

Rora, Constanze; Wiese, Cathleen

,Verständige Musikpraxis' als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 175-191. - (Musikpädagogische Forschung; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Rora, Constanze; Wiese, Cathleen: ',Verständige Musikpraxis' als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 175-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123834 - DOI: 10.25656/01:12383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123834>

<https://doi.org/10.25656/01:12383>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 35

Bernd Clausen (Hrsg.)

**TEILHABE UND
GERECHTIGKEIT**
**PARTICIPATION
AND EQUITY**

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

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

Band 35

Proceedings of the 35th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen (Hrsg.)

Teilhabe und Gerechtigkeit

Participation and Equity



Waxmann 2014
Münster / New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8309-3144-7

ISSN 0937-3993

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Bernd Clausen</i> Vorbemerkung	9
<i>Editor's note</i>	
<i>Paul Mecheril</i> Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven	11
<i>On criticism of intercultural approaches towards ambiguous affiliations</i>	
<i>Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp</i> Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme	21
<i>„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music</i>	
<i>Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld</i> Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen.....	41
<i>About the construction of difference in group instrumental lessons</i>	
<i>Thomas Busch, Ulrike Kranefeld & Svenja Koal</i> Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme am Instrumentallernen im Grundschulalter?	57
<i>Class level or first level effects: What determines participation in instrumental learning during primary school?</i>	
<i>Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann</i> Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M).....	77
<i>Developing an empirically testable model of practical music competency</i>	

<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose & Thomas Busch</i> Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU)	95
<i>Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling</i>	
 <i>Alexander J. Cvetko</i> Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie.....	115
<i>Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study</i>	
 <i>Benedikt Ruf</i> Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?.....	131
<i>How do teachers think about (teaching) music theory?</i>	
 <i>Michael Rappe & Christine Stöger</i> „Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking.....	145
<i>“Not Learning, But ...”: Breaking and Educational Processes</i>	
 <i>Daniel Prantl</i> „Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik.....	159
<i>“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process- Product-Didactics</i>	
 <i>Constanze Rora & Cathleen Wiese</i> ,Verständige Musikpraxis' als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen.....	175
<i>The concept of 'Verständige Musikpraxis' as focus of music teaching between embodiment and discursive learning</i>	

Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen.“ Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert.....193

“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance

Daniel Mark Eberhard & Rudolf-Dieter Kraemer

Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation205

Augsburg Projects and Initiatives for Music Appreciation. Attempting a thorough documentation

Constanze Rora & Cathleen Wiese

„Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen

The concept of ‘Verständige Musikpraxis’ as focus of music teaching between embodiment and discursive learning

This article deals with a pedagogical concept called “Verständige Musikpraxis”. It wants to elicit whether and if how its effects might be empirically relevant. Starting point is an analysis of a suite of 4 videotaped music lessons with an emphasis on singing in the classroom in primary schools. The taped lessons show a similarity in structure: a phase of practising is mostly followed by a phase of practical learning and reflection, which in turn is interrupting the process. In the phenomenological theory of learning this moment of irritation is a hallmark of the learning process per se.

Fragestellung

Empirische Grundlage der hier vorgestellten Studie bilden vier videografierte Musikstunden in einer dritten Klasse. Es handelt sich um Musikunterricht im Rahmen der Bildungsmaßnahme *Singt Euch Ein!* (=SEE!), die von der Musikschule Johann Sebastian Bach Leipzig initiiert wurde. Gegenstand der Maßnahme ist die Entsendung von Gesangslehrkräften an die teilnehmenden Grundschulen, die in Zusammenarbeit mit den Musiklehrern der jeweiligen Schule den dritten Klassen Musikunterricht mit gesangspädagogischem Schwerpunkt erteilen. Die Bildungsmaßnahme reiht sich damit ein in das an vielen Orten derzeit zu beobachtende Bemühen um eine Erhöhung der Musizierpraxis im Musikunterricht.

In unserer Untersuchung fragen wir nach den Prinzipien des videografierten Unterrichts und untersuchen, inwieweit er sich in Beziehung zu der musikdidaktischen Konzeption der „Verständigen Musikpraxis“ setzen lässt. Diese Fragestellung steht im Zusammenhang mit der Diskussion um den Stellenwert, den das Singen bzw. Mu-

sikmachen im Musikunterricht haben sollte.¹ Mit der Konzeption der „Verständigen Musikpraxis“ ist einerseits ein Ansatz gegeben, der einen hohen Stellenwert von Musikmachen im Unterricht begründet und legitimiert – auf der anderen Seite grenzt sich dieser Ansatz aber ab von einer „werkelnden“, „blinden“ musikalischen Tätigkeit in der Schule (Kaiser, 2001, S. 97).

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt sich nicht um eine Evaluationsstudie, sondern um einen Ansatz deskriptiver Didaktik, der zwischen Unterrichtstheorie und Unterrichtsempirie eine Verbindung herzustellen versucht. Uns interessiert, inwiefern angesichts empirisch vorgefundener konkreter Unterrichtsstunden von einer Hinführung zu verständiger Musikpraxis gesprochen werden kann. Hinter der Frage, ob sich auf die beobachteten Stunden der Begriff ‚Verständige Praxis‘ anwenden lässt, steht das Problem, wie dieses didaktische Konzept überhaupt empirisch verfügbar gemacht werden kann.

‚Verständige Praxis‘ als Aufgabe und Ziel von Musikunterricht

Den Begriff „Verständige Musikpraxis“ übernehmen wir von Hermann J. Kaiser. Er wird von uns als Konzeption aufgefasst, da er als „unverwechselbares, konsistentes System von begründeten Aussagen über wünschenswerte musikpädagogische Praxis“² gelten kann. Kaiser unterscheidet zwischen musikalisch-produktiver Tätigkeit (‚Poiesis‘) und musikalischer Praxis, als einer Form ‚sittlichen‘, d.h. auf Sitte und Gewohnheiten gegründeten Handelns. Während die musikalisch-produktive Tätigkeit auf das Herstellen eines von der Tätigkeit ablösbaren musikalischen Produktes zielt – zum Beispiel das Üben eines Klavierstücks darauf, das Stück hinterher als ‚gekonnt‘ verfügbar zu haben – meint Praxis das musikalische Tätigsein, das Umgehen mit Musik selbst. Kaiser geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche über eine usuelle Praxis, eine Gebrauchspraxis verfügen: „Musik gehört als substantieller Bestandteil ihrer Lebensformen zu ihnen, ohne dass sie sich dessen bewusst werden und damit bewusst musikalische Tätigkeit als konstitutiv für diese Lebensform in ihr Leben aufnehmen können.“ (Kaiser, 2001, S. 96).

