

HOCHSCHULE
FÜR MUSIK UND THEATER
»FELIX MENDELSSOHN
BARTHOLDY«
LEIPZIG

SCHRIFTEN ONLINE:
MUSIKPÄDAGOGIK – 4

HENDRIK KRÜGER

MUSIKPRAXEN ERFAHREN UND
VERGLEICHEN: EINE ANALYSE DER
PRAXISFORM IN DEN VERGLEICHSPHASEN



Hendrik Krüger
Musikpraxen erfahren und vergleichen:
Eine Analyse der Praxisform
in den Vergleichsphasen



Schriften online: Musikpädagogik

Christopher Wallbaum

Dieser Text wurde als Staatsexamensarbeit innerhalb des Studiengangs
"Staatsexamen Höheres Lehramt an Gymnasien" verfasst und von
Prof. Dr. Christopher Wallbaum betreut.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie.

Detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Für die erteilten Abbildungsgenehmigungen wird gedankt.
Autoren und Herausgeber haben sich bemüht, sämtliche Rechteinhaber
ausfindig zu machen. Sollte dies an einer Stelle nicht gelungen sein,
so wird um entsprechende Mitteilung gebeten.

© 2018 Hendrik Krüger
Redaktion: Anselm Vollprecht

Alle Rechte vorbehalten.

Inhalt

Vorwort.....	3
1 Einleitung.....	5
2 Methodendiskussion.....	9
3 Praxisform.....	13
3.1 Der alltagssprachliche und der traditionelle Praxisbegriff....	13
3.2 Der Praxisbegriff in den Schriften Christopher Wallbaums..	15
3.2.1 Der Einfluss der ästhetischen Theorie Martin Seels.....	16
3.2.2 Der Einfluss der praxeologischen Perspektive.....	22
3.2.3 Konsequenzen für den Analysegegenstand Praxisform	27
4 Exkurs: Vergleichstheorie.....	31
4.1 Allgemeine Betrachtungen des Vergleich(en)s.....	32
4.2 Praktiken des Vergleichens.....	38
5 Analyse der Praxisform in den Vergleichsphasen von Mev.....	44
5.1 Einbettung der Vergleichsphase in das Modell Mev.....	45
5.1.1 ›Musikpraxen‹ als comparata der Vergleichsphase.....	46
5.1.2 Alternativer Begründungszusammenhang für die Vergleichsphase.....	48

5.1.3	Vergleichshinsicht(en) und ihr Kontext in den Vergleichsphasen	51
5.1.4	Ein Rückblick auf die Vergleichstheorie	55
5.2	Praktiken des ›Musikpraxen-Vergleichens‹	57
5.3	›Musikpraxen vergleichen‹ im Selbstversuch	63
5.3.1	Musikpraxis I: Tropfen-Trommel-Fell-Zelt	64
5.3.2	Musikpraxis II: weihnachtliche(s) Ton-Gestalten	66
5.3.3	Musikpraxis III: ??? und die Suche nach dem tertium	68
5.3.4	Nochmal Praktiken des Musikpraxen-Vergleichens	72
6	Fazit und Diskussion.....	76
	Literaturverzeichnis.....	80

Vorwort

Mit großer begrifflicher Klarheit, der man das Philosophiestudium des Verfassers anmerkt, und zugleich gut lesbar, geht Hendrik Krüger das Thema an, das schon sein Titel klar formuliert: Musikpraxen erfahren und vergleichen – Eine Analyse der Praxisform in den Vergleichsphasen. Nach einer Einleitung, die einen Überblick über die Motivation zum Thema der Arbeit und deren musikpädagogischen Kontext gibt, folgt als zweiter Abschnitt eine Methodendiskussion, die zum nachfolgenden Dreischritt in den Abschnitten 3, 4 und 5 führt.

Abschnitt 3 klärt die Begriffe Praxis und Praxisform anhand der Verwendung in WALLBAUMS Schriften, die wiederum einerseits auf SEELS Verwendung und andererseits auf einem soziologischen Praxisbegriff basieren, der seit einigen Jahren als ‚praxeologisch‘ oder ‚praxistheoretisch‘ diskutiert wird. Für seine Begriffsreflexion geht Hendrik Krüger auch auf die Schriften von SEEL und RECKWITZ (u.a.) zurück sowie insbesondere auf die philosophische Reflektion der soziologischen Praxistheorie, namentlich durch VOLBERS, der eine relativ scharfe Trennung zwischen philosophischem Pragmatismus und Praxistheorie vornimmt. Auf diese Weise arbeitet HK zwei entsprechend unterschiedlich akzentuierte Begriffe von ‚Praxisform‘ heraus, von denen der eine mit der Erfahrung die Subjektseite und der andere mit beobachtbaren Körpern, Artefakten und diskursiven Äußerungen die Praktikenseite bzw. die Seite der Kulturtechniken akzentuiert. (Beide Seiten ließen sich auch kongruent praxistheoretisch als Partizipanden an Praktiken auffassen, aber das erscheint zumindest im gegebenen Zusammenhang unerheblich).

Abschnitt 4, als Exkurs bezeichnet, stellt eine Reflektion des Vergleichens dar, und zwar einerseits hermeneutisch (mit HARTMUT VON SASS 2011: Vergleiche(n)) und andererseits praxistheoretisch (mit JOHANNES GRAVE 2015: Praxis des Vergleichens). Der Abschnitt liefert eine Sensibilisierung für mögliche Fallen des Vergleichens, die nicht zuletzt in der Wahl eines *Tertium Comparationis* liegen, und für die Notwendigkeit, das Interesse zu reflektieren, das zum einen zur Praxis des Vergleichens und zum anderen zur Wahl der Vergleichskategorien und -glieder führt.

Abschnitt 5 stellt den Hauptteil der Arbeit dar (S. 44-74). Entsprechend den in den vorangegangenen Abschnitten gewonnenen Hinsichten wird zunächst das Interesse am Vergleichen aus dem Kontext des Modells ‚Musikpraxen erfahren und vergleichen‘ abgeleitet. Dies sind letztlich zwei Interessen, die als Unterstützung von erfüllter ästhetischer Praxis und als musikkulturelle Orientierung gekennzeichnet werden können. HK macht deutlich, dass letztlich sowohl ein Interesse daran, musikkulturelle Orientierung zu stiften, als auch ein Interesse an auf neue Weise erfüllter ästhetischer Praxis die Praxis des Vergleichens zur primär ästhetischen Praxis werden lässt (S. 55). Als Schwachstelle des Konzepts sieht HK die Annahme, dass Schüler*innen – nachdem sie bereits mit vertrauten Praktiken gearbeitet bzw. gespielt hätten – Interesse am „Ganz Anderen“ haben müssten (S. 56). Dieser Einwand erscheint im Text etwas unvermittelt und beinahe beiläufig, möglicherweise, weil er für die Analyse der Praxisform im Zuge des Vergleichens nicht ausschlaggebend ist. (Ausführlicher zu bedenken wären zum einen die Frage, wie „ganz“ anders eine neue Praxis sein müsste und zum anderen der Umstand, dass Schulklassen in sich inhomogen sind, sodass sie nicht ebenso wie Fakultäten agieren, die HK als Beleg für seinen Einwand heranzieht).

Auf diese begrifflich geleiteten Reflexionen folgen – entsprechend dem praxistheoretischen Verfahren – Reflexionen am Beispiel. Der Autor macht das in zwei Schritten der Annäherung: Zunächst (in 5.2) mit der Analyse eines Textes von KRÄMER & WALLBAUM (2014), der explizit zwei pädagogisch inszenierte Musikpraxen vergleicht, und schließlich (in 5.3) in einem Selbstversuch. Jede dieser Annäherungen bringt jeweils eigene Perspektiven hervor, die der Verf. sowohl hinsichtlich seiner ästhetischen Praktiken als auch seiner Praktiken des Vergleichens während seines Selbstversuchs reflektiert und ins Verhältnis zur Fragestellung seiner Arbeit setzt. Dies gibt seinen Untersuchungen anschauliche Tiefenschärfe und macht zugleich Forschungsbedarf sichtbar.

Christopher Wallbaum im Februar 2018

1 Einleitung

Wer beabsichtigt, innerhalb der Institution Schule junge Menschen zu unterrichten, sollte sich dessen bewusst sein, dass diese Institution – unter der Voraussetzung einer bestehenden Schulpflicht – auch unbestreitbare Elemente von Machtausübung und Zwang aufweist. Wer Unterrichtspraxis gestaltet und damit die Lebenszeit der Schülerinnen und Schüler¹ bindet, sollte folglich gute Gründe vorbringen können, die eine derartige Machtausübung rechtfertigen. Dies bedeutet eine nicht zu leugnende Verantwortung, die mit der Pflicht verbunden ist, sich selbst stets von Neuem Rechenschaft darüber abzulegen, wie man Unterrichtspraxis so gestalten kann, dass sie alle Beteiligten nicht ihrer Lebenszeit beraubt, sondern diese auch im Hinblick auf zukünftige Lebenszeit bereichert. Im Falle meiner künftigen Unterrichtstätigkeiten im Fach Musik läuft dieses Legitimationsbedürfnis auf das Bemühen um eine Beantwortung der Kernfrage der Musikpädagogik bzw. Musikdidaktik hinaus: Was ist guter Musikunterricht?

Die musikpädagogische Forschung bietet eine Vielzahl möglicher Antworten auf diese Frage in Form von Modellen und Konzeptionen. Eines dieser Modelle erschien mir von Beginn meines Studiums an intuitiv einleuchtend und in seiner Einfachheit und Flexibilität bestechend. Es handelt sich um das von CHRISTOPHER WALLBAUM formulierte »einfache musikdidaktische Modell (bzw. Konzept)«². Dieses gibt der Lehrperson³ und den SuS nur einen einzigen Auftrag mit auf den Weg: »Macht euch stets von neuem musikalisch-ästhetische Praxis erfahrbar!« (Wallbaum 2016, 49). Oder in einer früheren Formulierung: »Macht euch verschiedene erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen erfahrbar« (Wallbaum 2013,

1 Im weiteren Verlauf der Arbeit mit SuS abgekürzt.

2 Während (Wallbaum 2006b, 109) noch von einem »Konzept« spricht, bezeichnet er dieselbe Idee später als »einfaches musikdidaktisches Modell« (Wallbaum 2013, 26). Ich werde für die vorliegende Arbeit die Wendung »einfaches musikdidaktisches Modell« übernehmen und nachfolgend mit »emM« abkürzen.

3 Künftig mit LP abgekürzt.

26). WALLBAUM gewinnt diese musikpädagogische Maxime unter Berufung auf die ästhetischen Betrachtungen des Philosophen MARTIN SEEL⁴ und die bildungstheoretischen Überlegungen des Musikpädagogen CHRISTIAN ROLLE⁵, der seinerseits vielfach Anleihen bei SEEL macht. Als eine Schlüsselstelle in seiner Argumentation dürfte folgender Passus gelesen werden:

Dieses auch als *Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen* kommunizierte Prinzip [6] ist zunächst noch ein bildungstheoretisches Ergebnis und kein musikdidaktisches Modell. Erst wenn man beschließt, dass es im Musikunterricht einzig und alleine um die Gestaltung musikalisch-ästhetischer Erfahrungssituationen gehen soll, wird ein musikdidaktisches Modell daraus. (Wallbaum 2016, 49)

Wer geneigt ist, den Voraussetzungen, auf denen dieser entscheidende Argumentationsschritt fußt, zuzustimmen und demzufolge gute Gründe dafür sieht, sein pädagogisches Handeln an dem emM zu orientieren, findet sich großen Herausforderungen gegenübergestellt. Denn selbst, wenn die LP und die SuS sich Klarheit darüber verschafft haben, was genau unter »(erfüllte) musikalisch-ästhetische Praxen« zu verstehen ist, bleibt die Entscheidungs- und damit die Begründungslast für den Weg, der zur Erfahrung jener Praxen führen soll, auf Seiten der LP bzw. der Lehr-Lern-Gruppe. WALLBAUM macht zwar bspw. mit dem »Klassensong« (Wallbaum 2013, 26) konkrete Vorschläge für erfolgsversprechende und gangbare Wege, hat aber offenbar selbst die Problematik vor Augen, wenn er konstatiert, dass das emM »diverse [...] musikdidaktische Entscheidungen den Lehrenden und Lernenden auf[bürdet]« (Wallbaum 2016, 49).

4 Insbesondere (Seel 1997) und (Seel 1996).

5 Vor allem (Rolle 1999).

6 Gemeint ist folgende bei (Rolle 1999, 5) formulierte Idee: »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.«

Als Reaktion auf diese Problematik kann man die Erweiterung des emM zu jenem Modell verstehen, das unter dem Label »Musikpraxen erfahren und vergleichen«⁷ diskutiert wird. Dieses fügt dem ursprünglichen emM im Wesentlichen zwei Elemente hinzu, die Vorentscheidungen in materialer und formaler Hinsicht treffen und somit der konkreten Umsetzung eine Struktur bieten. Einerseits wird die materiale Dimension durch das Körbe-Modell eingegrenzt. Dieses stellt der Lehr-Lern-Gruppe quasi als ›Lehrplanersatz‹ einen Fundus an Kulturtechniken bereit, aus denen immer wieder neue Musikpraxen entstehen können und sollen. Zum anderen erfährt die Unterrichtspraxis durch die Einführung von Vergleichsphasen eine zeitliche Sequenzierung⁸ und damit eine grobe Form.

Die praktizierende LP mag durch diese beiden Elemente eine klarere Vorstellung davon gewinnen, wie sie ihren Unterricht gestalten kann. Es stellt sich allerdings die Frage, ob sich diese Erweiterung wirklich so bruchlos an das Theoriegebäude, das dem emM zugrunde liegt, anschließen lässt, wie WALLBAUM es geltend macht (vgl. Wallbaum 2016, 49). Oder mit anderen, zugespitzten Worten: Kann jemand als Verfechter des emM zugleich überzeugter Mev-Praktizierender sein, ohne bestimmten Prinzipien untreu zu werden? Denn es liegt auf der Hand, dass sich nicht jede beliebige Erweiterung mit der Idee des emM verträgt. Ein Kriterium sollte nach der oben dargestellten Argumentation offenbar durch jede kompatible Ergänzung erfüllt sein: Sie muss gewährleisten, dass es dem Musikunterricht nach wie vor »einzig und allein um die Gestaltung musikalisch-ästhetischer Erfahrungssituationen gehen soll« (ebd., 49). Im Begriffssystem des zitierten Textes bedeutet dies aber nichts anderes, als dass es dem Musikunterricht nach wie vor einzig und alleine um die Gestaltung musikalisch-ästhetischer Praxis gehen soll, da ›Erfahrungssituation‹ und ›Praxis‹ hier weitestgehend synonym verwendet werden (vgl. ebd., 40). Folglich wäre eine Erweiterung, die irgendeine andere

7 Kurz ›Mev‹

8 In einem unvermittelten Nacheinander von Musikpraxisinszenierungen mag man schon eine Sequenzierung sehen. Diese bekommt durch die Vergleichsphasen in jedem Fall ein deutlicheres Profil.

Form der Praxis als die ›musikalisch-ästhetische‹ in den Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung rückt, für den glühenden emM-Verfechter nur schwer verdaulich. Die Einführung eines wissenschaftspropädeutisch angelegten Lehrgangs, der zudem entlang eines normativ festgelegten Werkekanons schreitet, wäre bspw. kaum noch vor dem Hintergrund des emM rechtfertigbar und somit inkompatibel. Denn ein solcher Lehrgang könnte zwar durchaus von Momenten musikalisch-ästhetischer Praxis begleitet sein, dass es einem derartigen Unterricht jedoch einzig und allein um die Gestaltung musikalisch-ästhetischer Praxis ginge, wäre eine wenig überzeugende Position.

Die Bereitstellung einer hinreichend variablen Auswahl von Elementen aus dem schier unüberschaubaren Universum von musikbezogenen Kulturtechniken in Form von ›Körben‹ erscheint mir im Hinblick auf das angesprochene Kriterium unproblematisch, solange diese Auswahl musikalisch-ästhetische Praxis im Kontext Schule erwartbar macht. Die Einführung von Vergleichsphasen vermag dagegen schon eher das Misstrauen des prüfenden emM-Vertreters wecken. Denn es ist zumindest nicht sofort einsichtig, warum ausgerechnet das Vergleichen konstitutiver Bestandteil eines Musikunterrichts sein sollte, dem es einzig und allein um die Gestaltung musikalisch-ästhetischer Praxis geht. Aus einem Alltagsverständnis heraus würde man das Vergleichen schließlich eher als eine theoretische Tätigkeit verstehen, die insbesondere einer wissenschaftlichen Praxis zuzuordnen wäre. Bei einer zugegebenermaßen radikalen Lesart des oben hergeleiteten Kriteriums, wäre die Vergleichsphase in diesem Fall als legitime Konkretisierung des emM eindeutig zu disqualifizieren. Doch auch bei einer schwächeren Lesart dürfte es sich lohnen, der Frage nachzugehen, welche Praxisform eigentlich in den Vergleichsphasen von Mev vorliegt, allein um Klarheit über den Stellenwert des Elementes der Vergleichsphasen innerhalb des Modells Mev zu erlangen.

2 Methodendiskussion

Wenn man sich die Aufgabe stellt, eine Praxisform zu analysieren, scheint es naheliegend zu sein, sich dieser auf empirischem Wege zu nähern. Versteht man nämlich »Praxis [...] als Vollzugswirklichkeit [...], die sich erst dann manifestiert, wenn sie buchstäblich geschieht« (Hillebrandt 2014, 29), so dürften Erkenntnisse über eine oder besser gesagt über die Praxis erst zu erwarten sein, wenn man sich unmittelbar in jene Vollzugswirklichkeit begibt. In seinem Einführungswerk »Soziologische Praxistheorien« (2014) betont FRANK HILLEBRANDT diesen Punkt nachdrücklich und führt zu den methodischen Besonderheiten einer jeden ›wahrhaft‹ praxistheoretischen Soziologie aus:

Diese zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sich die Forscherinnen und Forscher nicht damit begnügen, lediglich vermeintlich offensichtliche Regeln der Praxis zu bestimmen, sondern stattdessen empirisch ausfindig machen wollen, ob und wenn ja, wie diese scheinbar eindeutigen Regeln praktisch angewendet werden, welche impliziten Regeln also praktisch wirksam werden. (Ebd., 16)

Entgegen diesem Paradigma werde ich mich in der vorliegenden Arbeit jedoch zunächst begrifflich mit der Frage nach einer adäquaten Beschreibung der Praxisform in den Vergleichsphasen von Mev befassen. Diese methodische Entscheidung lässt sich auf mehrfache Weise begründen:

1. Wollte man sich unmittelbar in die Praxis eines Musikunterrichts, der sich am Modell Mev orientiert, begeben, um dort insbesondere Erkenntnisse über die Vergleichsphasen zu sammeln, sähe man sich mit einem grundlegenden Problem konfrontiert: Eine solche Unterrichtspraxis findet an deutschen Schulen m.W. nicht statt. Zumindest wenn man den Anspruch erhebt, eine konsequente Umsetzung des Modells beobachten zu wollen. Ein Grund hierfür liegt darin, dass sich Musikunterricht (an allgemeinbildenden Schulen) im gegenwärtigen System an Lernzielen orientiert, die in einem Lehrplan festgelegt sind. Gegen eine derart starre Determination des Unterrichts über die Interessen und Bedürfnisse der Lehr-Lern-Gruppenmitglieder hinweg wendet

sich jedoch das Modell Mev, weshalb WALLBAUM für ein Körbe-Modell plädiert, das den üblichen Lehrplan ersetzen soll. Auch eine vom Mev-Modell vorgesehene prozess-produkt-didaktische Ausrichtung gestaltet sich unter den genannten Vorgaben als problematisch und nur mit Einschränkung umsetzbar. Auf der Suche nach einer Unterrichtspraxis, die die Implikationen des Modells Mev realisiert, dieses also gleichsam ›umsetzt‹, wäre zunächst zu fragen, ob es prinzipiell möglich ist und was es bedeutet, sich unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen an Mev zu orientieren.⁹

2. Daran anknüpfend ist zu berücksichtigen, dass Mev ein normatives Modell darstellt, das zunächst die Grundsätze angibt, nach denen man einerseits ›guten Musikunterricht‹ begründbar planen und realisieren und andererseits gegebenen Unterricht analysieren und beurteilen kann. Die in der Einleitung vorgenommene Problematisierung hat nun Zweifel an der inneren Konsistenz dieses Modells aufgeworfen. Als störendes Element ist die Vergleichsphase identifiziert worden, von der unklar ist, ob sie auf der Grundlage des emM zu rechtfertigen ist. Somit ist es naheliegend, zuerst begrifflich zu klären, was eine Vergleichsphase im Sinne des Modells Mev ist. Dafür ist es notwendig, den Begründungszusammenhang des emM zu rekonstruieren. Dieser basiert aber m.E. im Wesentlichen auf einem bestimmten Praxisbegriff. Erst wenn diese Voraussetzungen geklärt sind, kann man der Frage nachgehen, ob und wie eine Vergleichsphase zugleich die Bedingungen eines Vergleichs und diejenigen Bedingungen, die der Begründungszusammenhang an sie stellt, erfüllen kann. Vorher wäre auch kaum zu entscheiden, welche Unterrichtspraxis und welche Vergleichsphase überhaupt im Einklang mit dem Modell Mev vollzogen würde. Das wiederum würde die Suche nach einer zu Forschungszwecken verwendbaren Praxis vor grundlegende Probleme stellen.

9 Es scheint auch nicht ausreichend zu sein, eine oder eine kleine Zahl von Unterrichtsstunden zu Forschungszwecken im Sinne von Mev zu inszenieren und sich damit aus manchen institutionellen Zwängen zu befreien. So verstehe ich zumindest (Wallbaum 2013, 26) »Die Dramaturgie, die sich aus dem einfachen musikdidaktischen Modell ergibt, wird erst sichtbar, wenn man einen längeren Zeitraum betrachtet.«

Folgendes Vorgehen bietet sich mir also für die Lösung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung an:

In einem ersten Schritt werde ich mich dem Praxisbegriff und damit zusammenhängend dem Begriff der ›Praxisform‹ nähern. Nur so wird der Gegenstand der angestrebten Analyse greifbar. Hierfür wird es zweckdienlich sein, von einem alltäglichen und traditionellen Verständnis von Praxis auszugehen. Daran anschließend lassen sich die Konturen des Begriffs in den Texten WALLBAUMS zu dem Modell Mev nachzeichnen. Ferner kommt an dieser Stelle der für diese Arbeit zentrale Begriff ›Praxisform‹ ins Spiel. Diesen gebraucht WALLBAUM innerhalb seiner Argumentationen für das Modell Mev vornehmlich unter Rekurs auf die Ästhetik Martin SEELS. Gleichzeitig lässt sich eine Nähe zu einer aktuell in der soziologischen Praxistheorie diskutierten Begriffsverwendung von ›Praxis‹ feststellen. In welchem Verhältnis diese beiden Quellen stehen und inwieweit diese miteinander harmonieren, wird zu prüfen sein.

In einem zweiten Schritt werde ich mich der Vergleichstheorie zuwenden. Hieraus wird sich erhellen, wie die Bedingungen und Eigenschaften von Vergleichen bzw. des Vergleichens im Allgemeinen zu verstehen sind. Denn wie auch immer man sich die Vergleichsphase in Mev vorzustellen hat, sie wird in jedem Fall eine Praxis des Vergleichens beinhalten müssen.

