

## Musizierpädagogik

*Ein Begriff mit Potenzial und Perspektive*

## Musizierpädagogik

*A term with potential and perspective*

**Martina Krause-Benz**

### **Abstract**

*The term “Instrumentalpädagogik” traditionally defines the field of teaching and learning how to make music, but it implicitly reduces making music to the correct use of instruments or voice. Thus, “Musizierpädagogik” would be more appropriate for describing processes of teaching and learning how to make music, but it has not been established in the music education discourse yet. For a long time, the term “Musizieren” had a negative image due to its historical heritage, but meanwhile it has been founded in a new way, pointing out that music making is an emotional process combining manifold activities. The following text focuses on the complexity of music making and pleads for using the term “Musizierpädagogik” in a pedagogical context.*

## **1. Im Begriffsdickicht der Musikpädagogik**

*Instrumentalpädagogik, Instrumental- und Vokal- (bzw. Gesangs-)pädagogik, Musizierpädagogik, Schulmusik, Konzertpädagogik, Elementare Musikpädagogik, künstlerisch-pädagogischer Schwerpunkt – diese in wahlloser Reihenfolge und ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgelisteten Begriffe spiegeln einerseits die Vielfalt und Breite musikpädagogischer Teilbereiche bzw. Tätigkeitsfelder wider, geben andererseits aber auch*

Zeugnis eines terminologischen Wirrwarrs, der für den Sprachgebrauch in der Musikpädagogik offensichtlich nicht untypisch ist (Krause, 2011). Versuche, die Disziplin Musikpädagogik zu strukturieren und deren Teilbereiche begrifflich sauber voneinander abzugrenzen, hat es in den vergangenen Jahren verstärkt gegeben. Beispielhaft sei das für eine „Orientierung im Begriffsdschungel“ entwickelte Bamberger Fachstrukturmodell nach Stefan Hörmann und Eva Meidel (Hörmann & Meidel, 2016, S. 43 ff.) genannt, welches allerdings eine scharfe Kritik nach sich zog.<sup>1</sup>

Die Bezeichnung *Schulmusik* evoziert relativ klare Vorstellungen über den inhaltlichen Schwerpunkt bzw. die damit verbundene Zielgruppe und hat sich entsprechend im Fachdiskurs etabliert.<sup>2</sup> Andere musikpädagogische Bereiche, wie die Instrumental- und Vokal- (bzw. Gesangs-)pädagogik<sup>3</sup> oder die Elementare Musikpädagogik, werden zu den künstlerisch-pädagogischen Studiengängen gezählt oder – noch allgemeiner – unter dem Dachbegriff „außerschulische Musikpädagogik“ (Hörmann & Meidel, 2016, S. 45) subsumiert, häufig ohne näher spezifiziert bzw. differenziert zu werden.

Dieser Beitrag verfolgt nicht das Ziel einer grundlegenden Systematisierung oder gar endgültigen Begriffsfixierung, versteht sich aber als Versuch, Licht in das Begriffsdickicht zu bringen und dieses zumindest ein wenig zu entwirren. Vor allem aber wird im zweiten Kapitel der inzwischen häufiger verwendete Begriff *Musizierpädagogik* unter die Lupe genommen und – in Abgrenzung zum traditionellen Begriff *Instrumentalpädagogik* – hinsichtlich seiner Tragfähigkeit geprüft. Schon jetzt sei verraten, dass der vorliegende Beitrag für die Verwendung des Begriffs *Musizierpädagogik* plädiert. Vorab werden in den nächsten Abschnitten beispielhaft terminologische Strukturierungsversuche diskutiert, die allerdings, wie sich zeigen wird, bislang keine wirklichen Schneisen durch das Begriffsdickicht geschlagen haben. Der letzte Teil mündet in den Vorschlag, die traditionelle Titulierung musikpädagogischer Teilbereiche bzw. Studiengänge zu überdenken.

## 1.1 Außerschulische Musikpädagogik

In der musikpädagogischen Literatur ist die Trennung der Musikpädagogik in einen schulischen und einen außerschulischen Zweig gebräuchlich. Das Bamberger Fachstrukturmodell gliedert die Musikpädagogik in die drei als gleichwertig zu betrachtenden Bereiche Planung, Forschung und Praxis, die sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Feldern Anwendung finden können. Auch Peter W. Schatt differenziert in der Neuauflage seiner *Einführung in die Musikpädagogik* zwischen schulischem und außerschulischem Musikunterricht (Schatt, 2021, S. 29). Im *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018) wird das Adjektiv „außerschulisch“ unter anderem im Zusammenhang mit den Begriffen „Musikvermittlung“ (Stiller, 2018, S. 289 ff.) und „Musikerziehung“ (Ardila-Mantilla, 2018,

---

<sup>1</sup> Die Kritik bezieht sich vor allem auf die Einstufung der Musikdidaktik als nicht wissenschaftlich (vgl. Hörmann & Meidel, 2016, S. 46). Auf diese Kritik hat das Autorenteam inzwischen reagiert und eine Fortführung der Fachdiskussion angekündigt (Hörmann & Meidel, 2020).

<sup>2</sup> Der Begriff *Schulmusik* ist allerdings nicht unproblematisch und wird immer wieder diskutiert. In der Regel wird inzwischen an Hochschulen offiziell die Bezeichnung *Lehramtsstudiengang Musik* verwendet, der Begriff *Schulmusik* aber häufig weiterhin intern gebraucht. Da die Schulmusik jedoch nicht im Fokus dieses Beitrags steht, wird der Begriff im vorliegenden Text beibehalten und nicht problematisiert.

<sup>3</sup> Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur der Begriff *Instrumentalpädagogik* verwendet, wobei die Vokal- (bzw. Gesangs-)pädagogik immer mit eingeschlossen ist. In Zitaten wird die jeweilige Begrifflichkeit im Original übernommen.

S. 398) gebraucht; zudem wird zwischen einer schulischen und einer außerschulischen musikpädagogischen Forschung unterschieden (Niessen & Knigge, 2018, S. 453).

Diese Differenzierung impliziert eine Hierarchisierung, die Jürgen Vogt bereits 2008 kritisiert und ihn dazu veranlasst hat, den Begriff der außerschulischen Musikpädagogik als „hochgradig problematische[n]“ zu bezeichnen (Vogt, 2008, S. 8): Zentrum bzw. Kern der Musikpädagogik ist offensichtlich zweifellos die allgemeinbildende Schule; alles andere, was nicht in der Schule musikpädagogisch getan wird, ist irgendwie außerschulisch.<sup>4</sup> Noch frappierender zeigt sich eine Hierarchisierung in dem gelegentlich zu findenden und sogar von Vogt gebrauchten Label „nicht-schulisch“ (Vogt, 2008, S. 8, 10 und 11; vgl. auch Gerland, 2020, S. 2), das durch die Negation eine latente Degradierung vornimmt. Vorsichtiger Formulierungen wie die Verortung von nicht in der allgemeinbildenden Schule tätigen Musiklehrenden „in anderen Kontexten“ (Lessing & Stöger, 2018, S. 133) bleiben inhaltlich unbestimmt und tragen daher auch nicht dazu bei, die verschiedenen musikpädagogischen Felder als gleichberechtigt anzusehen, sondern grenzen alles, was nicht in der allgemeinbildenden Schule musikpädagogisch geleistet wird, pauschal aus.

Neben dem pejorativen Beigeschmack suggeriert der Begriff *außerschulische Musikpädagogik* zudem, dass die beiden musikpädagogischen Zweige streng separiert voneinander sind. Die Dichotomisierung *schulisch – außerschulisch* zementiert eine Trennung und blendet aus, dass sich längst Schnittmengen zwischen den unterschiedlichen musikpädagogischen Berufsfeldern gebildet haben, was sich in zahlreichen Musizierklassenkonzepten oder Programmen wie *Jedem Kind ein Instrument* bzw. *Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen* zeigt (vgl. auch Prantl, i. Dr.).

Es dürfte also deutlich geworden sein, dass die Etikettierung *außerschulische Musikpädagogik* aufgrund ihrer Unspezifik und durch ihren abwertenden Duktus dazu beiträgt, das Begriffsdickicht eher zu verstärken, anstatt es zu lichten.

