkulturelle Praxen immer wieder neu ausgehandelt werden müssen" (ebd.). Klingmann löst den Widerspruch zwischen Dispositionen und Praxen auf, indem er das Verhältnis von Drittem Raum und Praxen leicht anders formuliert als Krause-Benz und von einem „in Abhängigkeit von den kontextspezifisch brauchbaren Praktiken *hergestellten* dritten kulturellen Raum" (Klingmann, 2012, S. 209, H. i. O.) spricht. Demnach wird Dritter Raum durch Dispositionen hergestellt, die in enger Wechselwirkung zu Praxen stehen, in deren Kontext das Handeln verortet werden kann. Im Unterschied zu vielen soziologischen Ansätzen wird der Dritte Raum im Verständnis Klingmanns also nicht unmittelbar durch das Handeln erzeugt, sondern bereits durch ein geteiltes (Handlungs-)Potenzial. Bhabha geht hingegen wenig darauf ein, ob oder wie ein Dritter Raum geschaffen wird, sondern thematisiert eher die Auswirkungen, die aus seiner Existenz resultieren, indem er beispielsweise schreibt: „Eben jener Dritte Raum konstituiert […] die diskursiven Bedingungen der Äußerung" (Bhabha, 2000, S. 57). Hier wird der Raum nicht konstituiert, wie es sonst zumeist formuliert wird, sondern ist selbst das konstituierende Agens. Weiter führt Bhabha aus, er sehe den „Dritten [Raum] der Äußerungen […] als

Vorbedingung für die Artikulation kultureller Differenz" an (ebd., S. 58). Wenngleich Bhabhas Überlegungen fernab von raumsoziologischem Denken sind, ist mindestens in den beiden gerade angeführten Zitaten auszumachen, dass der Raum dem Handeln vorausgeht. Demnach scheint sich das Verhältnis von Raum und Handeln zwischen originärer Theorie und musikpädagogischer Rezeption *tendenziell* gedreht zu haben.

Klingmann bezeichnet Dritten Raum als „situativ" (Klingmann, 2012, S. 209) und meint damit, dass in unterschiedlichen Situationen individuell neue Dritte Räume entstehen. Die Umschreibung als „temporäres Produkt kultureller Netze" (ebd., S. 213) verdeutlicht zusätzlich, dass ein Dritter Raum nur für eine gewisse Zeitspanne Bestand hat, während die kulturellen Netze, in denen er entsteht, dauerhafter sind. Die kurze Bestandsdauer *eines* Dritten Raums geht damit einher, dass Akteur*innen sich „ihre kulturelle Verortung immer wieder neu, situationsadäquat erschließen" (ebd., S. 210) müssen. Demgegenüber verstehen Hirsch und Steiner den Dritten Raum permanent, fassen aber Rituale situativ: „Dem zeitlich unbegrenzten Aufenthalt im *third space* [sic] wie er sich im Kontext von Migration darstellt, kann das zeitlich begrenzte Durchlaufen eines Rituals gegenübergestellt werden." (Hirsch & Steiner, 2014, S. 321, H. i. O.) Ihr Verständnis der Bestandsdauer von Drittem Raum widerspricht Klingmanns Auffassung, orientiert sich jedoch eher an Bhabhas originärer Theorie.

Es klang bereits an, soll aber hier noch einmal verdeutlicht und weiter ausgeführt werden: Klingmann greift Bhabhas Raumbegriff nicht nur auf, sondern benennt ihn um, erweitert ihn und nimmt eine eigene Definition des ‚dritten kulturellen Raums' vor (vgl. Klingmann, 2012). Im Zuge dessen bezieht er zwar seine Ausführungen auf musikpädagogische Beispiele, doch legt keine musikpädagogisch zugespitzte Modifikation des Raumbegriffs selbst vor. Deswegen ist nicht abschließend zu klären, ob Klingmanns Ausführungen als konzeptuelle Weiterentwicklung von Bhabhas Ansatz gesehen werden können oder ob lediglich eine interpretative Darstellung dieses Ansatzes vorliegt. So haben Klingmanns und Bhabhas Vorstellungen von Drittem Raum gemeinsam, dass eine Schnittmenge zwischen festen Kulturgebilden verneint wird. Stattdessen betonen beide, dass Dritter Raum durch fluide kulturelle Gemeinsamkeiten *ent*steht bzw. *be*steht. Klingmann spricht von „Begegnungs- und Erfahrungsräume[n]" (ebd., S. 202), was andeutet, dass Dritte Räume sowohl *inter*subjektiv als auch *intra*subjektiv vorgefunden werden können. Bhabhas Überlegungen implizieren ebenfalls beide Möglichkeiten. Indessen scheint der Dritte Raum bei ihm noch stärker im Unbewussten verankert zu sein, sodass er nicht einfach genutzt werden kann, sondern zunächst freigelegt werden muss. Damit einhergehend entspricht Dritter Raum bei Bhabha *eher* einer Zustandsbeschreibung, während Klingmann auf dessen bewusste Herbeiführung eingeht: Über den Bezug zu Praxen bindet er Dritten Raum stärker an Handeln an, wenngleich dessen Ursachen im unbewussten

Kollektiven liegen können. So spricht Klingmann vom „auf der Grundlage einer *habituell geregelten* Improvisation hergestellten" (ebd., S. 213, H. d. V.) Dritten Raum.

Hinsichtlich der Bedeutung und Relevanz von Identität führt Klingmann aus: „Transkulturelle musikalische Identität besteht vielmehr in der Fähigkeit, mit einem nicht verfügbaren dritten kulturellen Raum, mit dessen […] Herstellung, *verständig* umzugehen." (ebd., S. 211, H. i. O.) Somit definiert er Identität als zu erreichende Fähigkeit, möglicherweise sogar als Kompetenz. Die Hervorhebung des verständigen Umgangs ist eine Bezugnahme auf Kaisers verständige Musikpraxis (vgl. Kaiser, 2010), die von Krause-Benz als „Aufgabe" des Musikunterrichts bezeichnet wird (Krause-Benz, 2013, S. 82). Dass Dritter Raum ‚nicht verfügbar' ist, deutet darauf hin, dass er nicht gesichert werden kann, weil er im Fluss bleibt. Wird Rosas Verständnis des Unverfügbaren angelegt,[169] wäre Klingmanns Äußerung dahingehend zu interpretieren, dass Dritter Raum nicht verfügbar gemacht werden kann (vgl. Rosa, 2019, S. 21–24), sondern nur in Momenten der Berührung, der Selbstwirksamkeit, der Anverwandlung und damit der Unverfügbarkeit zugänglich wird (ebd., S. 37–46). Dies scheint zu Klingmanns Ausführungen kompatibel zu sein, die andeuten, dass jeder Dritte Raum bzw. jedes Betreten eines Dritten Raums einzigartig ist (vgl. z. B. Klingmann, 2012, S. 211). Der Begriff der Identität, mit dem Klingmann den Umgang mit den unverfügbaren Momenten beschreibt, ist auch im Sprechen anderer Autor*innen über Dritten Raum wesentlich (z. B. Geuen & Stöger, 2011, S. 52; Hirsch & Steiner, 2014, S. 320–322). Wenngleich zumeist die Überzeugung zu bestehen scheint, dass sich verschiedene Identitäten überlappen können und im Zusammenspiel Gesamtidentitäten, etwa von Individuen, konstituieren, weichen die einzelnen Vorstellungen, was unter Identität im Detail zu verstehen ist, voneinander ab. Allerdings teilen die musikpädagogischen Schriften den Standpunkt der grundsätzlichen Relevanz von Identität, die Bhabha wiederum nicht in diesem Ausmaß gegeben sieht. So antwortet er auf Rutherfords Frage, ob er den Dritten Raum als Identität bezeichnen würde:

> „No, not so much identity as identification […]. […] [I]dentification is a process of identifying with and through another object, an object of otherness, at which point the agency of identification – the subject – is itself always ambivalent, because of the intervention of that otherness." (Rutherford, 1990, S. 211)

169 Diese Assoziation hat einen eher hypothetischen Charakter. Rosas Publikation *Unverfügbarkeit* (Rosa, 2019) ist nach Klingmanns Schrift (2012) erschienen. Die Kenntnisnahme früherer Veröffentlichungen Rosas ist in Klingmanns Literaturangaben (Klingmann, 2010, 2012) ebenfalls nicht auszumachen.

Für Bhabha spielt also *Identität* als Resultat des Prozesses der *Identifikation* eine untergeordnete Rolle. Im Mittelpunkt steht vielmehr das Identifizieren mit dem ‚Anderen', welches dafür sorgt, dass die Subjekte sich in einem Zustand der Ambivalenz befinden, den Bhabha befürwortet. Nur darüber könne verhindert werden, dass „sich Identitäten […] zu ursprünglichen Polaritäten" festsetzten bzw. zu „auf Differenz beruhende[n] Identitäten" würden (Bhabha, 2000, S. 5).

Des Weiteren bestehen Unterschiede zwischen Bhabhas originärer Theorie und ihrer Rezeption, die daraus resultieren, dass die musikpädagogischen Autor*innen Dritten Raum auf Musikunterricht beziehen. Geuen und Stöger erörtern die „Sichtweise von Schule oder Unterricht als ‚Drittem Raum'" (Geuen & Stöger, 2011, S. 51). Diese habe zur Konsequenz, dass die von Adorno geprägte „Dichotomie von Schule und Welt" nicht mehr binär gedacht werde, sodass Schule „nicht mehr als Instanz von Entfremdungserfahrung, sondern als Ort, der in besonderer Weise Ambivalenzen aufnimmt und füllt", gefasst werden könne, was wiederum eine produktive Nutzung von „Entortungserfahrungen" ermögliche (ebd., S. 52). Dieser Perspektivwechsel ist die Grundlage eines umfassenderen Aushandlungsprozesses: „Angesichts der starken institutionellen Zwänge […] entsteht Schule als ‚Dritter Raum' nicht von allein, sondern muss immer wieder neu gedacht und erobert werden." (ebd., S. 53) Demnach besteht für Individuen, vor allem Lehrende, die Verantwortung, zum Entstehen Dritter Räume in der Schule beizutragen. Die Schule selbst als Institution kann im Zuge dessen nur langfristig verändert werden, unmittelbare Wirksamkeit erlangen die Individuen auf der Ebene des Unterrichts.

Geuen und Stöger beziehen Dritten Raum nicht nur auf Schule, Unterricht und die „Bedeutung der Lehrperson" (Hirsch & Steiner, 2014, S. 320), sondern auch auf die Musik selbst:

> „Der ‚Dritte Raum' ist etwas Neues und es erscheint uns reizvoll, gerade diese Komponente der Vermischungen von (Musik)Kulturen, von Perspektiven auf Musik und musikalischen Praxen in der Schule zu betonen, sie in ihrer möglichen Eigenart zu entwickeln und zur Geltung zu bringen." (Geuen & Stöger, 2011, S. 52–53)

Im Mittelpunkt stehen hybride Musik(en) bzw. Umgangsweisen mit Musik. Einer solchen musikzentrierten Perspektive stehen Textpassagen entgegen, die eher Transfereffekte betonen. So zielen Klingmanns Ausführungen teilweise weniger auf musikalische Bildung, sondern auf allgemeine Bildung *durch* Musik: Der Dritte Raum trage „zur fortschreitenden Sicherung und Entfaltung demokratischer Verhältnisse" (Klingmann, 2012, S. 211) bei. Ein Beitrag dazu sei „eine lohnende Aufgabe transkultureller Musikvermittlung" (ebd.). Als Konsens der musikpädagogischen Schriften kann festgehalten werden, dass eine wesentliche Aufgabe von Musikunterricht aus transkultureller Perspektive ist, in Musik – nicht nur,

aber vor allem verstanden als Praxis – „Hybridität wahrzunehmen und konstruktiv ins Spiel zu bringen" (Geuen & Stöger, 2011, S. 53).[170]

Die Unterschiede, die zwischen Bhabhas Verständnis von Drittem Raum und seiner musikpädagogischen Auslegung bestehen, sind zumeist nicht essenziell, sondern bewegen sich im Bereich von Nuancen. Dennoch genügt deren gelegentliche Modifikation, um ‚den' musikpädagogischen Dritten Raum zu einem stellenweise widersprüchlichen und Ambivalenzen beinhaltenden Raumbegriff auszuformen. Dies wirkt sich vor allem auf seine Merkmalskonfiguration aus, die nicht vollständig eindeutig benannt werden kann, sondern diese Spannungen widerspiegelt.

3. Art des Raumbegriffs

Dritter Raum kommt in musikpädagogischen Schriften als *Gegenstand* (vgl. Abschnitt 5.2.1) vor, aber es fällt auf, dass er kaum im Mittelpunkt steht und nicht raumtheoretisch diskutiert wird.[171] Stattdessen wird Dritter Raum immer als einer unter mehreren Ansätzen zur Klärung umfangreicherer Thematiken wie Hybridität herangezogen. So fungiert er als theoretischer Baustein, um Fragen zu transkulturellen musikpädagogischen Situationen zu erörtern. Dennoch ist fraglich, ob es angemessen wäre, Dritten Raum als *Analysekategorie* zu bezeichnen, da er immer auch aus den Prozessen, die in den Texten besprochen werden, hervorgeht. Vermutlich wäre es im Sinne Bhabhas, dass der Begriff des Dritten Raums auf der formalen Ebene von *Funktionen in Argumentationen* ebenfalls einen Dritten Raum erzeugt, der die Differenzierung zwischen Gegenstand und Analysekategorie zu überwinden versucht. Die musikpädagogische Rezeption bemüht sich darum, anhand von Bhabhas abstrakten Aussagen die Merkmale des Dritten Raums so weit zu schärfen, dass er anwendbar wird. Somit entwickelt sie – mit Ausnahme des Texts von Klingmann – den Raumbegriff nicht weiter, aber schlüsselt ihn auf.

Während Bhabha Dritten Raum zwar nicht als allgemeine Grundkategorie (vgl. Abschnitt 5.2.2), doch als Grundkategorie postkolonialer und kultureller Kontexte aufzufassen scheint, wird der Begriff in der Musikpädagogik eher als

170 Ausführliche musikdidaktische Diskussionen der Konsequenzen der Annahme eines Dritten Raums für die Unterrichtspraxis finden sich im Materialkorpus nicht. Jedoch skizzieren beispielsweise Geuen und Stöger bestehende Anknüpfungspunkte, indem sie die Theorie des Dritten Raums mit den Feldern Musik-Erfinden, Musik-Realisieren, Musik-Recherchieren, Musik-Hören, Musik-Interpretieren und Musik-Gestalten verbinden (vgl. Geuen & Stöger, 2011, S. 52).

171 Es kann sicherlich hinterfragt werden, ob diese Diskussion überhaupt möglich wäre, ohne den Begriff des Dritten Raums grundlegend neu zu definieren, da Bhabhas originäre Überlegungen hinsichtlich des Raums vage und metaphorisch bleiben.

spezifischer kontextbezogener Raum verstanden. Dabei beschreibt Dritter Raum einen rein *metaphorischen Raum*.

Dritter Raum wird in musikpädagogischen Schriften mit pädagogischen Überlegungen verbunden und auf Musik bezogen (vgl. Abschnitt 5.2.3). Vorrangig wird der Begriff jedoch zur Diskussion von (inter- bzw. trans-)kulturellen Fragestellungen verwendet. Offen bleibt, ob oder wie Dritter Raum die Begegnung von Individuen und Musik erklären kann bzw. wann genau in musikalischer Praxis Dritte Räume entstehen.[172]

4. Merkmalskonfiguration des Raumbegriffs

Hinsichtlich des Kontinuums *Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion* (vgl. Abschnitt 5.3.1) werden im Begriff des Dritten Raums in seiner musikpädagogischen Rezeption – insgesamt betrachtet – beide Pole eusymbiotisch verknüpft. Allerdings finden sich in Bhabhas originären Überlegungen tendenziell mehr Textpassagen, die vom Raum ausgehen, während in der Rezeption stärker vom Handeln ausgegangen wird. Teilweise ist unklar, ob es tatsächlich das Handeln ist, das Raum produziert, oder ob die Raumkonstitution nicht etwa aus geteilten Dispositionen hervorgeht, die sich im Handeln äußern bzw. Teil von Praxen sind. Vom ursprünglichen zum musikpädagogischen Dritten Raum findet also eine leichte Verlagerung der Balance innerhalb des Kontinuums statt.

Das Kontinuum von *Bewegung im Raum* und *Raum in Bewegung* (vgl. Abschnitt 5.3.2) spielt in der Diskussion des Dritten Raums eine untergeordnete Rolle. Die Vorstellung von Bewegung im Raum scheint aufgrund der hohen Metaphorizität des Raumbegriffs und der daraus resultierenden Schwierigkeit, Dritten Raum im euklidischen Sinne räumlich zu imaginieren, kaum aufzukommen. Umgekehrt stellt zumindest Klingmann (2012) heraus, dass Dritter Raum durchaus dynamischen Veränderungen unterliegt. In den anderen Texten wiederum wird eher nach seinen Entstehungsbedingungen und Auswirkungen gefragt.

Zur Frage, ob Dritter Raum *situativ* oder *permanent* ist (vgl. Abschnitt 5.3.3), widersprechen sich die Standpunkte: Während Klingmann (2012) Dritten Raum situativ und temporär fasst, wird er von Hirsch und Steiner (2014) eher permanent dargestellt, was dem Verständnis Bhabhas entspricht, wenngleich weder Hirsch und Steiner noch Bhabha dies explizieren.

Begrenzungen von Drittem Raum werden nicht ausdrücklich thematisiert. Allerdings ist zu folgern, dass er im Kontinuum *Geschlossenheit vs. Offenheit* (vgl. Abschnitt 5.3.4) eindeutig auf der Seite der Offenheit zu verorten ist. Dies hängt zum einen mit den Werten zusammen, mit denen Dritter Raum verbunden

172 Erste Ideen zu diesen Fragestellungen werden im Material durchaus geäußert, aber eine ausführliche Auseinandersetzung mit ihnen stellt ein Desiderat dar.

wird, zum anderen überführt Klingmann den Raumbegriff in eine *transspatiale* Netzvorstellung. Dadurch wird das aristotelische Verständnis von Raum als ‚Gefäß' (vgl. Abschnitt 2.1.1) vollständig aufgelöst. Stattdessen definiert sich Dritter Raum ausschließlich über die Beziehungen zwischen kulturellen Elementen.

5. Rückschlüsse und Möglichkeiten der Weiterführung

Aktuell (nach 2018) finden sich in der Musikpädagogik verschiedene Ansätze, die Bhabhas Raumbegriff aufgreifen. Sie entwickeln diesen ebenfalls nicht raumtheoretisch weiter, beziehen ihn aber auf weitere musikpädagogische Themenfelder. Wallbaum verfolgt das Anliegen, seine etablierte Prozess-Produkt-Didaktik (vgl. z. B. Wallbaum, 2009) zu einer „glokal kulturreflexive[n] Prozess-Produkt-Didaktik" (Wallbaum, 2020, S. 133) weiterzuentwickeln und Dritte Räume auf das Modell „Musikpraxen (erfinden,) erfahren und vergleichen" (ebd.) zu beziehen. Brigitta Barandun streift in ihrem Beitrag „Zwischenräume im Instrumental- und Gesangsunterricht der begeisterten Lehrkraft" (Barandun, 2020) ebenfalls Bhabhas Dritten Raum.[173] Sie nennt ihn mehrfach im Vergleich von „Zwischenraum", „Nicht-Ort" und der auf Platon zurückgehenden „Chora" (ebd., S. 164–167) und bezieht sich unter anderem auf Geuens und Stögers Schrift von 2011 (ebd., S. 165, 170). Daneben finden sich weitere Publikationen, an denen deutlich wird, dass die raumbezogene Diskursivität in der Musikpädagogik massiv zunimmt: So diskutiert Olivier Blanchard ausführlich Klingmanns und Krause-Benz' Sichtweisen auf Transkulturalität und Dritten Raum (vgl. Blanchard, 2019, S. 97–104) und verknüpft sie mit anderen musikpädagogischen Überlegungen zu Musikunterricht als kultureller Praxis (vgl. ebd., S. 104–108). Blanchards Ausführungen werden wiederum von Krause-Benz (2020b, S. 19) aufgegriffen, die daneben Geuens und Stögers (2011), Klingmanns (2012), Hirschs und Steiners (2014) sowie ihre eigenen (Krause-Benz, 2013) Überlegungen berücksichtigt und somit erstmals einen kurzen Überblick über musikpädagogische Literatur zu Drittem Raum gibt (vgl. Krause-Benz, 2020b, S. 13–14). Dieser ist als Begriff vielseitig anwendbar und eignet sich etwa auch, um – in diesem Fall in der Version nach Klingmann (2012) – die kulturelle Dimension des virtuellen Raums in den Blick zu nehmen (vgl. Dauth, 2020, S. 34–35) und musikalische Praxen in (virtuellen) dritten kulturellen Räumen näher zu beleuchten (vgl. ebd., S. 35–38). Die hohe, scheinbar exponentiell steigende Zahl der Publikationen[174] aus den Jahren 2019 und 2020 zeigt (zu Beginn des Jahres 2021), dass der Begriff des Dritten Raums in der Musikpädagogik insbesondere als Analysekategorie zukunftsträchtig ist.

173 Der Beitrag greift Erkenntnisse ihrer Dissertation (Barandun, 2018) auf, in der Bhabhas Überlegungen ebenfalls bereits eine (kleine) Rolle spielen (vgl. Park, 2020, S. 2).

174 Es wäre näher zu untersuchen, inwiefern diese hohe Zahl mit einem zunehmenden gesellschaftlichen Bewusstsein für Unterdrückungsmechanismen korreliert.

Der Begriff des Dritten Raums bringt großes Potenzial für musikpädagogische Diskussionen mit, wenn es gelingt, die ihm inhärente (trans-)kulturelle Thematik umfassend mit Musik und Pädagogik zu verzahnen. Künftige Texte müssten die bestehenden Unstimmigkeiten zwischen Bhabha rezipierenden musikpädagogischen Texten aufgreifen und ausführlicher anhand von Bhabhas originären Überlegungen erörtern, die bislang nur angerissen werden. Darüber ließe sich Dritter Raum zu einem Terminus entwickeln, mit dem neue Themenfelder erschlossen werden könnten. Beispielsweise könnten sowohl die Gegenwart als auch die Vergangenheit der Musikpädagogik auf (post-)koloniale Verstrickungen hin untersucht werden. Es wäre unter anderem zu analysieren, inwiefern Musikunterricht von *kultureller Aneignung* profitiert und an welchen Stellen Rassismus und koloniale Strukturen tradiert bzw. reproduziert werden.[175]

5.4.3 Erfahrungsraum als musikpädagogischer *Umbrella Term*

Nachdem die beiden vorherigen Abschnitte importierte Raumbegriffe thematisiert haben, wird es im Folgenden um einen in der Musikpädagogik beheimateten Raumbegriff gehen: *Erfahrungsraum* basiert zwar häufig auf ursprünglich nicht-musikpädagogischen Überlegungen zu (ästhetischer) Erfahrung (z. B. Seel, 1985) und taucht vereinzelt – vor allem als *konjunktiver Erfahrungsraum* (der Dokumentarischen Methode) – auch als Import auf. Übergreifend betrachtet handelt es sich jedoch um einen Begriff, der sich in Gedankengängen zeigt, die von musikpädagogischen Gegenständen ausgehen, und der – insbesondere als *ästhetischer Erfahrungsraum* – vom Diskurs hervorgebracht zu sein scheint. Bezüge auf existierende Begriffsdefinitionen anderer Forschungsdisziplinen wären möglich, werden aber von den Schriften des Materialkorpus nicht vorgenommen. Stattdessen postulieren sie eigene Annahmen, was einen Erfahrungsraum auszumachen habe. Beigeordnete Attribute wie ‚musikalisch-ästhetisch' spezifizieren den Begriff und legen nahe, zur Differenzierung auch von verschiedenen Erfahrungsraumbegriff*en* zu sprechen.

Obwohl Erfahrungsraum in den Schriften kaum als Raum(-begriff) geklärt wird und wenige Verknüpfungen zu raumbezogenen Äußerungen anderer Texte bestehen, konnte er zu einem selbstverständlich und in diversen Kontexten

175 In Debatten um Musiker*innen und Musikindustrie sind diese Fragen längst angekommen (vgl. z. B. Schlüter, 2021). Sicherlich werden sie inzwischen auch zum Gegenstand von Musikunterricht gemacht. Das Desiderat scheint jedoch darin zu bestehen, auf einer strukturellen Ebene die Involviertheit von musikpädagogischen Institutionen und Personen umfassender zu untersuchen. Dritter Raum könnte ein theoretischer Anknüpfungspunkt sein, um bestehende Forschungsansätze, z. B. zur Untersuchung von rassistischen Strukturen in den Internetauftritten niedersächsischer Musikschulen (Lehmann-Wermser, 2019), weiter zu vertiefen.

gebrauchten Begriff der Musikpädagogik werden. Die Ursachen dieser Entwicklung zu rekonstruieren, ist nicht das Anliegen des vorliegenden Abschnitts. Vielmehr zielt er darauf ab, Bedeutungsstränge bzw. Begriffstraditionen zu differenzieren und darüber zu zeigen, dass Erfahrungsraum ein musikpädagogischer ‚Umbrella Term'[176] ist. Dazu wird in erster Linie auf *ästhetischen Erfahrungsraum* als Hauptströmung, *Erfahrungsraum der szenischen Interpretation* als Sonderfall und *konjunktiven Erfahrungsraum* als methodologischen Begriff eingegangen. Im Fokus steht weniger eine detaillierte Charakterisierung dieser Räume, sondern das Herausschälen übergreifender Merkmale von Erfahrungsraum.[177]

1. Schriften, in denen Begriffe des Erfahrungsraums vorkommen

Im Materialkorpus nehmen mehrere Schriften auf (musikalisch-)ästhetische Erfahrungsräume Bezug, ohne diese umfassend zu diskutieren, obwohl die Titel der Schriften teilweise eine schwerpunktmäßige Auseinandersetzung vermuten ließen. So diskutiert Krause-Benz (2018b) das Bildungspotenzial von Tanz, den sie stellenweise als Erfahrungsraum fasst. Rolle (2010) reflektiert videografierte Musikunterrichtsstunden und geht daher vereinzelt explizit auf Erfahrungsräume ein. Wallbaum (2008) greift Erfahrungsräume in der Diskussion von Ermöglichungs- und Verhinderungsräumen ästhetischer Freiheit auf. Geuen und Stöger sprechen in einem ästhetischen Kontext von „musikalischen Erfahrungsräume[n]" (Geuen & Stöger, 2011, S. 46).[178] In einer späteren Schrift stellen sie einen Bezug zum Begriffsverständnis Rolles (1999) her und thematisieren das „Musizieren" bzw. „musikalische Praxis" als ästhetischen Erfahrungsraum (Geuen & Stöger, 2017, S. 59). Auch außerhalb des Materialkorpus werden (musikalisch-)ästhetische Erfahrungsräume immer wieder aufgegriffen (z. B. Biegholdt,

176 Mit ‚Umbrella Term' können Begriffe bezeichnet werden, „die unter einem Dach bzw. Begriffs-Schirm eine Vielzahl inhaltlicher und methodischer Ausrichtungen vereinigen" (Vogt, 2014c, S. 5) bzw. „eine Reihe von verschiedenartigen wissenschaftlichen Zugängen […] versammeln" (ebd., S. 1).

177 Erfahrungsraum ist von *Raumerfahrung* abzugrenzen: Diese zählt zu den „existenziellen Grunderfahrungen" (Eberhard, 2016, S. 121), kann ästhetisch sein (Oberhaus, 2010, S. 8) und ist wiederum von der „räumlichen Dimension" von Erfahrung (Kaufmann, 2015, S. 39) zu unterscheiden. Musikalische Erfahrung beinhaltet immer Raumerfahrung, z. B. des musikalischen, aber auch des materiellen Raums (vgl. Schatt, 2002, S. 83). Schatt expliziert, Raumerfahrung könne zu einem „Mittel für Musikerfahrung" (ebd., S. 85–86) werden. Eine so verstandene Raumerfahrung ist eine spezifische Form von Erfahrung und darf nicht mit Erfahrungsraum verwechselt werden, mit dem eine spezifische Form von Raum gemeint ist.

178 Es wird im Material nicht ausgeführt, ist aber denkbar, eine Unterscheidung vorzunehmen, sodass *musikalische* Erfahrungsräume bestehen können, die nicht ästhetisch sind (vgl. Rolle, 1999, S. 84), genauso, wie nicht jeder *ästhetische* Erfahrungsraum im Medium Musik entstehen muss. Allerdings sind in der Musikpädagogik mit beiden Begriffen zumeist *musikalisch-ästhetische* Erfahrungsräume gemeint.

2013, S. 17–18; Dreßler, 2016; Jank, 2013, S. 61–64; Meyer, 2004a, 2004b). Insgesamt entsteht der Eindruck, dass ‚ästhetischer Erfahrungsraum', vor allem im Rückgriff auf Rolles Dissertation und seine dort eingangs formulierte Hauptthese (Rolle, 1999, S. 5), häufig als geflügeltes Wort gebraucht wird. Dabei ist der Begriff in Rolles Überlegungen weitaus weniger zentral, als eventuell angenommen werden könnte.[179]

Erfahrungsraum der szenischen Interpretation wird im Material nur von Kosuch (2007) genannt und ausführlich diskutiert. Die Schriften Lessings (Lessing, 2016; Lessing & Stöger, 2018) thematisieren den konjunktiven Erfahrungsraum der Dokumentarischen Methode, mit dem ein genuin methodologischer Raumbegriff vorliegt, wenngleich er auch in der inhaltlichen Diskussion Anwendung findet.[180] Die übrigen Texte, die einen Erfahrungsraumbegriff gebrauchen, streifen die Beschäftigung mit diesem nur (Ardila-Mantilla, 2018, S. 403; Clausen, 2017, S. 40; Klingmann, 2012, S. 202; Knoll-Kaserer, 2016, S. 265; Rora, 2010, S. 38).

2. Vergleich der Schriften

Die Schriften, die sich auf *ästhetischen Erfahrungsraum* beziehen, haben gemeinsam, dass (ästhetische) Erfahrung im Mittelpunkt der Überlegungen steht. Mit ‚Erfahrungsraum' wird lediglich der Kontext bzw. die Rahmung benannt. Daher finden sich Formulierungen wie „Erfahrungssituationen" (Rolle, 2010, S. 247), die teils synonym gebraucht werden. Die begrifflichen Alternativen werden des Öfteren in sprachlichen Zusammenhängen verwendet, die durch entsprechende Metaphorik räumliche Imaginationen hervorrufen. Beispielsweise schreibt Rolle, „manche musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten" blieben „verschlossen" (ebd., S. 257). Geuen und Stöger ergänzen in ihrem Aufgreifen von Rolles wesentlicher These (Rolle, 1999, S. 5) eine zum Erfahrungsraum höhere Abstraktionsebene, indem sie musikalische Praxis mit dem „Erfahrungsfeld" gleichsetzen, das „vielfältige Räume" eröffnen solle (Geuen & Stöger, 2017, S. 59). Demnach entsteht ein ästhetischer Erfahrungsraum situativ und von den jeweiligen Umständen abhängend. Zugleich sind verschiedene Erfahrungsräume innerhalb einer bestimmten Praxis darüber verbunden, dass sie Teile des gleichen Erfahrungsfelds sind. Rolle benennt „Künstlichkeit" (Rolle, 2010, S. 248) als Merkmal von Erfahrungsräumen und verweist somit darauf, dass sie in musikpädagogischen Settings häufig nicht natürlich entstehen, sondern inszeniert werden. Zudem deutet

179 Bei Eingaben in die PDF-Suchfunktion werden für ‚Erfahrungsraum' vier Treffer angezeigt, für ‚Erfahrungsräume' weitere 17. Dies entspricht im Durchschnitt einer expliziten Nennung von Erfahrungsraum pro ungefähr zehn Seiten.

180 Dies trifft auch auf Lessings nicht zum Materialkorpus gehörende Monografie *Erfahrungsraum Spezialschule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells* (Lessing, 2017) zu.

er an, dass schulische Erfahrungsräume die lebensweltlichen Vorlagen nicht vollständig kopieren können – z. B. klingt ein Klassenmusiziersatz nicht wie der originale Pop-Song –, aber auch nicht müssen (vgl. ebd.). Alle Nennungen ästhetischer Erfahrungsräume teilen einen gemeinsamen Zielhorizont, der zwar unterschiedlich ausgedrückt wird, letztlich aber darin besteht, dass die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume zu musikalischer Bildung führen soll. Über räumliche Charakteristika wird jedoch wenig gesagt. Um diese zu erschließen, hilft der Blick auf andere Erfahrungsraumbegriffe.

Da Kosuch *Erfahrungsraum der Szenischen Interpretation* räumlich fasst, wurden in vorherigen Abschnitten schon mehrfach Beispiele aus seiner Schrift diskutiert (vgl. v. a. Abschnitte 5.1.1, 5.2.3, 5.3.2, 5.3.4). Für den vorliegenden Abschnitt ist relevant, dass zwischen Erfahrungsraum der szenischen Interpretation und ästhetischem Erfahrungsraum Überschneidungen bestehen: Beispielsweise verbindet beide die Sichtweise, dass Erfahrungen wesentlich für Lernen bzw. Bildung sind, aber nicht direkt vermittelt werden können (vgl. Kosuch, 2007, S. 12). Weiter beschreibt Kosuch einen Erfahrungsraum, „der es Menschen ermöglicht, jenseits von Schule dem Musiktheater und in der Auseinandersetzung mit dem Musiktheater sich selbst und anderen zu begegnen" (ebd., S. 11). Das Ziel dieses Erfahrungsraums liegt demnach nicht nur in der Musik, sondern genauso in der durch Musik vermittelten Begegnung.

