



Einleitung

Christina Griebel/ Petra Kathke/ Constanze Rora

Anfang März 2014 fand an der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig eine zweitägige interdisziplinäre Tagung zu hochschuldidaktischen Fragen in der Musik- und Kunstlehrerbildung statt. Ausgangspunkt bildete die Frage nach der Ausrichtung und Stellung, die der künstlerische Unterricht in beiden Studiengängen hat und haben sollte. In beiden künstlerischen Lehrämtern spielt der Gedanke, dass Studierende sich zur Vorbereitung auf ihre kunst- und musikpädagogischen Aufgaben künstlerisch entfalten und entwickeln sollen, eine große Rolle. Auch Lehramtsstudierende – nicht nur die später von ihnen zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler – befinden sich somit in einem ästhetischen Bildungsprozess: in der Schulmusik wird ein künstlerisches Hauptfach gewählt in vielen Stunden des Übens soll sich eine Persönlichkeit in ihren Ausdrucksmöglichkeiten am Instrument entwickeln; im Kunststudium wird, ermöglicht durch die überwiegend abgeschaffte Einschränkung von Öffnungszeiten, in Werkstatt und Atelier über Wochen, Monate und Jahre hinweg um eine eigene Position gerungen. Es liegt also nahe sich darüber auszutauschen, wie Lehrangebote gestaltet werden können, die den zukünftigen Kunst- und Musikpädagogen einen künstlerischen Entwicklungsspielraum bieten und welche Reflexionsprozesse in der Ausbildung für spätere pädagogische Aufgaben relevant sein könnten.

Vorbereitend waren hierzu von den Initiatorinnen der Tagung Prof. Dr. Christina Griebel (Berlin), Prof. Dr. Petra Kathke (Bielefeld) und Prof. Dr. Constanze Rora (Leipzig) sechs Felder benannt worden, die, folgt man den Diskursen ästhetischer Bildung, bei der Didaktisierung ästhetischer Erfahrungsräume leitend sein sollten: *Explorieren, Elementarisieren, Imitieren-Imaginieren, Leibräumliches Verorten, Analogisieren-Kontrastieren* und *Ordnen-Aufzeichnen-Reflektieren*. Jedem dieser Felder wurde ein Tagungsabschnitt gewidmet, in dem sich die Referenten mit ihrem Beitrag verorteten. Für den interdisziplinären Austausch erwies es sich als besonders anregend, wenn sowohl ein kunst- als auch ein musikpädagogischer Beitrag sich auf das gleiche Feld bezogen.

Die Beiträge in der vorliegenden Ausgabe der ZÄB gehen auf diese Tagung zurück. Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt und in ihrem inhaltlichen Zusammenhang sowie in ihrer Bezugnahme auf die genannten Leitbegriffe erläutert.

"Jubeln wir unseren Studenten Falschgeld unter?" **Christina Griebel** befragt in ihrem Beitrag unter dem Titel "Hundert Tage Achtsamkeit" das Ereignis der Gabe, das von Derrida mit Bezug auf Baudelaires Erzählung "Falschgeld" untersucht wurde. Vor diesem philosophischen Hintergrund betrachtet sie jeden Lehrlernprozess als Austausch von Gaben. Universelle Währung dieser Gabenereignisse ist die Zeit, die den Adressaten hochschulischer und schulischer Bildungsbemühungen als fixe Größe zugeteilt wird. Was aber geschieht, wenn sich in solchen komplexen Austauschprozessen die Erwartungen verschieben oder wenn sie gar bewusst unterwandert werden? Schreibend begleitet die Autorin im Seminar das gemeinsame Lernen mit kleinen Gabenereignissen wobei auch die Studierenden durch ihre künstlerischen Handlungen sich reflektierend des Gabencharakters ihres Tuns bewusst werden. Das Spiel mit Erwartungshaltungen, mit Täuschungen und Enttäuschungen wird bereichert durch die Bereitschaft aller, Erlebnisse und persönliche Erfahrungen mit anderen zu teilen. Der auf Verantwortlichkeit und Relationalität des zwischenmenschlichen Geschehens angelegte Ansatz markiert zugleich den Stellenwert von Selbsterfahrung in der künstlerischen und musikalischen Lehre, Selbsterfahrungen von Dozenten wie von Studierenden, die mit ihren Bedürfnissen, ihren ästhetischen Biografien und mit ihren Erwartungen agierend und reagierend aufeinander treffen.