## 1.2 Künstlerisch-pädagogische Studiengänge

Eine an Musikhochschulen häufig anzutreffende Bezeichnung für musikpädagogische Studiengänge, die nicht das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen anstreben, ist der Begriff *künstlerisch-pädagogisch*. Das Kompositum *künstlerisch-pädagogisch* bezieht sich – in Abgrenzung zu einem rein künstlerischen Studium sowie in gleichzeitiger Annäherung an ein solches – auf die „Ausrichtung auf das Unterrichten eines Instruments (bzw. Gesang)“<sup>5</sup>. Dass sich der Begriff *künstlerisch-pädagogisch* an Musikhochschulen etabliert hat, zeigt sich an der Betitelung zweier Ausschüsse der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen (RKM), nämlich *Ausschuss für Schulmusik* und *Ausschuss für künstlerisch-pädagogische Ausbildung*.<sup>6</sup> Es fällt allerdings auf, dass auf der einen Seite wiederum die Schulmusik steht, während alle anderen musikpädagogischen Studiengänge unter dem Begriff *künstlerisch-pädagogisch* versammelt werden. Dies bringt vor allem zwei Probleme mit sich:

---

<sup>4</sup> Diese Perspektive von innen nach außen wird auch in dem Buchtitel *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Lehmann & Weber, 2008) evident.

<sup>5</sup> Vgl. die Erklärung auf der Homepage der Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland (ALMS) ([www.alms-musik.de/studiengaenge.html](http://www.alms-musik.de/studiengaenge.html)) [Zugriff am 11.11.2021].

<sup>6</sup> <https://die-deutschen-musikhochschulen.de/die-rkm/ausschuesse/> [Zugriff am 11.11.2021].

1. Es werden alle musikpädagogischen Studiengänge mit Ausnahme der Schulmusik in einen Container mit der Beschriftung *künstlerisch-pädagogisch* geworfen. Auch wenn sich die Instrumentalpädagogik Arbeitsweisen der Elementaren Musikpädagogik „in den vergangenen Jahrzehnten zumindest in Bezug auf den instrumentalen Beginn mehr und mehr zu eigen gemacht hat“ (Lessing, 2018, S. 23; vgl. auch Dartsch, 2006), ist die Instrumentalpädagogik nicht mit der Elementaren Musikpädagogik identisch (Lessing, 2018, S. 38). Desgleichen sind Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung trotz ihrer Berührungspunkte (Rüdiger, 2014) eigenständige Disziplinen. Es droht also die Gefahr einer Nivellierung der eingangs positiv hervorgehobenen Diversität musikpädagogischer Studiengänge in Bezug auf unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und Zielgruppen, wenn die Bezeichnung *künstlerisch-pädagogisch* undifferenziert verwendet wird.
2. Zumindest an einigen Musikhochschulen zählen neben Gesang und verschiedenen Instrumenten auch Fächer wie Musiktheorie, Gehörbildung und Dirigieren zum künstlerisch-pädagogischen Schwerpunkt.<sup>7</sup> Dass Musiktheorie und Ensembleleitung pädagogische Anteile beinhalten, sei keineswegs in Zweifel gezogen. Dennoch stellt die Vermittlung von Musik zumindest nicht das primäre Kerngeschäft von Musiktheorie, Gehörbildung und Dirigieren dar, sodass die Betitelung *künstlerisch-pädagogisch* hierfür unpassend erscheint und einer Stärkung der genuin musikpädagogischen Fächer bzw. Studiengänge entgegenwirkt.

Es kann also festgehalten werden, dass eine pauschale Verwendung des Begriffs *künstlerisch-pädagogisch* in Abgrenzung von der Schulmusik nicht dazu beiträgt, das Spezifische einzelner musikpädagogischer Tätigkeiten hervorzuheben.

Im Folgenden wird der Blick speziell auf eines dieser musikpädagogischen Arbeitsfelder, nämlich auf das Lehren und Lernen des Musizierens gerichtet. Dieser Bereich wird traditionell als *Instrumentalpädagogik* bezeichnet; diese Bezeichnung wird allerdings nicht ausnahmslos goutiert. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, eine Antwort auf die Frage zu finden, welcher Begriff den Bereich des Musizieren-Lehrens bzw. -Lernens am besten erfassen kann.

## 2. Musizieren lehren und lernen

### 2.1 Instrumentalpädagogik oder Musizierpädagogik?

*Instrumentalpädagogik* ist eine insbesondere an Musikhochschulen gängige Bezeichnung für Studiengänge, Institute oder Stellenbeschreibungen. In einschlägigen Grundlagenwerken wird dieser Begriff im Titel verwendet (Richter, 1993; Busch, 2016; Mahler, 2020); ebenso wird er in der musikpädagogischen Fachliteratur als Bezeichnung einer Fachrichtung bzw. eines musikpädagogischen Berufsfelds gebraucht (Kraemer, 2007, S. 51; Meyer & Steinbach, 2018, S. 99; Lessing & Stöger, 2018, S. 135) oder als Wissenschaftsdisziplin fundiert (Kruse-Weber & Marin, 2016). Im *Handbuch Musikpädagogik* taucht *Instrumentalpädagogik* insgesamt 78-mal, *Instrumental- und Gesangspädagogik* 16-mal und *Instrumental- und Vokalpädagogik* 7-mal auf.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Exemplarisch sei die Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim genannt ([https://www.muho-mannheim.de/studienfuehrer/studiengaenge\\_neu.htm#BM](https://www.muho-mannheim.de/studienfuehrer/studiengaenge_neu.htm#BM)) [Zugriff am 22.11.2021].

<sup>8</sup> Berücksichtigt wurden nur die Substantive.

Seit einiger Zeit macht sich vor allem – wenn auch vereinzelt – der Begriff *Musizierpädagogik* als Alternative bemerkbar. Dieser Begriff findet sich beispielsweise als Zusatz in der Fachbeschreibung einer musikpädagogischen Professur an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim<sup>9</sup> sowie in den Modulbeschreibungen des Master-Studiengangs Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Freiburg („Vielfältige Bildungsprozesse in musizierpädagogischen Kontexten“; „Vertiefung vorhandener musizierpädagogischer Kompetenzen“<sup>10</sup>), wengleich der Studiengang selbst an „Instrumental- und Vokalpädagogen“ adressiert ist. Bislang scheint sich *Musizierpädagogik* als Fach- bzw. Studiengangsbezeichnung allerdings noch nicht durchgesetzt zu haben, obwohl Andreas Doerne diesen Begriff bereits vor zehn Jahren gegenüber „Instrumental- und Vokalpädagogik“ klar favorisierte (Doerne, 2011, S. 12). Im *Handbuch Musikpädagogik* kommt er genau einmal (!), nämlich in folgendem Passus vor:

„Dass dabei seit einigen Jahren ein besonderes Gewicht auf musikalisch-kommunikative Ansätze gelegt wird, zeigen neu hinzugekommene Termini wie Musizierunterricht und Musizierpädagog\_in, welche die traditionellen Begriffe Instrumentalunterricht und Instrumentalpädagog\_in ergänzen [...]“ (Stiller, 2018, S. 291).

Näher auf diesen Begriff eingegangen wird allerdings nicht; auch Silke Kruse-Weber und Cristina Marin belassen es bei einem Hinweis:

„In einer Rückbesinnung auf ein umfassendes instrumentales Lernen und Lehren als *Musikerziehung am Instrument* erhalten aktuell wieder vermehrt künstlerische bzw. kreative Ansätze und musikalisch-kommunikative Lernprozesse Gewicht. Dies schlägt sich teilweise darin nieder, dass traditionelle Bezeichnungen wie ‚Instrumentalunterricht‘ und ‚Instrumentalpädagoge‘, [sic!] gezielt durch offenere Begriffe wie ‚Musizierunterricht‘, ‚umfassende Musizierpädagogik‘ und ‚Musizierpädagogin‘ bzw. ‚Musizierpädagoge‘ ersetzt werden“ (Kruse-Weber & Marin, 2016, S. 159).