Die beiden skizzierten Schritte leisten die Vorarbeit für die eigentliche Analyse der Praxisform in den Vergleichsphasen von Mev. In dieser wird vor allem zu untersuchen sein, welche Funktion die Vergleichsphase innerhalb des Modells übernimmt und wie die Vergleichsphase näher zu charakterisieren ist, damit sie diese Funktion erfüllen kann. Zu beantworten wird die Frage sein, ob und wie die Vergleichsphase den Bedingungen und der Funktion des Vergleiche(n)s und der Bedingung des Vorrangs musikalisch-ästhetischer Praxis gerecht werden kann. Darüber hinaus wird eine von praxistheoretischen Überlegungen inspirierte Untersuchung weitere Aspekte beleuchten, die insbesondere Fragen der konkreten Gestaltung von Vergleichsphasen in einem an Mev orientierten Musikunterricht aufwerfen. Somit wird schließlich doch der Versuch unter-

nommen, die rein begrifflich-konzeptionelle Ebene zu verlassen und Hypothesen für eine empirische Beschäftigung mit der Vergleichsphase, die im Einklang mit einer in dieser Arbeit noch zu entwickelnden Interpretation steht, aufzustellen.

3 Praxisform

Der erste Schritt einer Untersuchung besteht darin, sich Klarheit über den Gegenstand der Analyse zu verschaffen. Im Fall der vorliegenden Arbeit ist dies der Begriff *Praxisform*. Während es ein verbreitetes, intuitives Alltagsverständnis davon gibt, was man meint, wenn man von *Praxis* spricht, handelt es sich bei *Praxisform* offensichtlich um einen Terminus *technicus*. Ich werde daher zunächst den Begriff der *Praxis* betrachten und das Alltagsverständnis und seine ›traditionelle‹ Verwendung im Anschluss an Aristoteles als einen Ausgangspunkt nehmen, von dem sich WALLBAUMS *Praxis*begriff absetzen lässt. Dieser wiederum kann als Grundlage für das relevante Verständnis von *Praxisform* herangezogen werden. Es wird ersichtlich, dass WALLBAUM sich bei seinen Begriffsbestimmungen vornehmlich auf zwei Quellen bezieht, denen es folglich nachzugehen gilt.

3.1 Der alltagssprachliche und der traditionelle *Praxis*begriff

Im gewöhnlichen Sprachgebrauch verwendet man das Wort *Praxis* insbesondere, wenn man einen Gegensatz zu einer rein theoretischen Perspektive auf einen Gegenstand oder ein Tätigkeitsfeld betonen möchte. Die unmittelbare Konfrontation mit dem Tätigkeitsfeld stellt in diesem Bild den Ernstfall dar, auf den die Theorie jemanden nur eingeschränkt oder gar nicht vorbereiten kann. Die *Praxis* erhält den Charakter einer Bewährungsprobe sowohl für Personen und deren Fertigkeiten als auch für Theorien. So heißt es etwa im Duden: »*Praxis*, die; [...] 1. (ohne Plural) Anwendung von Gedanken, Vorstellungen, Theorien o.Ä. in der Wirklichkeit; Ausübung, Tätigsein, Erfahrung; Ggs. ↑ *Theorie*« (Duden 2015). Hierin zeigt sich schon die moralische Dimension der *Praxis*. Denn die *Praxis* ist im Unterschied zur *Theorie* nicht korrigierbar. Während man in der *Theorie* scheinbar problemlos etwas aufstellen, verändern und ge-

gebenenfalls wieder zurücknehmen kann, ist alles, was in der Praxis geschieht, irreversibel gesetzt. Damit ist die Praxis in der alltäglichen Verwendungsweise das Gebiet, in dem Verantwortung übernommen wird und übernommen werden muss.

Die ethische Bedeutsamkeit der Praxis findet sich bereits bei ARISTOTELES. Dabei ist alle menschliche Praxis auf ein übergeordnetes Ziel, die *eudaimonia*, ausgerichtet. Anders als im gegenwärtigen Sprachgebrauch differenziert Aristoteles die menschlichen Tätigkeiten jedoch in *praxis* und in *poiesis*:

Poiesis ist eine herstellende Tätigkeit, sie zielt auf ein Produkt bzw. Ergebnis, das mittels einer Handlung hergestellt bzw. erreicht werden soll. Poiesis also ist Herstellung von etwas, was außerhalb der Handlung selbst liegt. Praxis hingegen ist der Vollzug einer Handlung, die kein Ziel außer ihrer selbst hat. (Bräuer 2003)

Während wir also heutzutage bspw. bei einer Ausbildung in einem bestimmten Handwerk sicherlich von einer praktischen Ausbildung sprechen würden, wäre für ARISTOTELES hier der Aspekt der *poiesis* wohl ausschlaggebender. Denn gerade eine handwerkliche Tätigkeit findet aus seiner Sicht seine Bestimmung in dem hergestellten Produkt und nicht in der Tätigkeit selber. Es wäre allerdings zu vereinfachend gedacht, wollte man *praxis* und *poiesis* strikt voneinander trennen. »Anstatt über getrennte Tätigkeitsbereiche zu reden, sollte man [...] lieber von verschiedenen Dimensionen ein und derselben Aktivität sprechen« (Wils und Hübenthal 2006). In jedem Fall sind die menschlichen Tätigkeiten für ARISTOTELES stets auf Zwecke ausgerichtet. Und diese Ausrichtung muss notwendigerweise ihr Ziel in einer selbstzweckhaften Tätigkeit, also einer Form der *praxis*, finden.

Jede Kunst und jede Lehre, desgleichen jede Handlung und jeder Entschluß, scheint ein Gut zu erstreben, weshalb man das Gute treffend als dasjenige bezeichnet hat, wonach alles strebt. [...] Wenn es nun ein Ziel des Handelns gibt, das wir seiner selbst wegen wollen, und das andere nur um seinetwillen, und wenn wir nicht alles wegen eines anderen uns zum Zwecke setzen – denn da ginge die Sache ins Unendliche fort, und das menschliche Begehren wäre leer und eitel –, so muß ein solches Ziel offenbar das Gute und das Beste sein. (Aristoteles, NE 1094a 1-3, 18-23)

Der Praxisbegriff dient ARISTOTELES also dazu, trotz der unterstellten Zweck-Mittel-Struktur aller menschlichen Tätigkeiten zumindest formal ein *telos* des menschlichen Lebens zu bestimmen, von dem aus er eine Theorie vom ›gelingenden Leben‹ konkretisieren kann. Sowohl die Vorstellung einer Zielgerichtetheit menschlichen Handelns in Verbindung mit ihrer Zweck-Mittel-Struktur als auch die ethische Auszeichnung der selbstzweckhaften Tätigkeit waren und sind ausgesprochen wirkmächtig in der Theoriebildung über menschliche Praxis. Explizite Verweise auf den aristotelischen Praxisbegriff in der musikpädagogischen Forschung finden sich bspw. in THOMAS REGELSKIS Aufsatz »The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis« (Regelski 1998) und im deutschsprachigen Diskurs bei JÜRGEN VOGT in »(K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der allgemeinbildenden Schule« (Vogt 2004, 9 ff.).

3.2 Der Praxisbegriff in den Schriften Christopher Wallbaums

Der von WALLBAUM entwickelte und »verwendete Praxisbegriff unterscheidet sich von dem Aristotelischen« (Wallbaum 2010, 89) laut eigenem Bekunden. Insbesondere nimmt er Abstand von der moralisch-sittlichen Aufladung des Praxisbegriffs bzw. hebt diesen Aspekt in einem umfassenderen Verständnis von Praxis auf, sodass die Unterscheidung von *praxis* und *poesis* in seiner Terminologie »als zwei Arten der Praxis« (Wallbaum 2013, 33) beschrieben werden können. In der (wenn auch nicht sittlichen) Auszeichnung einer selbstzweckmäßigen Tätigkeit lässt sich jedoch ein gewisser Einfluss des traditionellen Diskurses wiederfinden.

Bei der (Re-)Konstruktion eines Praxisbegriffs im Sinne des emM bzw. des Modells Mev zum Zweck der Klärung des Analysegegenstands kann ich an eine Arbeit von PIT UHDEN anknüpfen, der in »Musik als Praxis« (2015) neben den Praxisbegriffen diverser anderer Autoren auch den-

jenigen WALLBAUMS dargestellt hat. Die Fragestellung meiner Untersuchung erfordert es jedoch, manche Aspekte, die UHDEN in seiner vergleichenden Darstellung nur anreißen konnte, zu vertiefen.

So soll mir die Feststellung, dass WALLBAUM »eine musikalische Praxis nach ästhetischer Form und kulturspezifisch konkretisierendem Inhalt« (Uhdén 2015, 89) unterscheidet, Anlass sein, dieser Differenzierung weiter nachzugehen. Sie »knüpft an beim philosophischen Pragmatismus [...] sowie bei einem soziologischen Praxisbegriff« (Wallbaum 2005b, 82). Als prägende Einflüsse können auf der einen Seite für das Verständnis der ›ästhetischen Form‹ die ästhetische Theorie MARTIN SEELS und in Bezug auf den ›kulturspezifisch konkretisierenden Inhalt‹ die praxeologische Fassung eines bedeutungsorientierten, sozialkonstruktivistischen Kulturbegriffs von ANDREAS RECKWITZ gelten. In beiden Theoriekontexten ist von *Praxis* die Rede, sodass es für die vorliegende Arbeit lohnend ist, beiden Bezügen einen eigenen Abschnitt zu widmen.

3.2.1 Der Einfluss der ästhetischen Theorie Martin Seels

Dass WALLBAUM sich bei der Bestimmung der ästhetischen Form der musikalischen Praxis der Terminologie MARTIN SEELS bedient, dürfte zunächst insofern verwundern, als dass für beide Autoren der Praxisbegriff gar nicht den Ausgangspunkt ihrer Forschungsbemühungen darstellt. Primär geht es ihnen um ›ästhetische Erfahrung‹. In grober Vereinfachung könnte man hinzufügen, dass SEEL in erster Linie theoretisch an ›ästhetischer Erfahrung‹ interessiert ist – wobei man ergänzen müsste, dass dieses Interesse zumindest in »Die Kunst der Entzweiung« (1997) in eine übergeordnete Untersuchung der ›ästhetischen Rationalität‹ eingebettet ist – während für WALLBAUM ein normatives Erkenntnisziel grundlegend ist. Leitend ist für ihn ein Plädoyer für ästhetische Erfahrung als Kern des Musikunterrichts.

Der Grundgedanke ist dabei so einfach wie plausibel: Wenn Musik in den Bereich des Ästhetischen fällt und Musik »Gegenstand des Schulfachs Musik sein soll« (Wallbaum 2006a, 141), dann fällt der Gegenstand des Musikunterrichts in den Bereich des Ästhetischen. Auf diese Weise kann man sich dem Gegenstand des Musikunterrichts von der Frage her nähern, was das *Ästhetische* denn sei. Antworten auf diese Frage liefert die *Ästhetik*.

Klassischerweise hat die Ästhetik drei Kandidaten für den ›Ort‹ des Ästhetischen anzubieten. »Nach traditionellen Auffassungen ist die Ästhetik eine Theorie des Schönen und/oder eine Theorie der Kunst und/oder eine Theorie der Sinneswahrnehmung« (Reicher 2005, 32). Nun ist die Auffassung, Ästhetik sei eine Theorie des Schönen, mit Sicherheit zu eng gefasst, da bei weitem – insbesondere in Anbetracht moderner und zeitgenössischer Kunst – nicht jedes Kunstwerk zwangsläufig schön sein muss. Es besteht hingegen ein breiter Konsens darüber, dass auch diejenigen Kunstwerke, die man übereinstimmend als nicht-schön – im Sinne von unansehnlich – bezeichnet, in den Bereich des Ästhetischen fallen.

Auch als eine Theorie der Kunst dürfte die Ästhetik nicht nur gelten. Denn wenngleich man sich weitestgehend darüber einig ist, dass Kunstwerke, selbst wenn sie einem nicht gefallen sollten, in den Bereich des Ästhetischen fallen, ist man sich ebenso einig darüber, dass auch Gegenstände, die man allgemein nicht als Kunstwerk betrachten würde, zum Ästhetischen gehören können. Wenn man diese Überlegungen zu Ende denkt, kann man leicht zu folgendem Schluss kommen:

Allgemeine Merkmale auf der Objektseite gibt es nicht. Dafür sind ästhetische Objekte zu vielgestaltig: Von Alltagsobjekten (z.B. Bachgeriesel, Soundscape, Ready made) über naive Kunst, Gestaltungen nach dem goldenen Schnitt [...] bis hin zu schockhaften Provokationen gibt es kein Merkmal, das allen ästhetischen Objekten gemeinsam wäre. (Wallbaum 2009, 203)

Doch die Konzeption der Ästhetik als *Aisthetik*, also als reine Theorie der Sinneswahrnehmung, dürfte auch nicht überzeugen. Dagegen spricht vor allem, dass niemand ernsthaft behaupten würde, dass alle Sinneswahrnehmungen ästhetische Sinneswahrnehmungen wären. Zudem wird

durch eine zu starke Subjektorientierung – und Sinneswahrnehmungen sind zunächst rein subjektiv – bei der Verortung des Ästhetischen völlig unklar, was der Sinn eines ästhetischen Urteils sein soll. Wir streiten aber offensichtlich über die ästhetische Qualität von Gegenständen. Ein Grund dafür, dass wir das tun und auch für vernünftig halten, dürfte darin liegen, dass wir immer wieder dazu gezwungen sind, uns mit anderen über die ästhetische Gestaltung unserer Lebensumwelt zu einigen. Hinge unser ästhetisches Urteil allein von unserer subjektiven Sinneswahrnehmung ab, so könnten wir uns dieses zwar gegenseitig mitteilen aber überzeugen könnten wir uns einander nicht.

»Das relationale Modell von ästhetischer Erfahrung führt mit seinem strikten Weder-noch und Sowohl-als-auch aus der Alternative Subjekt- oder Objektorientierung heraus« (Wallbaum 2009, 199). Darin sieht WALLBAUM wohl einen wesentlichen Vorzug der Konzeption ästhetischer Erfahrung, die SEEL anzubieten hat. Auf die Frage nach dem ›Ort‹ des Ästhetischen findet man in »Die Kunst der Entzweiung« folgende Bestimmung:

Gegenstand der Ästhetik kann nicht *entweder* (oder primär) die Aktivität der ästhetischen Wahrnehmung sein *oder* (primär) die zeichenhafte Artikuliertheit ästhetischer Gegenstände: ihr legitimer Gegenstand ist die Grundstruktur der ästhetischen Wahrnehmungssituation als dem Schauplatz der erfahrenden Vergegenwärtigung des Gehalts ästhetisch verfaßter und erfaßter Gegenstände. (Seel 1997, 35 f.)

Ästhetische Erfahrungen werden also in spezifischen Wahrnehmungssituationen gemacht, in denen sich ein nach der »Logik der Beurteilung der Gegenstände« (ebd., 34) verfasster Gegenstand auf einen aus dieser Logik Wahrnehmenden trifft und umgekehrt. Auf den ersten Blick mag man hierin wieder eine Verengung des Ästhetischen auf Kunstwerke oder zumindest auf Artefakte beanstanden. Tatsächlich sei die ästhetische Erfahrung »aber keineswegs abhängig vom Gegebensein ästhetisch designierter und artifiziell organisierter Vorlagen« (ebd.), wenngleich sie »an Kunstwerken geübt und gebildet sein [mag]« (ebd.). Somit »machen [wir] Erfahrungen in Antwort auf Erfahrungen, die wir haben« (ebd., 73).

Für die Frage nach dem Praxisbegriff ist hervorzuheben, dass nach SEEL »der gemeinsame Boden sowohl der herstellenden als der aufnehmenden Aktivität [...] das ästhetisch wahrnehmende Verhalten [ist]« (Ebd., 33). Das bedeutet zum einen, dass alles, was sich als ›ästhetische Praxis‹ verstehen lässt, sich »an der beteiligten Form der Wahrnehmung ausmachen lassen [muss]« (ebd., 34), und zum anderen »faßt [SEEL] Wahrnehmungen als Handlungen auf, mit denen sich der Wahrnehmende zu einem Gegenstand der Wahrnehmung verhält« (Wallbaum 1996, 37). Zumindest aber kommt der Wahrnehmung der Charakter einer Aktivität dadurch zu, dass sie von einem bestimmten Interesse geleitet ist. Dass sich die ästhetische Praxis (also sowohl des ›Künstlers‹ als auch des Rezipienten) an der beteiligten Form der Wahrnehmung ausmachen lassen muss, impliziert offenbar, dass der Begriff der Praxis nicht in demjenigen der Wahrnehmung aufgeht: »›Interne‹ Wahrnehmungspraxis und ›externe‹ Praxis rücken damit zusammen, ohne allerdings zusammenzufallen« (Wallbaum 2010, 87). Auch scheint WALLBAUMS *Praxis* nicht schlicht mit menschlichem Handeln gleichzusetzen. Andernfalls wäre nicht verständlich, dass »menschliches Denken und Handeln [...] außerhalb irgendeiner Praxis nicht denkbar« (ebd.) seien. Praxis erscheint hier als etwas Umfassenderes, innerhalb dessen sich menschliches Denken und Handeln vollzieht. WALLBAUM nennt Praxis »das reale Ergebnis aus [einem] Mix« (ebd.) von »genetischen Anlagen, Handlungen und Reaktionen der Umwelt [...] [und] soziokulturelle[n] Interaktionen« (ebd., 86 f.). Und er beschreibt die Grundform der Praxis als »ein Komplex von Handlungen und Handlungsspuren (wie Symbolen, Regeln, Techniken und Artefakten), dessen Bedeutung nur performativ in der Teilnehmerperspektive, insofern als ›Ich‹ (gegenüber und mit anderen) erfahren werden kann« (Wallbaum 2016, 40). Vielleicht kann man unter diesem Komplex schlicht ›Wirklichkeit‹ verstehen. ›Wirklichkeit‹ allerdings in einem Sinne, in dem diese immer in eine menschliche Aktivität eingebunden ist und nicht im Sinne einer auf den passiven Menschen einwirkende. Einen Ausschnitt aus dieser Wirklichkeit könnte man dann eine ›Praxis-Situation‹ nennen. Für diese gelte, dass »jede Praxis-Situation [...] im Vergleich zu einer vorangegangenen verändert [ist]«

(Wallbaum 2010, 87). Es sei uns Menschen jedoch möglich, »wiederkehrende Merkmale [auszumachen], die es erlauben, verschiedene Praxen zu unterscheiden« (ebd.). Man könnte auch sagen, dass sich die eine Praxis (im Singular) in ›Formen der Praxis‹ differenzieren lässt bzw. sich solche herausbilden.

Für SEEL sind diejenigen Praxisformen interessant, die sich als »vernünftiger Umgang mit der Welt« (ebd.) beschreiben lassen. Das Hauptziel seiner Untersuchungen in »Die Kunst der Entzweiung« besteht nämlich darin, aufzuzeigen, »inwiefern eine vernünftige Praxis, die diesen Namen nicht nur zum Hohn verdient, immer auch ästhetisch gestiftet sein wird« (Seel 1997, 9). Hierfür muss er allerdings zuerst die ästhetische Praxis als eine rationale – was hier so viel heißt wie ›begründbare‹ – Praxis ausweisen. Dieses wiederum gelingt ihm über den Nachweis, dass das ästhetische Urteil als intersubjektiv begründbares und zugleich eigenständiges ebenso konzipiert werden kann wie bspw. das theoretische, instrumentelle oder moralische Urteil. Zu diesem Zweck entwirft er in Anlehnung an Habermas ein mehrdimensionales Modell der Vernunft bzw. der Rationalität (im Singular), innerhalb dessen sich letztere in mehrere Arten der Rationalität einteilen lässt. Im Gegensatz zu Habermas nimmt er aber diese Einteilung nicht aufgrund von »Standardformen der Rede« (Wallbaum 2009, 206) vor, sondern führt sie zurück auf eine Typisierung von Einstellungsarten.

Auf allgemeinsten Ebene nämlich differieren Typen von Einstellungen als formal unterscheidbare Zugangsweisen, die sich darin voneinander abheben, welche Art von Gründen in welcher Weise für welche Art von Zielen im Verhalten implizit ausschlaggebend sind. (Seel 1997, 119)

Über die Konzeption der mehrdimensionalen Vernunft auf der Grundlage von Einstellungstypen bekommt aber der Praxisbegriff wieder eine auffällige Betonung der Subjektseite, was dem Verständnis WALLBAUMS, wie es oben dargelegt wurde, zunächst zu widersprechen scheint. Denn die Form der Praxis bzw. die *Praxisform* im Sinne SEELS ist bestimmt durch die Einstellung, in der sich das Subjekt der Welt (einer Situation, einem Gegenstand) wahrnehmend zuwendet. Das scheint zu bedeuten,

dass das Subjekt über die Praxisform mehr oder weniger frei bestimmen kann, je nachdem, in welcher Einstellung es sich der Praxis-Situation zuwendet. »Als Wissenschaftler kann ich z.B. für eine Analyse während [einer] Aufführung gezielt Intervallkonstellationen zählen. [...] Das ist keine musikalische Praxis« (Wallbaum 2005a, 7). Sie wäre nach WALLBAUM deshalb keine ›musikalische Praxis‹, weil sie nach SEEL keine ›ästhetische Praxis‹ wäre. Und eine ästhetische Praxis wäre sie nicht, weil ich mich als Wissenschaftler der Situation der Aufführung statt in einer ästhetischen in einer theoretischen Einstellung zuwenden würde. Eine ästhetische Einstellung würde hingegen vorliegen, wenn das Interesse meiner Wahrnehmung im »Wahrnehmungsvollzug um seiner selbst willen« (ebd.) läge.

Eine Analyse der *Praxisform* in den Vergleichsphasen von Mev nach diesem Verständnis bestünde darin, zu diskutieren, in welcher Einstellung man (bzw. die Mitglieder einer Lehr-/Lerngruppe) sich einer Situation des Vergleichens von Musikpraxen zuwenden könnte bzw. wie eine solche Situation so zu gestalten wäre, dass die Wahrscheinlichkeit, dass man sich ihr in ästhetischer Einstellung zuwendet, besonders hoch ist. Denn um ästhetische Praxis soll es ja im Musikunterricht ausschließlich oder zumindest primär gehen.

Gleichzeitig wären solche Fragestellungen unter einem radikal subjektorientierten Verständnis von Praxisform denkbar unergiebig, denn die erste wäre schlicht mit ›in jeder‹ zu beantworten und die Gestaltung wäre als für die Einstellung irrelevant zu betrachten. Es muss also die Abhängigkeit der Art der Weltzuwendung von der Situation verständlich werden. Auch wenn es nun anders erscheinen mag, hat SEEL diese Abhängigkeit natürlich gesehen – das war ja der Vorzug, den WALLBAUM an dessen Theorie gefunden hatte. Sie wird über die Intersubjektivität des ästhetischen Urteils eingeholt. Die Vernunft besteht bei SEEL gerade darin, dass man sich nicht beliebig in einer der Einstellungsgrundformen theoretisch, instrumentell, moralisch und (subjektiv oder objektiv) präferentiell einer gegebenen Situation zuwendet. Vernünftig im Sinne SEELS

scheint der- oder diejenige zu handeln, der oder die es versteht, eine lohnende Form des Weltzugangs zu wählen, die vor einem intersubjektiv geteilten Sinnhorizont auch für andere lohnend sein dürfte.

