

Martina Krause-Benz

Die Antriebsdimension des Musiklernens

Einleitung

Im musikpädagogischen Diskurs wird seit einigen Jahren der Blick verstärkt auf den Output des Musiklernens gerichtet. Die Kompetenzdebatte im Gefolge der *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (vgl. Klieme, 2007) wurde auch in der Musikpädagogik aufgegriffen und kontrovers geführt,¹ ohne dass musikbezogene Kompetenzorientierung an Faszination eingebüßt hätte. Dies zeigt sich u. a. in jüngeren Forschungsarbeiten zu spezifischen musikbezogenen Kompetenzen (vgl. Jordan, 2014; Hasselhorn, 2015).

Weder an dieser Stelle noch im Folgenden ist eine Wiederaufnahme der Kompetenzdebatte in Bezug auf musikpädagogische Kontexte intendiert. Es soll lediglich festgehalten werden, dass das Ergebnis des Musiklernens häufig stärker interessiert als die Frage, wodurch Musiklernen überhaupt angestoßen wird. *Was* Schülerinnen und Schüler (noch nicht) können, wird umfangreich erforscht, und was sie können müssen, wird in Form von Bildungsstandards festgelegt. Die Bedingungen, an die das Musiklernen geknüpft ist, werden jedoch wenn überhaupt, dann nur marginal in den musikpädagogischen Blick genommen.² Der folgende Beitrag rückt den Fokus daher auf die häufig vernachlässigte Frage, *warum* Schülerinnen und Schüler Musik lernen bzw. warum sie dies nicht tun. Die Ausführungen fußen auf der Überzeugung, dass vor allem „Störungen“ ein hohes Motivationspotenzial für Lernprozesse besitzen, und münden in Überlegungen, wie dieses Potenzial musikdidaktisch fruchtbar gemacht werden kann. Erkenntnisse aus der Motivationspsychologie sowie verschiedene lerntheoretische Ansätze, die sich explizit auf die Antriebsdimension des Lernens (vgl. Illeris, 2010, 84 ff.) und insbesondere auf den Aspekt der Störung beziehen, dienen hierfür als Untermauerung. Dabei konnte notwendigerweise nur eine Auswahl an Theorien berücksichtigt werden, um den Rahmen dieses Beitrags nicht zu sprengen.

Zwei weitere Hinweise sind an dieser Stelle wichtig:

1. Wenn im Folgenden von Musiklernen die Rede ist, so ist damit weder ein ausschließlich musikpraktisches noch ein vorwiegend musiktheoretisches oder musikwissenschaftliches Musiklernen gemeint. Dass Musiklernen ein sehr komplexer Begriff ist und verschiedene Facetten impliziert, hat Rudolf-Dieter Kraemer aufgezeigt (vgl. Kraemer, 2007, 232 ff.). Dieser Beitrag bezieht sich – etwas allgemeiner – auf die Entwicklung von *Einstellungen* zur Musik, die durch Lernprozesse *verändert* werden können, und fasst den Lerninhalt wie Knud Illeris weiter als „in der engen Auffassung von Wissen und Fertigkeiten“ (Illeris, 2010, 62). Musikbezogene Einstellungen entstehen und entwickeln sich natürlich durch musikpraktische Erfahrungen ebenso wie durch musikbezogenes Wissen. Grundsätzlich geht der hier zugrunde gelegte Musiklernbegriff aber über ein faktisches Lernen im engeren Sinne hinaus und bezieht sich umfassender auf das lernende Individuum, das sich im Lernprozess verändert.

2. In musikpädagogischer Perspektive kann Musiklernen nicht ohne Bezug zu Fragen nach musikbezogener Bildung gedacht werden. Auch wenn Lernen nicht mit Bildung koinzidiert, so hängen beide Prozesse doch eng zusammen. Daher wird die Frage nach der Antriebsdimension des Musiklernens im Kontext der Diskurse über musikbezogene Bildung verortet und daran gespiegelt.

Die Ausführungen vollziehen sich in folgenden Schritten: Zunächst wird Lernen als qualitative Veränderung unter Bezugnahme auf einschlägige Theorien expliziert. Dies geschieht vor dem Hintergrund der These, dass Störungen einen entscheidenden Anreiz für die Initiation von Lernprozessen darstellen. Im zweiten Schritt wird der Aspekt der Störung als Motivationsfaktor für Lernprozesse herausgearbeitet und auf Musiklernen zugeschnitten. Der dritte Teil befasst sich mit dem Verhältnis von Musiklernen und musikbezogener Bildung. Im letzten Abschnitt werden schließlich mögliche Perspektiven für den Musikunterricht aufgezeigt.

Lernen als Prozess der qualitativen Veränderung

Dass Lernen etwas mit Veränderung zu tun hat, scheint vordergründig außer Frage zu stehen. Nach Knud Illeris ist entscheidend,

» dass Lernen eine Veränderung beinhaltet, die mehr oder weniger bleibend ist und bis zu dem Punkt anhält, an dem entweder neues Lernen stattfindet oder Gelerntes vergessen wird, weil der Organismus das Gelernte nicht länger braucht.“ (Illeris, 2010, 13)

Auch Malte Mienert und Sabine Pitcher definieren Lernen als „Änderung von Verhaltensmöglichkeiten“, um „sich erfolgreich an neue Situationen anzupassen und (neue) Probleme eigenständig zu lösen“ (Mienert & Pitcher, 2011, 33).³ Allerdings wäre die Definition *Lernen = Veränderung* zu pauschal, denn sie sagt nichts darüber aus, worin diese Veränderung bestehen kann und in welcher Stärke sie auftritt. Tatsächlich lassen sich im Anschluss an die Differenzierung von Assimilation und Akkommodation in Jean Piagets *Theorie der geistigen Entwicklung* (Piaget, 2016) verschiedene Lerntypen (vgl. Illeris, 2010, 42 ff.) ausmachen, die jeweils einen unterschiedlichen Grad sowie eine unterschiedliche Qualität der Veränderung aufweisen. In assimilativen Prozessen werden Reize in Form von Sinneswahrnehmungen in bereits vorhandene mentale Strukturen eingebaut. Die Voraussetzung dafür ist, dass diese Reize passen oder zumindest relativ problemlos angepasst werden können. Assimilation sorgt dafür, bestehende neuronale Verknüpfungen zu festigen, aber auch zu erweitern. Wurde beispielsweise das musikbezogene Schema *Sonate* aufgebaut, so lässt es sich durch das Kennenlernen mehrerer Sonaten einerseits stabilisieren und andererseits differenzieren, da Sonaten als individuelle Kompositionen sich eben nicht auf ein einziges Schema reduzieren lassen. Insgesamt weist assimilatives Lernen einen prinzipiell affirmativen Charakter auf, da es bereits bestehende Schemata bestätigt.

Akkommodation zielt dagegen (zumindest partiell) auf ein Umlernen, weil vorhandene Schemata umstrukturiert werden müssen:⁴

» Zunächst werden alle neuen Wissensbestände nach Möglichkeit zu bereits vorhandenem Wissen passend gemacht. Erst wenn dies aufgrund zu großer Diskrepanzen und neuer Erkenntnisse nicht mehr gelingt, wird auf Akkommodation zurückgegriffen: die aufgebauten Schemata und Repräsentationen werden umgebaut, so dass sie mit der äußeren Realität wieder im Einklang stehen.“ (Mienert & Pitcher, 2011, 45)

In Bezug auf Musik kann es sich bei neuen Wissensbeständen um fremde Tonsysteme handeln, die nicht den eigenen Normen entsprechen und sich daher nicht problemlos an die vorhandenen Musik-Schemata andocken lassen. Dann ist deren Veränderung nötig, damit der neue Wissensbestand eingebaut werden kann. Daraus resultieren schließlich neue Sichtweisen. Deutlich wird dies in Unterrichtssituationen beispielsweise bei atonaler Musik, die von Schülerinnen und Schülern häufig als Musik abgelehnt wird, weil sie mit den eigenen Vorstellungen von Musik bricht. Um atonale Musik auch als Musik zu akzeptieren, sind Umstrukturierungsprozesse nötig, in welchen die bisherigen Schemata (z. B. die Erwartung, dass Musik melodisch und kadenzbasiert sei) zunächst hinterfragt und schließlich verändert werden (vgl. Krause-Benz, 2014, 2). Dieser Prozess lässt sich allerdings nicht erzwingen und ist häufig mit großen psychischen Anstrengungen verbunden (vgl. Illeris, 2010, 54).