Konjunktiver Erfahrungsraum bezeichnet einerseits abstrakt einen Bestandteil der Dokumentarischen Methode, andererseits ist *ein* konjunktiver Erfahrungsraum stark kontextabhängig, z. B. der Erfahrungsraum der „ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden" (Lessing, 2016, S. 59). In methodologischen Publikationen der Dokumentarischen Methode findet eine ausführliche Auseinandersetzung mit konjunktivem Erfahrungsraum statt (z. B. Bohnsack, 2017, S. 102–141). Lessing nimmt zumindest eine kurze Klärung des Begriffs vor, mit der er auf dessen grundlegende Ausprägung verweist. Diese besteht darin, dass Personen in diesem Raum einander ohne Interpretationsleistung „in vielerlei Hinsicht unmittelbar *verstehen*" (Lessing, 2016, S. 61, H. i. O.).[181] Im untersuchten Erfahrungsraum der Spezialschule macht Lessing „drei Typen von Schülern" aus (Lessing & Stöger, 2018, S. 208; vgl. Lessing, 2016, S. 64–68). Da er diesen keine verschiedenen Erfahrungsräume zurechnet, ist zu folgern, dass ein konjunktiver Erfahrungsraum die Gesamtheit eines spezifischen Lebensbereichs mit eindeutiger Ortszuordnung (hier: der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden) umfasst und eine Unterteilung in Teilräume konzeptionell nicht vorgesehen ist. So können sich Verhaltensweisen, Routinen, Typen etc. unterscheiden, aber sie sind

181 Im Vergleich der verschiedenen Erfahrungsraumbegriffe zeichnet sich ein Desiderat ab: Es scheint möglich, ästhetischen Erfahrungsraum (in einem spezifischen Kontext) als konjunktiven Erfahrungsraum zu untersuchen. Die Dokumentarische Methode böte in einer solchen Studie einen Zugriff auf das hochgradig subjektive, teilweise kollektiv geteilte Erleben *von* und *in* ästhetischen Erfahrungsräumen.

letztlich alle Teile desselben Erfahrungsraums, der als verbindendes Element ihre Gemeinsamkeit beschreibt. Gleichwohl wird durch den Fokus auf das Kollektive das Individuelle nicht aufgehoben, sondern die „Perspektive der einzelnen Individuen" hat Einfluss auf die Raumkonstitution (Lessing, 2016, S. 61). Allerdings besteht eine deutliche Abgrenzung zwischen kollektivem Innen und individuellem Außen des Erfahrungsraums (ebd., S. 67).[182] Zudem führt Lessing aus, der Erfahrungsraum der Spezialschule habe „den allgemeinbildenden Fächern nur einen geringen Wert" beigemessen (ebd., S. 66), weil der Fokus eindeutig auf dem Instrumentalunterricht bzw. der künstlerischen Praxis lag (vgl. ebd.). Diese Fokussierung betrifft Schüler*innen und Lehrer*innen gleichermaßen, denn „[j]eder Akteur, ob Schüler oder Lehrer, trägt […] zu diesem Erfahrungsraum bei" (ebd., S. 61). Demnach wird der Erfahrungsraum der Spezialschule nicht wie Kosuchs (2007) Erfahrungsraum von einer einzelnen Person, sondern durch ein Kollektiv geschaffen. Die Herstellung des Raums scheint habituell und mindestens teilweise unbewusst abzulaufen.

Neben den spezifizierten Erfahrungsraumbegriffen findet sich der Terminus in einigen Schriften ohne erläuterndes Attribut und ohne einen Kontext, der eine eindeutige Verortung in einer bestimmten Argumentationstradition ermöglichen würde. Knoll-Kaserer zitiert Irmtraud Tarr und verweist damit auf die räumliche Ausdehnung von Erfahrungsräumen „in die Tiefe, Höhe und Weite" (Tarr, 2013, S. 25; zitiert nach Knoll-Kaserer, 2016, S. 265). Dies zeigt, dass im Erfahrungsraum Richtungen bestehen, die im Zitat auf materiellen Raum bezogen sind, aber auch metaphorisch gefasst werden könnten. Zudem entspricht die Ausdehnung nicht nur Ausmaßen, sondern auch einem Prozess, der „nach außen" und „nach innen" gerichtet sei (ebd.). Möglicherweise kann eine Gleichzeitigkeit von kollektiv erlebtem und individuell erlebtem Erfahrungsraum herausgelesen werden. Außerdem behauptet Knoll-Kaserer, dass Erfahrungsräume „gleichzeitig immer Erfahrungen mit Zeiträumen" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 265) einschlössen. Diese These lässt sich mithilfe Kaisers Überlegungen kontextualisieren: Erfahrungsräume werden zum einen trotz ihrer Vergangenheits- und Zukunftsbezüge in „einer gegenwärtigen Situation des Handelns […] aktualisiert" (Kaiser, 1999, S. 245). Zum anderen benötigt „[j]eder musikalische Verlauf […] seine Zeit, damit er überhaupt […] in Erfahrung existent werden kann" (ebd.).

Krause-Benz erläutert in Bezug auf Tanz, der „schulische Rahmen" könne „neue Erfahrungsräume schaffen" (Krause-Benz, 2018b, S. 331). Interessant ist, dass die „vielfältigen Tanz-Erfahrungsräume" (ebd., S. 332) vor dem Hintergrund ästhetischer Praxis zunächst als ästhetische Erfahrungsräume gemeint sind (vgl.

182 „Während in Bezug auf das Hauptfach das Bewusstsein einer kollektiven Mehrheit existierte […], werden die Interessen für andere Fachgegenstände immer in der 1. Person Singular formuliert: Sie erscheinen als Neigungen, die durch den konjunktiven Erfahrungsraum nicht gedeckt waren." (Lessing, 2016, S. 67)

ebd., S. 329, 332). Allerdings fasst Krause-Benz sie in einem anderen Absatz im Geiste ihrer früheren Publikation (Krause-Benz, 2013) als (trans-)kulturelle Erfahrungsräume (Krause-Benz, 2018b, S. 331). Dadurch tritt eine Spannung zwischen ästhetischen Erfahrungen *in* Musik und kulturellen Erfahrungen *durch* Musik zutage. Krause-Benz' Ausführungen zeigen jedoch auch, dass Erfahrungsraum als Begriff flexibel genug ist, um sich in beide Paradigmen einordnen zu lassen.

Zwischen den unterschiedlichen Erfahrungsraumbegriffen sind übergreifende Gemeinsamkeiten auszumachen: Der Ausdruck ‚Erfahrungsraum' tritt üblicherweise nicht als grammatikalisches Subjekt in Erscheinung, sondern als Objekt, mit dem umgegangen wird. Der Begriff wird durchaus auf die subjektiven Bedürfnisse von Individuen bezogen, aber zumeist wird mit ihm eine kollektive Ebene beschrieben: Ein Erfahrungsraum ist also für eine kontextspezifische Gruppe wie eine Band bei einer Probe der gleiche, auch wenn die Bandmitglieder in diesem Raum unterschiedliche Erfahrungen machen können. Hinsichtlich der Frage, ob die Erfahrungen innerhalb der Rahmung des Erfahrungsraums in Musik bestehen, durch Musik ausgelöst werden oder nur in einem musikalischen Kontext geschehen, bestehen divergierende Ansichten. Wird nicht von einer subjektunabhängigen Präexistenz von Erfahrungsraum ausgegangen, wird er produziert, d. h. situativ erzeugt oder langfristig reproduziert. Trotzdem ist ein intentionales Vermitteln von Erfahrungen ausgeschlossen, sie können lediglich ermöglicht werden. Unterschiede finden sich in den Ansichten, *wer* den Erfahrungsraum schafft: Sie variieren zwischen Kollektiv und verschiedenen Individuen. Wird die Sichtweise vertreten, dass ein Erfahrungsraum bereits besteht, also zuvor geschaffen wurde oder permanent ist, bedarf es zumindest einer Person, die gewissermaßen ‚die Türen öffnet' und Zugang zum Erfahrungsraum gewährt. Dieser Vorgang kann auch selbstreferenziell ablaufen. So können sich Schüler*innen in Tätigkeiten wie Hören, Musizieren etc. selbst einen Erfahrungsraum erschließen. Zudem ist Erfahrungsraum immer mit Reflexivität verbunden, sei es in Aushandlungsprozessen im ästhetischen Streit (ästhetischer Erfahrungsraum), in einer Phase der Reflexion (Erfahrungsraum der szenischen Interpretation) oder im interviewgestützten Rückblick (Erfahrungsraum der Spezialschule).

Insgesamt ist festzuhalten, dass zwischen den einzelnen Erfahrungsraumbegriffen vergleichbare Aspekte und Überschneidungen bestehen, die in ihrer Verdichtung einen Eindruck erlauben, was Erfahrungsraum in der Musikpädagogik ausmacht, aber auch zeigen, worin weiterer Klärungsbedarf besteht. Die einzelnen Erfahrungsraumbegriffe werden im Materialkorpus nicht eindeutig voneinander abgegrenzt, sodass keine präzisen Verwandtschaftsverhältnisse, sondern lediglich Familienähnlichkeiten abgeleitet werden können. Anhand von diesen wird im Folgenden der Versuch unternommen, Erfahrungsraum aus einer übergreifenden Perspektive zu charakterisieren, wohl wissend, dass nur ein erster

Aufschlag gegeben werden kann, der in eigenständigen raumtheoretischen Überlegungen weiter ‚ausgespielt' werden müsste.

3. Art des Raumbegriffs

Erfahrungsraum wird in musikpädagogischen Schriften häufig nicht (ausführlich) als *Gegenstand* (vgl. Abschnitt 5.2.1) diskutiert, sondern kommt als Nebenaspekt und abstrakte Rahmung musikpädagogischer Prozesse vor. Als Ausnahme sind Kosuchs (2007) Überlegungen festzuhalten. Als *Analysekategorie* wird (konjunktiver) Erfahrungsraum vor allem von Lessing (2016) aufgegriffen. Durch die Anwendung der Theorie der Dokumentarischen Methode auf den spezifischen Erfahrungsraum der Spezialschule ist er dort zugleich der Gegenstand. Indirekt tritt Erfahrungsraum auch als *Gegenstand zweiter Ordnung* in Erscheinung, wenn es etwa um die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume geht. Denn dann ist er oftmals eine Umschreibung für Gegenstände, Abläufe, Ziele etc. von Musikunterricht, welcher wiederum der primäre Forschungsgegenstand entsprechender Schriften ist.

Erfahrungsraum ist ein *spezifischer kontextbezogener Raum* (vgl. Abschnitt 5.2.2). Die finale Konstituente ‚-raum' wird von den Autor*innen des Materialkorpus nicht raumtheoretisch diskutiert. Stattdessen wird sie über intuitive Bedeutungszuschreibungen und implizit beigemessene Bedeutungen relevant. Daraus resultiert ein hoher Grad an Metaphorizität und Abstraktion.

Hinsichtlich inhaltlicher Fokussierungen (vgl. Abschnitt 5.2.3) ist ästhetischer Erfahrungsraum der Archetyp eines ästhetischen Schwerpunkts.[183] In anderen Erfahrungsraumbegriffen finden sich auch Fokussierungen auf pädagogische (z. B. Kosuch, 2007) und soziale Aspekte (z. B. Lessing, 2016), die jedoch durchgehend mit musikbezogenen Überlegungen verbunden werden. Übergreifend ist Erfahrungsraum somit vor allem der Gruppe des *musikalischen Fokus* zuzurechnen.

4. Merkmalskonfiguration des Raumbegriffs

In Hinblick auf das Kontinuum *Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion* (vgl. Abschnitt 5.3.1) finden sich alle denkbaren Sichtweisen: Erfahrungsraum wird teils als Grundlage des Handelns gesehen, teils erst durch Handeln erzeugt und teils scheint implizit eine relationale Vorstellung zu bestehen, die allerdings auch eine nicht absichtsvolle Vermischung der beiden erstgenannten Sichtweisen sein könnte. Weil Erfahrungsraum ein hochgradig metaphorischer Begriff ist, kann festgehalten werden, dass Positionierungen

183 Die Annäherung an Musik kann in ästhetischen Erfahrungsräumen in kontemplativer, korresponsiver und imaginativer Einstellung (z. B. Schatt, 2007, S. 62) erfolgen.

im Kontinuum stark von den gewählten Formulierungen abhängen. Dennoch ist in Bezug auf Erfahrung als Resultat und Prozess (vgl. Kaiser, 1999) ein immerwährendes Zuerst des Erfahrungsraums auszumachen: Auch wenn angenommen wird, dass dieser durch Handeln konstituiert wird, geht er der Erfahrung – nicht zwingend temporär, doch zumindest logisch – voraus. Zugleich ist Erfahrung der Zweck der räumlichen Existenz: Ein Erfahrungsraum besteht, damit in ihm Erfahrungen gemacht werden können.[184]

Die Möglichkeiten zu *Bewegung im Raum* (vgl. Abschnitt 5.3.2) hängen von der Ausdehnung eines Erfahrungsraums ab. Einerseits liegen Textstellen vor, die auf einen Erfahrungsraum schließen lassen, dessen Größe gegen unendlich geht und der es erlaubt, immer wieder bislang Unbekanntes zu entdecken. Andererseits finden sich Belege, nach denen ein Erfahrungsraum einer konkreten Situation zugeschrieben werden kann. Zudem scheint die Größe von Erfahrungsräumen von der Vorstellungskraft der raumbetretenden Individuen abzuhängen.

Zur Bestandsdauer (vgl. Abschnitt 5.3.3) können keine allgemeingültigen Rückschlüsse gezogen werden. Wird von einem Erfahrungsraum ausgegangen, der geöffnet und geschlossen wird (vgl. Kosuch, 2007), könnte er dauerhaft bestehen. Auch ein konjunktiver Erfahrungsraum besteht für einen längeren Zeitraum (vgl. Abschnitt 5.3.3). Dementgegen steht eine größere Anzahl von Textpassagen, die von situativ geschaffenen bzw. inszenierten Erfahrungsräumen ausgehen.[185]

Erfahrungsraum wird schriftenübergreifend als relativ geschlossen gefasst (vgl. Abschnitt 5.3.4), da recht strikte Unterscheidungen zwischen *innerhalb* und *außerhalb* vorgenommen werden. Zumindest ästhetischer Erfahrungsraum ist zerbrechlich und bedarf im Ent- bzw. Bestehen einer feinen Balance. Wie ein Ökosystem kann er bereits durch einzelne Faktoren *ge*stört bzw. *zer*stört werden. Daher wird er als recht geschlossener Rahmen angelegt, in dem im Hinblick auf nicht-musikalische Störungen möglichst störungsfrei musikalisch-ästhetische Erfahrungen gemacht werden können, während Musik hingegen möglicherweise gerade *verstören* soll. Bei konjunktivem Erfahrungsraum ist die Differenz von Innen und Außen in der Unterscheidung der Perspektiven von Akteur*innen und Forschenden noch ausgeprägter. Infolgedessen haben manche Erfahrungsräume eingeschränkte Zugänge und Individuen müssen bestimmte Kriterien erfüllen oder Handlungen ausführen, um einen Erfahrungsraum zu betreten.[186]

---

184 Erfahrungen sind nach Ansicht einiger Autor*innen wiederum das zentrale Ziel musikpädagogischen Handelns: „Die ästhetischen Erfahrungsprozesse, die dadurch ermöglicht werden, kann man musikalische Bildung nennen." (Rolle, 2010, S. 256; siehe Kapitel 6)

185 Kaiser weist außerhalb des Materialkorpus darauf hin, dass unabhängig von der Bestandsdauer eines Erfahrungsraums die in ihm gemachten Erfahrungen situativ verfasst sind: „Wir machen unsere musikalischen/musikbezogenen Erfahrungen immer zu einer bestimmten Zeit" (Kaiser, 1999, S. 245).

186 Ein anschauliches Beispiel findet sich außerhalb des Materialkorpus: „Geeignete ästhetische Erfahrungsräume unterscheiden sich von den meisten Alltagssituationen […]

Gleichwohl ist musikpädagogisches Handeln darum bemüht, möglichst viele und niedrigschwellige Zugänge zu Erfahrungsräumen zu schaffen.

5. Rückschlüsse und Möglichkeiten der Weiterführung

Insgesamt ist Erfahrungsraum als Terminus in der Musikpädagogik schwer zu fassen: Unter seinem Deckmantel finden sich verschiedene kontextspezifische Erfahrungsraumbegriffe. Diese werden für sich betrachtet recht konsistent gebraucht und haben darüber hinaus auch übergreifende Gemeinsamkeiten. Beispielsweise sind wesentliche Faktoren für die Existenz aller Erfahrungsräume der Erfahrungsgegenstand Musik, wahrnehmende und erfahrende Personen sowie Möglichkeiten des Zugangs. Daneben finden sich jedoch divergierende Ansichten und Gegensätze, sodass Erfahrungsraum ohne eine präzisierende Klärung ein Umbrella Term ist.

Die Erziehungswissenschaftler Wolfgang Wittwer und Andreas Diettrich halten zu Erfahrungsraum fest: „Dieser konstituiert sich durch die Prozesse und Ergebnisse spezifischer Handlungszusammenhänge und Situationen." (Wittwer & Diettrich, 2015, S. 11) Mit der kurzen Aussage nehmen sie ihre knapp eine Seite umfassende Auseinandersetzung mit Erfahrungsraum vorweg (vgl. ebd., S. 20). Beide Textstellen gemeinsam zeigen exemplarisch eine Begriffsklärung von Erfahrungsraum, wie sie im musikpädagogischen Kontext kaum vorgenommen wird.[187] Obwohl der Begriff aus raumtheoretischer Perspektive noch immer weitgehend ungeklärt ist und eine Klärung nicht als notwendig empfunden zu werden scheint, hat er sich in den letzten Jahrzehnten im musikpädagogischen Wortschatz etabliert und ist zu einer Trend-Vokabel geworden.[188]

Ein Ausblick zur Verwendung von ‚Erfahrungsraum' nach dem Ende des Zeitraums des Materialkorpus wäre problematisch – zu diffus und vereinzelt sind seine Nennungen. Erfahrungsraum ist einer der am häufigsten gebrauchten Raumbegriffe in der Musikpädagogik. Allerdings scheint – dies ist ein subjektiver Eindruck – aktuell keine quantitative Veränderung seiner Nennungen auszumachen zu sein, während deren Anzahl bei anderen Raumbegriffen zunimmt (vgl. Abschnitte 5.4.1 und 5.4.2).

---

dadurch, dass sie das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung erfordern, was durch das Installieren einer künstlichen ästhetischen Schwelle, die zuvor überschritten werden muss, erleichtert werden kann." (Rolle, 1999, S. 161–162)

187 Ein weiteres Beispiel findet sich in einem Text der Erziehungswissenschaftler Nino Ferrin und Gerald Blaschke-Nacak, die vor der Diskussion ihrer eigentlichen Fragestellung ausführlich auf Verhältnisse von Raum und Erfahrung eingehen (vgl. Ferrin & Blaschke-Nacak, 2018).

188 Damit besteht womöglich eine Erklärung, warum sich viele der Schriften zu Erfahrungsraum in den Gruppen BC (Titel nennt Raum nicht, Inhalt ist *kaum* raumbezogen), C (Titel nennt Raum, Inhalt ist *kaum* raumbezogen) und D (Titel nennt Raum, Inhalt ist *nicht* raumbezogen) der Systematisierungsmatrix (vgl. Abschnitt 4.2.1) wiederfinden.

Abschließend soll auf ein Potenzial des Erfahrungsraumbegriffs hingewiesen werden, das in der Klärung seiner Zukunftsebene gesehen wird: Der Begriff ist zeitlich tendenziell rückwärtsgewandt, da Erfahrungen erst in der Retrospektive als solche erkennbar und benennbar werden. Wallbaum (2008) stellt ihm daher den Ermöglichungsraum gegenüber, um das vorwärtsgewandte Ermöglichen ästhetischer Freiheit und (zukünftiger) ästhetischer Erfahrungen zu thematisieren. Daneben drückt die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume eine in die Zukunft gerichtete pädagogische Intention aus. Dennoch fehlt der Musikpädagogik ein umfassend entwickelter und konsequent verwendeter Gegenbegriff, der komplementär zu Erfahrungsraum die Zukunftsebene beschreibt. Inspirationen, wie dieser angelegt sein könnte, geben andere Forschungsdisziplinen: Beispielsweise erzeugt Reinhard Koselleck (2000) für die Geschichtswissenschaft ein Spannungsfeld zwischen der Vergangenheitsperspektive des Erfahrungsraums und der Zukunftsperspektive eines Erwartungshorizonts.[189] Letzterer rechnet mit bestimmten Ergebnissen, ein Ermöglichungsraum (Wallbaum, 2008) bietet hingegen im Sinne von „to get a chance" (Kosuch, 2007, S. 11) Gelegenheiten. Die begründete Auswahl eines Gegenbegriffs zu Erfahrungsraum spiegelt die musikpädagogische Grundsatzfrage nach den Zielen von Musikunterricht: Mit der Entwicklung dieses Begriffs gehen Positionierungen einher, ob planbare Ergebnisse oder Ergebnisoffenheit erstrebenswerter erscheinen.

Zusammenfassung:

Die vertiefenden Untersuchungen von drei exemplarischen Raumbegriffen vergleichen musikpädagogische Schriften miteinander und teilweise zusätzlich mit originären nichtmusikpädagogischen Theorien. Zudem zeigen die Untersuchungen, wie sich die Erkenntnisse aus den Abschnitten 5.1 bis 5.3 als Analyseinstrumentarium anwenden lassen. Resümierend ist festzuhalten:

1. *Raum (nach Löw)* wird relativ einheitlich für Überlegungen zur sozialen Dimension vielfältiger musikpädagogischer Kontexte gebraucht.
2. In der Rezeption von *Drittem Raum* bestehen sowohl von Bhabhas originärer Theorie als auch voneinander abweichende Auslegungen sowie eine Modifikation des Begriffs (dritter kultureller Raum).
3. *Erfahrungsraum* ist ein Umbrella Term und bündelt unterschiedliche, raumtheoretisch wenig geklärte Erfahrungsraumbegriffe. Wenn er verwendet wird, liegt der Fokus meist auf Erfahrung.

189 Dazu konträr verstehen Norbert Schläbitz und Ilka Siedenburg Erwartungshorizont rückwärtsgewandt: „sein Blick ist in die ferne Vergangenheit gerichtet" (Schläbitz & Siedenburg, 2019, S. 159). Sie verknüpfen ihn mit den Idealen eines Werkekanons und der „Vorstellung eines *homogenen Lebensraumes*" (ebd., S. 152, H. i. O.). Insofern erschließt sich, warum sie Erwartungshorizonte überwinden und „Ermöglichungsspielräume" (ebd., S. 155) schaffen möchten.

6. Ergebnisteil B: Begriffe des Raums und musikalische Bildung[190]

Das vorangegangene Kapitel 5 hat Möglichkeiten gezeigt, wie Raum untersucht werden kann, welche Kategorisierungen vorgenommen werden können, welche Merkmalsbestimmungen sich aus dem Materialkorpus herleiten lassen und wie sich diese in einzelnen exemplarischen Begriffen des Raums wiederfinden. Damit wurden in erster Linie Antworten auf die erste Forschungsfrage, wie die Begriffe verwendet und inhaltlich gefüllt werden, entwickelt. Das Ziel der systematisierenden Erschließung von Begriffen des Raums in musikpädagogischen Schriften ist jedoch darüber hinaus mit einer zweiten Forschungsfrage verknüpft (vgl. Abschnitt 1.1), die eine musikpädagogische Zuspitzung anstrebt und im Folgenden in den Mittelpunkt rückt: Welche Verbindungen bestehen zwischen Begriffen des Raums und Vorstellungen von musikalischen Bildungsprozessen?

Dieser zweiten Frage liegt zugrunde, dass *Raum in der Musikpädagogik* – im Sinne der Summe *aller* in der Musikpädagogik verwendeten Begriffe des Raums – von *musikpädagogischem Raum*, also einer Untergruppe fachspezifisch geformter bzw. aufgeladener Begriffe, unterschieden werden kann. In den zirkulären Verstehensbewegungen (vgl. Abschnitt 3.2) in der Auseinandersetzung mit dem Material wurde zunehmend deutlich, dass die spezifisch musikpädagogischen Raumbegriffe auf Vorstellungen von musikalischen Bildungsprozessen bezogen sind.[191] Dies könnte darin begründet liegen, dass Raum als Begriff das Ausdrücken einer Bereitstellung erlaubt und die Offenheit mitbringt, welche für ein Nachdenken über Bildung erforderlich ist, deren Vollzug nicht beobachtbar ist, die sich nicht nachweisen lässt und die allenfalls ermöglicht, aber nicht geplant werden kann: „Bildung ereignet sich (oder auch nicht)“ (Krause-Benz, 2018a, S. 122). In jedem Fall bieten Begriffe des Raums einen sprachlichen Zugriff auf die an sich kaum greifbaren Bildungsprozesse. Um zu betrachten, wie Bildungsvorstellungen räumlich gefasst und ausgedrückt werden, wird der Fokus notwendigerweise auf *metaphorischen Raum* (vgl. Abschnitt 5.2.2) gerückt. Bevor die Verbindungen zwischen Raum und Bildung vertiefend betrachtet werden, sollen einige für die weitere Argumentation grundlegende Begriffe geklärt werden:

190 Die Überlegungen aus Kapitel 6 wurden in gekürzter Form bereits an anderer Stelle publiziert (Dauth, 2021). Zwischen dem angeführten Beitrag und der vorliegenden Arbeit bestehen daher ähnliche und identische Textpassagen.

191 Die Verbindung zu diesen Vorstellungen ist das einzige feststehende gemeinsame Merkmal der *musikpädagogischen* Begriffe des Raums, während andere Merkmale weiterhin in polaren Kontinua oszillieren (vgl. Abschnitt 5.3.5).

Bildung (im Allgemeinen) geht mit der Annahme einher, dass sich ein Subjekt „in der Auseinandersetzung mit der Welt" vor allem *selbst* bildet (Vogt, 2002, S. 2). Dies bedarf der Bereitschaft sowie der Erwartung, sich zu verändern (Rolle, 2010, S. 245, 2011b, S. 47; vgl. Rora, 2010, S. 39), sowie der Eigenaktivität des Subjekts (Bieri, 2005, S. 1; Vogt, 2014b, S. 43). Deswegen ist Erfahrung eine zentrale Dimension des Bildungsbegriffs: Rolle führt aus, unter Bildung sei „der selbsttätige, riskante und unabschließbare Prozess der Erfahrung zu verstehen" (Rolle, 1999, S. 157; vgl. auch Krause-Benz, 2018a, S. 123).[192]

Musikalische Bildung[193] unterscheidet sich von Bildung im Allgemeinen in erster Linie über eine Eingrenzung des Gegenstandes: „Der Satzteil ‚musikalisch' deutet […] an, dass hier neben das Selbst […] ein Gegenstand gesetzt wird, eben die Musik." (Kaiser, 2002, S. 10) Eine prominente Stellung innerhalb der Musikpädagogik nimmt die häufig rezipierte Definition aus Rolles Dissertation ein, die exemplarisch vorwegnimmt, wie über Umgangsweisen mit Raum eine Sichtweise auf Bildung ausgedrückt werden kann:

> „Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muss vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden." (Rolle, 1999, S. 5)

Während Rolle einen konkreten Ansatz zur Klärung von musikalischer Bildung vertritt, den er verschiedentlich wieder aufgreift (z. B. Rolle, 2011b, S. 52–53) und in den zahlreiche weitere Aspekte[194] hineinspielen, verdichtet Vogt in seinem „lexikalischen Versuch" ihre wesentlichen, textübergreifend gültigen Merkmale:

---

192 Ausführliche terminologische Klärungen von Bildung finden sich beispielsweise aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive bei Koller (2017, S. 70–116) oder in Hinblick auf die Musikpädagogik bei Vogt, der sich – häufig in vergleichender Absicht – sowohl mit allgemeinen als auch musikalischen Bildungsbegriffen auseinandersetzt (Vogt, 2002, 2012, 2014b).

193 In musikpädagogischen Publikationen kommen die Bezeichnungen ‚ästhetische Bildung', ‚musikalische Bildung' und ‚musikalisch-ästhetische Bildung' vor, die stellenweise synonym gebraucht werden. Sie können aber auch eine Abstufung darstellen, in der musikalische Bildung als Spezialform von ästhetischer Bildung verstanden wird, die sich über die besondere Bedeutung des Auditiven abgrenzt. Im vorliegenden Kapitel wird in allen nicht wörtlich zitierten Ausführungen einheitlich der Ausdruck ‚musikalische Bildung' verwendet. In den Analysen stiftete vor allem Rolles Verständnis von musikalischer Bildung Orientierung (vgl. Rolle, 1999, 2004, 2010, 2011a, 2011b; vgl. Heß, Oberhaus & Rolle, 2020).

194 Beispielsweise erläutert Dreßler, dass Wolfgang Schulz, auf den sich Rolle beziehe, die „‚Aufgabe der ästhetischen Bildung' darin" sehe, „in ihrer Unabgeschlossenheit und abseits jeglicher Zweckgerichtetheit vor allem *Neues* in der Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen zu entdecken und eben nicht *Bekanntes* wiederzuentdecken" (Dreßler, 2016, S. 46, H. i. O.).

- „Musikalische Bildung wird wesentlich als Prozess verstanden, nicht als Resultat. […]
- […] Jede Musik ist potentiell bildungsrelevant. Allerdings müssen Musiken so beschaffen ein [sic], dass sie die Möglichkeit bieten, an ihnen Erfahrungen zu machen […].
- Die Vorstellung, Musik wirke per se ‚bildend' wird durchgängig zurückgewiesen. Musik ist ein Anlass für vielfältige Erfahrungen der Subjekte; diese erleiden nicht passiv mögliche (positive) Wirkungen der Musik.
- Musikalische Bildung hat kein erkennbares Telos mehr. […]
- Die traditionelle Fixierung auf das Hör-Paradigma verliert an Bedeutung gegenüber der Bildungsrelevanz musikbezogener Praxen und Interaktionen." (Vogt, 2014b, S. 55–56)

Allgemeingültige Merkmale des musikalischen Bildungsbegriffs sind demnach Prozessualität, die Eignung jeder erfahrungsermöglichenden Musik, die Verneinung von Bildungsautomatismen, die Verneinung eines messbaren Outputs und die Relevanz von Musik als Praxis[195].

Die Subjekte musikalischer Bildungsprozesse werden in der vorliegenden Arbeit als ‚Lehrende' und ‚Lernende' und nicht etwa mit stärkerem Bildungsbezug als ‚Bildungsermöglichende' und ‚Sich-Bildende' bezeichnet.[196] Dies erlaubt es, die Möglichkeit der Nicht-Bildung in die Überlegungen einzubeziehen, auch wenn das Scheitern eines Bildungsprozesses ebenso wenig eindeutig zu beobachten ist wie sein Erfolg. Entscheidend ist, dass Lehrende und Lernende als Rollen verstanden werden (siehe Abschnitt 6.3), die nicht mit institutionell bedingten Positionen gleichzusetzen sind. Folglich ist zwar zumeist, aber keineswegs immer damit zu rechnen, dass Lehrer*innen die Lehrendenrolle und Schüler*innen die Lernendenrolle einnehmen.

---

195 Zum Praxisbegriff erläutern Wallbaum und Rolle, dieser habe „in der wissenschaftlichen Musikpädagogik in den vergangenen zwanzig Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen" (Wallbaum & Rolle, 2018, S. 75). Eine umfassende Klärung des Praxisbegriffs kann daher in der vorliegenden Arbeit nicht erfolgen. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass eine Auffassung von Praxis vertreten wird, die über „ein eingeschränktes Verständnis von Musikpraxis als Musizieren" (ebd.) hinausgeht, zugleich von einem „ethisch akzentuierten Praxisbegriff" in aristotelischer Tradition, wie er von Hermann J. Kaiser und Jürgen Vogt vermittelt worden sei (ebd., S. 76), zu unterscheiden ist und *nicht* auf eine Gegenüberstellung von Theorie und Praxis abzielt (vgl. ebd.).

196 Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle veranschaulichen, dass die Auswahl geeigneter Bezeichnungen aufgrund der vielfältigen Tätigkeiten von Subjekten komplex ist: „[I]n jedem Fall wird auf der einen Seite *jemand* gedacht, der lernt, Erfahrungen macht, Kompetenzen erwirbt, Bedeutungen konstruiert, sich zum verständigen Individuum entwickelt, erzogen bzw. gebildet wird oder sich selbst bildet. […] [E]s ist eine weitere Position vorgesehen für diejenigen, die unterrichten, vermitteln, erziehen […]. Je nach theoretischem Hintergrund ist in der Musikpädagogik in unterschiedlicher Weise von *Subjekten* musikalischer Bildung die Rede." (Heß et al., 2020, S. 7, H. i. O.)

Das Bereitstellen von Bildungsmöglichkeiten wird mit den Termini ‚Bildungspotenzial' und ‚Bildungsangebot' ausgedrückt, mit denen Unterschiedliches gemeint ist. Das Verständnis von Bildungspotenzial lehnt sich an basale Definitionen des Duden an: Dieser versteht unter ‚Potenzial' die „Gesamtheit aller vorhandenen, verfügbaren […] Möglichkeiten" (Dudenredaktion, o. J. a). Diese sind zwar möglich, „aber nicht tatsächlich gegeben" (Dudenredaktion, o. J. b). Während sich der Singular als übergreifender Sammelbegriff eignet, bietet sich die Verwendung des Plurals zur Differenzierung unterschiedlicher Potenziale an. Dementsprechend steht ‚Bildungspotenzial' für alle Möglichkeiten, sich zu bilden, denen Lernende in einem spezifischen musikpädagogischen Kontext begegnen.[197] Solches Potenzial kann auch ungeplant und jenseits musikdidaktischer Einwirkungen entstehen. Allerdings ist in Unterrichtssituationen davon auszugehen, dass Lehrende zumindest einen Teil des Bildungspotenzials erzeugen, indem sie Bildungsangebote[198] bereitstellen. Ein Angebot, das den Lernenden unterbreitet wird, stellt eine spezifische Auswahl aus etlichen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sowie in der Wahl des Unterrichtsgegenstandes dar und *kann* einen Großteil des Bildungspotenzials einer musikpädagogischen Situation ausmachen. Umgekehrt reicht das Bildungspotenzial immer über das Bildungsangebot hinaus, da Lernende auch auf Möglichkeiten zugreifen können, die kein Teil des Angebots sind.

Im Folgenden wird auf Aspekte eingegangen, an denen Verbindungen zwischen Begriffen des Raums und Vorstellungen von musikalischer Bildung deutlich werden: Zuerst wird auf die Vorstellungen eingegangen, die in den Raumbegriffen selbst enthalten sind (siehe Abschnitt 6.1). Mit den Begriffen *Möglichkeitsraum* und *Ermöglichungsraum* wird das Auswählen und Bereitstellen von Angeboten durch Lehrende beschrieben, mit *Freiraum* und *Spielraum* der selbstbestimmte Umgang von Lernenden mit Angeboten und Potenzialen. Zweitens werden Umgangsweisen mit Raum und dadurch ausgedrückte Perspektiven auf musikalische Bildungsprozesse diskutiert (siehe Abschnitt 6.2). In Verben als *Tätigkeits*wörtern zeigen sich Blickwinkel, die zu Gruppen gebündelt werden können: *Neuen Raum schaffen, Auf bestehenden Raum zugreifen, Mit zugestandenen und angebotenen Räumen umgehen*. Drittens werden die Rollen im Bildungsprozess vertiefend betrachtet (siehe Abschnitt 6.3). Lehrende werden als bildungsermöglichende *Torwächter*innen* und Lernende als sich bildende *Entdecker*innen* ihrer Räume charakterisiert. Abschließend werden die Überlegungen zu einem Modell verdichtet, das den durch Raumbegriffe und räumliche

197 Folglich wird unter Bildung ein Prozess verstanden, „der (Noch-)Nicht-Seiendes einschließt" (Sesink, 2006, S. 51).

198 Ein Angebot wird in einem weiten Sinn aufgefasst und kann etwa auch – aus konstruktivistischer Perspektive gesprochen – einer Perturbation entsprechen: „Durch didaktisch inszenierte Störungen der musikbezogenen Schemata kann der Musikunterricht den Grund für musikbezogene Bildungsprozesse legen." (Krause-Benz, 2018a, S. 126)

Sprache ausgedrückten Zusammenhang von Bildungsangeboten und (musikalischer) Bildung veranschaulicht (siehe Abschnitt 6.4).