*Musizierpädagogik* wird mit Attributen wie „umfassend“, „kreativ“ und „kommunikativ“ konnotiert. Entsprechend stellt Doerne ein „Kompetenzprofil“ für den Musizierunterricht auf, welches ein auffallend breites Spektrum an Kompetenzen umfasst:

„Musizierunterricht ist für mich dann gut, wenn er [...] folgende Aspekte fördert und miteinander verknüpft: spieltechnische Fertigkeit, ästhetisches Urteilsvermögen, musikalische Verkörperung, authentische Ausdrucksfähigkeit, differenziertes Hörvermögen, interpretatorische Überzeugungskraft, improvisatorisches Können, kompositorische Kompetenz, musiktheoretisches Wissen, musikhistorisches Bewusstsein und kommunikatives Spiel“ (Doerne, 2011, S. 14).

Nach Wolfgang Lessing verbinde sich mit dem Begriff *Musizierpädagogik* das zunächst nachvollziehbare Anliegen, „die sich ins Unübersehbare ausweitenden instrumentpädagogischen Tätigkeitsfelder auf ein Grundanliegen zu fokussieren“ (Lessing, 2018, S. 27). Es scheint also einiges für den Begriff *Musizierpädagogik* zu sprechen. Dennoch gibt es deutliche Einwände gegen die Substitution von *Instrumentalpädagogik* durch *Musizierpädagogik*, die sich auf verschiedene Dimensionen beziehen. Besonders deutlich positioniert sich Ulrich Mahlert gegen den Begriff *Musizierpädagogik* zugunsten von *Instrumentalpädagogik* in seiner jüngsten Monografie (Mahlert, 2020), obwohl er in einer früheren Publikation (Mahlert, 2016) vom „Musizierunterricht“ gesprochen hat:

---

<sup>9</sup> <https://www.muho-mannheim.de/frame.php?path=/personal/index.htm> [Zugriff am 22.11.2021].

<sup>10</sup> <https://www.mh-freiburg.de/studium/studienangebot/faecher/musikpaedagogik> [Zugriff am 22.11.2021].

„Die hier im Fokus stehende Musikpädagogik zielt auf die Fähigkeit, zum Musizieren anzuleiten. Im Blick auf diese Bestimmung würde sich sachlich als übergreifende Bezeichnung das Wort ‚Musizierpädagogik‘ anbieten. Der seit dem 17. Jahrhundert geläufige Begriff ‚musizieren‘ war vor allem im vergangenen Jahrhundert in der Jugendmusikbewegung gebräuchlich. Mittlerweile hat er sich weitgehend emanzipiert und wird für diverse Musikpraxen verwendet. Allerdings löst er bei Menschen mit musikgeschichtlichen Kenntnissen und so auch bei mir immer noch Assoziationen an die vormaligen Ideale von Spielmusiken alter und neuer Provenienz aus. Zudem ist ‚Musizierpädagogik‘ als Fachbezeichnung an Hochschulen bislang nicht üblich. Ich ziehe ihm daher den etablierten Begriff ‚Instrumentalpädagogik‘ vor. Auch dieser Begriff hat allerdings Schwachpunkte. [...] Trotz dieser Mängel ist der Begriff ‚Instrumentalpädagogik‘ weiterhin üblich. Ihn durch ‚Musizierpädagogik‘ zu ersetzen, würde dem allgemeinen Sprachgebrauch zuwiderlaufen“ (Mahlert, 2020, S. 9).

Mit diesem klaren Bekenntnis gegen den Begriff *Musizierpädagogik* bekräftigt Mahlert seine bereits 2018 formulierte Skepsis:

„Der Begriff ‚musizieren‘ hat, scheint mir, eine neue Unbefangenheit gewonnen. [...] Obwohl dies zutrifft, widerstreben mir die Begriffe ‚musizieren‘ und daher auch ‚Musizierpädagogik‘ tendenziell immer noch. Auch glaube ich, dass ihre unterschwellige wortgeschichtliche Bedeutung weiterbesteht. Daran liegt es wohl, dass sie das Praxisfeld verengen. Ein Blockflötenkreis ‚musiziert‘. Ein Jazzmusiker ‚musiziert‘ nicht, ebenso wenig ein Rapper, auch nicht eine Gruppe von frei Improvisierenden, eigentlich nicht einmal eine Chopin-Spielerin. Für viele Musikstile und musikalische Teilkulturen scheint mir das Wort ‚musizieren‘ nicht passend zu sein. Mit diesem Begriff sind wir also wohl noch nicht fertig. Hier besteht ein Forschungsdefizit“ (Mahlert, 2018, S. 155-156).

Mahlerts Einwände gegen den Begriff *Musizierpädagogik* zielen also einerseits eher allgemein auf seine bislang marginale Verwendung, andererseits konkret auf sein historisches Erbe, das einen unbelasteten Gebrauch angeblich erschwere und dadurch einen eingeschränkten Blickwinkel erzeuge.

In anderer Weise wägt Lessing die beiden Begriffe *Instrumentalpädagogik* und *Musizierpädagogik* gegeneinander ab (Lessing, 2018, S. 25 ff.). Er bezieht sich hierbei explizit auf Doerne, der „Musizieren als kommunikativen Akt“ (Doerne, 2011, S. 14) begreift. Mit Bezug auf Doernes Kompetenzprofil stellt Lessing fest, dass „das aktive Musizieren – verstanden im Sinne Doernes – eine Reihe von Tätigkeitsformen mit sich zieht, die nur noch mittelbar mit dem Instrument verknüpft sind“ (Lessing, 2018, S. 27). Dadurch verliere der Begriff *Musizierpädagogik* in dem von Doerne entfalteten Verständnis allerdings an Klarheit und Schärfe. Zudem rücke er so weit in die Nähe aktueller schulmusikpädagogischer Ansätze – hier bezieht sich Lessing explizit auf Christopher Wallbaums Ansatz „erfüllter ästhetischer Praxis“ (Wallbaum, 2013) –, dass er nicht mehr als Unterscheidungskriterium in Bezug auf andere musikpädagogische Tätigkeitsfelder, insbesondere die Schulmusik, taue. Problematisch am Begriff *Musizierpädagogik* sei also nicht die ihm inhärente Gefahr einer Verengung, die Mahlert ihm unterstellt, sondern – im Gegenteil – die Gefahr einer zu starken Ausdehnung und damit verbundenen Aufweichung instrumentalpädagogischer Spezifika.

Insgesamt kristallisieren sich also drei Hauptkritikpunkte am Begriff *Musizierpädagogik* heraus, die miteinander zusammenhängen: Erstens scheint diese Bezeichnung im allgemeinen Sprachgebrauch zu wenig etabliert, zweitens sei der Begriff *Musizieren* in der Geschichte der Musikpädagogik negativ konnotiert und auf viele, vor allem aktuellere musikalische Praxen nicht anwendbar, drittens präge ihn – wenn man ihn im Gegenteil sehr weit fasst – eine so große Unschärfe, dass er sich von seinem eigenen Kern entferne. Diese Argumente sollen im Folgenden kritisch diskutiert werden.

## 2.2 Begriffsverwendung in der Musikpädagogik allgemein

Die Klärung terminologischer Fragen und – damit verbunden – die „Weiterentwicklung von Begriffen“ (Krause-Benz, 2018, S. 447) stellt ein Grundanliegen musikpädagogischer Forschung dar. Hierbei geht es nicht nur darum, Begriffe zu modifizieren oder deren Bedeutungen zu verschieben,<sup>11</sup> sondern es werden auch neue Begriffe generiert.<sup>12</sup> In jedem Fall gilt es, „Reflexionsprozesse wach zu halten und Begriffe dadurch auch immer wieder für Ergänzungen und Modellierungen zu öffnen“ (Krause, 2011, S. 37). An bewährten Begriffen festzuhalten, auch wenn diese offensichtlich im Laufe der Zeit unzureichend geworden sind und neue Begriffe treffender wären, würde den musikpädagogischen Diskurs also ad absurdum führen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das von Mahlert vorgetragene Argument, am Begriff *Instrumentalpädagogik* aufgrund seiner größeren Prominenz festzuhalten, nicht aufrecht-erhalten. Die berühmte Sprachspieltheorie Ludwig Wittgensteins, der die Bedeutung eines Wortes in seinem Gebrauch verortete (Wittgenstein, 1997), bezieht sich ja gerade nicht darauf, ein Wort auf nur einen bestimmten und ewig gültigen Gebrauch festzulegen, sondern eröffnet die Möglichkeit, Bedeutungen dynamisch zu denken, da sich Gebrauchspraxen verändern können. Warum sollte dem Begriff *Musizierpädagogik* daher die Chance verwehrt werden, sich in den nächsten Jahren im Fachdiskurs zu etablieren und den Begriff *Instrumentalpädagogik* zu ergänzen oder sogar abzulösen, sofern gute Gründe dafürsprechen?