Dieser geteilte Sinnhorizont wird von SEEL jedoch nicht ausführlich thematisiert, weil er zunächst an einer allgemeinen Form ästhetischer Erfahrung bzw. ästhetischer Praxis interessiert ist. Daher kann SEELS Theorie über die Differenzierung der ästhetischen Praxis in kontemplative, korrespondive und imaginative Praxis, die er erweiternd in »Eine Ästhetik der Natur« (Seel 1996) vornimmt¹⁰, hinaus auch nicht zu einer inhaltlichen Orientierung der Konzeption von Musikunterricht beitragen. Über die Frage nach einem geteilten Sinnhorizont kommt die Frage nach Kultur in den Fokus: »Um gerade das zu benennen, was diese in ihrer Grundform gleichermaßen ästhetische Praxen unterscheidet, eignet sich ein bedeutungsorientierter, sozialkonstruktivistischer Kulturbegriff« (Wallbaum 2010, 105).

3.2.2 Der Einfluss der praxeologischen Perspektive

Die gewiss verkürzende und von dem Verständnis bei WALLBAUM gefärbte Darstellung des Praxisbegriffs in MARTIN SEELS ästhetischer Theorie hat eine erste Bestimmung von *Praxisform* und damit des Analysegegenstands hervorgebracht, die eng mit der Einstellungsart bzw. den Arten der Weltzuwendung verknüpft ist. Es wurde bereits das Problem angedeutet, dass aus einigen Textstellen nicht eindeutig hervorgeht, inwiefern unter ›der Praxis‹ (im Singular) schlicht ›Wirklichkeit‹ zu verstehen ist. Diese Interpretation bot sich zwar an, es mag aber der Eindruck entstehen, dass diese Interpretation doch zu umfassend ist, wenn man zugleich die Abhängigkeit der Praxisform von der Wahrnehmungsaktivität des – wenn auch nicht völlig autonomen, sondern sozial eingebundenen – Subjekts berücksichtigt. Meine Vermutung ist, dass sich in den zitierten

10 Vgl. hierzu auch (Seel 1993, 33 ff.)

Textstellen bei WALLBAUM bereits eine praxeologische Perspektive auf Praxis ausdrückt, wie sie u.a. bei ANDREAS RECKWITZ zu finden ist. Ob und inwieweit diese Perspektive Auswirkungen auf die Konzeption des Analysegegenstandes der vorliegenden Arbeit hat, wird im Folgenden zu klären sein.

Es ist allerdings nicht leicht, diese Perspektive positiv zu beschreiben, denn die entsprechenden »Theorieprogramme und Forschungsansätze bieten keine bis ins Detail konsensual geteilte ›Praxistheorie‹, sondern bilden eher ein Bündel von Theorien mit ›Familienähnlichkeit‹« (Reckwitz 2003, 283 f.). Diese ›Familienähnlichkeit‹ besteht insbesondere in einem bestimmten Blick auf soziale und kulturelle Phänomene. »Als kleinste Einheit kulturwissenschaftlicher Analyse stellen sich aus dieser Perspektive weder mentale Kategorien noch Diskurse, sondern ›soziale Praktiken‹ dar« (Reckwitz 2005, 98). Insbesondere weisen jene Theorieansätze, die sich unter dem Etikett ›Praxistheorie‹ versammeln lassen, nachdrücklich solche soziologischen Sichtweisen zurück, die einen gewissen ›Intellektualismus‹¹¹ pflegen.

Der positive Pol, von dem sich diese negative Selbstbestimmung absetzt, ist [...] der Intellektualismus. Als intellektualistisch gelten aus praxistheoretischer Perspektive zum einen jene bewusstseinsphilosophischen Ansätze, die in ihrer Analyse stets von einem isoliert reflektierenden, sich bewusst zu sich verhaltenden Individuum ausgehen. Intellektualistisch sind aber auch noch strukturaffine Ansätze wie der französische Strukturalismus. Denn sie entwerfen – so Bourdieus charakteristischer Vorwurf – eine intellektualistische Abstraktion von Regeln und Normen, die wie ‚autonome Realitäten‘ (Bourdieu 1976, 159) behandelt werden. (Volbers 2015, 199)

Soziale Ordnung sei also weder auf den Einzelentscheidungen autonomer Individuen, die ihr Handeln quasi aus einem Akt des ›freien Willens‹ heraus bestimmen, gegründet, noch aus übergeordneten Strukturen determiniert und damit in der Analyse ableitbar. Vielmehr gilt es, die Ver-

¹¹ Vgl. auch (Reckwitz 2003, 99), wo Reckwitz von einer heuristisch folgenreichen »Entintellektualisierung des Kulturverständnisses« spricht.

netzung und Regelmäßigkeit von Praktiken in den Blick zu nehmen. Interessant ist dabei die Betonung der Materialität im Verständnis von ›Praktik‹:

Eine ›Praktik‹ stellt sich [...] als ein zwangsläufig immer körperlich verankerter Komplex von implizit sinnhaft organisierten, routinisierten Verhaltensweisen dar – damit wird eine analytische Aufwertung des Körpers und der scheinbar ›traditionalen‹ Routinen mit ihrem Reich des Impliziten betrieben. (Reckwitz 2005, 98 f.)

Der Körper gerät in den Fokus der Analyse sozialer Phänomene, weil sich in den Körpern der Beteiligten einer Praktik implizites soziokulturelles Wissen eingeschrieben hat, das es ihnen erlaubt, sich in der jeweiligen Praxis-Situation zu orientieren. Außerdem erlaubt es dem soziologisch interessierten Betrachter, Rückschlüsse auf den Sinn der Praktik zu ziehen. Hinsichtlich der Arten des Weltzugangs und der damit verbundenen Wahrnehmungseinstellungen ist bemerkenswert, wie ›tief‹ diese Orientierung am Körperlichen und damit Beobachtbaren geht.

Wenn ein Mensch eine Praktik erwirbt, dann lernt er, [...] auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu ‚sein‘, da der Körper aus praxeologischer Perspektive kein ausführendes Instrument darstellt, das von einem ‚dahinter liegenden‘ Zentrum gesteuert würde. Dies schließt auch nicht unmittelbar ‚sichtbare‘ Aktivitäten des Körpers wie ein bestimmtes Muster des Fühlens und Formen des Denkens ein. (Reckwitz 2003, 290)

Bezogen auf die ›ästhetische Praxis‹ und die sie bestimmende Einstellung beschreibt SEEL von der Praxistheorie her gedacht vielleicht nur Muster des Fühlens, des Wahrnehmens und Formen des Denkens, die sich als Aktivitäten des Körpers inkorporiert haben und sich damit wohl auch in irgendeiner Form sichtbar machen.¹² Gleiches gälte analog für die übrigen Praxisformen und ihre Einstellungsarten. Wobei *Praxisform* in der Terminologie von RECKWITZ eher als ein ›Praktikenkomplex‹ oder eine

12 Vgl. auch (Reckwitz 2008, 278), wo Reckwitz den spezifisch soziologischen Blick auf Wahrnehmung, Erleben und Affekt so beschreibt, dass diese nicht als »innere« Zustände, sondern als Bestandteile kultureller Praktiken zu modellieren seien.

›Praxisformation‹ zu beschreiben wäre. Hier äußert sich das Selbstverständnis »der Praxistheorie als eines Forschungsprogramms, das letztlich Antworten in der material-empirischen Analyse liefert« (ebd., 284).

Die Materialität der Praktiken besteht jedoch nicht nur in der Bedeutung der Körper: »Es sind zwei ›materielle‹ Instanzen, die die Existenz einer Praktik ermöglichen und die von den Praxistheoretikern immer wieder hervorgehoben werden: die menschlichen ›Körper‹ und die ›Artefakte‹« (Reckwitz 2003, 290). Artefakte werden dabei »als Teilelement von sozialen Praktiken« (ebd., 291) konzipiert. Diese determinierten die Praxis zwar nicht, legten aber gewisse Umgangsweisen mit ihnen nahe und ermöglichten auf diese Weise u.a. eine ›Konservierung‹ von Praktiken über die Zeit und den Raum hinweg.

Für WALLBAUM ist diese praxeologische Sicht auf soziokulturelle Phänomene, unter die sowohl musikalische als auch unterrichtliche Praxis bzw. Praktiken fallen dürften, insofern fruchtbar, als dass sie im Gegensatz zu der sehr allgemeinen Bestimmung dessen, was eine ästhetische Praxis zu einer ›ästhetischen‹ macht, die inhaltlich-materiale Dimension von musikalischer Praxis und damit auch musikpädagogischer Praxis fassbar macht. »Wenn Menschen ästhetisch praktizieren, dann unweigerlich mit irgendwelchen Kulturtechniken« (Wallbaum 2016, 48). Diese Kulturtechniken lassen sich ohne weiteres als besondere Arten von Praktiken im Sinne von RECKWITZ auffassen.

Apparate und Instrumente, Kompositionsverfahren und Spielregeln, Prozeduren und charakteristische Körperhaltungen, Bedeutungszuschreibungen etc. sind Musik-Stücke. Diese Stücke sind gleichsam zu musikalischen Kulturtechniken geronnene Handlungs-Schemata (bzw. Spuren derselben). (Wallbaum 2010, 88)

Sie teilen mit den Praktiken bei RECKWITZ u.a. ihre Materialität, weshalb auch Artefakte und Körperbewegungen zu ihnen gezählt werden und wohl auch bei den anderen stets mitgedacht werden.

Diese Kulturtechniken dienen im Modell Mev als die Elemente, aus denen die zu erfahrenden und zu vergleichenden Musikpraxen zu ›konstruieren‹ sind bzw. die in der jeweiligen Musikpraxis primär zu vollziehen sind. Ihre Auswahl und Einordnung in ›Körbe‹ dient der Entlastung

der Lehr-/Lerngruppe in Bezug auf »diverse [...] musikdidaktische Entscheidungen« (Wallbaum 2016, 49). Sie und die Praktiken des Unterrichts sind jedoch auch für die Analyse von Musikunterricht von WALLBAUM herangezogen worden, um bspw. die Wirkung ihres versteckten Bedeutungsgehalts auf die Unterrichtssituation zu explizieren. »Gleichwohl zeigt sich in jeder Form von Musikpraxis im Unterricht auch dann etwas, wenn das Ziel nicht darin besteht, etwas zu zeigen. Hier wirkt gewissermaßen ein ›heimlicher Lehrplan‹, dessen Bedeutung nicht unterschätzt werden darf« (Wallbaum 2012a, 75). Dieser ›heimliche Lehrplan‹ vermittelt sich zwangsläufig bei jeder Form der Gestaltung von Unterrichtssituationen und lässt sich wohl nie vollständig aufdecken. Allerdings kann ein praxeologischer Blick auf Unterricht durch das Befremden des Gewöhnlichen und durch die Berücksichtigung der Materialität der Praktiken dazu beitragen, Aspekte in den Fokus zu rücken, die durch andere Analyseinstrumente verdeckt bleiben.

Bezieht man diese Überlegungen auf das Vorhaben einer Analyse der Praxisformen in den Vergleichsphasen von Mev, dann wären nicht nur die Musikpraxen als komplexe Praktikenbündel zu betrachten, sondern auch die Unterrichtspraxen, in denen sich bspw. die Vergleichsphase vollziehen würde. Die Praktik des Vergleichens könnte man so als eine Praktik, als ein Element dieses Praktikenbündels begreifen. Dabei wäre insbesondere die Materialität dieser Praktik zu berücksichtigen, was zunächst angesichts der Allgegenwärtigkeit dieser scheinbar rein mental vollzogenen Operation nur schwer vorstellbar ist. Der Exkurs in ausgesuchte Theorien des Vergleichens wird einen Weg anzeigen, der bei der Analyse der Vergleichsphase aus einer praxistheoretischen Perspektive gangbar ist.

3.2.3 Konsequenzen für den Analysegegenstand Praxisform

Die vertiefte Auseinandersetzung mit den beiden Hauptinspirationsquellen für den Begriff der (musikalischen) Praxis in den Schriften CHRISTOPHER WALLBAUMS hat zwei mögliche Konzeptionen des Analysegegenstands *Praxisform* hervorgebracht. Beide Konzeptionen sollen in die Analyse einfließen, da einerseits keine von beiden auf die andere reduzierbar erscheint und andererseits beide einen eigenen interessanten Zugang zu der Beschäftigung mit der Vergleichsphase versprechen.

Nun könnte man durchaus in Erwägung ziehen, MARTIN SEELS Auslegung von *Praxisform*, wie sie hier nachgezeichnet wurde, aus der praxistheoretischen Perspektive heraus zu lesen, wie es oben bereits angedeutet wurde. Hierfür liefern die Texte der beiden besprochenen Autoren durchaus Bezugspunkte. Denn obwohl es den Anschein erwecken mag, als ob SEEL in seiner Theorie der mehrdimensionalen Vernunft anthropologisch konstante Zugangsweisen zur Welt beschreibe, was einem mit der Praxistheorie kaum vereinbaren Essentialismus gleichkäme, nimmt dieser selbst eine historische und kulturelle Relativierung seiner Theorie vor, wenn er die Fragestellung seiner Arbeit folgendermaßen formuliert:

Welche Bedeutung hat die Rationalität des Ästhetischen für die Bestimmung eines Begriffs der Rationalität, der reich genug ist, die Formen der Orientierungsbildung und Wissensverwendung, die *unsere* Lebenspraxis *heute* bestimmen, in der Spannung von Abgrenzung, Kritik und Überlagerung zu begreifen? (Seel 1997, 9)

In dieser Hinsicht ließe sich SEELS ästhetische Theorie bspw. in eine Soziologie des Ästhetischen, wie sie von RECKWITZ entworfen wurde, einbinden. Dieser sieht in der ästhetischen Theorie eine Grundlage, »um einen kultursoziologisch anschlussfähigen Begriff des Ästhetischen zu entwickeln, wenn [...] [dieser] von vornherein *entuniversalisiert*, d.h. kulturalisiert und historisiert wird« (Reckwitz 2008, 266). Diesen Anforderungen scheint SEEL somit zu entsprechen. Zweifelsohne artikuliert sich in der Rückführung der Rationalitätstypen auf die Einstellungsarten auch

eine Form der ›Entintellektualisierung‹, da diese Einstellungen insbesondere mit einem erworbenen Habitus verknüpft werden, wenn SEEL feststellt: »Einstellungen sind [...] alle praktisch in dem Sinn, daß in ihnen personale Zugangsweisen bis auf den Widerruf erneuter Erfahrung habituell ausgemacht sind« (Seel 1997, 119).

In diesem Zitat deutet sich allerdings zugleich eine Divergenz zwischen Praxistheorie und Pragmatismus, den WALLBAUM SEEL explizit zuweist¹³, an. Diese zeigt sich, wie JÖRG VOLBERS in »Theorie und Praxis im Pragmatismus und in der Praxistheorie« (Volbers 2015) überzeugend vorführt, wenn man dem Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb dieser beiden Denkrichtungen nachgeht. Hier zeige sich nämlich eine

konträre [...] Haltung zu der Frage, wie mit dem Begriffspaar ›Theorie und Praxis‹ umgegangen werden soll. Die Pragmatisten plädieren für seine Auflösung [...] Ein kritisches Verhältnis gegenüber der eingefahrenen Bestimmung von Theorie und Praxis prägt auch die Praxistheorie. Doch bei aller Kritik halten aktuelle Vertreter der Praxistheorie an den *Gegensatz* von Theorie und Praxis fest, insofern sie auf eine unterschiedliche ›Logik‹ dieser Bereiche insistieren. (Volbers 2015, 195)

Den Grund für diese »*systematische* Pointe« (ebd.) sieht VOLBERS in einer Differenz, die zu Beginn der Darstellung der Theorie SEELS bereits erwähnt wurde:

Während die Praxistheorie sich auf den Grundbegriff der *Praxis* konzentriert, steht beim klassischen Pragmatismus viel stärker der Begriff der Erfahrung im Vordergrund. Der Pragmatismus ist mehr eine Philosophie der Erfahrung denn eine Philosophie der Praxis. (Ebd., 194)

Dieser Befund dürfte schon durch einen flüchtigen Blick ins Inhaltsverzeichnis von »Die Kunst der Entzweiung«, in dem zwei von vier Teilen

13 »Ich beschränke mich jetzt darauf, eine Position darzustellen, [...] die [...] in der aktuellen Ästhetik-Diskussion als Kandidat zumindest für eine Mehrheit infrage käme. Sie verbindet phänomenologische mit sprachanalytisch-hermeneutischen Verfahren und steht dem Pragmatismus in der Nachfolge Deweys nahe.« (Wallbaum 2005a, 6) Noch eindeutiger erfolgt die Zuordnung in (Wallbaum 2010, 92): »Die Begriffe aus dem philosophischen Pragmatismus von Martin Seel...«

der ›Erfahrung‹ gewidmet sind, auch für MARTIN SEEL plausibilisiert werden.

Diese verschiedenen Grundbegriffe haben Konsequenzen, die m.E. auch eine ›Entzweiung‹ der beiden dargestellten Konzeptionen der Praxisform für die Analyse der Vergleichsphase nahelegen. Grob zusammengefasst könnte man sagen, dass die Praxistheorie laut VOLBERS einem proklamierten ›Anti-Intellektualismus‹ auf eine Weise gerecht zu werden versucht, die verdeckt die »asymmetrische Sicht auf das Verhältnis von Geist und Wirklichkeit« (ebd., 197) des Intellektualismus entweder reproduziert oder dieser keine stichfeste Alternative entgegensetzen hat. Der Grund hierfür sei,

dass [in der Praxistheorie] der Begriff der Praxis fälschlicherweise als eine epistemisch fundamentale Kategorie verstanden [werde]. Sie [gelte] als ein stabiler, eigensinniger Grund, der durch die Beobachtung der Theorie möglichst transparent erschlossen werden soll. (Ebd., 196)

Das habe aber fatale Konsequenzen, wenn man »das Problem der reflexiven Selbstverortung der Theorie der Praxis« (ebd., 195) bedenke. »Die Begriffe von Theorie und Praxis markieren aus praxistheoretischer Perspektive zunächst ja nichts anderes als eine Relation *zweier* Praktiken, nämlich das Verhältnis zwischen der Praxis der Wissenschaftlerin und der Praxis, über die sie forscht« (Ebd.). Das Paradox besteht nun darin, dass die »Logik der Praxis, über die sie forscht« gegenüber der »Logik der theoretischen Praxis der Wissenschaftlerin«, durch welche erstere möglichst transparent erschlossen werden soll, die fundamentalere ist und zweite möglichst nicht auf erstere projiziert werden soll. Dieses muss sie aber letztlich tun, solange »das empirische Datum ›Praxis‹ [...] *prinzipiell* un-terbestimmt und daher interpretationsbedürftig ist« (Ebd., 203).

Hier ist nicht der Ort, dieser Kritik der Praxistheorie weiter nachzugehen. Ihre Skizzierung soll nur vor Augen führen, dass die »Praxistheorie, wie RECKWITZ sie konzipiert, [...] die vollständige Identifikation der Praxis mit einer empirischen Tatsache« (ebd., 205) darstellt. Hier ist unter ›Praxis‹ tatsächlich schlicht ›Wirklichkeit‹ zu verstehen, ›Wirklichkeit‹ als Ge-

genstand einer Theorie, die sich doch immer wieder außerhalb dieser positionieren muss, so sehr sie sich auch als gleicher Bestandteil unter gleichen zu beschreiben versucht. Sie kann nichtsdestotrotz ein gewinnbringendes deskriptives Analyseinstrument für Unterricht sein, dass daher in der vorliegenden Arbeit weiter berücksichtigt werden soll.

Im Praxisbegriff bei SEEL drückt sich m.E. noch eher die Perspektive des Subjekts aus, das angesichts von Problemsituationen immer wieder auf Erfahrung zurückgreifen muss, um sich handelnd zu orientieren. ›Theorie‹ wird hier zu einem integralen Bestandteil dieser Praxis, die diese mitprägt. Diese Perspektive soll in die Analyse einfließen, weil sie der eingangs formulierten normativen Problemstellung Rechnung tragen kann: Ist eine Vergleichsphase im Modell Mev geeignet, SuS ästhetische Erfahrungen machen zu lassen?

4 Exkurs: Vergleichstheorie

Die beiden herausgestellten Konzeptionen von *Praxisform* haben verschiedene Ansichten auf die Vergleichsphase zur Folge. So kann diese von einem praxeologischen Standpunkt aus als ein Praktikenbündel oder eine Praxisformation verstanden werden, in der die Operation des Vergleichens als eine Teilpraktik analysiert werden könnte. Aus der Sicht eines Rationalitätstheoretischen Pragmatismus im Sinne MARTIN SEELS könnte bei der Vergleichsphase sicherlich von einer Praxis des Musikunterrichts gesprochen werden, die Frage nach der Praxisform der Vergleichsphase bezöge sich allerdings eher auf die Einstellung, in der sie von den beteiligten Akteuren in erster Linie vollzogen wird. Diese Sichtweise fokussiert somit einen Aspekt, welcher der »material-empirischen Analyse« (Reckwitz 2003, 284) weitestgehend verschlossen bleibt.

Welchen Begriff von Praxisform man für die Analyse der Vergleichsphase nun auch ansetzen mag, in jedem Fall dürfte eine allgemeine Betrachtung dessen, was ein Vergleich ist bzw. was wir tun, wenn wir vergleichen, eine gute Grundlage bilden, von der man ausgehen kann und auf die man sich gegebenenfalls zurückbeziehen kann. Sie kann exemplarisch für den Diskurs über unsere vergleichenden Handlungen stehen, der sich gewiss auf diese Praxis auswirkt. Sie wird aber auch eine Orientierung darüber bieten, wie die Vergleichsphase innerhalb des Modells Mev weiter zu konkretisieren ist. Schließlich ist hierüber bisher nicht viel mehr gesagt, als dass diese im Musikunterricht zwischen den Inszenierungsphasen stattfinden soll und dass in dieser trivialerweise Musikpraxen verglichen werden sollen. Was jedoch bspw. genau unter ›Musikpraxen‹ zu verstehen ist, konnte bisher zwar skizziert werden, wird aber im Zuge der Untersuchung und Einbettung der Vergleichsphase in das Gesamtkonzept Mev auf der Grundlage dieser allgemeinen Auseinandersetzung vertieft werden müssen und können.

Eine Anlaufstelle für eine solche erste Orientierung bieten vergleichstheoretische Beiträge, in denen der Vergleich bzw.

das Vergleichen *an sich* in den Blick kommt [...] [und] von konkreten und vielleicht für problematisch erachteten Vergleichen der Schritt gemacht wird zur Hermeneutik des Vergleichens, zu dessen allgemeinen Strukturen, Funktionen, aber auch zu seinen Problemen und Grenzen. (Mauz und von Sass 2011, 1)

Die Anzahl dieser Beiträge ist allerdings angesichts der »Omnipräsenz des Vergleichens« (ebd.) verblüffend gering. »Als Gegenstand philosophischer Bemühungen sind Vergleiche [offenbar] unbeliebt« (Sass 2011, 25). Doch auch in der soziologischen und kulturwissenschaftlichen Forschung rücke »das Vergleichen trotz seiner vielfach tragenden Funktion in sozialen und historischen Prozessen nicht als Untersuchungsgegenstand eigenen Rechts in den Blick« (Epple und Erhart 2015, 17). Aufgrund dieser beschränkten Quellenlage werde ich mich im Folgenden hauptsächlich auf zwei Beiträge beziehen, die zum einen einem philosophisch-hermeneutischen und zum anderen einem soziologisch-praxistheoretischen Ansatz entsprechen. Wenngleich also allgemeine Bestimmungen des Vergleichens zur Orientierung herangezogen werden, soll es hier um eine »Untersuchungsperspektive [gehen], die das Vergleichen nicht auf eine logische Relation reduziert, sondern es als eine historische Praxis erst sichtbar macht« (Ebd., 19).