Im Sinne musikalischer Bildung soll nun dieser Mangel an Bewusstheit behoben und die usuelle Praxis in eine verständige transformiert werden. Dies kann im Musikunterricht dadurch geschehen, dass ein Prozess initiiert wird, innerhalb dessen aus einer „zunächst nicht mitdenkenden Herstellungstätigkeit eine musikalische Praxis“ (ebd.) entsteht. Im Musikunterricht soll also eine musikalisch-produktive Tätigkeit angeregt werden, die an die musikpraktischen Vorerfahrungen der Kinder an-

1 Vgl. hierzu den Band von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, 2005.

2 Stichwort: Konzeptionen, mp. (Helms, Schneider & Weber 1994, S. 137).

knüpft. Hieraus soll eine musikalische Praxis entstehen, die ‚verständlich‘ ist. Eine verständige Praxis impliziert „ein Bild von Musik als Tätigkeit“ (Kaiser, 2001, S. 97), das

- a) die Kinder zu sich selbst und zu ihrer Lebensform in Beziehung setzen können,
- b) sie vor anderen rechtfertigen und verantworten können,
- c) sie zunehmend realisieren und ausfüllen können.

Was heißt das für den konkreten Unterricht? Wie kann an Gebrauchspraxis angeschlossen werden und auf welche Weise lässt sich ein Verständnis für diese Praxis anbahnen? In praxistheoretischer Perspektive bedeutet die Auffassung von Tätigkeiten als Praxis, dass sie nicht als intentionale Handlungen eines souveränen Subjekts aufgefasst werden, sondern als „mikrologische Abstimmung auf nie identische Situationen“ (Bongaerts, 2008, S. 5090), die auf der Grundlage impliziten Wissens erfolgt. Eine Handlung folgt aus dieser Sicht nicht einem vorgefassten Handlungsplan, sondern ist selbst Produkt von gegebenen Konstellationen.

Jürgen Vogt verdeutlicht diese Auffassung von Praxis am Beispiel des Lehrerhandelns. Auch der Lehrer handelt nicht ‚technisch‘ im Sinne der Anwendung theorieförmigen Wissens, sondern im Sinne einer Praxis:

„Erziehen und Unterrichten wären genau dann eine Form von Technik, wenn es ausschließlich darauf ankäme, ein genau normiertes Produkt, nämlich den Schüler-nach-Maß hervorzubringen. Leider oder gottseidank ist dies aber gar nicht möglich. Stattdessen beruht die praktische Handlungsklugheit des Lehrers darin, mit *Einzelfällen* umgehen zu können, *situativ* und *kontextgebunden* Entscheidungen zu treffen und mit den Schülern in *Interaktion* zu stehen.“ (Vogt, 2004, S. 13)

Zu fragen ist nun, wie eine „praktische Handlungsklugheit“ angeeignet wird. Inwiefern und wie ist eine gewohnte Praxis änderungs- bzw. entwicklungsfähig? Eine Antwort hierauf bietet der lerntheoretische Ansatz von Käte Meyer-Drawe. Jegliche Form des Lernens, so betont sie, nimmt ihren Anfang in einer schon vorhandenen Praxis. Einen Nullpunkt des Lernens oder der Erfahrung gibt es nicht, denn unsere leiblich-sinnliche Anwesenheit in der Welt vermittelt uns von Anfang an eine situierte, präverbale Wirklichkeit. Um allerdings in den Bereich des expliziten Wissens und Könnens vorzudringen, muss diese Form der impliziten, präreflexiven Weltaneignung überschritten werden. Für Meyer-Drawe folgt daraus, dass Lernen ‚im eigentlichen Sinne‘ – d.h. als Aneignung expliziten Wissens und Könnens – als *Umlernen* verstanden werden muss:

„Die bislang leitenden unausdrücklichen Hinsichten und die daraus resultierenden Antizipationen werden fragwürdig, das Vorverständnis selbst büßt seine Fraglosigkeit, seine Selbstverständlichkeit ein.“ (Meyer-Drawe, 1996, S. 90)

In dieser Perspektive auf Lernprozesse wird die *Unterbrechung* zum zentralen Prinzip. Die Kontinuität und Verlässlichkeit der bisherigen Erfahrungen wird gestört; Handlungsroutinen können nicht fortgesetzt werden; eine Situation der Verunsicherung tritt ein.

Mit Bezug auf das Ziel einer verständigen Musikpraxis, die ausgehend von der usuellen Praxis der Schüler entfaltet werden soll, lässt sich hierzu ein Beispiel konstruieren: Kinder einer dritten Klasse haben bereits außerhalb von Schule und Unterricht Erfahrungen mit dem Singen gemacht, d.h. in einem ganz unspezifischen Sinne kann Singen als Bestandteil ihrer Gebrauchspraxis bezeichnet werden. Wenn es nun darum geht, im Unterricht das Kanon-Singen zu lernen, kann die gewohnte Verfügbarkeit einer Melodie durch das Einsetzen einer zweiten, rhythmisch-melodisch dagegen versetzten Stimme ins Wanken geraten. Die Selbstverständlichkeit mit der die Melodie bis dahin (einzeln) gesungen wurde, wird gestört. Einfach wieder von vorne anzufangen, löst das Problem nicht. Die Melodie muss noch einmal auf eine neue Art angeeignet werden: ihre Phrasengliederung wird vergegenwärtigt, der Abstand zwischen Ende und Neuanfang wird plötzlich zum Gegenstand der Aufmerksamkeit. Melodieverlauf, Textverteilung, das Übereinander der Stimmen kommen dem Singenden auf eine neue Art zu Bewusstsein; er lernt, das Lied im Kanon zu singen.

