

Vogelgesang als Herausforderung für ein anderes Hören Untersuchung eines Unterrichtskonzepts

Constanze Rora

Unterrichtsmaterial

1. In dem Grimm'schen Märchen ‚Die weiße Schlange‘ nascht der Diener von dem Gericht, das er dem König alltäglich in einer verdeckten Schüssel bringen muss: einer weißen Schlange. Als er daraufhin die Sprache der Vögel verstehen kann, hilft ihm dies sogleich aus einer Klemme: Er kann den Verdacht, er habe den Ring der Königin gestohlen, von sich abwenden, da eine Ente über Bauchgrimmen klagt, das ihr der zufällig verschluckte Ring verursacht.

2. In Richard Wagners gleichnamiger Oper hört Siegfried einen Vogel und bewundert dessen Gesang. Er erscheint ihm sprachähnlich, so als könnte er ihn verstehen, wenn er nur das Vokabular beherrschte. Um sich dem Verstehen anzunähern, will er mit einer selbstgeschnitzten Flöte den Gesang nachahmen – denn, so seine Überlegung, wenn er in der gleicher Weise spricht wie der Vogel, wird er diesen auch verstehen können: „Hei! Ich versuch's, sing' ihm nach: / auf dem Rohr tön' ich ihm ähnlich! Entrath' ich der Worte, achte der Weise, / sing' ich so seine Sprache, / versteh' ich wohl auch, was es spricht.“¹

Schnell ist die Flöte geschnitzt und der Vogelgesang imitiert. Doch ist Siegfried nicht zufrieden, sein Flötenspiel kann den Vogelgesang in seiner Schönheit nicht erreichen. Frustriert wirft er die Pfeife beiseite und nimmt sein Horn hervor, auf dem er bereits eine größere Kunstfertigkeit erlangt hat: „Heida! So höre / nun auf mein Horn; / auf dem dummen Rohre geräth mir nichts.“²

Die beiden Szenen regen zum Nachdenken über die Frage nach dem Verhältnis an, das Menschen zum Gesang der Vögel sowie zur Sprache der Tiere insgesamt haben. Zum einen erzählen sie von der Kluft des Nicht-Verstehens zwischen Mensch und Tier, zum andern von der menschlichen Sehnsucht, diese zu überbrücken. Die *Waldweben* genannte Szene in Wagners Oper findet eine Fortsetzung, nachdem Siegfried den Drachen getötet hat: Als er die blutbefleckten Finger zum Mund führt, kann er plötzlich das „Waldvöglein“ verstehen. Es gehört zu der Logik des Motivs vom exklusiven Verstehen der Tiersprache, so wie es in vielen Märchen vorkommt, dass die Tiere sich zu etwas äußern, was für den jeweiligen Prot-

¹ Richard Wagner, *Waldweben* aus der Oper *Siegfried*. Zit. nach Bettina Zimmer 2009, S. 225.

² Ebd.

agonisten von größtem aktuellen Interesse ist. In der Opernszene preist das Waldvöglein Siegfrieds Heldentat und gibt beiläufig Informationen über den Schatz in der Drachenhöhle. Siegfried fasst dies als Ratschlag auf: „Dank, liebes Vögelein,/ für deinen Rath:/ gern folg' ich dem Ruf.“³

3. Auch Herr Palomar – Protagonist der Erzählung „Herr Palomar: Das Pfeifen der Amseln“ von Italo Calvino – ist im Verlauf der Geschichte zunehmend von dem Wunsch besessen, die Sprache der Vögel, in diesem Fall das Pfeifen der Amsel zu verstehen. Ihm hilft allerdings kein Verzehr magischer Speise oder Blut, sondern sein Weg bleibt der des hypothesenbildenden Denkens sowie aber auch des unablässigen Lauschens – und des Nachpfeifens:

„Er lauscht eine Weile sehr aufmerksam auf das Pfeifen der Amseln, dann versucht er es nachzuahmen, so gut er kann. Es folgt ein erstauntes Schweigen, als bedürfe seine Botschaft einer gründlichen Prüfung. Schließlich ertönt ein identisches Pfeifen, von dem Herr Palomar nicht weiß, ob es eine Erwiderung ist oder der Beweis, dass sein Pfeifen so grundverschieden ist, dass die Amseln sich überhaupt nicht davon stören lassen und ihren Dialog wieder aufnehmen, als ob nichts gewesen wäre. Sie fahren fort zu pfeifen und einander erstaunt zu befragen, Herr Palomar und die Amseln.“⁴

Bemerkenswert ist die Pause, das „erstaunte Schweigen“, welches von Herrn Palomar als Reaktion auf seinen Versuch der Kontaktaufnahme gewertet wird. Auch Siegfried fühlt durch das abwartende Schweigen des Waldvögels bei seinem Versuch, mit ihm zu kommunizieren, irritiert: „Nun schäm ich mich gar / vor dem schelmischen Lauscher: / er lugt, und kann nichts erlauschen. - / Heida! So höre / nun auf mein Horn: / auf dem dummen Rohre geräth mir nichts.“⁵

4. Gleichfalls an dem Aspekt des interaktiven Wechselspiels zwischen Äußerungen interessiert zeigt sich der Komponist Johannes Wallmann in seiner Komposition mit dem programmatischen Titel „Gleich den Vögeln“ (1986/92).⁶ Hier postiert er vier Musiker an vier weit auseinanderliegenden Stellen in der Landschaft (oder alternativ im Kirchenraum). Nach vorgegebenen Spielregeln improvisieren die vier Klarinetten bzw. Sopransaxophone mit dem gegebenen Material und entfalten ein „Wechselspiel von Klang und Gegenklang“⁷. Die Sprachähnlichkeit der Vogelgesänge wird musikalisch gewendet, indem zum einen das vorgegebene motivische Material vogelstimmenähnliche Elemente hat und zum andern das Prinzip der stimmlich-lautlichen Interaktion eine Gemeinsamkeit zwischen der musikalischen Aktion der Instrumentalisten und dem Vorbild des Vogelgesangs herstellt. Die Aufnahme ei-

³ Ebd.

⁴ Italo Calvino: Herr Palomar: Das Pfeifen der Amseln, Zit. n. Bettina Zimmer 2009, S. 229.