## 2.3 Musizieren: Vom Unwort zum „Herzstück“

Auch dem zweiten Einwand Mahlerts lässt sich im Zusammenhang mit dem ersten Gegenargument begegnen. Mahlert konstatiert eine positive Entwicklung des Musizierbegriffs. Dass dieser trotzdem immer noch negativ konnotiert sei, ist eine verallgemeinernde („bei Menschen mit musikgeschichtlichen Kenntnissen“) und subjektive („und so auch bei mir“) Aussage (Mahlert, 2020, S. 9). Selbst wenn „Musizieren“, wie Mahlert behauptet, „in den Ohren vieler Menschen ein wenig präventios und zopfig klingt“ (Mahlert, 2003, S. 14), kann die inzwischen geleistete Aufarbeitung und Fundierung des Begriffs *Musizieren* nicht einfach negiert werden.<sup>13</sup> Es lohnt sich daher, einen genaueren Blick auf diesen Begriff zu richten und sowohl dessen historische Erblast als auch seine theoretische Fundierung im musikpädagogischen Kontext zu beleuchten.<sup>14</sup>

Was Musizieren ist, wurde schon mehrfach zu beantworten versucht (Richter, 1993; Mahlert, 2003), wobei es unmöglich scheint, „eine so vielgestaltige, in verschiedenen Kulturen und Epochen so unterschiedlich ausgeprägte, hoch komplexe künstlerische Tätigkeit begrifflich erfassen zu wollen“ (Mahlert, 2003, S. 9). Das stellt auch nicht das Ziel der folgenden Überlegungen dar, ebenso wenig geht es um die Frage nach dem Sinn und Zweck des Musizierens überhaupt, dessen grundsätzliche Legitimation nicht in Abrede gestellt wird.

---

<sup>11</sup> Vgl. z. B. die unterschiedlichen Verwendungen des Anerkennungsbegriffs bei Hermann J. Kaiser (2008) und Johann Honnens (2017).

<sup>12</sup> Z. B. der Begriff *Individualkonzept* (Niessen, 2006).

<sup>13</sup> Christopher Wallbaum spricht sich sogar für eine Verwendung historisch wirklich schwer belasteter Begriffe wie *Gemeinschaft* aus: „Wenn das Wort ‚Gemeinschaft‘ auch durch die Geschichte kontaminiert ist [...], ist das kein Grund, das Thema heute zu tabuisieren“ (Wallbaum, 2008, S. 105).

<sup>14</sup> Im Folgenden soll jedoch kein umfassender Abriss des Musizierbegriffs erfolgen, da der Rahmen ansonsten gesprengt würde.

Vielmehr soll die Entwicklung des Musizierbegriffs in groben Zügen nachgezeichnet werden, um anschließend auf dieser Grundlage darlegen zu können, dass der Begriff *Musizierpädagogik* wirklich Sinn ergibt.

### 2.3.1 Ideologisierung des Musizierens

Im Grimm'schen Wörterbuch (Band 12, Spalte 2745) wird der ab dem 17. Jahrhundert gebräuchliche Begriff *Musizieren* mit „Musik machen“ definiert und in Verbindung mit der Natur, beispielsweise dem Singen der Vögel sowie der Hirtenmusik, gebracht.<sup>15</sup> Nach Mahlert steckt hinter dem Begriff *Musik machen* bzw. *Musizieren* allerdings sehr viel mehr, nämlich eine „unerhört komplexe Leistung im Vollziehen, Gestalten und Erleben von mit Erlebnisgehalten gefüllter Zeit“ (Mahlert, 2003, S. 12). Diese Komplexität liege in der Etymologie des Begriffs *Musizieren* begründet, der auf das lateinische Wort *musica* zurückgehe und dem ursprünglich etwas Sakrales anhafte. Vor diesem Hintergrund sei Musizieren keinesfalls eine naive Tätigkeit, sondern verlange, „mit höchster Konzentration Sich-Veränderndes zu vollziehen, und zwar mit allem, was wir haben und sind: mit Körper, Seele, Geist“ (ebd., S. 13). Imaginative, kognitive und leibliche Fähigkeiten verbinden sich also im Akt des Musizierens (ebd., S. 11).

Nichtsdestoweniger ist der Begriff *Musizieren*, wie bereits angedeutet, keinesfalls unbelastet. Theodor W. Adorno spricht dem Musizieren einen geringeren Stellenwert als der Musik – im Sinne von Kunstmusik – zu:

„Der Begriff des Musikanten aber meint insgeheim bereits den Vorrang des Musizierens über die Musik; dass einer fiedelt soll wichtiger sein, als was er geigt“ (Adorno, 1956, S. 69).

Musizieren wird in diesem Kontext mit einem „unreflektierten Aktivismus“ (Schatt, 2021, S. 113) gleichgesetzt. Adornos Kritik bezieht sich vor allem auf die Jugendmusikbewegung mit ihren Idealen der Volkstümlichkeit und des Laienhaften sowie ihrer „Gemeinschaftsideologie mit sentimentaler Vergangenheitsverklärung“ (Gruhn, 1993, S. 221; vgl. auch Ehrenforth, 2005, S. 398 ff.) bzw. auf die musikpädagogische Musik der Musischen Erziehung, die Adorno als musikantische Spielmusik regelrecht verabscheute (Gruhn, 1993, S. 291). Insbesondere der anti-intellektuelle Zug der damaligen Zeit und die unreflektiert-normative Überhöhung des Musizierens lassen den Begriff nicht unbefleckt erscheinen:

„Zwar glaubte man zu wissen, welche Musik gut war und welche nicht, und dass Musizieren gut, Nichtmusizieren schlecht war; worin aber das ‚Gute‘ bestehen sollte, was das ‚Rechte‘ an der Gesittung sein sollte, das blieb unklar“ (Schatt, 2021, S. 151).

Die Ideologieanfälligkeit des Musizierbegriffs zeigt sich noch viel später in teilweise euphorisch beschworenen Transfereffekten, die das Musizieren angeblich auslöse (Dartsch, 2016, S. 21 ff.).

Das von Mahlert geäußerte Unbehagen gegenüber dem Musizierbegriff resultiert also vor allem aus einer ihm in damaliger Zeit anhaftenden Kunstfeindlichkeit sowie seiner Indienstnahme für außerhalb seiner selbst liegende Zwecke auch in jüngerer Zeit. Dies macht sich auch in der Diskussion um Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen immer wieder

---

<sup>15</sup> <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#1> [Zugriff am 05.11.2021].

bemerkbar, insbesondere, wenn vor „neomusischen“ bzw. „aktionistischen“ Formen einer sich selbst genügenden Musikpraxis“ (Weber, 2008, S. 199) gewarnt wird.

### 2.3.2 Musizieren als umfassende Tätigkeit

Der Begriff *Musizieren* wird andererseits seit Jahrzehnten (und offensichtlich ohne Angst vor einem bitteren Beigeschmack) in der musikpädagogischen Literatur verwendet: *Das Musizieren und die Gefühle* (Figdor & Rübke, 2008), *Umfassend Musizieren* (Doerne, 2010), *Wege zum Musizieren* (Mahlert, 2011), *Einfach musizieren!?* (Busch, 2014), *Herzstück Musizieren* (Ardila-Mantilla, Rübke, Stöger & Wüstehube, 2016) sind nur einige Titel, die das Musizieren explizit aufführen; auch der Begriff *Musizierunterricht* wird gebraucht (Bradler, 2016; Mahlert, 2016).<sup>16</sup> Dabei zeichnen sich zwei grundsätzliche Sichtweisen auf das Musizieren ab, die im Folgenden erläutert werden:

- 1) Musizieren ist mehr als das richtige Spielen von Tönen (Rübke, 2008; Rübke, 2016a).
- 2) Musizieren ist eine umfassende Tätigkeit (Doerne, 2010).