4.1 Allgemeine Betrachtungen des Vergleich(en)s

In »Vergleiche(n). Ein hermeneutischer Rund- und Sinkflug« (2011) legt HARTMUT VON SASS einen interessanten Versuch vor, der konstatierten »methodische[n] Gefahr [...], die Asymmetrie zwischen der Inanspruchnahme des Vergleichs einerseits und der Ignoranz diesem gegenüber andererseits implizit zu vergrößern« (Sass 2011, 25) entgegenzuwirken, indem er sich »diesem für unsere Lebensvollzüge unhintergehbaren Phänomen nun auch philosophisch (näherhin: wissenschaftstheoretisch)« (ebd.) annimmt. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit dürften insbesondere seine Ausführungen zu strukturellen Fragen des Vergleichens und seine »kleine Vergleichstypologie« gewinnbringend sein.

Zunächst unterscheidet VON SASS »zwischen sinnvollen und sinnarmen, vielleicht gar sinlosen Vergleichen« (Ebd., 26). Folglich gilt seine Untersuchung den Merkmalen und Strukturen sinnvoller Vergleiche bzw. sinnvollen Vergleichens und nicht etwa wahrer Vergleiche bzw. richtigen Vergleichens. Was im Kontext der anstehenden Analyse bereits als Indiz gelesen werden darf, dass Vergleichen nicht zwangsläufig in theoretischer Einstellung vollzogen werden muss. Im alltäglichen Sprachgebrauch unterstelle man – so weiter – einem sinnarmen oder sinnlosen Vergleich meistens, »dass es zwischen den *comparata* eine[r] hinreichend ausgeprägte[n] Ähnlichkeitsbeziehung« (ebd.) ermangele, was gerne mit der Redewendung, dass hier ›Äpfel mit Birnen‹ verglichen würden, ausgedrückt wird und *ex negativo* darauf schließen lässt, dass diese *similitudo* die wesentliche Bedingung eines sinnvollen Vergleichs darstelle. Hierin erblickt VON SASS richtigerweise einen performativen Widerspruch. Denn indem man die Unähnlichkeit der *comparata*, die ja maßgeblich für die Aberkennung der Sinnhaftigkeit des Vergleichs herangezogen wird, festgestellt habe, habe man bereits einen sinnvollen – weil für das Urteil grundlegenden – Vergleich der zwei angeblich unvergleichbaren Glieder vollzogen. »Die *similitudo* ist folglich nicht Voraussetzung sinnvoller Vergleiche, sondern eines ihrer möglichen, wenn auch fokusabhängigen Resultate« (Ebd., 27). Es lässt sich dementsprechend der Fokus, die Vergleichshinsicht oder – als Terminus technicus – das *tertium comparationis* als notwendiges Element eines Vergleiches neben den *comparata* bestimmen und vermuten, dass die Sinnhaftigkeit desselben von diesem abhängt. Es leuchtet ein, wenn VON SASS relativierend hinzufügt: »Die möglichen *tertia* eines Vergleichs bestehen nicht autark, sondern nur in einem praktischen Zusammenhang« (ebd., 27 f.). Ob also eine bestimmte Vergleichshinsicht die *comparata* in ein sinnvolles Verhältnis setzt, hänge auch davon ab, in welchem Kontext diese Operation vollzogen werde. Zusätzlich seien die »Kontexte [...], in denen sich die Vergleichsglieder befinden« (ebd., 28) zu berücksichtigen, sodass sich eine »Vierstufigkeit – Vergleichsglieder, Vergleichshinsicht, Kontext der Hinsicht, Kontext der Glieder – für eine Beschreibung komparativer Verfahren sowie deren Berechtigung und Sinnhaftigkeit« (ebd.) ergebe.

Bezogen auf das Vergleichen innerhalb der Vergleichsphase von Mev kann man mit VON SASS vorläufig festhalten, dass für die Beschreibung eines konkreten Vergleichs von Musikpraxen und die Beurteilung seiner Sinnhaftigkeit die genannten vier Aspekte bedacht werden sollten. Was die Vergleichsglieder und ihre Kontexte betrifft, dürfte zumindest auf allgemeinsten Ebene eine Bestimmung möglich sein. Es sind immer Musikpraxen, die stets im Kontext ›Unterrichtspraxis‹ inszeniert werden und in Bezug auf eine oder mehrere Hinsichten ins Verhältnis gesetzt werden, wobei der Kontext dieses Vollzugs allgemein ebenfalls in der Unterrichtspraxis anzusiedeln ist. Ob und inwiefern das (didaktisch intendierte) Vergleichen von Musikpraxen im Rahmen von Vergleichsphasen also in einem Unterricht, der sich am emM orientiert, sinnvoll durchzuführen ist, dürfte – so die erste Intuition – primär von der noch ungeklärten Vergleichshinsicht, aus der dieses erfolgt, abhängen.

Eine konkretere Charakterisierung dessen, was unter ›Musikpraxis‹ zu verstehen ist, wird ferner bei der Analyse der Vergleichsphase schon alleine deshalb dringlich, weil dieser Begriff – wie sich zeigt – die einzige Beschreibung eines Elementes des Vergleichens von Musikpraxen auf dieser noch äußerst abstrakten Ebene liefert, die über die banale Auskunft, dass es sich um Unterrichtspraxis handele, hinausgeht. Für diese Charakterisierung kann die Einordnung des Vergleich(e)n(s) von Musikpraxen innerhalb der von VON SASS vorgeschlagenen Vergleichstypologie dienlich sein.

»Bei einer Vergleichstypologie kommt es darauf an, die Funktionsweise und Arten komparativer Verfahren zu systematisieren« (ebd., 34). Zur Systematisierung der Vergleichsarten bietet VON SASS fünf Gegensatzpaare an, die teilweise als Pole verstanden werden müssen, zwischen denen ein konkreter Vergleich oder eine Art des Vergleichens angesiedelt werden kann. Eine Ausnahme bildet diesbezüglich die Unterscheidung zwischen *diachronen* und *synchronen* Vergleichen, deren Gegensatzglieder zwar durchaus gemeinsam in einem Vergleich vorkommen könnten, aber kein Kontinuum aufspannen. Ein *diachroner* Vergleich läge vor, wenn die Zustände ein und desselben Gegenstands zu unterschiedlichen

Zeitpunkten die Vergleichsglieder ausbilden, diese also numerisch identisch sind. Bei einem *synchronen* Vergleich hingegen würden verschiedene Gegenstände hinsichtlich eines einzigen Zeitpunktes ins Verhältnis gesetzt. »Synchrone und diachrone Vergleiche können getrennt oder auch gemeinsam auftreten« (ebd., 35). Letzterer Fall läge vor, »wenn beispielsweise das Ergebnis einer Partei (A) bei einer zurückliegenden Wahl (t_1) mit dem Ergebnis weiterer Parteien (B,C,...) bei einer anderen Wahl (t_2) verglichen wird« (ebd.). Naheliegender wäre es jedoch, den Aspekt der zeitlichen Verortung der Vergleichsglieder von demjenigen ihrer numerischen Identität zu trennen. Auf diese Weise wäre das gebrachte Beispiel als *diachroner* Vergleich mit *numerisch* unterscheidbaren Vergleichsgliedern einzuordnen.

Wie verhält es sich nun beim Vergleichen von Musikpraxen? Was die zeitliche Dimension anbelangt, scheinen die Vergleichsglieder notwendigerweise an verschiedenen Zeitpunkten verortet zu sein. Dies trifft zumindest solange zu, wie man davon ausgeht, dass die konkreten Musikpraxen im Unterricht, wie sie die Mitglieder der Lehr-/Lerngruppe erfahren haben, zur Disposition stehen. Denn es dürfte dem Begriff der Erfahrungssituation widersprechen, wenn man behaupten würde, jemand könne zwei Musikpraxen gleichzeitig erfahren. Vielmehr erfahren Menschen – zumindest im Sinne SEELS – Situationen stets als Ganzes. Komplizierter könnte es werden, wenn man die Musikpraxen als Verkettungen von Praktiken begreift. Das Besondere an Praktiken ist ja gerade, dass sie situationsübergreifend sind, wenn sie auch darauf angewiesen sind, immer wieder vollzogen zu werden. Dieses zu ermöglichen, war die spezifische Funktion der Materialität der Praktik. Es stellt sich die Frage, ob Musikpraxen aus dieser Perspektive nicht zwischen dem Zeitpunkt ihres Vollzugs bzw. schon zuvor und dem Zeitpunkt ihrer vergleichenden Gegenüberstellung und darüber hinaus parallel ›fortexistierten‹ und man daher eher von einem *synchronen* Vergleich sprechen müsste. Diesem Schluss lässt sich entgegenhalten, dass es sich dabei trotz allem um die jeweiligen Zustände bzw. Ausformungen der Praktiken und Praktiken-

bündel geht und nicht um deren situationsübergreifenden ›Kern‹. Gleichwohl wird der Frage nach der zeitlichen Verortung von Musikpraxen in der Analyse nachzugehen sein.

Was die *numerische* Identität der Musikpraxen betrifft, legt sich einem von einem übergeordneten Standpunkt aus die Auffassung nahe, dass es sich eigentlich um den numerisch identischen Gegenstand ›Musikunterrichtspraxis‹ handele, dessen Zustände zu unterschiedlichen Zeitpunkten miteinander verglichen würden. So mag es eine Schülerin oder ein Schüler im Fall einer misslungenen Unterrichtspraxis eventuell sogar erleben. Wenn der Unterricht jedoch im Sinne des emM gelingt und tatsächlich verschiedene erfüllte musikalisch-ästhetische Praxen erfahrbar wurden, dann dürften die Musikpraxen als *numerisch* unterscheidbare *comparata* in einen entsprechenden Vergleich eingehen, was sich vermutlich auch in den Äußerungen der SuS niederschlagen dürfte. In jedem Fall weist der Aspekt der *numerischen* Identität auf den Umstand hin, dass Musikunterricht eigensinnige Formen von Musikpraxen ausbildet, die eben auch Merkmale von Unterrichtspraxis nie vollständig verlieren.

Unproblematisch dürfte die Beschreibung des Vergleichens von Musikpraxen als einen überwiegend *genetischen* Vergleich sein, da man sicherlich »›Kontakte oder Einflüsse‹ zwischen den *comparata*« (ebd.) annehmen darf. Es ist zumindest wünschenswert und auch sehr wahrscheinlich, dass die Erfahrung einer Musikpraxis die darauffolgenden Erfahrungen anderer Musikpraxen mehr oder weniger beeinflusst. Gleiches dürfte für die Praktiken der Musikpraxen gelten, sodass ein rein *typologischer* Vergleich ausgeschlossen zu sein scheint.

Für die vorliegende Arbeit interessanter ist die Unterscheidung zwischen *präferenzlosem* und *asymmetrischem* Vergleich, die VON SASS insofern wieder relativiert, als dass er auf die Frage, »ob es denn überhaupt symmetrisch-präferenzlose Vergleiche geben könne« (ebd., 36), keine eindeutige Antwort gibt. Da sinnvolle Vergleiche – wie oben erläutert – immer von einem Vergleichsinteresse geleitet sind, das für die Sinnhaftigkeit der Wahl der *comparata* und *tertia* grundlegend ist, sind Zweifel daran angebracht, ob es Vergleiche gibt, in denen »eines der *relata* [...] [nicht] den Richtwert für das jeweils andere Glied« (ebd.) abgibt. Selbst

wenn eine scheinbar so objektive Vergleichshinsicht wie die Größe auf zwei *relata* angesetzt wird, kann das je nach Kontext der Vergleichshinsicht »einem *relatum* dem anderen gegenüber normierende Autorität« (ebd.) zusprechen, während sich diese Asymmetrie in einem anderen Kontext umkehren kann. Diese Schwierigkeit des präferenzlosen Vergleichs wird sich erwartungsgemäß beim Vergleichen von Musikpraxen, die im engen Zusammenhang mit der eigenen Identität stehen, verschärfen. »Der Bezug des Vergleichs zum Problem des Anderen – der Alterität – ist damit angezeigt« (ebd. 37). Es wird zu überlegen sein, ob ein präferenzloser Vergleich in diesem Fall überhaupt erstrebenswert ist.

Die Ausführungen zu ›offenen‹ und ›geschlossenen‹ Vergleichen bei VON SASS machen weiterhin deutlich, dass die festgestellte Unbestimmtheit der Vergleichshinsicht, aus der die Musikpraxen in Beziehung gesetzt werden sollen, auch eine produktive Dimension eröffnen kann. »Dem Vergleich kommt [...] der Charakter einer probierenden Suchbewegung zu; ihm ist etwas Spielerisches eigen« (ebd., 38), wenn die materialen (Vergleichsglieder) und die formalen (*tertia*) Elemente nicht oder nur zum Teil uneindeutig bestimmt sind. Es ist auszuschließen, dass WALLBAUM das Vergleichen von Musikpraxen als ›geschlossene‹ Vergleiche angelegt hat oder dass diese Form des Vergleichens, »bei der sowohl die materialen als auch formalen Elemente festgelegt sind, sodass der Vergleich seiner blossen Durchführung harrt« (ebd., 37), sich gut in die Vorgaben des emM einfügen würde. Die noch näher zu charakterisierenden Vergleichshinsichten werden demzufolge einen gewissen Interpretationsspielraum zulassen dürfen oder gar müssen.

Das soll wiederum nicht bedeuten, dass jeder konkret vollzogene Vergleich in der Vergleichsphase die Form eines ›offenen‹ oder gar *emergenten* Vergleichs annehmen muss, in denen im Gegensatz zu *stabilen* Vergleichen das »Woraufhin« erst »in der Operation [...] emergiert.« (Ebd., S. 38) Die SuS müssen nicht notwendigerweise in ›Gleichnissen‹ über die Musikpraxen sprechen, damit eine Vergleichsphase als dem emM gemäß gelten kann. Es obliegt vielmehr dem Geschick der LP, diese Phase so zu gestalten, dass der übergeordnete Vergleich, dem jeder einzelne Vollzug dient, die nötige Offenheit aufweist, sodass hier nicht »der

Komparativ des Messens« (ebd., 37) regiert, was offenbar mehr einer theoretischen denn einer ästhetischen Praxisform entspräche.

Die Frage nach der Funktion des Vergleichens ist hiermit angesprochen und wird in der folgenden Analyse neben den anderen hier aufgeworfenen Aspekten zu behandeln sein. Vorher soll ein praxistheoretisch orientierter Beitrag die bei VON SASS stark an sprachlich formulierten, vergleichenden Sätzen ausgerichtete Betrachtung ergänzen.

4.2 Praktiken des Vergleichens

In dem Aufsatz »Vergleichen als Praxis. Vorüberlegungen zu einer praxistheoretisch orientierten Untersuchung von Vergleichen« (2015) skizziert JOHANNES GRAVE von dem Befund ausgehend, dass bei der vielfach formulierten Kritik am Vergleich »in der Regel *Praktiken* des Vergleichens zur Diskussion« (Grave 2015, 138) ständen, einen Forschungsansatz, der »die Aufmerksamkeit gezielt auf Momente des Vergleichs [...] lenkt, die oftmals übersehen werden« (ebd., 146). Diese Skizze soll als Anregung für eine praxistheoretisch orientierte Analyse der Vergleichsphase in dieser Arbeit dienen und vermag anzudeuten, inwiefern eine solche Ausrichtung im Rahmen dieser Arbeit umsetzbar ist.

Wie in dem Kapitel ›Praxisform‹ bereits erwähnt, stellt die praxistheoretische Sichtweise eine »Suche nach einem ›dritten‹ Weg jenseits von handlungstheoretischen und strukturalistischen Ansätzen« (ebd., 139) dar, weshalb

Vergleiche und ihre Effekte weder [...] vorrangig auf Intentionen der handelnden Subjekte zurückgeführt, noch [...] ausschließlich einer abstrakten, strukturalistischen Beschreibung unterzogen [werden], die nach allgemeingültigen ›Mechanismen‹ und Regeln des Vergleichs oder bestimmter Vergleichstypen fragen müsste, um die vielfältigen Wirkungen komparativer Operationen zu erklären. (Ebd.)

Für diese Betrachtungsweise ist es wichtig, sich stets den Status von Praktiken vor Augen zu halten. Praktiken seien demnach nicht auf das einzelne Handlungssubjekt angewiesen, sondern das einzelne Subjekt konstituiere sich umgekehrt erst durch Praktiken (der Subjektivierung). Gleichwohl seien Praktiken auf Subjekte (im Plural) angewiesen, die sie vollziehen und materialisieren. Denn

Praktiken [sind] als Vollzüge zu verstehen, die – selbst in ihrer vermeintlich besonders unkörperlichen Ausprägung, den diskursiven Praktiken – nicht ohne die Körperlichkeit und Leiblichkeit der handelnden Subjekte, die materialen Bedingtheiten der dabei involvierten Objekte und Hilfsmittel und die jeweilige Situation mit ihren Kontingenzen gedacht werden können. (Ebd., 140)

Wer das Vergleichen in dieser Weise als Praktik untersucht, den oder die interessiert vor allem, was jemand beim Vergleichen tut, und zwar interessiert zunächst der öffentlich ›sichtbare‹ Anteil dessen, was jemand beim Vergleichen tut, weil es dieser Anteil ist, der den ›Kern‹ einer Praktik gesellschaftlich ›am Laufen hält‹. Die Vorstellung ist ferner, dass es eines impliziten Wissens bedarf, um eine bestimmte Praktik zu vollziehen, welches diejenigen, die diese Praktik erfolgreich aktualisieren, im Laufe ihres Lebens verkörperlicht haben und dessen sie sich i.d.R. nicht bewusst sind. Es wäre also zudem zu fragen, was man können muss, über welches ›Know-how‹ man verfügen muss, um eine Vergleichspraktik zu beherrschen.

GRAVE weist verschiedene Aspekte aus, die eine derartige praxistheoretische Perspektive auf das Vergleichen gegenüber anderen auszeichnet. Diese sollen hier kurz dargestellt und andeutungsweise mit dem Vergleichen von Musikpraxen in Bezug gesetzt werden.

Als erstes nennt GRAVE als Vorzug einer Untersuchung der Praktik(en) des Vergleichens, dass damit »insbesondere der *performative Vollzugscharakter von Vergleichen* hervortrete« (ebd., 142). Angesprochen sind dabei sowohl gedankliche Operationen, die sich in diskursiven Praktiken äußern können, wie z.B.

Entscheidungen und Setzungen bei der Wahl von Komparata und Vergleichshinsichten [...], [...] Perspektivierungen bei der näheren Bestimmung und Wahrnehmung von Vergleichsgliedern, [...] Favorisierung oder gar Konstituierung von Kategorien und impliziten Gewichtungen der Relevanz von Unterschieden und Übereinstimmungen (ebd.)

als auch eher körperliche Performanzen, wie z.B. »Praktiken des Sammelns, Sichtens und Auswählens von Informationen, [...] Prozesse der informationstechnischen Verarbeitung [...] sowie [...] Praktiken der Notation und Repräsentation« (ebd.). Dieser performative Vollzugscharakter würde sich bspw. zeigen »in der Tendenz zur Konstituierung, Essentialisierung und Naturalisierung von Kategorien, die dem *tertium comparationis* zugrunde liegen« (ebd., 143). Solche zugrunde gelegten Kategorien und deren unterstellte Relevanz in Bezug auf die *comparata* würden beim Vollzug des Vergleichens nicht weiter hinterfragt werden, weil sie dessen Voraussetzung bildeten, und sich mit jedem erfolgreichen Vollzug verfestigten. Solche Prozesse der Naturalisierung sind sicherlich auch im Musikunterricht zu beobachten. So gab und gibt es immer wieder die Tendenz, der Musik ein natürliches Wesen zuzusprechen, wie z.B., dass sie aus Rhythmus, Melodie und/oder Harmonie bestehe.¹⁴ Diese Kategorien werden dann gern für – leider auch dezidiert asymmetrische – Vergleiche herangezogen und bestätigen sich solange, wie dieser Vergleich als erfolgreich und sinnvoll erfahren wird (was im Zweifelsfall die LP entscheidet). Wenn diese Tendenz der ›Praxis des Vergleichens‹ eigen ist, dann lässt sie sich nicht vermeiden. Es verhielte sich mit ihr wie mit dem ›heimlichen Lehrplan‹. Man könnte versuchen, sie soweit es geht zu explizieren und ins Bewusstsein zu rufen. Ferner werfen die von GRAVE aufgelisteten Kontextperformanzen, wie z.B. die Praktiken des Sammelns, Sichtens und Auswählens von Informationen, die Frage auf, inwiefern die Vergleichsphase in die Inszenierungsphasen übergreift und

14 Es »besteht die Gefahr, dass das zur ‚Musik selbst‘ erklärt wird, was sich in europäisch-traditioneller Notenschrift darstellen lässt. Dann können kulturelle Implikationen ‚im Rücken‘ der Lehrkraft wirken und die Lernsituation behindern.« (Gies und Wallbaum 2012, 3)

sich beide Phasen gegenseitig durchdringen. Denn wenigstens das Sammeln und Sichten von Informationen für den Vergleich von Musikpraxen findet ja in dem Modell Mev im Wesentlichen in den Inszenierungsphasen statt. Darüber hinaus impliziert der von GRAVE benannte Aspekt der Performativität, dass eine Analyse der Praktik(en) des Vergleichens von Musikpraxen in einem praxistheoretischen Sinne einen konkreten Vollzug zum Gegenstand nehmen und somit die rein begrifflich-konzeptionelle Ebene verlassen müsste. Die Möglichkeit einer Unterrichtsbeobachtung wurde bereits in der Einleitung ausgeschlossen. Auf denkbare Alternativen wird noch einzugehen sein.

Für diese methodische Konsequenz spricht weiterhin der Aspekt der »*Situiertheit komparativer Operationen*« (ebd.), den GRAVE betont. Diese kontextuelle Einbettung des Vergleichens hatte schon VON SASS herausgestellt. Sie erfährt in einer praxistheoretischen Untersuchung eine zusätzliche analytische Aufwertung, sodass eine allgemeine Angabe des Kontexts oder eine mentale Simulation desselben für eine »dichte Beschreibung dieser Situiertheit von Vergleichen« (ebd., 144) nicht hinreichend sein dürfte.

Mit dem Aspekt der Ausdifferenzierung und Zusammenführung »bestehende[r] *Typologien des Vergleichens*« (ebd.) schafft GRAVE einen für die Praxistheorie verblüffend theorieaffinen Anknüpfungspunkt zur »kleinen Vergleichstypologie«, wie sie VON SASS vorgeschlagen hat. Da in diesem Zusammenhang schon eine vorläufige Einordnung des Vergleichens von Musikpraxen vorgenommen wurde, ließe sich laut GRAVE in Bezug auf die vermeintlich anzuwendenden Typen von Vergleichen fragen, »ob sie mit bestimmten Praktiken einhergehen« (ebd.), und sich somit die begrifflich-konzeptionelle mit der praxistheoretische Herangehensweise verschränken lässt.

Ebenfalls in den Fokus einer Analyse der Praktiken des Vergleichens könnten »*Aushandlungsprozesse im Umgang mit Vergleichshindernissen*« (ebd., 145) rücken, die sich ergäben, wenn *Inkommensurabilitäten* oder *Nonkommensurabilitäten* behauptet würden. Es ist zu erwarten, dass diese Situationen gerade in einem Unterricht, in dem SuS versuchen Musikpraxen miteinander zu vergleichen, des Öfteren auftreten dürften.