Illeris führt noch zwei weitere Lerntypen an, die gleichsam zwei Extreme auf dem Kontinuum des Lernprozesses bilden: das kumulative Lernen, welches ein mechanisches Anhäufen von Wissen (z. B. Auswendiglernen) meint, und das transformative Lernen, bei welchem die Umstrukturierung von Schemata nicht nur punktuell, sondern in einer größeren Tragweite als bei der Akkommodation geschieht, indem die lernende Person nämlich eine Art „psychischen Durchbruch“ (Illeris, 2010, 55) erfährt. Diese beiden Lerntypen werden aber im Folgenden nicht ausführlich berücksichtigt.

Sowohl Assimilation als auch Akkommodation knüpfen an vorhandene Schemata an und implizieren eine Veränderung bestehender mentaler Strukturen. Im Falle der Assimilation ist diese Veränderung allerdings nicht so stark ausgeprägt und primär quantitativer Art, weil Wissen hinzugefügt wird – wobei es sich nicht (nur) um eine additive Wissenserweiterung handeln muss, sondern die vorhandenen Wissensstrukturen auch „in die Tiefe gehend verfeinert werden“ (Seel, 2003, 251). Akkommodation bedeutet dagegen „eine qualitative Veränderung des bereits entwickelten Potenzials“ (Illeris, 2010, 52). Der Unterschied besteht vor allem in der Ursache: Ein Reiz kann nur assimiliert werden, wenn er – zumindest weitgehend – passt. Es liegt also an der Zuschreibung „passend/nicht passend“, ob er assimilativ verarbeitet werden kann oder akkommodativ verarbeitet werden muss. Beide Prozesse sind jedoch notwendig, um mentale Strukturen dauerhaft zu festigen; der bzw. die Lernende versucht, sie im Sinne eines Äquilibrationsprozesses ständig in ein Gleichgewicht zu bringen (vgl. Piaget, 2002). Daher ist Akkommodation keinesfalls wertvoller als Assimilation, allerdings lässt sich nicht leugnen, dass Umlernen angesichts sich schnell verändernder gesellschaftlicher Verhältnisse immer notwendiger wird.

Dass die Grenzen zwischen Assimilation und Akkommodation fließend sind, muss an dieser Stelle unbedingt betont werden, denn die Anbindung neuer Reize an durch Vorwissen Bekanntes kann ebenfalls ein *neues* Verständnis eines Sachverhalts hervorbringen (vgl. Hasselhorn & Gold, 2009, 87 ff.). Eine holzschnittartige Trennung der beiden Prinzipien würde die Komplexität des mentalen Strukturaufbaus in jedem Fall unterminieren.⁵ In diesem Beitrag wird der Fokus dennoch primär auf Umlernen in akkommodativen Prozessen gelegt. Musiklernen in diesem Verständnis bezieht sich also nicht auf das Festigen von Intervallen oder Üben von Kadenzten, sondern auf die Hervorbringung neuen musikalischen Sinns.

Für die weiteren Ausführungen soll daher festgehalten werden, dass Lernen immer eine *qualitative* Veränderung bewirkt – unabhängig davon, welche Anzahl von Schemata betroffen sind –, und dass der Lernprozess durch eine Störung angetrieben wird. Dies wird im Folgenden begründet und weiter ausgeleuchtet.

Was treibt Lernen an?

Zum Verhältnis zwischen Antriebs- und Inhaltsdimension

Nach Illeris sind beim Lernen prinzipiell drei Dimensionen wirksam: Inhalt, Antrieb und Interaktion (vgl. Illeris, 2010, 36 ff.). Diese drei Dimensionen stehen im Lernprozess in einem ständigen Wechselspiel und bedingen sich gegenseitig. Allerdings wurde die Antriebsdimension gegenüber der Inhaltsdimension in der Lernforschung lange vernachlässigt, da das Interesse in der Regel der Frage gilt, was gelernt wird. Wie wichtig aber gerade der Antrieb ist, zeigt sich daran, dass er das Resultat des Lernens – scheinbar unabhängig vom Lerninhalt – positiv oder negativ beeinflussen kann. Ist man motiviert zu lernen, lernt man in der Regel schneller und nachhaltiger, weil man den Inhalt mit positiven Emotionen verbindet. Daher betont Illeris die Wichtigkeit der Antriebsseite „für den Charakter des Lernergebnisses [...], auch dann, wenn dem Anschein nach dasselbe gelernt wird“ (ebd., 90).⁶ Allerdings existiert kein Kausalzusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg, denn trotz einer noch so stark ausgeprägten Motivation kann die Anwendung unpassender Lernstrategien dazu führen, dass kein befriedigendes Ergebnis erzielt wird (vgl. Lessing, 2016, 142). Dennoch soll daran festgehalten werden, dass der Antrieb zum Lernen im oben dargestellten Sinne einer qualitativen Veränderung eine ganz entscheidende Komponente im Gesamtgefüge des Lernens darstellt.

Im Folgenden wird die Antriebsdimension des Lernens untersucht. Dazu werden vier ausgewählte Theorieansätze, die aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen stammen und den Aspekt der Störung als wichtigste Bedingung für den Antrieb zu einer Einstellungsänderung – und damit im hier dargelegten Verständnis zum Lernen – sehen, besprochen und zueinander in Beziehung gesetzt. Auch wenn diese Ansätze aufgrund ihrer unterschiedlichen wissenschaftlichen Verortung nicht direkt miteinander verglichen werden können, so lassen sich doch Verbindungen aufspüren. Ein Disziplinen übergreifender Blick auf die Antriebsdimension kann daher die Vorstellung davon, was zum Lernen motiviert, vertiefen und schärfen.

Motivation durch Störung

Motivation wird generell durch die Wahrnehmung eines Bedürfnisses ausgelöst, das befriedigt werden will. Dies wurde in klassischen Motivationstheorien, wie beispielsweise in der Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow (Maslow, 1954) und der Triebtheorie nach Sigmund Freud (Freud, 1915), hinreichend dargelegt. Diese sollen im Folgenden aber nicht näher ausgeführt werden. Stattdessen werden vor allem solche Ansätze diskutiert, die (musik)pädagogisch relevant sind.

Im ersten Abschnitt wurde herausgestellt, dass es die nicht passenden Stimuli sind, die Veränderungen bewirkende Lernprozesse in Gang setzen. Widerstände, die routinierete Handlungsabläufe unterbrechen, bewirken eine erhöhte Aufmerksamkeit, sorgen für Unruhe und erregen das Bedürfnis, die aufgetretene Diskrepanz zu eliminieren. Beim Musizieren werden solche Störungen, z.B. in Form von falschen Tönen, besonders schmerzhaft empfunden, wie Maria Spychiger beispielhaft gezeigt hat (vgl. Spychiger, 2010, 37). Gelingt eine Stelle in einer Probe nicht, werden die Musizierenden – sofern sie zielgerichtet üben – angeregt, diesen wahrgenommenen Mangel zu beheben und ihre Probenarbeit zu intensivieren. Das Ergebnis ist dabei nicht allein eine verbesserte Technik, sondern häufig auch eine qualitativ veränderte Einstellung zur Musik.

Dabei sind es keineswegs allein die Störungen und Widerstände, die zu einer Aufmerksamkeitsfokussierung führen. Wie Spychiger einräumt, wird gerade auch in reibungslosen Abläufen die Aufmerksamkeit gebündelt (vgl. ebd., 36 ff). Koordinationsprozesse wie das gemeinsame Sich-Bewegen zu einem Rhythmus oder das Musizieren im Flow lösen Glücksgefühle aus und können die Musizierenden zum Weitermachen anregen. Motivation selbst ist also nicht ausschließlich an Störungen gebunden. Mit Blick auf den Aspekt der Veränderung erscheint aber die „Kraft der Diskoordination zur Aufmerksamkeitsfokussierung zwingender [...]“ (ebd., 39). Diskoordinationserfahrungen, also die Erfahrung von Störungen, bewirken nach Spychiger eine „Weiterentwicklung von Bewusstsein“ (ebd., 47; Hervorhebung im Original). Daher ist Störungen eine besondere Antriebskraft für progressive Lernprozesse zuzuschreiben. Diese These soll im Folgenden durch die Diskussion verschiedener Theorieansätze gestützt werden.

1. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan

Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) entwickelten eine Theorie, die das psychologische Konzept der Motivation verfeinert und Motivation deutlich komplexer fasst. Deci und Ryan bestimmen verschiedene Qualitätsstufen von Motivation und brechen die verkrustete Vorstellung des Gegensatzes von intrinsischer und extrinsischer Motivation auf, was vor allem für die Pädagogik positive Konsequenzen mit sich bringt. Alltagstheoretisch wird intrinsische Motivation gerne als „gut“, extrinsische Motivation dagegen als „schlecht“ angesehen. Intrinsisch motiviert ist ein Verhalten dann, „wenn Menschen es einfach deswegen ausführen, weil sie Freude daran haben“ (Stroebe, 2014, 265), und daher ist es mit „Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt“ (Deci & Ryan, 1993, 225) verbunden; extrinsische Motivation basiert dagegen auf äußeren Anreizen wie Belohnungen oder Strafen und mündet in Verhaltensweisen, „die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von

der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen“ (ebd.). Grundsätzlich halten die Autoren an der Überzeugung fest, dass intrinsisch motiviertes Verhalten selbstbestimmt ist (ebd., 226). Allerdings bedeute dies nicht, dass extrinsische Anreize nicht ebenfalls zu selbstbestimmtem Verhalten und Handeln führen könnten.

Nach Deci und Ryan lässt sich extrinsische Motivation in vier Typen aufgliedern, die einen zunehmenden Grad an Selbstbestimmung aufweisen. Während die „externale“ Regulation allein von äußeren Anregungen abhängt und keinen Einfluss auf das Individuum hat, geht die „introjizierte“ Regulation zumindest mit einem inneren Anstoß wie z. B. Druck, den man sich selbst macht, einher. Bei einer „identifizierten“ Regulation wird ein Verhalten als persönlich bedeutsam eingeschätzt und kann daher in eine Handlung überführt werden, die man selbst für notwendig hält. Auf der Stufe der „integrierten“ Regulation identifiziert sich das Individuum vollständig mit den Zielen und Werten, die es zu einer selbstbestimmten Handlung motivieren. Die integrierte Regulation kommt damit der intrinsischen Motivation sehr nahe. In beiden Fällen handelt das Subjekt freiwillig und autonom. Damit wird die instrumentelle Seite der Motivation nicht per se als negativ diffamiert. Auch äußere Anreize, die mit Regeln verbunden sind, wie z. B. das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses, müssen selbstbestimmtes Handeln nicht verhindern, solange sie es nicht unterdrücken. Die von Deci und Ryan identifizierten angeborenen psychologischen Bedürfnisse, die überhaupt Motivation auslösen, betreffen „Kompetenz“, „Autonomie“ (Selbstbestimmung) und „soziale Eingebundenheit“. Diese drei Bedürfnisse werden von Individuen dadurch befriedigt, dass sie bestimmte Ziele verfolgen. Auch wenn Deci und Ryan nicht explizit von Störungen, sondern von Bedürfnissen sprechen, so ist der Mangel einer der drei Bereiche Auslöser für bestimmte Verhaltensweisen, die diesen Mangel auszugleichen versuchen.

In Bezug auf Lernen halten die Autoren fest, dass Lernmotivation zwar prinzipiell sowohl durch äußere Anreize als auch durch das Interesse am Lerngegenstand hervorgerufen werden kann, dass allerdings die Lernergebnisse qualitativ höher sind, „wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird“ (ebd., 234). Dies bestätigt die weiter oben angeführte These von Illeris, dass das Lernergebnis maßgeblich durch den Antrieb beeinflusst wird. In pädagogischer Perspektive bedeutet dies, dass autonomieunterstützende Lernsituationen viel wirksamer sind als stark kontrollierte. Nach der im ersten Abschnitt aufgestellten Theorie von Lernen als qualitativer Veränderung bisheriger Einstellungen und Sichtweisen liegt die Vermutung nahe, dass ein in diesem Sinne expliziertes Lernen nur dann zustande kommt, wenn es das Bedürfnis nach Selbstbestimmung befriedigen kann. Im anderen Fall würde vielleicht kurzfristig Wissen angehäuft, aber nicht nachhaltig im Sinne einer Umstrukturierung bestehender Schemata und damit verbundenem Aufbau neuer Strukturen gelernt. Wie bereits erwähnt, ist Akkommodation immer mit psychischer Anstrengung verbunden. Diese auf sich zu nehmen, lohnt viel mehr, wenn eine persönliche Bedeutsamkeit damit verbunden ist und der Umlernprozess eine Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstbestimmung mit sich bringt. Daher ist Selbstbestimmung auch nicht zu verwechseln mit gesättigtem Selbstvertrauen in der Hinsicht, dass man sich auf seinen Fähigkeiten ausruhen könne, sondern es geht um das Bedürfnis nach Veränderung im Sinne einer Potenzialerweite-

nung: „Nur wenn das Selbstvertrauen sich in einem Glauben an die eigene Veränderbarkeit äußert [...], lassen sich positive Einflüsse auf das Lernen erkennen“ (Lessing, 2016, 149). In Bezug auf Musiklernen kann sich selbstbestimmtes Lernen insbesondere in Situationen zeigen, in denen Schülerinnen und Schüler musikalische Produkte in gemeinschaftlicher Arbeit entwickeln und ihnen dabei von der Lehrperson ein hohes Maß an Selbstständigkeit zugestanden wird. Aber auch rezeptive Formen können selbstbestimmtes Musiklernen motivieren, wenn eine Lerngruppe beispielsweise einen „ästhetischen Streit“ (Rolle & Wallbaum, 2011, 507 ff.) über eine gehörte Musik führt, die einzelnen Individuen dabei mit unterschiedlichen Haltungen gegenüber der Musik konfrontiert werden und ihre eigene Position mit dem Anspruch intersubjektiver Nachvollziehbarkeit begründet vertreten müssen. In einem solchen musikbezogenen Streitprozess muss man immer auch in eine Distanz zu sich selbst treten, wodurch ein Umlernen – als Veränderung der bisherigen Einstellung zu der Musik – initiiert werden kann. Das bedeutet aber nicht, dass eine neue Einstellung zur Musik von außen oder oben aufoktroziert werden könnte. Würde dies versucht und das Bedürfnis nach Autonomie somit missachtet, säne die Motivation und es fände kein nachhaltiges Lernen statt.

2. Theorie der kognitiven Dissonanz

Eine ganz andere Erklärung für die Motivation zur Einstellungsänderung liefert die aus der Sozialpsychologie stammende Theorie der kognitiven Dissonanz nach Leon Festinger (1957). Diese Theorie beschreibt allerdings keine genuinen Lernprozesse, sondern vielmehr Selbstrechtfertigungsstrategien, die häufig unbewusst ablaufen. Dennoch kann sie zumindest in einigen Aspekten auch in Bezug auf Musiklernen genutzt werden und soll daher in den folgenden Ausführungen kritisch gewürdigt werden.

Kognitive Dissonanz empfinden Menschen, wenn eine Kognition – beispielsweise ein Sachverhalt, eine Meinung oder ein Verhalten – mit einer anderen in einem Missklang steht, also nicht übereinstimmt. Dies tritt vor allem bei Entscheidungen auf, die schwerfallen und ein gutes Abwägen der konsonanten Elemente (Vorzüge) sowie der dissonanten Elemente (Nachteile) des Entscheidungsgegenstands erfordern. Fühlt man sich nach einer Entscheidung unsicher, empfindet man ein inneres Spannungsverhältnis. Diesen „aversiven Zustand“ (Stroebe, 2014, 260) nennt man kognitive Dissonanz. Um die Dissonanz aufzulösen, verwenden Menschen bestimmte Strategien: Sie versuchen, die Dissonanz dadurch zu reduzieren, dass sie die Bedeutsamkeit der dissonanten Elemente herunterspielen, konsonante Elemente hervorheben oder dissonante Elemente umdeuten, sodass sie positiv erscheinen (vgl. Fischer & Wiswede, 2009, 305). Im letzteren Fall redet man sich eine eigentlich als negativ empfundene Eigenschaft schön. Dissonanzempfindung ist also der Auslöser, welcher Menschen zu einer internen Änderung ihrer Sichtweisen motiviert (vgl. Aronson, Wilson et al., 2014, 181). Dies lässt sich auch auf Entscheidungen für oder gegen ein unmoralisches Verhalten wie z. B. eine Lüge (vgl. Festinger & Carlsmith, 1959) übertragen. Grundsätzlich gilt dabei, dass ein größerer Anreiz in Form einer höheren Belohnung oder Strafe weniger Dissonanz erzeugt als ein geringerer, da die Entscheidung gegen ein unmoralisches Verhalten im ersten Fall letztlich nur zu einer Verhaltensänderung, nicht aber zu einer Einstellungsänderung führt. Selbstrecht-

fertigung erscheint weniger nötig, wenn keine so hohe kognitive Dissonanz empfunden wird, während man bei einem geringeren Anreiz gut überlegen muss, wie man sein einstellungskonträres Verhalten hinterher rechtfertigen kann.