⁵ Zit. n. Zimmer 2009, S. 225.

⁶ <http://www.integralart.de/content/werkliste/blasinstrumente/gleich-den-voegeln-fuer-vier-voneinander> (Stand 16.7.2016)

⁷ Bettina Zimmer 2009, S. 230.

ner Freiluft-Realisation des Werkes⁸ bettet die musikalischen Klänge ein in einen Hintergrund originaler Vogelstimmen und legt damit den Gedanken nahe, dass zugleich mit der Interaktion der Instrumente auch eine Kommunikation mit den Vögeln entsteht.

Die vier Beispiele sind weder von ihrem historischen Ort noch von ihrer Gattungszugehörigkeit her vergleichbar. Ein Bezug zwischen ihnen stellt sich allein über die ihnen gemeinsame Thematisierung des Vogelgesangs her. Ist ein solches Arrangement von Artefakten aus unterschiedlichen Kunstsparten sinnvoll für den Musikunterricht? Wie lässt sich die Wahl dieses Unterrichtsvorhabens begründen? Antworten auf diese Fragen gibt das Buch: „Der Vogel als Symbol. Eine Neufundierung des Lebensweltkonzepts in der Musikpädagogik“ (2009) von Bettina Zimmer, dem die Beispiele entnommen sind. Die Autorin vertritt, wie der Titel verkündet, einen konzeptionellen Anspruch, den sie am Beispiel der Vogelthematik exemplifiziert. Dabei ist ihr die Abgrenzung von älteren, sich auf den Lebensweltbegriff berufenden Ansätzen wichtig. An die Stelle der von diesen verwendeten Begriffen Topos⁹ und Treffpunkt¹⁰ setzt Bettina Zimmer den Begriff des Symbols.

Im Folgenden soll einerseits der Ansatz von Bettina Zimmer vorgestellt werden, der auf der Beispiel-Ebene von einer bemerkenswerten Vielfältigkeit ist. Das von ihr zusammengetragene Material zur Vogelsymbolik in Texten, Bildern und Musikstücken ist eine wahre Fundgrube und erweckt den Eindruck, als könne mit ihm mehr als ein ganzes Schuljahr zugebracht werden. An dieser Stelle wird allerdings nur ein kleiner Ausschnitt des Materials betrachtet – als beispielhafter Vorschlag für eine Unterrichtseinheit.

Zu diesem Beispiel ist (ebenso wie zu dem Material insgesamt) zu bemerken, dass Musikbeispiele nur einen Teil von ihm ausmachen. Es könnte also durchaus die musikpädagogische Relevanz des Vorschlags in Frage gestellt werden: Warum sollen literarische Texte und Libretti in den Mittelpunkt des ohnehin zeitlich knapp bemessenen Musikunterricht gestellt werden?

Andererseits interessiert mich über die Beschreibung der Konzeption hinaus das Verhältnis zwischen dem konkreten Unterrichtsmaterial und dem dahinter stehenden theoretischen Konzept. Dies Verhältnis scheint mir deshalb interessant, weil m.E. nur ausgehend von ihm die Qualität und die musikdidaktische Relevanz des Ansatzes beurteilt werden kann, der ja allein in den Materialien unvollständig artikuliert ist. Darüber hinaus bietet eine solche Untersuchung Gelegenheit, auf einer allgemeinen Ebene zu betrachten, was eigentlich in Unterrichtsvorschlägen festgelegt ist und was der Lehrkraft bei der Einrichtung eines Vorschlags für ihre konkrete Lerngruppe an Entscheidungen überlassen bleibt.

„Entselbstverständlichung“ des Hörens als Ziel von Musikunterricht

⁸ Vgl. Fußnote 6

⁹ Vgl. K.H. Ehrenforth 1988, 1993, 2001

¹⁰ Vgl. C. Richter 1993, 1997

In ihren konzeptionellen Überlegungen bezieht sich Bettina Zimmer auf den Begriff der Lebenswelt und knüpft damit an einen musikdidaktischen Diskurs an, der in den 1990er Jahren insbesondere von Karl Heinrich Ehrenforth angestoßen wurde. Dieser hatte vorgeschlagen, im Musikunterricht weniger von fachwissenschaftlichen Begriffen auszugehen als von Orten ‚lebensweltlicher Gemeinsamkeit‘ – zum Beispiel der Erfahrung von Trauer oder Vergänglichkeit – , um damit Schülern ein voraussetzungsloses Verstehen von Musik zu ermöglichen. Die dahinter liegende Überlegung trägt dem Umstand Rechnung, dass ein spontaner Zugang zu Musik jenseits von musikbezogenem Fachwissen für das Interesse der Schüler unabdingbar und auch immer möglich ist. Um diesen Zugang im Unterricht zu nutzen, bedarf es eines entsprechenden methodischen Rahmens:

„Idealtypischer (keineswegs immer methodischer) Einstieg ist die lebensweltliche Imagination des Topos als Ort des Gemeinsamen. Wir versuchen, uns auf dem ‚Markt‘ zu begegnen. Alle sind gefragt, auch der, der ‚unmusikalisch‘ zu sein scheint. Das topische Stichwort lädt ein, sich über Erfahrungen in den ‚Stadtteilen, Häusern‘ und ‚Wohnungen‘ der individuellen Lebenswelten auszutauschen und so eine Plattform des Gemeinsamen und Trennenden aufzubauen, auf welche die Musik – zu welchem Zeitpunkt des Unterrichts auch immer – als ‚Partner‘ in das laufende Gespräch eingeholt werden kann. (...) Musik wird ‚befragt‘ auf ihre einschlägige topische Aussage und ‚Ausdrücklichkeit‘ hin.“¹¹

Während Ehrenforth in seiner Bezugnahme auf den Lebensweltbegriff die Universalität lebensweltlicher Erfahrungen voraussetzt – eine Auffassung des Begriffs, die vielfach kritisiert wurde¹² – hebt Bettina Zimmer in ihrer Lesart des Begriffs den Aspekt des Rätselhaften hervor. Zwar beschreibt Edmund Husserl, der die phänomenologische Tradition dieses Begriffes begründet, die Lebenswelt als Universum der Selbstverständlichkeit – in dem alles Wissen, was uns die Bewältigung des Alltags möglich macht: die erprobten Handgriffe, die fraglosen Verständigungen, die gewohnten Wege, die unreflektierten Bewertungen, die routinierte Integration von Veränderungen etc. zu ihren konstituierenden Elementen wird. Doch tritt dieses Universum demjenigen, der es zum Gegenstand machen will, als Rätsel entgegen, da die Bereiche des Erlebens, die ohne begriffliche Aneignung und Verständigung gewissermaßen schattenhaft unser Hier und Jetzt grundieren, nicht ohne weiteres in die Sphäre des begrifflich Bestimmten zu überführen sind:

„Von vornherein lebt der Phänomenologe in der Paradoxie, das Selbstverständliche als fraglich, als rätselhaft ansehen zu müssen und hinfert kein anderes wissenschaftliches Thema haben zu können als dieses: die universale Selbstverständlichkeit des Seins in der Welt – für ihn das größte aller Rätsel – in eine Verständlichkeit zu verwandeln.“¹³

Zu den Rätseln des lebensweltlichen Ordnungsgefüges gehört auch seine stetige Veränderung. Insbesondere die Vielschichtigkeit moderner Lebensumstände bringt eine „Überlap-

¹¹ Ehrenforth 1993, 18 f.

¹² Vgl. j. Vogt 1997

¹³ E. Husserl 1992 (Krisis), S.183/184

pung der verschiedensten kulturellen und historischen Sonderwelten“¹⁴ mit sich, die das Individuum in eine Ordnung bringen will. Mit Bezug auf Bernhard Waldenfels konstatiert die Autorin: „Der Alltag als Stätte der Sinnsedimentation wird fortlaufend durch das Außeralltägliche unterwandert.“¹⁵ Aus der Fraglosigkeit der Lebenswelt und der sie konstituierenden Prozesse ergibt sich, dass das durch sie repräsentierte Wissen nur in Situationen der Unterbrechung und der Distanzierung reflektiert werden kann. Solche Situationen entstehen nach Bernhard Waldenfels in der Begegnung mit dem Fremden; erst in der Begegnung mit diesem kann das Individuum sich des Eigenen bewusstwerden.¹⁶ Daher ist es wichtig, das Fremde, Außeralltägliche als ‚Stachel‘ zur Geltung kommen zu lassen, es nicht vorschnell in das eigene Kategoriensystem einzusortieren, sondern angesichts seines Eigensinns, eine Vielfalt von Ordnungen anzuerkennen.

Die einerseits für die Alltagsbewältigung notwendige, andererseits aber in ihrer Ignoranz problematische Tendenz zur lebensweltlichen Normalisierung bedarf der Reflexion und Aufmerksamkeit als Gegenpol, damit wir einen neuen Blick auf uns selbst gewinnen können. Nach Waldenfels ist dies die Aufgabe von Kunst: „Kunst ist diese Welt als andere, befreit von dem natürlichen Gewicht, das unseren Blick in den Dingen versinken läßt.“¹⁷

An diese Aufgabe von Kunst knüpft Bettina Zimmer an. Im Musikunterricht müsse es um einen kreativen hörenden Umgang mit Musik gehen, der nicht bei Musik als „schönem Schein“ endet, sondern auf Sinn-Wahrnehmung zielt:

„[Die Welt der Kunst] kann an die Ränder unserer Existenz hinspüren und uns damit einen neuen Blick auf unsere Lebensbezüge geben. Wenn Kunst Mehrdeutigkeiten, die Brüche und das Fremde des Lebens zum Ausdruck bringen kann, dann liegt es nahe, den Musikunterricht daraufhin auszurichten.“¹⁸

Indem sich der Musikunterricht mit Symbolen beschäftigt, kann genau dies gelingen. Symbole sind Bilder, die dem sprachlichen Denken vorausliegen und dieses „gleichsam unterlaufen“ – wie Klaus Mollenhauer mit Bezug auf Freud und Piaget zusammenfasst.¹⁹ Sie entfalten eine Differenz zwischen begrifflicher Festlegung und sinnlicher Präsenz und sind deshalb – solange sie nicht zu konventionellen Formen erstarren – geeignet, Gewissheiten und Stereotype des Alltags zu hinterfragen und in Bewegung zu bringen. Ihnen kann eine bildende Wirkung zugesprochen werden, die darauf beruht: „daß sie eine Zone, eine Region, eine Schicht

¹⁴ Zimmer 2009, S. 105

¹⁵ Zimmer 2009, S. 105

¹⁶ B. Waldenfels 2001

¹⁷ B. Waldenfels zit. n. Zimmer 2009, S. 87.

¹⁸ Zimmer 2009, S. 106.

¹⁹ Mollenhauer 1991, S. 103

des ‚Selbst‘ erreicht, zu der das Ich sich in ein anderes Verhältnis setzt, sich als Ich anders hervorbringt, als im alltäglich-praktischen oder im theoretisch-epistemischen.“²⁰

Bettina Zimmer hebt als Besonderheit des Symbols noch seine Konkretheit hervor. Mit dem Symbol können existentielle Belange zum Thema gemacht werden, ohne sich in Allgemeinheit und Beliebigkeit zu verlieren. Anders als Themen wie Trauer oder Vergänglichkeit (s.o.) ist das Symbol an konkrete Erscheinungsformen gebunden. Der Vogel als Symbol steht in den von Zimmer herangezogenen Texten, Bildern und Musikstücken für etwas. Es wird anhand der Artefakte deutlich, dass Bedeutung durch Zuweisung entsteht und das in den verschiedenen Werken das Symbol des Vogels voneinander abweichende und doch vergleichbare Deutungen erfährt. Diese im Nebeneinander von Beispielen sich zeigende Offenheit eines Deutungsspektrums, fordert die Interpretation, das Bemühen um Sinn-Vernehmen der Rezipienten heraus.