Das Auftreten einer solchen Schwierigkeit könnte sogar als Indiz dafür gewertet werden, dass die SuS in den Inszenierungsphasen tatsächlich eine ästhetische Erfahrung gemacht haben. Schließlich sind es gerade Erfahrungen des Ästhetischen, die dazu verleiten, ihnen die Aura der Einzigartigkeit und Unvergleichbarkeit zuzusprechen. Ebenso denkbar ist es, dass die Menge von Einzelvergleichen, die innerhalb einer Vergleichsphase vorgenommen werden, »zu keinem übergreifenden komplexen Vergleich« (ebd.) zusammengeführt werden (können), dass also eine Inkommensurabilität attestiert wird. Es wird in der weiteren Untersuchung zu zeigen sein, ob eine solche Zusammenführung wünschenswert ist und wie sie zu erreichen ist. Aus der hier dargestellten Perspektive ginge es allerdings zuerst darum, die Aushandlungsprozesse zu beschreiben, die mit der Artikulation eines Vergleichshindernisses ansetzen.

Interessant in Hinsicht auf die Analyse der Einstellung, die mit dem Vollzug von Vergleichen einhergeht, könnte schließlich die Suche nach »Vergleiche[n], die nicht sprachlich artikuliert werden« (ebd., 146) sein. Es wäre einmal zu erwägen, ob dem ›Modell ästhetischer Kritik‹ nicht an sich der Charakter eines Vergleichs zukommt, ohne dass diese zwangsläufig mit sprachlichen Äußerungen verbunden sein muss. Diese Überlegung drängt sich auf, wenn man nach dem Verhältnis von Konfrontation, Kommentar und Interpretation oder Kritik¹⁵ bzw. dem Verhältnis zwischen den ästhetischen Wahrnehmungsdimensionen *korrespondiv*, *kontemplativ* und *imaginativ*¹⁶ fragt. Der empirische Blick des Praxistheoretikers hingegen würde sich auf die Möglichkeit vergleichender Gesten, Mimik, Blicken oder Verwendung von Artefakten (Bilder, Tonaufnahmen, Kleidung usw.) richten und bedürfte zu diesem Zweck einer konkreten Beobachtung. GRAVES Urteil fällt bezüglich dieser Möglichkeit vergleichender nicht-sprachlicher Verhaltensweisen positiv aus, wenn er konstatiert: »Ganz unzweifelhaft werden in solchen Fällen Vergleiche

15 Vgl. (Seel 1997, 236-265)

16 Vgl. (Wallbaum 2009, 222), wo Wallbaum vorschlägt, das Modell ästhetischer Kritik »als ein mögliches Wechselspiel zwischen den drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmungspraxis« zu lesen.

vollzogen, die eine spezifische körperliche oder materiale Verankerung haben und ihrerseits in Praktiken aktualisiert werden« (ebd.). Gleichzeitig wirft diese hypothetische Möglichkeit Fragen nach der Gestaltung der Vergleichsphase auf. In welchem Maß muss sich diese in diskursiven Praktiken vollziehen? Welche Konsequenzen ergeben sich für das Verhältnis von ›ästhetischer Kompetenz‹ und sprachlichen Fähigkeiten, wenn man bspw. die Bewertungsproblematik an die Vergleichsphase heranträgt? Sind Arrangements denkbar, in denen sich die SuS zum Zweck des Vergleichens nicht-diskursiver Praktiken bedienen könnten?

Wie sich gezeigt hat, helfen die fünf grob umrissenen Aspekte einer praxistheoretischen Perspektive auf das Vergleichen im Sinne GRAVES nicht nur dabei, eine derart ausgerichtete Analyse der Praxisform in den Vergleichsphasen von Mev zu konkretisieren. Sie haben zudem Fragen und Anregungen auf konzeptionell-begrifflicher Ebene zutage gebracht, deren Berücksichtigung für die Untersuchung und Einbettung der Vergleichsphase in das Modell Mev lohnend erscheinen. Um aber daneben eine ›material-empirische‹ Analyse zu ermöglichen, wird die Auswahl eines konkreten Materials unablässig sein, in dem ein Vergleich von Musikpraxen vollzogen wird. Hierfür wird in einem ersten Schritt der Aufsatz »Musikpädagogisches Wandern und Fluxus in Halberstadt. Ein Beispiel von ›Musikpraxen erfahren und vergleichen‹« von OLIVER KRÄMER und CHRISTOPHER WALLBAUM herangezogen.

5 Analyse der Praxisform in den Vergleichsphasen von Mev

Die ausführliche Auseinandersetzung mit den beiden wichtigsten theoretischen Grundlagen und Einflüssen für den Praxisbegriff in den Schriften CHRISTOPHER WALLBAUMS – die ästhetische Theorie MARTIN SEELS und die praxeologische Kultursoziologie von ANDREAS RECKWITZ – hat zwei Möglichkeiten der Konzeption des Analysegegenstandes *Praxisform* aufgezeigt. Beiden soll im Folgenden Rechnung getragen werden.

Die Erste ist geeignet, die in der Einleitung problematisierte Fragestellung, ob bzw. wie die Vergleichsphase in den Begründungskontext des emM zu integrieren ist, zu behandeln. Sie akzentuiert den Aspekt der ›ästhetischen Erfahrung‹ und begreift *Praxisform* unter Rekurs auf SEEL als ›Art der Weltzuwendung‹ bzw. als primär bestimmt durch diese. Die Fragestellung lässt sich vor diesem Verständnis konkretisieren: Es wird zu zeigen sein, ob und wie die Vergleichsphase so entworfen werden kann bzw. muss, dass sie ästhetische Erfahrung, welche sich »nur aus ästhetischer Praxis« (Wallbaum 2009, 227) ergeben kann, die wiederum immer durch eine ästhetische Wahrnehmungspraxis bestimmt ist, ermöglicht, anregt und unterstützt und damit eine ästhetische Art der Weltzuwendung nahelegt.

Die zweite Auffassung von *Praxisform* stellt das Vergleichen von Musikpraxen als einen Komplex von Praktiken vor, welche es zu identifizieren und auf ihren Sinn hin zu interpretieren gilt. Sie ist geeignet, die Resultate der begrifflich-konzeptionellen Analyse sprichwörtlich an die Praxis anzubinden und um einige interessante Aspekte zu ergänzen. Sie bildet den Rahmen einer material-empirischen Analyse, welche eines konkreten Vollzugs eines Vergleichs von Musikpraxen als Gegenstand bedarf. Mangels entsprechender, zu beobachtender Unterrichtspraxis werde ich hierfür ein Beispiel aus der Literatur wählen, das KRÄMER und WALLBAUM vorgelegt haben. Eine Untersuchung dieses Erfahrungsberichts über zwei Musikpraxen, die im Zuge zweier hochschulübergreifender musikpädagogischer Lehrveranstaltungen realisiert wurden, dürfte zudem mehr Klarheit darüber verschaffen, was WALLBAUM unter dem Vergleichen von Musikpraxen versteht.

Für beide Ansätze werden sich die begrifflichen Vorarbeiten und die Ergebnisse aus der Beschäftigung mit den vergleichstheoretischen Beiträgen von GRAVE und VON SASS als hilfreich erweisen. Genau genommen wurde hier ein bedeutender Teil der Analyse bereits geleistet. Nun gilt es, die dabei entstandene Komplexität wieder zu fokussieren.

5.1 Einbettung der Vergleichsphase in das Modell Mev

Versteht man Mev als ein »erweitertes musikdidaktisches Modell« (Wallbaum 2016, 49) gegenüber dem einfachen musikdidaktischen Modell emM, dann darf man bei der konzeptionellen Einbettung der Vergleichsphase von der Gegebenheit der Inszenierung von Musikpraxen ausgehen. Die prozess-produkt-didaktische Realisierung dieser Musikpraxen stellt für WALLBAUM ihrerseits die angemessenste Form des Musikunterrichts im Sinne eines Paradigmas dar, das HERMANN J. KAISER als »ästhetisches Paradigma« (Kaiser 2002, 4) bezeichnet und das ROLLE »aus verschiedenen Diskursen hergeleitet und musikpädagogisch zugespitzt« (Dreßler 2016, 53) hat, um es auf die bildungstheoretische Formel zu bringen, die in der Einleitung als »Prinzip der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen« bereits genannt wurde (vgl. Fußnote auf S. 4). In dieser Hinsicht kann man durchaus davon sprechen, »dass die Arbeit von Christian Rolle (1999) Vorbedingungen aufarbeitet sowie einige didaktische Impulse formuliert« (Dreßler 2016, 45), an die WALLBAUM anknüpft und die daher einen Begründungszusammenhang sowohl für das emM als auch für das Modell Mev schaffen. Insofern die Inszenierung der Musikpraxen also als konzeptionell begründet angesehen werden darf und diese in der Vergleichsphase als *comparata* herangezogen werden, kann eine konzeptionelle Einbettung der Vergleichsphase sinnvollerweise die nähere Charakterisierung dieser Vergleichsglieder als Ausgangspunkt wählen.

5.1.1 ›Musikpraxen‹ als comparata der Vergleichsphase

Die Unterscheidung von *diachronen* und *synchronen* Vergleichen bei VON SASS hatte eine Unsicherheit bei der zeitlichen Verortung bzw. der Bestimmung des zeitlichen Umfangs von Musikpraxen offenbart. Diese Unschärfe entsteht dadurch, dass WALLBAUM die Unterscheidung zwischen ästhetischen und nicht-ästhetischen musikalischen Erfahrungen nicht vornimmt. Auf diese Weise ist unter »musikalischer Praxis bzw. ‚Musik‘ immer eine ästhetische Wahrnehmungspraxis« (Wallbaum 2009, 200) zu verstehen.¹⁷ Umgekehrt dürfte folglich gelten, dass musikalische Praxis zeitlich auf die Momente beschränkt ist, in denen ästhetische Wahrnehmungspraxis stattfindet. In der Vergleichsphase werden also anscheinend ausschließlich Momente ins Verhältnis gesetzt, in denen die Mitglieder der Lehr-/Lerngruppe ästhetische Wahrnehmungspraxis vollzogen haben. Diese mag zwar nicht unabhängig sein von der ›materialen‹ Beschaffenheit der Situation, sie könnte sich jedoch auf einen einzigen Augenblick beschränken. Maximal dürfte sie sich auf eine komplette Unterrichtsstunde erstrecken. Es ist fraglich, ob man vor diesem Verständnis beim Versuch einer erneuten Inszenierung in einer folgenden Unterrichtsstunde von derselben Musikpraxis sprechen kann. Die Kontextbedingungen dürften sich in der Zeit zwischen den beiden Inszenierungen erheblich verändert haben (anderes Wetter, andere Gemütslage, andere Erfahrungen etc.), auch wenn die herangezogenen Kulturtechniken im Kern dieselben bleiben. Demnach ließen sich sinnvollerweise immer nur die Erfahrungen einzelner Unterrichtsstunden oder deutlich voneinander unterschiedener Teile von Unterrichtsstunden, in denen die Inszenierung musikalisch-ästhetischer Praxis gelungen ist, miteinander vergleichen.

17 Vgl. auch (Wallbaum 2016, 44): »Versteht man Musik als Variante von ästhetischer Praxis, ist folglich jede musikalische Praxis auch eine ästhetische Praxis und jede musikalische Erfahrung auch eine ästhetische Erfahrung...«

Dass dies nicht der von WALLBAUM intendierte Begriff von »Musikpraxis bzw. -praxen« sein kann, wird allein deutlich, wenn man sich das in der Einleitung erwähnte Beispiel des Klassensongs vergegenwärtigt. Dieses Projekt lässt sich in der Weise, wie es von WALLBAUM dargestellt wird, natürlich nicht innerhalb eines Unterrichtstermins realisieren. Dennoch scheint die Gesamtheit des Projekts ein Beispiel dessen zu sein, was WALLBAUM unter einer der zu vergleichenden Musikpraxen versteht, wenn er die Lehr-/Lerngruppe nach Abschluss und Auswertung des Projekts vor die Frage gestellt sieht, »welche musikalische Praxis als nächste erfahrbar gemacht werden soll.« (Wallbaum 2013, 27 f.) Dass damit wiederum nicht bloß das Resultat – bspw. die Erfahrung einer gelungenen Aufführung des Klassensongs – angesprochen ist, lässt sich aus weiteren Textstellen vermuten, in denen bspw. im Zusammenhang mit Musikpraxen in der Schule von »einer auf ein halbes Jahr angelegten Produktion« (Wallbaum 2009, 274) die Rede ist.¹⁸ Ferner ist die enge Verknüpfung von Musikpraxen und Musikkulturen zu beachten, wenn es z.B. heißt: »Mit ‚Musikkulturen‘ meine ich konkrete, gesellschaftlich gefestigte Musikpraxen« (Wallbaum 2005a, 11). Es wäre ein Missverständnis, wenn man daraus folgerte, dass lediglich solche gesellschaftlich gefestigte Musikpraxen realisiert und im Anschluss aus einem quasi kultur-soziologischen Erkenntnisinteresse heraus verglichen werden sollen. Mit Nachdruck weist WALLBAUM daraufhin, dass ein solcher Versuch der exemplifizierenden ›Musikkultur-Simulation‹ kaum vereinbar wäre mit dem Ziel, musikalisch-ästhetische Praxis erfahrbar zu machen.

Wenn nämlich die kulturelle Orientierung vorrangig sein soll, dann bestimmt das richtige oder falsche Nachmachen eines musikkulturellen Vorbildes die Situation und behindert musikalisch-ästhetische Praxis, in der es nicht darum geht, ob etwas *richtig oder falsch*, sondern ob es

18 Ebenso handelt es sich bei dem Text »Musikpädagogisches Wandern und Fluxus in Halberstadt« um einen Bericht über zwei Musikpraxen, die im Zuge jeweils einer »viertägigen Studienfahrt« (Krämer und Wallbaum 2014, 3) durchgeführt wurden. »Die Grenzen zwischen Vorbereiten, Probieren bzw. Proben und Aufführen lösen sich auf. Die Phasen gehen oft unmerklich ineinander über. [...] Alles zusammen ist immer schon das ästhetische Vollziehen einer Praxis.« (Ebd., 11)

attraktiv, beglückend, gelungen, spannend, irritierend, bloß sinnlich oder *erfüllend* ist. (Wallbaum 2012b, 35)

Das Zitat macht durch den erneuten Rekurs auf das Vollzugsinteresse deutlich, dass sich die Frage nach der zeitlichen Dimension von Musikpraxen nicht zugunsten einer Lesart lösen lässt. Beide Aspekte bedingen sich gegenseitig: Eine konkrete musikalisch-ästhetische Erfahrung in einer zeitlich abgegrenzten Erfahrungssituation kann sich nur unter Verwendung von Kulturtechniken, die sowohl vor als auch nach dieser Erfahrung ›existieren‹, ereignen und ist auch immer die Erfahrung einer spezifischen Konstellation von Kulturtechniken. Die Aktualisierung eines bestimmten Bündels von Kulturtechniken konstituiert (zumindest nach WALLBAUM) nur dann eine Musikpraxis, wenn ein ästhetisches Wahrnehmungsinteresse dominierend ist. Insofern manche Praktiken im Rahmen des Musikunterrichts stets in diese Konstellationen von Kulturtechniken einfließen,¹⁹ bilden sich dort eigensinnige Musikpraxen, die man auch als »SchulMusiken« (Wallbaum 2010, 105) bezeichnen könnte.

5.1.2 Alternativer Begründungszusammenhang für die Vergleichsphase

An dieser Stelle ist ein Hinweis auf einen zweiten neben dem in der Einleitung problematisierten Begründungszusammenhang für Mev und damit für die Vergleichsphase angebracht. Dieser nimmt nicht die ›ästhetische Erfahrung‹ als Grundlage, sondern einen auf Musik angewandten Begriff von ›Mündigkeit‹.

Wenn ein junger Mensch sich zu einer mündigen Person bilden soll, dann bedeutet das, dass er in der Lage sein soll, in Kenntnis der umgebenden Wirklichkeit sich mit guten Gründen für eine Auswahl der heute und morgen möglichen Lebensformen zu entscheiden. Auf Musik bezogen heißt das, dass die allgemein musikalisch gebildete Person in Kenntnis der sie umgebenden gesellschaftlichen Musikpraxen (diese

19 Vgl. bspw. (Wallbaum 2005a, 14)

nenne ich Musikkulturen) sich mit guten Gründen für die eine und gegen die andere entscheiden bzw. sich in verschiedenen bewegen können soll. (Wallbaum 2005a, 10)

Mit anderen Worten: der musikalisch mündige Mensch solle sich »verständlich in verschiedenen Musikkulturen bewegen können« (ebd., 11). Hierfür bedürfe er einer musikbezogenen Orientierungskompetenz. »Diese Kompetenz würde sich darin zeigen, dass man z.B. eine ›Gebrauchsanleitung‹ für charakteristische Musikfamilien geben und dieses Wissen bei der Begegnung mit unbekanntem Musiken anwenden kann« (Wallbaum 2013, 35). Wenn man VON SASS darin zustimmen darf, dass »orientierende Leistungen komparative Elemente als einen ihrer wesentlichen Bestandteile enthalten« (Sass 2011, 43), dann erscheint eine Phase der vergleichenden Reflexion über die inszenierten Musikpraxen und deren ›Familienähnlichkeit‹ zu außerschulischen Musikkulturen als die geeignetste Methode, um die angestrebte Orientierungskompetenz zu erwerben. Wenn dem so ist, dann kann das Modell Mev und ebenso die Vergleichsphase als gut begründet gelten, solange man musikkulturelles Orientierungswissen als zentrales Ziel des Musikunterrichts ansieht.

Es regt sich freilich schnell der Verdacht, dass diese Konzeption des Vergleichens von Musikpraxen dem eines kultursoziologischen und damit wissenschaftlichen Vergleichens ähnelt. Das Interesse und damit die Praxisform wären demzufolge als ›theoretisch‹ zu beschreiben. Selbst wenn dieser Befund zutreffend wäre, erwiese sich dieser aus mehreren Gründen als unproblematisch. Erstens ist die Maxime, »dass es im Musikunterricht einzig und alleine um die Gestaltung musikalisch-ästhetischer Erfahrungssituationen gehen soll« (Wallbaum 2016, 49) in diesem Argumentationskontext nur eine sekundäre. Zweitens bedeutete selbst diese Zielsetzung des Musikunterrichts nicht zwangsläufig, dass jede Unterrichtssituation eine musikalisch-ästhetische Praxis darstellen muss. Es kann zweckmäßig und sogar notwendig für die Gestaltung musikalisch-ästhetischer Praxis sein, auch Unterrichtsphasen mit der Dominanz einer

anderen Praxisform in das Unterrichtsgeschehen einzufügen.²⁰ »Entscheidend erscheint dabei nur, dass diese Tätigkeiten für die Schüler immer erkennbar im Zusammenhang mit musikalischer Praxis stehen« (Wallbaum 2005a, 13). Schließlich muss der artikulierte Verdacht dahingehend relativiert werden, dass er nur die halbe Wahrheit erfasst: »Das Vergleichen lässt sich einerseits als Teil ästhetischer Kritik verstehen, in der es hilft, Phänomene zu bemerken, zu unterscheiden und zu kommunizieren, andererseits als Teil einer Kartierung musikalischer Praxen und Erfahrungswelten« (Wallbaum 2010, 115). Die zweite Dimension des Vergleichens hätte unbestreitbare Züge einer wissenschaftlich-theoretischen Praxis. Die Erste hingegen nimmt die Musikpraxen in Form einer ästhetischen Kritik als ästhetische Objekte in den Blick. Als ästhetische Objekte werden sie aber stets in ästhetischer Einstellung wahrgenommen bzw. retrospektiv vorgestellt.

Mit GRAVE wurde darauf hingewiesen, dass Vergleichsvollzüge eine »Tendenz zur Konstituierung, Essentialisierung und Naturalisierung von Kategorien, die dem *tertium comparationis* zugrunde liegen« (Grave 2015, 143), aufweisen. Es besteht demnach immer die Gefahr, dass sich die Dominanz einer theoretischen Praxisform in den Vergleichsphasen über die Naturalisierung der für diese Praxisform relevanten Kategorien und Konstituierungen der *comparata* auf die Inszenierung der Musikpraxen überträgt. Die Feststellung einer Familienähnlichkeit zwischen einer Schulmusik und einer »außerschulischen« Musikkultur in Hinsicht auf relevante Kulturtechniken bspw. dürfte dazu verleiten, die zweite, gesellschaftlich gefestigte Musikpraxis zur Richtschnur für die Inszenierung der ersten zu erheben. Es wird also genauer auf die übergeordnete Vergleichshinsicht und das zugrundeliegende Vergleichsinteresse in den Vergleichsphasen einzugehen sein.

20 (Wallbaum 2005a, 13) nennt bspw. die Vorbereitung der Vollzüge musikalisch-ästhetischer Praxen, die »mit allen in der Schule zur Verfügung stehenden Methoden« wie z.B. »das Üben eines Stückes, einen einführenden Vortrag [und] Recherchen zu einer Musikkultur« erfolgen könne.

5.1.3 Vergleichshinsicht(en) und ihr Kontext in den Vergleichsphasen

Auch wenn eine Grundsatzentscheidung für die Entwicklung von musikkulturellem Orientierungswissen als Ziel des Musikunterrichts eine konsistente Legitimation der Vergleichsphase liefern würde, bliebe die zentrale Frage dieser Arbeit offen, wie das konzeptionell verankerte Vergleichen von Musikpraxen allein vor dem Hintergrund des emM zu begründen wäre. Es lassen sich kaum Argumente für die Vergleichsphase in den Arbeiten WALLBAUMS finden, die wirklich unabhängig von der Ausrichtung an der musikkulturellen Orientierungskompetenz sind und sich nur auf die Vorgaben des emM beziehen. Dennoch begegnet einem folgender Schluss: »Das Verfahren des interkulturellen Vergleichs im Unterricht wäre schon ein Gebot für ein *einfaches Modell* von Musikunterricht, dem es um nichts als das immer wieder neue (!) Ermöglichen von erfüllter ästhetischer Praxis ginge« (Wallbaum 2010, 106). Doch wie ist es zu verstehen, dass es auch in einem Unterricht nach dem emM methodisch sinnvoll sei, interkulturell zu unterrichten, weil dies »belebende Abwechslung« (ebd., S. 105) bringe? Und wie lässt sich daraus ein Gebot für die Vergleichsphase ableiten? Zur Beantwortung dieser Fragen soll im Folgenden nochmals die Vergleichshinsicht und ihr Kontext beim Vergleichen von Musikpraxen im Rahmen eines emM betrachtet werden.

Ich bin bis hierhin davon ausgegangen, dass die *comparata* in der Vergleichsphase aus zwei oder mehreren Musikpraxen gebildet werden, die von den Mitgliedern der Lehr-/Lerngruppe erfahren wurden. Soll die Vergleichsphase ihrerseits eine ästhetische Praxisform darstellen, müsste die zentrale Tätigkeit (das Vergleichen von Musikpraxen) in einer ästhetischen Einstellung vollzogen werden. In einer ästhetischen Einstellung liegt das Interesse des Vollzugs im Vollzug selber. Da die *comparata* vorerst als erfahrene Musikpraxen bestimmt wurden, stellt sich folglich die Frage, ob eine Hinsicht denkbar wäre, unter der das Vergleichen dieser Musikpraxen Attraktionen hervorbringt, die dafür sorgen, dass dieser Vollzug primär um seiner selbst willen erfolgt. Ich hatte bereits festge-

halten, dass das Vergleichen aus einem Interesse der soziologischen Kartierung von Musikpraxen am ehesten »eine wissenschaftliche Praxis des Identifizierens und Einordnens« (ebd., 115) hervorbringen würde. Ein geeigneterer Kandidat wäre die Vergleichshinsicht ›ästhetische Qualität bzw. Gelungenheit‹. Um einen Vergleich unter dieser Hinsicht entscheiden zu können, müssen die Glieder, die in diesem Fall aus dem Gedächtnis abrufbare Erfahrungen mit Kulturtechnikkonstellationen sind, als ästhetische Objekte wahrgenommen bzw. erinnert werden. Es ist plausibel, dass auf diese Weise die ästhetischen Qualitäten der erinnerten Situationen erscheinen und vielleicht sogar Situationen erst retrospektiv zu ästhetischen Erfahrungen führen können. Vorauszusetzen wäre dabei, dass man von einer ›geteilten Erinnerung‹ spricht, um dieses ›ästhetische Objekt‹ von einem Andenken abgrenzen zu können. Die Musikpraxen müssen wohl ferner als aktualisierbar gedacht werden, da der ästhetische Streit, der durch diese Vergleichssituation möglicherweise initiiert würde, einen Verweis auf die konkrete Situation oder einen relevanten Teil daraus notwendig machen könnte, was bereits auf eine Durchmischung von Inszenierungs- und Vergleichsphase hindeutet. Dennoch wird das Vergleichen von Musikpraxen zum großen Teil aus der Erinnerung geschehen und somit auch zu einem Vergleich zwischen den verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven der Mitglieder der Lehr-/Lerngruppe. Das *tertium* ›ästhetische Qualität‹ erfordert ästhetische Urteile über die Vergleichsglieder, die wiederum zum ästhetischen Streit einladen. Sofern ästhetischer Streit als konstitutiv für ästhetische Erfahrung zu betrachten ist, wäre das ein starkes Argument für das Vergleichen von Musikpraxen unter der genannten Hinsicht.