Explorieren als forschende Auseinandersetzung mit Gegenständen der Ästhetik

Diese einführenden Gedanken bieten den folgenden Beiträgen eine Folie, vor der sich viele Besonderheiten des Gebens und Nehmens in den unterschiedlichen Facetten künstlerischen Lernens und Lehrens zeigen, ausdifferenzieren und in Beziehung setzen lassen. Wenn Studierende der Kunst- und Musikpädagogik ermutigt werden sollen, ihre Erfahrungen und Empfindungen ernst zu nehmen und sich über das forschende und explorierende künstlerische Tun in eigensinnigem Deuten sowie einer aufmerkenden, achtsamen Haltung zu üben, dann folgt für Dozenten daraus, Sinnbezüge nicht festzuschreiben, sondern sie im Wechsel von erkundenden, explorierenden Phasen und solchen künstlerischer oder musikalischer Gestaltung entwickeln und aufspüren zu lassen. Dabei spielt auch die Entscheidung für die Offenheit der Lernsituation eine Rolle, auf die der Beitrag von

Heike Thienenkamp Bezug nimmt. Am Beispiel eines künstlerisch-musikalischen Projekts im Rahmen interdisziplinärer Lehre in den Fächern Kunst und Musik reflektiert sie die immer wieder neu auszulotende Gratwanderung zwischen Offenheit und Geschlossenheit künstlerischer Aufgabenstellungen. Ihr Beitrag "Schumanniana 2010" kreist um die Frage, welche konkreten Vorgaben Studierende als Hilfestellung benötigen, um mit eigenen Beiträgen ein gemeinsames musikalisch-künstlerisches Vorhaben entwickeln und verwirklichen zu können. Zugleich beschreibt sie, wie die angebotenen Freiräume zur Entwicklung eigener Vorstellun-

gen genutzt werden und wie ein gemeinsames Produkt trotz unterschiedlicher "Währung" dennoch möglich wird.

Thomas Heyl und **Lutz Schäfer** geht es um die Problematik des Anfangens in Prozessen künstlerischer Arbeit, insbesondere um den Stellenwert des Findens einer Idee, die die Offenheit der Suche beendet oder sie teilweise auch im Werk bewahrt. Die Autoren bedienen sich dafür der Dichotomie zwischen einer linearen und einer malerischen Auffassung, wie sie Heinrich Wölfflin in seinen letztlich die durchaus prozessual interpretierbare Spannung zwischen von *offen* und *geschlossen* strukturierenden künstlerischen Grundbegriffen geprägt hat und nutzen sie im Sinn von festgelegter Gestalt oder wechselnder Erscheinung für eine Charakterisierung unterschiedlicher Arten des Sich-Einlassens auf den künstlerischen Prozess.

Aus musikpädagogischer Perspektive kommt **Stefan Roszak** zu dem Schluss, dass Reduktion – wie sie beim Komponieren von Musik ohne musikalische Vorkenntnisse notwendig ist – Komplexität erzeugt. Das selten praktizierte Komponieren mit Kindern und Studierenden, die kein musikalisches Vorwissen mitbringen, stellt Roszak als einen explorierenden Prozess vor, der weniger einer genialistischen Attitüde als vielmehr dem regelgeleiteten und gerade damit auch spielerischen Vorgehen verpflichtet ist. Da es bei dieser Art des Komponierens um ein handlungsorientiertes Anwenden musikalischer Grundelemente geht, leitet Roszaks Beitrag thematisch zum Erfahrungsfeld des Elementarisierens über.