Die Unterrichtsmaterialien zur Vogel-Thematik sind äußerst umfangreich. Sie sind in drei Blöcke gegliedert, die jeweils einem Bereich gewidmet sind, in dem der Vogel symbolische Bedeutung erlangt. Im ersten Block wird der Gesang des Vogels thematisiert, im zweiten seine Flugkraft und im dritten der Vogel als Symbol des Lebens. Die drei Blöcke sind jeweils in mehrere Materialkomplexe gegliedert, die ihrerseits auch nochmal thematisch unterteilt sind. Die zu Beginn des vorliegenden Textes vorgestellten Materialien sind Bestandteil des ersten Blockes, „Zum Gesang des Vogels“. Dieses umfasst drei Materialkomplexe: „Zur Transkription des Vogelgesangs“, „Vogel – Virtuosität“ und „Entselbstverständlichung des Hörens“. Aus dem dritten Materialkomplex, der in sich noch einmal dreigeteilt ist (Verstehen, Verfremden, Vernichten) wurde von mir der erste Abschnitt (Verstehen) aufgegriffen. Der dritte Materialkomplex des ersten Blockes hat wie sein Titel verdeutlicht eine besonders enge Anbindung an das konzeptionelle Anliegen der Autorin, indem hier auf dem Umgang mit dem Selbstverständlichen angespielt wird.

Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung

Unterrichtsvorschläge bilden eine zentrale Gattung in der didaktischen Literatur, die zwar einigen Gestaltungsspielraum aufweist, bei der aber immer derjenige, der sie verfasst, vor dem Problem steht, unbekanntem Lehrern eine Perspektive für Unterricht mit ihm gleichfalls unbekanntem Schülergruppen zu vermitteln. Oftmals – so auch im vorliegenden Fall – begrenzen die Autoren von Unterrichtsvorschlägen diese nicht auf eine Altersgruppe, Klassenstufe oder Schulart. Dieser Verzicht auf Festlegung ist durchaus stimmig vor dem Hintergrund eines zeitgemäßen entwicklungspsychologischen Denkens, das von einer strengen Stufenfolge absieht. Er ermöglicht eine allgemeinere Perspektive und spricht einen größeren Adressatenkreis an, als dies bei einer Festlegung auf eine genauer bestimmte Zielgruppe der Fall wäre. Zudem signalisiert solche Offenheit, dass die Entscheidung für ein Unterrichtsthema immer von den Praktikern in Bezug auf die spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen

²⁰ Mollenhauer 1991, S. 108.

ihrer Lerngruppe abgewogen werden muss. Die Unterrichtenden müssen jeweils selbst entscheiden, ob ein Vorschlag sich in ihrer Lerngruppe sinnvoll in konkreten Unterricht ummünzen lässt. Zwischen einem Praxisvorschlag und der konkreten Unterrichtsplanung einer Lehrkraft liegt somit immer eine Distanz – die auch dazu führen kann, dass der konkrete Unterricht mit den konzeptionellen Intentionen des Autors trotz Anlehnung an den Unterrichtsvorschlag nicht übereinstimmt, denn natürlich bringt der Lehrer in seine Unterrichtsplanung seine Erfahrungen und didaktischen Überzeugungen mit ein.

Diese Verschiebungen zwischen unterschiedlichen Konkretheitsstufen des Entwurfs – sowie die zwischen Entwurf und Durchführung – sind kaum zu systematisieren. Immerhin bietet die theoretische Didaktik Modelle, um Unterricht kategorial zu erfassen und damit über die Ebene des Einzelfalls hinaus beschreibbar zu machen. Auf ein solches Modell wird im Folgenden zurückgegriffen, um den Rahmen der Festlegungen, die von Zimmer in ihrem konzeptionellen Entwurf vorgenommen werden, bestimmen zu können.

In seinem „Grundriss der theoretischen Didaktik“²¹ erarbeitet Wolfgang Sünkel die Kategorien der Unterrichtsgestaltung ausgehend von dem *didaktischen Dreieck* zwischen Schüler, Lehrer und Gegenstand. Diesen drei Dimensionen wird nun bezogen auf den vorliegenden Unterrichtsvorschlag nachgespürt.

Unterrichtsgegenstand

Entgegen einer vielleicht naheliegenden Auffassung kann als Gegenstand der vorliegenden Unterrichtseinheit weder der Vogelgesang noch (stellvertretend für die anderen konkreten Artefakte) die *Waldweben*-Szene gelten – denn Unterrichtsgegenstände können nicht anders als im Verhältnis zum Schüler und zu dem, was im Unterricht gelernt werden soll, bestimmt werden. Als Gegenstand des Unterrichts gilt in der theoretischen Didaktik die *objektivierte Tätigkeitsdisposition* des Schülers. Wolfgang Sünkel macht mit diesem Wortungetüm zweierlei deutlich: zum einen zielt Unterricht nicht auf die Ausübung einer Tätigkeit, sondern auf die Aneignung einer Disposition dazu, diese Tätigkeit auszuüben. Zum anderen sind die als Unterrichtsgegenstände angestrebten Dispositionen auch außerhalb des sie erwerbenden Subjekts existent. Hierzu ein Beispiel: Im Fahrunterricht fährt der Schüler zwar Auto, aber nicht im Sinne des Individualverkehrs – um also zur Arbeit, zum Supermarkt oder an den Urlaubsort etc. zu kommen – sondern um sich die Disposition für die Teilnahme am Individualverkehr anzueignen. Diese Ausrichtung des Autofahrens während des Unterrichts bedingt, dass Straßen und Ziele danach ausgewählt werden, welche fahrpraktischen Übungen sie ermöglichen. Die Disposition, Auto fahren zu können, ist nicht nur subjektiv (als Selbstaussage des fahrtüchtigen Subjekts) sondern auch *objektiv*, d.h. als klar umrissener Anforderungsbereich (Regelkenntnis, Fertigkeiten im Umgang mit dem Fahrzeug) beschreibbar.