Ad 1:

Insbesondere Peter Rübke macht darauf aufmerksam, dass das Zum-Klingen-Bringen von Musik nicht automatisch Musizieren sei, denn: „Nicht immer werden Stücke so gespielt, dass das Musikmachen zum Musizieren wird“ (Rübke, 2008, S. 13). Der qualitative Unterschied zwischen Musikmachen und Musizieren besteht für Rübke aber nicht in technischer Brillanz oder einem hohen Schwierigkeitsgrad, sondern in der „Beseelung eines Stücks“ (Rübke, 2016a, S. 55). Technische Perfektion sei hierfür keine Bedingung, denn auch Laien könne es gelingen, im und durch Musizieren emotional zu berühren. Mit dieser Aussage wird der Begriff des laienhaften Musizierens im Gegensatz zur Jugendmusikbewegung positiv aufgefasst: Amateurhaftes Musizieren wertet Rübke gegenüber professionellem Musizieren nicht ab, sondern spricht ihm sogar die Möglichkeit zu, seelenvoller zu sein als das technisch perfekte Spiel professionell musizierender Personen. Der Sprung vom Beherrschen des Instruments zum wirklichen Musizieren gelinge, wenn die Persönlichkeit der musizierenden Person stärker ins Spiel komme (Rübke, 2008, S. 28). Rübke begreift Musizieren mit Bezugnahme auf Ereignis- und Performativitätstheorien als performative „Hervorbringung einer spezifischen und singulären Wirklichkeit“ (Rübke, 2016a, S. 53) und spricht vom „Musizierereignis“ (Rübke, 2016b, S. 119). Vor diesem Hintergrund ist Musizieren in der Tat mehr als nur das Ausführen einer komponierten Vorlage unter dem Gebot der Werktreue, es ist auch mehr als das korrekte technische Ausführen des Instruments.<sup>17</sup> Von einem wirklichen Musizieren lässt sich nach Rübke nämlich nur dann sprechen, wenn es „nicht vor den Werken auf die Knie geht, sondern die Persönlichkeit und die psychische Innenwelt des Musikers ausspielt“ (Rübke, 2008, S. 27); dann sei es auch mit Glücksmomenten verbunden (Rübke, 2016a, S. 60).

Ad 2:

Interessant erscheint ein Blick in die fachdidaktische Literatur zum schulischen Musikunterricht: Das von David J. Elliott eingeführte Kunstwort „Musicing“ (Elliott, 1995) impliziert mehr als Musik machen im Sinne von Singen und ein Instrument spielen. „Musicing“

---

<sup>16</sup> Da das Musizieren seit Mitte der 1980er Jahre ebenfalls einen hohen Stellenwert im schulischen Musikunterricht hat, wird der Begriff auch in diesem Kontext nicht mehr als problematisch angesehen.

<sup>17</sup> Zum Unterschied zwischen Musik ausführen und Musik aufführen vgl. Martina Krause-Benz (2017, S. 43 f.).

umfasst nach Elliott neben *performig* auch *composing*, *conducting*, *improvising* und *arranging* (Elliott, 1995, S. 161). Diese Dimensionen von „Musicing“ adaptiert Werner Jank für den Aufbauenden Musikunterricht, indem er das gemeinsame Musizieren in die Formen „ausführen (instrumental oder vokal, ggf. in Verbindung mit Bewegung und/oder Tanz), komponieren, arrangieren, improvisieren, einstudieren und leiten“ sowie neuerdings „produzieren (z. B. mit digitalen Technologien)“ auffächert (Jank, 2021, S. 144). Die Dimensionen sind unterschiedlich nah am Kern des Zum-Klingen-Bringens von Musik angesiedelt. Sogar Komponieren und Arrangieren, die kein unmittelbares Klangerlebnis schaffen, werden hier als Musizieren aufgefasst. Einstudieren und Leiten sind dagegen direkt mit der Erzeugung von Klängen verbunden – niemand wird wohl bezweifeln, dass man beim Proben musiziert –, zielen allerdings auf ein musikalisches Produkt, das häufig erst am Ende eines Einstudierungsprozesses musiziert wird. Dennoch ist auch das Üben kein „defizientes Musizieren“ (Röbke, 2016a, S. 55).<sup>18</sup> In entsprechend umfassender Weise wird das Musizieren von Doerne definiert:

„Zu musizieren bedeutet [...], in einem umfassenden Sinne zu handeln. Beim Musizieren werden sämtliche Dimensionen menschlichen Seins aktiviert. Das gesamte Potenzial des musizierenden Menschen gelangt über die beiden Medien Musik und Instrument zur Entfaltung: Der Musiker gebraucht seinen Körper, mit dem er das Instrument spielt; er bringt sein seelisches und geistiges Potenzial ein, indem er Struktur, Bedeutung und Stimmung der gespielten Musik erkennt und wiedergibt; in Momenten besonderen musikalischen Gelingens kann es dazu kommen, dass er spirituelle Erfahrungen macht; er ist eingebettet in individuell-biografische und überindividuell-historische Bezüge; über die gespielte Musik kommuniziert er mit anderen Menschen und mit sich selbst. Diese enorme Weite des Bezugsfeldes ist kein theoretisches Konstrukt. Sie ergibt sich direkt aus der Tätigkeit des Musizierens“ (Doerne, 2010, S. 6).

Entsprechend entwickelt Doerne eine „Phänomenologie des Musizierens“ (ebd., S. 7) mit insgesamt acht Dimensionen (körperliche, emotionale, kognitive, wahrnehmungsbezogene, spirituelle, kommunikative, geschichtliche und modale Dimension), die – und das ist entscheidend – nicht additiv im Musizierprozess abgearbeitet werden, sondern miteinander zu einer Einheit verknüpft sind. Auch Doerne weitet den Musizierbegriff dabei auf musikbezogene Tätigkeiten aus, die nicht unmittelbar mit Musizieren assoziiert werden, nämlich Interpretieren, Improvisieren und Komponieren. Komponieren stelle beispielsweise insofern eine Form des Musizierens dar, als dieses imaginiert und somit innerlich vollzogen werde (Doerne, 2010, S. 84).

Gerade diese Weite des Musizierbegriffs wird, wie weiter oben bereits angedeutet, von Lessing kritisch gesehen, weil Musizieren sich „vom Kern des Musizierens am Instrument“ (Lessing, 2018, S. 28) entferne, was somit auch den Begriff *Musizierpädagogik* problematisch mache:

„Durch die inhaltliche Nähe zwischen einer ‚erfüllten ästhetischen Praxis‘ im Sinne Wallbaums und Doernes Begriff des Musizierens verliert der Begriff der Musizierpädagogik aber seine Eigenschaft als Abgrenzungsmerkmal“ (ebd.).

Dies habe Konsequenzen in Bezug auf die originäre Zuständigkeit des Fachs Instrumentalpädagogik:

---

<sup>18</sup> Vgl. hierzu den Ansatz des differenziellen Übens von Martin Widmaier (2016).

„Durch die Anbindung des aktiven Musizierens an weitere Formen musikbezogener Welterschließung ist ein Unterschied zwischen einer instrumentalpädagogischen und einer schulmusikalischen Legitimation des aktiven Musizierens im Grunde nicht mehr zu erkennen“ (ebd.).

Folglich versucht Lessing, „SchulMusik“ (im Sinne Wallbaums) von „InstrumentalMusik“ sorgfältig zu unterscheiden, und plädiert für eine wieder stärkere Bewusstmachung des „Eigenrecht[s] des Instruments“, das sich „in einem eigenen instrumentalpädagogischen Sinnpotenzial“ (ebd., S. 33) äußere. Saxofon spielen bedeute eben das Spielen des Instrumentes und nicht nur der Musik, „die durch dieses Instrument hervorgebracht werden kann“ (ebd.). Ein zu umfassender Musizierbegriff verrate den instrumentalspezifischen Kern und sei daher kaum von einer SchulMusik zu unterscheiden, bei der es nicht primär um das Erlernen eines Instruments gehe, sondern das Vergleichen verschiedener musikkultureller Praxen zu einer erfüllten ästhetischen Praxis führen solle.