6.1 Bildungsvorstellungen in Raumbegriffen

Im vorliegenden Abschnitt wird das Bildungsverständnis *in* Begriffen des Raums, also als Bestandteil der Begriffsbedeutung, analysiert.[199] Im Materialkorpus treten diesbezüglich vier Raumbegriffe hervor: Möglichkeitsraum, Ermöglichungsraum, Freiraum und Spielraum. Daneben existieren einige vereinzelt genannte Begriffe, die ähnlich oder synonym verstanden werden.[200] Diese werden teilweise in die Diskussion einbezogen, wenngleich sich die Konzentration in erster Linie auf die vier aufgezählten Begriffe richtet.

Im Herausarbeiten der Bedeutungen der Begriffe sind materialinhärente Ambivalenzen und Widersprüche auszuhalten. Beispielsweise stellt Rora fest, dass das „ästhetische Spiel" als „potential space" und „undeterminierter Freiraum" (Rora, 2010, S. 39) gesehen werden könne. Der ‚potenzielle Raum' verweist auf den Aspekt der Möglichkeit, während der Freiraum das positiv konnotierte Fehlen von Beschränkungen betont. Die im Anschluss gebrauchte Formulierung des „unbestimmten Möglichkeitsraums" (ebd.) legt nahe, dass Rora Möglichkeitsraum und Freiraum synonym versteht. Zugleich stehen beide durch die Betonung des Ästhetischen und der Freiheit in einer inhaltlichen Nähe zu Wallbaums Ansatz des Ermöglichungsraums (Wallbaum, 2008). Im Terminus ‚Spielraum' ist die Deutungsmöglichkeit hinsichtlich eines (ästhetischen) Spiels naturgemäß enthalten. Diese kurze Skizzierung soll zeigen, dass die vier Begriffe Möglichkeitsraum, Ermöglichungsraum, Freiraum und Spielraum eng miteinander verflochten sind und sich in ihrer Verwendung überschneiden können. Aufgabe der folgenden Ausführungen wird also eine präzise analytische Unterscheidung sein, die es ermöglicht, die vier Begriffe nachvollziehbar in ein Verhältnis zu setzen.

Möglichkeitsräume

Viele Überlegungen zu Möglichkeitsräumen sind in musikpädagogischen Schriften allgemeinpädagogisch ausgerichtet. Dennoch finden sich Verweise auf musikpädagogisches Handeln und musikpädagogische Konsequenzen. Außerdem

199 Sesink formuliert anschaulich, es sei „der *Raumbegriff* selbst […], *in welchem wir aufspüren können, was denn die Qualität des Pädagogischen im Kern ausmacht*" (Sesink, 2014, S. 30, H. i. O.).

200 Andere, weniger bildungsbezogene Begriffe des Raums lassen sich zwar nicht in die Tetrade einordnen, aber zu ihr in Beziehung setzen. Beispielsweise beschreibt Löws (2015) Raumbegriff eine soziale bzw. interaktionale Dimension, die alle vier Kategorien durchzieht.

lassen sich aus den Nennungen der Möglichkeitsräume Rückschlüsse ziehen, die sie zum Ausgangspunkt des Nachdenkens über Bildungsvorstellungen in Begriffen des Raums machen.

Busch definiert Möglichkeitsräume mit dem Aufgreifen einer Formulierung Kurt Baders als „bisher unerschlossene und wenige bzw. nicht genutzte Handlungsmöglichkeiten" (Bader, 2002, S. 55; zitiert nach Busch, 2015a, S. 61). Diese Begriffsbestimmung erinnert an Sesinks Ausführungen zu Space als noch leerem, aber zu gestaltendem Raum (vgl. Sesink, 2014, S. 31–33): „Der gestaltete Raum bietet bestimmte begrenzte Möglichkeiten an; der zu gestaltende Raum fragt nach Möglichkeiten bzw. fordert auf, seine Möglichkeiten zu bestimmen." (ebd., S. 32; vgl. Abschnitt 2.3.1) Sesinks Aufforderung schwingt in Buschs Überlegungen implizit mit, wenn dieser (noch) ‚nicht genutzte Handlungsmöglichkeiten' musikpädagogisch kultivieren möchte (vgl. Busch, 2015a). Ein Bewusstsein für die „bislang nicht genutzten Möglichkeitsräume" könne helfen, die Machtverteilung in formalen Kontexten zu ändern und „die Effekte dieser Machtfalle zu mildern" (ebd., S. 62). An dieser Stelle spricht Busch die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Veränderung von Schule an. Zugleich deutet sich an, dass Machtgefälle abgebaut werden, wenn Schüler*innen in Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Dennoch müssen Lehrende die Optionenvielfalt innerhalb der Möglichkeitsräume durch didaktische Reduktion handhabbar machen, um die Schüler*innen zu freien Entscheidungen in einem altersgerecht zumutbaren Rahmen zu befähigen.

Noch weitaus systemischer gedacht ist die einmalige Erwähnung des Möglichkeitsraums in Ardila-Mantillas et al. Auseinandersetzung mit Bourdieus Ausführungen. Demnach hält der Möglichkeitsraum einer kollektiven Laufbahn Positionen bereit, die auf den individuellen Laufbahnen einzelner Menschen angesteuert werden können (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 200). Folglich bietet der Möglichkeitsraum Optionen, zwischen denen ein Individuum wählen kann. Diese Bestimmung von Möglichkeitsraum ist an sich nicht musikpädagogisch, hat aber musikpädagogisch relevante Konsequenzen: Ardila-Mantilla et al. führen aus, die „individuelle musikalische Lernbiografie eines Menschen" wäre als Laufbahn zu betrachten (ebd.). Somit wird das Musikpädagogische Teil einer umfassenden sozialen Dynamik (vgl. ebd.). Ein derart verstandener Möglichkeitsraum steht in keinem unmittelbaren Zusammenhang zu musikalischer Bildung.

Dementgegen geht Rora aus einer ästhetischen Perspektive auf das Bildungspotenzial von Möglichkeitsraum ein: „[I]n der Wahrnehmung dieses unbestimmten Möglichkeitsraums" liege „das Bildungspotential von Kunst" (Rora, 2010, S. 39). Mit der Nennung des Möglichkeitsraums bezieht sie sich auf ästhetische Erfahrung als offenes Spiel (vgl. ebd.). Das Zitat impliziert, dass in der Wahrnehmung der Vielfalt möglicher ästhetischer Erfahrungen und in der individuellen Verortung innerhalb dieser Vielfalt ein Bildungspotenzial liegt. Roras Annahme, dass das Potenzial in Kunst selbst begründet ist, verweist auf Musik

als Gegenstand musikalischer Bildung. Diese vollzieht sich sowohl durch die Bewusstwerdung der angesprochenen Vielfalt und einen aktiven, teilweise auch gestalterischen Umgang mit dieser als auch durch Urteile darüber, was als ‚gut' oder ‚schön' gelten kann.[201]

Ob Gelegenheiten für allgemeine oder für musikalische Bildungsprozesse gegeben werden, hängt von der Beschaffenheit des Möglichkeitsraums ab. Musikalische Bildungsprozesse werden vor allem im „musikalischen Möglichkeitsraum" (Geuen & Stöger, 2017, S. 67) angebahnt, der verschiedene Haltungen anbietet, die zur Musik eingenommen werden können und die unmittelbar aus der Musik hervorgehen (vgl. ebd.).

Die vorgestellten Möglichkeitsräume beschreiben verschiedene Aspekte eines gesamten musikpädagogischen Möglichkeitsraums. In Hinblick auf die weiteren Überlegungen wird der Terminus konkreter gefasst: Möglichkeitsraum wird verstanden als Summe aller Möglichkeiten[202], die zu Prozessen musikalischer Bildung führen *könnten*. Lehrende stehen vor der Aufgabe, aus der Vielfalt von Möglichkeiten eine Auswahl zu treffen, die sie als Bildungsangebot für Lernende bereitstellen möchten. Mit der Bereitstellung erzeugen sie Ermöglichungsräume, die mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zu Prozessen musikalischer Bildung führen *können*.

Ermöglichungsräume

Während die Äußerungen zu Möglichkeitsräumen im Material relativ abstrakt bleiben, werden Ermöglichungsräume stärker auf Lernende und Lernsituationen bezogen. Busch argumentiert, dass Freiräume die Grundlage für Ermöglichungsräume darstellen könnten:

> „[W]elche […] Freiräume für den Umgang mit Musik […] erkennen Jugendliche? Die Analyse und der Versuch einer Rekonstruktion dieser Deutungsmuster in den Lebenswelten mag in die Diskussion von Aneignungschancen und die Schaffung von Ermöglichungsräumen münden […]." (Busch, 2015b, S. 38)

Demnach kann aus der Analyse des Ist-Zustands ein intendierter Soll-Zustand abgeleitet werden. Das Erkennen, welche Ermöglichungsräume geschaffen werden sollten, lässt sich sowohl auf Lehrende, die Teil einer pädagogischen Situation

201 „Musikalisch-ästhetische Praxis liegt vor, wenn Menschen Klänge wahrnehmend vollziehen und sich darüber verständigen, ob sie den Vollzug ‚attraktiv', ‚gelungen', ‚schön', ‚spannend', ‚irritierend', ‚merkwürdig' oder ähnlich finden und zum Nachvollzug empfehlen würden." (Wallbaum, 2010, S. 92–93)

202 Der Begriff kann sowohl auf die theoretisch denkbare Summe *aller* Möglichkeiten als auch auf alle Möglichkeiten eines spezifischen Kontexts bzw. einer spezifischen Situation bezogen werden.

sind, als auch auf außenstehende Beobachter*innen, z. B. Wissenschaftler*innen, beziehen. Buschs Ausführungen können dergestalt ergänzt werden, dass aus den Ermöglichungsräumen wieder neue Freiräume hervorgehen. Daraus ergibt sich die Unterscheidung, dass Lehrende Ermöglichungsräume erzeugen und Lernende Freiräume haben, während Ermöglichungsräume und Freiräume in einem interdependenten Bedingungsverhältnis stehen.

Spezifischer als in Buschs noch recht allgemeiner Beschreibung gerechter Aneignungschancen wird Ermöglichungsraum von Wallbaum gefasst, der ihn auf ästhetische Freiheit als Bedingung musikalischer Bildung bezieht und diskutiert, inwiefern diese Freiheit gelehrt, geprüft und gelernt werden kann (vgl. Wallbaum, 2008). Kosuch teilt Wallbaums Ansatz insofern, als er betont: „Musik und Erfahrungen mit Musik" seien nicht vermittelbar, sondern könnten nur ermöglicht werden (Kosuch, 2007, S. 15). Dementsprechend erläutert Wallbaum, die Notwendigkeit der Bereitstellung von Ermöglichungsräumen liege darin begründet, dass ästhetische Freiheit als Resultat einer freien ästhetischen Praxis nicht durch Erklärungen erlernt, sondern nur erfahren werden könne (Wallbaum, 2008, S. 105).[203] Somit ist die Entscheidung einer Lehrkraft, ästhetische Freiheit gewähren zu wollen, ein konstitutives Element des Ermöglichungsraums, der die Lernenden in einen Freiraum versetzt und das Betreten von Spielräumen ermöglicht. Das Ideal ästhetischer Freiheit erstreckt sich auch auf Prüfungssituationen: „Ein Ermöglichungsraum liegt in einer Prüfung dann vor, wenn die Aufgabe vom Prüfling ästhetische Praxis verlangt" (ebd., S. 109). Zudem führt Wallbaum an, wir könnten „*den Ermöglichungsraum prüfen*" (ebd., S. 108, H. i. O.). Die Formulierung ist doppeldeutig, denn sie meint zum einen, dass der Ermöglichungsraum Prüfungsinhalt sein kann. Zum anderen kann er *über*prüft, also in seiner Ausgestaltung durch Lehrende hinterfragt werden.

Weiter verdeutlicht wird Wallbaums Vorstellung von Ermöglichungsraum durch zwei Gegensatzpaare: So ist der erste Antagonist des Ermöglichungsraums der Verhinderungsraum.[204] Wie bei „zwei Seiten einer Waage" könne bereits durch kleine Veränderungen der eine Raum schnell zum anderen werden (ebd., S. 103). Daran zeigt sich, dass Bildungspotenziale empfindlich auf die jeweiligen Konstellationen, Situationen und Bildungsangebote reagieren. Ob Lernende von Bildungspotenzialen Gebrauch machen und sich womöglich (musikalisch) bilden, entzieht sich der Kontrollierbarkeit durch die Lehrperson: „Insofern kann die Musiklehrkraft zwar Ermöglichungsräume gestalten, aber niemanden in die ästhetische Freiheit zwingen." (ebd., S. 106) Wallbaums Text ist von dem Tenor durchzogen, dass Verhinderungsräume zu vermeiden und Ermöglichungsräume

203 Rolle drückt bildhaft aus, wie sich durch das Anerkennen dieser Perspektive die Unterrichtsdynamik ändert: „Ästhetische Erfahrung ist nichts, was man am Ende der Stunde von der Tafel abschreiben könnte. Stattdessen bringt sie Unruhe, sie verunsichert und sie braucht Zeit […]." (Rolle, 2011a, S. 1)

204 Eine entsprechende Vorstellung deutet sich auch bei Babbe und Hoffmann (2018, S. 297) an.

anzustreben seien. Er versieht also beide Raumbegriffe mit einem normativen, suggestiven Gehalt, welcher die an gelingendem Musikunterricht interessierte Lehrperson vor große Aufgaben stellt.

Der zweite Antagonist von Ermöglichungsraum ist Erfahrungsraum. Wallbaum stellt beide Raumbegriffe einander als „zwei Seiten der derselben Sache" (ebd., S. 107) gegenüber. Rückwärtsgewandter Erfahrungsraum und vorwärtsgewandter Ermöglichungsraum entsprechen in der zeitlichen Ausrichtung konträren und voneinander abweichenden chronotopischen (vgl. Bachtin, 2008) Perspektiven auf den gleichen Moment der Betrachtung. Während im Erfahrungsraum der gegenwärtige Zustand und vergangene Erfahrungen kulminieren, zeigt ein Ermöglichungsraum das, was sein könnte oder beabsichtigt wird (vgl. Wallbaum, 2008, S. 107). Er zielt auf mögliche zukünftige Erfahrungen ab, die sich in der Gegenwart als Ereignisse zeigen und in einem Erfahrungsprozess verarbeitet werden, um anschließend rückwirkend als Erfahrungsresultate verfügbar zu sein (vgl. Kaiser, 1999, S. 241, 2014, S. 84–85).

Zusammenfassend kann ein Ermöglichungsraum als ein Angebot aufgefasst werden, das Lehrende als spezifische Auswahl nach inhaltlichen Schwerpunkten, konzeptionellen Überzeugungen, Unterrichtszielen etc. aus der Vielfalt des Möglichkeitsraums zusammenstellen und mit dem sie sich an Lernende wenden, um ihnen musikalische Bildung zu ermöglichen.[205]

Freiräume

Freiraum wird nirgends im Materialkorpus eindeutig definiert oder als musikpädagogischer Begriff etabliert, sondern zumeist alltagssprachlich verwendet. Eberhard beschäftigt sich in seinem Aufsatz „‚Musik braucht Freiräume!' – Überlegungen zu einem ideal gestalteten Fachraum für inklusiven Musikunterricht" (Eberhard, 2016) weitgehend mit materiellem Raum. Er kommt zu dem Schluss, der Musikraum müsse Freiräume bieten (ebd., S. 125). An dieser Stelle bleibt offen, ob Eberhard Freiraum metaphorisch versteht oder als freien materiellen Raum auffasst. Zu letzterem würde passen, dass er ausführt, in einem inklusiven Musikunterricht müssten Instrumente gut zu erreichen sein (ebd., S. 131). Große, flexibel nutzbare, ansprechende und animierende Musikräume seien anzustreben (vgl. ebd., S. 129–131). Am Ende seines Beitrags schreibt Eberhard:

205 Neben den Überlegungen zu Ermöglichungsraum und Möglichkeitsraum finden sich im Materialkorpus Stellen, die zwar keinen der beiden Räume explizit benennen, sich aber dahingehend interpretieren lassen, dass sie einen entsprechenden Raum meinen. Beispielsweise notiert Klingmann, die „unbesetzten (Zwischen-)Räume" böten „eine Vielzahl von Möglichkeiten" (Klingmann, 2012, S. 202).

> „Im Zuge der Etablierung neuer Lernkulturen, die den Potenzialen der Lernenden größere Freiräume zwischen Frontalunterricht und selbstgesteuertem Lernen einräumen, lässt sich in Bezug auf den Musikunterricht […] fordern: ‚Musik braucht Freiräume!'." (ebd., S. 134)

Im Zitat fasst Eberhard sein Anliegen zusammen und benennt explizit eine Verbindung von Freiräumen und Potenzialen, welche er ähnlich wie Siedenburg (2019) auf Lernende bezieht, aber nicht eindeutig mit Bildungsvorstellungen verknüpft, wenngleich der Aspekt der Selbstbestimmung anklingt. Er beschränkt Freiräume auf das Spannungsfeld zwischen frontalem und freiem Lernen. Dadurch wird dem Begriff eine spezifische, eingegrenzte Bedeutung zugewiesen. Zudem entsteht ein problematisches Kausalitätsverhältnis, da Frontalunterricht üblicherweise gerade nicht mit (Handlungs-)Freiheit assoziiert wird. Am Zitatende betont Eberhard erneut die Notwendigkeit von Freiräumen für Musik. Dem ist insbesondere zuzustimmen, wenn Musik als Praxis verstanden wird. Insgesamt bleibt Eberhards Bild von Freiraum jedoch eng an die materiale Grundlage gebunden, die die Bedingungen zum Entstehen von Freiräumen vorgibt.

Die anderen Autor*innen des Materialkorpus äußern sich weniger ausführlich zu Freiraum. Geuen und Stöger geben ein konkretes Beispiel für einen musikbezogenen Freiraum, indem sie einen Interpretationsfreiraum erwähnen, den sie auf Einspielungen klassischer Werke durch professionelle Musiker*innen beziehen (Geuen & Stöger, 2016, S. 77). Dieser kann zum Unterrichtsgegenstand werden, indem etwa der Interpretationsfreiraum des exemplarisch angeführten Violinisten David Garrett (vgl. ebd.) im Musikunterricht kritisch untersucht und mit den Interpretationsfreiräumen anderer Musiker*innen verglichen wird. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass auch für Lernende ein Interpretationsfreiraum grundlegend ist, um musikalisch gestalterisch aktiv werden zu können bzw. einen Umgang mit Musik zu erreichen, der über reine Reproduktion hinausgeht.

An Lessings und Stögers Darstellung verschiedener Typen von Schüler*innen ist abzulesen, wie ein ermittelter Typ („Fisch im Wasser") in den Angeboten der Institution nach Möglichkeiten der Entfaltung sucht, „denn hier wurden die von der Institution zur Verfügung gestellten Formate ja bereits selbst zu einem großen Teil als Freiräume begriffen" (Lessing & Stöger, 2018, S. 209). Ein anderer Typ („Schüler") greift hingegen tendenziell auf Potenziale zu, die den von der Schule vertretenen Absichten zuwiderlaufen (vgl. ebd.). Somit sieht der ‚Fisch im Wasser' den schulischen Instrumentalunterricht als Teil seines Freiraums an, während der ‚Schüler' den eigenen Freiraum stärker außerhalb des schulischen Angebots wahrnimmt. Dass individuell verschiedene Freiräume bestehen, wird durch die Verwendung des Plurals unterstrichen (vgl. ebd.). Außerdem lassen sich Lessings und Stögers Ausführungen dahingehend interpretieren, dass

Freiräume auch als *Heterotopien* (vgl. Foucault, 2017)[206] in Erscheinung treten können, wenn in ihnen ein schulisches Angebot abgelehnt wird, aber Alternativen bzw. Gegenpotenziale gesehen werden: Die beschriebenen „Möglichkeiten […], die Freiräume von den Zwängen der Institution boten" (Lessing & Stöger, 2018, S. 209), beziehen sich auf die gesamte Schule. Folglich treten sie auch im Musikunterricht in Erscheinung, in dem widerständiges Verhalten von Lernenden beispielsweise darin bestehen kann, freie musikalische Geschmacksurteile gegen vermeintlich anerkannte Standpunkte zu fällen, andere Musik als die im Unterricht vorgeschlagene zu präferieren oder sich in musikalischer Praxis stilistisch gegen aufgestellte Vorgaben zu wenden. Ein derartiges ‚Auflehnen', das einesteils pädagogisch intendiert sein und anderenteils gegen die Interessen von Lehrkräften gehen kann, entspricht womöglich einer eigenen Form musikalischen Bildungspotenzials.[207]

Mit Oszillation wird im Material ein weiterer Weg, über den musikalische Bildungsprozesse initiiert werden können, skizziert. Kivi betont, durch das „Oszillieren" zwischen unterschiedlichen, jeweils als Begriffspaar gefassten Parametern, z. B. „Distanz und Identifikation", würden „Schülern wichtige Freiräume und Erfahrungspotenziale ermöglicht" (Kivi, 2009, S. 31). Dass das Oszillieren „bereits allein in der Musik angelegt sein" könne (ebd.), verweist darauf, dass Bildungsprozesse keiner personalen Vermittlung bedürfen, sondern durch das Aufeinandertreffen von Musik und Lernenden ausgelöst werden können. Lehrende können nur unterstützende Funktionen einnehmen, indem sie etwa versuchen, Situationen zu schaffen, in denen Oszillationserfahrungen möglich sind. Eine große Verantwortung liegt in der vorbereitenden Auswahl der Musik bzw. des Zugangs zu musikalischer Praxis: Lehrenden kommt die Aufgabe zu, reflexiv zu hinterfragen, welche Musik für die Lernenden geeignet ist. Wenngleich unbestritten ist, dass jede Musik musikalische Bildungsprozesse auslösen kann, bietet manche Musik kontextspezifisch höhere Chancen auf einen Bildungsvollzug, weil sie zu den Lernenden *passt* oder – möglicherweise gerade – weil sie diese „aus dem Anzug [ihrer Verarbeitungsschablonen; K. d. V.] stoßen" (Dreßler, 2016, S. 47, 54, 63) kann.

---

206 Heterotopien sind „die vollkommen anderen Räume" (Foucault, 2017, S. 11). Umgekehrt kann von ihnen ausgehend festgehalten werden: „Sie stellen alle anderen Räume in Frage" (ebd., S. 19).

207 Ute Konrad illustriert ein im Zuge einer Design-Based-Research-Studie erhobenes Beispiel: In einer „Bandpraxisphase" betreten zwei Schülerinnen die „Hinterbühne" des Unterrichts und führen ‚dort' ein Gespräch über die musikalische Ausgestaltung (Konrad, 2020). Die Lehrkraft interpretiert dies als Unterrichtsstörung und ermahnt die beiden (ebd.). Tatsächlich liegt jedoch im Auflehnen gegen die Vorgabe – den Erläuterungen zuzuhören – ein wesentliches Bildungspotenzial, da die Schülerinnen an dieser Stelle aus Eigenantrieb in einen ästhetischen Aushandlungsprozess treten. Konrad diskutiert das Beispiel an anderer Stelle noch ausführlicher (vgl. Konrad, 2021).

Die vorliegende Arbeit fasst Freiraum als grundlegende Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmtheit von Lernenden. Beide Aspekte sind Bedingungen von Bildung und erstrecken sich nicht nur auf pädagogisch intendierte Wege.

Spielräume

Neben Freiraum existiert mit Spielraum ein zweiter Raumbegriff, der Lernende fokussiert. Während durch Freiraum Bildung im Allgemeinen in den Blick rückt, wird durch Spielraum die Betrachtung auf musikalische Bildung zugespitzt. Allerdings weichen einige Äußerungen im Material erheblich von diesem Begriffsverständnis ab.

Knoll-Kaserer (2016) gebraucht den Terminus ‚Spielraum' in drei Bedeutungen, die sie nicht eindeutig voneinander abgrenzt: erstens als Eigennamen eines Projekts für Geflüchtete (ebd., z. B. S. 263), zweitens als Raum des Spiels, der als Behälterraum eine Rahmung eines Spielgeschehens darstellt (ebd., z. B. S. 266), und drittens alltagssprachlich als Bewegungsfreiheit zwischen verschiedenen Optionen. Wenngleich der Begriff im übrigen Materialkorpus vereinzelt ebenfalls Andeutungen auf Spiel enthält, wird er dort zumeist im Sinne der dritten Bedeutung gebraucht.

Kosuch thematisiert in seiner Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsraum der Szenischen Interpretation „den Spiel-Raum, der inhaltlich von den Beteiligten/Spielern gefüllt wird und in dem diese ihre (gemeinsame) Interpretation von Musik entwickeln, Bedeutung von Musik konstruieren" (Kosuch, 2007, S. 15). Kosuch greift vermutlich auf die alternative Schreibweise ‚Spiel-Raum' zurück, weil dieser Raum konzeptioneller Bestandteil des Szenischen Spiels ist. Die Beteiligten als spielerisch Lernende füllen den Raum mit einer gemeinsamen, ausgehandelten Bedeutungskonstruktion. Verschiedene Möglichkeiten der Bedeutungszuschreibung scheinen anerkannt zu werden. Somit ist der Spiel-Raum zwar kein Synonym für die Reaktion auf ein Bildungsangebot, aber er bezeichnet zumindest ihren äußeren Rahmen: Der Spiel-Raum rahmt den Spielraum.

Dass das begriffliche Konzept des Spielraums nicht von Lernenden ausgehend gedacht sein muss, zeigt Rora, die den Begriff vom musikalischen Gegenstand her fasst und vom „Aufenthalt in den Spielräumen musikalischer Symbole" (Rora, 2010, S. 40) spricht. Lernende begeben sich zwar in die Räume, jedoch beschreiben diese ausschließlich die in der Musik liegenden Möglichkeiten.

Stöger führt aus, es gehöre zu einer „gelingenden pädagogischen Praxis, Möglichkeiten zu eröffnen, in denen sich Jugendliche jenseits von pädagogischer Betreuung durch Erwachsene erproben und voneinander lernen können" (Stöger, 2004, S. 403). So verknüpft sie das Bereitstellen von Bildungsangeboten mit einem selbstbestimmten Umgang mit Bildungspotenzialen, für den wiederum die eigenen Spielräume wahrgenommen werden müssen: Stöger benennt „subjektive Deutungswelten anlässlich von Musik", die sie mit „klangliche[n]

Gestaltungsmöglichkeiten und kreative[n] Spielräume[n]" gleichsetzt (ebd., S. 405). Dadurch verbindet sie Musik mit Kreativität und Wahlfreiheit seitens der Lernenden. „Gerade künstlerische Ausdrucksformen" böten „dafür mannigfaltige Spielräume" (ebd., S. 403). Stöger weist hier auf die Existenz einer Vielzahl unterschiedlicher Spielräume hin. Dieser begegnen manche Autor*innen mit Spezifizierungen des Terminus ‚Spielraum'.

Rolle differenziert zwischen Handlungs- und Gestaltungsspielraum. Zunächst bietet er Bausteine für eine negative Definition des Handlungsspielraums an (vgl. Rolle, 2010, S. 238), die den folgenden Rückschluss erlauben: Musikalische Bildung ist nur schwer zu erreichen, wenn „die Schülerinnen und Schüler kaum Handlungsspielräume haben, sondern nur Anweisungen ausführen und die richtigen Antworten auf Fragen geben müssen" (ebd.). Rolle kritisiert damit wissensorientierten Musikunterricht, der einen Gegensatz zu einer Orientierung an musikalischer Praxis darstellt. Dennoch wird deutlich, dass Handlungsspielraum ein Spektrum verschiedener Handlungsoptionen bezeichnet. Dass Lernende eine Wahl haben, wie sie handeln möchten, ist konstitutiver Bestandteil musikalischer Bildung. Die „Gestaltungsspielräume" (ebd., S. 241, 242, 247) scheinen eine Sonderform des Handlungsspielraums zu bezeichnen, die besonders auf ästhetische Praxis abzielt. Rolle vergleicht die Gestaltungsspielräume verschiedener Schulstunden (ebd., S. 241), was zeigt, dass sie von der jeweiligen Situation abhängig sind. Der Vergleich erfolgt unter anderem anhand der Raumgröße, die „größer" (ebd.) oder „kleiner" (ebd., S. 242) ausfallen kann. Zudem wird sichtbar, wie die Gestaltungsspielräume von dem durch Lehrende bereiteten Angebot abhängen: „In der Erfindung der Bewegungschoreografie lag aber gerade der Gestaltungsspielraum der Gruppe" (ebd.). Zusätzlich wird hier deutlich, dass ein Gestaltungsspielraum nicht auf Individuen bezogen sein muss, sondern auch als kollektiver, geteilter Raum bestehen kann. Rolle erläutert, unter welchen Bedingungen ‚Musik-Erfinden' als bildungsermöglichender Prozess angesehen werden kann:

> „Solange es beim Musik-Erfinden nur darum geht, einem Schema zu folgen und vorgegebene Kompositionsregeln oder Improvisationsanweisungen einzuhalten, handelt es sich noch nicht um ästhetische Musikpraxis, davon kann erst die Rede sein, wenn die Musikerfinder Gestaltungsspielräume nutzen und selbstständig Entscheidungen treffen, ob es so oder besser so klingen soll." (ebd., S. 246–247)

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Zugestehen von Entscheidungsmöglichkeiten im Gestaltungsspielraum durch Lehrende und tatsächlich freien, eigenen Entscheidungen der Lernenden. Dieser Zusammenhang fußt jedoch nicht nur auf den Überzeugungen der Lehrenden, vielmehr ist er vom gesamten Unterrichtssetting abhängig: Das ‚Nutzen' der Gestaltungsspielräume verweist darauf, dass diese nicht von den Musikerfinder*innen konstituiert

werden, sondern sich zuvor aus der musikpädagogischen Situation, also beispielsweise Unterrichtsinhalt, Methode und Lerngruppe, ergeben. Wenngleich auch pädagogisch nicht intendierte Faktoren hineinspielen, entstehen Spielräume im Großen und Ganzen aus Ermöglichungsräumen.

Ardila-Mantilla et al. (2018) thematisieren Handlungsspielraum im Kontext von Bourdieus Ansätzen. Sie führen aus, dass „Musiklernen als ein Prozess der Einverleibung eines […] Habitus begriffen werden" könne (ebd., S. 193). Der Habitus begrenze und erweitere „den Handlungsspielraum des Individuums gleichermaßen" (ebd.). Später reflektieren sie den Bourdieus „Theorie innewohnende[n] Determinismus, der mit dem intervenierenden Charakter von Pädagogik unvereinbar ist" (ebd., S. 201). Wird dem Konzept von Habitus zugestimmt, führt dies zu einer Einschränkung der Entscheidungsfreiheit von Lernenden, die auch als Eingrenzung von Freiraum und Spielraum bezeichnet werden kann.

Hirsch und Steiner (2014) bieten drei weitere Subkategorien von Spielräumen an, von denen sie eine auf musikpädagogische Situationen beziehen:[208] „Stellt der Musikunterricht Zwischenräume auf, in denen Veränderungen verpflichtend anvisiert werden oder begnügt er sich mit unverbindlichen freien Spielräumen?" (ebd., S. 322) Spielraum wird hier durchaus als Entscheidungsfreiheit von Lernenden gefasst, scheint aber negativ konnotiert zu sein – zumindest macht das Verb ‚begnügen' diesen Anschein. Die Frage verdeutlicht, dass zwischen Regeln sowie Vorgaben auf der einen und Freiräumen sowie Spielräumen auf der anderen Seite ein Spannungsfeld besteht, das dem Wechselspiel von Erziehung und Bildung entspricht.[209] Demnach müssen Lehrende über das ‚richtige' Maß von Freiheiten entscheiden, die sie Lernenden zugestehen wollen.

Während sich Freiraum eher auf die grundsätzliche Handlungs- und Entscheidungsfreiheit von Lernenden, also Bildung im Allgemeinen, bezieht, beschreibt Spielraum den freien Umgang in einem abgesteckten Rahmen, der häufig über das Bildungsangebot definiert wird. Dieses bewegt sich in musikpädagogischen Kontexten innerhalb von Musik als Praxis, sodass Spielraum auf musikalische Bildung bezogen ist. Lernende, die sich bereits im Freiraum befinden, betreten

208 Die „reflexive[n] Distanzspielräume" (Hirsch & Steiner, 2014, S. 325) und die „Antwortspielräume" (ebd., S. 339) werden nicht unmittelbar mit musikpädagogischen Überlegungen verknüpft.

209 Herzog differenziert zwischen „eine[r] Theorie der *Erziehung* (verstanden als transitive Einwirkung) und eine[r] Theorie der *Bildung* (verstanden als intransitive Selbstformung)" (Herzog, 2006, S. 100, H. i. O.). Demnach können Erziehung und Bildung als komplementäre Prozesse angesehen werden: Erziehung zielt darauf ab, jemand anderen zu verändern, während im Zuge von Bildungsprozessen Selbstveränderung beabsichtigt wird. Mittels Erziehung werden nach Sesink Grenzziehungen vorgenommen: Sie diktiere Bedingungen und beschränke die Freiheit des Individuums, aber dies geschehe letztlich nur um der Freiheit der Bildung willen (Sesink, 2006, S. 54).

den Spielraum durch die Einstellung, sich auf das musikalische Bildungsangebot einlassen zu wollen.[210]

Synonyme, Varianten und Abgrenzungen

Neben den vier diskutierten Raumbegriffen finden sich im Materialkorpus weitere, seltener genannte Begriffe des Raums, die ebenfalls Bildungsvorstellungen beinhalten. Busch erwähnt „Gestaltungsräume", die in musikpädagogischen Berufen besonders in den Blick genommen werden müssten (Busch, 2015b, S. 41). Da er sich auf die Gestaltungsmöglichkeiten von Lehrenden bezieht, ist ein derart verstandener Gestaltungsraum ein Synonym des Möglichkeitsraums. Ein davon abweichendes Begriffsverständnis hat Falschlunger, wenn er von „Gestaltungsräume[n] von Beziehungen und Interaktionen" (Falschlunger, 2014, S. 344) spricht und somit einen sozialen Schwerpunkt setzt.

Der „Raum für Selbsttätigkeit" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 264) kann als weitgehendes Synonym von Spielraum verstanden werden. Im Musizieren, vor allem in Spielsituationen, könne Musik „selbsttätig und in einem primären Kontakt" erfahren werden (ebd.).

Geuen und Stöger thematisieren die Diskrepanz zwischen „Kanonisierungs- und Standardisierungszwängen einerseits und den ebenso verbreiteten Vorstellungen von Musikunterricht als weitgehend beurteilungsresistentem Kreativraum andererseits" (Geuen & Stöger, 2016, S. 67). Der Raumbegriff dient hier der Thematisierung von Schule auf einer systemischen Ebene. Da er einen an Bildung orientierten Musikunterricht andeutet, kann er möglicherweise als Synonym des Gesamtraums angesehen werden, der alle anderen bildungsbezogenen Begriffe des Raums umfasst.