Es ließe sich einwenden, dass es sich geradezu umgekehrt verhalte: Nicht das Vergleichen von Musikpraxen initiiere ästhetischen Streit, sondern ästhetischer Streit ist immer mit dem Vergleichen von Wahrnehmungsvollzügen verbunden. Diese komparative Struktur lässt sich sogar bis in die ›ästhetische Praxis der Kunst‹ verfolgen, in der die Konfrontation stets mit der Interpretation verglichen wird, ohne dabei zu einem abschließenden Urteil zu kommen. Es wäre demnach unklar, was diese Form des Vergleichens von Musikpraxen derart auszeichnen würde, dass

ihr eine eigene Phase des Unterrichts zuzuteilen wäre. Sie erscheint zunächst als eine äußerst verinnerlichte und zugleich kommunikative Art der musikalisch-ästhetischen Praxis und wäre somit eine unter vielen.

Mit VON SASS wurde festgestellt, dass der Kontext der Vergleichshinsicht eine wesentliche Rolle bei der Bewertung der Sinnhaftigkeit eines Vergleiches spielt, diesen Kontext könnte man auch als das Interesse hinter dem Vollzug des Vergleichens verstehen. Hierin wäre evtl. das zu suchen, was die beschriebene Form des Vergleichens von Musikpraxen auszeichnet. Doch steht dieses Interesse mit der Entscheidung für die ästhetische Praxisform nicht bereits fest? Liegt dieses Interesse nach dem Gesagten nicht im Vollzug selber? Hier muss man wohl zwischen dem ›Interesse des Vollzugs‹ (die Vergleichshinsicht) und dem ›Interesse am Vollzug‹ (der Kontext der Vergleichshinsicht) unterscheiden. Anderenfalls ergäbe auch das pädagogische Interesse am Vollzug ästhetischer Praxis keinen Sinn, weil jede entsprechend intendierte ästhetische Praxis paradoxerweise als instrumentelle Praxisform zu charakterisieren wäre. Das Interesse am Vollzug des Vergleichens von Musikpraxen liegt unter Maßgabe des emM in einleuchtender Weise ebenfalls im »immer wieder neue[n] (!) Ermöglichen von erfüllter ästhetischer Praxis« (ebd., 105). Inwiefern die Vergleichsphase diesem Interesse dient, wird deutlich, wenn man den zeitlichen Verlauf eines entsprechenden Musikunterrichts berücksichtigt. Man kann sich leicht vorstellen und es gehört auch in den Bereich ästhetischer Erfahrungen, dass ein und dieselbe Musikpraxis – im Sinne einer bestimmten Konstellation von Kulturtechniken – auf Dauer schlicht langweilig wird. Am Beispiel des Klassensongs formuliert WALLBAUM dies so: »Der Wunsch nach der sofortigen Produktion eines zweiten Klassensongs wird nicht geäußert werden, sei der erste auch noch so gut gelungen« (Wallbaum 2013, 28). Wenn also alle Beteiligten wirklich an der Inszenierung ästhetischer Praxen interessiert sind, wird früher oder später der (genuin ästhetische) Wunsch nach Abwechslung aufkommen. Wird dieser Wunsch bei der bzw. als Anlass für die Planung einer neuen Musikpraxis artikuliert, befindet man sich im Grunde schon mitten im Vergleichen von Musikpraxen. Gesucht wird in dieser Situation schließlich nach einem für das ästhetische Interesse signifikanten Unterschied

zwischen den bereits erfahrenen und einer noch zu erfahrenden Musikpraxis. Es kristallisiert sich in Bezug auf die Vergleichsglieder also eine Dreierkonstellation heraus: Verglichen werden eine in der Planung befindliche Musikpraxis mit einer noch weitestgehend präsenten Musikpraxis vor dem Hintergrund eines Vergleichs mit einer oder mehreren Musikpraxen, die in der Vergangenheit entweder innerhalb oder außerhalb des Unterrichts erfahren wurden; und zwar unter der Hinsicht ihrer spezifischen ästhetischen Erfüllungsqualitäten und aus dem Interesse heraus, eine neue ästhetische Erfüllungsqualität erfahrbar zu machen. Es dürfte als legitim anzusehen sein, wenn die Lehrperson als Experte oder Expertin in Sachen musikalisch-ästhetischer Praxis diesem Vergleichen einen festen Platz im Unterrichtsgeschehen einräumt.

Aus diesen Überlegungen heraus offenbart sich die Vergleichsphase nicht als bloßes zusätzliches Element, das an das emM angefügt werden müsste, sondern als Aspekt des emM selber, der hervortritt, wenn man die Logik des emM und die zeitliche Dimension des Unterrichtsgeschehens gleichermaßen berücksichtigt. Bei aller »klare[n] Trennung von Inszenierung und vergleichender Reflexion« (Wallbaum 2016, 51) auf der Ebene der Unterrichtsstruktur durchdringen sich beide Phasen funktionell. Das Vergleichen von Musikpraxen in Bezug auf ihre ästhetischen Erfüllungsqualitäten kann als eine eigensinnige Form der Musikpraxis gedacht werden und das Inszenieren von Musikpraxen erfolgt immer auch in einem vergleichenden Modus.²¹ Auch wenn man den Gedanken an eine Vergleichsphase als ästhetische Praxisform fallen lässt und sie eher als theoretische oder instrumentelle Praxisform deuten möchte, muss sie doch als unverzichtbarer Teil einer Konkretisierung des emM verstanden werden. Gelingt ein solcher Unterricht, ist musikkulturelles Orientierungswissen das notwendige Resultat der Vergleichsphase, das zugleich für die immer wieder neue Inszenierung von Musikpraxen angewendet werden muss. Der oben nachgezeichnete Begründungszusammenhang

21 Dass die Grenzen zwischen Vergleichspraxis und Kontextpraktiken fließend sind, wurde bereits bei der Auseinandersetzung mit (Grave 2015) vermutet. Vgl. S. 30 in dieser Arbeit.

kann also auch vom emM ausgehend gedacht werden, sodass die Entwicklung kultureller Orientierungskompetenz als sekundär betrachtet werden kann. Je nachdem, von welchem Punkt man bei diesem Argumentationsgang für das Modell Mev ausgeht, ist entweder die Erfahrung ästhetischer Praxis nötig, um eine umfassende kulturelle Orientierungskompetenz aufzubauen, oder ist der Erwerb kultureller Orientierungskompetenz Bedingung für die Inszenierung (immer wieder neuer) ästhetischer Erfahrung. Und trotzdem scheint es je nach Wahl des Ausgangspunktes zu einer Akzentverschiebung zu kommen, indem in einem Fall dasjenige als sekundär betrachtet wird, was im anderen Fall als grundlegend angesehen wird.

5.1.4 Ein Rückblick auf die Vergleichstheorie

Die Ergebnisse aus der Beschäftigung mit den vergleichstheoretischen Aufsätzen von GRAVE und VON SASS haben nicht nur entscheidende Denkimpulse für die durchgeführte konzeptionelle Analyse der Vergleichsphase gesetzt, sie können zudem für eine kurze Charakterisierung erneut herangezogen werden.

So wird aus der Konzeption der Vergleichsphase, wie sie hier vorgestellt wurde, noch deutlicher, in welchem ›Kausalzusammenhang‹ die Vergleichsglieder miteinander stehen. Sie gehen in ihr auseinander hervor, sodass man von einer extremen Form des *genetischen* Vergleichs sprechen könnte. Die erfahrenen Musikpraxen beeinflussen die zu planende Musikpraxis nicht nur, sondern sind maßgebend für ihre Konstitution.

Es hat sich ferner gezeigt, dass ein *präferenzloser* Vergleich im vorliegenden Fall nicht nur nicht möglich, sondern in gewisser Hinsicht gar nicht wünschenswert ist. Vielmehr sind die ästhetischen Präferenzen der Mitglieder der Lehr-/Lerngruppe der treibende Motor des gesamten Unterrichtsgeschehens. Für die Planung einer künftigen, hoffentlich erfüllenden Musikpraxis ist es natürlich wichtig herauszustellen, welche der

bereits erfahrenen Musikpraxen als ›erfüllender‹ bzw. gelungener erlebt wurde. So gesehen geben eines oder mehrere der Vergleichsglieder schon »den Richtwert für das [bzw. die] jeweils andere[n] Glied[er]« (Sass 2011, 36) ab. Nur ist das nicht im Sinne eines »An- oder Abgleich[ens]« (ebd.) zu verstehen. Denn diese Form des Vergleichens von Musikpraxen sucht aus einem ästhetischen Interesse heraus ja gerade nach dem Unterschied, nach dem Neuen, nach dem Fremden. Dieses Andere soll allerdings zugleich vielversprechend sein angesichts des Vertrauten. An diesem Punkt mag man die entscheidende Schwachstelle der vorgeschlagenen Interpretation der Vergleichsphase bzw. des gesamten Modells Mev sehen. Denn es dürften zumindest Zweifel daran angebracht sein, ob das ästhetische Bedürfnis nach Abwechslung in dem Maße vorhanden und wirkmächtig ist, wie es in der dargebotenen Argumentation vorausgesetzt wurde. Ist es nicht denkbar, dass auch ein relativ eingeschränkter Bereich einander ähnlicher Musikpraxen ausreichend sein kann, um sich – zumindest für den Lebensabschnitt, den man in der Schule verbringt – immer wieder erfüllte Praxen erfahrbar zu machen? Sind nicht alle Fans einer bestimmten Musikkultur geradezu Gegenbeispiele zu der These vom ästhetischen Bedürfnis nach dem ›ganz-Anderen‹? Von der Einschätzung dieser Prämisse scheint es offenbar abzuhängen, ob sich eine Begründung der Vergleichsphase nicht letztlich doch auf die Zielsetzung ›Entwicklung musikkultureller Orientierungskompetenz‹ beziehen müsste.

Fraglos ist hingegen der offene Charakter des Vergleichens von Musikpraxen in dem hier vertretenen Verständnis zutage getreten. Nicht nur das übergeordnete *tertium comparationis* ›ästhetische Qualität‹ dürfte unbestimmt genug sein, um eine »probierende Suchbewegung« (ebd., 38) in Form von vielen Einzelvergleichen anzustoßen. Auch die Tatsache, dass eines der Vergleichsglieder (die zu planende Musikpraxis) gänzlich unbestimmt ist, trägt dazu bei, dass sich der übergeordnete Vergleich in diverse Einzelvergleiche unter verschiedensten Vergleichshinsichten und mit wechselnden Ausdeutungen des variablen *relatum* separiert, um sich schließlich hoffentlich wieder in einen übergeordneten Vergleich zu formieren. Es gehört wohl zur Aufgabe der Lehrperson innerhalb dieses Konzepts, hierfür Sorge zu tragen.

Zuletzt kann man noch die Frage nach der methodischen Integrierbarkeit nicht-sprachlicher Vergleichspraktiken in die Vergleichsphase abwägen. Es ließen sich durchaus Unterrichtsarrangements ausmalen, in denen sich der Vergleich zwischen den erfahrenen Musikpraxen weitestgehend auf einer nicht-sprachlichen Ebene ereignet. So könnte man sich einer an der Idee des ›Analytical Shortfilms‹ angelehnten Methode bedienen, indem man die SuS aus entsprechendem Aufnahmемaterial (Audio oder audiovisuell) solche Momente auswählen und zusammenschneiden lässt, in denen die spezifische ästhetische Qualität der jeweiligen Musikpraxen ihrer Meinung nach besonders deutlich hervortritt. Wird aus diesen Ausschnitten in kontrastierender Weise ein ästhetisches Produkt hergestellt, kann man diesem sicherlich einen vergleichenden Charakter zusprechen. Sobald es jedoch um die Verständigung über die bevorstehende Musikpraxis geht, scheint sprachliche Kommunikation unerlässlich zu sein.

5.2 Praktiken des ›Musikpraxen-Vergleichens‹

Die Analyse auf der konzeptionell-begrifflichen Ebene hat eine Interpretation der Funktion der Vergleichsphase innerhalb des Modells Mev hervorgebracht. Aus diesem Verständnis ließen sich bereits einige Implikationen für eine genauere Charakterisierung und Gestaltung dieser Unterrichtsphase ableiten. Mit Rekurs auf die »Vorüberlegungen zu einer praxistheoretisch orientierten Untersuchung von Vergleichen« (2015) von GRAVE sollen nun anhand eines konkreten Musikpraxen-Vergleichs, der von KRÄMER und WALLBAUM durchgeführt und in einem musikpädagogischen Aufsatz dargestellt wurde, weitere Aspekte der Vergleichsphase – im Sinne eines Praktikenbündels – beleuchtet werden.

Es muss vorweggenommen werden, dass sich das Vergleichen von Musikpraxen, wie es in dem ausgewählten Text vollzogen wird, in mehreren Punkten vom Musikpraxen-Vergleichen innerhalb einer an Mev ausgerichteten Unterrichtspraxis, wie sie in dieser Arbeit skizziert wurde, unterscheidet. Am augenscheinlichsten ist die schriftliche Form, in der

das Vergleichen vollzogen wird. Sie hat zur Folge, dass sich die Analyse hauptsächlich auf den Vollzug von Sprechhandlungen beschränken wird. Nicht-diskursive Praktiken können größtenteils nur indirekt erschlossen werden. Ferner fanden weder die Inszenierung noch der Vergleich der Musikpraxen im Rahmen eines Musikunterrichts an einer allgemeinbildenden Schule statt, sondern im Zuge eines musikpädagogischen Seminars bzw. der Verfassung eines musikpädagogischen Aufsatzes. Damit geht einher, dass dieses Musikpraxen-Vergleichen nicht aus der Dynamik eines Unterrichts erwächst, der das Ziel verfolgt, anhand der Vergleichsergebnisse weitere Musikpraxen zu inszenieren. Es stellt vielmehr eine Reflexion und Präsentation zweier hochschuldidaktischer Inszenierungen dar. »In Leipzig sind diese Veranstaltungen [zwar] Teil einer Reihe, die dem Modell ‚Musikpraxen erfahren und vergleichen‘ folgt« (Krämer und Wallbaum 2014, 1), aber die Autoren räumen gleichzeitig ein, dass »das Element des Vergleichens von zwei Musikpraxen bislang noch nicht einbezogen [wurde]« (ebd., 2). Auch wenn die beiden Autoren vielfach Beiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars in den Text einfließen lassen, lässt sich behaupten, dass sie stellvertretend für die gesamte Seminargruppe den Vergleich vornehmen, während dieses der »eigentlichen« Funktion der Vergleichsphase in Mev nicht entsprechen dürfte. Folgt man den Ausführungen GRAVES, dann hat diese »*Situiertheit komparativer Operationen*« (Grave 2015, 143) Konsequenzen für den praxistheoretischen Blick.

Nichtsdestotrotz kann die nähere Betrachtung dieses Beispiels zur Klärung der Fragen, was jemand tut, wenn er oder sie Musikpraxen vergleicht, und auf welches implizite Wissen man dabei zurückgreift, beitragen. So nennt GRAVE im Zusammenhang mit dem »*performativen Vollzugscharakter von Vergleichen*« (ebd., 142) einige gedankliche Operationen, die als Praktiken des Vergleichens beschrieben werden können und in dem zu analysierenden Text auf spezifische Weise vollzogen werden.

Eine fast schon trivial wirkende Voraussetzung für die Praxis des Vergleichens von Musikpraxen ist mit der Fähigkeit zur »Entscheidung [...] und Setzung [...] bei der Wahl von Komparata und Vergleichshinsich-

ten« (ebd.) benannt. In der Umsetzung erweist sich diese Operation allerdings als nicht unproblematisch, was auch bei KRÄMER und WALLBAUM thematisiert wird, wenn vom »*Changieren von Text und Kontext*« (Krämer und Wallbaum 2014, 11) die Rede ist. Der Aushandlungsprozess darüber, welche Teile der Erinnerung, welche Handlungen und welche Umstände in relevanter Weise zu der Bestimmung der Vergleichsglieder ›Musikpraxen‹ herangezogen werden, gehört zum Vergleichsvollzug selbst und kann zu scheinbar widersprüchlichen Ergebnissen führen. Bspw. wird zum Zweck der Vergleichbarkeit folgende Setzung vorgenommen: Es »kreisen beide Praxen in Bezug auf Musik um unterschiedliche Gravitationszentren« (ebd., 13). Diese Setzung ist zwingend für die Anwendbarkeit der Vergleichshinsicht ›(musikalisches) Gravitationszentrum‹. Gleichzeitig wird im Vollzug des Vergleichens diese Eingrenzung dessen, was zu der Musikpraxis hinzuzuzählen ist, wieder aufgehoben, wenn festgehalten wird, dass »bei der anderen [Musikpraxis] kein spezifisch musikalisches [Gravitationszentrum], sondern vielmehr ein antizivilisatorisches, körpernahes In-der-Natur-Sein im Zentrum steht: das Wandern« (ebd.). Während die erste Setzung nahelegt, dass primär das unter die jeweilige ›Musikpraxis‹ fällt, was um ein musikalisches Gravitationszentrum kreist, werden durch das Vergleichsresultat die Vergleichsglieder wieder in eine Schwebelage versetzt. Diese Vagheit gilt – insbesondere in diesem Fall – auch für das *tertium* ›Gravitationszentrum‹, was durch seinen metaphorischen Charakter eine gedankliche Suchbewegung auslöst, die zusätzlich dadurch angetrieben wird, dass auf die Frage, was unter dieser Vergleichshinsicht zu verstehen sei, die Vergleichsresultate selber als Beispiele für ›Gravitationszentren‹ angegeben werden (vgl. ebd.).

Es ist als eine Konsequenz aus der Situiertheit dieses konkreten Vollzugs aufzufassen, dass viele der Einzelvergleiche scheinbar mehr der Konstituierung der Vergleichsglieder und -hinsichten dienen, als der eindeutigen Benennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. So liefern die Absätze, die unter den Vergleichshinsichten ›Relation von Text und Kontext‹, ›ästhetische Praxis ermöglichende Umstände‹, ›Gefühl der Teilhabe an etwas Originalem‹ und ›Einfluss dezidiert körperlicher As-

pekte auf die Erfahrungssituation«²² Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Musikpraxen herausstellen sollen, eher Merkmale von Musikpraxen im Allgemeinen. Zwei Gründe hierfür sind, dass die Adressaten des Vergleichs (die Leserinnen und Leser) zum einen nicht teilgenommen haben an den Musikpraxen und zum anderen anhand der Vergleiche exemplarisch über das Modell Mev aufgeklärt werden sollen (so ist wohl der Untertitel »Ein Beispiel von ›Musikpraxen erfahren und vergleichen« zu verstehen).

Bezogen auf die eher körperlichen Kontextaktivitäten, die GRAVE als Aspekte des performativen Vollzugscharakters von Vergleichen nennt, lassen sich trotz der schriftlichen Form des vorliegenden Vollzugs einige Feststellungen treffen. So kann man bspw. Beschreibungen von »Praktiken des Sammelns, Sichtens und Auswählens von Informationen« (Grave 2015, 142) finden. Zu den Praktiken des Sammelns von Informationen wären natürlich einerseits die Aktivitäten im Vollzug der Musikpraxis selber zu zählen. Im Fall der im Text beschriebenen ›Fotosafari« kommt es des Weiteren zu einer bemerkenswerten Durchmischung von solchen ›Kernpraktiken« der Musikpraxis und Praktiken des Sammelns von Informationen im engeren Sinne. Denn die Erfüllung der »Aufgabe, Ausschau nach Sichtbarem zu halten, das in einem irgend gearteten Zusammenhang zum Cage-Klang steht« (Krämer und Wallbaum 2014, 5) wird hier als »starker Moment« der Musikpraxis bezeichnet und hält zugleich Informationen über die Musikpraxis fest, die in Form von Bildern unmittelbar in den Vergleich einfließen. Das wirft methodische Fragen darüber auf, inwiefern Praktiken des Sammelns von Informationen im engeren Sinn als zentrale Elemente von Musikpraxisinszenierung genutzt werden können und sollten. Was die Praktiken des Sichtens und Auswählens von Informationen angeht, so dürften diese hauptsächlich mit den aufgelisteten »Nachbereitungsaktivitäten« (ebd., 3) und den Praktiken beim Verfassen des musikpädagogischen Aufsatzes (bspw. diskursive

22 Die Umschreibungen der Vergleichshinsichten stammen von mir und beziehen sich auf (Krämer und Wallbaum 2014, 11 f.)

Praktiken der Autoren, Praktiken des Schreibens am Computer etc.) zusammenfallen.

Ein anderes Bild ergibt sich hingegen, wenn man den Fokus auf die gedankliche Operation des Erinnerns setzt. In diesem Fall bleiben das Sichten und Auswählen von Informationen, die hier als mentale Repräsentationen der Erfahrungssituation gedacht werden können, nur bedingt sichtbare Praktiken. Dennoch kann man plausible Annahmen über »körperliche Tätigkeiten bei der Untersuchung der Vergleichsglieder« (Grave 2015, 142) in diesem Sinne aufstellen. Es ist leicht vorstellbar, dass das Erinnern mit Praktiken verbunden ist, die eine bestimmte Materialität bzw. Körperlichkeit annehmen, bspw. eine relativ ruhige Körperhaltung oder -bewegung, das Schließen der Augen oder das ungerichtete Blicken in die Ferne usw. Ebenso lässt sich vermuten, dass das gedankliche operieren mit und in mentalen Repräsentationen musikalischer Erfahrungssituationen mit weiteren oder anderen körperlichen Praktiken einhergeht, wie z.B. das Klopfen mit dem Fuß oder das rhythmische Wippen, das Summen von Melodien usw. Evtl. ließe sich sogar ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung spezifischer Erfüllungsqualitäten einer Musikpraxis und solchen körperlichen Reaktionen herstellen. Anhand eines Textes lassen sich diese selbstverständlich nicht beobachten.