Angewendet auf die vorliegende Unterrichtseinheit kann der thematisierte ‚Vogelgesang‘ nicht als Unterrichtsgegenstand betrachtet werden – bestenfalls könnte die Disposition, Vo-

²¹ Wolfgang Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. München 1996

gelrufe zu identifizieren oder auch Vogelgesang nachzupfeifen als solcher gelten. In der Unterrichtseinheit geht es aber nicht um die Aneignung dieser eher für Ausbildung von Ornithologen interessanten Dispositionen. Vielmehr geht es, wie Zimmer in ihrer theoretischen Einführung deutlich macht, um die Sinn-vernehmende, interpretierende Auseinandersetzung mit Kunst. Dieser Fähigkeitsbereich stellt eine Eingrenzung im Feld der Möglichkeiten des Umgangs mit Kunst dar, insofern als hier mithilfe des Symbolbegriffs auf die subjektive Seite des Verstehens gezielt wird. Es geht nicht um formalisierte Analyseschritte, nicht um stilgeschichtliche Fragen, nicht um Gattungen oder biografische Bezüge etc.; stattdessen zielt der Ansatz auf eine offene, fragende Annäherung an Texte, Musikstücke, Bilder. Diese kann mit Mollenhauer auch als ästhetische Form des Verstehens beschrieben werden:

„Ein ästhetischer Gegenstand ist nicht schon dadurch verstanden, daß man ihn oder seine Elemente den kulturell kursierenden Verstandes-Begriffen subsumiert; er enthält vielmehr in sich eine Art Reflexionsaufforderung, den zu ihm passenden Begriff, also auch die Wirkung, die er auf mich macht allererst zu finden.“²²

Bei der Frage, wie auf den Vogelgesang in den ausgewählten Werken Bezug genommen wird, geht es um die Anregung „reflexiver Begriffsfindungsbewegungen“ (ebd.)

Darüber hinaus deutet der Titel der Unterrichtseinheit „Entselbstverständlichung des Hörens“ eingrenzend auf einen spezifischen Aspekt von ästhetischen Verstehensprozessen; zu einer alltäglichen Wahrnehmung in Distanz zu gehen und einem gewohnten Phänomen neue Perspektiven abgewinnen zu können, ist eine Disposition, die einen eigenen Bezirk im Feld des Verstehens ausmacht.

Die Unterscheidung zwischen Disposition für eine Tätigkeit und der Tätigkeit selbst ist bei dem Gegenstand ‚Sinn-Vernehmen‘ bzw. ‚ästhetisches Verstehen‘ auf den ersten Blick nicht so leicht zu treffen. Die Schüler sind ja im Unterricht (sein Gelingen vorausgesetzt) durchaus mit Verstehensprozessen beschäftigt. Wie in dem Beispiel des Fahrunterrichts sind sie es aber in anderer Weise als außerhalb des Unterrichts. Didaktische Verfahren wie Zusammenfassungen anfertigen, Fragen diskutieren, Höreindrücke zusammentragen, Taktarten bestimmen u.Ä. sollen Schülern Verstehen ermöglichen. In der Begegnung mit Texten, Bildern und Musik außerhalb des Unterrichts kommen diese Verfahren kaum zum Einsatz, sondern dort wirkt sich der Unterricht günstigenfalls dahingehend aus, dass verinnerlichte Strategien Lesen und Hinhören zu erfüllten Momenten machen.

Schüler

Die Schüler haben im Unterricht *Aneignungsarbeit* zu leisten. „Aneignung des Unterrichtsgegenstands ist die subjektive Rekonstruktion der vorgegebenen objektivierten Tätigkeitsdisposition“²³ Diese wird durch die *Artikulation des Gegenstands*, die in den Aufgabenbereich des

²² Mollenhauer 1991, S. 107

²³ Sünkel 2002, S. 81

Lehrers fällt (s.u.) ermöglicht. Darüber hinaus muss der Schüler seine persönliche Aneignungsarbeit gliedern. Im günstigen Fall des gelungenen Unterrichts geschieht dies gleichfalls mithilfe des Lehrers, der Aufgaben stellt, Arbeitsmaterialien zur Verfügung stellt, Ratschläge und ermutigende Hinweise gibt etc. Im ungünstigen Fall schlecht vorbereiteten Unterrichts kann die Aneignungsarbeit dennoch gelingen, wenn der Schüler sie auf seine Weise strukturiert. Von wesentlicher Bedeutung für die Aneignungsarbeit des Schülers ist in jedem Fall sein *Interesse* als „Organ der Aneignung“.²⁴ Dieses kann durch die didaktische Aufbereitung des Themas geweckt werden, z.B. indem „der Lehrer (den Schüler) in bezug auf den Gegenstand in Tätigkeit setzt“.²⁵ Es verändert sich im Verlauf des Aneignungsprozesses.

In dem vorliegenden Unterrichtsvorschlag kann die Auswahl des Unterrichtsthemas und der Unterrichtsmaterialien als Unterstützung für die Aneignungsarbeit der Schüler gelten, insofern als mit der Thematisierung des Vogelgesangs ein Phänomen aufgegriffen wird, dass den Schülern aus ihrer Alltagserfahrung heraus zugänglich ist. Auf Fragen der Gliederung des konkreten Unterrichtsgeschehens bzw. zu den konkreten Tätigkeiten der Schüler wird hingegen nicht eingegangen.

Lehrer

Zu den wesentlichen Aufgaben des Lehrers bei der Unterrichtsgestaltung gehört die *Artikulation des Gegenstands*. Die Disposition, sich deutend mit Texten, Musikstücken, Bildern auseinanderzusetzen, erlernt sich nicht auf einmal, sondern muss in eine zeitliche Abfolge von Aneignungsschritten umgeformt werden. Für diese *Sequentierung*²⁶ gibt der Gegenstand selbst keine Anhaltspunkte, wie Sünkel an einem Beispiel aus dem Sportunterricht veranschaulicht:

„Aus dem Bewegungsablauf namens Riesenfelge sind keinerlei Maßgaben abzuleiten, mit welchen Übungen an welchen Geräten in welcher Reihenfolge die Riesenfelge gelernt werden kann. – Gegenständliche Strukturen verhalten sich konstruktiv gleichgültig gegen ihre Sequentierung.“²⁷

Das Prinzip, nach dem die Sequentierung vorgenommen wird, folgt den Bedingungen der Aneignungsarbeit der Schüler.

In seiner *Vermittlungsarbeit* sequentiert der Lehrer den Gegenstand nicht nur, sondern er bringt ihn in die *logische Form einer Aufgabe*: „Die logische Form einer Aufgabe aber ist: das Problem“.²⁸ Aus Problematisierung und Sequentierung zusammen entwickelt sich die Unterrichtseinheit als Abfolge von Stundenthemen. Mit der Umwandlung des Gegenstands in Auf-

²⁴ Sünkel 2002, S. 90

²⁵ Sünkel 2002, S. 89

²⁶ Sünkel verwendet diesen Begriff.