Meyer-Drawe sieht das Lernen als einen Prozess der Bewusstwerdung, zu dem die Sprache zwangsläufig dazu gehört, „denn Sprache setzt den Artikulationsversuch des Vorsprachlichen fort. Habitualisierungen der gelehrigen Körper [...] kommen nur als in Worte gefasste ins Bewusstsein und öffnen sich der Reflexion.“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 206). Im Unterschied zum Lernen im ‚eigentlichen Sinne‘ vollziehen sich vorgängige Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse stumm. In dieser Weise eines leiblichen, vorbegrifflichen Auffassens – als Habitualisierungen – finden wir uns in alltäglichen Praxen zurecht. Auch an der Praxis des Kanonsingens können wir auf diese Weise partizipieren. Doch erst auf der Grundlage verbaler Reflexion verfügen wir über das Gelernte frei und situationsunabhängig, verstehen wir, was wir tun.

Leiblichkeit und diskursives Lernen im Musikunterricht

Es stellt sich nun bezogen auf den konkreten beobachteten Unterricht die Frage, ob und wie Lernen in diesem ‚eigentlichen‘ Sinne, d.h. als Prozess der Umstrukturierung, im Unterricht angeregt und unterstützt wird. Inwiefern und auf welche Weise wird an vorgängige Erfahrungen und ein fragloses Vorverständnis angeknüpft? Welche Momente des Unterrichts sind dieser Anknüpfung an die usuelle Praxis und welche ihrer Umstrukturierung gewidmet?

Die Ebene der vorgängigen Erfahrung ist dabei mit dem Begriff der ‚Leiblichkeit‘ konnotiert. Dies entspricht sowohl der phänomenologischen Orientierung des skizzierten lerntheoretischen Modells als auch dem bei Kaiser aufscheinenden (allerdings nicht ausgeführten) phänomenologischen Hintergrund.³ Der Begriff der Leib-

3 Der erste umfangreiche Aufsatz, in dem Kaiser den Begriff entfaltet, erscheint in dem von Ehrenfort herausgegebenen Sammelband „Musik. Unsere Welt als andere. Phänomenologie und

lichkeit steht dafür, dass die körperlich-sinnliche Anwesenheit in der Welt bereits einen Sinnhorizont – im Sinne der angesprochenen präreflexiven Erfahrung – impliziert.⁴ Bezogen auf Musik wird der phänomenologische Leibbegriff von Lars Oberhaus entfaltet (Oberhaus, 2006). Er arbeitet vier Topoi des Leibbegriffs heraus, die als ästhetische Qualitäten in der Erfahrung von Musik wirksam werden: *Zwischen*, *Interkorporalität*, *Expressivität* und *Extension* (Oberhaus, 2006, S. 148). Der Topos des *Zwischen* verweist dabei auf den prärationalen Status der ästhetischen Erfahrung, die einerseits physisch, andererseits psychisch fundiert ist, ohne dem einen oder dem anderen Bereich allein zugerechnet werden zu können. Mit dem Topos der *Interkorporalität* wird die leibliche Dimension der Herstellung von ästhetischer Intersubjektivität angesprochen. Insbesondere beim Singen wird der Leib zum Träger und Kommunikator musikalischen Sinns, der Musik „als Erzeugtes Anderen vermittelt und zu verstehen gibt.“ (Oberhaus, 2006, S. 152). *Expressivität* bezeichnet die Ausdrucksfähigkeit des Leibes, die nicht (nur) als Ergebnis bewussten Kalküls in die ästhetische Gestaltung einbezogen wird, sondern die als ‚Ausdrucksraum‘ einen unmittelbaren Bezug zwischen Leib und Musik stiftet. „Expressivität fußt auf dem Gegebenen, um es ästhetisch zu entheben.“ (Oberhaus, 2006, S. 153). Mit *Extension* ist die „Erweiterung des leiblichen Handlungsspielraums“ gemeint, indem das Musikinstrument oder die Singstimme als „Verlängerung des Leibes“ fungieren (Oberhaus, 2006, S. 154).

Es wird an diesen Topoi deutlich, dass der Aspekt der Leiblichkeit von Musik zwar ein besonderes Augenmerk auf die Körperlichkeit des Musizierens legt, sich aber darin nicht erschöpft. Während der Körperbegriff traditionell vor dem Hintergrund eines Dualismus von Geist und Körper gesehen wird, hat die phänomenologische Verwendung des Leibbegriffs die Funktion, diesen Dualismus aufzuheben. Als Leib aufgefasst ist der Körper nicht ein Behältnis für Geist und Seele, sondern Grundlage und Bedingung unserer gesamten Existenz. Mit Blick auf die zu untersuchende Unterrichtspraxis sei hier hinzugefügt, dass der mit Leiblichkeit konnotierte Praxisbegriff wie schon oben dargestellt auch auf die Beschreibung von Handlungsrouninen und Gewohnheiten zielt. Für die Beobachtung der musikalischen Praxis im Unterricht sind also nicht nur die von Oberhaus aufgeführten für das Musikmachen geltenden Topoi bedeutsam, sondern auch Routinen der Aneignung und des Übens von Musik.

Der beschriebenen Ebene der Leiblichkeit musikalischer Praxis wird im Folgenden eine diskursive Ebene des Lernens gegenübergestellt. Während auf der Ebene des Singens und Musikmachens die Kommunikation überwiegend nonverbal erfolgt – die von Oberhaus dargestellten Topoi verweisen auf Verständigungs- und Ausdrucksprozesse, die von Sprache unabhängig sind – ist im Hinblick auf Vermittlung und Aneignung einer ‚verständigen‘ Praxis zu erwarten, dass verbale Erklärungen

Musikpädagogik im Gespräch“. Entsprechend beginnt Kaiser seine Ausführungen hier mit einem Verweis auf den Lebenswelt-Begriff bei Husserl und dessen vielfältige Rezeption.