Busch konzentriert sich auf bildungspolitische Argumente, wenn er von „Räumen flexibler Bildung" (Busch, 2015a, S. 61–62, 2015b, v. a. S. 35–37, 41) berichtet. Der Raumbegriff ist auf den „akteursbezogene[n] Raum individueller Handlungs- und Selbstaktivierungsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen" (Bollweg & Otto, 2013, S. 14; zitiert nach Busch, 2015b, S. 35) bezogen. Konzeptionell gefordert werde die „Einbettung aller Lern- und Bildungsmöglichkeiten" (Busch, 2015b, S. 35). Dadurch entstehe ein „verbindliches System integrierter und sozialräumlich orientierter Bildung" (ebd.). Die derart verstandenen Räume flexibler Bildung sind ursprünglich kein musikpädagogisches Konzept. Busch wirft jedoch Fragen zu ihrer musikpädagogischen Ausgestaltung auf, z. B.: „Wie können musikalische und auf Musik bezogene *Räume flexibler Bildung* auf kommunaler Ebene geschaffen werden?" (ebd., S. 36, H. i. O.) Der Raumbegriff fokussiert weniger individuelle Bildungsprozesse, sondern nimmt diese

210 Es wird nicht ausgeschlossen, dass musikalische Bildung auch ‚passieren' kann, wenn das Betreten von Spielräumen verweigert wird.

in ihrer Gesamtheit in einem bestimmten geographisch-politischen Radius in den Blick.[211]

Verdichtende Überlegungen und Definitionen

Anhand der durchgeführten Analysen zeigt sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie Vorstellungen von musikalischer Bildung in den Raumbegriffen selbst verankert sein können. Diese Vorstellungen werden selten explizit diskutiert, sondern zeigen sich oft erst im Interpretationsprozess. Raumbegriffe, die solche Vorstellungen repräsentieren, haben notwendigerweise einen normativen Anteil, denn hinter ihrem Gebrauch stehen Überzeugungen von gelingendem Musikunterricht sowie Absichten, diesen zu erreichen und – wenn nötig – bestehende Verhältnisse zu verändern. Da die vier wesentlichen Begriffe Möglichkeitsraum, Ermöglichungsraum, Freiraum und Spielraum von den Autor*innen des Materialkorpus nicht einheitlich gebraucht werden, können die gezogenen Rückschlüsse nicht als hundertprozentig abgesichert angesehen werden. Dennoch lassen sich die Ähnlichkeiten in den zentralen Strömungen des Materials zu folgenden Definitionen verdichten:

1. *Möglichkeitsraum* bezeichnet den Raum aller Möglichkeiten, die von Lehrenden theoretisch in ein Bildungsangebot umgewandelt werden könnten.
2. *Ermöglichungsraum* bezeichnet den Raum der aus der Summe aller Möglichkeiten ausgewählten Angebote, die Lehrende tatsächlich für Lernende bereitstellen.
3. *Freiraum* bezeichnet den Raum aller Möglichkeiten von Lernenden, frei, selbstbestimmt und reflexiv auf Bildungspotenziale zu reagieren und zu entscheiden, inwiefern sie sich auf Bildungsangebote einlassen oder diese ablehnen.
4. *Spielraum* bezeichnet den Raum, den Lernende über die Einstellung, sich auf musikalische Bildungsangebote einlassen zu wollen, betreten und in dem sie frei, selbstbestimmt und reflexiv mit Musik umgehen können.

Die Unterscheidung der vier Räume ist im jeweiligen Bestimmungswort bereits angelegt: So meint das Substantiv ‚Möglichkeit' tendenziell einen gegebenen Zustand, während die Substantivierung des Verbs ‚ermöglichen' prozesshaft ist und auf aktives Handeln verweist. Das Adjektiv ‚frei' betont eine Eigenschaft bzw. Bedingung von Bildungsprozessen. Spielraum wird hingegen gerade nicht auf das Spiel bezogen, sondern beschreibt die Bewegungsfreiheit zwischen

211 Ähnlich verhält es sich mit der „Bildungslandschaft" als „Metapher für die Verkoppelung verschiedener Lernanschlüsse aus formalem, non-formellem und informellem Lernen" (Busch, 2015b, S. 35).

Möglichkeiten – im vorliegenden Kontext zwischen Möglichkeiten, die sich in musikalischer Praxis ergeben.

Alle vier Raumbegriffe dienen in erster Linie als Metaphern zur Beschreibung von abstrakten Konzepten, wenngleich materieller Raum mitbedacht sein kann. Die oben angeführten Definitionen bilden die wesentlichen Zusammenhänge zwischen den Raumbegriffen und (musikalischer) Bildung ab. Viele der übrigen im Materialkorpus enthaltenen Begriffe des Raums ließen sich in die Systematik eingliedern: Sie können als Subformen und Variationen der vier Begriffe oder als Fokussierungen auf andere, aber mit Bildungsprozessen verknüpfte Aspekte verstanden werden.

Die Tetrade ist nicht musikpädagogisch bedeutsam, weil sie auf ‚Raum' als sprachlichen Ausdruck zurückgreift. Vielmehr erzeugen die Bedeutungen, die den Begriffen beigemessen werden, musikpädagogische Relevanz: Die hinter den Begriffen stehenden Konzepte sind von musikalischen Bildungsvorstellungen durchzogen. Durch die Thematisierung dieser Vorstellungen werden Beziehungen zu anderen musikpädagogischen Kernthemen offengelegt, z. B. zu musikalischer Praxis, ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung, kommunikativen Prozessen ästhetischer Aushandlung, Subjektorientierung, Aufführungen und Produkten.

Zusammenfassung:
Vorstellungen von (musikalischer) Bildung werden vor allem anhand von vier Raumbegriffen sichtbar, durch die sich Verknüpfungen zwischen dem Bereitstellen von Bildungsangeboten durch Lehrende und dem Umgang von Lernenden mit Bildungspotenzialen ausdrücken lassen:

1. *Möglichkeitsraum*
2. *Ermöglichungsraum*
3. *Freiraum*
4. *Spielraum*

6.2 Umgangsweisen mit Raum als Perspektiven auf musikalische Bildungsprozesse

Im vorherigen Abschnitt 6.1 konnte gezeigt werden, dass bestimmte Raumbegriffe unterschiedliche Facetten von musikalischen Bildungsvorstellungen repräsentieren. Die Darstellung dieser Facetten gelingt den Autor*innen des Materialkorpus unter anderem durch verschiedene Umgangsweisen mit Raum, die über Verben ihren sprachlichen Ausdruck finden.[212] Dies schließt auch Ableitungen

212 Dazu finden sich auch in anderen Forschungsdisziplinen aussagekräftige Textpassagen. Beispielsweise schreibt Reutlinger für die Erziehungswissenschaft: „Oftmals wird Raum jedoch metaphorisch verwendet, indem beispielsweise durch pädagogisches Handeln

von Verben, z. B. Substantivierungen, ein. Die Umgangsweisen mit Raum können zu drei Gruppen zusammengefasst werden, innerhalb derer verschiedene Verben hinsichtlich ihrer Grundausrichtung bezüglich des Raums synonym gebraucht werden: Die Gruppen *Neuen Raum schaffen* und *Auf bestehenden Raum zugreifen* thematisieren die Seite der Lehrenden, während die Gruppe *Mit zugestandenen und angebotenen Räumen umgehen* auf die Seite der Lernenden eingeht.[213]

Neuen Raum schaffen (Lehrende)

‚Schaffen' wird im Material nicht im Sinne von ‚etwas bewerkstelligen', sondern im Sinne von ‚Schöpfung' oder ‚erschaffen' verwendet. Busch verknüpft das Verb eng mit Raumbegriffen, die das Bereitstellen von Bildungsangeboten und Ermöglichen von Bildungspotenzialen ausdrücken, indem er etwa die „Schaffung von Ermöglichungsräumen" (Busch, 2015b, S. 38) beschreibt. Diese findet als Folge anderer Prozesse statt (vgl. ebd.), was zeigt, dass das Schaffen kein originärer Prozess sein muss. Vor allem deutet sich ein interdependenter Zusammenhang zwischen Verb und Raumbegriff an: Ein Ermöglichungsraum kann im Gegensatz zum Möglichkeitsraum nie als präexistent angenommen werden, sondern wird erst in der Auswahl von Bildungsangeboten durch Lehrende geschaffen. Busch führt weiter aus, es sei zu „benennen, wie die auf Musik bezogene Raumaneignung durch das Lassen und Schaffen von Räumen der Ermöglichung unterstützt werden" könne (ebd.). Die Kombination von ‚Lassen' und ‚Schaffen' verweist darauf, dass unter Räumen der Ermöglichung sowohl Freiräume als auch Ermöglichungsräume subsumiert werden. Zudem ist Raum an dieser Stelle gleichzeitig im Zuge der ‚Raumaneignung' der Gegenstand von Bildungsprozessen und als ‚Raum der Ermöglichung' ein sprachliches Mittel zur Umschreibung von ebendiesen.

Mit weniger pädagogischer Intentionalität verbunden, aber dennoch ein Schaffensakt ist das Erzeugen eines Raums (vgl. Kosuch, 2007, S. 11).[214] Kosuch

[…] *Räume geöffnet* werden sollen […], oder es geht darum, für bestimmte Gruppen *Räume anzubieten* […] bzw. *Räume* […] *zur Verfügung zu stellen*." (Reutlinger, 2012, S. 93, H. i. O.) Für die vorliegende Arbeit ist es daher von besonderer Relevanz, wie die Zusammenhänge von Verben und Raum in musikpädagogische (Kon-)Texte eingebunden werden.

213 In Kapitel 5 werden schon zahlreiche Umgangsweisen mit Raum angesprochen. Die im vorliegenden Abschnitt präsentierten Beispiele haben folglich einen illustrativen Charakter, entsprechen aber keiner vollständigen Darstellung aller innerhalb der Gruppen im Detail denkbaren Umgangsweisen. Gleichwohl wird angenommen, dass an den ausgewählten Beispielen die wesentlichen Möglichkeiten des für Bildungsprozesse relevanten Umgangs mit Raum sichtbar werden.

214 Es kann am Material nicht bewiesen werden, wäre aber etymologisch zu vermuten, dass das ‚Schaffen' größere Kreativität und Macht der Schaffenden voraussetzt. Beispielsweise ist die Vorstellung der Schöpfung im Kontext des Christentums mit dem Schaffen von

spricht synonym dazu von ‚schaffen' (ebd., S. 12) und ‚erschaffen'.[215] Er benennt Faktoren des Erzeugens bzw. Erschaffens, indem er anführt, dass durch die „Struktur, die Arbeitsmethoden, die Rolle(n) des Spielleiters, den Rollenschutz und die Spielregeln" (ebd., S. 11) ein Erfahrungsraum erzeugt bzw. erschaffen werde. Während zu Beginn erst die „Szenische Interpretation", dann die „Struktur" als Erzeugerinnen des Erfahrungsraums genannt werden (ebd.), erklärt Kosuch schließlich den „Spielleiter" zum Erzeuger des Erfahrungsraums (ebd., S. 15). Neben der Initiationshandlung, also dem Auslösen des Erfahrungsraums, wird die „Haltung" als Herstellungsinstrument beschrieben (ebd.). Dem an dieser Textstelle nahezu omnipotenten, also gewissermaßen schöpfergleichen Erzeugerspielleiter als Bereitstellendem von Bildungsangeboten obliegt folglich große Verantwortung: Die Existenz des Erfahrungsraums hängt von seiner Person ab. Demgegenüber grenzt Kosuch die Macht des Spielleiters insofern ein, als dass er anmerkt, Erfahrungen mit Musik könnten nicht vermittelt, sondern nur ermöglicht werden (ebd., S. 12, 15). Die Ermöglichung kann nach Krause-Benz in institutionellen Kontexten gelingen: So müsse der „schulische Rahmen […] nicht als Einengung" verstanden werden, sondern könne „neue Erfahrungsräume schaffen, welche die Freizeit nicht ohne Weiteres bietet" (Krause-Benz, 2018b, S. 331).

Ein weiteres mit ‚schaffen' verwandtes Verb ist ‚*er*öffnen'. Falschlunger gebraucht es neben ‚initiieren' sowie ‚schaffen' (Falschlunger, 2014, S. 346, 349) und scheint die drei Verben synonym sowie im Sinne von ‚auslösen' zu verstehen. Eröffnet werden könnten Übersetzungsräume durch „pädagogische Interventionen" (ebd., S. 349). Die Betonung der pädagogischen Handlung rückt die handelnden Personen in den Hintergrund. Dieses Phänomen findet sich auch an anderer Stelle, wenn Falschlunger die gesamte Fachrichtung zur Eröffnenden erklärt: „Rhythmik eröffnet Gestaltungsräume für interaktives Handeln" (ebd., S. 346). In ähnlicher Weise schreiben Geuen und Stöger musikalischer Praxis – zumindest sprachlich – eine Handlungsmacht zu: Diese erscheine in „Konzepten musikalisch-ästhetischer Bildung […] als (im Unterricht inszeniertes) Erfahrungsfeld" (Geuen & Stöger, 2017, S. 59), das „vielfältige Räume für ästhetisches, rationales musikalisches Handeln eröffnen" solle (Rolle, 1999, S. 11; zitiert nach Geuen & Stöger, 2017, S. 59). Musikalische Praxis wird hier als unverzichtbare Bedingung musikalischer Bildungsprozesse gefasst.

Universum, Erde und Lebewesen aus dem Nichts heraus verbunden. ‚Erzeugen' erinnert hingegen eher an industrielle Herstellungsprozesse, bei denen auch etwas geschaffen wird, jedoch auf einer bereits existierenden materialen Grundlage. Folglich sind die Macht der Erzeugenden im Vergleich zu Schaffenden und die Optionen im Gestaltungsprozess deutlich eingeschränkt.

215 Im englischsprachigen Abstract gebraucht Kosuch das Verb ‚to create' (Kosuch, 2007, S. 11).

Die (Nicht-)Existenz der ersten Silbe macht einen wesentlichen Unterschied: ‚*Er*öffnen' ist Teil der Gruppe *Neuen Raum schaffen*. Obwohl vom Wort ausgehend angenommen werden könnte, dass sich das Eröffnen auf einen bereits bestehenden Raum bezieht, der neu bereitgestellt wird – man denke etwa an die Eröffnung eines Geschäfts –, zeigt sich im Material, dass die meisten Autor*innen ‚eröffnen' weitgehend synonym zu ‚schaffen' verstehen. ‚Öffnen' ist hingegen Teil der Gruppe *Auf bestehenden Raum zugreifen*. Beide Verben sind nicht völlig trennscharf. Daher kann etwa für die Überlegungen von Krause-Benz nicht abschließend beurteilt werden, ob ihre Unterscheidung absichtsvoll erfolgt. Sie schreibt zum einen davon, „[s]ich tanzend Erfahrungsräume [zu] öffnen" (Krause-Benz, 2018b, S. 319), zum anderen, dass „Tanz im Musikunterricht ganz neue Räume eröffnet" (ebd., S. 330). Interessant ist, dass in beiden Textstellen nicht vom Handeln der Lehrenden ausgegangen wird, sondern Lernende und Tanz Räume (er-)öffnen.

Ergänzend ist festzuhalten, dass ‚schaffen' auch auf Teile eines Raums bezogen werden kann. So zitiert Weber die „Erweiterung des Handlungsraumes" (Deinet & Reutlinger, 2004, S. 11; zitiert nach Weber, 2017, S. 27). Mit einer Erweiterung wird ein neu geschaffener Teilraum an einen bereits bestehenden Raum angebaut. Es ist eine Frage der Perspektive, ob daraus ein veränderter oder ein neu geschaffener Gesamtraum resultiert.

Insgesamt wird das Schaffen von neuen Räumen den Lehrenden zugeordnet. Das heißt nicht, dass Lernende keine Räume schaffen könnten. Dazu müssen sie jedoch – wenigstens sich selbst gegenüber – temporär die Rolle von Lehrenden annehmen. In dieser Rolle können sie Ermöglichungsräume schaffen, die ihnen nach der Rückkehr in die Rolle der Lernenden als Freiräume und Spielräume begegnen.

Auf bestehenden Raum zugreifen (Lehrende)

In der zweiten Gruppe ist die Anzahl der Verben deutlich höher als in der ersten. Demnach bestehen mehr Ausdrucksweisen für den Umgang mit einem als präexistent angenommenen Raum.

Zuerst ist nach den Andeutungen im vorherigen Teilabschnitt zu präzisieren, wie das Verb ‚öffnen' verstanden wird, das sich trotz der etymologischen Verwandtschaft von ‚eröffnen' unterscheidet. Im Kontext der szenischen Interpretation führt Kosuch aus: „Mit dem Warm-Up wird der *Erfahrungsraum* geöffnet. […] Der *Erfahrungsraum* wird am Ende der letzten Phase wieder geschlossen." (Kosuch, 2007, S. 11, H. i. O.) Öffnen und Schließen verhalten sich hier komplementär zueinander. Damit in zeitlichen Einheiten wie Schulstunden gedacht werden kann, werden beide Vorgänge benötigt: Ohne Öffnen und Schließen könnten Lehren und Lernen – zumindest formal – weder sinnvoll begonnen noch beendet werden. In Kosuchs Fall hält nur der geöffnete Raum der szenischen

Interpretation Bildungspotenziale bereit. Folglich geschieht das Öffnen des Raums nicht zufällig, sondern ist mit pädagogischen Intentionen verbunden (vgl. ebd., S. 15). Die verschiedenen Vorstellungen vom Öffnen eines Raums (vgl. z. B. auch Krause-Benz, 2018b, S. 319) teilen die Hoffnung, dass dessen Betreten mit einer Konfrontation mit bisher Unbekanntem, Fremdem, Anderem verbunden ist und dadurch Bildung ermöglicht wird: „Hier kann pädagogische Arbeit insbesondere fruchtbar werden, wenn sie bestehende Räume – seien es die des schulischen Musikunterrichts, seien es die Räume des hörend erlebenden Subjekts – öffnet und Anderes einlässt" (Schatt, 2012, S. 131).

Ein Schritt, der dem Öffnen logisch vorausgeht, aber ebenso auf einen bereits vorhandenen Raum zugreift, ist das Einrichten, wenn es als das inhaltliche Füllen eines Raums wie in der Innenarchitektur verstanden wird. Wallbaum sieht es als die „Hauptaufgabe der Musiklehrenden", „Räume für solche *Praxis mit musikalischen Techniken* […] einzurichten" (Wallbaum, 2008, S. 106, H. i. O.). Neben dem durchaus vorhandenen Bezug auf materiellen Raum, dessen Bedingungen wie Ausdehnung, Schallisolation, Möblierung, Instrumentenausstattung etc. (vgl. Eberhard, 2016) musikalische Praxis zulassen müssen, meint Wallbaum das Vorbereiten und Einplanen von Bildungsangeboten. Ein Synonym zu ‚einrichten' ist die Umschreibung „Raum als [etwas[216]] gestalten" (Geuen & Stöger, 2017, S. 66). Geuen und Stöger werfen damit die Frage auf, *wie* ein Raum gestaltet werden könnte (vgl. ebd.). Dies deutet darauf hin, dass das musikdidaktische Einrichten eines Raums keinen vorgefertigten oder festgeschriebenen Bahnen folgt, sondern ein dynamischer und stets neu auszuhandelnder Prozess ist.

Unmittelbar aus dem so verstandenen Einrichten geht ‚bereitstellen' hervor. Hirsch und Steiner konstatieren, es könne vorsichtig als Aufgabe von Lehrenden formuliert werden, „Zwischenräume bereitzustellen", die jedoch „ein Mindestmaß an Planung und damit kontrollierter Vorherbestimmung" voraussetzten (Hirsch & Steiner, 2014, S. 338). Sie wägen die Aussage ab, da performative Ereignisse an sich nicht geplant werden können.

An der Grenze zwischen alltäglichem Sprachgebrauch und einer Bedeutung als Synonym zum Bereitstellen von Raum bewegt sich ‚Raum geben'. Kivi spricht von „Raum geben für unerwartete Wirkungen, Deutungen und Transformationen" (Kivi, 2009, S. 33). Dies kann als Zugestehen von individueller Entfaltungs- und Meinungsfreiheit ausgelegt werden. Stärker auf musikalische Praxis zugespitzt ist bei Geuen und Stöger die Rede davon, „einer […] Musizierpraxis Raum zu geben" (Geuen & Stöger, 2017, S. 64). Das Musizieren soll also möglichst ohne Einschränkungen freie Entfaltung finden. Der Raum kann, muss aber nicht von einer Person bereitgestellt werden. So erwähnt Schatt, dass „ein Hören" Raum

216 ‚Etwas' ist eine vom Verfasser eingefügte Verallgemeinerung. Geuen und Stöger schreiben wörtlich „als Kreuzungspunkt von und als Bühne für Les- und Spielarten von Musik" (Geuen & Stöger, 2017, S. 66).

geben könne (Schatt, 2012, S. 132). Außerdem tritt ‚Raum geben' in der kombinierten Redewendung „Raum und Zeit geben" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 269) in Erscheinung. Da beide „für Eindruck und Ausdruck" (ebd.) gegeben werden sollen, verweist Knoll-Kaserer, ähnlich wie Kivi sowie Geuen und Stöger, auf die gleichermaßen vorhandene Relevanz von musikalischem Hören und dessen kognitiver Verarbeitung sowie von eigenem Musizieren und musikalischem Gestalten. Im Materialkorpus zeigen sich diverse sprachliche Varianten von ‚Raum geben', z. B. ‚Raum zur Verfügung stellen' (Geuen & Stöger, 2011, S. 50).

Mit ‚inszenieren' liegt ein übergreifendes Verb vor, das Prozesse des Einrichtens, Gestaltens und Bereitstellens einschließt – unabhängig davon, ob es eher als In-Szene-Setzen oder im dramaturgischen Sinn aufgefasst wird. Rolle hat sich intensiv mit „musikalische[r] Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume" (Rolle, 2010, S. 233) beschäftigt. In seiner Dissertation legt er sein Verständnis von Inszenierung offen (vgl. Rolle, 1999, S. 161–164). Von dort ist zu schließen, dass eine Lehrperson, indem sie inszeniert, sorgsam hinterfragte und ausgewählte Bildungsangebote bereitstellt. Diese zielen hauptsächlich auf einen „ästhetischen Wahrnehmungs- oder Handlungsvollzug" (ebd., S. 162) ab, gehen aber in ihrer Vielfalt auch darüber hinaus.

Obwohl die soeben vorgestellten Verben schon auf Bildungsangebote verweisen, scheint ‚anbieten' noch aktiver den Lernenden zugewandt zu sein. Während das Öffnen eines Raums ein Angebot bereitstellt, ist das Anbieten deutlicher mit dem Wunsch verbunden, dass es tatsächlich angenommen wird. ‚Raum anbieten' *könnte* aufgefasst werden, als ob sich Käufer*innen für den Raum finden lassen sollten. Demnach wäre die Veräußerung des Bildungspotenzials beabsichtigt und zu dessen Erwerb müsste ein Gegenwert eingetauscht werden. Eine solche Sichtweise von Bildung als Gut in einem gewinnorientierten Handel scheint im Hinblick auf den im vorliegenden Kapitel vertretenen Bildungsbegriff zunächst inkompatibel zu sein. Allerdings lässt sie sich integrieren, wenn der Handel nicht auf ökonomische, sondern ausschließlich auf musikpädagogische Interessen bezogen wird. Knoll-Kaserer formuliert als Ziel, „Raum anzubieten, […] der einlädt zum Verweilen, zum Spielen, zum Staunen, Raum zum Hinhören und etwas in uns zum Klingen zu bringen" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 266). Wenngleich kurz darauf durch ‚ermöglichen' (ebd.) die Dringlichkeit relativiert wird, werden im Zitat doch Tätigkeiten benannt, auf die vom musikpädagogischen Standpunkt aus möglichst zugegriffen werden *sollte*. Um die verschiedenen angebotenen Facetten des Raums (z. B. ‚Hinhören') zu *erwerben*, sind Gegenleistungen zu erbringen. Diese bestehen etwa im grundsätzlichen Einlassen auf das pädagogische Angebot oder in der Bereitschaft, sich durch Musik ansprechen zu lassen. Wird der Interpretationsfokus indessen auf das im Zitat ebenfalls verwendete ‚Einladen' gelegt, verschiebt sich die Auslegung weit in Richtung des Freiwilligen.

Neben ‚anbieten' findet sich häufiger der Gebrauch des Wortkerns ‚bieten'. So könne etwa ein „Didaktik-Tag" einen Raum bieten (Aigner-Monarth &

Ardila-Mantilla, 2016, S. 33) oder „Musikräume" sollten „Freiräume bieten" (Eberhard, 2016, S. 125). In beiden Kontexten werden Wahlmöglichkeiten und Handlungsfreiheiten gegeben. Zudem zeigt sich, dass der Übergang zwischen metaphorischen Raumbegriffen und Phraseologismen fließend ist: Es ist nicht eindeutig zu rekonstruieren, ob die Autor*innen dezidiert von Raum sprechen. Dies erlaubt den Schluss, dass wissenschaftliches Vokabular im Allgemeinen nicht klar abgrenzbar ist, sondern dass fluide Übergänge zur Alltagssprache bestehen.

Mit zugestandenen und angebotenen Räumen umgehen (Lernende)

Nachdem die Umgangsweisen mit Raum von Lehrenden dargestellt wurden, wird nun zu zeigen sein, welche Umgangsweisen in der Rolle der Lernenden möglich sind. Theoretisch wäre in zwei Teilabschnitten zwischen zugestandenen Freiräumen und angebotenen Spielräumen zu unterscheiden. Im Material sind jedoch beide Sichtweisen – auch aufgrund der ohnehin nicht einheitlichen Verwendung der Raumbegriffe – durchmischt, sodass sie gemeinsam präsentiert werden.

Zugang zu Bildungspotenzialen verschaffen sich Lernende durch das Erschließen von Räumen. Klingmann schreibt unter Bezugnahme auf Jochen Bonz von der „performativen Erschließung kultureller ‚Zwischenräume'" (Klingmann, 2012, S. 213). Demnach erschließt ein Individuum sich selbst Räume, was insofern nicht selbstverständlich ist, da Raum auch für jemand anderen oder etwas anderes erschlossen werden kann. Schatt stellt etwa dar, dass „neue Aufführungsräume" für Neue Musik zu erschließen seien (Schatt, 2012, S. 109). An anderer Stelle bezieht Schatt das Erschließen jedoch ebenfalls auf das handelnde Subjekt: Raum sei ein „in symbolischer Form repräsentierter Inhalt. Ihn zu erschließen heißt zugleich, sich einem Stück Kultur in ihrer Erschlossenheit zu öffnen." (ebd., S. 132) Auffällig ist hierbei, dass Raum keine Potenziale beinhaltet, sondern in Gleichsetzung mit ‚einem Stück Kultur' selbst das Potenzial *ist*. Er steht an dieser Stelle also nicht als Metapher für den Bildungsprozess, sondern ist der Bildungs*gegenstand*.

In der Thematisierung der Umgangsweisen von Lehrenden wurde bereits angedeutet, dass ein Erfahrungsraum nach Kosuch (2007) eine bestimmte Öffnungszeit hat. In dieser Zeit können „Beteiligte" bzw. Lernende auf in ihm liegende Bildungspotenziale zugreifen, indem sie den Raum „betreten", „sich kreativ forschend und handelnd" im Raum „bewegen" und reflexiv den Raum „betrachte[n]" (Kosuch, 2007, S. 11). Die aufgezählten Verben entsprechen Tätigkeiten, für die sich Lernende auf das Bildungsangebot einlassen und in den Spielraum begeben. Dort entscheiden sie selbst, auf welche bereitgestellten oder mitgebrachten Potenziale sie zugreifen. Die abschließende Reflexion scheint *von innen* im geöffneten Raum erfolgen zu können, ebenso könnte sie erst nach der Schließung des Raums *von außen* in der Erinnerung vollzogen werden. Wenngleich das

Durchschreiten einer Tür sicherlich ein naheliegendes Bild ist, kann das anfängliche Betreten eines Raums auch anders imaginiert werden. Beispielsweise erwähnen Geuen und Stöger das „Eintauchen in den musikalischen Möglichkeitsraum" (Geuen & Stöger, 2017, S. 67). Dieses Verb transportiert die Vorstellung vom völligen Umschlossensein. Lernende, die sich auf diese Weise in einen Raum begeben, lassen sich intensiv auf Musik ein.

Das ‚forschende und handelnde Bewegen' im Raum spezifiziert Kivi mit dem Verb ‚erkunden'. Er beschreibt die „Lust am […] Erkunden und Ermöglichen von neuen Zwischenräumen" als „pädagogische Haltung" (Kivi, 2009, S. 33). Somit betrachtet er ein pädagogisch intendiertes Wechselspiel zwischen den jeweiligen Umgangsweisen mit Räumen von Lehrenden und Lernenden: Das Ermöglichen neuer Zwischenräume ist äquivalent zu einem Ermöglichen von musikalischer Bildung in Transformationsprozessen. Lernende können die Zwischenräume als spezifische Form von Spielräumen frei erkunden und eigene Entdeckungen machen (siehe Abschnitt 6.3.2).

Zusammenfassung und Skizzierung weiterer Überlegungen

Durch die Umgangsweisen mit Raum der ersten Gruppe *Neuen Raum schaffen* wird ausgedrückt, dass neue Bildungsangebote und Gelegenheiten zu ihrer Bereitstellung erzeugt werden. In der zweiten Gruppe *Auf bestehenden Raum zugreifen* ist ein zuvor bereits existierender Raum die Rahmung, in der Bildungsangebote bereitgestellt werden. Neben diesen auf die Rolle der Lehrenden fokussierten Gruppen besteht die dritte Gruppe *Mit zugestandenen und angebotenen Räumen umgehen*. Sie ist auf die Lernenden bezogen und beschreibt die verschiedenen Reaktionen auf wahrgenommene Bildungspotenziale sowie bereitgestellte Bildungsangebote. Erst durch die Umgangsweisen dieser dritten Gruppe kann (musikalische) Bildung ausgelöst werden.

Als *Tätigkeits*wörter betonen Verben den prozessualen Charakter musikalischer Bildung. Zugleich drücken sie meistens absichtsvolle Akte und selten ein zufälliges Geschehen aus. ‚Raum' nimmt die Position des grammatikalischen Objekts ein, mit dem umgegangen wird. Die Vorstellungen von den mit Raum umgehenden Subjekten divergieren hingegen: In manchen Schriften werden Individuen in die Subjektposition gestellt, in anderen ein Kollektiv, Institutionen oder Musik. Dennoch liegt allen Umgangsweisen mit Raum die Überzeugung zugrunde, dass Lehrende eine zentrale Bedeutung für die Ermöglichung von Bildungsprozessen haben (siehe Abschnitt 6.3.1).

Insgesamt scheinen sich deutlich weniger Umgangsweisen mit Raum auf Lernende zu beziehen. Über die Gründe kann nur spekuliert werden: Da metaphorische Räume häufig Bestandteile konzeptioneller Überlegungen sind, zielen raumnennende musikpädagogische Texte in erster Linie auf das Handeln, die Herausforderungen, die Unterrichtsplanung etc. von Lehrer*innen ab. In diesen

Texten scheint es selten *nur* um Bedürfnisse von Lernenden zu gehen, zumeist wird eher diskutiert, wie Musiklehrer*innen mit diesen umgehen können. Selten wird der Blick auf den Vollzug musikalischer Bildung gerichtet, viel öfter ist das Thema, wie Lehrende sie ermöglichen können. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Musikdidaktik einen nicht unerheblichen Anteil des musikpädagogischen Schrifttums ausmacht und „Theorien, Analyse- und Planungsmodelle von und für die Unterrichtspraxis" (Kraemer, 2007, S. 49) entwickelt, die anwendungsorientiert sind. Daraus resultiert die an dieser Stelle nicht zu beantwortende Frage, inwiefern es sprachliche Darstellungen der Umgangsweisen mit Raum gibt, die tatsächlich vollständig von der Sicht der Lernenden ausgehen und keine Fremdzuschreibungen sind. In diesem Kontext wären die Äußerungsmodalitäten auf – vermutlich mindestens in Teilen versteckte – Machtstrukturen hin zu untersuchen.[217]

Zusammenfassung:
Die in Verbindung mit Raum gebrauchten Verben repräsentieren verschiedene Umgangsweisen mit Raum, die wiederum mit unterschiedlichen Perspektiven auf musikalische Bildungsprozesse einhergehen. Sie können zu drei Gruppen verdichtet werden:

1. *Neuen Raum schaffen (Lehrende)*
2. *Auf bestehenden Raum zugreifen (Lehrende)*
3. *Mit zugestandenen und angebotenen Räumen umgehen (Lernende)*

6.3 Rollen im Bildungsprozess

In diesem Abschnitt werden die zwei wesentlichen Rollen in musikalischen Bildungsprozessen, die als ‚Lehrende' und ‚Lernende' bezeichnet werden,[218] vertiefend betrachtet. Dabei ist von besonderem Interesse, wie sich die Rollen durch räumliche Sprache charakterisieren lassen bzw. wie räumliche Metaphorik zu neuen Perspektiven auf ihre Ausgestaltung führt.[219]

217 In der Erziehungswissenschaft bestehen bereits vergleichbare Untersuchungen. So kommt Nugel zu dem Schluss, dass die „erziehungswissenschaftliche Raumkommunikation als potenziell prekär charakterisiert" werden könne, „da sie hegemoniale Raumordnungen hervorbringt, die die selbstbestimmte Erschließung von Räumen als Bildungsräume eher verhindert als befördert [sic]" (Nugel, 2016a, S. 32).

218 Manche Autor*innen greifen trotz eines ähnlichen inhaltlichen Verständnisses auf abweichende Terminologien zurück. Beispielsweise spricht Wolfgang Sünkel (2013) von ‚Erzieher' und ‚Zögling'.

219 Weniger auf musikalische Bildungsprozesse und stärker auf Raum an sich bezogene Rollen wären anders zu benennen, wie z. B. Nina Grünberger verdeutlicht, indem sie zwischen dem „Flaneur", dem „Tourist[en]" und dem „Spieler" differenziert (Grünberger, 2014, S. 58–60).