Wie bereits betont, handelt es sich bei der Theorie der kognitiven Dissonanz nicht um eine Lern-, sondern um eine Verhaltenstheorie. Der Prozess der Dissonanzreduktion läuft unbewusst ab, kann aber durch entsprechende Anreize induziert bzw. manipuliert werden (vgl. Stroebe, 2014, 258). Es erscheint daher fraglich, ob man bei einer solcherart provozierten Einstellungsänderung wirklich von Umlernen sprechen kann, denn vordergründig sind Menschen, die sich etwas einreden, ja nicht ehrlich zu sich selbst. Tatsächlich haben verschiedene Experimente jedoch gezeigt, dass Menschen ihre Einstellungen auch dauerhaft ändern. Versteht man Lernen, wie bereits betont, nicht nur als Fakten-Lernen, also als eine rein auf Wissensbestände bezogene Umstrukturierung der mentalen Schemata, sondern – im Sinne von Carl R. Rogers (1961) – als „umfassendes Lernen“, das auch auf die „Änderung des individuellen Verhaltens und der Ansichten“ [...] bezogen ist und „alle Bereiche des Daseins des Individuums durchdringt“ (Illeris, 2010, 56),⁷ lassen sich Kompatibilitäten zwischen der Theorie der kognitiven Dissonanz und lerntheoretischen Ansätzen finden. Musikpädagogisch fruchtbar machen lässt sich die Theorie der kognitiven Dissonanz beispielsweise durch Aufgaben, die ein bewusst einstellungskonträres Verhalten erzeugen – indem man Schülerinnen und Schüler z. B. bittet, eine von ihnen nicht präferierte Musik mit guten Gründen besonders anzupreisen. Studien konnten zeigen, dass solche Mechanismen generell zu einer langfristigen Änderung von Einstellungen im Sinne eines Abbaus von Vorurteilen führen (vgl. Aronson, Wilson et al., 2014, 195).

Ein eindrückliches Beispiel aus der Musikdidaktik, das in eine ähnliche Richtung geht, hat Christopher Wallbaum vor mehreren Jahren publiziert. Schülerinnen und Schüler sollten für einige Zeit an einer musikkulturellen Szene partizipieren, mit der sie sich überhaupt nicht identifizierten (vgl. Wallbaum, 1998). Nicht für alle, aber doch für einige Schülerinnen und Schüler brachte dieses Experiment, welches musikbezogene Fremdheitserfahrungen – als Störungen kultureller Handlungsmuster – bewusst zum Thema machte, eine Einstellungsänderung gegenüber der zuvor abgelehnten Szene und ihrer Musik mit sich. Problematisch bleibt allerdings das normative Moment in solchen Versuchen: Eine auf diese Art motivierte Umstrukturierung vorhandener Schemata ist schwerlich mit der Idee von selbstbestimmtem Lernen verträglich. Allerdings gilt auch hier, dass der Prozess der Dissonanzreduktion von außen letztlich nur angestoßen werden kann, vom Individuum jedoch selbst durchlaufen werden muss.

Im Zusammenhang mit der Theorie der kognitiven Dissonanz ist die Bedeutung von Fehlern für Lernprozesse beachtenswert (vgl. Aronson, Wilson et al., 2014, 205 ff.). Fehler sind nach Spychiger negativ erlebte Störungen, die „in erwartete und gewohnte Ereignisabläufe ein[treten]“ (ebd., 34): „Fehler unterbrechen den koordinierten Impuls und wirken als Signal, den Modus der Reflexion zu wechseln“ (ebd., 37). Ist man sich seiner eigenen Selbstrechtfertigungsmechanismen kritisch bewusst, können Fehler erkannt werden und führen dann nicht zwangsläufig zu erneuten Selbstrechtfertigungsstrategien. Die landläufige Formel „Aus Fehlern lernt man“ wird von Spychiger allerdings da-

hingehend relativiert, dass hier kein Automatismus vorliege (vgl. Spychiger, 2010, 39 und 51). Dennoch sind Fehler als Merkmal von Diskoordination „Auslöser gesteigerter Aufmerksamkeit“ (ebd., 39) und daher prinzipiell relevant für Lernprozesse.

3. Perturbation

Der aus der konstruktivistischen Terminologie stammende Begriff Perturbation trifft den Aspekt der Störung direkt, da perturbare wörtlich mit *ganz verwirren, in große Unordnung bringen* übersetzt werden kann.⁸ Perturbation meint also keine kleine Irritation, sondern „eine durchaus tiefgehende Erschütterung des ‚kognitiven Haushalts‘“ (Krause-Benz, 2014, 2). Auch beim Konstruktivismus handelt es sich nicht um eine Lerntheorie im engeren Sinne, sondern um eine Erkenntnistheorie, die sich allerdings unter anderem aus neurowissenschaftlichen und kognitionspsychologischen Einsichten nährt und nicht nur in der Pädagogik (vgl. Reich, 2005), sondern auch in der Musikpädagogik schon seit mehreren Jahren eine wichtige Rolle spielt.⁹ Eine am Konstruktivismus orientierte Musikpädagogik erkennt die kognitive Autonomie der Lernsubjekte an und zielt auf eine Pluralisierung von Möglichkeiten, Musik und ihren Erscheinungen in unterschiedlichen Dimensionen Bedeutung zuzuweisen (vgl. Krause, 2008a). Perturbation wird dabei gerade für musikbezogene Lernprozesse als entscheidender Faktor angesehen (vgl. Krause, 2008b), weil Musik in besonderer Weise mit der eigenen Lebensform verbunden ist und eine Störung dieses inneren Zusammenhangs durch die Konfrontation mit nicht passender Musik eine Erschütterung auslösen kann.¹⁰ Allerdings besteht kein linearer Zusammenhang zwischen Perturbation und Akkommodation, denn Lernprozesse vollziehen sich selbstgesteuert (vgl. Orgass, 2007, 360 ff.). Zudem wurde der Begriff Perturbation von Humberto Maturana und Francisco Varela (1987) in einem biologischen Sinne eingeführt; psychische Aspekte und Emotionen müssen aber in pädagogischen Situationen mitgedacht werden. Dennoch lässt sich Perturbation mit Recht als Antrieb von Lernprozessen bezeichnen, da durch die Wahrnehmung einer Störung ein Lernprozess in Gang gesetzt werden kann:

» Vor diesem Hintergrund lassen sich Perturbationen als Angebote zu einem ‚Pool‘ von Phänomenen, Gegenständen, Ideen etc. verstehen, auf deren Grundlage das lernende Individuum Veränderungsselektionen durchführen kann.“ (Orgass, 2007, 362)

4. Identifikation einer Lernproblematik

Einen weiteren Ansatz, der von einer Störung als Lernantrieb ausgeht, stellt die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1995) dar, die in der Musikpädagogik bisher allerdings wenig beachtet wurde. Diese Lerntheorie ist deshalb so interessant, weil Holzkamp sich ebenfalls nicht für messbare Lernergebnisse, sondern für die Lernursache interessiert, nämlich „in welcher Weise das *Subjekt selbst* dazu kommen kann, die jeweilige *Lernbehinderung durch eigene Lernaktivitäten* zu überwinden“ (Holzkamp, 1995, 110; Hervorhebungen im Original). Die Formulierung *Lernbehinderung* macht deutlich, dass Holzkamp einen unbefriedigenden Zustand als Ausgangspunkt für Lernprozesse annimmt. Anhand seiner eigenen Biografie, nämlich in Bezug auf seine Annä-

herung an Schönbergs Orchestervariationen op. 31 (ebd., 194–205), zeigt Holzkamp, wie und wodurch ein Lernprozess angetrieben wird: nämlich durch die Wahrnehmung einer „Handlungsproblematik“ (ebd., 182), die sich in Unzufriedenheit äußert, weil ein bestimmtes Wissen oder Können fehlt, welches benötigt wird, um Zugang zur bedeutungsvollen Welt zu erhalten. Aus der Erfahrung einer solchen „Unzulänglichkeit“ (ebd., 214) resultiert nach Holzkamp der Drang, die Handlungsproblematik zu lösen. Dies geschehe durch Überführung derselben in eine „Lernproblematik“:

» Eine Handlungsproblematik wäre demnach dadurch bzw. solange als Lernproblematik spezifiziert, daß [...] vom Subjekt eine *Lernhandlung ausgegliedert*, quasi eine *Lernschleife eingebaut* ist, um im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen.“ (Holzkamp, 1995, 183; Hervorhebungen im Original)