4 K. Meyer-Drawe verweist in diesem Zusammenhang auf die Wahrnehmungstheorie von Maurice Merleau-Ponty (Meyer-Drawe, 2012, S. 116ff.).

gegeben oder erfragt werden. Die Gegenüberstellung leiblich – diskursiv schließt die Möglichkeit leiblicher Erkenntnis nicht aus, betont aber die Bedeutung des Verbalisierens für den Verstehens- und Lernprozess. Das Attribut des Diskursiven verstehen wir dabei in der Weise, wie Lutz Koch es formuliert und von dem des Intuitiven abhebt:

„Unsere wichtigsten Einsichten scheinen wir auf intuitive Weise zu gewinnen. Aber wenn wir sie aussprechen, und sei es auch nur im inneren Reden ohne stimmliche Verlautbarung, dann verhalten wir uns diskursiv.“ (Koch, 2008, S. 65)

Zur Anwendung des Begriffs ‚Verständige Praxis‘ auf konkrete Situationen des Musikunterrichts

Für die empirische Untersuchung ergibt sich nun die Aufgabe, leibliche und diskursive Aspekte in den beobachteten Unterrichtssituationen zu unterscheiden und in ihrem Verhältnis zueinander zu beobachten. Ausgehend von dem Verhältnis dieser Aspekte zueinander lassen sich dann Aussagen dazu treffen, ob und wie anknüpfend an eine vorgängige, usuelle Praxis der Schüler zu verständiger Praxis hingeführt wird. Eine usuelle Praxis wird sich dadurch auszeichnen, dass sie ‚fraglos‘ und selbstverständlich ausgeübt wird. Eine ‚verständige Praxis‘ ist dagegen nicht als Praxis beobachtbar – denn dem Praxisbegriff eignet ja Fraglosigkeit –, sondern wird entweder als Verständnisäußerung der Kinder oder als Ziel der Vermittlungsbemühungen nachweisbar.

Zur Bearbeitung dieser Frage wurden von den vier Videoaufzeichnungen Segmentierungsanalysen (Dinkelaker) angefertigt. Hierbei wurde in der von Oliver Reuter vorgeschlagenen Weise verfahren, dass zunächst „grobmaschig Segmente [...] im Datenmaterial“ festgelegt und nachvollziehbar beschrieben wurden (Reuter, 2012, S. 60). Im Verlauf der Untersuchung wurden diese Beschreibungen partiell vertieft, indem exemplarische Situationen ‚herangezoomt‘ (Reuter, 2012, S. 71) und detaillierter dargestellt wurden. Die Auswertung der Beschreibungen erfolgte in Anlehnung an die Kodierungsschritte der Grounded Theory (Glaser & Straus, 2005), wobei besondere Aufmerksamkeit auf die Unterscheidung sprachlicher und körperlich-leiblicher Aspekte der Vermittlung gelegt wurde. Die herausgearbeiteten Kategorien werden im Folgenden vollständig aufgeführt:

Diskursive Ebene:

Argumentation; i.S. von Begründen und Abwägen	z.B. Begründung von Handlungen durch den Lehrer: Korrigieren der Sitzhaltung mit Erklärung, warum man so besser singen kann
Begriffliches Verstehen; i.S. der Vermittlung von explizitem, begrifflichem Wissen	z.B. Aktivierung von Vorwissen: Benennen der Eigenschaften eines Kanons durch die Schüler
Verbalisieren von körperlichen Empfindungen und Bewegungen	z.B. Beschreibung von Bewegungen: Schüler erklären sprachlich, wie bereits gelernte Bewegungsfolge beginnt
Bewusstmachen ästhetischer Gestaltungsqualität	z.B. Thematisierung von Aussprache: Schüler analysieren, auf welchem Buchstaben letzter Ton ausgehalten wird

Leibliche Ebene:

Nach- und Mitvollzug (Synchronisation)	z.B. körperliche Aktion synchron ausführen: Lehrer stimmt Lied an, alle singen mit und führen dabei die vereinbarten Bewegungen aus
Vorstellungshilfen i.S. von sprachlichen Bildern und veranschaulichenden bildhaften Gesten	z.B. sprachlich/gestisch/klangliche Vorgabe: Lehrer sagt: „Wir müssen den alten Flugzeugpropeller ankurbeln.“ Dabei dynamische Handbewegung von oben nach unten und 3mal kurzes „brrr“ (Lippenflattern mit Ton)...
Spontanes Verhalten (=ungefragte körperliche Schüleraktivitäten im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens, z.B. spielerisches Verhalten)	z.B. spielerische Reaktion: Glissandoübung abwärts wird vom Lehrer als Sturzflug bezeichnet, einzelne Schüler hängen spontan ein Explosionsgeräusch an die Übung an
Aufforderung/Impuls	z.B. klangliche Vorgabe: Lehrer gibt den ersten Ton an

Ergebnisse

Aus dem Prozess des Kodierens, Vergleichens und erneuten Befragens der lerntheoretischen Positionen gingen vier Schlüsselkategorien hervor: Praktizieren, Thematisieren, Unterbrechen, Auffordern. Sie bilden im Folgenden die Grundlage der Interpretation des Lehr-Lerngeschehens:

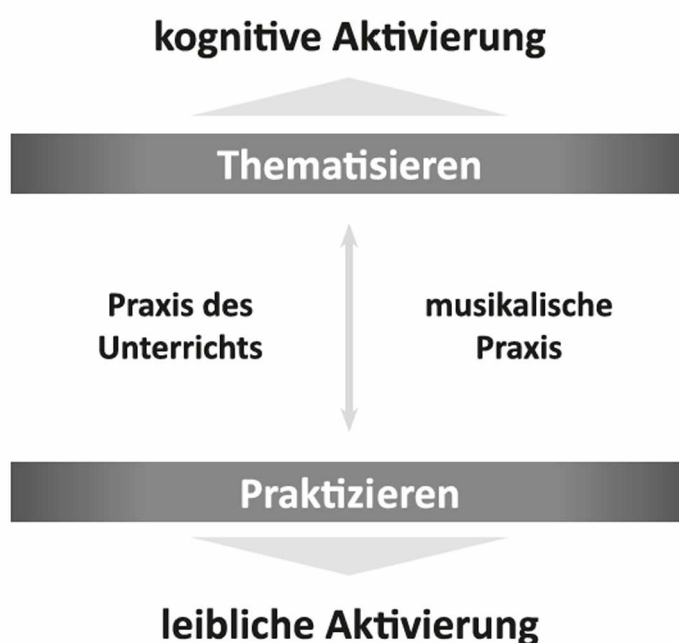


Abb. 1: ‚Praktizieren‘ und ‚Thematisieren‘ als unterscheidbare Ebenen des Unterrichts