Juliane Ribke und Michael Dartsch zählen unterschiedliche Beziehungen auf, die Lehrende und Lernende in musikpädagogischen Kontexten eingehen können: „Als erste Verbindung ist die von Mensch und Musik zu nennen, als zweite die von Mensch und Mensch und als dritte die vom Menschen zu sich selbst." (Ribke & Dartsch, 2002, S. 11) Mit der ersten Beziehungsebene wird der primäre Bereich musikalischer Bildung umrissen. Die zweite Ebene beschreibt eine soziale Dimension, die im Hinblick auf Bildungsprozesse nicht zu vernachlässigen ist und etwa den ästhetischen Streit (vgl. Wallbaum, 2009, S. 225–226) bedingt.[220] Die dritte Ebene deutet das Intrasubjektive als Ort von Selbst und Identität an. Erst hier können die auf den ersten beiden Ebenen gemachten Erfahrungen zu Bildung verarbeitet werden. Im Folgenden darf keine der drei Beziehungsebenen vernachlässigt werden, um zu vollständigen Charakterisierungen der Rollen von Lehrenden und Lernenden zu gelangen.[221]

6.3.1 Lehrende als Torwächter*innen

Wird die Bereitstellung von Bildungsangeboten mit räumlichen Ausdrücken gefasst, rückt die Frage in den Blick, wie Lernende Zugang zu Räumen erlangen und welche Funktion Lehrenden dabei zukommt. Zur Beantwortung bietet sich die Metapher von *Lehrenden als Torwächter*innen* an: Sie legen die Zugänge zu Räumen und damit zu einigen Bildungspotenzialen an, kontrollieren, wann sich Lernende in einen Raum begeben, und steuern das pädagogische Geschehen durch die „Initiierung und Begleitung von Lernprozessen" (Geuen & Stöger, 2011, S. 52), ohne durch dominantes, autoritäres Handeln aufzufallen. Währenddessen sind Lehrende gerade keine Türhüter*innen im Sinne Franz Kafkas, die den Einlass – „jetzt aber nicht" (Kafka, 1915) – verwehren. Vielmehr ist es einer der grundlegenden Antriebe pädagogischen Handelns, Zugänge zu ermöglichen. Anhand des Materials können verschiedene Eigenschaften der solcherart beschaffenen Lehrendenrolle benannt werden.

220 Wallbaum weist darauf hin, dass die mit ästhetischem Streit einhergehende kommunikative Verständigung „in einsamer ästhetischer Praxis auch als Selbstverständigung stattfinden" könne (Wallbaum, 2001, S. 247).

221 Wie es zu Beginn von Kapitel 6 ausgeführt wurde, ist hier noch einmal zu betonen, dass die einzunehmenden Rollen nicht mit institutionellen Positionen gleichgesetzt werden. Beispielsweise können Schüler*innen in freien Lernarrangements mit hohen Anteilen selbstgesteuerten Lernens verstärkt zwischen beiden Rollen wechseln, indem sie sich selbst Aufgaben stellen, Probleme entdecken, die sie bearbeiten möchten, Fragen aufwerfen, zu denen sie nach Antworten suchen, etc.

Busch führt in Bezug auf Kinder und Jugendliche im Sozialraum aus, es bedürfe einer „Analyse der Bedarfslagen" (Busch, 2015b, S. 37). Diese geht in pädagogischen Kontexten mit dem Ziel einher, entscheiden zu können, welcher Ermöglichungsraum angeboten werden soll. Weiter schreibt Busch: „Prägend ist dabei zudem das Bild von Professionellen als ‚Ressourcensuchern'" (ebd., S. 38). Er bezieht den Terminus ‚Ressourcensucher' auf Ressourcen im Sozialraum (ebd.). Im übertragenen Sinn ist das Bild jedoch auch für die Suche nach Bildungspotenzialen im Möglichkeitsraum tragfähig. Durch die Ressourcensuche und die daran anknüpfende Bereitstellung von Bildungsangeboten im Ermöglichungsraum legen Lehrende Zugänge zu Freiräumen, Spielräumen und anderen intendierten Räumen wie Erfahrungsräumen an. Die Suche ist mit einem Hinterfragen verbunden, welche Inhalte sich für eine spezifische Lerngruppe eignen bzw. welche Musik die Lernenden am ehesten zu musikalischer Bildung führen könnte. Rolle schreibt: „Lehrkräfte können nur möglichst aussichtsreiche Bedingungen schaffen, Lernangebote machen und vielversprechende Erfahrungssituationen inszenieren." (Rolle, 2010, S. 247) Neben dem Anlegen von Zugängen deutet sich hier bereits an, dass Lernende auch zum Betreten *eingeladen* werden können (siehe nächster Teilabschnitt). Geuen und Stöger explizieren den bei Rolle nur anklingenden Raumbezug: Lehrende könnten Lernenden einen Raum „zur Verfügung stellen" (Geuen & Stöger, 2011, S. 50). Zudem sei die „Förderung und Gestaltung einer fruchtbaren Lernumgebung" nicht auf die „Person", sondern auf die „Funktion" von Lehrenden zu beziehen (ebd.). Dies unterstützt die Sichtweise auf Lehrende als Rolle, die eingenommen und abgelegt werden kann.

Krause-Benz verdeutlicht in konstruktivistischer Denktradition, wie Lehrende Zugänge schaffen können, wenn sie vom „Aufbrechen der Grenzen durch Perturbation" (Krause-Benz, 2013, S. 80) spricht. Demnach sollten Lernende Anreizen bzw. Störungen ausgesetzt werden, die sie möglichst zur Auseinandersetzung motivieren. Rora illustriert die Perturbation an Neuer Musik: „Mit dem ersten Eindruck, es handele sich um Krach und nicht um Musik, wird die ästhetische Grenze thematisch und ihre Überschreitung zur Aufgabe." (Rora, 2010, S. 40–41) Eigene musikalische Präferenzen sollen also in Frage gestellt und das Betreten einer reflexiven Ebene angeregt werden. Krause-Benz verknüpft Musik und Perturbation allgemeiner, indem sie argumentiert, dass „vielfältige und verschiedenartige Perturbationsreize" benötigt würden, „denn in einer von Diversität geprägten Gesellschaft wird nicht *eine* bestimmte Musik […] alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen perturbieren" (Krause-Benz, 2013, S. 80, H. i. O.).

Das Anlegen von Zugängen ist kein Prozess, der besonders deutlich in musikpädagogischen Schriften zu Raum erläutert würde. Vielmehr ist es zumeist

in die Umgangsweisen mit Raum (vgl. Abschnitt 6.2) integriert. Wird Raum als präexistent angenommen, sodass Lehrende ihn beispielsweise öffnen, geht das Anlegen von Zugängen der Öffnung voraus und kann etwa in der Unterrichtsvorbereitung verortet werden. Wird dementgegen davon ausgegangen, dass Raum geschaffen wird, ist das Anlegen von Zugängen ein in das Schaffen integriertes Element, das sich lediglich auf analytischer Ebene von diesem unterscheiden lässt. Gleichwohl könnte auch ein Raum *ohne* Zugänge geschaffen werden, aber dies ist in Verbindung mit pädagogischen Intentionen normalerweise nicht beabsichtigt.

Lehrende laden zum Betreten ein

Um das Betreten von Räumen zu unterstützen, können Lehrende Einladungen aussprechen, indem sie zielgerichtet auf Lernende zugehen. Falschlunger spricht etwa von „Interventionsformen" (Falschlunger, 2014, S. 349). Er zählt die sieben Tätigkeiten „Anbieten (wahrnehmungszentrierte Angebote)", „Ansprechen (verbale Ansprache)", „Begleiten (rhythmisch-musikalische Aktions- und Bewegungsbegleitung)", „Bestätigen (Empathie schenken)", „Unterstützen (indirekt körperorientierter Zugang)", „Berühren (direkt körperorientierter Zugang)" und „Abwarten" (ebd., S. 349–350) auf und differenziert diese durch Unterpunkte weiter aus. Wenngleich seine Überlegungen „Menschen mit schweren Mehrfachbehinderungen" (ebd., S. 349) gelten, sind manche Interventionsformen in jeglichem Unterricht anwendbar. Vor allem wird an der Aufzählung ersichtlich, dass auf vielfältige Weisen Einladungen zum Betreten von Räumen ausgesprochen werden können.

Zudem ist das Einladen eng mit Überlegungen zu Inklusion und Gerechtigkeit verbunden. Ardila-Mantilla stellt in der Auseinandersetzung mit außerinstitutionellen Lernräumen fest, dass „musizierende Gemeinschaften nicht für alle Menschen in gleichem Maße zugänglich" (Ardila-Mantilla, 2018, S. 403) seien. Indem sie Markus Harring zitiert, präzisiert sie weiter: „[Die] Zugänge zu bestimmten Lernvorgängen bleiben […] ausschließlich einem ausgewählten und privilegierten Jugendtyp vorbehalten" (Harring, 2013, S. 315; zitiert nach Ardila-Mantilla, 2018, S. 403). Sollen solche Arten der Benachteiligung abgebaut werden, müssen Lehrende *alle* Lernenden gleichermaßen zum Betreten einladen. Vor allem Lehrende qua institutioneller Position, also Lehrer*innen, haben – zumindest theoretisch – die Mittel dazu, denn sie haben die „Macht in Bezug auf die Konstitution von Raum und damit in Bezug auf die Teilhabe ihrer Schülerinnen und Schüler an Musik" (Busch, 2015a, S. 62).

Rora stellt ein Unterrichtsbeispiel vor, in dem Siebtklässler*innen „mit einem Stück bekannt gemacht werden, das zur Anregung einer Grenzüberschreitung geeignet scheint, weil es sich einem beiläufigen Hören widersetzt" (Rora, 2010, S. 40). Die anklingende Widerständigkeit verweist auf ein Bildungspotenzial.

Zugleich wird deutlich, auf welche Weise Lehrende eine Einladung aussprechen: Sie stellen Lernenden einen musikalischen Gegenstand vor. Je anregender dieser ist, desto einladender wirkt der zu betretende Spielraum. Das Aussprechen der Einladung ist nur ein erster Schritt, auf den weitere folgen. So begleiten Lehrende die Lernenden „auf dem Weg zu kultureller Selbstverantwortung und Individualität helfend" (Schütz, 1996, S. 97; zitiert nach Klingmann, 2012, S. 204).

Lehrende gewähren Einlass

Lehrende als Torwächter*innen sind zugleich *Türöffner*innen*, die Lernende nicht nur einladen, sondern den Zugang zu Raum auch gewähren, wenn diese der Einladung folgen. Betreten müssen Lernende einen Raum jedoch selbst, was ihnen beispielsweise durch Selbsttätigkeit in musikalischer Praxis gelingt, die Lehrende zulassen, indem sie etwa Unterricht entsprechend planen. Lehrende führen Lernende also ohne aktives Eingreifen über die bereitgestellten Angebote an Bildungspotenziale heran.

Kosuch führt aus, der Spielleiter öffne den „Spiel-Raum" (Kosuch, 2007, S. 15). Hier wird exemplarisch der Vorgang des Türöffnens deutlich, der bewusst vollzogen wird (vgl. auch Abschnitt 6.2). Kosuch schreibt obendrein: „Durch die Arbeitsmethoden und den Einsatz dieser Arbeitsmethoden lässt sich der *Erfahrungsraum* gezielt öffnen." (Kosuch, 2007, S. 15, H. i. O.) Demnach ist das Gewähren von Zugang – zumindest ein Stück weit – planbar. Während Kosuch das Öffnen von Räumen auf der Seite der Lehrenden verortet, weist Krause-Benz auf die Möglichkeit hin, „[s]ich tanzend Erfahrungsräume [zu] öffnen" (Krause-Benz, 2018b, S. 319). Dies lässt zwei gegensätzliche Interpretationen zu: Entweder wird eine dem Materialkorpus innewohnende Ambivalenz erkennbar, durch welche die Macht von Lehrenden als Torwächter*innen eingeschränkt wird, weil Lernende sich *selbst* Räume öffnen können, oder die Stelle versinnbildlicht das Prinzip des Rollenwechsels: Lernende wechseln in die Rolle von Lehrenden, um einen Erfahrungsraum zu öffnen, kehren aber zum Erfahrungsvollzug in die Rolle von Lernenden zurück.

Bildhaft ist Krause-Benz' Veranschaulichung von „Musikunterricht als transkulturelle[m] Zwischenraum" (Krause-Benz, 2013, S. 81): „Dieser sollte nicht verriegelt sein, sondern Türen zu unterschiedlichen kulturellen Räumen offen halten" (ebd.). Das Einlass-Gewähren ist folglich eine wesentliche Form und zugleich ein Ziel musikpädagogischen Handelns. Im Zuge dessen können Lehrende zwischen verschiedenen Zugängen und Räumen wählen, durch die und in die sie Lernende einlassen wollen. Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla schreiben zur Oszillation zwischen Musizierraum und Lernraum:

> „Instrumentallehrerinnen und -lehrer haben also sowohl die Möglichkeit, sich innerhalb des Rahmens einer der beiden Zugänge zu bewegen, als auch die Möglichkeit,

zwischen den zwei Zugängen zu wechseln und demzufolge den Unterrichtsraum permanent neu zu gestalten und anders wirken zu lassen." (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 39)

Lehrende verfügen also über die Kontrolle von möglichen Raumwechseln. Sie müssen zwischen Zugängen wählen und entscheiden, wann im Unterricht welcher Raum betreten werden soll bzw. wie oft welches *Tor geöffnet* wird: Sie „versetzen den Unterricht in Oszillation" (ebd.) und legen deren Frequenz fest. Was sich analytisch ordentlich unterscheiden lässt, ist in der Unterrichtspraxis ein fließender Übergang. Da davon auszugehen ist, dass weder Musizierraum noch Lernraum in Reinform bestehen, wird beim Betreten von einem der beiden Räume der andere stets mitschwingen und ebenfalls einen Einfluss auf die Unterrichtssituation haben. Abschließend ist festzuhalten, dass die diskutierten Zugänge sich auf die Anlage und didaktische Konzeption von Unterricht beziehen, über die ausschließlich Lehrende entscheiden. Hinsichtlich der Wechsel zwischen anderen Räumen bzw. in anderen Kontexten könnten Lernende mindestens Mitbestimmungsrecht, wenn nicht Kontrolle über Raumwechsel einfordern.

Lehrende bewachen Räume

Kosuch bringt einen weiteren Aspekt ein: „Der Spielleiter erzeugt und sichert den Erfahrungsraum" (Kosuch, 2007, S. 15). ‚Erzeugen' ist ein Synonym für das ursprüngliche Schaffen (vgl. Abschnitt 6.2), mit ‚sichern' wird der Erhalt der Schöpfung umschrieben. Beide Tätigkeiten unterscheiden sich vor allem im Zeitpunkt: Das Erzeugen geschieht vor bzw. unmittelbar zu Beginn des Erfahrungsraums, während das Sichern ein Prozess ist, der die gesamte Bestandsdauer des Erfahrungsraums begleitet. Da die Tätigkeiten vom Spielleiter ausgeübt werden, ist zu folgern, dass Lehrende Räume – insbesondere im Sinne von Freiräumen und Spielräumen – bewachen. In Kosuchs Ausführungen fällt auf, dass Erzeugen und Sichern gleichermaßen durch die Haltung, aber nicht durch eine Handlung erfolgen (vgl. Kosuch, 2007, S. 15). Mit der Haltung gegenüber „musikalische[m] Gegenstand", „den Beteiligten" und „sich selbst" (ebd.; vgl. auch Ribke & Dartsch, 2002, S. 11) werden drei unterschiedliche Ebenen der Sicherung deutlich. Lehrenden als Bewacher*innen von Räumen kommt folglich eine erhebliche Verantwortung für die Ermöglichung von Bildungsprozessen zu, da die Existenz der Räume von ihrer Person abhängt, wenngleich sich ein Bildungserfolg weiterhin ihrer Kontrolle entzieht.[222]

Lehrende als Torwächter*innen sind der Gefahr ausgesetzt, dass das mit positiven Absichten verbundene Schützen und Bewachen von Räumen in eine negative

222 „Die Aufgabe des Spielleiters ist nicht, Musik und Erfahrungen mit Musik zu vermitteln, sondern Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen." (Kosuch, 2007, S. 15)

Form umschlagen könnte. Rolle schreibt: „Pädagogische Praxis kann bildende Erfahrungen initiieren (aber auch verhindern), sie kann die Beteiligten unterstützen und stärken (aber auch gefangen halten)." (Rolle, 2010, S. 246) Er skizziert an dieser Stelle die Spannung zwischen Ermöglichungsraum und Verhinderungsraum (vgl. Wallbaum, 2008). Pädagogisches Handeln verhindert Bildung, wenn Lehrende ungewollt von Torwächter*innen zu Gefängniswärter*innen werden, die Lernende am Ausbruch aus Räumen hindern. Ein sicherlich öfter eintretendes Beispiel ist, dass eine Unterrichtsstunde wie geplant ‚durchunterrichtet' wird, während im Stundenverlauf aufkeimende, aber von der Planung abweichende Bildungspotenziale ignoriert werden. (Musikalische) Bildung kann gelingen, wenn Lernenden Selbstbestimmung zugestanden und auf zu viel pädagogische Steuerung verzichtet wird. Folglich ist musikalische Bildung in der Schule zwar nicht im Sinne Klaus Mollenhauers unmöglich (vgl. Rolle, 1999, S. 13–14), aber ein stetig herausforderndes und neu auszubalancierendes Paradoxon.

*Resümee: Die vielfältigen Aufgaben von Torwächter*innen*

Lehrende als Torwächter*innen können (musikalische) Bildung nicht vermitteln, aber Angebote bereitstellen, die diese ermöglichen. Im Zuge dessen ausgeübte Tätigkeiten werden in musikpädagogischen Schriften mit einem breiten Fundus räumlich metaphorischer Sprache ausgedrückt. Demnach bestehen die Aufgaben von Lehrenden als Torwächter*innen darin, Zugänge zu bildungsrelevanten Räumen wie Spielräumen anzulegen, zum Betreten von ihnen einzuladen, zu ihnen Einlass zu gewähren und sie zu bewachen. Obwohl räumliche Sprache nicht alle Tätigkeiten und Tätigkeitsfelder von Lehrenden abdeckt, veranschaulicht sie wesentliche Charakterzüge: Lehrende werden weniger als das Unterrichtsgeschehen dominierende Frontalunterrichtende, sondern als unauffällig agierende, unterstützende Lernbegleiter*innen verstanden.

6.3.2 Lernende als Entdecker*innen

Lernende können in Bezug auf räumlich ausgedrückte (musikalische) Bildungsprozesse als Entdecker*innen angesehen werden, die sich frei *in* und *zwischen* Räumen bewegen. Als Durchsuchende von Räumen entdecken sie unterschiedliche Aspekte des Wechselspiels von Musik als Ausschnitt der Welt und Selbst bzw. Identität. Der Prozess des Entdeckens basiert auf der intrinsischen Motivation, etwas entdecken zu *wollen*. Im Sinne von *Ent-decken* wird bislang Zugedecktes aufgedeckt und Schicht für Schicht freigelegt. Lehrende als Torwächter*innen ermöglichen Lernenden das Durchqueren von Zugängen und das Betreten von Räumen, verpflichten sie jedoch nicht, in bestimmte Richtungen zu gehen – über das *Wohin* entscheiden Lernende in musikalischen Bildungsprozessen selbst.

Die Schriften des Materialkorpus sind – auch wenn sie sich ausdrücklich auf Lernende beziehen und von ihrer Situation ausgehen – aus einer Lehrendenperspektive verfasst. Vermutlich aufgrund dieser perspektivischen Gebundenheit findet sich eine höhere *Gesamtanzahl* räumlicher Umschreibungen des Handelns von Lehrenden. Dass zusätzlich eine niedrigere Anzahl von *Varianten* räumlich metaphorischer Sprache auf Lernende bezogen wird, scheint daran zu liegen, dass metaphorischer Raum oft als Teil eines (pädagogischen) Konzepts verwendet wird, während sich Lernende in der Vorstellung oft im Inneren von Räumen bewegen, die Lehrende geschaffen haben oder steuern. Dies trifft auch auf schülerorientierte Konzepte zu:

> „*Schülerorientierte musikpädagogische Konzepte* regen bereits seit vielen Jahrzehnten dazu an, die musikalischen Interessen der Schülerinnen und Schüler gezielt in den Unterricht zu integrieren […] und die Lernenden an der Planung und Gestaltung des Unterrichts aktiv zu beteiligen" (Siedenburg, 2019, S. 241–242, H. i. O.).

Zwar sollen die Interessen der Schüler*innen berücksichtigt werden, allerdings scheint dies nur innerhalb eines festgesteckten unterrichtlichen Rahmens möglich zu sein. Folglich besteht ein Spannungsfeld zwischen einer institutionell bedingten Determiniertheit und der Selbstbestimmung der Lernenden, wie sie in der zweiten Zitathälfte anklingt: Lernende können – zumindest in den zugestandenen Räumen – zu „Subjekte[n] ihrer Lern-, Erfahrungs- und Bildungsprozesse" werden, also zu „Menschen, die letztlich für sich selbst Verantwortung übernehmen müssen" (Heß et al., 2020, S. 14). Dies gelingt umso mehr, wenn sie Freiräume, Spielräume, aber auch weitere Räume wie Erfahrungsräume oder soziale Räume (mit-)gestalten bzw. (mit-)konstituieren dürfen.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, das Handeln von Lernenden als Entdecker*innen in einem Dreischritt zu fassen: Erstens nähern sie sich Musik aktiv und selbsttätig. Dadurch können sie zweitens – dies ist nur analytisch zu trennen – in Auseinandersetzungen mit Musik treten; diese untersuchen, entdecken, bewundern und sich interessengeleitet mit ihr beschäftigen. Drittens führen diese Auseinandersetzungen in das Innere der Individuen zurück: Lernende sind immer auch Identitätssuchende, die über den Umgang mit Musik mehr darüber erfahren, *wer* sie sind.

Lernende nähern sich Musik in Selbsttätigkeit

Weber erläutert, dass Lernen als „aktive[r] Prozess der Aneignung" (Weber, 2017, S. 23) beschrieben werden könne. Der Terminus ‚Aneignung' bedeutet, dass nicht einfach etwas mit Aneignenden bzw. Lernenden passiert. Vielmehr bedarf es einer Eigenaktivität, um auf das vormals Fremde zuzugehen und sich dieses *zu eigen zu machen* (vgl. Dreßler, 2021b, S. 8–9, 17). Als Aneignung verstandene

Bildungsprozesse können mithilfe von Raumbegriffen ausgedrückt werden. Deutlich spricht etwa Knoll-Kaserer von einem „Raum für Selbsttätigkeit" (Knoll-Kaserer, 2016, S. 264). Die Selbsttätigkeit ist pädagogisch intendiert und wird durch „Anregungen, meist in Form von Spielsituationen," (ebd.) auszulösen versucht. In der Auseinandersetzung mit Musik, beispielsweise im Musizieren, betreten Lernende diesen ‚Raum für Selbsttätigkeit'. Ähnlich wie Knoll-Kaserer fasst es Kosuch: Es gehe „darum, dass die Beteiligten sich – in einem pädagogisch definierten *Erfahrungsraum* – eine ‚Bedeutung selbst erarbeiten.'" (Kosuch, 2007, S. 14, H. i. O.) Hier wird noch einmal deutlich, wie sich das Handeln von Lernenden in einem durch Lehrende abgesteckten Rahmen bewegt. Außerdem erfolgt Kosuchs Äußerung vor dem Hintergrund des Konstruktivismus nach Kersten Reich (vgl. ebd., S. 12–15). Dies weist darauf hin, dass die Selbsttätigkeit von Lernenden nicht auf äußerlich sichtbares Handeln beschränkt ist, sondern sich auch auf kognitive Prozesse, etwa der Bedeutungskonstruktion, erstreckt.

Ardila-Mantilla schreibt zum Lernen im privaten Raum, musikbezogene Tätigkeiten würden „eigeninitiativ aufgenommen" (Ardila-Mantilla, 2018, S. 400). Dies lässt sich auf Lernräume übertragen, in denen ein auf musikalische Bildung ausgerichteter Musikunterricht stattfindet. Die Ursache einer selbsttätigen Auseinandersetzung mit Musik scheint neben personenunabhängigen Faktoren wie dem Vorhandensein von Musik vor allem in der Kombination von Motivation und Volition zu bestehen (vgl. Harnischmacher, 2012, S. 147–155; vgl. Krause-Benz, 2013, S. 75). Diese entsprechen dem Bedürfnis, Zugänge zu Spielräumen zu nutzen, welches sich erst in Freiräumen entwickeln kann. Jedoch ist ‚von außen' nicht abschließend zu beurteilen, ob Lernende „wirklich in musikalischer Einstellung handeln oder vielleicht nur so tun als ob" (Wallbaum, 2010, S. 89–90).

Lernende setzen sich mit Musik suchend und forschend auseinander[223]

Ein auf musikalische Bildungsprozesse ausgerichteter Musikunterricht erschöpft sich nicht im Erreichen vorgegebener Ziele: „Aufgaben und Probleme stehen […] nicht am Anfang, sondern sind bereits Ergebnisse einer Suchbewegung, und idealerweise stellen sich die Lernenden diese selbst." (Geuen & Stöger, 2016, S. 80) Demnach stellen Lehrende Bildungsangebote bereit, die so angelegt sind, dass Lernende in einer zunächst ergebnisoffenen Auseinandersetzung selbst ‚Aufgaben und Probleme' entwickeln können, die sie an einen musikalischen Gegenstand herantragen. Zudem illustrieren Geuen und Stöger, wie durch die Fokussierung auf Suchen und Entdecken Hierarchien abgebaut werden und eine komplementäre in eine symmetrische Kommunikation (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017, S. 78–81) umgewandelt wird: „Vielmehr sitzen nun

223 Im Kontext von Bewegung im Raum werden ebenfalls Überlegungen zu forschend-entdeckendem Lernen angestellt (vgl. Abschnitt 5.3.2).

Lehrende und Lernende grundsätzlich ‚im gleichen Boot', da der Suchprozess nach Fragen und Wegen, die aus der ersten Begegnung mit einem Material entsteht [sic] für *beide* offen ist." (Geuen & Stöger, 2016, S. 80, H. i. O.) An einem solchen Musikunterricht wird ersichtlich, warum Bildung ein *riskanter Prozess* (Rolle, 1999, S. 38, 157) ist: Weder Lernende noch Lehrende können zu Beginn der Reise absehen, wo sie hinführen wird. Aufgrund dieser Ergebnisoffenheit können vorab keine engmaschigen Lernziele benannt werden.

Rolle versteht unter einer Aufgabe weniger als Geuen und Stöger im vorherigen Absatz ein Problem, das aus Musik als Praxis resultiert, sondern eher ein Angebot, das Lernprozessen vorausgeht, wenn er veranschaulicht, wie eine forschende Einstellung im Handeln sichtbar wird:

> „Eine Aufgabenstellung, bei der sich die Beteiligten nicht mehr so einfach auf ihre Hörgewohnheiten verlassen können, sondern unbekanntes Terrain erkunden und dadurch Rechenschaft über ihre Sichtweisen und Vorlieben ablegen müssen, dürfte intensivere Auseinandersetzungen provozieren […]." (Rolle, 2010, S. 256)

Das mit der Begegnung mit ungewohnter Musik verbundene Begründen von Geschmacksurteilen führt wahrscheinlicher als der Umgang mit bekannter Musik zu ästhetischem Streit.[224] Zudem wählt Rolle eine räumliche Metapher, um den forschend-entdeckenden Zugang zu Musik zu beschreiben. Musikunterricht, der diesen Zugang und dessen Offenheit aufgreift bzw. anbietet, geleitet Lernende in „Räume für die Erfahrung von Differenz und das Ausloten bzw. Überschreiten von Grenzen mit der damit verbundenen Erweiterung des eigenen Horizonts" (Krause-Benz, 2018b, S. 331).

Lernende entwickeln Selbst und Identität

Die von Krause-Benz angesprochene ‚Erweiterung des Horizonts' stellt eine Verbindung zwischen der Auseinandersetzung mit einem musikalischen Gegenstand und dem Eigenen, dem Selbst, der Identität her. Rora argumentiert, dass die „Identitätsthematik in den Blick" gerate, „wenn nach dem Subjekt des Lernens und der Erfahrung gefragt" werde (Rora, 2010, S. 34). Im Umkehrschluss können Lernende nicht vollständig charakterisiert werden, ohne auf Fragen der Identität zu sprechen zu kommen. Zudem vertieft Rora am Aspekt der Selbstbildung die im Material immer wieder anzutreffende kritische Einstellung zum Kompetenzbegriff: Es sei „zu befürchten, dass mit dem Bemühen um Ergebnisorientierung und den Erwerb prüfbarer, sichtbarer Kompetenzen der Aspekt

224 „Bildung bedarf nicht eines *beliebigen* Gegenstandes, sondern dieser Gegenstand muss uns als etwas Fremdes und etwas Fremdartiges gegenübertreten, der uns zum Versuch der Aneignung auffordert." (Vogt, 2002, S. 3, H. i. O.)

der Selbstbildung – als persönliche Aufgabe jedes Individuums – in den Hintergrund" gerate (ebd., S. 32). Relevant ist, dass Rora Selbstbildung als ‚persönliche Aufgabe' fasst. Denn demnach können sowohl Lehrende als auch andere Lernende höchstens unterstützend auf einen Bildungsprozess einwirken, aber die Verantwortung für Bildung liegt letztlich bei einem lernenden Individuum selbst. Bildung ermögliche, so Schatt, „den Gewinn von Freiheit durch Distanz – auch jener Distanz von der Welt, durch die der Mensch ganz bei sich sein kann" (Schatt, 2012, S. 130). Ästhetische Erfahrungen geben einen Anlass, *ganz zu sich* zu finden, und tragen dadurch zur „Identitätsbildung des Individuums" (Rora, 2010, S. 33) bei. Räumlich gefasst wird dies im „Motiv der Grenzüberschreitung" (ebd.; vgl. Abschnitt 5.3.4).[225]

Krause-Benz betont die Wichtigkeit von „Interaktion mit anderen Menschen" im Prozess des Herausbildens einer „kulturelle[n] Identität", die wiederum „auf geteilten musikalischen Vorlieben" aufbaue (Krause-Benz, 2013, S. 75). Anders als Rora verknüpft Krause-Benz Identität mit einem Abgrenzungsprozess, der von Lernenden selbst vorgenommen oder einer sozialen Gruppe vorgegeben sein kann (vgl. ebd.). Erst nachdem eine „starke Ich-Identität herausgebildet" worden ist, werden Grenzen „permeabel" (ebd., S. 75–76; vgl. Abschnitt 5.3.4). Darauf aufbauend geht Krause-Benz auf den Zusammenhang zwischen Identität und „Dialogizität" (Krause-Benz, 2013, S. 78), also zwischen dem Selbst und dem sozialen Moment von Bildungsprozessen, ein. Man müsse „sich zu seinem Eigensinn notwendigerweise in eine Distanz begeben, seinen eigenen Raum verlassen und sich mit dem Anderen ernsthaft auseinandersetzen" (ebd.). Dieses Aus-sich-Herausgehen führt letztlich wieder in einen selbst zurück und trägt darüber zur Schärfung der eigenen Identität bei.[226] Demgegenüber muss ein Individuum in der Beschäftigung mit sich selbst im eigenen Raum *bleiben*, der jedoch keineswegs verschlossen ist: „Die Erfahrung der eigenen Identität verlangt eine Öffnung des Raumes, in dem sich das eigene Denken bewegt." (Schmidt, 2015, S. 188) Krause-Benz' Überlegungen zur Identitätsthematik münden schließlich in eine Definition von Bildung aus einer transkulturellen Perspektive:

> „[G]ebildet ist jemand, der seine geschmacksbedingten Korrespondenzen nicht verabsolutiert, sondern seine kulturelle Identität autonom konstruiert, d. h. seine Grenzziehungen verständig begründet und seine Grenzen dabei immer offen hält für neue, ungewohnte und überraschende kulturelle Erfahrungen" (Krause-Benz, 2013, S. 81).

225 Die Grenzüberschreitung kann unterschiedlich ausgelegt werden, z. B. als ein „[Überschreiten] der Grenze in einen unbekannten, zu erobernden Raum", welches einer „final gedachten Umstrukturierung der Identität" entspricht (Rora, 2010, S. 38).

226 An dieser Stelle zeigt sich eine Gemeinsamkeit mit der ‚anthropologischen Dimension' des musikpädagogischen Aneignungsbegriffs (vgl. Dreßler, 2021b, S. 17).

Identität entwickelt sich folglich im Spannungsfeld von Permeabilität und Grenzziehungen und bedarf beider Seiten gleichermaßen: Ohne durchlässige Grenzen könnte das Selbst weder von der Welt bzw. dem Anderen erreicht werden noch zu diesem in Kontakt treten. Umgekehrt könnte ohne Grenzziehungen das Selbst nicht festgehalten werden und würde sich verflüchtigen.

*Resümee: Die Unabhängigkeit von Entdecker*innen*

Lernende als Entdecker*innen bewegen sich in einem dynamischen Netzwerk von Räumen zwischen bestehenden Grenzen und durch Zugänge, die einesteils von Lehrenden als Torwächter*innen angelegt und überwacht werden, aber anderenteils durch die eigene Identität oder die natürliche Topographie vorgegeben sind. Dabei setzen sie sich selbsttätig und aktiv mit der Musik auseinander, die sie in den Räumen antreffen, die sie durchqueren. Sie begegnen der Musik mit einer forschenden Einstellung und zugleich ist die Musik einer der Gründe – und aus musikpädagogischer Sicht der entscheidende Grund –, warum sie überhaupt zu Entdecker*innen werden. Die musikalische und musikbezogene Entdeckungsreise als Prozess, der immer wieder zu (musikalischer) Bildung führen kann, ist in Etappen unterteilt, die individuell hinsichtlich ihres Bildungserfolgs hinterfragt werden können.

Musikunterricht, der musikalische Bildungsprozesse initiieren möchte, kann sich nicht – oder zumindest nicht vollständig – auf festen, geplanten, vorherbestimmten Bahnen bewegen, sondern muss die Freiheit mitbringen, vom Weg abzuweichen.[227] Denn die Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen schließt sowohl das Entdecken neuer Wege als auch die Wahl, welcher Weg beschritten werden soll, ein: Lernende als Entdecker*innen folgen frei und selbstbestimmt ihrem Forscher*innengeist, ihrer Motivation und Volition, ihren musikalischen Interessen und den Aufgaben und Problemen, die sich ihnen im positiven Sinne in den Weg stellen. Die Arbeit an musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten oder der Erwerb von Kompetenzen stehen dabei nicht im Mittelpunkt. Stattdessen sollen Lernende Gelegenheiten bekommen, in Musik als Praxis neue, unbekannte Räume zu entdecken, in denen sie ästhetische Erfahrungen machen können. Zu Beginn der Entdeckungsreise – oder einer ihrer Etappen – ist folglich unklar, wohin sie führen wird. Ohnehin ist Bildung ein unabschließbarer Prozess, sodass wohl *der Weg als Ziel* angesehen werden kann.

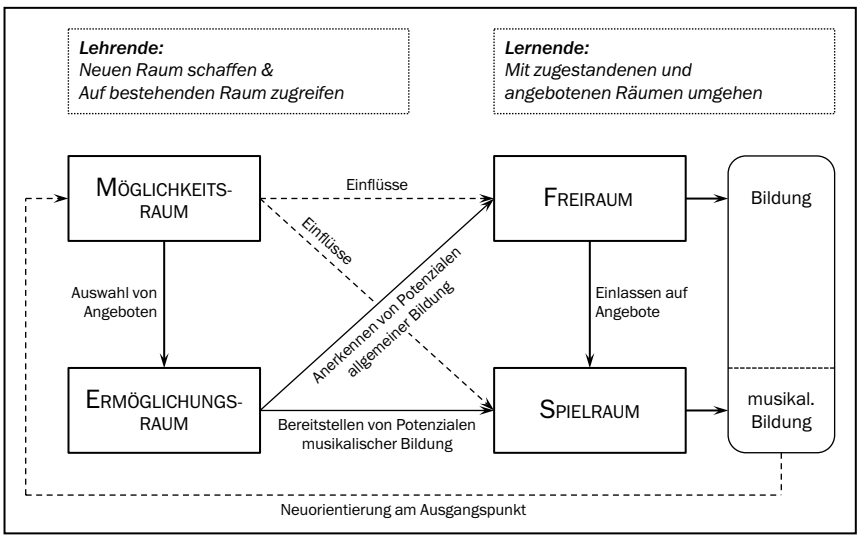
227 In diesem Absatz wird ein theoretischer Idealzustand beschrieben, der schulische Rahmenbedingungen, z. B. Vorgaben aus Lehrplänen oder Druck durch Benotungen, ausblendet. In weiterer Forschung wären die Überlegungen auf ihre Wechselwirkungen mit schulischer Wirklichkeit hin zu untersuchen (siehe Abschnitt 8.2).