²⁷ Sünkel 2002, S. 73

²⁸ Sünkel 2002, S. 74

gaben gibt die Lehrkraft ihn dem Schüler als Problem zur Lösung auf und veranlasst diesen zu handeln.

Bei dem vorliegenden Unterrichtsvorschlag ist das Thema der Einheit – „Entselbstverständlichung des Hörens“ – benannt. Damit ist der Gegenstand (die objektivierte Tätigkeitsdisposition des Symbolverstehens) problematisiert, wobei eine weitere Untergliederung in Themen der Einzelstunden allerdings unterbleibt. Jedoch gibt die Reihenfolge der einbezogenen Artefakte Hinweise auf die Sequentierung sowie auch für die Problematisierung, da jedes Werk einen spezifischen Bezug zum Thema der Einheit aufweist. Eine Fokussierung auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Bedeutung, die dem Vogelgesang jeweils zugewiesen wird, liegt gewissermaßen auf der Hand. Außerdem ist eine Progression im Hinblick auf die Komplexität der Texte und Musikausschnitte gegeben. Zweifellos ist das vorgeschlagene Unterrichtsmaterial somit prinzipiell geeignet, um die Aneignungsarbeit von Schülern anzuregen.

Während somit für die thematische Seite der Vermittlungsarbeit Hinweise gegeben werden, fehlt es an Empfehlungen für die *organisatorische Seite*, d.h. dafür, wie der Lehrer die Aneignungsarbeit der Schüler unterstützen kann. Es werden keinerlei Hinweise für die methodische Gestaltung des Unterrichts gegeben, diesbezüglich bleibt der konzeptionelle Ansatz unterbestimmt. Weder im theoretischen Teil noch in der Materialsammlung sind Hinweise darauf enthalten, an welchen einzelnen Aufgaben oder Problemstellungen die Schüler konkret arbeiten sollen. Sollen sie die Texte, die Operszene und das Musikstück nacheinander lesen bzw. anhören und darüber sprechen? Dazu reicht die Geduld der Schüler wohl kaum aus. Auch wäre es kein überzeugender Musikunterricht, wenn nicht in irgendeiner Form musikbezogenes Handeln veranlasst würde, das über Anhören und spontanes Äußern von Eindrücken und Gedanken hinausgeht.

Im Folgenden unternehme ich den Versuch, die methodische Ausgestaltung des Unterrichts ausgehend von dem gegebenen Material zu ergänzen. Mich interessiert dabei die Frage, ob die von der Autorin vorgegebene Artikulation des Gegenstands bestimmte methodische Möglichkeiten besonders nahelegt.

Methodische Konkretisierung des Unterrichtsvorschlags

Zur Konkretisierung eines Unterrichtsvorschlags gehört die Fokussierung auf eine Zielgruppe. Da der Text von Italo Calvino nicht ganz leicht zu verstehen ist, würde ich die Unterrichtseinheit frühestens ab der 8. Klasse durchführen. Nach oben hin gibt es aus meiner Sicht dagegen keine Begrenzung.

Thema der 1. Stunde:

Der Vogelgesang in unserer eigenen Wahrnehmung und in der von anderen

Material: Märchen „Die weiße Schlange“ (Auszug)

In der ersten Stunde vergegenwärtigen sich die Schüler ihre eigenen Erfahrungen mit dem Vogelgesang. (Vorbereitend könnten sie die Aufgabe erhalten, Vogelgesänge aufzunehmen und mitzubringen.) Zoologische Kenntnisse kommen ebenso zur Sprache wie eigene Beobachtungen. Über die Frage, ob Vogelgesang als Musik zu betrachten ist und wie sich der Gesang der Vögel von dem der Menschen unterscheidet, wird es vermutlich unterschiedliche Ansichten geben, die begründet werden können.

Im ersten Teil des Märchens „Die weiße Schlange“ sind die Vögel (Spatzen und Enten), die der Diener plötzlich verstehen kann, nicht gerade für ihren Gesang berühmt. Hier könnte darüber nachgedacht werden, ob die Geschichte auch mit Nachtigallen und Amseln ‚funktionieren‘ würde. Dies führt zu einer Thematisierung der kommunikativen Funktion von Vogel-lauten. Es könnten Überlegungen dazu angestellt werden, inwiefern – der Märchenlogik nach – ein Verstehen der Vogelsprache über den Zufall des verschluckten Rings hinaus erstrebenswert ist. Damit zusammen wäre auch zu bedenken, dass der König die Speise, die ihm das Verstehen ermöglicht, im Geheimen verzehrt. Offenbar bietet das Verstehen der Tier-sprache Zugang zu einem besonderen Wissen. Dieses Wissen wird von dem König verborgen gehalten. Vermutlich tut der Diener auch gut daran, seine neu erworbene Fähigkeit nicht bekannt werden zu lassen. Eine Geheimhaltung scheint auch nicht allzu schwierig, da wir anderen Menschen ihre Wahrnehmungsfähigkeiten nicht ansehen können. Für eine Erzäh-lung wie das Märchen ist es leicht, darzustellen, dass verschiedene Personen zu gleicher Zeit unterschiedliche Wahrnehmungen haben. Aber wie geht das eigentlich im Theater, auf der Bühne? Die Schüler könnten in Kleingruppen szenische Darstellungen des Moments entwerfen, in dem der Diener plötzlich die Sprache der Vögel versteht. Wie kann seine ver-änderte Wahrnehmung für das Publikum sichtbar gemacht werden?

Thema der 2. Stunde:

Zwei Beispiele für Wahrnehmungsänderungen beim Versuch einer Verständigung zwischen Mensch und Vogel

Material: Waldweben-Szene sowie die Szene nach der Drachentötung als Videoaufzeich-nung; *Herr Palomar: Das Pfeifen der Amseln (gekürzte Fassung)*

In der zweiten Stunde könnte direkt an die szenischen Versuche der vorherigen Stunde an-geknüpft werden, indem zunächst die beiden Opernszenen angeschaut werden. Es wird thematisiert, wie hier das Problem, die Wahrnehmungen des Protagonisten für die Zuschau-er nachvollziehbar zu machen, gelöst ist. Neben der szenischen Gestaltung (die von der ausgewählten Inszenierung abhängt) erfolgt die Darstellung auch auf verbaler und musikali-scher Ebene, worauf ggf. die Aufmerksamkeit der Schüler zu lenken wäre. Die Fragen könn-ten auf der Ebene des Elementaren ansetzen und zum Beispiel thematisieren, wodurch es dem Zuhörer möglich wird, mit Siegfried den Vogelgesang aus der Gesamtheit der Klänge herauszuhören. Darüber hinaus könnte die melodisch-rhythmische Gestaltung des Vogelge-

sangs betrachtet werden. Wie lässt sich ihre ‚Vogelartigkeit‘ genauer beschreiben und wie sieht das in den Noten aus?