Praktizieren

Unter *Praktizieren* werden Situationen gefasst, die vom Vor- und Nachmachen sowie vom Mitvollzug bestimmt sind. Es ist die leibliche Ebene des Lernens, der Bereich des ‚Selbstverständlichen‘ (Meyer-Drawe), der hier angesprochen wird. In diesem Bereich geht es um das unhinterfragte musikalische Tun: sowohl der auf das Lernen bezogene Sinn der Aktivitäten als auch die Voraussetzungen des Unterrichts – Regeln, Rituale, S-L-Verhältnis – werden in diesen Phasen des Unterrichts nicht thematisiert. Stattdessen richten sich die Bemühungen des Lehrers darauf, die Schüler leiblich zu aktivieren: das Vor- und Nachmachen geschieht in fließendem Wechsel; Singen wird mit Bewegungen verbunden. ‚Leiblich-aktivieren‘ bedeutet im Sinne der oben gegebenen Erläuterungen die Anregung musikalischer Tätigkeit auf der Basis

der vorhandenen Möglichkeiten der Schüler.⁵ Kennzeichnend ist ein weitgehender Verzicht von Sprache: der Lehrer agiert vorwiegend gestisch-zeigend und mit kurzen verbalen Anweisungen und Hinweisen. Wiederholungen werden ohne Verbesserungsauftrag gefordert. Insbesondere zu Beginn des Unterrichts ist zu beobachten, wie der Musiklehrer über eine Synchronisierung der Bewegungen Aufmerksamkeit und Konzentration herzustellen versucht.

ML kehrt zur Position vor dem Klavier zurück, fängt an einen Rhythmus zu klatschen. Die Schüler achten zunächst kaum bis gar nicht darauf. Nur wenige machen mit. ML unterbricht, sagt etwas und fängt einen neuen Rhythmus an zu klatschen. Jetzt machen mehr Schüler mit. Der Rhythmus ist schwer herauszuhören, weil sich Vor- und Nachmachen teilweise überlagern. (GD_20.6.; 1. Segment: Unterrichtsbeginn)

Es wird hier deutlich, wie der Lehrer bemüht ist, die Schüler leiblich zu aktivieren und sie in (synchrone) Bewegung zu bringen. Jeder Schüler ist noch mit sich oder seinem Nachbarn beschäftigt, jetzt geht es darum, die Veranstaltung ,Unterricht' zu etablieren. Dies geschieht mit dem Versuch des Lehrers, ein regelmäßiges Wechselspiel von Vor- und Nachmachen im Gleichmaß des metrisch gebundenen Rhythmus in Gang zu bringen.

Zur Ermöglichung und Unterstützung des Synchronisierens animiert der Lehrer einerseits zum Mitmachen, d.h. Lehrer und Schüler bewegen sich zusammen. Andererseits zieht sich der Lehrer auch immer wieder aus der gemeinsamen Aktivität heraus und lässt die Schüler alleine singen, klatschen etc. Dabei ist das ,allein' meist als nur partielle Eigenständigkeit zu verstehen, denn auch wenn der Lehrer bei Wiederholungen nicht mitsingt, ist er doch meist gestisch dabei – dirigistisch oder indem er die in Lied oder Übung geforderte Bewegung mit ausführt.

Thematisieren

Gelegentlich gibt der Lehrer die Aufgabe der Koordination und Unterstützung von gemeinsamen Bewegungen der Klasse an einzelne Schüler ab. In diesen Momenten wird das Synchronisieren ,entselbstverständlicht' und damit aus dem Dunkel der unreflektierten Praxis in den Bereich des Thematisierens und Lernens gehoben. In dem folgenden Beispiel sollen die im Kreis sitzenden Schüler zum Refrain eines Liedes mit Tüchern eine Welle formen:

ML stoppt nach dem Refrain, erklärt die Reihenfolge der Welle erneut und sucht einen Freiwilligen, der sich in die Mitte stellen und mit der Hand die Wellenbewegung anzeigen soll, so dass jeder weiß, wann er dran ist. Beim Probedurchgang ohne Singen dreht sich der Schüler in der Mitte zu schnell. ML erschwert daraufhin die Aufgabe: der Schüler in der Mitte soll beim Drehen selbst deutlich mitsprechen und bei den anderen Kinder beobachten, ob sie ihre Münder für die Artikulation von „Laola“ weit öffnen. Anschließend klärt ML den Text der zweiten Strophe und fängt an zu spielen. Den Ref-

5 Die Ambiguität der Leiblichkeit wird durch die Gegenüberstellung von leiblicher und kognitiver Aktivierung (s.u.) nicht in Frage gestellt. Auch im Rahmen der leiblichen Aktivierung ist Wissen gefordert.

rain singen die Schüler allein und der Schüler in der Mitte zeigt dazu die Welle an, aber wieder sehr schnell und ungleichmäßig. Am Ende beschwerten sich die Mitschüler, dass der Schüler in der Mitte zu schnell war. ML fragt diesen, wer den Mund nicht richtig auf gemacht hat, worauf er nicht antworten kann. (GD_20.6.; 6. Segment: Liederarbeitung mit Tüchern)

Der Bereich oder die Ebene des Thematisierens ist dem des Praktizierens gegenübergestellt. In den untersuchten Stunden geht das Thematisieren von *fachlichen* Aspekten immer vom Lehrer aus. Auch die Schüler machen gelegentlich etwas zum Thema. Zum Beispiel beschäftigt sich ein Schüler ausführlich mit seinem Stuhl gerade in dem Moment, in dem gesungen werden soll, oder die Schüler stoßen scherzhaft Schmerzensrufe bei einer Übung aus, bei der sie ihre Haare anfassen sollen, um in die richtige Körperaufrichtung zu kommen. Diese Thematisierungen ‚entselbstverständlichen‘ und unterbrechen gleichfalls die Situation, allerdings gerät hierbei das Regelsystem Unterricht in den Blick und nicht das der musikalischen Praxis.

Im Verlauf der Stunden werden durch den Lehrer ganz unterschiedliche Inhalte thematisiert, wie die richtige Ausführung von Körperbewegungen, der Ausdruck, mit dem die Schüler singen bzw. singen sollen, das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler, ihr Lernstand, die Gestaltungsqualität etc. Das Thematisieren erfolgt in unterschiedlichen Formen: Der Lehrer stellt Aufgaben, ergreift Maßnahmen (z.B. Umstellen der Schüler), verpackt Übungen als Spiel, gibt kritische Rückmeldung oder stellt Fragen. Diese Formen sowie auch die Weise in der sie jeweils eingesetzt werden, führen zu unterschiedlicher Nachdrücklichkeit und Intensität, mit der dem jeweils Thematisierten Raum gegeben wird. Nicht immer hat der Betrachter das Gefühl, dass ein verbaler Hinweis des Lehrers das Angesprochene für die Schüler tatsächlich thematisch werden lässt. Auch ist mit dem Thematisieren in der weniger aufwändigen Form des bloßen verbalen Hinweises oft die Fortsetzung des Praktizierens verbunden. Der kurze Hinweis unterbricht an diesen Stellen das Praktizieren nicht. Für das Lernen aber wird von Meyer-Drawe genau eine Unterbrechung – „mit dem Vertrauten zu brechen sowie die Selbstgewissheit zu verlieren und des Geläufigen verlustig zu gehen“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 15) – gefordert. Für uns bleiben diese kurzen hingeworfenen Hinweise daher ein Phänomen, dessen Funktion für den Lernprozess der Schüler in Frage steht.