Zusammenfassung:
*Lehrende als Torwächter*innen* legen Zugänge an, laden zum Betreten von Räumen ein, gewähren Einlass und bewachen Räume. Diese metaphorisch räumlich artikulierten Tätigkeiten sind durch das übergreifende Ziel verbunden, Lernenden musikalische Bildung zu ermöglichen.
*Lernende als Entdecker*innen* nähern sich Musik selbsttätig an, setzen sich mit ihr in suchender, forschender Einstellung auseinander und entwickeln dadurch Selbst und Identität. Im Zusammenspiel dieser drei Ebenen kann sich musikalische Bildung vollziehen.

6.4 Verdichtung zum Modell – Der Zusammenhang von Bildungsangeboten und (musikalischer) Bildung

Die Überlegungen zu Bildungsvorstellungen in den Raumbegriffen *Möglichkeitsraum, Ermöglichungsraum, Freiraum* und *Spielraum*, den Umgangsweisen *Neuen Raum schaffen (Lehrende), Auf bestehenden Raum zugreifen (Lehrende)* und *Mit zugestandenen und angebotenen Räumen umgehen (Lernende)* sowie zu den Rollen im Bildungsprozess *Lehrende als Torwächter*innen* und *Lernende als Entdecker*innen* werden im Folgenden zu einem Modell (siehe Abbildung 1) verdichtet. In diesem werden die bisherigen Überlegungen zusammenfassend veranschaulicht, aufeinander bezogen und systematisiert, womit es als Analyseinstrument für zukünftige musikpädagogische Forschung nutzbar gemacht wird.

Abbildung 1: Modell des durch Raumbegriffe ausgedrückten Zusammenhangs von Bildungsangeboten und (musikalischer) Bildung



Ausgegangen wird von einem *Möglichkeitsraum*, der die Summe aller theoretisch denkbaren Möglichkeiten umschreibt, die von Lehrenden in ein Bildungsangebot umgewandelt werden könnten. Lehrende stehen vor der Aufgabe, sich mit dieser Fülle musikalischer und musikbezogener Möglichkeiten zu beschäftigen – dies ist nur in begrenzten Ausmaßen möglich, weil nicht jede Musik gekannt oder im Rahmen eigener Fähigkeiten vermittelt werden kann –, um aus ihr diejenigen Optionen auszuwählen, die sie kontext- und situationsabhängig für Lernende geeignet halten.

Durch die Bereitstellung der ausgewählten Optionen entsteht ein *Ermöglichungsraum*, der spezifische, auf die Lernenden zugeschnittene Angebote für musikalische Bildungsprozesse enthält und auf verschiedene Zeiteinheiten wie eine Unterrichtsstunde, ein Schuljahr etc. bezogen sein kann. Den Bildungsangeboten ist eine Ungewissheit bezüglich ihres Erfolgs inhärent, da Lernende sich nur dann musikalisch bilden können, wenn ihnen ein selbstbestimmter Umgang mit Bildungsangeboten zugestanden wird. Insofern darf ein Ermöglichungsraum nicht statisch sein, sondern Lehrende sollten ihn immer wieder auf Entscheidungen und Bedürfnisse von Lernenden abstimmen. Wenngleich ein Ermöglichungsraum primär auf das Anbieten von musikalischen Bildungspotenzialen im Spielraum abzielt, muss er als Grundlage dafür Potenziale allgemeiner Bildung im Freiraum anerkennen, ohne dessen Gewährung Lernende den Spielraum nicht betreten könnten.

Dem Erfüllen der wesentlichen Bedingungen von Bildung im allgemeinen Sinn entsprechend, müssen Lehrende *Freiraum* zugestehen, in dem Lernende frei und selbstbestimmt Entscheidungen treffen können. Auch wenn diese sich gegen pädagogische Intentionen richten mögen, ist das Zugestehen von Mündigkeit Bedingung von Bildung. Diese kann mit Bezeichnungen wie ‚Persönlichkeitsbildung' näher beschrieben werden, entspricht aber keiner musikalischen Bildung.

Musikalische Bildung wird erst im *Spielraum* möglich. Diesen betreten Lernende über die Einstellung, sich auf die von Lehrenden bereitgestellten Angebote in irgendeiner Form einlassen zu wollen – und sei es in einer Haltung des Protests, in der den Angeboten musikalische und musikbezogene Gegenvorschläge entgegengesetzt werden. Das Einlassen führt noch nicht zwingend zu Bildung, aber zu einer Involviertheit im Unterrichtsgeschehen, die zumindest aus einer grundsätzlichen Bereitschaft zur Auseinandersetzung besteht. Insbesondere aus den im Ermöglichungsraum bereitgestellten Bildungsangeboten, aber auch über zusätzliche musikalische Einflüsse (aus dem Möglichkeitsraum) und persönliche Dispositionen (aus dem Freiraum) entstehen Bildungspotenziale, die im Spielraum erschlossen werden können. In Musik als Praxis mit allen zu berücksichtigenden Aspekten wie ästhetischer Wahrnehmung, Erfahrung,

Streit, Urteilen und einer Orientierung am herzustellenden Produkt (vgl. Dreßler, 2016, S. 49–51, 55) *können* die Bildungspotenziale zu musikalischer Bildung führen.[228]

Die Umgangsweisen mit Raum, die ihren sprachlichen Ausdruck vor allem in Verben finden und verschiedene Perspektiven auf (musikalische) Bildung repräsentieren, lassen sich zu drei Gruppen verdichten. Lehrende können *neuen Raum schaffen*, also neue Setzungen und Verknüpfungen vornehmen oder neue Bildungsangebote bereitstellen. Außerdem können sie *auf bestehenden Raum zugreifen*. Dies tritt ein, wenn die Vorstellung eines Raums vorliegt, der stabil ist, permanent besteht und folglich betreten und wieder verlassen werden kann. Lernende können (im Fall von Freiräumen) *mit den zugestandenen* oder (im Fall von Spielräumen) *mit den angebotenen Räumen umgehen*. Aus der Gruppierung der Umgangsweisen mit Raum geht die Unterscheidung der Rollen von Lehrenden und Lernenden hervor.

*Lehrende als Torwächter*innen* haben umfangreiche Aufgaben, die vor allem auf das pädagogisch intendierte Handeln von Lernenden bezogen sind: Sie legen Zugänge zu Räumen an, laden zu deren Betreten ein, gewähren Einlass und bewachen Räume. Alle Tätigkeiten werden durch die implizite Maxime gelenkt, musikalische Bildung zu ermöglichen.

*Lernende als Entdecker*innen* sind in ihrem Handeln stärker *bei sich*. Zwar sind sie in soziale Kontexte und Interaktionen eingebunden, aber primär geht es in musikalischen Bildungsprozessen um die Begegnung *von* Musik und Individuum *in* Musik. Daher nähern sich Lernende Musik selbsttätig an, um sich mit ihr suchend und forschend auseinanderzusetzen. In den stattfindenden Begegnungen mit Musik als Ausschnitt der Welt entwickeln sich Selbst und Identität.

Der Bildungsprozess, wie er im Modell dargestellt wird, ist – keineswegs in einem negativen Sinne – repetitiv. Glauben Lehrende, dass die Ziele von allgemeiner und musikalischer Bildung erreicht wurden – eindeutig nachgewiesen werden kann es nicht –, erfolgt eine Neuorientierung. Der Prozess springt zum Ausgangspunkt[229] *vor*, wobei dieser nicht der gleiche wie zuvor ist. Mit jedem

228 Trotz der Relevanz von musikalischer Bildung ist diese in musikpädagogischen Kontexten nicht das einzige Ziel. Beispielsweise scheint auch Freude am Musizieren erstrebenswert: „Gute Räume, also auch gute Bildungsräume, sind geprägt von Sorgfalt und Vielfalt, sie lassen die Seele atmen und den Menschen sich wohl fühlen. So können bildende Räume bestenfalls zur gebauten Heimat werden, die viel mit Freiheit und Spielraum in den unterschiedlichsten Facetten zu tun hat, und mit einer schönen Selbstverständlichkeit." (Reker, 2015/2016, S. 73)

229 Die Bezeichnung ‚Ausgangspunkt' kann aufgrund des zirkulären Charakters des Modells hinterfragt werden. Sie wird dennoch gewählt, da jeder – nur analytisch zu unterscheidende – einzelne Bildungsprozess im Möglichkeitsraum seinen Anfang nimmt.

Bildungserfolg vergrößert sich der Möglichkeitsraum als Menge der theoretisch denkbaren Möglichkeiten, an denen sich Lernende bilden könnten, da sie sich der Musik nun von einem anderen Erkenntnisstand ausgehend annähern.[230] Außerdem können aus musikalischer Bildung unmittelbare Bezüge und Folgeinteressen resultieren, die den Möglichkeitsraum eventuell überspringen und direkt einen neuen Ermöglichungsraum konstituieren. Zudem ist denkbar, dass die Bereitstellung von Bildungsangeboten nicht zum Ziel musikalischer Bildung führt. Lehrende, die vermuten, dass sie in einem bestimmten von ihnen definierten Kontext keine (musikalischen) Bildungsprozesse initiieren konnten, werden zum Ausgangspunkt des Modells *zurück*gehen und im Möglichkeitsraum nach einer Alternative suchen, wie Lernenden musikalische Bildung ermöglicht werden kann.

Raum funktioniert als Metapher zur Umschreibung von Bildungsprozessen, da Bildung als entferntes, aber zu erreichendes Ziel imaginiert wird, das auf einem Weg der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt erreicht werden kann. Im Materialkorpus finden sich etliche Begriffe des Raums, die andere Schwerpunkte setzen, als den Themenkomplex um musikalische Bildung zu beachten, und beispielsweise den sozialen Aspekt musikpädagogischer Situationen näher beleuchten. Im Aufgreifen solcher Begriffe des Raums angestellte Überlegungen können durchaus musikpädagogisch sein, die Begriffe sind es in diesem Moment jedoch nicht. Stattdessen werden sie nur *in der Musikpädagogik* verwendet. Die Raumbegriffe des vorliegenden Kapitels sind hingegen in ihrem Wesen *musikpädagogisch*, da sie als Konzepte unmittelbar im musikpädagogischen Denken verankert sind. Diese Raumbegriffe verbindet, dass sie Vorstellungen von musikalischer Bildung transportieren. Sie werden häufig von Autor*innen aufgegriffen, deren Argumentationen in enger Verbindung zu ästhetischer Theorie oder zu musikpädagogischen Konzeptionen, die auf ästhetische Erfahrungen bezogen sind, stehen. Würde der Fokus auf Schriften gelegt, die andere thematische Verzahnungen enthalten, würde sich möglicherweise ein anderes Raumverständnis äußern. Allerdings werden Begriffe des Raums vor anderen theoretischen Hintergründen weitaus weniger gebraucht. Es zeichnet sich also ab, dass der Diskurs um ästhetische Erfahrung mindestens ein zentrales, wenn nicht *das* zentrale Feld einer in ihrem Wesenskern musikpädagogischen Auseinandersetzung mit Raum ist.

230 Die Bedeutung des eigenen Erkenntnisstands oder auch Wissens ist nicht zu unterschätzen: „So gilt auch für die Bildung, dass in ihr nur dann Wissensgebäude eingerissen werden können, wenn der zu Bildende sich sicher in seiner Welt verankert und gegründet weiß. Wenn alles Wissen und damit alles bewusste Seiende in Frage gestellt würde, verlöre er sich in einer bodenlosen Leere ohne jeden Anhaltspunkt, von dem aus das Neue zu schaffen wäre." (Sesink, 2006, S. 52)

Raum ist prädestiniert, um Bildungsprozesse metaphorisch zu beschreiben. Über Raumbegriffe und -konzepte können Simultaneitäten und Komplexitäten in den Blick genommen werden, was einen Umgang mit den Ambivalenzen von Bildungsprozessen ermöglicht. (Musikalische) Bildung bedeutet letztlich, sich immer wieder in Räume zu begeben, die Fragen stellen – auch solche, auf die es keine eindeutigen Antworten geben kann.[231]

231 Auf den Kasten zur Zusammenfassung wird im vorliegenden Abschnitt verzichtet. Das Modell würde durch eine weitere Komprimierung seine Aussagekraft verlieren.

III. Fazit

7. Diskussion der zentralen Ergebnisse

In Kapitel 2 wird die historische Entwicklung von Raumtheorien nachgezeichnet. Dort wird erkennbar, dass Raum unabhängig von der Forschungsdisziplin jegliches Denken und Handeln bestimmt, das immer in Räumen stattfindet oder Räume erzeugt. Im Laufe der Zeit ist – wie später auch in der Musikpädagogik – eine Pluralisierung von Raumbegriffen festzustellen, die damit einhergeht, dass Raum nicht mehr nur auf materielle, physische oder architektonische Realitäten bezogen wird, sondern als Metapher vielfältige Einbindungen in abstrakte, konzeptionelle und grundsätzliche Zusammenhänge findet. In loser Anbindung an Paul Watzlawicks Kommunikationsaxiom (Watzlawick et al., 2017, S. 58–61) könnte sogar proklamiert werden, dass man *nicht nicht* räumlich sprechen kann, da Sprache zutiefst von räumlicher Metaphorik durchzogen ist (vgl. Hoffstadt, 2009). Erste Aufgabe einer umfassenden musikpädagogischen Auseinandersetzung mit Raum ist also weder, die Relevanz von Raum zu zeigen, die außer Frage steht, noch über Begründungen für die Verwendung von Raumbegriffen nachzudenken, die erst später sinnvoll untersucht werden können. Stattdessen besteht die Notwendigkeit, einen Überblick über bestehende Bedeutungen von Raum zu gewinnen. Diese Sichtweise fußt auf der Feststellung, dass Raum jegliches Nachdenken durchzieht und beeinflusst, aber als musikpädagogischer Terminus bislang weitestgehend unklar ist.

Deswegen hat die vorliegende Arbeit erstens analysiert, welche Begriffe des Raums in der Musikpädagogik verwendet und wie sie inhaltlich gefüllt werden. Sowohl die Begriffe als auch ihre Merkmale konnten dadurch systematisiert werden. In einem zweiten Schritt wurden zur musikpädagogischen Zuspitzung der Untersuchung die Verbindungen zwischen Begriffen des Raums und Vorstellungen von musikalischer Bildung in den Blick genommen. Die Begriffe des Raums haben sich – beispielsweise im Gegensatz zu räumlicher Metaphorik im Allgemeinen – für die Arbeit insofern angeboten, da sie als Ausdrücke und explizite Nennungen in Schriften *sichtbar* sind. Sie mussten zum einen deskriptiv analysiert und dargestellt, zum anderen im hermeneutischen Sinn verstanden und ausgelegt werden. Um die Quintessenz der Systematisierung in der vorliegenden Arbeit festzuhalten, werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse kurz zusammengefasst und anschließend in Hinblick auf ihre musikpädagogische Relevanz reflektiert.

7.1 Zusammenfassung

1. Raum als Begriff lebt von Vielseitigkeit und Mehrdeutigkeit zwischen Realitätsbeschreibung und Metapher.

Der Ausdruck ‚Raum' ist – auch, aber nicht nur in der Musikpädagogik – vielseitig: er kann sowohl verschiedene Funktionen in Argumentationen von Texten einnehmen als auch mannigfaltige inhaltliche Schwerpunkte abdecken. Neben geographischen und örtlichen Bezügen, die in allen Forschungsdisziplinen anzutreffen sind, werden Begriffe des Raums in der Musikpädagogik vor allem auf pädagogische, bildungsbezogene, musikalische, musikbezogene, soziale und kulturelle Aspekte bezogen. Dabei ist ‚Raum' mehrdeutig, was zugleich eine Schwierigkeit *und* eine Ressource darstellt: Zum einen besteht eine Unterscheidung zwischen allgemeinem, allumfassendem Raum und spezifischen, ortsgebundenen, kontextbezogenen Räumen. Zum anderen ist in der deutschen Sprache die Doppeldeutigkeit von ‚Raum' hinsichtlich des Spannungsfelds von Materialität und Metaphorizität charakteristisch. Raumbegriffe wie ‚Musikraum', die einen an Materielles angebundenen Raum benennen, sind streng genommen Ortsbezeichnungen, wenngleich an diesen Orten auch Räume entstehen können. Das Gros von Begriffen des Raums zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass nie mit letzter Sicherheit gesagt werden kann, ob mit ihrer Verwendung auf die reale, physische Umgebung oder ein imaginäres, virtuelles, metaphorisches, abstraktes Konstrukt Bezug genommen wird.

2. Die Merkmale von Raum in der Musikpädagogik sind ambivalent, können aber in Form von polaren Kontinua festgehalten werden.

Unter dem Ausdruck ‚Raum' und insbesondere den auf ihm aufbauenden Determinativkomposita besteht eine Vielzahl von Begriffen des Raums, die unterschiedliche Auffassungen repräsentieren. Daher können statt eindeutiger Merkmale von Raum in der Musikpädagogik lediglich polare Kontinua benannt werden. Innerhalb dieser nimmt *ein* Raum(-begriff) eine bestimmte Merkmalskonfiguration an, die verschiedene Möglichkeiten der Ausgestaltung impliziert: Erstens kann ein Merkmal einer bestimmten punktuellen Position oder Verteilung im jeweiligen Kontinuum entsprechen. Zweitens kann sich ein Merkmal dahingehend äußern, dass die beiden Pole eines Kontinuums den Zustand der *Eusymbiose* annehmen, wodurch sie real untrennbar verbunden und nur analytisch zu differenzieren sind. Drittens ist es möglich, dass ein Merkmal eines Raumbegriffs von einem nicht-räumlichen Aspekt abhängig ist und graduell in die eine oder andere Richtung eines Kontinuums zu- bzw. abnimmt. Es bestehen vier zentrale Kontinua:

a) Raum als Behälter des Handelns vs. Handeln als Prozess der Raumproduktion
b) Bewegung im Raum vs. Raum in Bewegung
c) Permanenz vs. Situativität
d) Geschlossenheit vs. Offenheit

Insbesondere im Zusammenhang des letztgenannten Kontinuums lassen sich weitere räumliche Merkmale wie die Permeabilität von Grenzen, die Unterscheidung von Innen und Außen, Zugänge von und Barrieren in Räumen sowie das Phänomen der *Transspatialität* diskutieren. In Hinblick auf die gesamte Musikpädagogik ist der einzig sinnvolle Umgang mit den Kontinua eine kontext- und begriffsabhängige *Oszillation* der Merkmale.

3. Durch musikpädagogische Begriffe des Raums lassen sich Vorstellungen von musikalischer Bildung ausdrücken.

Die Menge aller Begriffe des Raums, die in der Musikpädagogik vorkommen, beinhaltet eine Teilmenge von Begriffen, die in ihrem Wesen musikpädagogisch sind. Zwar sind alle *Begriffe des Raums in der Musikpädagogik* in musikpädagogische Überlegungen eingebunden, aber die Begriffe selbst können sich auf Aspekte fokussieren, die nicht automatisch musikpädagogisch sind, z. B. das Soziale. Die *musikpädagogischen Begriffe des Raums* stehen hingegen in unmittelbaren Verbindungen zu Vorstellungen von musikalischer Bildung. Diese werden insbesondere mit den Begriffen Möglichkeitsraum, Ermöglichungsraum, Freiraum und Spielraum sowie ihren Synonymen artikuliert. Das Bildungsverständnis orientiert sich dabei zumeist an Diskussionen um ästhetische Erfahrungen und musikalische Praxis. Zugleich können Aspekte ausgemacht werden, die einem allgemeinen Bildungsverständnis im Sinne einer Begegnung von Selbst und Welt entsprechen. Die Übergänge zwischen allgemeiner und musikalischer Bildung sind in musikpädagogischen Situationen fließend, wenngleich letztere das primäre Ziel darstellt. Die Vorstellungen von (musikalischer) Bildung, die in den Raumbegriffen, aber auch in Umgangsweisen mit Raum sichtbar werden, bilden in Summe einen Kreislauf, der zwischen dem Bereitstellen von Bildungsangeboten durch Lehrende und einem selbstbestimmten Umgang mit Bildungspotenzialen durch Lernende zirkuliert.

7.2 Reflexion

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass es keine übergreifend gültige Definition von *Raum in der Musikpädagogik* geben kann: Zu vielfältig sind die Kontexte, in denen der Ausdruck Anwendung findet bzw. von denen das Raumverständnis abhängig ist. Allerdings hat die Arbeit durch die vorgenommene Systematisierung

die musikpädagogische Raumvorstellung herausgeschält, die alle Raumbegriffe und Raumbilder umfasst.

Die Untergruppe der in ihrem Wesen musikpädagogischen Begriffe des Raums verfügt mit Vorstellungen von musikalischer Bildung über ein gemeinsames definitorisches Merkmal. Daraus kann gefolgert werden: *Musikpädagogischer Raum ist mit dem Ziel verknüpft, musikalische Bildung zu ermöglichen.* Trotz der Gültigkeit dieses Satzes ist eine umfassende Definition von *musikpädagogischem Raum* – wie es für Raum in der Musikpädagogik insgesamt ebenfalls zutrifft – nach dem gegenwärtigen Erkenntnisstand nicht möglich. In der Reflexion jedes weiteren vermeintlich übergreifend gültigen Merkmals findet sich doch immer ein Gegenbeispiel. Oder allgemeiner ausgedrückt: Insgesamt betrachtet oszillieren die räumlichen Merkmale in polaren Kontinua. Allerdings wird durch diese Feststellung nicht ausgeschlossen, dass Raum kontextabhängig und für die Reichweite einzelner Raumbegriffe definiert werden kann. Dies wird an anderer Stelle am Beispiel des musikalischen Aneignungsraums gezeigt, dem eine Merkmalskonfiguration innerhalb der Kontinua zugewiesen wird (vgl. Dauth & Dreßler, 2022). An der Verbindung von musikpädagogischen Begriffen des Raums und musikalischer Bildung wird ersichtlich, warum musikwissenschaftliche Raumbegriffe zwar gewinnbringend in musikpädagogische Überlegungen eingebunden werden können, aber an sich nicht musikpädagogisch sind: Sie fokussieren zwar Musik, lassen jedoch keine pädagogische Intentionalität erkennen. Umgekehrt ist Musik ebenso ein konstitutiver Faktor: Ohne Musikbezogenheit ist auch der pädagogisch aufschlussreichste Raumbegriff nicht musikpädagogisch.

Die musikpädagogische Raumvorstellung umfasst ein dynamisches Rhizom[232] von vielen Begriffen des Raums, die sich wechselseitig beeinflussen und kontextualisieren. Durch die nähere Kenntnis dieses Rhizoms könnte es zukünftiger Forschung möglich sein, eigene Verwendungsweisen des Ausdrucks ‚Raum' zu reflektieren, an den transdisziplinären Raumdiskurs anzuknüpfen und sich in ihm zu verorten sowie am musikpädagogischen Raumdiskurs im Besonderen gezielt zu partizipieren.

Zwar lassen sich in der musikpädagogischen Raumvorstellung Hierarchien ausmachen, sodass Raumbegriffe als Ober- und Unterkategorien anderer Raumbegriffe fungieren können. Allerdings werden diese Hierarchien keineswegs einheitlich verstanden. Letztlich lassen sich alle Raumbegriffe aufeinander beziehen, weil das Konstrukt Raum ihre verbindende Komponente ist, während Attribute und Determinantien auf völlig unterschiedliche Thematiken bezogen sein können.

232 Eine Anbindung an das philosophische Verständnis von Rhizom, wie es Deleuze und Guattari (1977) geprägt haben, ist bislang nicht erfolgt. Allerdings scheint ihr Verständnis ein vielversprechender theoretischer Ansatz zur weiteren Untersuchung der musikpädagogischen Raumvorstellung zu sein.

Raum scheint in der Musikpädagogik die *Chiffre eines Denkstils* zu sein. Die Verwendung von Begriffen des Raums geht damit einher, Synchrones, Simultaneitäten, Vernetzungen, Netzwerke und komplexe Zusammenhänge in den Blick zu nehmen, in Strukturen und Ordnungen zu denken, aber auch Grenzziehungen und Abgrenzungen vorzunehmen. Das Aufgreifen von Raum führt zu einer „Perspektivverschiebung" (Clausen, 2017, S. 45) musikpädagogischer Forschung, wie Clausen treffend erläutert, wenn seine resümierenden Ausführungen abstrahiert werden: Der „raumwissenschaftliche Perspektivwechsel" sei mehr als „das bloße Verschieben eines Schlaglichtes", da er „eine eindimensionale Darstellung" ablöse und das Verständnis von musikpädagogischen Themen gleichzeitig „verdichtet und erweitert" (ebd., S. 52). Vermutlich auch, weil Raum selbst immer bereits mehrdimensional imaginiert wird, ist die Betrachtung musikpädagogischer Gegenstände durch die räumliche Brille ebenfalls mehrdimensional. Somit hilft der Einbezug von Raumbegriffen dabei, vereinfachende Monokausalitäten und hierarchisierende binäre Dichotomien zu überwinden, wenngleich nicht verschwiegen werden soll, dass die Verwendung von Raumbegriffen genauso Binaritäten – und damit auch Exklusion – erzeugen und reproduzieren kann. Anhand der Begriffe des Raums kann hinterfragt werden, wie weit intendierte pädagogische Wirkungen tatsächlich reichen. Werkzeuge für derartige Untersuchungen bietet die vorliegende Arbeit mit dem Modell musikalischer Bildungsprozesse (vgl. Abschnitt 6.4) sowie den polaren Kontinua (vgl. Abschnitt 5.3).

Die Systematisierung von Raumbegriffen in der Musikpädagogik ist mit dem Ziel verbunden, ein zuvor weitestgehend unbearbeitetes Forschungsfeld im Sinne einer Urbarmachung zu kultivieren, indem mit Räumen *aufgeräumt* wird. Sie ist ein grundlegender, aber zugleich nur ein erster Schritt auf dem Weg, raumwissenschaftliche Forschung innerhalb der Musikpädagogik zu etablieren. Mögliche weitere Schritte werden im nächsten Kapitel diskutiert.

8. Ausblick

Wenngleich in der vorliegenden Arbeit eine erste Systematisierung vorliegt, sich daneben erste kürzere Überblicksdarstellungen zur Verwendung von Raum finden lassen (z. B. Krause-Benz, 2020b), in den letzten Jahren Raum in Publikationen zunehmend raumtheoretisch fundiert wird und Raum in der Musik(-wissenschaft) schon länger, nämlich seit den Anfängen der seriellen Musik, eine größere Rolle spielt, ist unumstritten, dass Raum als explizit zu klärendes metaphorisches Konzept, als Begriff, als zu berücksichtigender Aspekt in Studien und als Raumtheorie eine junge und bislang insgesamt wenig bearbeitete musikpädagogische Thematik ist. Folglich bestehen Anschlussmöglichkeiten weiterer Forschung, die im Folgenden skizziert werden. Zuerst wird auf raumtheoretische Desiderate und anschließend auf Möglichkeiten, die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in musikdidaktischer Forschung aufzugreifen, eingegangen.

8.1 Raumtheoretische Desiderate

Ein wesentliches Desiderat, das erst in einigen Jahren sinnvoll bearbeitet werden kann, ist die Verifikation der in der vorliegenden Arbeit aufgestellten These des Einsetzens eines musikpädagogischen Spatial Turn. Zum einen wird der Zeitpunkt seines Beginns, der gegenwärtig für 2018 angenommen wird, neu überprüft werden müssen, zum anderen werden seine Verbindungen zum kultur- und sozialwissenschaftlichen Spatial Turn sowie weiteren in der Musikpädagogik auftretenden Turns (vgl. Schatt, 2020c) grundsätzlicher zu durchleuchten sein.

Die Idee eines musikpädagogischen Spatial Turn ist unter anderem entwickelt worden, weil die Auseinandersetzung mit Raum in der Musikpädagogik seit ca. 2015 quantitativ zunimmt und sich qualitativ verändert. Allerdings bestehen trotz der bereits erfolgten Pluralisierung der Sichtweisen auf Raum Ansätze, die musikpädagogisch noch gar nicht oder nur marginal, z. B. in Form einzelner Verweise, rezipiert worden sind. Beispielsweise könnten Marc Augés Überlegungen zu *Nicht-Orten* (Augé, 2019) herangezogen werden, um zu untersuchen, wie musikdidaktisch verhindert werden kann, dass musikalische und musikbezogene Lernorte zu ebendiesen werden (vgl. ebd., S. 107). Foucaults *Heterotopien*, auf die musikpädagogisch bislang nur vereinzelt verwiesen wird (z. B. Busch, 2015a, S. 52, 55; Schmidt, 2015, S. 186, 188; Weber, 2017, S. 28), könnten ein theoretischer Ansatz sein, mit dem sich gegenkulturelles Handeln im Musikunterricht grundlegend untersuchen ließe. Auch die musikpädagogische Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit des virtuellen Raums steht noch am Anfang. Zwar besteht inzwischen ein umfangreicher Fundus von Publikationen

zu Digitalisierung und Digitalität, doch virtueller Raum scheint oft lediglich als Rahmung gesetzt und nicht als Raumbegriff diskutiert zu werden (vgl. z. B. Pabst-Krüger, 2006; Sachsse, 2020). Ein erster umfassender Beitrag zur Klärung des Verhältnisses von einem raumtheoretisch diskutierten virtuellen Raum zu musikpädagogischen Gegenständen besteht im Sammelband *Musikalische Praxen und virtuelle Räume* (Busch et al., 2020). Unter der Annahme, dass die Relevanz von virtuellen Räumen in allen Lebensbereichen in Zukunft weiter zunehmen wird, ist eine weitere musikpädagogische Auseinandersetzung mit ihnen unabdinglich. Dabei wird dringend eine präzise Differenzierung zwischen einer auf digitale Medien bezogenen Virtualität und einer im ursprünglichen bzw. weiteren Sinn verstandenen Virtualität, wie sie etwa Schatt (2012, S. 129–130) aufgreift, benötigt.

Eine weitere Möglichkeit zukünftiger Forschung besteht in der Entwicklung eigener, musikpädagogischer Raumbegriffe. Während gegenwärtig häufig raumtheoretische Überlegungen aus anderen Forschungsdisziplinen importiert oder Begriffe des Raums in einem alltagssprachlichen Duktus verwendet werden, sind vom musikpädagogischen Gegenstand ausgehende Raumbegriffe eher Mangelware. Zwar existieren Begriffe wie ästhetischer Erfahrungsraum, doch zum einen gibt es Erfahrungsraumbegriffe auch in anderen Fächern und dort schon länger als in der Musikpädagogik, zum anderen wird ästhetischer Erfahrungsraum bislang vor allem über ästhetische Theorie und Erfahrung, aber kaum über Raum definiert. Einzelne Ausnahmen, z. B. der Begriff des koordinativen Raums (vgl. Hellberg, 2019a, 2019b), umreißen den Rahmen des zukünftig Möglichen hinsichtlich musikpädagogisch entwickelter Raumbegriffe.

Ein wertvoller Ansatz könnte auch eine bisher nicht auszumachende interdisziplinäre Verknüpfung sein, die musikwissenschaftliche und musikpädagogische – also aktuell vor allem kultur- und sozialwissenschaftlich geprägte, aber musikpädagogisch verwendete – Raumbegriffe in ein Verhältnis setzt und darstellt, wie sie einander wechselseitig beeinflussen. Bislang beschränkt sich die Beziehung darauf, musikwissenschaftliche Raumbegriffe in musikpädagogische Kontexte einzubetten.

Die Analysen der vorliegenden Arbeit setzen im Jahr 2000 an und begründen dies mit einem Übergang von einer Phase des Umgangs mit Raum in eine andere (vgl. Abschnitt 2.4). Allerdings könnten in historisch musikpädagogischen Studien die Vorläufer der heutigen Perspektiven auf Raum ebenfalls vertiefend untersucht werden. Schließlich kann aus dem Verstehen der Vergangenheit die Planung einer gewünschten Zukunft erfolgen (vgl. Eberhard, 2016, S. 122). In den vor 2000 erschienenen Publikationen wird häufiger auf den Musikraum im Sinne des Musikzimmers eingegangen. Folglich sollte sich die Musikpädagogik

(wieder) weiterführend mit materiellem Raum bzw. Lernumgebungen auseinandersetzen, insbesondere, da sich die Anforderungen an diese in Abhängigkeit von musikdidaktischen Konzeptionen und gesellschaftlichem Wandel langfristig betrachtet permanent verändern. Inspiration für mögliche Aspekte und Arten solcher Untersuchungen bietet die Erziehungswissenschaft, die präzise die pädagogische Architektur analysiert hat (vgl. Abschnitt 2.3.1). Dennoch bedarf es eigenständiger musikpädagogischer Forschung, da sich die räumlichen Bedürfnisse des Musikunterrichts erheblich von denen anderer Fächer unterscheiden, wie Eberhard (2016) für inklusiven Musikunterricht zeigt. Schatt hat eine „Topographie musikbezogenen Handelns" (Schatt, 2020b, S. 47) vorgenommen und außerschulische musikalisch relevante Orte – metaphorisch gesprochen – kartographiert. Dementsprechend könnte eine Topographie schulischer Musikräume, z. B. Klassenraum, Musikraum, Probenraum, Keyboardraum, Aula, Mensa und Schulhof, oder eine Topographie musikpädagogischen Handelns, die neben schulischen Musikräumen auch außerschulische Orte wie Kinderzimmer, Kirche, Jugendzentrum, Musikschule und YouTube berücksichtigt, entwickelt werden.

Gegenteilig ausgerichtet zur Vertiefung von Orten und materiellem Raum ist eine weitere Fokussierung auf metaphorischen Raum. In dieser könnte das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit geweitet werden und in eine rein sprachanalytische Untersuchung münden, die nicht nur metaphorische Raumbegriffe, sondern jegliche räumliche Metaphorik untersucht. Eine derartige Studie hat Hoffstadt (2009) für die Philosophie vorgelegt. Es wäre von Interesse, inwiefern sich der wissenschaftlich musikpädagogische Sprachgebrauch von dem anderer Disziplinen unterscheidet.