Schließlich soll nochmals auf die Frage nach »*Vergleiche[n], die nicht sprachlich artikuliert werden*« (Grave 2015, 146) eingegangen werden. Als solche könnte man die in den Text eingefügten Bilder betrachten. Sie kontrastieren die beiden dargestellten Musikpraxen schon alleine durch die Farbgebung. Während die Fotos der Musikpraxis ›As slow as possible‹ vom hellgrau der Kirchenmauern bestimmt werden, dominieren in den Bildern von der Musikpraxis ›Musikpädagogisches Wandern‹ die Grüntöne der Landschaft im Südharz. Zweifelsohne ist das dem Umstand geschuldet, dass die erste Inszenierung eben weitestgehend in der Halberstädter Kirche und die zweite draußen in der Natur stattgefunden hat, aber gleichzeitig stellen die eingefügten Bilder höchstwahrscheinlich eine Auswahl dar, die eine gewisse Vergleichsintention zum Ausdruck bringt. Dafür spricht, dass sich im Text gegenübergestellte Merkmale der

Musikpraxen in den Motiven widerspiegeln. Der Gegensatz von intellektuell geprägter Zivilisation und Suche nach ursprünglicher Natürlichkeit klingt bereits an. Hinzu kommt die Kontrastierung von »Zelebrieren von individueller Verschiedenheit« (Krämer und Wall-baum 2014, 13) mit »Zelebrieren von Gemeinschaft« (ebd., 14), die sich in der Darstellung von nicht mehr als einer einzelnen, in ihre Tätigkeit vertieften Person auf der einen und der wiederholten Darstellung von Menschengruppen auf der anderen Seite bildlich umsetzt.

Darüber hinaus finden auch Gestaltungstechniken Verwendung, die sich mit den im Text konstatierten Gemeinsamkeiten der Musikpraxen decken. Am auffälligsten dürfte das Einfügen von kleinen historischen Aufnahmen aus der Zeit der deutschen Reform- und Wandervogelbewegung(en) sein. Sie scheinen für die Eigenschaft des »Musikpädagogischen Wanderns« zu stehen, Anlass zu geben, »einen historischen Zusammenhang für das eigene Tun zu vergegenwärtigen« (ebd., 13), die auch der Halberstädter Musikpraxis zugeschrieben wird. Der (Kunst-)Griff zu historischen Aufnahmen erweist sich für die Fotos aus und von der Halberstädter Kirche allerdings offenbar als überflüssig, weil sich hier die Assoziation mit dem Alten und Vergangenen von alleine vermittelt. Es wird in jedem Fall deutlich, dass einem viele Methoden und Medien zur Verfügung stehen, auch jenseits der gesprochenen oder geschriebenen Sprache Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Musikpraxisinszenierungen herauszustellen. Dieses Potential könnte im Musikunterricht genutzt werden, um alternative Ausdruckswege für die spezifischen Erfüllungsqualitäten von musikalisch-ästhetischen Praxen, die häufig schwer in Worte zu fassen sind, anzubieten.

Rückblickend muss festgehalten werden, dass die Analyse eines Textes aus praxistheoretischem Forschungsinteresse heraus schnell an ihre Grenzen stößt. Insbesondere die Materialität der Praxis des Vergleichens von Musikpraxen konnte auf diesem Wege nur eingeschränkt erfasst werden. Um diese für die Praxistheorie zentrale Dimension von Praktiken angemessener berücksichtigen zu können, soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, einen selbst durchgeführten Vollzug

des Vergleichens von Musikpraxen zu beschreiben und auf seine Materialität hin zu befragen.

5.3 ›Musikpraxen vergleichen‹ im Selbstversuch

Um dem konkreten Vollzug des Musikpraxen-Vergleichens noch näher zu kommen und insbesondere auch seiner Körperlichkeit nachgehen zu können, habe ich im Rahmen dieser Arbeit einen Selbstversuch durchgeführt. Hierfür habe ich mich selbst dabei beobachtet, wie ich zwei Musikpraxen aus der Erinnerung zuerst einzeln beschreibe, im Anschluss miteinander vergleiche und schließlich Qualitäten einer dritten, hypothetischen Musikpraxis im Kontrast zu den Vergleichsergebnissen ableite. Dieser Dreischritt wird im Folgenden schriftlich nachvollzogen. Wie KRÄMER und WALLBAUM bin ich dabei genötigt, vorab die groben Umrisse und Kontexte der jeweiligen Musikpraxis nachzuerzählen, um die Leserinnen und Leser ins Bild zu setzen. Diese Erläuterungen sind allerdings von Anfang an auf das Ziel ausgerichtet, die spezifischen Erfüllungsqualitäten bzw. Attraktionen der jeweiligen Musikpraxis zu erfassen, um daraus Schlüsse für die Planung der hypothetischen, künftigen Musikpraxis mit signifikant verschiedenen Attraktionen ziehen zu können.

Zwar ist dieser Vergleichsvollzug ebenfalls deutlich von dem zu unterscheiden, was in einer realen, nach der vorgeschlagenen Logik von Mev gestalteten Unterrichtspraxis zu beobachten wäre. Dennoch erlaubt mir die Teilnehmerperspektive einerseits einen Einblick in die ›Innenseite‹ einer solchen Praxisform, andererseits können in der Selbstbeobachtung Körperpraktiken identifiziert werden, die Vermutungen über die ›öffentliche‹ Seite des Musikpraxen-Vergleichens erlauben. Die Annahme liegt nahe, dass jede Form des Musikpraxen-Vergleichens, sei es im Musikunterricht, während einer Bandprobe oder bei der Entscheidungsfindung für oder gegen einen Konzertbesuch mit Freunden, regelmäßig mit bestimmten Praktiken einhergeht. Der hier dargestellte

Selbstversuch kann bezüglich dieser Annahme erste Hypothesen generieren, die weiterführenden empirischen Untersuchungen zugrunde gelegt werden könnten.

5.3.1 Musikpraxis I: Tropfen-Trommel-Fell-Zelt

Die erste hier vorgestellte Musikpraxis ist ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, dass prinzipiell jedes akustische Ereignis in ästhetischer Wahrnehmungseinstellung zu einem ästhetischen Objekt werden kann. Sie ereignete sich während eines Italienurlaubs. Wir waren zu zweit unterwegs mit einem Auto und einem Zelt und es war einer der letzten Tage bevor wir die Rückreise antraten. Das Wetter war schon während des gesamten Urlaubs nicht so zuverlässig sonnig gewesen, wie wir es uns erhofft hatten, aber an diesem Abend regnete es beinahe durchgehend. Und so gab es nur wenig andere Möglichkeiten, als im Zelt zu hocken und zu warten, bis der Regen nachlässt. Das Wetter zwang einen also mehr oder weniger zum Nichts-tun und das empfand ich in diesem Moment sogar als willkommene Abwechslung zu der ansonsten sehr ereignisreichen Reise quer durch Norditalien. Aus dieser leichten Erschöpfung heraus und sicherlich auch aus Langeweile fing ich an, ganz bewusst auf das Geräusch zu achten, welches die Regentropfen beim Aufprall auf das gut gespannte Außenzelt verursachten. Ich schloss die Augen und in meiner Vorstellung wurde das Zelt zu einem übergroßen Perkussionsinstrument, auf dem mir die Wolken ihr aleatorisches Musikstück vorspielten. Mal mich in das Crescendo eines prasselnden Stimmengewirrs hineinsteigernd, mal die vereinzelt ›Anschläge‹ auskostend, wollte ich eines auf keinen Fall: dass der Regen aufhörte.

Dabei gab es allen Grund zu der Sorge, dass der sandige Boden rund um das Zelt den anhaltenden Niederschlag bald nicht mehr aufnehmen können und schlammiges Wasser ins Innenzelt gespült würde. Doch das änderte nichts an meiner Faszination für dieses akustische Schauspiel, sondern ließ mich im Gegenteil noch auf die Aufschläge rund

um das Zelt horchen. Ich kann rückblickend kaum sagen, wie lange ich regungslos lauschend auf meiner Isomatte lag und mich von den schier unerschöpflichen rhythmischen ›Einfällen‹ der Mittelmeerwolken habe überraschen lassen, aber als meine Zeltgenossin schließlich nach draußen trat, um sich ein Bild vom Ernst der Lage zu verschaffen, bedankte ich mich in Gedanken für das kleine Konzert und raffte mich ebenfalls auf.

Wenn ich mich nun frage, was diese Situation zu einer erfüllten ästhetischen Erfahrung gemacht hat, finde ich mehrere Aspekte. Im ersten Moment überwog die Freude am differenzierten Hören der verschiedenen Tonhöhen. Sie reichten von tiefen Tönen gefolgt von einem minimalen Nachflattern der Zeltplane, wenn die Tropfen an dem unteren Ende des Außenzelts aufgekommen sind, bis zu einem hohen trockenen Ton, der einem Slap auf einer Conga glich, wenn einzelne Tropfen nahe der Spitze des Zeltes aufprallten. Dazwischen gab es ein ganzes Kontinuum von perkussiven Klängen zu entdecken, die die meiste Zeit in völlig chaotischer Weise aufeinander folgten. Es gab aber auch immer wieder Momente, in denen kurze rhythmische Muster zu erkennen waren und das weckte die gespannte Erwartung darauf, welche Rhythmusgestalten einem als nächstes präsentiert würden. Eine weitere ästhetische Attraktion bestand in dem Stereoeffekt, der einen zusätzlich zu einem differenzierten räumlichen Hören anregte. Dadurch, dass ich die Augen geschlossen hatte, entstand die Vorstellung, unmittelbar mit dem Außenzelt verbunden zu sein. Mein Körper löste sich für einen Moment auf und ich hatte das Gefühl, nur noch auditive Achtsamkeit zu sein, die den ganzen Innenraum des Zeltes ausfüllte. Ich hatte den Gedanken, dass die gespannte Zeltplane meinem Trommelfell glich, dass sich beide über die Luft in ihrer Bewegung synchronisierten und somit ein Teil der Tropfen – quasi ihr ›Geist‹ – direkt auf mein Trommelfell und auf meinen ›Geist‹ hinabfiel. Gleichzeitig herrschte ein Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit, die Gewissheit, im Zelt nicht nass werden zu müssen. Und so entstand ein Zustand einer maximalen körperlichen Inaktivität verbunden mit einer völlig unangestregten mentalen Wachsamkeit und Offenheit, in dem

die akustischen Impulse von außen einen Fluss von Assoziationen in Gang setzten.

5.3.2 Musikpraxis II: weihnachtliche(s) Ton-Gestalten

Die zweite Musikpraxis war demgegenüber von gänzlich anderer Art. Anlass für ihre ›Inszenierung‹ bot ein Familienfest am zweiten Weihnachtsfeiertag. Schon während der Feiertage haben wir zu zweit in der Besetzung Gesang und Querflöte Weihnachtslieder musiziert. Obwohl oder vielleicht gerade, weil ich während der Staatsexamensprüfungsvorbereitungen nur selten dazu gekommen war, etwas zu singen, konnte ich dabei feststellen, dass sich im Vergleich zu der Zeit, in der ich Gesangsunterricht an der Hochschule hatte, ein entspannteres und natürlicheres Körpergefühl einstellte. Zwar ist mir das Singen auch zu der Zeit nicht schwergefallen, aber nun gelang es mir, eine unangestregte Weite im Rachenraum herzustellen und dabei den Kehlkopf vollkommen freischwingen zu lassen. Dieses neue Körpergefühl beim Singen hatte natürlich Auswirkungen auf den Klang meiner Stimme und mir eröffneten sich dadurch mehr und direktere Möglichkeiten der musikalischen Gestaltung. Mit diesem Gestaltungsspielraum zu experimentieren, stellte eine der Hauptattraktionen der vorliegenden Musikpraxis dar. Sie bestand in der Darbietung einer Hand voll Weihnachtslieder im Duett von Gesang und Flöte und dauerte kaum länger als 15-20 Minuten.²³ Aus mehreren Gründen würde ich sagen, dass es eine gelungene Zeit war.

Eine zentrale Qualität dieser Zeit war das Füllen des Raumes mit ›Ton-Gestalten‹. Das Fest fand in einem relativ hohen und weiten Saal in

23 Man könnte sicherlich auch die Vorbereitung auf das kleine Konzert und das anschließende Sprechen darüber in die Gesamtheit dieser Musikpraxis einbeziehen. Es ließen sich demzufolge auch die kompletten Weihnachtsfeiertage, in denen wir immer wieder in ähnlicher Weise musiziert hatten, und letztlich alles Musizieren im Kontext von Weihnachten, das in ähnlicher Form stattgefunden hat, hinzuzählen. Ich beschränke mich hier jedoch auf das beschriebene Ereignis.

einem Gemeindehaus statt und es waren 40-50 Personen versammelt. Trotzdem kam es mir vor, als wäre der ganze Saal vom Zusammenklang meiner Stimme und der Querflöte durchdrungen. Es war, als ob die Luft einen festeren Aggregatzustand angenommen hätte. Insbesondere die Verbindung aus Gesang und Flöte empfand ich dabei als sehr harmonisch und kraftvoll, weil sie immer wieder Kombinationstöne hör- und spürbar gemacht hat, die bei der Begleitung durch ein Klavier bspw. nicht so präsent sind. Dadurch bekam der Klang ein Fundament, eine Stabilität, die mir beinahe greifbar vorkam. Das Gefühl lässt sich vergleichen mit der Materialität des Widerstandes, den ein Vogel unter seinen Flügeln spüren muss, wenn er vom Auftrieb in die Höhe getragen wird, nur das diese Materialität, dieses Medium für mich formbar wurde. Wie Ton konnte ich dieses Medium, was den Raum erfüllte, zu Gestalten formen und diese für alle hörbar in die Mitte des Saals stellen. Hierfür spielte nicht nur das Zusammenspiel mit der Flöte eine zentrale Rolle, sondern vor allem auch der Text der Lieder. Zwar kann und konnte ich mich nicht unbedingt mit ihrem christlichen Hintergrund identifizieren, aber der Bedeutungsgehalt der Wörter und Sätze projizierte beim Vorauslesen und -denken des Textes bereits Konturen der Ton-Gestalten in das formbare Medium. Mit den Möglichkeiten der detaillierten Verfeinerung dieser Konturen zu spielen und sich dabei auch spontanen Einfällen hinzugeben, war sicherlich eine Hauptattraktion dieser Musikpraxis. Dabei entstand teilweise eine eigenartige Mischung aus volkstümlicher Einfachheit der Melodien und religiöser Frömmigkeit der Texte auf der einen Seite und einem Ausdruck, der an romantische Kunstlieder erinnerte, auf der anderen. So bekam bspw. die Textzeile »dein schöner Glanz, dein süßes Bild« aus der zweiten Strophe von »Ich steh an deiner Krippen hier« aufgrund ihrer dynamischen Gestaltung und der Klangfarbe eine subtile Erotik, wie man sie vielleicht in einem Liebeslied von Schumann erwarten würde. Diese Irritation, die sich aus dieser Mischung an einigen Stellen ergab, zusammen mit einer prinzipiellen Vertrautheit mit den jeweiligen musikkulturellen »Quellen« (Kirchenlied und Kunstlied) war scheinbar auch für die

Zuhörerinnen und Zuhörer eine hervorstechende ästhetische Qualität der Musikpraxis gewesen.²⁴

Eine weitere Attraktion, die eng mit der Vorstellung eines bedeutungstragenden Mediums, das zugleich eine geradezu physische Plastizität annimmt, verknüpft ist, war das Gefühl der unmittelbaren Verbundenheit mit der Flötenbegleitung über dieses Medium. Es fand während des Musizierens eine Kommunikation statt, die gleichermaßen nonverbal und rein akustisch funktionierte. Ich kann mich zumindest weder an direkten Augen- noch an Körperkontakt erinnern und dennoch hatte ich die meiste Zeit über das Gefühl, dass wir beide genau wussten, was zu tun ist und dass wir uns darüber ausschließlich in dem Medium, welches wir gemeinsam gestalteten, verständigten. Dieses ›blinde‹ Verstehen des anderen war überhaupt die Bedingung für das oben beschriebene spontane Spielen mit den Ton-Gestalten und gleichzeitig machte das Wechselspiel von Impulsgeben und Impulsaufnahmen einen wesentlichen und eigenständigen Reiz dieser Musikpraxis aus.

Darüber hinaus spielten zweifelsohne der soziale Kontext dieses kleinen Weihnachtskonzertes und der Aspekt des Schenkens von Zeit und des Erhaltens von Anerkennung eine bedeutende Rolle.

5.3.3 Musikpraxis III: ??? und die Suche nach dem tertium

Ein Musikunterricht, der nach der in dieser Arbeit vertretenen Lesart von Mev abläuft, würde nun diese beiden Musikpraxen, die im Idealfall von allen Beteiligten erfahren wurden, als Grundlage nehmen für die Planung einer dritten Musikpraxis, die möglichst eine neue Attraktion zu bieten hat. Die Annahme dahinter ist, dass es im ästhetischen Interesse der Mitglieder der Lehr-/Lerngruppe liegt, die Inszenierungsphase abwechs-

24 So lautete eine Rückmeldung sinngemäß, dass man diese alten Lieder ja eigentlich schon oft genug gehört habe, aber dass sie in der Art des Vortrags wie neue Lieder wirkten.

lungsreich zu gestalten. Man könnte also behaupten, dass es dieser gemeinsame Verhandlungsprozess über die Gestaltung einer künftigen Musikpraxis ist, der die Vergleichshinsicht ›ästhetische Erfüllungsqualität‹ oder ›musikalisch-ästhetische Attraktion‹ und damit einhergehend auch ›ästhetische Gelungenheit bzw. Erfülltheit‹ relevant macht, und dass sich diese Vergleichshinsichten in diesem Prozess überhaupt erst konstituieren. Zwar trete ich im Rahmen dieser Arbeit nicht in einen solchen Verhandlungsprozess, dennoch werde ich die Planung einer dritten kontrastreichen Musikpraxis simulieren und als Hintergrund für die vergleichende Gegenüberstellung der beschriebenen beiden Musikpraxen verwenden.

Nun gibt es viele Hinsichten, in denen sich die Musikpraxen I und II voneinander unterscheiden. In Bezug auf den Kontext könnte man anführen, dass I im Sommer und II im Winter stattgefunden hat, dass II sich in einem Innenraum und I sich in einer Mischform von drinnen und draußen ereignet hat. Des Weiteren waren bei I lediglich zwei Personen beteiligt, wobei nur eine Person (ich) überhaupt eine musikalisch-ästhetische Erfahrung gemacht hat, während der soziale Rahmen im Fall von II mit ca. 50 Personen ein weitaus größerer war.²⁵ Dazu gehört, dass II in eine festliche Atmosphäre eingebettet war, an der eine entsprechende Dekoration des Saals, das gute Essen und Trinken und eine ausgelassene Stimmung mitwirkten, wohingegen I in viel bescheidenere Umstände fällt, die – je nach Anspruchsniveau – fast schon den Charakter einer Notlage aufwiesen.²⁶

All diese Kontextmerkmale sind im Hinblick auf die Erfüllungsqualität der Musikpraxen zu berücksichtigen. Um ferner den spezifisch musikalischen Eigenheiten dieser Situationen näher zu kommen, ist es zweckmäßig, sich die involvierten musikalischen Kulturtechniken vor Augen zu führen. Diesbezüglich kann bereits auf der Ebene der Artefakte

25 Ob manche der übrigen Anwesenden eine ästhetisch erfüllte Zeit dabei erlebt haben, kann ich nur anhand der positiven Reaktionen vermuten.

26 So wurde uns auf einem anderen Campingplatz in einer ähnlichen Situation tatsächlich Hilfe in Form eines Unterstands angeboten, was darauf schließen lässt, dass man uns eine entsprechende Hilfsbedürftigkeit zuschrieb.

für II einiges hervorgehoben werden. Schon allein die Verwendung eines Notenhefts mit den entsprechenden christlich geprägten Texten verweist auf eine ganze Tradition des Musikausübens und -verstehens. Von dieser Tradition geformt ist auch das zweite zentrale Artefakt, das Begleitinstrument Flöte, das aufgrund seiner Bauweise nicht nur das entsprechende Tonsystem und das damit verbundene Musikverständnis materialisiert, sondern auch eine bestimmte Art des Spielens nahelegt. Schließlich darf der Einsatz einer Stimmgabel Erwähnung finden, der mit einer übereinstimmenden Tonalitätsvorstellung verknüpft ist und eine eigenartige Praktik des Anschlagens, des hörenden Abnehmens des Kammertons und eines verinnerlichten ›Ableitens‹ der jeweiligen Tonart initiiert, die aufgrund ihres nahezu geräuschlosen Vollzugs und ihrer ungewöhnlichen Choreographie sowohl ein Ritual des erwartungsvollen zur-Ruhekommens anstößt als auch für Außenstehende einen Charakter des Geheimnisvollen annehmen dürfte. Ähnliche explizit musikalischen Artefakte sind für die Musikpraxis I schwer zu benennen. Zwar spielte in ihr die Imagination eines Perkussionsinstruments eine Rolle, aber es griff hier eher eine Kulturtechnik des Musikwahrnehmens, nach der prinzipiell jedes akustische Ereignis als Musik aufgefasst werden kann und damit auf ein Musikverständnis aus der modernen und zeitgenössischen Musik bezogen ist.

Prinzipiell ließen sich diese Ausführungen endlos und bis ins kleinste Detail weiterführen. Es soll nun allerdings der Frage nach der dritten Musikpraxis nachgegangen werden. Diese könnte nach dem Gesagten folgendermaßen skizziert werden: Während I eine rein rezeptionsorientierte Musikpraxis in einem äußerst privaten Rahmen und II teils eine Produktions- teils eine Rezeptionspraxis in einer größeren sozialen Konstellation darstellten, könnte die Musikpraxis III eine gemeinschaftliche, reine Produktionspraxis ausbilden, in der alle Anwesenden am Klang aktiv mitwirken. Reizvoll wäre sicherlich auch eine Praxis, in der weder notierte Musik aus der europäischen Musiktradition noch eine der Neuen Musik entlehnte, auf das einzelne Klangereignis ausgerichtete Höreinstellung im Zentrum stehen. Sie könnte bspw. aus einer Improvisation oder der Imitation eines Vorbildes (z.B. einer LP) erwachsen und

sich ostinater Formen mit solistischen Anteilen bedienen. Im Kontrast zu I und II könnte sie mit ausgeprägten Körperbewegungen verbunden sein, wie sie im Tanz vollzogen werden. Das ständige Wiederholen der gleichen Bewegungen könnte mit dem Gefühl der Fleischigkeit und Belebtheit des eigenen Körpers einhergehen. Die Hauptattraktion könnte dann vielleicht am ehesten mit Grooven umschrieben werden. Es könnten aber auch andere Aspekte betont werden, die in einem komplementären Verhältnis zu den Musikpraxen I und II stehen, wie z.B. Ekstase oder Aggressionsentladung. Letztere könnte man in einer Musikpraxis aufsuchen, die den Musikkulturen Punk oder Heavy Metal ähnlich ist.

Es geht nun nicht darum, die genaue Gestalt oder die zu verwendenden Kulturtechniken der Musikpraxis III zu fixieren. Vielmehr werden durch die Kontrastierung der Musikpraxen I und II untereinander und mit dem sonstigen musikalischen Erfahrungsschatz Umrisse dessen erkennbar, was in der zu planenden Musikpraxis erfahrbar werden könnte. Auch macht es wenig Sinn, sich auf eine ästhetische Qualität oder Attraktion festzulegen, um ausschließlich nach der geeigneten Kulturtechniken-Konstellation zu fahnden, die diese erfahrbar macht. Es schiene sonst kaum vorstellbar, wie man wirklich radikal neue Erfahrungen machen sollte, wenn man immer schon im Vorfeld wüsste, nach welcher man gerade Ausschau hält. Vielmehr wird es zu einer Wechselwirkung zwischen der groben Richtungsbestimmung in Bezug auf die erwünschten musikalischen Attraktionen und ersten Versuchen einer entsprechenden Inszenierung unter Verwendung konkreter Kulturtechniken kommen, aus der sich nach und nach die Gestalt einer Musikpraxis III herauskristallisiert. In diesem Sinne könnte dieser Vollzug eines Musikpraxen-Vergleichens bereits ausreichend sein, um eine erste grobe Orientierung für die Inszenierung einer genügend kontrastreichen Musikpraxis III zu bieten.