Elementarisieren als handlungsorientiertes Erkunden ästhetischer Grundfragen

Elementarisieren meint hier das Bemühen, die Struktur eines ästhetischen Phänomens zu extrahieren und es in ein Handlungs- und Erfahrungsangebot zu verwandeln. Wie der Rückgriff auf grundlegende Prinzipien den Zusammenhang scheinbar unzusammenhängender Phänomene verdeutlichen und sie zugleich für eine Vielzahl eigensinniger Handlungsformen und Sinnzuschreibungen öffnen kann, diese Frage steht im Mittelpunkt der folgenden beiden Beiträge:

Gundel Mattenklott befragt die Linie als ein über die künstlerische Arbeit hinausweisendes elementares Phänomen auf ihr schöpferisches, bezeichnendes und unterscheidendes Potenzial und skizziert ausgehend von einer etymologischen Befragung des Begriffs 'elementar' ein weites Feld kultureller Praktiken, Umgangsweisen und Bedeutungsfacetten von Linien in Natur, Kunst und Kultur. Abgesehen vom regelhaften Üben kann vor allem das phänomenologische Erkunden und Reflektieren künstlerische Transformationsprozesse einleiten. An konkreten Lehrbeispielen geht

Petra Kathke geht unter dem Titel "Die Komplexität des Elementaren" der Frage nach, wie sich der im Kontext künstlerischer Lehre anachronistisch anmutende Begriff des Elementa-

ren im Sinne eines ästhetischen Alphabetisierens konturieren ließe: Es wäre ein Zerlegen in neu und vor allem von jedem anders zu ordnende Bestandteile des Ausgangsstoffes. Die Autorin entfaltet und prüft, welche Chancen elementare Übungen als Explorationsrituale im engen Zeitfenster eines Lehramtsstudiums für die Selbstreflexion wie die ästhetische Erfahrungsbildung mit Blick auf das Erzeugen von Komplexität und Differenz bieten.

Imitieren – Imaginieren. Zur Rolle des Vorbildes im künstlerischen Unterricht

Schaut man auf die Entwicklung der Künste seit der Moderne, so scheinen sie sich von Mimesis und Poiesis gleichermaßen verabschiedet zu haben. Welchen Einfluss hat ein solcher Paradigmenwechsel auf die Ausbildungspraxis zukünftiger Kunst- und MusiklehrerInnen? Besonders am Problem der Imitation scheiden sich nicht selten die Geister. Darf und sollte der Unterrichtende *vormachen* – oder geht es nicht gerade darum, dass der Lernende herausgefordert wird, eine eigene Lösung zu entwickeln oder eine eigene Ausdrucksform zu finden? Die Rolle des Vorbildes wird in der künstlerischen und in der musikalischen Lehre durchaus unterschiedlich gewichtet.

Ulrich Mahler thematisiert Formen des mimetischen Lernens und Lehrens in der Instrumentalpädagogik. Sein Material sind Videomitschnitte öffentlicher Masterclasses, in denen das Vorbildhafte auf unterschiedliche Weise verstanden und kommuniziert wird. Mahler analysiert drei dieser im Internet zugänglichen Lehr-/Lernsituationen und zeigt, wie Art und Intensität des Zuhörens, simultanes körperliches Agieren oder eine mimetische Kommunikation in Sprechweise und Haltung Facetten eines nachahmenden und anverwandelnden Lernens eröffnen und wie sie jenseits einer bloßen Imitation künstlerische Handlungsweisen dialogisch entwickeln und erweitern.

Martin Gelland problematisiert die Frage des Zugangs, den wir zum Erleben des Anderen haben ebenso wie den zu unserem eigenen Erleben. Auch beim Lehren befinden wir uns in einer doppelten Distanz: in der zum Erleben des Schülers und in der des Schülers zu seinem eigenen Erleben. Überbrückbar ist diese Distanz nur in der Imagination, im Bild. Die Musik kann als eine Brücke in diesem Sinne gelten. Doch kann sie diese Funktion in pädagogischen Kontexten nur haben, wenn die „doppelte Distanz“ respektiert und ihr immanenter Sinn spielerisch und bildhaft „umschrieben“ wird.

Mario Urllaß stellt Ausgangsszenarien künstlerischer Projektarbeit in Schule und Hochschule vor, um die Bedeutung des Anfangs für den Einstieg in den künstlerischen Gestaltungsprozess zu erhellen. Insbesondere der Anfang verlange, so der Autor, nach einer Arbeit an der Haltung, um sich offen auf das einlassen zu können, was sich zeigt und sich im Folgenden den Unwägbarkeiten stellen und produktiv mit ihnen umgehen zu können. Darin stimmt der Autor mit den Überlegungen von Thomas Heyl und Lutz Schäfer überein, die diese Offenheit als malerische Auffassung in Anlehnung an Wölfflin beschrieben hatten.