Die von Lessing vorgebrachte Kritik an einem zu weit gefassten Musizierbegriff lässt sich dahingehend ein Stück weit entkräften, dass sich SchulMusik im Sinne Wallbaums keineswegs nur auf das schulische Musizieren beziehen muss. Erfüllte ästhetische Praxis lässt sich auch im Musikhören herstellen.<sup>19</sup> Ein weiter Begriff von Musizieren koinzidiert also keineswegs mit Schulmusik allgemein. Musizieren spielt zweifelsohne auch im schulischen Kontext eine entscheidende Rolle, was sich in den vielfältigen Musizierklassenkonzepten und Formen des Klassenmusizierens zeigt (Pabst-Krueger, 2021). Die Praxiswende in der Schulmusik seit den 1980er Jahren (Heß, 2010; Krause-Benz, 2016) hat zu einem neuen Musizierboom in der allgemeinbildenden Schule geführt, der sich in stetig weiterentwickelten Konzeptionen wie dem *Aufbauenden Musikunterricht* (Jank, 2021) oder in Publikationen niederschlägt, die das Musizieren als „Zentrum des Musiklernens in der Schule“ (Cerachowitz, 2012) postulieren. Daniel Prantl etabliert sogar den Begriff der *schulischen Musizierpädagogik* (Prantl, i. Dr.) und bezieht sich hierbei auf Unterrichtsformate, die Schnittstellen zwischen Schule und Musikschule bilden. Dennoch stellt das Lernen des Musizierens nicht den primären Bildungsauftrag des allgemeinbildenden Musikunterrichts dar (Krause-Benz, 2014). In anderen musikdidaktischen Konzepten für den schulischen Musikunterricht, wie beispielsweise der *Szenischen Interpretation von Musik* (Kosuch, 2004; Stroh, 2007), steht das Musizieren nicht immer im Vordergrund. Daher erscheint der Begriff *Musizierpädagogik* in Bezug auf den schulischen Musikunterricht insgesamt zu eng. Damit besteht aber auch zumindest keine akute Gefahr, Musizierpädagogik und Schulmusik nicht mehr voneinander unterscheiden zu können.

## 2.4 Zwischenfazit

Es hat sich gezeigt, dass Musizieren in verschiedenen historischen Kontexten durchaus unterschiedlich aufgefasst wurde, sich aber insgesamt eine Entwicklung des Musizierens zu einer umfassenden, nämlich verschiedene menschliche Dimensionen vereinenden sowie über das Singen und Spielen hinausgehenden Tätigkeit feststellen lässt. Musizieren wurde in der musikpädagogischen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte in einer Weise fundiert, die mit unreflektiertem Tun nichts mehr gemeinsam hat. Dem Musizieren wird auch nicht mehr per se ein heilsbringender Wert zugeschrieben, sondern Musizieren kann nur dann Glück erzeugen,

---

<sup>19</sup> Vor diesem Hintergrund kann *Also sprach Zarathustra* von Richard Strauss sehr wohl Gegenstand von SchulMusik sein, wenn das Werk eben nicht im Klassenraum musiziert wird, sondern Gegenstand erfüllten Hörens ist.

wenn es in der von Röbbke beschriebenen Weise vollzogen wird. Es muss also eine besondere Qualität haben, die sich nicht in gedankenlosem Hantieren, aber auch nicht in fehlerfreiem Vortragen erschöpft. Musizieren ist ein den ganzen Menschen fordernder Prozess, der vielfältige menschliche Facetten integriert und mit musikbezogenen Tätigkeiten verbunden ist, die das technische Spielen eines Instruments bzw. das Singen überschreiten. Mit diesen theoretischen Fundierungen ist das Musizieren aus seinen ideologischen Verstrickungen befreit worden. Vor dem Hintergrund dieser Argumente soll die Frage nach dem Begriff *Musizierpädagogik* noch einmal aufgegriffen und dessen Vorzüge bzw. Nachteile sollen diskutiert werden.

### 3. Noch einmal: Instrumentalpädagogik oder Musizierpädagogik?

„Für eine wissenschaftliche Musikpädagogik wäre es überfällig, diejenigen Begriffe zu reflektieren und zu klären, die wir für die Kerntätigkeit, auf die unser Fach zielt, verwenden“ (Mahlert, 2018, S. 156).

Dieser (hier auf den Begriff *Musizieren* bezogenen) Aussage ist prinzipiell zuzustimmen. Eine umfassende systematische Aufbereitung des Begriffs *Musizieren* kann und möchte der vorliegende Betrag allerdings nicht leisten. Wohl aber will er einige Impulse geben, um die von Lessing angemahnte, „dringend benötigte terminologische Schärfung“ (Lessing, 2018, S. 27) des Begriffs *Musizierpädagogik* auf den Weg zu bringen, denn die Frage, ob *Musizierpädagogik* ein passender Begriff ist, um das musikpädagogische Feld des Musizieren-Lehrens und -Lernens zu fassen, scheint vor allem am Musizierbegriff zu hängen.

Sicherlich lässt sich darüber streiten, ob über das Musik-zum-Klingen-Bringen hinausgehende oder zumindest nicht unmittelbar damit verknüpfte musikbezogene Tätigkeiten wie Komponieren wirklich als Musizieren bezeichnet werden können. Es steht aber auch gar nicht zur Disposition, das Feld der Kompositionspädagogik als Musizierpädagogik zu bezeichnen, ebenso wenig wie sich aus der Forderung Doernes, dass es im Musizierenunterricht auch „innovative Ausdrucks-, Konzert- und Vermittlungsformen [zu] kreieren“ gilt (Doerne, 2011, S. 14), die Folgerung ableiten lässt, Konzertpädagogik sei mit Musizierpädagogik gleichzusetzen. Es geht vielmehr umgekehrt darum, vom Kern des Musizierens mit einem Instrument bzw. der Stimme aus weitere Handlungsformen mit dem Musizieren zu verbinden und diese im Unterricht zuzulassen. Und wenn Musizieren in einem umfassenden Sinne gebraucht wird, ist auch nicht einzusehen, warum eine Chopin-Spielerin und ein Rapper nicht musizieren. Dass der Begriffsgebrauch in Bezug auf Musikformen wie Rap oder Beatboxing bisher unüblich ist, kann nicht automatisch als Argument gegen seine Verwendung für solche musikalischen Ausdrucksformen ins Feld geführt werden.

Es scheint also zumindest nichts gegen den Begriff *Musizierpädagogik* zu sprechen; allerdings müssen dessen Vorteile gegenüber der Bezeichnung *Instrumentalpädagogik* noch geschärft werden. Die Bezeichnung *Instrumentalpädagogik* suggeriert eine Reduktion auf das Spielen eines Instruments bzw. auf das Singen als einzig mögliche Musizierformen. Zwar sind nach Doerne die Modi Interpretieren, Improvisieren und Komponieren untrennbar mit dem Spielen eines Instruments verbunden und werden in seinem Ansatz nicht als davon unabhängige musikbezogene Tätigkeiten analysiert. Dennoch blendet die Fokussierung auf Instrument und Gesang Möglichkeiten eines umfassenden Musizierens zumindest terminologisch aus. Röbbke stört an seiner Berufsbezeichnung „Instrumentalpädagoge“, dass diese „eine Beschränkung auf

das Handwerkliche nahelegt“, denn: „Es geht nicht um den Werkzeuggebrauch als solchen, sondern darum, die instrumentalen ‚Gerätschaften‘ in *Akten des Musizierens* kompetent und angemessen zum Einsatz zu bringen“ (Röbke 2016b, S. 109). Der Begriff *Instrumentalpädagogik* lenke den Blick auf das Instrumentale im Sinne der „Bedienung des Werkzeugs“, was dazu führen könne, „dass sich die Emotionalität des Musizierenden von seinem Spiel ablöst“ und Letzteres „ausschließlich von den spieltechnischen Problemen des Instruments dominiert wird“ (Röbke, 2008, S. 13). Dem Begriff haften „das Odium des Technologischen, der Hautgout der reinen Effizienzsteigerung“ (ebd., S. 15) an, währenddessen die Musikpraxis des 18. Jahrhunderts viel stärker musizierpädagogisch geprägt gewesen sei, weil es dort weniger um spieltechnische Anweisungen als um das Postulat eines „berührenden und affektstarken Musizierens“ (ebd., S. 16) ging. Auch Mahlert gesteht ein, dass die Fokussierung auf das Instrumentale „leicht Vorstellungen von Mechanik und mechanistischen Exerzitien entstehen [lässt]“ (Mahlert, 2020, S. 9). Dies läuft der Auffassung von Musizieren als performativer Hervorbringung einer einmaligen musikalischen Wirklichkeit entgegen.