Die meisten Möglichkeiten für weitere Forschung hält der Zeitraum nach dem Materialkorpus (ab 2018) bereit. Während in der vorliegenden Arbeit bewusst ein hermeneutisch orientiertes Vorgehen gewählt wurde, um einzelne Schriften verstehen, interpretieren und anschließend in Beziehung setzen zu können, verschiebt der im Jahr 2018 einsetzende musikpädagogische Spatial Turn mögliche Erkenntnisinteressen stärker in Richtung einer Diskursanalyse. Nun könnte eingewendet werden, dass in den 1970ern bis 1990ern ein verstärktes Aufkommen von Nennungen eines architektonisch verstandenen Musikraums auszumachen ist und dass auch im Analysezeitraum der Arbeit diskursive Verbindungen zwischen Schriften bestehen. Beide Einwände sind korrekt, allerdings wird die Diskursivität der wissenschaftlich musikpädagogischen Schriften zu Raum ab 2018 – womöglich wäre der Beginn des Prozesses auch etwas früher anzusetzen – deutlicher sichtbar, sodass nun ein besonderer Bedarf zur Beforschung *diskursiver Formationen* (vgl. Foucault, 2015, S. 48–112) besteht.

8.2 Möglichkeiten der Anwendung vorliegender Ergebnisse in musikdidaktischer Forschung

Niessen und Richter thematisieren die hermeneutische Trias aus Verstehen, Auslegen und Anwenden (Niessen & Richter, 2011, S. 8). Nachdem die vorliegende Arbeit sich in ihren raumtheoretischen und -begrifflichen Analysen auf das Verstehen und Auslegen von Raum konzentriert hat, erschließt sich, warum es weiterer Forschung zur musikdidaktischen Anwendbarkeit der entwickelten Systematiken bedarf. Das Hineintragen in die (umgangssprachlich verstandene) Praxis kann auf verschiedenen Wegen erfolgen.

Insbesondere die in Abschnitt 5.3 entwickelten polaren Kontinua sind als deskriptives Analyseinstrumentarium vielseitig verwendbar und könnten in qualitativ-empirischen Studien ihre Anwendung finden. Vor allem wäre interessant, wie Musiklehrende und -lernende die Räume, in denen sie sich bewegen und die sie erzeugen, wahrnehmen. Einen Eindruck, wie eine entsprechende Studie in der Musikpädagogik aussehen könnte, gibt die kunstpädagogische Arbeit von Ulrike Stutz (2008), die von einem Modellversuch ausgehend narrative Interviews geführt sowie mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet hat und diese ausführlich an bestehende raumtheoretische Erkenntnisse anbindet (vgl. ebd., S. 113–171). Nicht zuletzt eignen sich die Kontinua, um in Studien, die auf Methoden videobasierter Unterrichtsforschung (vgl. Kranefeld, 2017) zurückgreifen, Unterrichtswirklichkeiten zu erforschen. Beispielsweise könnte das bereits umfassend analysierte Video-Material des Projekts *Comparing International Music Lessons on Video* (Wallbaum, 2018a, 2018b) aus raumbezogener Perspektive einer erneuten Analyse unterzogen werden.

Raum eignet sich nicht nur als Beobachtungs- und Analysekategorie, sondern darüber hinaus auch als Planungskategorie. So ist es mittelfristig denkbar, die Überlegungen zu Raum in die Entwicklung einer musikdidaktischen Konzeption (vgl. Jank, 2013, S. 23–24; Kraemer, 2007, S. 155; Schatt, 2007, S. 86) zu überführen, die auf der Vielseitigkeit des Ausdrucks ‚Raum' aufbauen und je nach Unterrichtssituation bzw. -kontext zwischen verschiedenen Raumbegriffen differenzieren[233] könnte, sodass etwa in einer Unterrichtsphase ein sozialer Raum, in einer anderen Phase ein ästhetischer Erfahrungsraum im Mittelpunkt stünde. Musikunterricht würde so zum ‚Holodeck' als Projektionsumgebung vielfältiger Räume. Eine derartige *raumkonstitutionsbewusste Musikdidaktik* böte gleichermaßen eine neue Brille im Blick auf Musikunterricht wie ein neues Werkzeug für die Optiker*innen musikdidaktischer Theoriebildung (vgl. Rolle, 2010, S. 233). Mit ihr einher gehen normative Beurteilungen, wie musikpädagogische Räume

233 Dies ist nicht mit Konzepten wie *die Kunst der Stunde* (vgl. z. B. Winkler, 2002) zu verwechseln, die zwischen verschiedenen Räumen unterscheiden, welche jedoch auf das gleiche Raumverständnis bezogen sind.

aussehen *sollten*. Diese könnten wiederum an die Kontinua (vgl. Abschnitt 5.3) anknüpfen und Einschätzungen vornehmen, welche Merkmalskonfigurationen für gelingendes musikpädagogisches Handeln benötigt werden.

Ein anderer Ansatz, der sich zur Konzeption ausbauen ließe, aber nicht die Wahl der ‚richtigen' Räume thematisiert, wurde in Kapitel 6 entwickelt und in Abschnitt 6.4 in seinen Zusammenhängen vorgestellt: Ein System verschiedener Räume fungiert als Modell zur Erklärung musikalischer Bildungsprozesse. Mit diesem lassen sich sowohl deskriptive als auch präskriptive Überlegungen zu Musikunterricht anstellen. Das Modell macht einerseits einen theoretischen Vorschlag, wie Wege zu Bildung aussehen können, und ließe sich etwa um konkrete Praxisvorschläge erweitern. Andererseits bietet es einen analytischen Zugriff auf Störungen des Bildungsprozesses, die als Unterbrechungen einzelner Verbindungen zwischen Räumen sichtbar werden.

Geschlossen werden soll mit einem Zitat der Philosophin Karen Gloy, die einen Ausspruch des Augustinus von Hippo abwandelt und festhält: „Wenn niemand mich fragt, was der Raum sei, so weiss [sic] ich es, soll ich es aber einem Fragenden erklären, so weiss ich es nicht." (Gloy, 2005, S. 11) Mit diesem Gefühl begann die Forschung zur vorliegenden Arbeit. Zum Ende des Forschungsprozesses besteht die Hoffnung, dass die Lektüre der Arbeit zum Wissen darüber beitragen mag, was aus musikpädagogischer Perspektive unter Raum verstanden werden *kann*.

Literaturverzeichnis

Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2., erg. Aufl.) (Schott Musikpädagogik). Mainz: Schott.

Aigner-Monarth, E. & Ardila-Mantilla, N. (2016). Musizierräume – Lernräume – Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln im instrumentalen Gruppenunterricht. In: N. Ardila-Mantilla, P. Röbke, C. Stöger & B. Wüstehube (Hrsg.). *Herzstück Musizieren – Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik) (S. 33–44). Mainz: Schott.

Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.

Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, 5). Wien: LIT Verlag.

Ardila-Mantilla, N. (2018). Außerinstitutionelle Lernräume. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 397–405). Münster: Waxmann.

Ardila-Mantilla, N., Busch, T. & Göllner, M. (2018). Musiklernen als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven. In: W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.). *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 178–203). Innsbruck: Helbling.

Arndt, J. (1999). Der ästhetisch rezipierende Schüler. Freiraum und Grenzen eines didaktischen Modells. In: N. Knolle (Hrsg.). *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (Musikpädagogische Forschung, 20) (S. 38–63). Essen: Die Blaue Eule.

Augé, M. (2019). *Nicht-Orte* (5. Aufl.). München: C. H. Beck.

Babbe, A. & Hoffmann, F. (2018). Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien im 19. Jahrhundert. In: B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.). *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, 39) (S. 291–304). Münster: Waxmann.

Bachmann-Medick, D. (1998). Dritter Raum. Annäherungen an ein Medium kultureller Übersetzung und Kartierung. In: C. Breger & T. Döring (Hrsg.). *Figuren der/des Dritten. Erkundungen kultureller Zwischenräume* (Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft, 30) (S. 19–36). Amsterdam: Rodopi.

Bachmann-Medick, D. (2018). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bachtin, M. (2008). *Chronotopos*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Barandun, B. (2018). *Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht* (Internationale Hochschulschriften, 645). Münster: Waxmann.

Barandun, B. (2020). Zwischenräume im Instrumental- und Gesangsunterricht der begeisterten Lehrkraft. In: A. Niegot, C. Rora & A. Welte (Hrsg.). *Gelingendes Leben und Musik* (Musikpädagogik im Diskurs, 4) (S. 156–174). Düren: Shaker.

Barth, D. (2013). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (2., unveränd. Aufl.) (Forum Musikpädagogik, 78). Augsburg: Wißner.

Barthelmes, B. (2002). Musik und Raum. *Kunst und Unterricht, 262*, 32–34.

Barthelmes, B. (2003). Raum, Ort, gelebter Raum. Raumkonzepte in der Musik. In: H. Krones (Hrsg.). *Bühne, Film, Raum und Zeit in der Musik des 20. Jahrhunderts* (Wiener Schriften zur Stilkunde und Aufführungspraxis; Sonderreihe „Symposien zu WIEN MODERN", 3) (S. 247–254). Wien: Böhlau.

Behne, K. (1989). Musik- und Raumwahrnehmung. In: M. Morawska-Büngeler (Hrsg.). *Musik und Raum* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, 30) (S. 60–81). Mainz: Schott.

Behne, K. (1996). Musik im Raum – Musik als Raum. *Musik und Unterricht, 41*, 31–34.

Behne, K. (2005). Innere und äussere Räume in musikalischen Kontexten. In: A. Landau & C. Emmenegger (Hrsg.). *Musik und Raum. Dimensionen im Gespräch* (S. 65–79). Zürich: Chronos.

Beljan, J. (2019). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung* (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
Berndt, C. & Kalisch, C. (2016). Globales Lernen und Regionales Lernen – Raumbezüge und Verhältnisbestimmungen. In: C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.). *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 239–253). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Berndt, C., Kalisch, C. & Krüger A. (Hrsg.) (2016). *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Besse, N. (2020). Leib als Raum für Musik: Überlegungen zur Instrumentalpädagogik. In: P. W. Schatt (Hrsg.). *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1) (S. 177–190). Münster: Waxmann.
Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur* (Stauffenburg Discussion, 5). Tübingen: Stauffenburg.
Biegholdt, G. (2013). *Musik unterrichten. Grundlagen, Gestaltung, Auswertung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
Bieri, P. (2005). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* [Festrede]. http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Bieri-Bildung.pdf [12.08.2020].
Bilstein, J. (2018). Vom Inneren der Seele bis an das Ende der Welt. Raum als pädagogische Kategorie. In: E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 24–39). Opladen: Barbara Budrich.
Bittner, M. & Wittfeld, M. (2018). Sichere Räume: eine Heterotopie pädagogischer Institutionen. In: E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 377–385). Opladen: Barbara Budrich.
Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 9). Münster: Waxmann.
Böhl, M. (2013). Dichtung. In: M. Böhl, W. Reinhard & P. Walter (Hrsg.). *Hermeneutik. Die Geschichte der abendländischen Textauslegung von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 25–142). Wien: Böhlau.
Böhl, M., Reinhard, W. & Walter, P. (Hrsg.) (2013). *Hermeneutik. Die Geschichte der abendländischen Textauslegung von der Antike bis zur Gegenwart*. Wien: Böhlau.
Böhm, A. (2017). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.) (S. 475–485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Böhme, G. (2010). Der Raum leiblicher Anwesenheit und der Raum als Medium von Darstellung. In: J. Hasse & R. J. Kozljanič (Hrsg.). *V. Jahrbuch für Lebensphilosophie. – 2010/2011 –. Gelebter, erfahrener und erinnerter Raum* (Reihe Lebensphilosophie) (S. 47–57). München: Albunea.
Böhme, J. (2013). Pädagogische Raumentwürfe. In: J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.). *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 133–144). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Böhme, J. & Hermann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag.
Bohnsack, R. (2011). Dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchges. Aufl.) (S. 40–44). Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.) (2011). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchges. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
Bollnow, O. F. (1969). Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: O. F. Bollnow (Hrsg.). *Erziehung in anthropologischer Sicht* (Bilden und Erziehen) (S. 15–50). Zürich: Morgarten.
Bollnow, O. F. (1971). *Mensch und Raum* (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
Bourdieu, P. (1989/2018). Sozialer Raum, symbolischer Raum. In: J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (9. Aufl.) (S. 354–368). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Boyce-Tillman, J. (2009). The Transformative Qualities of a Liminal Space Created by Musicking. *Philosophy of Music Education Review, 17* (2), 184–202.

Bräm, T. (Hrsg.) (1986). *Musik und Raum. Eine Sammlung von Beiträgen aus historischer und künstlerischer Sicht zur Bedeutung des Begriffes „Raum" als Klangträger für die Musik*. Basel: GS-Verlag.

Budde, J. & Rißler, G. (2017). Einführung [Raum]. In: A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 492–504). Weinheim: Beltz Juventa.

Burghardt, D. (2014). *Homo spatialis. Eine pädagogische Anthropologie des Raums* (Räume in der Pädagogik). Weinheim: Beltz Juventa.

Burghardt, D. (2015). Verortungen des Fremden. Notizen zu pädagogisch-phänomenologischen Grenzdiskursen. In: M. Brinkmann & K. Westphal (Hrsg.). *Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume* (Räume in der Pädagogik) (S. 40–54). Weinheim: Beltz Juventa.

Burghardt, D. (2018). Mit Foucault zum Fußball. Das Stadion als pädagogische Heterotopie. In: E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 504–511). Opladen: Barbara Budrich.

Burghardt, D. & Zirfas, J. (2016). Anthropologie und Raum: Pädagogische Zugänge. In: C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.). *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Busch, T. (2015a). Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik. In: A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.). *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 36) (S. 51–65). Münster: Waxmann.

Busch, T. (2015b). Von der Kooperation zu einer sozialräumlich orientierten musikalischen Bildungslandschaft – was bedeutet das? In: S. Schmid (Hrsg.). *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert: Begegnungen – Einblicke – Visionen* (S. 33–43). Augsburg: Wißner.

Busch, T. & Kathke, P. (2017). Unterwegs mit Karte, Forscherkoffer und Smartphone – Mapping als musikalisch-künstlerische Methode. *Musik und Unterricht, 126*, 42–45.

Busch, T. & Moormann, P. (2020). Musikalische Praxen und virtuelle Räume. In: T. Busch, P. Moormann & W. Zielinski (Hrsg.). *Musikalische Praxen und virtuelle Räume* (S. 13–27). München: kopaed.

Busch, T., Moormann, P. & Zielinski, W. (Hrsg.) (2020). *Musikalische Praxen und virtuelle Räume*. München: kopaed.

Busse, D. (2015). Diskursanalyse und Hermeneutik. Ein prekäres Verhältnis. In: R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.). *Diskurs – Interpretation – Hermeneutik* (Zeitschrift für Diskursforschung, 1. Beiheft 2015) (S. 62–85). Weinheim: Beltz Juventa.

Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.

Castro Varela, M., Dhawan, N. & Randeria, S. (2012). Postkoloniale Theorie. In: S. Günzel (Hrsg.). *Raumwissenschaften* (3. Aufl.) (S. 308–323). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Certeau de, M. (1980/2018). Praktiken im Raum. In: J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (9. Aufl.) (S. 343–352). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Clausen, B. (2013). Was heißt ‚musikpädagogisch provinziell'? Das Fallbeispiel Raimund Heuler. In: C. Henzel (Hrsg.). *Provinz? Würzburger Musikkultur in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 239–279). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Clausen, B. (2017). Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits: Der Fall Raimund Heuler. In: A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, 38) (S. 37–55). Münster: Waxmann.

Clausen, B., Cvetko, A. J., Hörmann, S., Krause-Benz, M. & Kruse-Weber, S. (Hrsg.) (2020a). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*. Münster: Waxmann.

Clausen, B., Cvetko, A. J., Hörmann, S., Eibach, B., Honnens, J., Krause-Benz, M., Kruse-Weber, S. & Meidel, E. (2020b). Axiome einer Verwendung des Begriffes „Hermeneutik" in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik* (S. 533–544). Münster: Waxmann.

Cvetko, A. J. (2016). „Das, was war, interessiert uns … weil es in gewissem Sinne noch ist …". Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen – Beispiele – Potenziale. In: B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 69–105). Münster: Waxmann.

Danner, H. (2003). Was ist *pädagogische* Hermeneutik? *Pädagogische Rundschau, 57*, 201–211.

Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (5., überarb. u. erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.

Dauth, T. J. (2019). Rezension. Julia Jung: Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären (Wiesbaden: Springer 2020). *Zeitschrift Ästhetische Bildung, 2019 Blog*, 1–5. http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2019/12/Dauth_Nov.19.pdf [26.01.2021].

Dauth, T. J. (2020a). Ein Spiegelbild des musikpädagogischen Umgangs mit Raumbegriffen. Rezension zu: Schatt, Peter W. (Hrsg.): Musik – Raum – Sozialität. Münster: Waxmann 2020. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2020*, 42–53. http://www.zfkm.org/20-dauth.pdf [19.12.2020].

Dauth, T. J. (2020b). Virtuelle und dritte kulturelle Räume. Beziehungen zwischen Raumkonzepten und musikalischen Praxen. In: T. Busch, P. Moormann & W. Zielinski (Hrsg.). *Musikalische Praxen und virtuelle Räume*. (S. 29–39). München: kopaed.

Dauth, T. J. (2021). Angebot und Selbstbestimmung. Vorstellungen von (musikalischer) Bildung als Kern musikpädagogischer Begriffe des Raums. In: N. Bailer, & K. Pecher-Havers (Hrsg.). *Entfaltungsräume. Förderung musikalischer Potenziale im Unterricht* (S. 167–198). Münster: Waxmann.

Dauth, T. J. & Dreßler, S. (2022). Zum Verhältnis von Raum und Aneignung in musikpädagogischen Interaktionen. Eine (begriffs-)theoretische Betrachtung. In: J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß & A. Welte (Hrsg.). *Interaktion* (Musikpädagogik im Diskurs, 5) (S. 17–34). Düren: Shaker.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rhizom*. Berlin: Merve Verlag.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1980/2018). 1440 – Das Glatte und das Gekerbte. In: J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (9. Aufl.) (S. 434–446). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Deuter, M. & Weymann, E. (2005). „Die Musik modifiziert mein Gefühl, im Raum zu sein". Ein Gespräch mit Gernot Böhme. *Musiktherapeutische Umschau, 26* (3), 307–313.

Dewe, B., Hoffmann, P. & Straß, D. (2015). Aristoteles und Guardini. Bildungsphilosophische Zugänge zu Raum in der Erwachsenenbildung. In: C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) (S. 79–90). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Diéz Aguilar, M. (2006). Pädagogische Räume. Gestaltung einer multimedialen Studienumgebung. In: W. Sesink (Hrsg.). *Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung neuer Medien in der Bildung* (Bildung und Technik, 5) (S. 55–77). Berlin: LIT Verlag.

Dilthey, W. (1900/1990). Die Entstehung der Hermeneutik. In: G. Misch (Hrsg.). *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften* (8., unveränd. Aufl.) (Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften, 5) (S. 317–338). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Döring, J. (2010). Spatial Turn. In: S. Günzel (Hrsg.). *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 90–99). Stuttgart: J. B. Metzler.

Döring, J. & Thielmann, T. (2009a). Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der *Spatial Turn* und das geheime Wissen der Geographen. In: J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2., unveränd. Aufl.) (S. 7–45). Bielefeld: transcript.

Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.) (2009b). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2., unveränd. Aufl.). Bielefeld: transcript.

Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2014). *Grundbegriffe der Pädagogik* (3., unveränd. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dreßler, S. (2016). Ästhetische Erfahrung im Musikunterricht *oder* Begegnung mit Klingendem, die uns „aus dem Anzug stößt". In: A. Lehmann-Wermser (Hrsg.). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (musikpädagogik im fokus, 3) (S. 45–64). Augsburg: Wißner.

Dreßler, S. (2021a). Unterstützung, Passung, Verantwortung – Die Bedeutung der Lernwerkstatt Musik für das Musikstudium in der Wahrnehmung ihrer Nutzer*innen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik, 12*, 1–38. https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/202 [11.01.2022].

Dreßler, S. (2021b). Von der „Definitionsmacht der Begriffe" – Zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit ‚Aneignung' als Begriff. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2021*, 1–25. https://zfkm.org/21-dressler.pdf [16.03.2021].

Dreßler, S. & Dauth, T. J. (2019). Raumaneignung – Aneignungsraum. Aneignungsprozesse bei Grundschulkindern in musikalischen (Lern-)Räumen. Eine Videostudie zur Flensburger Singezeit aus spiel-, raum- und aneignungstheoretischer Perspektive. In: G. Enser, B. Gritsch & F. Höfer (Hrsg.). *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 103–134). Münster: Waxmann.

Dudenredaktion (o. J. a). Potenzial, Potential, das. https://www.duden.de/node/113816/revision/113852 [19.08.2020].

Dudenredaktion (o. J. b). potenzial, potential. https://www.duden.de/node/156618/revision/156654 [19.08.2020].

Dudenredaktion (o. J. c). trans-, Trans-, *vor s auch* tran-, Tran-, *auch verkürzt* tra-, Tra-. https://www.duden.de/node/185975/revision/186011 [09.07.2020].

Dünne, J. & Günzel, S. (Hrsg.) (2018). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (9. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dunkel, M. (2021). Mehr als ein „Buzzword": zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik. In: V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.). *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 42) (S. 31–48). Münster: Waxmann.

Eberhard, D. M. (2016). „Musik braucht Freiräume!" – Überlegungen zu einem ideal gestalteten Fachraum für inklusiven Musikunterricht. In: W. Schönig & J. A. Fuchs (Hrsg.). *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge* (S. 121–135). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Edmonds, W. (1996). *Räume, Formen, Dimensionen* [Illustrationen von J. Brown]. Hamburg: Carlsen.

Ehrenforth, K. H. (1971). *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik). Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Eibach, B. (2018). *Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik* (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 16). Berlin: LIT Verlag.

Eibach, B. (2019). Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen. In: V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.). *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 40) (S. 231–244). Münster: Waxmann.

Eins, W. (2010a). Determinativkompositum. In: H. Glück (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache* (4., aktual. u. überarb. Aufl.) (S. 141). Stuttgart: J. B. Metzler.

Eins, W. (2010b). Kompositum. In: H. Glück (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache* (4., aktual. u. überarb. Aufl.) (S. 349). Stuttgart: J. B. Metzler.

Einstein, A. (1930/2018). Raum, Äther und Feld in der Physik. In: J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (9. Aufl.) (S. 94–101). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Einstein, A. (1960). Vorwort. In: M. Jammer. *Das Problem des Raumes. Die Entwicklung der Raumtheorien* (S. XI–XV). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Eusterbrock, L. (2020). Moving musical spaces. How mobile music making creates new virtual social spaces. In: T. Busch, P. Moormann & W. Zielinski (Hrsg.). *Musikalische Praxen und virtuelle Räume* (S. 107–123). München: kopaed.

Falschlunger, C. (2014). Rhythmik und *Performing Translation*. Zum Potential *kreativer Übersetzungsräume* in der Rhythmik/Musik- und Bewegungspädagogik am Beispiel interaktiver Sequenzen mit Menschen mit schweren Mehrfachbehinderungen. In: W. Hasitschka (Hrsg.). *Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft* (S. 344–353). Wien: Löcker.

Faulstich, P. (2015). Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impulse für Lernen. In: C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) (S. 217–228). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ferrin, N. & Blaschke-Nacak, G. (2018). Performativität und Erfahrungsraum. Notizen zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Erfahrung aus performativer Perspektive. In: E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 352–360). Opladen: Barbara Budrich.

Ficara, E. (2015a). Einleitung. In: E. Ficara (Hrsg.). *Texte zur Hermeneutik. Von Platon bis heute* (S. 10–22). Stuttgart: Reclam.

Ficara, E. (Hrsg.) (2015b). *Texte zur Hermeneutik. Von Platon bis heute*. Stuttgart: Reclam.

Flämig, M. (1998). *Verstehen – Hören – Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe* (Musikpädagogik konkret, 3). Augsburg: Wißner.

Flämig, M. (2002). Hermeneutik und Hermeneutik und Sprachanalyse?! Vorbereitende Bemerkungen zu einer Kritik der *Didaktischen Interpretation* der Musik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 2002*, 1–18. https://www.zfkm.org/02-flaemig.pdf [12.03.2021].

Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2017). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Foucault, M. (2005). Von anderen Räumen. In: D. Defert & F. Ewald (Hrsg.). *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV* (S. 931–942). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (2015). *Archäologie des Wissens* (17. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (2017). *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Frank, M. (2019). *Symbiose: Definition des Begriffs in Biologie und Psychologie*. https://praxistipps.focus.de/symbiose-definition-des-begriffs-in-biologie-und-psychologie_111171 [03.08.2020].

Gadamer, H.-G. (2010). *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (7., durchgesehene Aufl.) (Gesammelte Werke, 1). Tübingen: Mohr Siebeck.

Geigle, R. & Sweers, B. (2010). Nebenan im Cyberspace. Wege zu einem verantwortlichen und wachen Umgang mit dem Medium Internet. *Musik und Bildung, 1/10*, 30–35.

Geuen, H. & Stöger, C. (2011). Lehren als personale Kompetenz – einige Gedanken zur Bedeutung der Lehrperson im Musikunterricht. In: A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.). *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (Musik | Kontexte | Perspektiven, 1) (S. 43–54). München: Allitera.

Geuen, H. & Stöger, C. (2016). „Lesarten entwickeln" – eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Lernen und Lehren im Musikunterricht. In: S. Dreßler (Hrsg.). *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht* (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 63–82). Münster: Waxmann.

Geuen, H. & Stöger, C. (2017). „Spielarten" – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment. In: A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.) *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, 38) (S. 57–71). Münster: Waxmann.

Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (Theorie und Gesellschaft, 1). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.) (2018). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.

Gloy, K. (2005). Typologie der Räume – eine Phänomenologie. In: A. Landau & C. Emmenegger (Hrsg.). *Musik und Raum. Dimensionen im Gespräch* (S. 11–32). Zürich: Chronos.

Gonschorek, G. & Schneider, S. (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung* (7., überarb. u. aktual. Aufl.). Donauwörth: Auer.

Gosztonyi, A. (1976a). *Der Raum. Geschichte seiner Probleme in Philosophie und Wissenschaften. Band 1* (Orbis Academicus. Problemgeschichten der Wissenschaft in Dokumenten und Darstellungen). Freiburg: Karl Alber.

Gosztonyi, A. (1976b). *Der Raum. Geschichte seiner Probleme in Philosophie und Wissenschaften. Band 2* (Orbis Academicus. Problemgeschichten der Wissenschaft in Dokumenten und Darstellungen). Freiburg: Karl Alber.

Graf, P. (2013). Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden. In: J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.). *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 85–102). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart.

Grünberger, N. (2014). Räume zum Flanieren, Spielen und Lernen. Überlegungen zur Gestaltung von Bildungs- und Lernräumen im Kontext kultureller Entwicklungen. In: K. Rummler (Hrsg.). *Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken* (Medien in der Wissenschaft, 67) (S. 56–67). Münster: Waxmann.

Gümüşay, K. (2020). *Sprache und Sein* (6. Aufl.). München: Hanser Berlin.

Günther, F. & Mascher, E. (2010). Wo liegt eigentlich Nebenan? *Musik und Bildung, 1/10*, 10–13.

Günzel, S. (2017). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung* (Edition Kulturwissenschaft, 143). Bielefeld: transcript.

Günzel, S. (Hrsg.) (2012a). *Lexikon der Raumphilosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Günzel, S. (Hrsg.) (2012b). *Raumwissenschaften* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Haan de, G. & Rülcker, T. (Hrsg.) (2002). *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch* (Berliner Beiträge zur Pädagogik, 3). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Haas, E. (2011). *Einübung in ästhetische Räume. Zu Anton Weberns Kinderstück, György Kurtágs Játékok und Helmut Lachenmanns Kinderspiel* (Wiener Schriften zur Stilkunde und Aufführungspraxis, 7). Wien: Böhlau.

Harenberg, M. (2005). Die musikalisch-ästhetische Verortung klingender Räume. Virtuelle Räume als musikalische Instrumente. In: M. Warnke, W. Coy & G. Tholen (Hrsg.). *HyperKult II. Zur Ortsbestimmung analoger und digitaler Medien* (S. 211–231). Bielefeld: transcript.

Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (2., unveränd. Aufl.) (Forum Musikpädagogik, 86) (Wißner-Lehrbuch, 9). Augsburg: Wißner.

Hein, G. & Weber, R. (1996). Klangkörper – Klangräume – Raumerfahrungen. *Musik und Unterricht, 41*, 10–17.

Hellberg, B. (2019a). Interpersonale Koordination. Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim gemeinsamen Musizieren im Unterricht. In: V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.). *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 40) (S. 119–135). Münster: Waxmann.

Hellberg, B. (2019b). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 11). Münster: Waxmann.

Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.) (2005). *Lexikon der Musikpädagogik* (4., vollst. neu bearb. Aufl.). Kassel: Gustav Bosse.

Herrmann, I. (2013). Die Entgrenzung des Pädagogischen. Schulraum zwischen geforderter Öffnung und materialer Schließung. In: W. Schöning & C. Schmidtlein-Mauderer (Hrsg.). *Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens* (S. 183–196). Bern: hep Verlag.

Herzog, W. (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit* (Studienausg., Nachdruck der Erstausg.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Heß, F., Oberhaus, L., & Rolle, C. (2020). Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Einführende Überlegungen. In: F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.). *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 9). *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2020*, 7–18. https://www.zfkm.org/wsmp20-hess-oberhaus-rolle.pdf [13.08.2020].

Heukäufer, N. (2012). Vergleichen. In: N. Heukäufer (Hrsg.). *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.) (S. 218–239). Berlin: Cornelsen.

Hirsch, M. & Steiner, J. (2014). Musizieren und Unterrichten im Dazwischen. Überlegungen zur Bedeutung von Performativität für die Musikdidaktik. In: W. Hasitschka (Hrsg.). *Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft* (S. 319–343). Wien: Löcker.

Höfer, F. (2017). Wissenschaftliche Musikpädagogik im Lehramtsstudium Musik. Die Bedeutung von wissenschaftsorientierter Reflexion und ihren Relevanzfeldern für die Praxis des Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik, 76*, 38–46.

Hörmann, S. & Meidel E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In: B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Münster: Waxmann.

Hörmann, S. & Meidel, E. (2020). Der Hermeneutik-Begriff und seine Verwendungskontexte in der Musikpädagogik – Überblick über eine hundertjährige Entwicklung. In: B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik* (S. 21–60). Münster: Waxmann.

Hoffstadt, C. (2009). *Denkräume und Denkbewegungen. Untersuchungen zum metaphorischen Gebrauch der Sprache der Räumlichkeit* (EUKLID, Europäische Kultur und Ideengeschichte, Studien, 3). Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.

Hofmann, B. (2003). Matthias Flämig: Verstehen – Hören – Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe. Augsburg: Wißner 1998. 179 S., Abb., Notenbeisp. (musikpädagogik konkret. Band 3.) [Rezension]. *Die Musikforschung, 56* (3), 327–328.

Holzer, A. (2014). Übersetzungsprozesse im Kontext interkulturellen Komponierens? Musikuniversitäten als verdichtete Translationsräume? In: W. Hasitschka (Hrsg.). *Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft* (S. 213–237). Wien: Löcker.

Honnens, J. & Clausen, B. (2020). Hermeneutik als Haltung. Verstehensbewegungen in Interpretationsprozessen. Eine kritische Lektüre des sozialwissenschaftlichen Diskurses. In: B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik* (S. 473–505). Münster: Waxmann.

Honnens, J. & Ziegenmeyer, A. (2020). Sichere Räume in Community Music. Eine konzeptionelle Spurensuche. *Diskussion Musikpädagogik, 87*, 33–40.

Huber, H. (1999). Space and Joy. Für eine neue Didaktik der Popularmusik. *schulheft, 95*, 79–87.

Illies, C. (2010). Wertfreiheit und Wertgebundenheit der Wissenschaft. In: D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.). *Wissenschaftstheorie* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, 1) (S. 139–147). Stuttgart: Kohlhammer.

Irle, B. & Müller, I. (1996). *Raum zum Spielen. Raum zum Verstehen. Musiktherapie mit Kindern* (Materialien zur Musiktherapie, 2). Münster: LIT Verlag.

Ismaiel-Wendt, J. (2011). *Tracks'n'treks. Populäre Musik und Postkoloniale Analyse.* Münster: UNRAST.

Jahnz, R. (1996). Klangimprovisation und Raum erkunden. Klangimprovisation mit Naturmaterialien. *Musik und Unterricht, 41*, 28–30.

Jank, W. (Hrsg.) (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Neuaufl.). Berlin: Cornelsen.

John-Cage-Orgelstiftung Halberstadt (o. J.). *Die Klangwechsel im ersten Teil bis 2071*. https://www.aslsp.org/klaenge.html [09.02.2022].

Joisten, K. (2009). *Philosophische Hermeneutik*. Berlin: Akademie Verlag.

Jung, J. (2016). Gestimmte Räume. Untersuchungen zur Gestaltung von Lernatmosphären im Unterricht. *Diskussion Musikpädagogik, 72*, 28–31.

Jung, J. (2020). *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären*. Wiesbaden: Springer VS.

Jung, M. (2002). *Hermeneutik zur Einführung* (2. Aufl.). Hamburg: Junius.

Kafka, F. (1915). *Vor dem Gesetz*. https://de.wikisource.org/wiki/Vor_dem_Gesetz [21.04.2020].

Kahl, P. (2020). *Otto Friedrich Bollnow in der NS-Zeit* [Gutachten im Auftrag der Otto Friedrich Bollnow-Gesellschaft]. https://bollnow-gesellschaft.de/getmedia.php/_media/ofbg/202008/885v0-orig.pdf [13.11.2020].

Kaiser, H. J. (1999). Musikalische/musikbezogene Erfahrung. Versuch einer Annäherung in Thesenform. In: H. Bäßler (Hrsg.). *Toleranz. Dimensionen für den Musikunterricht* (Kongressbericht der 22. Bundesmusikschulwoche Potsdam 1998) (S. 241–249). Mainz: Schott.

Kaiser, H. J. (2002). Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 1, 2002*, 1–14. https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_b.pdf [14.08.2020].

Kaiser, H. J. (2008). Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2008*, 45–53. https://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf [26.06.2020].

Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2010*, 47–68. https://zfkm.org/10-kaiser.pdf [01.07.2020].

Kaiser, H. J. (2014). „Musikalische Erfahrung" – eine Re-Vision. In: J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6) (S. 81–103). Berlin: LIT Verlag.

Kant, I. (1787/1911). Kritik der reinen Vernunft [2. Aufl.]. In: I. Kant. *Gesammelte Schriften* (Bd. 3). Berlin: Reimer.

Kattenbeck, C. & Heesch, F. (2020). Das Siegener Rockmobil. Eine explorative Studie zu einem außerschulischen Lernort für populäre Musik. In: J. Wiesemann, A. Flügel, S. Brill & I. Landrock (Hrsg.). *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern* (S. 91–107). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kaufmann, C. (2015). Wenn der Klassenraum zur Bühne wird. Kleinformen polyästhetischen Theaters als Praxis des Erfahrens und Gestaltens schulischer Lebenswirklichkeit. *Diskussion Musikpädagogik, 66*, 36–41.

Kautny, O. (2015). Populäre Musik in der Primarstufe. Zwischen kindlichem ‚Schonraum' und ‚richtiger' Welt. *Diskussion Musikpädagogik, 67*, 5–15.