Leibräumliches Verorten als Einbeziehung von Körper und Raum in den Vermittlungsprozess

Die von Ulla von URLAß vorgestellten Beispiele lassen aufscheinen, welches hohe Maß an Imaginationsfähigkeit Lernenden wie Lehrenden einbringen, sowohl zu Beginn, als auch im Verlauf der tätigen Exploration. Sie lenken zugleich unsere Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Körpers und die räumliche Situiertheit jeder künstlerischen Arbeit. Weil ästhetisches Lernen immer auch ein körper- und wahrnehmungsabhängiges Lernen ist, kann das Zusammenspiel von Körper und Raum als eines seiner wesentlichen Merkmale angesehen werden. Die Beteiligung des Körpers und der Sinne an den rezeptiven und produktiven künstlerischen Prozessen ist Gegenstand jeder ästhetischen Sensibilisierung und spielt daher in künstlerischen wie musikalischen Vermittlungsprozessen eine wichtige Rolle. Ebenso die Reflexion der räumlichen Situierung. Auf welche Weise die leibsinnliche Annäherung an historische und künstlerische Konzepte eine zugleich anverwandeltende und distanzierende Auseinandersetzung einleiten kann, stellen

Christoph Wallbaum und Oliver Krämer in ihrem Beitrag "Musikpädagogisches Wandern und Fluxus in Halberstadt" vor. Auf den Spuren der musikpädagogischen Geschichte (Seminar 1) sowie in Auseinandersetzung mit dem John-Cage-Orgelprojekt in Halberstadt (Seminar 2) werden Studierende dazu angeregt, sich Gegenständen musikästhetischen Interesses im leiblichen Nachvollzug anzunähern.

Analogisieren, Kontrastieren, Variieren als Wege zum Öffnen von Augen und Ohren

Damit ist der Vergleich als eine dem künstlerischen Lernen immanente Methode angesprochen. In der vergleichenden Gegenüberstellungen können mehr oder weniger kontrastierende Erscheinungen den Blick für das Wesentliche öffnen. Jeder gute Vergleich macht charakteristische Eigenarten der Vergleichsstücke sinnfällig. Indem Lehrende das zu Vergleichende für sich sprechen lassen, haben sie die Gelegenheit, selbst in den Hintergrund zu treten. Im Herausarbeiten von Unterschieden und Gemeinsamkeiten einer künstlerischen Manifestation, einer Strategie oder eines Phänomens werden in besonderer Weise Fähigkeiten der Analyse und Reflexion geübt. Das zeigt der Beitrag von

Martina Sichardt, in dem es um Strategien geht, die Akzeptanz und das Verständnis atonaler Musik zu fördern. Am Beispiel von Alban Berg und Arnold Schönberg, die in den 30er Jahren die Schwierigkeiten des Verstehens Neuer Musik reflektieren, erörtert sie, wie diese die Methode der Vereinfachung einsetzen. Die verfremdende Rücknahme des Neuen führt in einem Fall zu einer Trivialisierung, der gegenüber die ästhetische Qualität des komplexen Originals unmittelbar einsehbar wird. Im anderen Fall führt sie zu einer Sensibilisierung für den Einfluss, den Hörgewohnheiten auf die Wahrnehmung von Musik haben.

Constanze Rora thematisiert das Aufschreiben von Beobachtungen als Weg zu einer intensivierten, vorbehaltreduzierten Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und vergleicht es mit der Wahrnehmungseinstellung gegenüber Kunst. Die Praxis eines erkundenden, schreibenden Beobachtens in der Lehrerbildung orientiert sich somit am Anspruch ästhetischer Bildung. Didaktische Forschung, in der Beobachtung als zentrale Methode gelten kann, erweist sich darin als durchlässig für die Forderung nach Erweiterung des wissenschaftlichen Erkenntnisstils, wie sie von Seiten der Künstlerischen Forschung gestellt wird.

Ordnen – Aufzeichnen – Reflektieren. Wechselwirkungen zwischen Werkprozessen und den Medien ihrer Aufzeichnung.