Die Verwendung von Adjektiven (instrumental bzw. vokal) bzw. einem Substantiv (Gesang) konterkariert zudem den entscheidenden Aspekt, dass das „Herzstück“ (Ardila-Mantilla et al., 2016) der pädagogischen Bemühungen die Tätigkeit des Musizierens ist. Rein terminologisch könnte Instrumentalpädagogik auch die Vermittlung und Aneignung von Wissen über Instrumente meinen; Gesangspädagogik könnte sich prinzipiell auch auf Stimmkunde beziehen. Diese traditionellen Bezeichnungen implizieren etwas Statisches und lassen bedeutende, mit der Vollzugsorientierung des Musizierens einhergehende Phänomene wie beispielsweise den Flow unberücksichtigt (Dartsch, 2016, S. 32).

Allerdings wäre es vollkommen unzulässig, der *Instrumentalpädagogik* vorzuwerfen, sie sei lediglich auf die Beherrschung des Instruments bzw. der Stimme und damit auf die technische Ausbildung fokussiert. Das Unbehagen einiger MusikpädagogInnen gegenüber dem Begriff zeigt aber gerade, dass dieser das Ganze der Disziplin offensichtlich nicht hinreichend zu fassen imstande ist. Der gegenteilige Einwand, dass vielmehr der Begriff *Musizierpädagogik* die inzwischen stark gewachsene künstlerisch-pädagogische Disziplin inhaltlich beschneide, deren vielfältige Tätigkeitsfelder ausblende und sie zudem wieder vom Künstlerischen separiere, trifft nur dann zu, wenn Musizieren im engeren Sinne, also nicht umfassend, verstanden wird.

Ernst zu nehmen ist dennoch Lessings Befürchtung, das Kerngeschäft des Musizieren-Lehrens und -Lernens, nämlich die Ausbildung instrumentaler bzw. vokaler Expertise, könne im Begriff *Musizierpädagogik* untergehen. Der Zusatz *instrumentale bzw. vokale Musizierpädagogik* würde keinen wirklichen Vorteil bringen, denn dann könnte man auch bei den traditionellen Bezeichnungen bleiben.<sup>20</sup> Außerdem ist das Instrumentale bzw. Vokale im Begriff *Musizierpädagogik* keinesfalls eliminiert: Saxofon spielen bedeutet, mit diesem Instrument auf eine besondere Art, nämlich saxofonspezifisch, zu musizieren. Der Begriff *Musizierpädagogik* macht aber deutlich, dass mit dem Spielen des Saxofons weitere Tätigkeiten einhergehen, die zwar vielleicht nur noch mittelbar, aber immer noch mit dem Instrument verbunden sind.

---

<sup>20</sup> Prantl (i. Dr.) benutzt übrigens den Begriff *instrumentalbezogene Musikpädagogik* in Abgrenzung zur Schulmusik.

Insgesamt verengt der Begriff *Musizierpädagogik* als Bezeichnung für das Lehren und Lernen von Musizieren die Disziplin also nicht, sondern weitet den Blick – vorausgesetzt, dass ein umfassender Musizierbegriff zugrunde gelegt wird. Es ist allerdings erstaunlich, dass der Begriff *Instrumentalpädagogik* sich trotz deutlich artikulierter Einwände<sup>21</sup> immer noch hartnäckig hält, während der vielschichtige und gleichzeitig flexiblere Begriff *Musizierpädagogik* offensichtlich noch mit einigen Durchsetzungsschwierigkeiten zu kämpfen hat. Mit Blick auf eine zeitgemäße Musikpädagogik wird daher an dieser Stelle dafür plädiert, den Begriff *Instrumentalpädagogik* durch *Musizierpädagogik* nicht nur zu ergänzen, sondern zu ersetzen.

## 4. Ausblick

Instrumentalpädagogik verfolgt das Ziel „des Erlernens eines Instruments“ (Busch, 2016, S. 9), Musizierpädagogik das Ziel, mit diesem Instrument umfassend musizieren zu lernen. In einem umfassenden Musizierunterricht werden musikbezogene Tätigkeiten wie beispielsweise kreatives Experimentieren mit einer kompositorischen Vorlage, Um-Komponieren, Improvisieren und/oder Sich-Bewegen zur Musik selbstverständlich einbezogen. Diese Tätigkeiten sind keine Umwege zum Musizieren, sondern dessen integrale Bestandteile. Möglicherweise wird das Instrument in einer Unterrichtsstunde einmal kaum oder gar nicht zur Hand genommen – und trotzdem wird sinnerfüllt musiziert.

Auch in institutioneller Hinsicht birgt der Begriff *Musizierpädagogik* Vorteile, da er die vielfältigen musikpädagogischen Tätigkeitsfelder nicht holzschnittartig separiert, sondern Überschneidungen offenlegt. Denn wie bereits betont, ist das Musizieren ein wichtiger Teil des schulischen Musikunterrichts. Schnittmengen zwischen den musikpädagogischen Bereichen, wie sie sich beispielsweise in Musizierklassenkonzepten zeigen, werden transparenter, wenn die Partnerdisziplin der Schulmusik in der allgemeinbildenden Schule *Musizierpädagogik* (und nicht *Instrumentalpädagogik* oder *instrumentalbezogene Musikpädagogik*) heißt.

Es könnte zudem darüber nachgedacht werden, ob *Elementare Musizierpädagogik* als Begriff geeigneter wäre als *Elementare Musikpädagogik*, denn der elementare Bereich bietet einen fruchtbaren Boden für umfassende Musizierereignisse, weil es hierbei gerade nicht primär um das Erlernen eines Instruments geht. Ob die Elementare Musizierpädagogik als Sonderbereich einer allgemeineren Musizierpädagogik aufgefasst werden könnte, wäre zu diskutieren.

In jedem Fall wäre es sinnvoll, auf die problematische Bezeichnung *außerschulisch* generell zu verzichten und als Dachbegriff *Musikpädagogik* zu nutzen, unter welchem sich die einzelnen künstlerisch-pädagogischen Teilbereiche – hierzu zählen die Musizierpädagogik, Elementare Musikpädagogik, Konzertpädagogik und weitere – sowie die Schulmusik gleichberechtigt positionieren.

Ob sich *Musizierpädagogik* als Begriff langfristig durchsetzen wird, ist an dieser Stelle nicht prognostizierbar. Auch verfolgt dieser Beitrag nicht die Absicht, diesen Begriff ein für alle Mal im musikpädagogischen Sprachgebrauch zu fixieren; daher sei noch einmal explizit auf die Notwendigkeit hingewiesen, „Reflexionsprozesse wach zu halten und Begriffe daher auch

---

<sup>21</sup> Vgl. die Aussage Röbbkes: „Insofern ist der Verfasser dieser Zeilen, der eine Professur für Instrumental- und Gesangspädagogik innehat und seine Lehre in eine Studienrichtung mit derselben Bezeichnung einbringt, mit dieser Fachbezeichnung nicht wirklich glücklich [...]“ (Röbbke, 2008, S. 15).

immer wieder für Ergänzungen und Modellierungen zu öffnen“ (Krause, 2011, S. 37). Hierfür müsste der Begriff *Musizierpädagogik* allerdings überhaupt erst einmal konsolidiert werden. Dazu möchte dieser Beitrag einen Anstoß geben.

## Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1956). Kritik des Musikanten. In ders., *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (S. 62–101). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ardila-Mantilla, N., Röbbke, P., Stöger, C. & Wüsthube, B. (Hg.) (2016). *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis*. Mainz: Schott.
- Ardila-Mantilla, N. (2018). Außerinstitutionelle Lernräume. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 397–405). Münster: Waxmann.
- Bradler, K. (Hg.) (2016). *Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen*. Mainz: Schott.
- Busch, B. (Hg.) (2014). *Einfach musizieren!?* *Studientexte zur Instrumentalpädagogik*. Forum Musikpädagogik, Band 81. 3., verbesserte Auflage (1. Auflage 2008). Augsburg: Wißner.
- Busch, B. (Hg.) (2016). *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Cerachowitz, C. (2012). *Musizieren – Zentrum des Musiklernens in der Schule. Modelle – Analysen – Perspektiven*. Forum Musikpädagogik, Band 111. Augsburg: Wißner.
- Dartsch, M. (2006). Vom Kern des Musizierens. Prinzipien und Inhaltsbereiche der Elementaren Musikpädagogik im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren* (23)5, 8–14.
- Dartsch, M. (2016). Zielsetzungen der Instrumentalpädagogik. In B. Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 17–32). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.
- Doerne, A. (2010). *Umfassend musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Doerne, A. (2011). Wir brauchen eine Revolution! Zur Zukunft von Musikschulen in einer „Bildungsrepublik Deutschland“. *üben & musizieren* 28(4), 12–15.
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Figdor, H., Röbbke, P. (2008). *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog*. Mainz: Schott.
- Gerland, J. (2020). Zeit für Inklusion? Überlegungen zur Relevanz von Zeit, Inklusion und Musik für ein gelingendes Leben. *Zeitschrift Ästhetische Bildung* 12(1), 1–12. Online unter [zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/Gerland\\_April-20CR.pdf](http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/Gerland_April-20CR.pdf) [Zugriff am 11.11.2021].
- Grimm, J. & Grimm, W.: *Deutsches Wörterbuch*, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB> [Zugriff am 05.11.2021].

- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke.
- Heß, F. (2010). Musik in der Grundschule zwischen Kompetenzerwerb und Bildung. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule*. Musik im Diskurs, Band 23 (S. 33–54). Aachen: Shaker.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Münster: Waxmann.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2020). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. *Diskussion Musikpädagogik* 86, 20–32.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 7. Münster: Waxmann.
- Jank, W. (Hg.) (2021). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9., komplett überarbeitete Auflage (1. Auflage 2005). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, H. J. (2008). Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*. Musikpädagogische Forschung, Band 29 (S. 15–31). Essen: Die Blaue Eule.
- Kosuch, M. (2004). *Szenische Interpretation von Musik. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik*. Dissertation Oldenburg. Online unter <http://oops.uni-oldenburg.de/129> [Zugriff am 08.11.2021].
- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. Forum Musikpädagogik, Band 55. 2., verbesserte Auflage (1. Auflage 2004). Augsburg: Wißner.
- Krause, M. (2011). Auf den Begriff gebracht? Perspektiven der musikpädagogischen Forschung für die Genese musikpädagogischer Grundbegriffe. *Diskussion Musikpädagogik* 49, 35–39.
- Krause-Benz, M. (2014). *Brave New Music Education? Reflexionen über die Zukunft der Schulmusik*. In J. Arndt, M. Krause-Benz, E. Betz & T. Schipperges (Hg.), *Die Zukunft der Musik. Interdisziplinäre Prospektiven*. Mannheimer Manieren. Musik und Musikforschung. Schriften der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim, Band 1 (S. 127–136). Hildesheim: Olms.
- Krause-Benz, M. (2016). Handlungsorientierung – zwischen Praktizismus und Performativität. In A. Lehmann-Wermser (Hg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Musikpädagogik im Fokus, Band 3 (S. 83–95). Augsburg: Wißner.
- Krause-Benz, M. (2017). „Jetzt machen wir ‘nen kleinen Auftritt...“. Klassenmusizieren als performativer Akt? *Diskussion Musikpädagogik* 73, 41–49.
- Krause-Benz, M. (2018). Systematische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 444–447). Münster: Waxmann.
- Kruse-Weber, S. & Marin, C. (2016). Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin – Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 157–227). Münster: Waxmann.
- Lehmann, A. C., Weber, M. (Hg.) (2008). *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*. Musikpädagogische Forschung, Band 29. Essen: Die Blaue Eule.

- Lessing, W. (2018). Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In W. Rüdiger (Hg.), *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 19–50). Mainz: Schott.
- Lessing, W. & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 132–142). Münster: Waxmann.
- Mahlert, U. (2003). Musizieren – was ist das? *üben & musizieren* 20(6), 8–16.
- Mahlert, U. (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott.
- Mahlert, U. (2016). Was ist Leistung? Zehn Überlegungen zum Musizierunterricht. *üben & musizieren* 33(2), 7–11.
- Mahlert, U. (2018). Parallelen und Wechselwirkungen. Entwicklungen der Instrumentalpädagogik im Spiegel der Zeitschrift *üben & musizieren* – persönliche Erfahrungen und Perspektiven. In W. Rüdiger (Hg.), *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 151–167). Mainz: Schott.
- Mahlert, U. (2020). *Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf. Eine persönliche Bestandsaufnahme*. Mainz: Schott.
- Meyer, C. & Steinbach, A. (2018). Wechsel der Perspektive auf Musiklernende. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 93–101). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 6. Münster: LIT.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2018). Empirische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 451–456). Münster: Waxmann.
- Pabst-Krueger, M. (2021). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9., komplett überarbeitete Auflage (S. 160–174). Berlin: Cornelsen.
- Prantl, D. (i. Dr.). *Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer. Ein videobasierter empirischer Theorienvergleich*.
- Richter, C. (1993) (Hg.). *Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen*. Handbuch der Musikpädagogik, Band 2. Kassel: Bärenreiter.
- Röbke, P. (2008). Instrumentalpädagogik oder Musizierpädagogik? Oder: Warum sich ein Musikpädagoge für die Zusammenarbeit mit einem Psychoanalytiker interessiert. In H. Figdor & P. Röbke, *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog* (S. 9–30). Mainz: Schott.
- Röbke, P. (2016a). Von der Unverfügbarkeit des Musiziermoments. Eine Spurensuche in der Instrumentalpädagogik. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 45–64). Mainz: Schott.
- Röbke, P. (2016b). Von Widerständen und Widerfahrungen beim Instrumentalspiel und Gesang. In M. Hirsch (Hg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*. wiener reihe musikpädagogik, Band 1 (S. 109–121). Münster: Waxmann.
- Rüdiger, W. (Hg.) (2014). *Musikvermittlung – wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*. Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2021). *Einführung in die Musikpädagogik*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (1. Auflage 2007). Darmstadt: wbg.
- Stiller, B. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für Instrumentalpädagogik, Elementare Musikpädagogik und Musikvermittlung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 289–294). Münster: Waxmann.

- Stroh, W. M. (2007). *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele*. EinFach Musik, Band 3. Paderborn: Schöningh.
- Vogt, J. (2008). Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg? In M. Pfeffer, C. Rolle & J. Vogt (Hg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 2 (S. 6–15). Berlin: LIT.
- Wallbaum, C. (2008). Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*. Musikpädagogik im Fokus, Band 1 (S. 93–110). Augsburg: Wißner.
- Wallbaum, C. (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 20–40. Online unter <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf> [Zugriff am 05.11.2021].
- Weber, M. (2008). Abschied von der Handlungsorientierung? Historische und bildungspolitische Aspekte des aktuellen musikpädagogischen Mainstream. In A. Lehmann-Wermser & G. Adler (Hg.), *Das Musikleben fördern – Musik vermitteln. Freundesgabe zum 65. Geburtstag von Karl Jürgen Kemmelmeyer*. Monographien des Instituts für musikpädagogische Forschung, Band 18 (S. 183–221). Hannover: Hochschule für Musik und Theater.
- Widmaier, M. (2016). *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier*. Mainz: Schott.
- Wittgenstein, L. (1997). *Werkausgabe* Band 1. 11. Auflage (1. Auflage 1984). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

### **Martina Krause-Benz**

Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim

N7, 18

68161 Mannheim

Deutschland

E-Mail: [martina.benz@staff.muho-mannheim.de](mailto:martina.benz@staff.muho-mannheim.de)

*Forschungsschwerpunkte: Bildungstheoretische Grundfragen, u. a. Musikpädagogik aus performativitätstheoretischer und bedeutungstheoretischer Perspektive, Konstruktivistische Musikpädagogik, Transkulturelle Musikpädagogik*

**Stichworte:** *Musikpädagogik, Musizierpädagogik, Instrumentalpädagogik, Musizieren, Begriff*

**GutachterInnen:** Christine Stöger, Wolfgang Rüdiger