5.3.4 Nochmal Praktiken des Musikpraxen-Vergleichens

Reflektiere ich nun diesen selbst durchgeführten Vollzug eines Musikpraxen-Vergleichens auf einer Metaebene, so drängen sich mir mehrere Beobachtungen auf, die Anstöße für weitergehende und aufwendigere empirische Untersuchungen geben könnten. Sie beziehen sich einerseits auf Körperpraktiken, von denen vermutet werden darf, dass sie regelmäßig mit dem Vergleichen von Musik(-praxen) einhergehen, und andererseits auf eine Metamorphose der Erfahrung, die mit der mentalen Vergegenwärtigung und der vergleichenden Auseinandersetzung mit den Musikpraxen verbunden zu sein scheint.

Im Fall dieses Selbstversuchs habe ich einen überwiegend sprachlichen Vergleich vollzogen. Trotzdem fiel mir eine starke Tendenz zur gestischen Unterstützung des Gesagten auf. Dieses Gestikulieren setzte insbesondere an jenen Stellen ein, an denen der Sprachfluss stockte, wo also um eine angemessene Formulierung oder Darstellung gerungen wurde. Dieses Gestikulieren gleicht dem Sich-Verständlich-machen mit Hand und Fuß, welches man zwischen zwei Personen beobachten kann, die keine geteilte Sprache beherrschen. Solche Momente der Sprachlosigkeit entstanden insbesondere dann, wenn es darum ging die spezifische ästhetische Attraktion einer Musikpraxis auf den Punkt zu bringen. Es könnte lohnend sein, in Videoaufzeichnungen von musikdidaktischen Situationen, in denen diese ›Gravitationszentren‹ von Musikpraxen thematisiert werden, gezielt nach diesen Momenten der Sprachlosigkeit zu suchen. Meine Forschungshypothese, die ich aus meiner Selbstbeobachtung gewinne, wäre dabei, dass sich in diesen Momenten Körperpraktiken in den Vordergrund drängen, die eine gewisse Verwandtschaft mit denjenigen Körperpraktiken aufweisen, die für die jeweilige Musikpraxis bestimmend sind. So konnte ich bei meiner Darstellung der Musikpraxis I registrieren, dass ich immer wieder die Augen geschlossen und die Arme auf den Lehnen entspannt abgelegt habe, um mich in die Erfahrungssituation im Zelt hineinzusetzen, während bei den Erläuterungen zu der

Hauptattraktion der Musikpraxis II (das Gefühl der Formbarkeit des luftartigen Mediums) tendenziell fließende Handbewegungen, die an Dirigierbewegungen eines Chorleiters erinnerten, und bei der Vorstellung des Groovecharakters der dritten Musikpraxis teilweise Bewegungen des gesamten Körpers sichtbar wurden. Gelänge es, diese Hypothese mithilfe entsprechender empirischer Untersuchungen zu stützen, könnte man in diesen Körperpraktiken ein weiteres beobachtbares Indiz für musikalisch-ästhetische Erfahrung neben dem ästhetischen Streit finden.

In jedem Fall scheint ein Vergleichen von Musikpraxen, das an der ästhetischen Erfüllungsqualität interessiert ist, generell mit einer Praktik des geistigen Vergegenwärtigens einherzugehen. Selbst wenn man technische Artefakte wie z.B. Aufnahmegeräte als Gedächtnisstütze heranzieht oder gar als Medium des Vergleichens nutzt, wie es mit der Methode des Analytical-Shortfilms angedeutet wurde, dürfte die Suche nach der wesentlichen musikalisch-ästhetischen Attraktion einer Musikpraxis immer ein erinnerndes Sich-Zurückversetzen in die Erfahrungssituation erfordern. Bei mir äußerte sich diese Praktik des Vergegenwärtigens vor allem in Momenten des körperlichen Innehaltens und in einem in der Ferne schweifenden Blick. Man darf annehmen, dass die Praxisform der Vergleichsphase von tendenziell ruhigeren Körperpraktiken bestimmt wäre. Auch das oben geschilderte Gestikulieren ging bei meinem Vollzug selten über den Einsatz von Armen und Oberkörper hinaus. Es bietet sich eine sitzende Körperhaltung an. Für die Gestaltung eines entsprechenden Unterrichts wäre zu überlegen, welche Positionierung der Beteiligten im Raum die geeignetste wäre. Der interindividuelle Aushandlungs- und Reflexionscharakter der Vergleichsphase legt diesbezüglich solche Anordnungen nahe, in denen die Kommunikation zwischen allen Mitgliedern der Lehr-/Lern-gruppe gleichermaßen möglich ist. Beispiele hierfür wären Sitzordnungen in Kreis- oder U-Form.²⁷ Was die Dimension der Artefakte angeht, ist festzuhalten, dass die Praxisform der Vergleichsphase

27 Vgl. (Wallbaum 2012a, 68 f.), wo Wallbaum die Auswirkung solcher Aufstellungen in Bezug auf den ›heimlichen Lehrplan‹ thematisiert.

weitestgehend unabhängig von Artefakten funktionieren kann. Eine Nutzung von bestimmten Artefakten würde jedoch alternative Vollzugsformen des Vergleichens zulassen.

Bemerkenswert ist neben dem, was die Materialität der Praktiken betrifft, die Beobachtung, dass das mentale Operieren mit den Erinnerungen an die jeweilige Musikpraxis, die Erfahrung derselben intensivierte. Bei meinem sprachlich orientierten Vollzug zeigte sich dies in einem Wechselspiel zwischen den darstellenden Formulierungen, die vielfach in Metaphern und Sprachbildern bestanden, und den mentalen Repräsentationen der Erfahrungssituation. Dabei war es zweitrangig, was in der jeweiligen Situation tatsächlich der Fall war oder ob die beschriebene ästhetische Qualität der Musikpraxis in dem Augenblick wirklich in der gleichen Intensität erlebt wurde, wie es die sprachliche Formulierung suggerierte. Das bildhafte Sprechen und die Kontrastierung mit anderen Musikpraxen regt eine Zuspitzung der Versprachlichung dessen, was man für das ›Gravitationszentrum‹ hält, an, die unmittelbar Einfluss auf den Inhalt der Erinnerung hat. Dieser kreative Prozess hat selbst den Charakter einer ästhetischen Praxis, weil er nicht nur die ästhetische Einstellung in der Situation vergegenwärtigt, sondern zudem eine Perspektive auf die mentale Repräsentation, die an ihrer ästhetischen Qualität und somit an der Vergegenwärtigung um ihrer selbst willen interessiert ist. Natürlich ist ein derartiges Vergegenwärtigen auch auf die Feststellung von Tatsachen ausgerichtet, was vor allem dann nötig sein wird, wenn der Vergleich in einer Gruppe vollzogen wird. Dieses Erkenntnisinteresse dient jedoch primär der Stützung der ästhetischen Perspektive auf das Vergegenwärtigte. Diesen Prozess der ästhetischen Intensivierung konnte ich zumindest bei mir selbst verfolgen. Bevor man diesen Befund verallgemeinert, wäre es sicher angebracht, weitere Erfahrungsberichte hinzuzuziehen. Spannend wäre in diesem Zusammenhang die Frage, ob es für den Intensivierungsprozess einen Unterschied macht, ob das Vergleichen einzeln oder in einer Gruppe und ob es überwiegend in sprachlicher oder nicht-sprachlicher Form erfolgt. Die Relevanz der Frage nach sprachlichen und nicht-sprachlichen Vergleichen für die Gestaltung einer Vergleichsphase wurde bereits erörtert. Die erste Frage

könnte Überlegungen zum Einsatz von Sozialformen in einer entsprechenden Unterrichtspraxis anstoßen. Es wäre bspw. zu erwägen, ob die Mitglieder der Lehr-/Lern-gruppe vor der gemeinsamen vergleichenden Gegenüberstellung der Musikpraxen in Einzelarbeit jede/r für sich eine persönliche Reflexion durchführen sollten, damit jede/r die Chance bekommt, unabhängig von gruppenspezifischen Einflüssen einen vergleichbaren Prozess zu durchleben.

6 Fazit und Diskussion

Diese Arbeit ist von der Frage ausgegangen, ob und wie sich die Implementierung der Vergleichsphase in einen Musikunterricht, der nach dem emM gestaltet wird, begründen lässt. Die Frage nach der (dominierenden) Praxisform einer solchen Vergleichsphase hatte Zweifel hieran nahegelegt. Eine Analyse der Praxisform in den Vergleichsphasen von Mev bot sich als Lösungsweg an. Die Auseinandersetzung mit dem Praxisbegriff in den Schriften CHRISTOPHER WALLBAUMS zum Zweck der Bestimmung des Analysegegenstandes *Praxisform* brachte zwei mögliche Konzeptionen desselben hervor. Eine geht auf die pragmatistisch fundierte, ästhetische Theorie MARTIN SEELS zurück. Sie betont die Abhängigkeit der Praxisform von der Einstellungsart, in der sich Akteure einer Situation zuwenden. Es wurde deutlich, dass WALLBAUM das Verständnis von ›ästhetischer‹ Praxisform vornehmlich aus diesem Theoriekontext bezieht. Da der Ausgangspunkt der Arbeit – aufgrund der Ausrichtung des emM an ›musikalisch-ästhetischer Praxis‹ – primär in der Frage bestand, ob die Vergleichsphase als eine ästhetische Praxisform zu verstehen ist, eignete sich diese Konzeption für die Klärung derselben. Daneben zeigte sich, dass in den Arbeiten WALLBAUMS ein Verständnis von *Praxis* wirksam ist, welches auf eine praxeologische Betrachtung soziokultureller Phänomene zurückgeht und mit dem Autoren ANDREAS RECKWITZ verknüpft ist. Vor diesem Theoried Hintergrund konnte Praxisform auch als ›Praktikenkonstellation‹ aufgefasst werden. Die Praktik bzw. die Praktiken des Vergleichens von Musikpraxen wurde(n) demzufolge als zentraler Bestandteil der Praxisform der Vergleichsphase bestimmt. Eine ›material-empirische‹ Analyse dieser Praktik(en) lieferte zwar nur indirekt einen Beitrag zur Klärung der Ausgangsproblematik, wurde aber dennoch als Ergänzung der konzeptionell-begrifflichen Analyse verfolgt, da sie eine engere Anbindung an konkrete Fragen der Unterrichtsgestaltung im Sinne der zuvor herausgearbeiteten Interpretation von Mev versprach.

Diverse Anregungen und Anknüpfungspunkte für die ›doppelte‹ Analyse der Praxisform in den Vergleichsphasen steuerte die Beschäftigung mit zwei vergleichstheoretischen Aufsätzen von HARTMUT VON SASS

und JOHANNES GRAVE bei. Der philosophisch-hermeneutisch motivierte Beitrag von VON SASS bot mit seinen Ausführungen zur Struktur des Vergleich(en)s und seiner ›kleinen Vergleichstypologie‹ sowohl Anlass als auch Rahmen für die Charakterisierung der Musikpraxen als Vergleichsglieder, der Vergleichshinsicht(en) und der jeweiligen Kontexte. In Bezug auf die Vergleichsglieder half bspw. die Unterscheidung zwischen *diachronen* und *synchronen* Vergleichen, die Problematik bei der Eingrenzung dessen, was mit Musikpraxis bezeichnet werden soll, zu verdeutlichen. Im Zusammenhang mit der praxeologisch orientierten Analyse des Textes von KRÄMER und WALLBAUM konnte diese Unbestimmtheit der Vergleichsglieder als Merkmal des Vollzugs festgehalten werden. Dieses Merkmal, das den übergeordneten Vergleich der Vergleichsphase als einen ›offenen‹ kennzeichnet, wurde durch den Blick auf die Vergleichshinsicht und ihren Kontext bestätigt. Hier erwies sich die ›ästhetische Erfüllungsqualität‹ der Musikpraxen als vielversprechendster Kandidat für das übergeordnete *tertium* einer Vergleichsphase, die vor dem Hintergrund des emM begründet werden soll. Es zeigte sich, dass sich die Anwendung dieser Vergleichshinsicht notwendig aus der Logik des emM ergibt, wenn man zusätzlich die zeitliche Dimension einer entsprechenden Unterrichtspraxis berücksichtigt. In dieser Lesart des Kontextes der Vergleichshinsicht (also des Interesses am Vergleichen) erfüllt die Vergleichsphase die Funktion, die Planung anstehender Musikpraxisinszenierungen dem ästhetischen Bedürfnis der Lehr-/Lerngruppe nach Abwechslung gemäß auszurichten.

Folgt man dieser Interpretation, scheint sich eine über die Anforderungen des emM hinausgehende Begründung der Vergleichsphase, die bspw. von der Zielsetzung ›Entwicklung musikkultureller Orientierungskompetenz‹ ausgeht, zu erübrigen. Die Vergleichsphase stellt dann mehr als nur ein Element einer Erweiterung des emM dar, das lediglich dazu dient, die Lehrenden und Lernenden von der Bürde ›diverser musikdidaktischer Entscheidungen‹ zu entlasten. Sie offenbart sich als folgerichtiger Aspekt der Umsetzung des emM durch eine Gruppe von Menschen, zu deren ästhetischen Interessen – so die anfechtbare Prämisse – dasjenige an Abwechslung, am Neuen gehört.

Diese Interpretation wirft allerdings auch einige weiterführende Fragen und Probleme auf. Während zu Beginn der Arbeit die Vergleichsphase unter dem Verdacht stand, sich nicht bruchlos an das emM anzuschließen, gerät nun das Körbe-Element in Bedrängnis. Es ist nicht ersichtlich, warum die Kulturtechniken im Voraus anhand von festgelegten ›Gravitationszentren‹ oder ›Erfüllungsinteressen‹ (vgl. u.a. Wallbaum 2013, 34 f.) vorsortiert werden sollten. Sowohl die Untersuchung des Textes von KRÄMER und WALLBAUM als auch der Selbstversuch haben deutlich gemacht, dass der Aushandlungsprozess über die genaue Formulierung der Erfüllungsqualität einer Musikpraxis zu der infragestehenden Vergleichspraxis dazugehört. Familienähnlichkeiten zwischen den Musikpraxen und ihren spezifischen Erfüllungsqualitäten müssten sich in der vorgeschlagenen Logik von Mev im Laufe der Zeit aus diesen Aushandlungsprozessen herauskristallisieren. Es spräche dann zwar prinzipiell nichts dagegen, einen großen Korb mit Kulturtechniken als Anregung vorzugeben. Die Einteilung dieser Kulturtechniken in kleinere Körbe müsste hingegen der Lehr-/Lerngruppe obliegen und könnte ebenfalls als nützliches Orientierungsinstrument für die Planung neuer Musikpraxen verstanden werden. Die Suche nach geeigneten ›Körbetiteln‹ in der musikpädagogischen Forschung würde dadurch keinesfalls für obsolet erklärt. Sie diene nur nicht der Konkretisierung eines ›Lehrplanersatzes‹, der dem Unterricht vorausgestellt würde, sondern der Exemplifizierung dessen, was mit ›Gravitationszentrum‹ umschrieben wird und die praktizierende LP bei der Moderation der Vergleichsphase stets im Hinterkopf behalten sollte.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass man der konzeptionellen Verankerung der Vergleichsphase in die Unterrichtsstruktur nach Mev vor dem Hintergrund der dargelegten Interpretation eine gewisse Willkür nachsagen könnte. Immerhin behauptet diese Interpretation ja, dass sich das Vergleichen von Musikpraxen quasi von selbst aus der Logik des emM ergäbe. Wozu also eine solche konzeptionelle Festlegung? Offenbart sich hier ein Misstrauen gegenüber den eigenen Prämissen? Die Antwort lautet: Ja und Nein. Ich behaupte, dass sich das mehr oder weniger systematische Vergleichen von Musikpraxen in der Tat wie

von selbst ergeben würde, allerdings unter der gewiss idealisierenden Voraussetzung, dass sich alle Mitglieder einer Lehr-/Lerngruppe die Vorgaben des emM zu eigen gemacht haben und wirklich ausschließlich an der Inszenierung musikalisch-ästhetischer Praxis interessiert sind. In der Realität wird das nicht unbedingt der Fall sein und die LP wird höchstwahrscheinlich Überzeugungsleistung erbringen müssen, um ihren SuS den Eigenwert der ästhetischen Art der Weltzuwendung bewusst zu machen und die Bereitschaft zu den Aktivitäten, die mit der Inszenierung ästhetischer Praxis verbunden sind, nachhaltig zu wecken. Das Einfügen einer Vergleichsphase, nachdem eine Musikpraxis zu einem erkennbaren und hoffentlich zufriedenstellenden Ende gekommen ist, mag hier ein geeignetes Mittel sein. Der Prozess der Intensivierung der Erfahrung könnte hierfür in Anschlag gebracht werden, aber auch schlicht die Tatsache, dass eine solche Strukturierung des Unterrichtsgeschehens durch die LP den Gewohnheiten und Erwartungen der SuS in Bezug auf schulischen Unterricht entgegenkommt. Es scheint also sowohl eine normative als auch eine pragmatische Begründungsebene für die konzeptionelle Einrichtung einer Vergleichsphase zu geben. Erste darf Idealisierungen einbeziehen und die zweite stellt sich unmittelbar den vorfindlichen Bedingungen der Institution Schule. Diese Arbeit hat in jedem Fall das Potential des Musikpraxen-Vergleichens bewusstgemacht, unabhängig von der Frage, wie konsequent sich das Modell Mev unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen umsetzen lässt.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles (1995): *Aristoteles. Philosophische Schriften in sechs Bänden. Band 3: Nikomachische Ethik*. Nach der Übersetzung von Eugen Rolfes, bearbeitet von Günther Bien. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bourdieu, P. (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräuer, H. (2003): *Art. Praxis*. In W. D. Rehfus, Handwörterbuch Philosophie (S. 566). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dreßler, S. (2016): *Ästhetische Erfahrung im Musikunterricht oder Begegnung mit Klingendem, die uns »aus dem Anzug stößt«*. In A. Lehmann-Wermser (Hg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 45-64). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Duden. (2015): *Art. Praxis*. In Duden. *Das Fremdwörterbuch*, 5. Bd., 11. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Epple, A., & Erhart, W. (2015): *Die Welt beobachten - Praktiken des Vergleichens*. In A. Epple, & W. Erhart (Hg.), *Die Welt beobachten. Praktiken des Vergleichens* (S. 7-34). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gies, S., & Wallbaum, C. (17. Dezember 2012): *Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren?* Abgerufen am 29. November 2017 von Qucosa: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-100515>
- Grave, J. (2015): *Vergleichen als Praxis. Vorüberlegungen zu einer praxistheoretisch orientierten Untersuchung von Vergleichen*. In A. Epple, & W. Erhart (Hg.), *Die Welt beobachten. Praktiken des Vergleichens* (S. 135-160). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Hillebrandt, F. (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaiser, H. J. (Mai 2002): *Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis*. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Abgerufen am 12. Dezember 2017 von http://www.zfkm.org/sondero2-kaiser_a.pdf
- Krämer, O., & Wallbaum, C. (2014): *Musikpädagogisches Wandern und Fluxus in Halberstadt. Ein Beispiel von "Musikpraxis erfahren und vergleichen"*. *Zeitschrift ästhetische Bildung*, Jg. 6, 2.

- Mauz, A., & von Sass, H. (2011): *Vergleiche verstehen. Einleitende Vorwegnahmen*. In A. Mauz, & H. von Sass (Hrsg.), *Hermeneutik des Vergleichs. Strukturen. Anwendungen und Grenzen komparativer Verfahren* (S. 1-24). Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Reckwitz, A. (August 2003): *Grundelement einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, 4, S. 282-301.
- Reckwitz, A. (2005): *Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus*. In I. Srubar (Hg.), *Kulturen vergleichen – sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Reckwitz, A. (2008): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Regelski, T. (1998): *The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis*. *Philosophy of Music Education Review* 6, No. 1, S. 22-59.
- Reicher, M. E. (2005): *Einführung in die philosophische Ästhetik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rolle, C. (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung – Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Sass, H. v. (2011): *Vergleiche(n). Ein hermeneutischer Rund- und Sinkflug*. In A. Mauz, & H. von Sass (Hrsg.), *Hermeneutik des Vergleichs. Strukturen, Anwendungen und Grenzen komparativer Verfahren* (S. 25-48). Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Seel, M. (1993): *Zur ästhetischen Praxis der Kunst*. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Jg. 41, 1, S. 31-43.
- Seel, M. (1996): *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (1997): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stroh, W. M. (2003): *Die 'eine welt musik lehre' als Konzept der Musikerziehung*. Abgerufen am 03. Januar 2018 von www.musik-for.uni-oldenburg.de/eineweltmusiklehre: <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/eineweltmusiklehre/vortrag2003.pdf>
- Uhden, P. (2015): *schriften online: musikpädagogik 3*. Abgerufen am 21. Oktober 2017 von Qucosa: <http://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A4742/attachment/ATT-0/>
- Vogt, J. (2004): *(K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule*.

- Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Abgerufen am 10. Dezember 2017 von <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>
- Volbers, J. (2015): *Theorie und Praxis im Pragmatismus und in der Praxistheorie*. In T. Alkmeyer, V. Schürmann, & J. Volbers, Praxis denken: Konzepte und Kritik (S. 193-214). Wiesbaden: Springer VS.
- Wallbaum, C. (1996): *Ästhetische Wahrnehmung. Zur Ästhetik Martin Seels*. Musik und Unterricht, Jg. 7, 38, S. 37-39.
- Wallbaum, C. (2005a): *Relationale Schulmusik - eine eigene musikalische Praxis und Kunst*. Diskussion Musikpädagogik, Jg. 7, 26, S. 4-17.
- Wallbaum, C. (2005b): *Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht?* In H.-U. Schäfer-Lembeck, Klassenmusizieren als Musikunterricht?: theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen; Beiträge des Münchner Symposiums 2005 (S. 71-94). München: Allitera Verlag.
- Wallbaum, C. (2006a): *Was soll Gegenstand von Musik in Schule sein?* In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt, & C. Wallbaum, Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion (S. 141-153). Regensburg: ConBrio.
- Wallbaum, C. (2006b): *Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen - ein Versuch*. Polyästhetik im 21. Jahrhundert : Tagungsband des 24. Polyaisthesis-Symposiums auf Schloss Goldegg 2006 (S. 99-124). Leipzig: Hochschule für Musik und Theater Leipzig.
- Wallbaum, C. (2009): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. 2. ver. Aufl. Abgerufen am 20. Oktober 2017 von Qucosa: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>
- Wallbaum, C. (2010): *Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht*. In C. Wallbaum, Perspektiven der Musikpädagogik (S. 83-122). Hildesheim: Olms.
- Wallbaum, C. (2012a): *Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. Modellhafte Zusammenhänge zwischen Formen des Klassenmusizierens und musikpädagogischen Zielen*. In M. Pabst-Krüger, & J. Terharg, Musizieren mit Schulklassen. Praxis - Konzepte - Perspektiven (S. 64-77). Berlin: Lugert Verlag.
- Wallbaum, C. (17. Dezember 2012b): *Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung*. Abgerufen am 08. Dezember 2017 von Qucosa: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-100646>

- Wallbaum, C. (2013): *Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen - ein Versuch*. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 20-40. Abgerufen am 20. Oktober 2017 von <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>
- Wallbaum, C. (2016). *Didaktische Position III: Erfahrung - Situation - Praxis*. In D. Barth, Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch kultureller Bildung an Schulen (S. 39-56). Osnabrück: Epos.
- Wils, J.-P., & Hübenthal, C. (Hrsg.) (2006): *Lexikon der Ethik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.