In der beschreibenden Dokumentation von Unterrichtsprozessen rückt als letztes Erfahrungsfeld zugleich das Ordnen, Aufzeichnen und Reflektieren in den Blick. In erster Linie ist damit die Wechselwirkung zwischen Werkprozessen und den Medien ihrer Aufzeichnung gemeint, wie sie sich bspw. als reflektierte künstlerische Lehr-/ Lernprozesse im Werkstattbuch spiegeln. Als Variante von Portfolio oder Lerntagebuch erfährt es zur Zeit große Aufmerksamkeit in der kunstdidaktischen Forschung, ohne dass dem Bildhaften dabei hinreichend Rechnung getragen wird.

Notburga Karl untersucht das Werkstattbuch einer Studentin auf genau diesen Aspekt des bildhaften Reflektierens. Über einen Rückgriff auf Kriterien der Bildanalyse, die Max Imdahl entwickelt und Gottfried Boehm für die Bildwissenschaft fruchtbar gemacht hat, zeigt die Autorin, wie im Werkstattbuch ästhetisch verdichtete Erfahrungsformen anschaulich werden und welches reflexive Potenzial sich neben der sprachlichen Notation im Modus des bildhaft Gestalteten offenbart. Im Mittelpunkt ihrer Analyse steht die Frage, wie sich dieses (implizite) bildhafte Reflektieren methodisch nachzeichnen bzw. im Sinn von Bernhard Waldenfels als Praxis des Antwortens auf Widerfahrnisse und damit als Indiz ästhetischer Erfahrungsbildung rekonstruieren lässt.

Das auf der Tagung verhandelte musikalische und künstlerische Lernen in der Lehrerbildung nimmt **Johannes Erdmann** zum Anlass, um rückblickend und zusammenfassend über gesellschaftlich vermittelte Formen des Lernens nachzudenken und das konservative, durch die Schulentwicklung der Neuzeit geprägte Lernen mit seinem Schwerpunkt in der Wissensaneignung einem sinnbildenden Lernen gegenüberzustellen. Erdmann erläutert, warum gerade das künstlerische Lernen mit seinem forschenden Charakter ein hohes Niveau von nicht nur individualisierter Sinnbildung, sondern von Möglichkeiten eines entwickelnden Lehrlernens im gesellschaftlichen Feld bietet.

In der Übersicht lässt sich resümieren, dass nicht in jedem der didaktischen Felder ein perspektivischer Vergleich zwischen Kunst und Musik erfolgt ist und mit Blick auf die medialen Unterschiede zwischen den Gattungen auch nicht erfolgen konnte. Potential läge

hier beispielsweise in der Erkundung von Notations- und Aufzeichnungsprozessen (Werkbücher) im Bereich der Musik, in der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer neu zu überdenkenden Fruchtbarmachung eigenen künstlerischen Praxis (Vormachen) in der Bildenden Kunst und bei der Untersuchung des von beiden Seiten häufig verwendeten Begriffs "Spiel". Weitere lohnende dialogische Felder lägen in der Untersuchung der Intensität künstlerischer Lernprozesse in den Lehramtsstudiengängen, in der Frage nach auffällig oft hergestellten Bezüge zur Reformpädagogik – spricht hier der Wunsch nach Wandel, nach einem neuen Aufbruch in Zeiten verfehlter Reformversuche? – und nicht zuletzt bei der Frage nach dem Lernpotenzial des Scheiterns in künstlerischen wie musikalischen Lehr-Lernprozessen.

Der auf der Tagung ermöglichte interdisziplinäre Austausch regte Vertreterinnen und Vertreter beider Fächer an, Besonderheiten künstlerischer und musikalischer Lehrpraxis im Lehramtsstudium zu diskutieren und ihnen ein Stück weit forschend zu begegnen, auch um das Potenzial ästhetisch-künstlerischer Forschung produktiv in die schulbezogenen Ausbildungsphasen zu integrieren. Dem Anliegen, mithilfe der Sichtweise des jeweils anderen Fachs Begriffe zu finden, die in Analogie- und Differenzbildung bei der Weiterentwicklung des jeweils eigenen hochschuldidaktischen Denkens fruchtbar gemacht werden können, ohne dabei dem Fehlglauben einer All-Übersetzbarkeit zu verfallen, dürfte die Begegnung der Autorinnen und Autoren aus beiden Feldern neue Möglichkeitsräume eröffnet haben, die es in fortzusetzenden Dialogen auszuloten und zu erforschen gilt.