Anschließend könnte die Geschichte von Calvino gelesen werden. Hier bedarf es vermutlich einiger Übersetzungsarbeit wegen der vielen Fremdwörter sowie texterschließender Fragen der Lehrkraft. Mit deren Hilfe können die Schüler eine Verbindung zwischen dem Text und den Operszenen herstellen:

- Welche Bedeutungen werden für das Pfeifen der Amseln zu Beginn der Erzählung in Betracht gezogen?
- Wie kommuniziert das Ehepaar miteinander?
- Was interessiert Herrn Palomar zu Beginn der Geschichte am Vogelgesang und was am Ende?
- Verändert sich seine Wahrnehmung der Vogelrufe im Verlauf der Geschichte?

Schließlich werden die beiden Protagonisten (Siegfried und Herr Palomar) hinsichtlich ihrer Wahrnehmungen und ihres Verhalten den Vögeln gegenüber verglichen.

Thema der 3. Stunde:

Nachahmung als Strategie der Annäherung an die Sprache der Vögel

Material: *Gleich den Vögeln* von Johannes Wallmann

Rückblickend auf die Beispiele der vorherigen Stunde wird konstatiert, dass die Wahrnehmungsänderungen der Protagonisten mit Versuchen, die Vögel nachzuahmen, verbunden sind. Dann hören die Schüler das Stück „Gleich den Vögeln“ an, ohne den Titel genannt oder eine Erläuterung zu bekommen. Sie beschreiben ihre Höreindrücke und stellen Bezüge zum Thema ‚Sprache der Vögel‘ her. Der Titel des Stückes, der ihnen nun genannt wird, deutet darauf, dass eine Nachahmung von Vögel intendiert ist. Worin besteht diese, inwiefern ist dieses Stück ‚vogelähnlich‘? Die Schüler diskutieren auch darüber, ob die in der Aufnahme hörbaren originalen Vogelstimmen kompositorische Relevanz besitzen. Anhand des im Internet verfügbaren Materials (Beschreibung und Partiturausschnitte) nehmen sie Einblick in die Gestaltungsprinzipien des Werkes: das Zusammenspiel von traditionell notierten melodisch-rhythmischen Elementen und improvisatorischem, durch Spielregeln und spontanen Entscheidungen bestimmten Ablauf. Der Stückaufbau muss dabei nicht genau rekonstruiert werden – dies lässt das beschränkte Material nicht zu – es reicht für den weiteren Zusammenhang aus, die Möglichkeit einer solchen Spielanweisung zwischen Festlegung und Improvisation unter Einbeziehung räumlich-klanglicher Effekte kennen zu lernen. Eröffnet das Stück von Wallmann den Schülern neue Perspektiven auf die Wahrnehmung von Vogelgesängen?

Thema der 4./5. Stunde:

Versuch einer Verständigung mit Vögeln als musikalische Strategie

Material: Musikinstrumente, Klangerzeuger, Aufnahmegeräte

Die Lehrkraft erinnert an die Frage nach der Relevanz der originalen Vogelstimmen für das Stück von Johannes Wallmann in der vorherigen Stunde und gibt die Aufgabe, in Kleingruppen Kompositionen zu entwerfen, in die originale Vogelrufe einbezogen werden. In Variation des Titels ‚*Gleich den Vögeln*‘ sollen die Stücke der Schüler dem Motto ‚*Mit den Vögeln*‘ folgen. Die Schüler erkunden zunächst im Freien die Vogelklänge der aktuellen Tageszeit. Sie sammeln verschiedene Vogelrufe, indem sie diese grafisch oder mit Klangsilben bezeichnen und notieren dabei auch Häufigkeit bzw. Dichte ihres Erklingens. Anschließend experimentieren sie mit eigenen die Vogelrufe variierenden, kontrastierenden oder nachahmenden Klängen, die sie mit denen der Vögel kombinieren wollen, und entwickeln Spielregeln, mit denen die Abfolge der Klangeinsätze geregelt wird. Vermutlich bedarf es einigen Probierens, bis eine ästhetisch befriedigende Lösung gefunden wird. Die Spielregeln und Klänge werden als Partitur notiert und eine Realisation des Stückes aufgenommen.

An die Vorstellung der Ergebnisse schließt sich ein Gespräch über die Frage an, ob der Begriff ‚*Verständigung*‘ für die in den jeweiligen Stücken vorgesehene Art der Bezugnahme auf Vögel passend ist. Abschließend äußern sich die Schüler dazu, ob sich ihre Wahrnehmung von Vogelklängen geändert hat. Lässt sich ihre Verständigung mit Vögeln mit der Siegfrieds oder Herrn Palomars vergleichen?

Fazit

Eine Konkretisierung des von Bettina Zimmer vorgeschlagenen Materials zu einer Abfolge von Unterrichtsstunden erscheint mir in der vorgestellten Weise machbar. Damit ist zwar nicht gesagt, ob es eine Lerngruppe gibt, in der die Unterrichtsreihe genauso, wie hier vorgeschlagen, sinnvoll durchgeführt werden kann, aber die Kombination der Texte und Musikstücke in der von Zimmer vorgegebenen Reihenfolge ergibt einen inneren Zusammenhang und einen erkennbaren Roten Faden des Unterrichts. Dieser beginnt mit der Thematisierung eigener Erfahrungen, ggf. in Abgrenzung von denen der Mitschüler, und führt über die Begegnung mit Protagonisten eines Märchens, einer Operszene und einer Erzählung, die jeweils auf eigene Weise Wahrnehmungsänderungen erleben, hin zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung, die zum Ausgangspunkt für einen musikalischen Produktionsprozess wird. Die Begegnung mit den Protagonisten wird in den Kontext ihrer medialen Vermittlung gestellt, indem die jeweiligen Darstellungen und ihre Wirkungen Berücksichtigung finden. Damit wird die Wahrnehmungsperspektive der Schüler zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts und die subjektive Dimension des ästhetischen Verstehens durchgehend einbezogen.