Keller, R. (2004). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (Qualitative Sozialforschung, 14). Opladen: Leske + Budrich.

Kemmelmeyer, K.-J. (1996). Musik und Raum – Anregungen für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II. In: V. Schütz (Hrsg.). *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie* (AFS-Jahrbuch) (S. 92–113). Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik / Lugert.

Kersten, V. (1972). Das Schulgebäude – ein Instrument für den Musikunterricht. In: H. Segler (Hrsg.). *Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule* (S. 299–308). Weinheim: Beltz.

Khittl, C. (2017). Musikpädagogik: Vom „Anything Goes" über *disziplin-loses* Durcheinander zur (anthropischen) *Trans-Disziplin*? In: N. Bailer & G. Enser (Hrsg.). *Insel-Bilder. Musikdidaktische Konzeptionen im Diskurs* (S. 9–28). Innsbruck: Helbling.

Kivi, A. (2009). Zwischenräume im Musikunterricht. Didaktische Überlegungen zu einer Ästhetik der Transformation. *Diskussion Musikpädagogik, 44*, 29–34.

Klafki, W. (1971). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, R. Freudenstein, H.-K. Beckmann, K.-C. Lingelbach, G. Iben & J. Diederich. *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden, 3* (S. 126–153). Frankfurt a. M.: Fischer.

Klafki, W. (1971/2001). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: C. Rittelmeyer & M. Parmentier. *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (S. 125–148). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Klingmann, H. (2010). *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik* (Studien zur Popularmusik). Bielefeld: transcript.

Klingmann, H. (2012). Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland? In: S. Binas-Preisendörfer & M. Unseld (Hrsg.). *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft, 33) (S. 201–218). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Knoll-Kaserer, C. (2016). Vom Spiel im Raum zur Musik. Das Projekt „Spielraum" im Flüchtlingsheim. In: R. Schneidewind & M. Widmer (Hrsg.). *Die Kunst der Verbindung. Texte zur elementaren Musikpädagogik in Österreich* (S. 263–274). Innsbruck: Helbling.

Köster, W. (2014). Raum. In: R. Konersmann (Hrsg.). *Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Studienausgabe* (unveränd. Nachdruck der 3., erw. Aufl. 2011) (S. 278–296). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kohl, K. (2007). *Metapher*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Koller, H.-C. (2011). Hermeneutik. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchges. Aufl.) (S. 83–85). Opladen: Barbara Budrich.

Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (8., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Konrad, U. (2020). *Hinterbühnenräume öffnen – Erfahrungsräume schaffen* [Poster]. https://www.researchgate.net/publication/344658223_Hinterbuhnenraume_offnen_-_Erfahrungsraume_schaffen [18.03.2021].

Konrad, U. (2021). Erfahrungsräume auf der Hinterbühne. Nebenhandlungen im Bandklassenunterricht als besondere Momente des musikalisch-ästhetischen Lernens – Perspektiven für Forschung und Unterrichtsgestaltung. In: V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.). *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 42) (S. 149–166). Münster: Waxmann.

Korhonen, J. (2010). Phraseologismus. In: H. Glück (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache* (4., aktual. u. überarb. Aufl.) (S. 513–514). Stuttgart: J. B. Metzler.

Koselleck, R. (2000). „Erfahrungsraum" und „Erwartungshorizont" – zwei historische Kategorien. In: R. Koselleck (Hrsg.). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (4. Aufl.) (S. 349–375). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kosuch, M. (2007). Die Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I: Begegnung mit Musiktheater als Erfahrungsraum. *Diskussion Musikpädagogik, 36*, 11–16.

Kosuch, M. (2010). Eine Musiktheater-Szenen-Folge entsteht im Klassenraum. Von der Improvisation zu Musiktheaterszenen. In: G. Maas & J. Terhag (Hrsg.). *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (Musikunterricht heute, 8) (S. 389–400). Oldershausen: Lugert.

Kowalewski, M. (2018). *Der Raum in der Musik* (Archiv für osteuropäische Musik, 4). Oldenburg: BIS-Verlag.

Krämer, O. (2009). Analogiedenken lernen. Musikunterricht im Netz ästhetischer Erfahrungen. *Diskussion Musikpädagogik, 44*, 13–19.

Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* (2., verb. Aufl.) (Forum Musikpädagogik, 55) (Wißner-Lehrbuch, 6). Augsburg: Wißner.

Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In: M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–53). Münster: Waxmann.

Krause, M. (2011). Auf den Begriff gebracht? Perspektiven der musikpädagogischen Forschung für die Genese musikpädagogischer Grundbegriffe. *Diskussion Musikpädagogik, 49*, 35–38.

Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In: J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.). *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart.

Krause-Benz, M. (2018a). Die Antriebsdimension des Musiklernens. In: W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.). *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 110–128). Innsbruck: Helbling.

Krause-Benz, M. (2018b). Sich tanzend Erfahrungsräume eröffnen. Überlegungen zum Potenzial von Tanz für musikbezogene Bildung in Schule und Hochschule. In: J. Rothkamm, M. Krause-Benz & T. Schipperges (Hrsg.). *Musik – Tanz – Mannheim: Symposium zum 250-jährigen Jubiläum der Gründung der Académie de Danse* (Mannheimer Manieren – Musik und Musikforschung, 7) (S. 319–332). Hildesheim: Georg Olms.

Krause-Benz, M. (2018c). Systematische Ansätze. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 444–447). Münster: Waxmann.

Krause-Benz, M. (2020a). Das Hermeneutik-Verständnis bei Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter (mit einem Exkurs zur Gadamer-Rezeption). In: B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik* (S. 255–277). Münster: Waxmann.

Krause-Benz, M. (2020b). Musikunterricht als Raum des Performativen. In: P. W. Schatt (Hrsg.). *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1) (S. 13–29). Münster: Waxmann.

Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Ernst Reinhardt.

Krones, H. (Hrsg.) (2003). *Bühne, Film, Raum und Zeit in der Musik des 20. Jahrhunderts* (Wiener Schriften zur Stilkunde und Aufführungspraxis, 3). Wien: Böhlau.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kühmstedt, E. (2013). *Klug recherchiert: für Historiker*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kümmel, F. (1997). Vom beherrschenden Raum des Sehens zum gelebten Raum des Hörens – geistesgeschichtliche Reminiszenzen zum bedeutendsten Übergang in der Menschwerdung des Menschen. In: C. Ertle & H. Flechsig (Hrsg.). *Ganz Ohr, ganz Auge. Neue Zugangswege zu musikalischen Bezugsfeldern in Schule und Lebenswelt* (S. 46–91). Hohengehren: Schneider.

Kurz, A., Lingel, V. & Pham, T. H. (2016). Kultur Konfetti – Kulturbegriffe leicht erklärt. https://www.youtube.com/watch?v=uGliHeQuWsI [10.07.2020].

Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse* (2., aktual. Aufl.) (Historische Einführungen, 4). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Lefebvre, H. (1974/2018). Die Produktion des Raums. In: J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (9. Aufl.) (S. 330–342). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lehmann-Wermser, A. (2019). „Weiße" Musikpraxen zeigen. Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? In: V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.). *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 40) (S. 279–295). Münster: Waxmann.

Leibniz, G. W. (1717/2018). Briefwechsel mit Samuel Clarke. In: J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (9. Aufl.) (S. 58–73). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lessing, W. (2016). Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden. In: J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.). *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, 37) (S. 59–72). Münster: Waxmann.

Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialschule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells.* Bielefeld: transcript.

Lessing, W. & Stöger, C. (2018). Musiklernen in Institutionen. In: W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.). *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 204–220). Innsbruck: Helbling.

Lippuner, R. & Lossau, J. (2004). In der Raumfalle. Eine Kritik des Spatial Turn in den Sozialwissenschaften. In: G. Mein & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien* (S. 47–63). Bielefeld: transcript.

Löbbert, C. & Ziegenmeyer, A. (2019). Gestaltung resonanter Räume im Musikunterricht unter dem Aspekt sozialer Gerechtigkeit. *Diskussion Musikpädagogik, 81*, 24–28.

Löffler, W. (1996). Raumvorstellungen durch Musik. *Musik und Unterricht, 41*, 36–38.

Löw, M. (2015). *Raumsoziologie* (8. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lüdke, M. (2011). Konzertleben gestalten. Zwischen Kunst, Handwerk und Vermittlung. In: E. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer (Hrsg.). *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten* (S. 57–82). Regensburg: ConBrio.

Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mall, P. (2019). Erfahrungsräume kooperativer Projektarbeit in der Musikvermittlung. Potenziale der dokumentarischen Methode für die Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik, 84*, 19–28.

Markert, M. (2018). *„Musikverstehen" zwischen Hermeneutik und Posthermeneutik. Untersuchungen aus historischer und pädagogischer Perspektive* (Klangfiguren. Studien zur Historischen Musikwissenschaft, 4). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meyer, C. (2003). *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.* Berlin: WiKu-Verlag.

Meyer, C. (2004a). Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Diskussion Musikpädagogik, 22*, 49–53.

Meyer, C. (2004b). Inszenierung musikalisch-ästhetischer Erfahrungsräume in der Elementaren Musikpädagogik. In: J. Ribke & M. Dartsch (Hrsg.). *Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik* (ConBrio Fachbuch, 11) (S. 44–52). Regensburg: ConBrio.

Motte de la, D. (1987). *Musik bewegt sich im Raum. 16 Konzepte für Laien-Professionals aus Musik, Sprache, Sprachmusik und Bewegung.* Celle: Moeck.

Motte-Haber de la, H. (2005). Musikalische Räume. In: A. Landau & C. Emmenegger (Hrsg.). *Musik und Raum. Dimensionen im Gespräch* (S. 135–143). Zürich: Chronos.

Müller, M. C. (2017). *Subjekt und Raum. Eine raumtheoretische Grundlegung der Subjektivität*. Bielefeld: transcript.
Müller-Brozovic, I. (2018). Von der Arena zum Forum. Unterschiedliche Spielformen in Musikvermittlungsprojekten. *Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S9*, 30–47.
Nauck, G. (1997). *Musik im Raum – Raum in der Musik. Ein Beitrag zur Geschichte der seriellen Musik* (Beihefte zum Archiv für Musikwissenschaft, 38). Stuttgart: Franz Steiner.
Niegot, A. (2020). Auffällige Gegenwarten: die Darstellungslogik des Spektakulären und das Virtuose im Kontext einer Musikpädagogik als Kulturreflexion. In: P. W. Schatt (Hrsg.). *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1) (S. 103–121). Münster: Waxmann.
Nieke, W. (2016). Redeweisen über Raum aus kulturtheoretischer Perspektive in ihrer Relevanz für die Erziehungswissenschaft. In: C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.). *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 63–74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Nielsen, F. (2002). Die Aktualität der Fachdidaktik: Von der Notwendigkeit eines reflektierten Musikunterrichts im überladenen kulturellen Raum der modernen Gesellschaft. *Diskussion Musikpädagogik, 13*, 76–81.
Niermann, F. (1998). „die kunst der stunde" – Künstlerische Tätigkeiten im Unterricht. In H. Bäßler (Hrsg.). *Toleranz. Dimensionen für den Musikunterricht* (Kongressbericht der 22. Bundesmusikschulwoche Potsdam 1998) (S. 253–263). Mainz: Schott.
Niessen, A. & Richter, C. (2011). Musikpädagogische Wissenschaft. Briefwechsel. *Diskussion Musikpädagogik, 49*, 5–12.
Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht. Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit* (Studien zur Pädagogik der Schule, 17). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Noeske, N. (2012). Musikwissenschaft. In: S. Günzel (Hrsg.). *Raumwissenschaften* (3. Aufl.) (S. 259–273). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Nugel, M. (2016a). Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. In: C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.). *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 25–35). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Nugel, M. (2016b). Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19* (1), 9–29.
Nugel, M. (2017). Die Erziehungswissenschaft als Raumwissenschaft. Herausforderungen durch den *spatial turn*. In: C. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.). *Die Sache(n) der Bildung* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 263–278). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 4). Regensburg: Gustav Bosse.
Oberhaus, L. (2010). Hier tanzt der Leib! Wie sich Körper- und Leiberleben im Tanz unterscheiden. *Zeitschrift Ästhetische Bildung, 2* (1), 1–14.
Oberhaus, L. & Stange, C. (Hrsg.) (2017). *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (Musik und Klangkultur). Bielefeld: transcript.
Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotenziale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik* (Forum Musikpädagogik, 98; Berliner Schriften). Augsburg: Wißner.
Oberschmidt, J. (2014). Metaphorische Konzepte von musikalischem Lernen. Ein Blick hinter musikdidaktische Konzepte und ihre Begriffe. In: J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6) (S. 213–228). Berlin: LIT Verlag.
Oberschmidt, J. (2017). Musik und Metapher. Zur Bedeutung metaphorischer Denkmuster für das Reden und Nachdenken über Musik und Musikunterricht. In: B. Gritsch & V. Gölles (Hrsg.). *Interdisziplinarität in der musikpädagogischen Ausbildung* (S. 75–109). Innsbruck: Helbling.
Oberschmidt, J. (2020). Resonanz. Überlegungen zu Hartmut Rosas Resonanztheorie in (musik-) pädagogischer Hinsicht. *musikunterricht aktuell, 11*, 10–18.
Ott, M. (2003). Raum. In: K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.). *Ästhetische Grundbegriffe (ÄGB). Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Band 5. Postmoderne – Synästhesie* (S. 113–149). Stuttgart: J. B. Metzler.

Ott, T. (2012a). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik, 55*, 4–10.
Ott, T. (2012b). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In: A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.). *Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (musikpädagogik im fokus, 2) (S. 111–138). Augsburg: Wißner.
Pabst-Krueger, M. (2006). *Musikstunde-ONLINE: Musikpädagogische Fortbildung im Virtuellen Klassenraum*. Hildesheim: Georg Olms.
Paduch, I. (2005). Musik als Erfahrungs- und Gestaltungsraum. Bericht über ein Musikprojekt „Der Seelenvogel" mit Kindergartenkindern. *Musiktherapeutische Umschau, 26* (2), 156–161.
Park, Y.-J. (2020). ‚Begeisterung' versus ‚formale Maßstäbe' im Instrumental- und Gesangsunterricht? Rezension zu: Barandun, Brigitta (2018). Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht (Internationale Hochschulschriften, Bd. 645). Münster, New York: Waxmann. 34,90 €. *Beiträge empirischer Musikpädagogik, 11*, 1–7. https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/189 [11.01.2022].
Pecher-Havers, K. (2020). Der Schüler als Täter? Die Schuldfrage im handlungsorientierten Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik, 85*, 24–29.
Platon (2015). *Der Staat (Politeia)*. Stuttgart: Reclam.
Priem, K. (2004). Pädagogische Räume – Räume der Pädagogik. Ein Versuch über das Dickicht. In: G. Mein & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien* (S. 27–45). Bielefeld: transcript.
Rau, S. (2013). *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen* (Historische Einführungen, 14). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
Rehbock, H. (2010). Polysemie. In: H. Glück (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache* (4., aktual. u. überarb. Aufl.) (S. 520). Stuttgart: J. B. Metzler.
Reich, W. (1996). Das Ohr als Fluchtpunkt. Materialien und didaktische Perspektiven zu Mauricio Kagels Radiostück „Nah und Fern" (1993/94). *Musik und Unterricht, 41*, 23–27.
Reichertz, J. (2017). Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.) (S. 514–524). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Reiners, K. (2012). *Interkulturelle Musikpädagogik. Zur musikpädagogischen Ambivalenz eines trans- bzw. interkulturell angelegten Musikunterrichtes in der Grundschule* (Forum Musikpädagogik, 109). Augsburg: Wißner.
Reker, G. (2015/2016). Einführung Bildender Raum. In: Architektenkammer Rheinland-Pfalz (Hrsg.). *Reformation und Architektur. Eine Dokumentation* (S. 70–73). Mainz: Architektenkammer Rheinland-Pfalz.
Reljic, M. (2020). Virtuelle Klang(t)räume – kulturelle Abstraktionen und Heimat als fernes Utopia in Bernd Thewes' Neuvertonung zu Carl Theodor Dreyers *Die Gezeichneten* (1922). In: P. W. Schatt (Hrsg.). *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1) (S. 123–145). Münster: Waxmann.
Rese, F. (2007). *Phronesis* als Modell der Hermeneutik. Die hermeneutische Aktualität des Aristoteles (GW 1, 312–329). In: G. Figal (Hrsg.). *Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode* (Klassiker Auslegen, 30) (S. 127–149). Berlin: Akademie Verlag.
Reutlinger, C. (2012). Erziehungswissenschaft. In: S. Günzel (Hrsg.). *Raumwissenschaften* (3. Aufl.) (S. 93–108). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Ribke, J. & Dartsch, M. (2002). Vorwort. In: J. Ribke & M. Dartsch (Hrsg.). *Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen – Verbindungen – Hintergründe* (ConBrio Fachbuch, 9) (S. 9–13). Regensburg: ConBrio.
Richter, C. (2018). Malte Markert: „Musikverstehen" zwischen Hermeneutik und Posthermeneutik: Untersuchungen aus historischer und pädagogischer Perspektive (Klangfiguren) [Rezension]. *Diskussion Musikpädagogik, 80*, 60–63.
Rittelmeyer, C. (2013). Methoden hermeneutischer Forschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 235–248). Weinheim: Beltz Juventa.
Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24). Kassel: Gustav Bosse.

Rolle, C. (2004). Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e. V. (Hrsg.). *bilden mit kunst* (S. 197–215). Bielefeld: transcript.

Rolle, C. (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In: C. Wallbaum (Hrsg.). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelsohn Bartholdy" Leipzig – Schriften, 3) (S. 233–259). Hildesheim: Georg Olms.

Rolle, C. (2011a). *Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik*. https://www.academia.edu/3234626/Ästhetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb_Über_Probleme_mit_Standards_und_Messverfahren_in_den_künstlerischen_Fächern_am_Beispiel_der_Musik [28.03.2021].

Rolle, C. (2011b). Wann ist Musik bildungsrelevant? Bildungsstandards und das Technologiedefizit der Musikpädagogik. In: H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.). *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 3) (S. 41–55). München: Allitera.

Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435–439). Münster: Waxmann.

Rora, C. (2004). Albert Welleks „musikalischer Raum" und ein Unterrichtsexperiment. In: H. J. Kaiser (Hrsg.). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (Musikpädagogische Forschung, 24) (S. 23–36). Essen: Die Blaue Eule.

Rora, C. (2007). Transposition als ästhetische Erfahrung. Ansätze zu einer Grounded Theory der Übertragung von Musik in ein räumliches Objekt. In: G. Peez (Hrsg.). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht* (S. 154–164). Hohengehren: Schneider.

Rora, C. (2010). Grenzüberschreitung als Motiv ästhetischer Bildungstheorie und ihre Empirie im Musikunterricht. In: A. Kenkmann (Hrsg.). *Aktuelle Probleme und Perspektiven universitärer Fachdidaktiken* (Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, 2) (S. 31–46). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Rora, C. (2020). Verstehen in musikalischen Praxissituationen als kulturelle Teilhabe – Hermeneutik in der Musikpädagogik revisited. In: A. Niegot, C. Rora & A. Welte (Hrsg.). *Gelingendes Leben und Musik* (Musikpädagogik im Diskurs, 4) (S. 99–117). Düren: Shaker.

Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit* (3. Aufl.) (UNRUHE BEWAHREN). Wien: Residenz Verlag.

Rutherford, J. (1990). The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: J. Rutherford (Hrsg.). *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207–221). London: Lawrence and Wishart.

Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert* (Folkwang Studien, 14). Hildesheim: Georg Olms.

Sachsse, M. (2020). Postdigitale Klangästhetiken als kollektive Imaginationen im virtuellen Raum – zur musikpädagogischen Relevanz von ASMR und elektronischer Pop-Avantgarde. In: P. W. Schatt (Hrsg.). *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1) (S. 73–102). Münster: Waxmann.

Sauerbrey, U. (2017). Aneignung. Vom schweigenden Ausdruck zum pädagogischen Grundbegriff? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93* (4), 526–544.

Schatt, P. W. (2002). Räume hören? Didaktische Überlegungen zu musikalischer Räumlichkeit und räumlicher Musikwahrnehmung. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.). *Konzert – Klangkunst – Computer. Wandel der musikalischen Wirklichkeit* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung, 42) (S. 71–87). Mainz: Schott.

Schatt, P. W. (2003). *MusikBilder. Berührungen zwischen Musik und Malerei. Lehrerband zum Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II* (Thema Musik). Leipzig: Ernst Klett.

Schatt, P. W. (2004). Freiräume für das Hören: Vom Sinn der Ordnung in Arvo Pärts *Tabula rasa*. In: H. Bäßler, O. Nimczik & P. W. Schatt (Hrsg.). *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht* (S. 154–165). Mainz: Schott.

Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik* (Sonderausgabe 2016). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Schatt, P. W. (2012). Transformationen. Musikalische Räume. In: K. Westphal (Hrsg.). *Räume der Unterbrechung. Theater – Performance – Pädagogik* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, 22) (S. 105–136). Oberhausen: Athena.
Schatt, P. W. (2019). „Betreten unerwünscht?" „Willkommen auf dem Plateau!" – Perspektiven für Musikpädagogik im soziokulturellen Spannungsfeld von Exklusivität und Durchlässigkeit. In: G. Enser, B. Gritsch & F. Höfer (Hrsg.). *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 13–35). Münster: Waxmann.
Schatt, P. W. (2020a). Begegnungen zwischen Kulturen: Überlegungen zu einer Topologie für Musik. In: T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.). *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, 8) (S. 119–131). Hildesheim: Georg Olms.
Schatt, P. W. (2020b). Vom Acker bis zur Oper: Orte für Musik und Menschen. Versuch einer Topographie musikbezogenen Handelns. In: P. W. Schatt (Hrsg.). *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1) (S. 47–71). Münster: Waxmann.
Schatt, P. W. (2020c). „turn"-Übungen? Kulturelle Bildung im Lehramtsstudium Musik. In: P. W. Schatt (Hrsg.). *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1) (S. 201–209). Münster: Waxmann.
Schatt, P. W. (Hrsg.) (2020d). *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1). Münster: Waxmann.
Scheunpflug, A. & Rau, C. (2020). Hermeneutik als Form von Erkenntnis – erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektiven. In: B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik* (S. 545–564). Münster: Waxmann.
Schläbitz, N. & Siedenburg, I. (2019). Musikpädagogik und der Weg vom Erwartungshorizont zum Ermöglichungsspielraum. In: S. Frohleyks, U. Rademacher & F. Vollmer (Hrsg.). *Musik für Münster. Musikhochschule und Westfälische Schule für Musik 1919–2019* (S. 148–169). Münster: Aschendorff.
Schleiermacher, F. D. E. (1995). *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Schlögel, K. (2007). *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Schlüter, R. (2021). *Alles geklaut? Die Debatte um „kulturelle Aneignung"*. https://www.ndr.de/kultur/gedankenzurzeit1806_page-1.html [18.02.2022].
Schmidt, A. M. (2015). *Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (musicolonia, 14). Köln: Dohr.
Schmidt, F. (2017). Sozialer Raum. In: A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 529–540). Weinheim: Beltz Juventa.
Schmidt, H. (2018). Sicherheit durch panoptisch angelegte Räume? In: E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.). *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 363–376). Opladen: Barbara Budrich.
Schmidt, J. C. (2012). Physik. In: S. Günzel (Hrsg.). *Raumwissenschaften* (3. Aufl.) (S. 290–307). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
Schmitz, H. (1998). *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Ostfildern vor Stuttgart: edition tertium.
Schmitz, P. (2020). Kommunikationsbrücken bauen im Konzert. Kann das klassische Orchesterkonzert von Live-Performances des Rock, Pop und Jazz profitieren hinsichtlich der Gestaltung eines „Erlebnisraums ‚Konzert'"? *Diskussion Musikpädagogik, 86*, 45–52.
Schneider, E. (1990). Musikräume. Lernwirklichkeit für Schülerinnen und Schüler. *Musik und Bildung, 6/90*, 336–340.

Schneider, E. (1997). Unterrichtsräume. In: S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.). *Handbuch des Musikunterrichts. Band 2, Sekundarstufe I* (S. 67–72). Kassel: Gustav Bosse.
Schneider, E. (2006). Unterrichtsräume. In: S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.). *Handbuch des Musikunterrichts. Band 2, Sekundarstufe I* (2. Aufl.) (S. 67–72). Kassel: Gustav Bosse.
Schneider, E. (2011). Das Visuelle als Erfahrungsfeld im Konzert. In: E. Schneider, B. Stiller & C. Wimmer (Hrsg.). *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten* (S. 117–131). Regensburg: ConBrio.
Schneider, H. (2011). Spielräume für bildende Erfahrungsmöglichkeiten. In: H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.). *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 3) (S. 207–219). München: Allitera.
Schneider, H. & Sigmund, M. (2012). „die kunst der stunde". Anregungen für die Vermittlung von Musik als Kunst. In: M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hrsg.). *Neues hören und sehen … und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik* (Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar, 7) (S. 58–66). Regensburg: ConBrio.
Schneider, H., Stöger, C., Stöger, W. & Winkler, C. (1996). die kunst der stunde. Ein handlungsorientiertes Modell für die Auseinandersetzung mit Musik. *Musik und Unterricht, 37*, 13–20.
Schorb, B. (2013). Die Aneignung von Musik durch Jugendliche. Der Klangraum Internet. In: C. Wijnen, S. Trültzsch & C. Ortner (Hrsg.). *Medienwelten im Wandel. Kommunikationswissenschaftliche Positionen, Perspektiven und Konsequenzen. Festschrift für Ingrid Paus-Hasebrink* (S. 237–253). Wiesbaden: Springer.
Schroer, M. (2009). „Bringing space back in" – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In: S. Günzel & T. Thielmann (Hrsg.). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2., unveränd. Aufl.) (S. 125–148). Bielefeld: transcript.
Schroer, M. (2012). Spatial Turn. In: S. Günzel (Hrsg.). *Lexikon der Raumphilosophie* (S. 380–381). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Schroer, M. (2018). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Schultheis, F. (2004). Das Konzept des sozialen Raums. Eine zentrale Achse in Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie. In: G. Mein & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien* (S. 15–26). Bielefeld: transcript.
Schwab-Trapp, M. (2011). Diskursanalyse. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchges. Aufl.) (S. 35–39). Opladen: Barbara Budrich.
Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Sesink, W. (2006). Wissende Beweglichkeit. Über das Räumen von Plätzen, das Bauen von Räumen und die Bewegung des Entwerfens. In: W. Sesink (Hrsg.). *Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung neuer Medien in der Bildung* (Bildung und Technik, 5) (S. 48–54). Berlin: LIT Verlag.
Sesink, W. (2014). Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis. In: K. Rummler (Hrsg.). *Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken* (Medien in der Wissenschaft, 67) (S. 29–43). Münster: Waxmann.
Siedenburg, I. (2016). *Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung*. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11572/pdf/Siedenburg_2015_Pop_Gender_MP.pdf [15.07.2020].
Siedenburg, I. (2019). Potenzialorientierung im Fach Musik – Individualisiertes Lernen im Kollektiv. In: M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.). *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, 7) (S. 235–249). Münster: Waxmann.
Sloterdijk, P. (1993). *Weltfremdheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Soja, E. W. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Malden (Massachusetts): Blackwell Publishing.
Soja, E. W. (2009). Vom „Zeitgeist" zum „Raumgeist". New Twists on the *Spatial Turn*. In: J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2., unveränd. Aufl.) (S. 241–262). Bielefeld: transcript.
Spektrum (2000). Oszillation. In: H. Hanser (Hrsg.). *Lexikon der Neurowissenschaft*. Heidelberg: Spektrum. https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/oszillation/9343 [03.02.2021].

Stahrenberg, C. (2012). *Hot Spots von Café bis Kabarett. Musikalische Handlungsräume im Berlin Mischa Spolianskys 1918–1933* (Populäre Kultur und Musik, 4). Münster: Waxmann.
Stålhammar, B. (2006). *Musical Identities and Music Education*. Aachen: Shaker.
Stange, C. (2015). Musikbezogene Bewegung. Zur Integration von Bewegung in einen musikpädagogischen Rahmen. *Diskussion Musikpädagogik, 65*, 4–11.
Stiller, B. (2008). *Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder* (ConBrio Fachbuch, 13). Regensburg: ConBrio.
Stöger, C. (1999). Den Kompetenzen der SchülerInnen Raum geben. *schulheft, 95*, 159–164.
Stöger, C. (2004). Mapping Open Spaces: Überlegungen aus dem Feld der Musikpädagogik. In: J. Kettel (Hrsg.). *Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum internationalen Symposium Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung* (Artificium, Schriften zu Kunst, Kunstvermittlung und Denkmalpflege, 18) (S. 401–405). Oberhausen: Athena.
Straus, E. (1930/1960). Die Formen des Räumlichen. Ihre Bedeutung für die Motorik und die Wahrnehmung. In: E. Straus (Hrsg.). *Psychologie der menschlichen Welt. Gesammelte Schriften* (S. 141–178). Berlin: Springer.
Ströker, E. (1977). *Philosophische Untersuchungen zum Raum* (2., verb. Aufl.) (Philosophische Abhandlungen, 25). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
Stroh, W. (2018). Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten eines Musikwissenschaftlers. In: B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.). *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, 39) (S. 305–321). Münster: Waxmann.
Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
Struve, K. (2013). *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk* (Aktuelle und klassische Sozial- und Kulturwissenschaftler|innen). Wiesbaden: Springer VS.
Stutz, U. (2008). *Kommunikationsskulpturen. Entwurf einer sozialräumlichen kunstpädagogischen Praxis. Ästhetik – Theorie – Qualitative Empirie* (Ästhetik – Medien – Bildung, 11). München: kopaed.
Sünkel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1* (2. Aufl.) (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim: Beltz Juventa.
Tenorth, H.-E. (2002). Geschlossene Welten – Pädagogische Begrenzung als Ermöglichungsform. In: L. Wigger & N. Meder (Hrsg.). *Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Festschrift für Harm Paschen* (S. 228–240). Bielefeld: Janus Verlagsgesellschaft.
Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
Vogt, J. (2002). Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Post-Moderne. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2002*, 1–15 [44–59]. https://www.zfkm.org/sonder02-vogt_b.pdf [14.08.2020].
Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2012*, 1–25. https://www.zfkm.org/12-vogt.pdf [14.08.2020].
Vogt, J. (2014a). Die Musikpädagogik und ihre Grundbegriffe. In: J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6) (S. 7–18). Berlin: LIT Verlag.
Vogt, J. (2014b). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In: J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6) (S. 37–63). Berlin: LIT Verlag.
Vogt, J. (2014c). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research, 5* (9), 1–9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Jürgen-Vogt-Text_n°9.pdf [07.11.2020].
Vogt, J. (2017). Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. In: M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 185–195). Münster: Waxmann.
Vogt, J., Heß, F. & Brenk, M. (Hrsg.) (2014). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6). Berlin: LIT Verlag.

Wallbaum, C. (2001). Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. In: M. von Schoenebeck (Hrsg.). *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (Musikpädagogische Forschung, 22) (S. 245–260). Essen: Die Blaue Eule.

Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig am 8. 1. 2004, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik, 26*, 4–17.

Wallbaum, C. (2008). Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.). *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 2) (S. 101–111). München: Allitera.

Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2., veränd. Aufl.). Sachsen: Qucosa.

Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In: C. Wallbaum (Hrsg.). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelsohn Bartholdy" Leipzig – Schriften, 3) (S. 83–122). Hildesheim: Georg Olms.

Wallbaum, C. (2011). Ästhetische Freiheit lehren und lernen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: H. Bockhorst (Hrsg.). *Kunststück Freiheit. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung* (Kulturelle Bildung, 22) (S. 191–199). München: kopaed.

Wallbaum, C. (2015). Lass die Sau raus. Freie Meinung und freie Kunst im Musikunterricht. In: D. Barth, O. Nimczik & M. Pabst-Krueger (Hrsg.). *Musikunterricht 2. Bildung – Musik – Kultur. Horizonte öffnen* (S. 12–22). Kassel: Bundesverband Musikunterricht.

Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine glokal kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In: T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.). *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, 8) (S. 133–154). Hildesheim: Georg Olms.

Wallbaum, C. (Hrsg.) (2018a). *Comparing International Music Lessons on Video* (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelsohn Bartholdy" Leipzig – Schriften, 14). Hildesheim: Georg Olms.

Wallbaum, C. (Hrsg.) (2018b). *Comparing International Music Lessons on Video* [Videomaterial]. https://research.uni-leipzig.de/comparing/ [20.12.2020].

Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.). *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 8) (S. 75–97). Berlin: LIT Verlag.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13., unveränd. Aufl.). Bern: Hogrefe.

Weber, B. (2017). *Aneignung* populärer Musik in informellen Bildungskontexten. Versuch einer geschichtlichen Rekonstruktion und interdisziplinären Dimensionierung des Aneignungsbegriffs. In: D. Elflein & B. Weber (Hrsg.). *Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen* (Studien zur Popularmusik) (S. 13–36). Bielefeld: transcript.

Weber, C. & Böhm, J. (2018). Bildungswissenschaftliche Forschungsmethodologie und Forschungsmethoden. In: J. Böhm & M. Döll (Hrsg.). *Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende. Eine Einführung in ihre Disziplinen* (S. 235–261). Münster: Waxmann.

Weber, R. (1996a). Musik und Raum. *Musik und Unterricht, 41*, 4–9.

Weber, R. (Hrsg.) (1996b). Musik und Raum. *Musik und Unterricht*, *41*.

Wedell, F. (1996). Bewegungen im virtuellen Raum. Karlheinz Stockhausens Studie II. *Musik und Unterricht, 41*, 18–22.

Weise, D. (2014). Der Geschmack der Worte. Bewegungsimprovisation im sprachlichen Assoziationsraum. In: M. Steffen-Wittek & M. Dartsch (Hrsg.). *Improvisation. Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik* (S. 294–302). Regensburg: ConBrio.

Weizsäcker von, C. F. (1990). *Zum Weltbild der Physik* (13. Aufl.). Stuttgart: S. Hirzel.

Winkler, C. (2002). *Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik. Ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht* (Forum Musikpädagogik, 48). Augsburg: Wißner.

Wirmer, H. (2020). Perspektiven der Diskursanalyse für historische musikpädagogische Forschung und der Diskurs des Elementaren. In: P. W. Schatt (Hrsg.). *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1) (S. 191–199). Münster: Waxmann.

Wittwer, W. & Diettrich, A. (2015). Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: W. Wittwer, A. Diettrich & M. Walber (Hrsg.). *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 11–28). Wiesbaden: Springer VS.

Wrana, D. (2014). Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In: J. Angermuller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (DiskursNetz) (S. 511–536). Bielefeld: transcript.

Zopf, I. (1999). Das Musikzimmer – ein Raum zum Wohlfühlen? *schulheft, 95*, 190–202.

Zymner, R. (2007a). Metapher. In: D. Burdorf, C. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.). *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen* (3., völlig neu bearb. Aufl.) (S. 494–495). Stuttgart: J. B. Metzler.

Zymner, R. (2007b). Metaphorik. In: D. Burdorf, C. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.). *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen* (3., völlig neu bearb. Aufl.) (S. 495). Stuttgart: J. B. Metzler.