Die aufwändigeren Formen des Thematisierens unterbrechen den Fluss des Praktizierens dagegen schon. Wenn zur Verbesserung des Kanonsingens die einzelnen Einsätze des Kanons besprochen werden, wenn die einzelnen Gesten des Dirigates in ihrer Bedeutung festgelegt und erprobt werden, wird dem Thematisieren viel Zeit gegeben. Der Unterricht ‚fließt‘ an dieser Stelle weniger, als dass er durch Pausen des Nachdenkens unterbrochen wird. Die leiblichen Topoi, die nach Oberhaus als ästhetische Qualitäten in der Erfahrung von Musik wirksam werden, stehen hier im Hintergrund: an Stelle von Interkorporalität und Expressivität geht es um begriffliches Verstehen und Verbalisierung. Diese Tendenz wird von uns als ‚kognitive Aktivierung‘ bezeichnet (s. Grafik), um auf die Elemente von Reflexion und explizitem Wissen zu verweisen. Die damit gesetzte Polarität von leiblicher und kognitiver Aktivie-

nung übergeht die Ambiguität des Leiblichen nicht, grenzt aber das auf theoretisches, explizites Wissen zielende diskursive Lernen von der Ebene leiblichen Tätigseins und leiblichen Lernens ab.⁶

Unterbrechen und Auffordern

Praktizieren und Thematisieren sind durch eine Hin- und Her-Bewegung verbunden. In diesem Hin- und Her entfaltet sich aus unserer Sicht die Hinführung zu einem Verständnis für die eigene Musikpraxis – einem Verständnis, das nicht zu einem Ende kommt, sondern sich immer wieder im Praktizieren aktualisiert und im Thematisieren verändert. Zwischen beiden Phasen vermitteln die Impulse des Unterbrechens und Aufforderns. In den vier beobachteten Stunden liegen die Impulse des Unterbrechens sowie des Aufforderns fast ausschließlich in der Hand des Lehrers. Unterbrechen und Thematisieren gehören eng zusammen, indem der Lehrer typischerweise eine Übung unterbricht, um auf einen bestimmten Aspekt aufmerksam zu machen. Die Aufforderung dagegen steht in engem Zusammenhang mit dem Praktizieren, da sie diesem unmittelbar vorausgeht bzw. es weiterführt. In vielen Situationen erfolgt die Aufforderung nonverbal. Das passt zusammen mit der Beobachtung, dass in diesem Unterricht viele Wiederholungen stattfinden. Die Schüler finden sich in den vertrauten Abläufen, die teilweise rituellen Charakter haben, ohne verbale Hinweise zurecht.

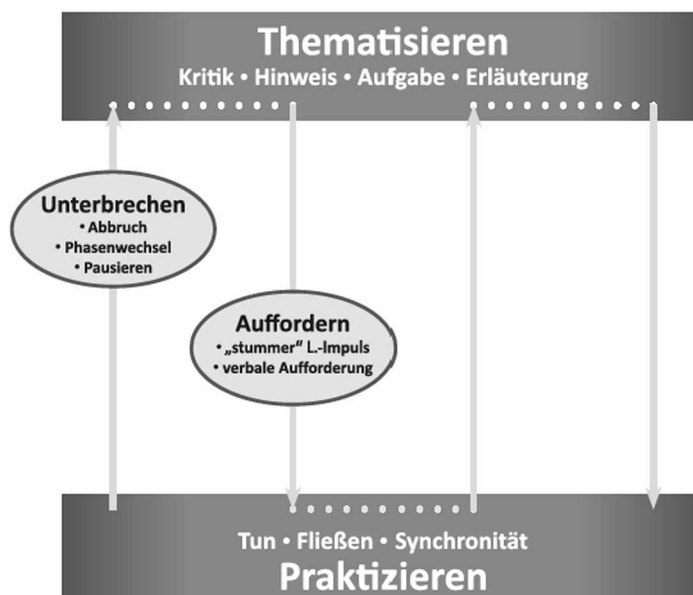


Abb. 2: Die vier Schlüsselkategorien als Modell

6 Leibliches Lernen wird z.B. von Liebau (2007) und Rora (2010) als spezifische Lernform beschrieben.

Ein Beispiel

In dem folgenden Beispiel ist die Verschränkung der beiden Ebenen zu sehen, wobei in diesem überwiegend erarbeitenden Unterrichtsabschnitt das Thematisieren im Vordergrund steht. Die Schüler versuchen zum ersten Mal, ein neugelerntes Lied als Kanon zu singen. In dem hier mitgeteilten Abschnitt sollen sie die Phrasenenden innerhalb des Liedes erkennen und beim Singen dort innehalten. Obwohl der folgende Unterrichtsausschnitt insgesamt dem Thematisieren zugeordnet wird, zeigt sich beim näheren ‚Heranzoomen‘, dass die vier Schlüsselkategorien Praktizieren, Thematisieren, Unterbrechen, Auffordern auch auf der Mikroebene des Unterrichts zu finden sind. Thematisieren geschieht im untersuchten Unterricht demnach als schnelle Abfolge von Praktizieren, Unterbrechen, Thematisieren und Auffordern.