Es ist somit möglich, eine Reihe von Unterrichtsstunden zu generieren, ohne auf anderes Material ausweichen zu müssen. Methodisch fällt ein hoher Anteil an Gesprächen auf, in denen mögliche Deutungen entfaltet werden sollen. Um einen hohen Gesprächsanteil kommt man aus meiner Sicht nicht herum, auch wenn das methodische Setting anders ausgerichtet

wird. So wäre es durchaus denkbar noch im stärkeren Maße szenisches Spiel einzubeziehen oder auch der Musikpraxis mehr Raum zu geben. Doch auch dann bedarf es m.E. des offenen Gesprächs, um Sinn-Deutungen zu vollziehen. Die Gespräche sind einerseits sokratisch angelegt, d.h. dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, auf die Fragwürdigkeit von Eindrücken aufmerksam zu machen, ohne allerdings zu einer ‚richtigen‘ Deutung – die es nicht geben kann – hinführen zu wollen.

Andererseits werden die Gespräche aber nicht nur zwischen Lehrer und Schüler geführt, sondern es ist auch ein Austausch zwischen den Schülern intendiert. In diesem entfalten sich die unterschiedlichen Perspektiven; der Alltag kommt hier umfassender zur Sprache und seine Thematisierung erhält eine größere Relevanz, als wenn Gespräche im Ping-Pong-Spiel zwischen Lehrerfrage und Schülerantwort ablaufen.

Die Festlegung von Gegenstand und Material bringt, wie sich zeigt, also durchaus Prämissen bei der Methodenwahl mit sich. Die mit den Schülern im offenen Gespräch entwickelten Fragen lassen sich mehrheitlich nicht eindeutig beantworten, vielmehr vermögen sie die Einsicht zu vermitteln, dass Texte, Musikstücke sowie Vogelgesänge unterschiedlich wahrgenommen werden können. Damit wird dem Anliegen der Autorin entsprochen, den Rätselcharakter von Kunst zu berücksichtigen.

Auf die zentrale Position verbaler Reflexion und Interaktion im methodischen Setting hätte die Autorin hinweisen können, wie dies z.B. Martina Krause in ihrer Auseinandersetzung mit dem musikpädagogischen Bedeutungsbegriff tut.²⁹ Krause hebt die Notwendigkeit verbaler und interaktiver Interpretation im Musikunterricht ausdrücklich hervor.³⁰ Dass Bettina Zimmer dies nicht in gleicher Weise tut, könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sie andere Formen der Sinn-Deutung gleichfalls für möglich hält. Das von mir in die Konkretisierung eingebrachte Verfahren des szenischen Spiels beispielsweise stellt eine Form der Verkörperung dar, die möglicherweise (anders eingesetzt) für sich selbst stehen könnte, da sie einen erlebnishaften Zugang bietet, an den die sprachliche Reflexion nicht heranreicht – ebenso wie auch Musizieren einen sinn-verstehenden Zugang eigener Dignität bietet. Auch die Auseinandersetzung mit der Aufgabe, die Wahrnehmung von Vogelrufen zum Ausgangspunkt für eine eigene Gestaltung zu machen, führt vielleicht zu einem anderen Hören, das in der Auswertungsrunde gar nicht angemessen zur Sprache kommen kann.

Die Autorin weist selbst auf die Grenzen sprachlicher Annäherung hin; der von ihr hervorgehobene Rätselcharakter von Kunst entsteht aus der Unmöglichkeit ästhetisches Erleben umfassend zur Sprache zu bringen. An dieser Stelle scheint eine Lücke der im Übrigen mit Bedacht und Konsequenz aus- und durchgeführten didaktischen Konzeption Bettina Zimmers zu liegen, die zum Weiterdenken einlädt.

²⁹ M. Krause 2008

³⁰ Vgl. hierzu auch L. Oberhaus 2009

Literatur

Ehrenforth, Karl Heinrich (1988): Das Trauerspiel von Vergangenheit und Gegenwart...Deutungsperspektiven des 2. Satzes der *Italienischen* von Mendelssohn Bartholdy, in: Musik und Bildung 6, S. 486-490.

Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In: Musik&Bildung, S. 14-19

Ehrenforth, Karl Heinrich (2001): Lebenswelt – das ‚wirklich Erste‘ – Musikerziehung zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept. In: Ders.: Musik – Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg, S. 33-58.

Husserl, Edmund (1992): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg von Elisabeth Ströker, Band 8. Hamburg: Meiner.

Krause, Martina (2008): Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Hildesheim: Olms.

Mollenhauer, Klaus (1991): Die Funktion des Symbols in der Erziehung, in: Oelkers, Jürgen; Wegenast, Klaus (Hg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart: Kohlhammer, S. 98-110.

Oberhaus, Lars (2009): Verhandlungssache? Musikbezogene Bedeutungskonstruktion als Interpretation von Musik. Rezension von: Martina Krause: Bedeutung und Bedeutsamkeit - Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Hildesheim: Olms 2008 (= FolkwangStudien 7), in: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM) <http://www.zfkm.org/oberhaus-09.pdf>

Sünkel, Wolfgang (2002²): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim: Juventa

Vogt, Jürgen (1997): Der Begriff der Lebenswelt gegen seine Liebhaber verteidigt. In: Musik und Unterricht, 45, S. 39-42.

Waldenfels, Bernhard (2001): Lebenswelt als Hörwelt, in: Ehrenforth, K.H. (Hg.): Ders.: Musik – Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg: Königshausen&Neumann, S. 17-31.

Zimmer, Bettina (2009): Der Vogel als Symbol. Eine Neufundierung des Lebensweltkonzepts in der Musikpädagogik. Mainz: Schott

Constanze Rora, Professorin für Musikpädagogik und –didaktik an der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Ästhetischen Bildung unter besonderer Berücksichtigung phänomenologischer Perspektiven. Neuere Buchveröffentlichungen: als Herausgeberin mit Ste-

fan Roszak *“Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung.”* (2013) und mit Alexander Cvetko: *„Konzertpädagogik“* (2015).