Die Identifizierung einer Lernproblematik befähigt nach Holzkamp das Subjekt, spezifische Lernstrategien anzuwenden, um das Defizit auszugleichen. Entscheidend sei dabei, dass externe Lernanforderungen nicht von sich aus schon zu Lernhandlungen würden, sondern dass nur das Subjekt selbst eine Handlungsproblematik für sich bestimmen und in eine Lernproblematik transformieren könne. Der danach einsetzende Lernprozess wird von Holzkamp als weltauerschließendes bzw. expansives Lernen beschrieben (vgl. ebd., 190 f.), welches eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und damit eine Erhöhung der Lebensqualität zur Folge habe. Holzkamps Ausführungen stimmen mit den bisherigen Erkenntnissen überein. Der von ihm beschriebene Lernprozess bewirkt ebenfalls eine Veränderung von Sichtweisen, denn eine Handlungsproblematik entsteht ja erst, wenn die vorhandenen Schemata nicht zur Bewältigung ausreichen, sondern neue Strukturen geschaffen werden müssen, die erfolgreiches Handeln möglich machen. Zudem wird in dieser Lerntheorie deutlich, dass der Antrieb für Lernprozesse in der subjektiven Erfahrung einer „Diskrepanz zwischen dem Stand des Vorgelernten und dem Lerngegenstand“ (ebd., 212; Hervorhebung im Original) besteht. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp offenbart aber noch einen weiteren Aspekt: Die Motivation, eine Handlungsproblematik zu erkennen und darauf aufbauend einen Lernprozess auf sich zu nehmen, ist gegenstandsgezeugt bzw. entsteht durch eine gestörte Interaktion des Subjekts mit der bedeutungsvollen Welt. Nach Holzkamp vollzieht sich der Lernprozess als „Eindringen in die Bedeutungsstruktur des Lerngegenstands“ (ebd., 208). Hier zeigt sich, dass der Inhalt nicht unabhängig vom Antrieb gedacht werden kann, sondern dass er eine maßgebliche Rolle für die Lernmotivation spielt. Denn ob der Autor bei einem beliebigen anderen Musikwerk ebenfalls eine Handlungsproblematik festgestellt hätte, muss offen bleiben.

Synopse

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit den Theorieansätzen zusammengefasst und diskutiert.

1. Alle vier Ansätze weisen als gemeinsamen Nenner die Wahrnehmung einer Störung des inneren Gleichgewichts auf, die den Antrieb für Lernen darstellt. Eine Störung kann sich durch eine totale Verwirrung des kognitiven Haushalts (Perturbation) bemerkbar ma-

chen. Sie geht dabei häufig mit starken psychischen Empfindungen einher, was in der Theorie der kognitiven Dissonanz und insbesondere in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Holzkamp deutlich wird. Deci und Ryan gehen am wenigsten dezidiert auf Störungen ein, betonen aber, dass dem Menschen ein Bedürfnis nach Selbstbestimmung angeboren ist, welches befriedigt werden will. Eine Störung ist trotz der damit verbundenen Emotionen keineswegs negativ zu sehen, sondern vielmehr als produktive Erschütterung, die den Menschen affiziert und zu einer Umstrukturierung seiner kognitiven Schemata antreibt, was ihn wiederum zu veränderten Verhaltensweisen und Handlungen führt. So lassen sich auch Fehler als Lernanreize nutzen. Durch die Wahrnehmung, dass etwas in einem selbst nicht ausgeglichen ist, entsteht eine persönliche Herausforderung, die einen Menschen aktiv werden lässt. Daniel Berlyne (1960) nennt diese Herausforderung, durch die Lernprozesse motiviert werden, *arousal*, das mit der Erregung von Neugier zu übersetzen ist. Illeris spricht von einem „Konflikt, der ein Missverhältnis zwischen dem Erleben einer aktuellen Situation und schon vorhandenem Wissen oder bestehenden Erwartungen enthält“ (Illeris, 2010, 96).

2. Wichtig erscheint dabei, dass die Herausforderung nicht als unüberwindbar erlebt wird. Denn ein weiterer, die unterschiedlichen Ansätze verbindender Aspekt ist das Bedürfnis nach Bewältigung der Störung, also nach Ausgleich des Mangels. Auch wenn dieser sehr unterschiedlich ablaufen kann – bei Holzkamp durch aktive Strategien, in der Theorie der kognitiven Dissonanz durch Selbstrechtfertigungsprozesse –, zieht sich diese Erkenntnis durch alle hier vorgestellten Theorien. Daher soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass Assimilation lebensnotwendig ist, denn ein Mensch kann nicht nur akkommodieren, sondern muss die umstrukturierten Schemata in Ruhephasen wieder festigen können. Dies betonen auch Sidney d’Mello und Art Graesser (2011) in dem von ihnen entwickelten „model of affective dynamics during learning“ (D’Mello & Graesser, 2011, 2), das hier nur kurz angerissen werden soll. Es bestätigt die bisherigen Erkenntnisse, da es die Erfahrung einer kognitiven Unausgeglichenheit (*cognitive disequilibrium*) als notwendige Bedingung für Lernprozesse stark macht:

» Learners experience cognitive disequilibrium when they are confronted with a contradiction, anomaly, system breakdown, or error, and when they are uncertain about what to do next [...]. Confusion is a key signature of the cognitive disequilibrium that occurs when an impasse is detected [...]. Learners must engage in effortful problem solving activities in order to resolve the impasse and restore equilibrium. [...]“ (ebd., 2 f.)

Dabei ist nach Ansicht der Autoren entscheidend, dass bei einer Nicht-Bewältigung dauerhaft Frustration entsteht, die lernhinderlich ist, weil sie in Langeweile umschlagen kann.

3. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in allen Theorieansätzen zum Tragen kommt, betrifft die Einsicht, dass Lernprozesse zwar von außen angestoßen werden können, dann aber selbstgesteuert verlaufen, weil Menschen kognitiv autonome Wesen sind. Der Antrieb selbst entsteht im lernenden Subjekt, indem es eine Störung emotional erfährt und den Drang nach Ausgleich verspürt (vgl. Illeris, 2010, 89). Ein Reiz ist also

nicht eo ipso unpassend, und was ein Fehler ist, lässt sich nur vor dem Hintergrund gewisser Normen bestimmen. Durchaus lässt sich die Erfahrung einer Störung aber extern begünstigen, indem beispielsweise bewusst problemorientierte Lernarrangements inszeniert werden, die verstörende Fragen anregen und ein tiefes Eindringen in den Lerngegenstand evozieren:

» A major assertion that emerges from the model [of affective dynamics, Anm. d. Verf.] is that learning environments need to substantially challenge students in order to elicit critical thought and deep inquiry. [...] Students are in a low state of arousal and in cognitive equilibrium when they are in comfortable learning environments involving passive reading and accumulating shallow facts without challenges. However, this does not yield deep learning. In contrast, deep learning is much higher in conditions that present challenges to inspire deep inquiry. [...] One indirect way to induce confusion involves introducing new complex topics or concepts, which will hopefully cause the student to reengage with the material at a deeper level. Perhaps a more direct method to induce confusion would be to intentionally cause discrepancies that challenge students' existing mental models and prior knowledge.“ (D'Mello & Graesser, 2011, 10 f.)

Keine Lehrperson kann die Umstrukturierung der Schemata jedoch direkt beeinflussen oder gar in eine gewünschte Richtung lenken; Lernprozesse können immer nur angebahnt werden.

4. Damit hängt weiterhin zusammen, dass die Erfahrung von Störungen und die damit verbundene Motivation zu lernen prinzipiell in soziale Prozesse eingebettet ist (vgl. hierzu Kapitel *Musiklernen als sozialer Prozess*). Soziale Eingebundenheit stellt in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan eines der menschlichen Grundbedürfnisse dar. Damit ist nicht unbedingt gemeint, dass sich Lernen nur in direkter Interaktion abspielen muss, wie an Holzkamps Beschreibung seines eigenen Lernprozesses erkennbar wird (vgl. Holzkamp, 1995, 194 ff.). Allerdings vollzieht sich die Wahrnehmung einer Störung immer vor dem Hintergrund existierender Normen, die einen gewünschten Zustand etablieren, der durch Lernen zu erreichen versucht wird. Diese Normen sind immer soziokulturell bedingt und setzen die – wenn auch nicht akut reale – Existenz anderer Menschen voraus: „Es sind die Reaktionen der andern, welche den Handelnden zwingen, über sich selbst – seine Ziele, seine Handlungen, seine Bewertungen – nachzudenken“ (Spychiger, 2010, 49).
5. Nicht zu unterschätzen ist der Lerngegenstand, der in Holzkamps Theorie eine große Rolle spielt. Auch Deci und Ryan verweisen darauf, dass das Interesse daran „eine wichtige Bedingungsvariable des Lernens darstellt“ (Deci & Ryan, 1993, 233). Die Relevanz des Lerngegenstands wird in der Pädagogik vor allem von Andreas Gruschka angemahnt: „Die didaktische Verpackung des gleichwohl curricular fortbestehenden Programms wird immer umfangreicher, während der Inhalt schrumpft“ (Gruschka, 2011, 68). Daraus resultiere, dass den Lernenden „ein verantwortliches Verhältnis und eine neugierige Haltung zu den Inhalten des Lernens konsequent abgewöhnt [werde]“ (ebd., 26). Dabei entfalte gerade die Sache „ihre Faszinationskraft jenseits ihrer Didak-