Beschreibung	Konzept	Kategorie	Schlüsselkategorie
ML gibt erneuten Einsatz. Dreht sich dann zu Gr. 2 und hilft beim Einsatz und Anfang, wechselt dann zwischen den Gruppen, um einzuhelfen und zu unterstützen. Sch singen rhythmisch einigermaßen synchron, Tonhöhen laufen auseinander.	Nonverbale Unterstützung durch ML	Synchronisation	Praktizieren
ML winkt ab; vereinzelt Sch singen weiter;	Beenden	Nonverbaler Impuls	Unterbrechen
ML lächelt: „[...]Falle“. Er stellt fest, dass noch Unsicherheiten am Ende bestehen: „Dieses Pitsch und Patsch habt ihr noch nicht so ganz. Wir wollen mal, nochmal...“	Diagnose	Bewusstmachen von Gestaltungsqualität	Thematisieren
Weil die Schüler laut sind, unterbricht er seine Erklärung: „Psst, N***“	Ruhe herstellen	Aufforderung (Praxis des Unterrichts)	
fährt fort „noch mal gucken...Das ist ja ein vierstimmiger Kanon. Da gibt es vier Möglichkeiten, wo man aufhören kann. Die erste Möglichkeit ist bei ‚kaufen‘“. Er zeigt mit dem Daumen diese erste Möglichkeit an. „Das machen wir jetzt auch.“	Aktivierung von Vorwissen/ Fachbegriff ‚Kanon‘	Begriffliches Verstehen	
Er bewegt die Arme wie beim Abwinken und erläutert dazu: (Arm oben) „gelbe Ampel, (Arm zur Seite) rote Ampel, (Hand schließen) anhalten“	gestische Zeichen	Erklärung	
Er gibt den ersten Ton an,	Klangliche Vorgabe	Aufforderung	Auffordern

dann singen alle gemeinsam.	synchrone Ausführung körperlicher Aktion	Synchronisation	Praktizieren
ML bricht nach erster Phrase ab,	Abbrechen durch ML	Unterbrechung	Unterbrechen
deutet mit den Fingern auf seine Ohren: „Denkt daran die richtigen Töne von Anfang an zu singen!“	Aufgabe	Bewusstmachen von Gestaltungsqualität	Thematisieren
Er gibt erneuten Einsatz.	Einsatz	Aufforderung	Auffordern
Sch singen, bei „kaufen“ gibt ML Signal, Sch halten letzte Silbe aus bis ML abwinkt, allerdings hören viele zu früh auf und steigen erst dann wieder ein. ML: „nocheinmal“. Der Abschnitt wird wiederholt, die Sch halten letzten Ton nun nach gestischer Vorgabe des ML. Einige Kinder machen Bewegungen des ML nach.	Üben/auf die Probe stellen	Synchronisation	Praktizieren
ML winkt ab.	Beenden	Nonverbaler Impuls	Unterbrechen
ML fragt: „Auf welchem Buchstaben halten wir den Ton aus?“ Er schaut in die Runde, nimmt ein Mädchen dran, die nicht antwortet. Einige Sch melden sich. ML wartet noch, sagt: „Erst mal die Silbe...“ Singt „Lau-Fen“ Sch sagt: „e n?“ ML: „Ja, und mit welchem Buchstaben halten wir aus?“ Eine andere Sch: „e“. ML: „Das e! – N kommt erst, wenn der Motor ausgeschaltet wir.“ Er begleitet die Aussage mit der Abwinkbewegung der rechten Hand.	Analyse/Erläuterung	Begriffliches Verstehen	Thematisieren
ML: „das machen wir gleich noch mal“. Er geht ans Klavier und holt sich die beiden Anfangstöne.	Verbale/klangliche Aufforderung	Aufforderung	Auffordern
Die Zeile wird noch mal von allen gesungen.	synchrone Ausführung körperlicher Aktion	Synchronisation	Praktizieren
ML winkt wieder bei ‚kaufen‘ ab. Die Sch reagieren einheitlich.	Üben/auf die Probe stellen	Nonverbaler Impuls	Unterbrechen
ML: „Gut. – Jetzt heißt das Wort aber nicht ‚kaufahn‘, sondern ‚kaufen‘. Deshalb dürft ihr nicht lauter singen als vorher. Sonst wars schön.“	Lob/Erläuterung	Bewusstmachen von Gestaltungsqualität	Thematisieren

Kritische Rückfragen und Ausblick

Die Gegenüberstellung von Praktizieren und Thematisieren mag zunächst unspektakulär und in ihrer Selbstverständlichkeit etwas enttäuschend wirken. Aus dem durch Unterbrechung gekennzeichneten Verhältnis zwischen der diskursiven und der leiblichen Ebene des beobachteten Unterrichts wurde gefolgert, dass es in ihm darum geht, die Schüler ausgehend von einer usuellen Praxis zu einem Verständnis dieser Praxis zu führen. Lassen sich aber die beobachteten alltäglichen Lehr-Lernprozesse über den fokussierten Aspekt hinaus mit der gesamten Konzeption in Verbindung bringen?

Nachdem der verkürzende Blick auf das Modell seine forschungspragmatische Funktion erfüllt hat, eine Operationalisierung zu ermöglichen, gilt es also, einen differenzierteren Blick auf die theoretische Ausarbeitung des Modells bei Kaiser zu werfen. Dieser offenbart, dass der beobachtete Unterricht nicht alle Bedingungen erfüllt, die Kaiser einer didaktischen Realisierung von ‚verständiger Praxis‘ abverlangt. Kaiser fasst die Bedingungen in drei Dimensionen zusammen: Herstellen, Handeln und Schaffung von Arbeitskraft.

Herstellen	Handeln	Schaffung von Arbeitskraft
Musizieren/Komponieren/Improvisieren	Entscheidung zur Herstellung	Entwicklung von Klang-Gestalt- und Funktionsvorstellungen
Musiktheoretische Orientierungen einbringen	Übernahme der Verantwortung für Herstellung und Produkt	Üben/Proben
Geschichtliches Hintergrundwissen einbringen	Kritischer bzw. bestätigender Selbstbezug	Erarbeitung von produktionsspezifischen Hintergrundwissen
		Präsentation des Resultats der Arbeit

Abb. 3: Die drei Dimensionen Herstellen, Handeln, Schaffung von Arbeitskraft, die lt. Kaiser erfüllt sein müssen, damit von ‚verständiger Musikpraxis‘ gesprochen werden kann. (Kaiser, 2001, S. 64)

Während die Dimension des Herstellens und der Schaffung von Arbeitskraft in dem untersuchten Unterricht anzutreffen sind – wenn auch teilweise in sehr geringem Ausmaß, z.B. was das geschichtliche Hintergrundwissen anbetrifft – mangelt es an der Einbeziehung der Dimension eigenverantwortlichen Handelns. Wie hervorgehoben wurde, liegen die Entscheidungen und Impulse der beobachteten Unterrichtsszenierungen fast vollständig in der Hand des Lehrers. Hier wäre zu untersuchen, ob der Unterrichtsstil mit dem charakteristischen Wechsel zwischen Praktizieren und Thematisieren möglicherweise eigenverantwortliche Entscheidungen der Schüler

ausschließt oder ob das Fehlen dieser Dimension in dem Personalstil des Lehrers begründet liegt. Angesichts dieser grundsätzlichen Frage kann die vorliegende Studie nur als ein erster Schritt auf dem Weg zu einer Empirie der Konzeption verständiger Praxis gelten. Ein Nachweis empirischer Beobachtbarkeit ‚verständiger Praxis‘ steht somit noch aus.