tisierung“ (ebd., 22). Ein Unterricht, der nach Gruschka die Bedeutung der Inhalte ernst nimmt, „stößt auf diese Weise vielmehr eine Bildungsbewegung an“ (ebd., 21). Ein verstärkter Blick auf die Lernursache kann daher den Sinn für die pädagogische Verantwortung schärfen, die Lehrende haben, um ihre Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, dass sie sich zu Persönlichkeiten, die selbstbestimmt mit Musik umgehen, bilden. Dies leitet über zum nächsten Abschnitt, welcher den Zusammenhang zwischen Lernen und Bildung in musikbezogener Dimensionierung beleuchtet.

Musiklernen im Kontext musikbezogener Bildung

Die Begriffe *Lernen und Bildung* werden nicht selten synonym verwendet, etwa wenn man im gleichen Atemzug von Lehr- und Bildungsplänen spricht. Lernen und Bildung sind aber keinesfalls identisch (vgl. Schäfer-Lembeck, 2010, 165 f.). Bildung kann nicht gelernt und damit auch nicht gelehrt werden, denn zwischen Lernen und Bildung besteht keine Kausalität. Jemand, der viel gelernt hat – in welcher Form auch immer – muss deswegen noch nicht automatisch gebildet sein. Lernen ist mit Intentionalität verbunden, Bildung ereignet sich (oder auch nicht). Dennoch hängen die beiden Begriffe eng zusammen, was im Folgenden diskutiert werden soll. Zunächst werden daher Gemeinsamkeiten zwischen dem hier zugrunde gelegten Lernbegriff und aktuellen Konzepten von Bildung aufgezeigt.

Lernen und Bildung als Prozesse der Veränderung

Im ersten Abschnitt wurde Lernen als Prozess beschrieben, aus welchem ein Subjekt verändert hervorgeht, weil es zumindest einen Teil seiner mentalen Schemata umstrukturiert und dadurch neue Einstellungen und Sichtweisen erhalten hat.

Diese Vorstellung von einer veränderten Haltung gegenüber der Welt wird auch in neueren Bildungstheorien als Merkmal von Bildung betont. Peter Bieri (2005) entfaltet in seiner Rede *Wie wäre es, gebildet zu sein?* verschiedene und doch miteinander verwobene Facetten von Bildung, die unter der Vorstellung von Bildung als selbstbestimmtem, auf Veränderung und Mündigkeit zielenden Prozess subsumiert werden können: „Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich“ (Bieri, 2005, 1).

Die Auffassung von Bildung als individuellem und aktivem Prozess des Menschen ist schon bei Wilhelm von Humboldt angelegt, der Bildung auf die Entfaltung der im Menschen angelegten Kräfte bezieht (Humboldt, 1980a; b). Hans-Christoph Koller greift diese Idee von Bildung auf und reformuliert Humboldts Bildungsbegriff im Sinne von „Bildung als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller, 2012, 15). Auf Details, die mit dieser Neubestimmung einhergehen, soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Festzuhalten ist jedoch unbedingt das Postulat, „das Bildungsgeschehen selbst als ein *Andersdenken* oder *Anderswerden* zu begreifen“ (Koller, 2012, 9; Hervorhebungen im Original). Transformatorische Bildung meint einen „Prozess der Erfahrung [...], aus dem ein Subjekt verändert hervorgeht“ (ebd.). Dieser Transformationsvorgang bezieht sich nicht nur auf das Denken, sondern betrifft „das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber“ (ebd.). Ein auffälliger Link zwi-

schen Lern- und Bildungstheorien zeigt sich also im Begriff Transformation, der – wie weiter oben bereits erwähnt – sowohl von Illeris (in Bezug auf Rogers) mit Blick auf Lernen als radikale Veränderung der Persönlichkeit, als auch von Koller hinsichtlich des Bildungsprozesses gebraucht wird. Weniger radikal formuliert, aber auch von Humboldt ausgehend, definiert Jürgen Vogt musikalische²⁴ Bildung ebenfalls „als Prozess [...], nicht als Resultat“, den das Subjekt aktiv gestaltet, anstatt ihn „passiv“ zu „erleiden“ (Vogt, 2012, 17). Die Auffassung, dass Bildung von außen gesteuert werden könne, kann heute also als obsolet angesehen werden. Der Bildungsprozess beginnt nach Bieri vor allem mit Neugierde:

» Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der unersättliche Wunsch, zu erfahren, was es in der Welt alles gibt.“ (Bieri, 2005, 1)

Bildung zielt aber auch bei Bieri nicht nur auf Wissen, sondern wird als Aufklärungsprozess aufgefasst, der zu „gedanklicher Unbestechlichkeit“ (ebd., 2) führt und das Subjekt verändert:

» Das ist ein untrügliches Kennzeichen von Bildung: dass einer Wissen nicht als bloße [sic!] Ansammlung von Information, als vergnüglichen Zeitvertreib oder gesellschaftliches Dekor betrachtet, sondern als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird.“ (Bieri, 2005, 4)

Wie bereits weiter oben betont, wird Neugierde von Berlyne ebenfalls als Initiator für Lernprozesse spezifiziert. Es lassen sich also Gemeinsamkeiten zwischen Lern- und Bildungsprozessen finden: Sowohl Lernen als auch Bildung vollziehen sich prozesshaft sowie prinzipiell subjektiv. Sie werden durch Neugierde angetrieben und bewirken eine Veränderung des Individuums nach dem jeweils durchlaufenen Prozess. Sind Lernen und Bildung daher doch identisch? Rainer Kokemohr fasst Bildungsprozesse als „Lernprozesse höherer Ordnung“ (Kokemohr, zitiert nach Koller, 2012, 15) auf, denn im Bildungsprozess gehe es nicht lediglich – wie beim Lernen – um die „Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen“ (ebd.), sondern um die Veränderung des „Modus der Informationsverarbeitung“ selbst. Dieser Unterscheidung liegt allerdings ein Lernbegriff zugrunde, der nicht mit der in diesem Beitrag vertretenen Auffassung von Lernen übereinstimmt. Daher soll hier an einer Differenzierung zwischen Lernen und Bildung festgehalten werden, auch wenn Lernen als qualitative Veränderung in jedem Fall einen notwendigen Schritt im Bildungsprozess darstellt. Fasst man mit Bieri Bildung als „aufgeklärtes Bewusstsein“ (Bieri, 2005, 2) auf, das in der Lage ist, sich selbst aus einer Distanz heraus betrachten zu können und zur eigenen Kultur bzw. Lebensform „eine ironische und spielerische Einstellung einzunehmen“ (ebd.), so geht Bildung über Lernen hinaus. Eine veränderte Haltung zur Musik, die Basis für die Ausprägung einer neuen musikbezogenen Lebensform ist, kann aus einem musikbezogenen Lernprozess resultieren. Dieses Resultat – also die Haltung – dann jederzeit selbst wieder metaperspektivisch und kritisch-distanziert betrachten zu können, ohne dass dadurch sofort wieder ein neuer Umlernprozess einsetzen muss, ist nach Bieri ein Zeichen von Bildung:

» Das heisst [sic!] nicht: sich nicht zu der eigenen Lebensform zu bekennen. Es heisst nur, von dem naiven und arroganten Gedanken abzurücken, die eigene Lebensform sei einem angeblichen Wesen des Menschen angemessener als jede andere.“ (Bieri, 2005, 2)

Damit ist gemeint, dass ein im Sinne Bieris gebildeter Mensch von der eigenen Perspektive abrücken und bewusst einen einstellungskonträren Blickwinkel auch zu sich selbst einnehmen kann, ohne dass sich seine Strukturen wiederum verändern müssen. Als gebildeter Mensch geht man aber insgesamt flexibler mit der Welt und sich selbst um.