Dennoch hat die Studie einen Ertrag: mit der lerntheoretischen Auslegung des Praxisbegriffs ist ein Ansatz zur Systematisierung musikpraktischer Lehr-Lern-Prozesse gefunden. Die Ebenen des Praktizierens und des Thematisierens in ihrem durch Unterbrechung und Impuls gekennzeichneten Verhältnis zueinander bilden ein deskriptives Modell mit dessen Hilfe Erwartungen an den Verlauf musikpraktischer Lehr-Lernprozesse formuliert werden können. Durch den Anschluss an eine allgemeine Lerntheorie kann darüber hinaus das Modell in Richtung weiterer lerntheoretischer Begriffe ausdifferenziert werden und damit zu einer Weiterentwicklung didaktischen Denkens beitragen. So können z.B. die beiden lerntheoretischen Dimensionen des Könnens und Wissens, wie sie von Göhlich & Zirfas (2007)⁷ ausgearbeitet wurden, in das Modell hineingestellt werden (s. Grafik).

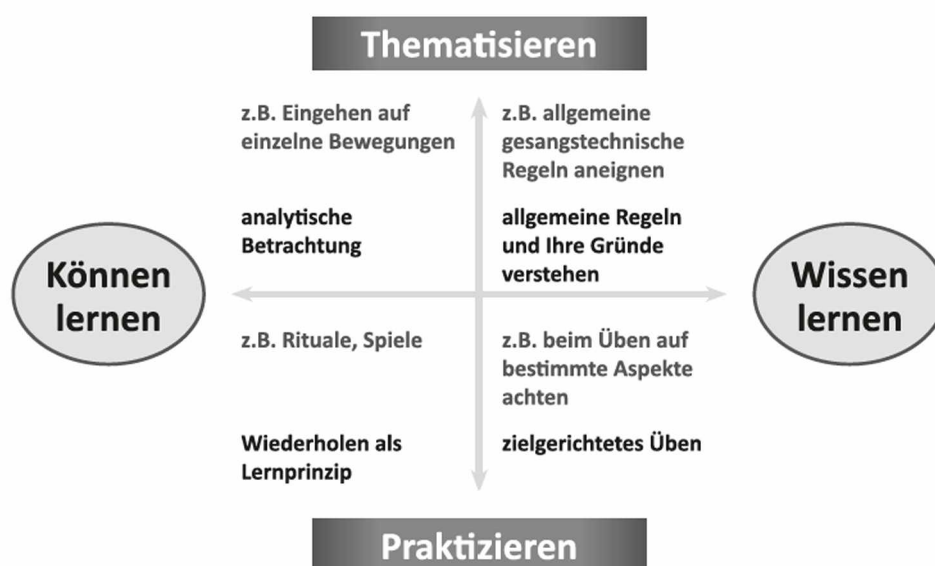


Abb. 4: Erweiterung des erarbeiteten Modells um die Dimensionen des Können- und Wissenlernens

Es macht sich in dieser Möglichkeit produktiv bemerkbar, dass es sich bei den thematisierten lerntheoretischen Überlegungen um eine genuin pädagogische Perspektive auf das Lernen handelt. Anders als psychologisch oder hirnpfysiologisch argumentierende Lerntheorien wird Lernen in dieser Perspektive als situiertes Lernen angesprochen – gelernt wird von einer konkreten Person in einem konkreten Hier und Jetzt. Da das Subjekt aber nicht gleichzeitig lernen und sein Lernen beobachten

⁷ Die beiden Autoren stellen den beiden hier genannten Dimensionen zwei weitere (Leben lernen; Lernen lernen) an die Seite. Vgl. S. 181f.

kann, wie Meyer-Drawe nicht müde wird zu betonen, kommt der Beobachtung situierter Lehr-Lernprozessen von außen besondere Bedeutung zu. Die Blickrichtung des an Prinzipien des Lernens interessierten Forschenden umfasst dabei Schüler und Lehrer und versucht beider, auf das Lernen bezogene Intentionen zu rekonstruieren. Diese Ausrichtung ist praxisrelevant auch im Sinne der Gestaltung und Reflexion von Unterricht wie sie außerhalb wissenschaftlicher Kontexte für Unterricht gefordert sind.

Literatur

- Bongaerts, G. (2008). Handelt der Leib? Zum Verhältnis von Handlungstheorie und „Practice Turn“. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt a. M. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-153687> [05.05.2014].
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (1994). *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil*. Kassel: Bosse.
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hrsg.), *Musik. Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Koch, L. (2008). Zur Urteilsform des Lernens. Bemerkungen zur Logik des Lernens. In K. Mitgutsch (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Liebau, E. (2007). Leibliches Lernen. In Ders., C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borreli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik II*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. München: Julius Klinkhardt.
- Oberhaus, L. (2006). *Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht*. Essen: Blaue Eule.
- Reuter, O. M. (2012). *Videografie in der ästhetischen Bildungsforschung*. München: kopaed.
- Rora, C. (2010). Leibliches Lernen – Präsentative Symbolik. Eine Einführung mit Beispielen aus dem Musikunterricht. *Zeitschrift für Ästhetische Bildung*, 2(1). <http://www.zaeb.net> [14.05.2014].
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.) (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. München: Allitera Verlag.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift f. kritische Musikpädagogik*. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf> [12.05.2014].

Constanze Rora & Cathleen Wiese
Hochschule für Musik und Theater
„Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig
Dittrichring 21
D-04103 Leipzig
rora@hmt-leipzig.de; cathleen.wiese@hmt-leipzig.de