Allgemeinbildung und musikbezogene Bildung müssen dabei nicht als „Widerparte“ (Kaiser, 1998, 106) aufgefasst, sondern musikbezogene Bildung kann mit Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck „als deren speziell musikbezogener Teil angesehen“ werden (Schäfer-Lembeck, 2010, 166). Speziell musikbezogen meint dabei, dass sich Bildungsprozesse auf der Basis musikalisch-ästhetischer Erfahrungen vollziehen und dadurch insofern besonders wirksam werden, als die produktive Erschütterung, durch welche sowohl Lern- als auch Bildungsprozesse angetrieben werden können, im ästhetischen Medium Musik besonders stark sein kann. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen als Grundlage für musikbezogene Bildungsprozesse können tief berühren und den Menschen in seiner ganzen Persönlichkeit erfassen (vgl. Dietrich, Krinninger et al., 2012). Gerade Musik bietet sich an, um Grenzen zu überschreiten und sich spielerisch mit seinen eigenen Haltungen auseinanderzusetzen. Daher kann sich – um es noch einmal zu betonen – ein in diesem Sinne bildungsrelevantes Musiklernen nicht auf das Lernen von musiktheoretischen Fakten reduzieren oder sich im Erlernen instrumentaler oder vokaler Fähigkeiten erschöpfen, sondern Musiklernen bezieht sich auf die Veränderung von Einstellungen zur Musik – und damit zur Welt und zu sich selbst, denn Musik ist immer Ausdruck einer bestimmten Lebensform (vgl. Rolle, 1999, 109) – und kann somit einen musikbezogenen Bildungsprozess begünstigen.

In der musikpädagogischen Praxis zeigt sich allerdings nicht selten ein anderes Bild, wie im Folgenden kurz erläutert wird.

Ein Blick in die musikpädagogische Praxis

Die folgenden Ausführungen beziehen sich exemplarisch auf den schulischen Musikunterricht, sind aber möglicherweise auf andere Lernkontexte übertragbar. Wie bereits angedeutet, kann ein Umgang mit Musik, der auf die Kumulation von Wissensbeständen oder das Einüben musikbezogener Fertigkeiten zielt, nicht als *bildungsrelevantes* Musiklernen bezeichnet werden. Ein Blick in die aktuelle musikpädagogische Praxis offenbart allerdings, dass im Musikunterricht teilweise auf Assimilation bzw. Kumulation mehr Wert gelegt wird als auf Akkommodation oder Transformation. Besonders deutlich zeigt sich dies in einer dokumentierten Musikunterrichtsstunde aus Thüringen (vgl. Wallbaum, 2010), in welcher die Schülerinnen und Schüler musikalisch-rhythmische Patterns repetieren – und dies auch hervorragend können! –, die ihnen der Musiklehrer vorgibt. Eine selbstständige oder gar selbstbestimmte Anwendung der Patterns in einem größeren musikalischen Zusammenhang scheitert jedoch in dieser Stunde. Musiklernen wird hier als „Einschleifen“ von Fähigkeiten (Schäfer-Lembeck, 2010, 168) aufgefasst, was

dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler in einem nach der Stunde durchgeführten Interview auf die Frage, was sie denn in dieser Stunde gelernt hätten, verlegen lachen und antworten, sie hätten „das gleiche wie letzte Stunde gemacht“.¹² Musiklernen findet also im Prinzip nicht statt und Bildungsprozesse werden somit auch nicht angebahnt, wenn es im Musikunterricht primär um das Einüben geht (wobei ein solcher Ansatz keinesfalls als repräsentativ für den Musikunterricht in seiner Vielfalt gelten kann). Wird Veränderung mit der Hinzufügung von Können und Wissen gleichgesetzt, ohne dass eine Umstrukturierung bestehender musikbezogener Schemata intendiert ist, entsteht ein verzerrtes Bild von Musiklernen, das nämlich eigentlich keines ist und erst recht nicht bildungswirksam sein kann.

Musikpädagogische Perspektiven

In diesem Beitrag wurde vor allem die Antriebsdimension des Lernprozesses in den Mittelpunkt gerückt und Lernen als ein Prozess, aus welchem die lernende Person verändert hervorgeht, verstanden. Der Blick auf die Motivation für das Lernen hat deutlich gemacht, dass Antriebe durchaus unterschiedlicher psychischer Provenienz sein können, dass aber immer die Wahrnehmung eines kognitiven Ungleichgewichts Menschen motiviert, den anstrengenden Umstrukturierungsprozess auf sich zu nehmen und somit zu lernen. In Bezug auf Musik resultieren daraus neue Haltungen zur Musik, die prinzipiell die gesamte Lebenseinstellung verändern können.

Abschließend sollen aus dieser Erkenntnis einige Perspektiven für die musikpädagogische Praxis aufgezeigt werden, die aber gerade nicht als konkrete Handlungsdirektiven missverstanden werden mögen. Will Musikunterricht Musiklernprozesse ermöglichen, sind „verstörende“ musikalische Anreize zu schaffen, die das Lernen antreiben. Welche das sind, kann freilich nicht festgelegt werden. Es sei an dieser Stelle ganz deutlich darauf hingewiesen, dass es keine musikbezogene „Parade-Störung“ gibt, die Lernprozesse garantieren könnte. Störungswahrnehmungen sind subjektiv, da sie etwas mit der eigenen musikulturellen Identität zu tun haben, die zwar soziokulturell bedingt, aber dennoch individuell geprägt ist. Kognitive Dissonanzen, Perturbationen oder Handlungsproblematiken werden immer subjektiv bzw. in intersubjektiven Kontexten wahrgenommen. Daher lassen sich Störungen auch nicht konkret planen und Lernprozesse nicht vorherbestimmen. Zielte Musikunterricht darauf ab, die Lernenden von außen in eine gewünschte Richtung zu verändern, widerspräche das dem wichtigen Faktor der Selbstbestimmung und würde Musiklernen verhindern. Ob sich Haltungen überhaupt verändern, lässt sich auch nicht vorher festlegen. Wohl aber kann der Musikunterricht die Bedingungen dafür schaffen, dass Musiklernprozesse stattfinden *können*, indem er nämlich möglichst vielfältige und mehrdimensionale Lernanlässe in Form von musikbezogenen Störanreizen liefert und Raum für selbstbestimmtes Umlernen gibt. Einige Beispiele aus der musikpädagogischen Literatur, die sich auch in der Praxis bewährt haben, wurden bereits im zweiten Abschnitt aufgeführt. Zudem finden sich bei Susanne Dreßler konkrete Anregungen für die „Gestaltung eines problemhaltigen Musikunterrichts“ (Dreßler, 2016, 13), der „einen inten-

siven und möglichst *lustvollen Lernprozess* auslöst“ (ebd., 7; Hervorhebungen im Original). Anlässe zu produktiver Verstörung lassen sich zahlreiche finden, solange die Lehrperson eine grundsätzliche Offenheit gegenüber dem, was musikalisch fremd erscheint, mitbringt und den Mut hat, auch nicht vertraute Musik zu thematisieren. Ein Musikunterricht in heterogenen Lerngruppen, der musikkulturelle Unterschiede gerade nicht in vermeintlich gemeinschaftsfördernden Musizieraktionen nivelliert, sondern bewusst aushält und zum Gegenstand von Auseinandersetzungen auf Augenhöhe macht, kann einen geeigneten Rahmen für musikalische Störanlässe bieten (vgl. Krause-Benz, 2016).

Allerdings muss dann aber auch die pädagogische Geduld aufgebracht werden, damit die gegebenenfalls einsetzenden Umstrukturierungsprozesse in Ruhe vollzogen werden können. Daher sind im Unterricht immer auch assimilative Phasen notwendig, um das kognitive Gleichgewicht wiederherzustellen und das neu Gelernte zu stabilisieren. Auch Unterrichtseinheiten, in denen musikalische Fertigkeiten kumulativ trainiert werden, sind ja keineswegs verboten, im hier dargelegten Verständnis aber nicht mit Musiklernen zu verwechseln.

Durch didaktisch inszenierte Störungen der musikbezogenen Schemata kann der Musikunterricht den Grund für musikbezogene Bildungsprozesse legen. Wie bereits erwähnt, sind Lernen und Bildung nicht identisch, wohl aber eng miteinander verknüpft. Bewusst herbeigeführte Perspektivenwechsel gegenüber Musik und musikbezogenen Einstellungen können zu einem selbstkritischen Umgang mit der eigenen musikbezogenen Persönlichkeit führen. Um die Bedeutung der Antriebsdimension im Lernprozess verstärkt für musikpädagogische Kontexte fruchtbar zu machen, sind Erkenntnisse aus der Motivationsforschung sehr hilfreich. Abschließend sei daher darauf hingewiesen, dass Lernbedingungen und -ursachen ein musikpädagogisches Forschungsdesiderat darstellen. Dass ein interdisziplinärer Austausch zwischen Musikpädagogik und Psychologie sowie weiteren mit dem Lernen befassten Disziplinen hierfür förderlich – wenn nicht notwendig – ist, steht außer Frage.

¹ Vgl. dazu die Sonderausgabe der Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik mit dem Titel *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?* aus dem Jahr 2008 (<http://www.zfkm.org/sonder2008.html>, Stand: 05.01.2017).

² Anne Niessen arbeitet, unter Bezugnahme auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993), anhand einer konkreten Musikunterrichtsstunde (in: Wallbaum, 2010) heraus, dass „Selbstbestimmung [...] im Musikunterricht positiv, sogar sehr positiv wahrgenommen werden und offensichtlich zu hoch motiviertem Lernen und zum Sammeln ästhetischer Erfahrungen beitragen [kann]“ (Niessen, 2011, 215). Martina Krause bezeichnet den konstruktivistischen Begriff der Perturbation als wichtige Bedingung zur Ermöglichung von Lernprozessen und damit als musikpädagogischen Schlüsselbegriff (Krause, 2008b).

³ Wobei zwischen einer Verhaltens- und einer Einstellungsänderung differenziert werden muss. Der diesem Beitrag zugrunde liegende Lernbegriff bezieht sich auf die Veränderung von Einstellungen, die wiederum bestimmte Verhaltensänderungen zur Folge haben bzw. mit diesen einhergehen können.

⁴ Peter W. Schatt (2007, 39) macht in Bezug auf Musiklernen deutlich, dass veränderte musikbezogene Schemata zwar aus Lernprozessen resultieren und Lernen mit Akkommodation einhergeht, sich allerdings nicht darin erschöpft, weil es noch von anderen, z. B. volitionalen, Aspekten abhängt. Akkommodation könnte folglich als notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für Lernen beschrieben werden. Wenn in diesem Beitrag Akkommodation als Lernprozess dargestellt wird, ist damit keineswegs eine Komplexitätsreduktion bzw. eine Negation weiterer Variablen intendiert. Diese sind in jedem Fall eingeschlossen, wenn vom Lernen die Rede ist.

- ⁵ Vgl. den Beitrag von Anne Steinbach, in welchem sie mit Bezug auf Stefanie Stadler Elmer (2002) die Verschränkung von Assimilation und Akkommodation in strukturgenetischen Prozessen herausstellt.
- ⁶ Andererseits kann der Lerninhalt die Motivation ebenfalls beeinflussen. Darauf wird in den folgenden Abschnitten kurz eingegangen.
- ⁷ Allerdings ist damit nicht unbedingt ein transformatives Lernen (Illeris, 2010, 55 ff.) gemeint. Die Formulierung „alle Bereiche des Daseins“ wird hier nicht im Sinne einer kompletten Persönlichkeitsänderung in allen Lebensbereichen aufgefasst, sondern bezieht sich grundsätzlich auf die Möglichkeit der Änderung von Einstellungen und nicht nur auf die Aneignung von Wissen.
- ⁸ <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/perturbare> (Stand: 05.01.2017).
- ⁹ Vgl. das Themenheft 40 der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* (2008).
- ¹⁰ Vgl. das weiter oben angeführte Beispiel zu atonaler Musik.
- ¹¹ In diesem Text wird allerdings der Begriff *musikbezogene Bildung* präferiert, weil sich Bildungsprozesse auf Musik beziehen (bzw. in Musik vollziehen), selbst aber nicht musikalisch sind. Der im Diskurs etablierte Begriff *musikalisch-ästhetische Erfahrung* wird dagegen beibehalten.
- ¹² Vgl. das Schülerinterview GS 2 zur Thüringen-Stunde, S. 36, zu finden im Internet unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87491> (Stand: 05.01.2017).

Literatur

- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014):** *Sozialpsychologie*. 8., aktualisierte Auflage. Hallbergmoos: Pearson Deutschland.
- Berlyne, D.E. (1960):** *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Bieri, P. (2005):** Wie wäre es, gebildet zu sein? http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (Stand: 05.01.2017).
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39. Nr. 2, 223–238.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert V. (2012):** *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- D'Mello, S. & Graesser, A. (2011):** Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.10.001.
- Dreßler, S. (Hg.) (2016):** *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Festinger, L. (1957):** *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Festinger, L. & Carlsmith, J.M. (1959):** Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 58, 203–210.
- Fischer, I. & Wiswede, G. (2009):** Grundlagen der Sozialpsychologie. 3. Auflage. München: Oldenbourg.
- Freud, S. (1915):** Triebe und Tribschicksale. In: S. Freud (Hg.): *Gesammelte Werke X*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Gruschka, A. (2011):** *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Hasselhorn, J. (2015):** *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern: Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009):** *Pädagogische Psychologie: erfolgreiches Lernen und Lehren*. 2., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzcamp, K. (1995):** *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Humboldt, W. v. (1980a):** Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792), in: *Werke*. Bd. 1, hg. v. A. Flitner & K. Giel (S. 56–233). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (1980b):** Theorie der Bildung des Menschen, in: *Werke* Bd. 1, hg. v. A. Flitner & K. Giel (S. 234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Illeris, K. (2010):** *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jordan, A.-K. (2014):** *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E. (2007):** *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (1. Auflage 2003).

- Kaiser, H. J. (1998):** Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Ders. (Hg.): *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung* (S. 98–114). Mainz: Schott.
- Koller, H.-Ch. (2012):** *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraemer, R.-D. (2007):** *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. 2., verbesserte Auflage. Augsburg: Wißner.
- Krause, M. (2008a):** *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim: Olms.
- Krause, M. (2008b):** Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff!? *Diskussion Musikpädagogik* 40, 46–51.
- Krause-Benz, M. (2014):** „Musik hat für mich Bedeutung.“ Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht als Dimension musikbezogener Bildung. In: O. Blanchard & C. Mörsch (Hg.): *Musikpädagogische Forschung: Positionen und Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum* (Art Education Research No. 9, S. 1–8). Zürich: Institute for Art Education (Zürcher Hochschule der Künste). Im Internet: <http://iae-journal.zhdk.ch/no-9/> (Stand: 05.01.2017).
- Krause-Benz, M. (2016):** Perspektiven musikkultureller Vielfalt. Musizieren mit heterogenen Gruppen als performativer Akt. In: K. Bradler (Hg.): *Vielfalt im Musikunterricht – theoretische Zugänge und praktische Anregungen* (S. 61–74). Mainz: Schott.
- Lessing, W. (2016):** Motivation und Lernen. In: B. Busch (Hg.): *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 142–150). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Maslow, A. (1954):** *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987):** *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Mienert, M. & Pitcher, S. (2011):** *Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niessen, A. (2011):** Die Bedeutung von Selbstbestimmung im Musikunterricht aus Schülersicht. In: A. Eichhorn & R. Schneider (Hg.): *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 204–216). München: Allitera.
- Orgass, S. (2007):** *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. Hildesheim: Olms.
- Piaget, J. (2002):** *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett-Cotta (1. Auflage 1976).
- Piaget, J. (2016):** *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, hg. von R. Fatke, Frankfurt a.M.: Beltz (1. Auflage 1983).
- Reich, K. (2005):** *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. 5., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rogers, C. R. (1961):** *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rolle, Ch. (1999):** *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, Ch. & Wallbaum, Ch. (2011):** Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: J. Kirschenmann, Ch. Richter & K. H. Spinner (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). München: kopaed.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2010):** Musik lernen?. In: Ch. Wallbaum (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik – Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 159–182). Hildesheim: Olms.
- Schatt, P. W. (2007):** *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Seel, N. (2003):** *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spychiger, M. (2010):** Fehler als Erfahrung. Zur Rolle von Koordination und Diskoordination in bewussten Prozessen. In: O. Neumaier (Hg.): *Was aus Fehlern zu lernen ist in Alltag, Wissenschaft und Kunst* (S. 31–54). Wien und Münster: LIT.
- Stadler Elmer, S. (2002):** *Kinder singen Lieder: Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks*. Münster et al.: Waxmann.
- Stroebe, W. (2014):** Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In: K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hg.): *Sozialpsychologie* (S. 231–268). 6. Auflage, Berlin und Heidelberg: Springer.
- Vogt, J. (2012):** Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–25 (Online-Journal). <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> (Stand: 05.01.2017).
- Wallbaum, Ch. (1998):** Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? *Musik & Bildung* 4, 10–15.
- Wallbaum, Ch. (Hg.) (2010):** *Perspektiven der Musikdidaktik – Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms.