

Jahrgang 2023, Sonderausgabe Artistic Citizenship, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Bradler, K. (2023). Irritation als Motor für Transformation. Impulse zu einem irritationsfreundlichen Unterricht in der Künstlerisch-Pädagogischen (Aus-)Bildung an Musikhochschulen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe Artistic Citizenship, 64–88. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_bradler/

Irritation als Motor für Transformation

*Impulse zu einem irritationsfreundlichen Unterricht in der
Künstlerisch-Pädagogischen (Aus-)Bildung an
Musikhochschulen*

Irritation as driving force for transformation

*Some incentives for an irritation friendly education in artistic-
pedagogical studies at Musikhochschulen*

Katharina Bradler

Abstract

This article focuses on an approach of the research group Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard et al. (Bähr et al., 2019). Irritation is thought as the starting point for education („Bildung“) and turned into a didactic perspective. Authors refer to „bildungs- und erfahrungstheoretisch“ research. First the approach to irritation friendly class is presented, later two perspectives of music pedagogy are shown. At the end the thoughts are transferred into the field of studies at conservatories (Musikhochschulen). Recommendations are given for the artistic-pedagogical

studies including but not limited into the area of contents as well as exams. Irritation is understood as driving force for transformation.

Zusammenfassung

Grundlage des Artikels bildet der Text „Irritation im Fachunterricht“ um die Forschungsgruppe Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard et al. (Bähr et al. 2019). In diesem wird Irritation als Ausgangspunkt für Bildung gedacht und didaktisch gewendet. Dabei berufen sich die Autor:innen auf bildungs- und erfahrungstheoretische Ansätze. Deren Ausführungen zu „Irritationsfreundlichkeit“ werden hier zunächst vorgestellt, bevor sie um zwei anknüpfende Perspektiven der Musikpädagogik ergänzt werden. Im Anschluss daran wird der Versuch unternommen, die Überlegungen zum Fachunterricht auf die hochschulische (Aus-)Bildung an Musikhochschulen zu übertragen und normative Schlüsse zu ziehen. Es werden Impulse für die künstlerisch-pädagogische (Aus-)Bildung gegeben. Hierbei mache ich Vorschläge, die sich u. a. auf die Ebene von Unterrichtsinhalten wie auf die Ebene von Prüfungen beziehen. Irritation wird so als Motor für Transformation begriffen.

1. Einführung: Hintergrund und Ziel

Vorliegender Artikel ist erwachsen aus einem Impulsvortrag, gehalten auf dem ALMS-Symposium, im Rahmen des Programmpunkts *(Aus)Bildung – Transformation – Gesellschaft: Was bedeutet die Forderung nach einem verstärkten gesellschaftspolitischen Engagement von Musikpädagog:innen für die Ausbildung an Musikhochschulen?* Dieser Programmpunkt beinhaltete drei Impulsvorträge und Miniatur-World-Cafés. Es wurde der Frage nachgegangen, wie hochschulische Ausbildung transformiert werden kann, um gesellschaftlichem Wandel und entsprechenden Erfordernissen Rechnung zu tragen. Ein Vortrag widmete sich der Vision einer Musikhochschule¹ im Allgemeinen, der zweite berichtete von einem Expert:inneninterview, das Studierende im Rahmen eines gemeinsamen Seminars² zum Thema *Artistic Citizenship* durchgeführt haben.³ Der dritte Vortrags-Teil bildet die Grundlage des vorliegenden Artikels. Er bezieht sich auf den Ansatz einer Autor:innengruppe um Ingrid Bähr (Bähr et al., 2019), der in dem Seminar besprochen wurde und als Inspiration für das Erstellen des Leitfrageninterviews fungierte. Der Ansatz soll hier vorgestellt und weitergeführt werden. Idee ist es, Irritationsfreundlichkeit als Motor für Transformation zu begreifen und nach Möglichkeiten zu suchen, diesen Motor in der musikhochschulischen (Aus-)Bildung ‚zum Laufen zu bringen‘ bzw. ‚am Laufen zu halten‘. Ich gehe davon aus, dass Irritationen bzw. Irritationsmomente sich fruchtbringend auf Bildungsprozesse auswirken, ergo zu deren Entstehen bzw. Ereignen dieser beitragen können. Dabei folge ich Annahmen transformatorischer Bildungstheorien, die hier nicht in Frage gestellt, sondern auf deren Basis weitergedacht werden sollen. Ziel ist es, Vorschläge zu machen und Fragen aufzuwerfen, um die hochschulische Ausbildung nach Möglichkeit weiterzuentwickeln. Dabei wird die von David Elliott formulierte Idee einer *Artistic Citizenship* (Elliott, 2012; Elliot et al. 2016) insofern aufgegriffen, als Hochschulen als

¹ Gehalten von Andrea Welte.

² Unter der Leitung von Andrea Welte, HMTM Hannover und mir, HfM Dresden.

³ Vortragende waren stellvertretend für die Studierendenschaft die Studentinnen Johanna Thomanek und Ana Mazaeva.

Möglichkeitenräume gesehen werden, produktiv mit Irritationen umzugehen und sich in eine Haltung einzuüben, Ungewissheiten (vgl. auch 2.2, letzter Absatz) (aus-)zuhalten, statt zu eliminieren, sowie positiv zu bewerten und schließlich verantwortungsvoll, im Sinne einer „ethic of care“ (Elliott, 2012, S. 22) auf diese zu reagieren. Gesellschaftliche Umwälzungen durch Kriege, Pandemien und anderes sind nicht neu. Gleichzeitig stellt sich der Umgang mit den damit verbundenen Ungewissheiten als diskussionsbedürftig heraus: Durch (technische) Möglichkeiten und von Menschen berechenbaren Vorhersehbarkeiten scheint das Streben nach Kontrolle und Beherrschung das menschliche Miteinander an vielen Stellen zu dominieren und radikale Ansichten bisweilen zu verstärken.⁴ Folgender Ansatz zeigt Möglichkeiten, auf einer subjektiven Ebene Ungewissheiten „anzulächeln“.⁵ Damit möge er den Grundstein nicht nur für individuelle, sondern auch für gesellschaftliche Resonanz (Rosa, 2016) und Resilienz legen, und so zu „positive empowerment and transformation of people and their everyday lives“ (Elliot, 2012, S. 22) führen.

Hierzu wird im Folgenden zunächst der Ansatz von Bähr et al. vorgestellt. Anschließend werden angrenzende Perspektiven der Musikpädagogik aufgezeigt und schließlich in einem dritten Schritt entsprechende Impulse für die hochschulische (Aus-)Bildung an Musikhochschulen gegeben.

2. Irritation im Fachunterricht – zum Ansatz von Bähr et al.

2.1 Grundannahmen

Der Ansatz von Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard und Kolleg:innen nimmt Momente der Irritation als Ausgangspunkt für Bildung, die sich ereignet bzw. ereignen kann. Die Autor:innen beziehen sich dabei auf bildungs- und erfahrungstheoretische Ansätze. Sie legen ihren Ausführungen zentrale Annahmen des transformatorischen Bildungsbegriffs nach Rainer Kokemohr (1985, 2017), Winfried Marotzki (1990), Arnd-Michael Nohl (2006) und Hans-Christoph Koller (2012) zugrunde (Bähr et al., 2019, S. 3). Dazu gehört es unter anderem, Krisenerfahrungen als Ausgangspunkt, das heißt als eine Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen zu sehen. In Anlehnung an Arno Combe und Ulrich Gebhard wird Bildung als „Entverselbstständlichung“ [...] von bisher Gelerntem“ (ebd., 2019, S. 9)⁶ oder in Rekurs auf Koller als Änderung des Welt- und Selbstverhältnisses einer Person (ebd., S. 7, 18 und 20) verstanden.

Intention dieses Ansatzes ist es, transformatorische Bildungsprozesse didaktisch zu wenden. Da Letztere nicht zielgerichtet ansteuerbar seien, streben die Autor:innen an, Rahmenbedingungen zu formulieren, „innerhalb derer Bildungsprozesse eher ermöglicht werden als in anderen“ (ebd., 2019, S. 11).

Sie gehen dabei von zwei Grundannahmen aus, nämlich, dass

1. Bildung ihren Ausgang in der Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen, der „Auseinandersetzung mit Welt“ (ebd., S. 8, im Original kursiv) nehmen kann (Bähr et al., 2019, S. 11). So etwa, indem fachliche Gegenstände als widersprüchlich oder

⁴ Vgl. hierzu auch Rosa, 2020.

⁵ Ausdruck in Analogie zu Maria Spychigers Artikel über Fehlerfreundlichkeit *Die schwierige Stelle anlächeln* (Spychiger, 2014).

⁶ Der Begriff „Entselbstverständlichung“ geht auf Combe und Gebhard (2012) zurück.

seltsam erscheinen (ebd., S. 12) und aus der Verwunderung, dem Betroffensein der Schüler:innen ein Interesse und eine Neugier entstehen, die zum „Motor von Lernprozessen werden, denen die Möglichkeit von Bildung innewohnt“ (ebd.).

2. Menschen bildsam sind (ebd., S. 13). Unter Bezug auf Johann Friedrich Herbart und Dietrich Benner werden Schüler:innen als „selbsttätig Bildungsfähige“ (ebd. S. 14) gesehen und ein Vertrauen der Lehrenden in die Bildsamkeit der Schüler:innen vorausgesetzt (ebd., S. 13), d. h. Lehrende gehen davon aus, dass Schüler:innen die Fähigkeit in sich tragen, „weiterzukommen“ bzw. sich zu entwickeln (ebd.).

Bevor nun didaktische Folgerungen vorgestellt werden, scheint es notwendig, eine Begriffsbestimmung vorzunehmen. Im Folgenden gehe ich daher auf die Frage ein, warum die Autor:innenschaft den Begriff „Irritation“ wählt und inwiefern dieser in Hinblick auf eine didaktische Wendung gewinnbringend zu sein scheint.

2.2 Zum Begriff „Irritation“

Im Folgenden wird der Begriff „Irritation“ in seiner Verwendung vom Autor:innenteam näher bestimmt und – wo möglich – gegenüber bedeutungsnahen Begriffen abgegrenzt.

„Irritation“ dient den Autor:innen in einem fachübergreifenden, empirischen Forschungsprojekt als beobachtungsleitende Kategorie. Er wird von ihnen zunächst bewusst nicht eng geführt, um einerseits „der Logik des Feldes möglichst offen begegnen zu können“ (Bähr et al., 2019, S. 5, im Original z. T. kursiv) und um andererseits keine Theorienneutralität vorzutäuschen (ebd.).

Zunächst gehen die Verfasser:innen davon aus, dass Irritationen den „Blick erweitern“ können und Menschen „in Kontakt mit Aspekten bringen, die uns fremd und unverständlich erscheinen“ (ebd., S. 3). Irritation wird als eine Bedingung der Möglichkeit gesehen, Lernprozesse mit Bildungsrelevanz anzustoßen (ebd., S. 18).

Zu fragen ist, warum die Autorinnen den Begriff *Irritation* wählen, und nicht etwa *Krise*, wo doch der letztgenannte Begriff insbesondere in bildungstheoretischen Ansätzen häufig als Ausgangspunkt für transformatorische Bildungsprozesse steht. Für *Irritation* spricht die Tatsache, dass dieser Begriff weniger fundamental ausgelegt werden kann als *Krise*. In diesem Sinn sind *Irritationen* nach Bähr et al. als „krisenhaft“ zu verstehen, ohne eine existenzielle Bedrohung darzustellen. Koller, auf den sich die Autor:innen an mehreren Stellen beziehen, begreift sie daher auch als „eine nicht-katastrophische Form der Negation“ (Koller, zit. nach Bähr et al., 2019, S. 5). Irritationen werden positiv konnotiert, weil sie als Auslöser von „höheren Lernprozessen“ (ebd., S. 9, im Original kursiv), d. h. Lernprozessen mit Bildungsrelevanz gesehen werden (ebd., S. 18). In Anlehnung an Koller deuten die Autor:innen *Irritationen* als „Infragestellung von Selbstverständlichkeiten oder Normalitätserwartungen“ (Koller, zit. nach Bähr et al., 2019, S. 10) und somit als eine Notwendigkeit von Bildungsprozessen (ebd.). So verstandene Irritationen können als ein „Betroffen-Sein von krisenhaften Situationen“ (ebd.) aufgefasst werden. Sie dienen als Auslöser, die die Sicht auf die Welt und somit auch das Welt- und Selbstverhältnis verändern können (ebd.).

Weiter wird *Irritation* in dem Ansatz der Autor:innengruppe von Bähr et al. als eine Spezifizierung des Ungewissheitsbegriffs (ebd., 2019, S. 6) verstanden. Ungewissheit gilt als Oberbegriff für gesellschaftliche wie subjektive Erfahrungsdimensionen (ebd.) und fokussiert insbesondere Perspektiven auf der Makroebene. Der Schwerpunkt des Erkenntnisinteresses

liegt jedoch auf der Mikroebene: Es geht darum, subjektiv erfahrene Bedeutsamkeit hervorzuheben. Der Begriff *Irritation* soll die beunruhigende Wirkung in das Zentrum stellen (ebd.) – das, was dem Willen vorausgeht (ebd.), und das, was angesichts eines Ereignisses geschieht.⁷ Menschen fühlen sich „berührt, verstört, betroffen“ (ebd., S. 12). Mit dem Begriff werden unterrichtliche Situationen fokussiert und Prozesse einzelner Subjekte in den Blick genommen (ebd., S. 6/7). Während „Krise“ nach Combe und Gebhard einen „Einbruch in einen gewohnten Handlungsablauf“ darstellt, meint *Irritation* das „psychische [...] Äquivalent der Krise der Routine“ (Combe & Gebhard, zit. nach Bähr et al., 2019, S. 23). Das heißt *Irritation* nimmt in den Blick, was der Mensch empfindet angesichts einer krisenhaften Situation (ebd., S. 5).

2.3 Leitlinien eines irritationsfreundlichen Fachunterrichts

Im Folgenden zeigen die Autor:innen um Bähr einige als „Leitlinien“ bezeichnete didaktische Anschlüsse an (Bähr et al., 2019, S. 4). Wie zuvor beschrieben, wird *Irritation* dabei nicht als Problem, sondern als bedeutendes Potenzial von Fachunterricht gesehen (Bähr et al., 2019, S. 10). Die Autor:innen formulieren Empfehlungen, um einen „irritationsfreundlichen“ Unterricht zu ermöglichen. Mit „irritationsfreundlich“ ist das Aufgreifen von Irritationen einerseits gemeint (ebd., 2019, S. 9) bis hin zur gezielten Inszenierung derselben andererseits.

Die Leitlinien für einen irritationsfreundlichen Fachunterricht gewinnen die Autor:innen jeweils aus einer bildungstheoretischen sowie einer erfahrungstheoretischen⁸ Perspektive und in Verortung zu einer pädagogischen Perspektive. Diese werden im folgenden Abschnitt als theoretischer Hintergrund dargestellt, bevor im Anschluss daran Empfehlungen für einen irritationsfreundlichen Unterricht formuliert werden.

2.3.1 Theoretische Hintergründe

Die erste Perspektive erfolgt in Rückgriff auf Hans-Christoph Koller und Bernhard Waldenfels, insbesondere in Hinblick auf die paradoxe Struktur des Fremden, aus der *Irritation* entsteht: Das Fremde, so die Autor:innen, erscheint und entzieht sich gleichermaßen (Bähr et al., 2019, S. 15). Waldenfels geht davon aus, dass es zu kreativen Neuschöpfungen von Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses kommen kann, wenn der Anspruch des Fremden angenommen wird (ebd., 2019, S. 16). Möglichkeiten eines irritationsfreundlichen Fachunterrichts sehen die Autor:innen dann darin, Fremderfahrungen, Krisen oder eben *Irritationen* thematisch werden zu lassen, sodass sie produktiv bzw. kreativ beantwortet werden können (ebd.) und zum Aufbrechen und Hinaustreten aus bisherigen Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses führen (ebd., S. 20).

Bei der zweiten Perspektive lehnen sich die Autor:innen an Combe und Gebhard, die sich wiederum auf John Dewey beziehen, an. Das, was bei Koller für *Krise* und *Transformation* steht, erscheint bei Combe & Gebhard als *Irritation* und persönlichkeitswirksame Erfahrung (ebd., 2019, S. 22). Erfahrungen werden hier als irritationsbedingte Prozesse gedeutet, „auf

⁷ An dieser Stelle ist auch eine Nähe zu Bernhard Waldenfels' Begriff der „Fremderfahrung“ gegeben, mit dem das pathische Element von Widerfahrungen angesichts einer Krisensituation betont wird (Bähr et al., 2019, S. 5; Waldenfels, 1997).

⁸ Die Unterscheidung in bildungs- und erfahrungstheoretische Ansätze übernehme ich von Bähr et al. Zu den bildungstheoretischen zählen sie die Traditionslinie Koller, Marotzki, Nohl, zu den erfahrungstheoretischen unter anderem Waldenfels, Meyer-Drawe, Sabisch, Combe, Gebhard.

deren Basis [...] sich eine intensive Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Gegenstand der Erfahrung herausbilden kann“ (Combe & Gebhard, zit. nach Bähr et al., 2019, S. 23). Im Gegensatz zum bildungstheoretischen Ansatz treten hier die Irritationsmomente nicht ausschließlich unverfügbar auf, sondern als zu initiierende „Störerfahrungen“ im Unterricht (Combe & Gebhard, zit. nach Bähr et al., 2019, S. 23). Es geht ihnen um eine „Entselbstverständlichung“ von gewohnten Bezügen zu Lerngegenständen (Combe & Gebhard, zit. nach Bähr et al., 2019, S. 24). Lehrende sollen Irritationen zulassen, aufgreifen oder eben inszenieren (ebd., 2019, S. 25). Sie spielen eine große Rolle dabei, Irritationsmomente fruchtbar zu machen, sodass sich Schüler:innen aktiv darauf einlassen.

Die dritte Perspektive, aus der Leitlinien für einen irritationsfreundlichen Fachunterricht gewonnen werden, richtet sich unter Bezug auf Dietrich Benner insbesondere auf das selbst gewählte „Sich-Einlassen auf die Beschäftigung mit irritierend erscheinenden Gegenständen“ (ebd., S. 28, im Original z. T. kursiv). Hier wird ein Lehrendenhandeln gefordert, das individuelle Antwortmöglichkeiten der Schüler:innen auf die „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ fördert (ebd. 2019, S. 30, im Original kursiv). Pädagogik wird als „Hilfe zur Selbsthilfe“ verstanden (Benner, zit. nach Bähr et al., S. 29).

2.3.2 Empfehlungen

Im Folgenden werden die didaktischen Wendungen bzw. Ermöglichungsbedingungen für musikalische Bildungsprozesse als Empfehlungen zusammenfassend dargestellt:⁹

1. Einerseits unmittelbaren Handlungsdruck verschärfen (Druck, die Krise aufzulösen) und andererseits von unmittelbarem Handlungsdruck entlasten (Zeit und Bewertungsfreiheit schaffen) (Bähr et al., 2019, S. 19 und 31).
2. Bewusste Kontrolle und strenge Rationalitäts- bzw. Effektivitätskriterien ausschalten (ebd., S. 19). Hier sollen Freiräume für das Scheitern, für experimentierendes Handeln und Umwege sowie zensurfreie Handlungsräume geschaffen werden (ebd. 2019, S. 19).
3. „habituelle [...] Bereitschaft, eigene Überzeugungen in Frage zu stellen“ (ebd., S. 19, im Original kursiv) als Voraussetzung für Bildungsprozesse sehen. Dies bedeutet, dass ein Sich-in-Frage-Stellen von Schüler:innen wohlwollend aufgegriffen und vor „Könnensansprüchen Dritter“ behütet wird (ebd., S. 20).
4. Emotional bedeutsame Beziehungen zu signifikant Anderen herstellen (Koller, zit. nach Bähr et al., 2019, S. 20, im Original z. T. kursiv) Hier verweisen die Autor:innen auf die Bedeutung der Lehrperson, die emotionalen Rückhalt bieten und als Modell eines signifikant Anderen fungieren soll (ebd., S. 20).
5. Sich in ungewohnter, fremder Umgebung aufhalten und die Begegnung mit fremden Menschen und deren Kultur ermöglichen (ebd., S. 21, im Original z. T. kursiv). Hier empfehlen die Autor:innen unter Rückgriff auf Koller, gewohnte Unterrichtsräume zu verlassen oder fremdartig zu nutzen (ebd., S. 21).

⁹ Bei Bähr et al. sind die Empfehlungen dem jeweiligen theoretischen Ansatz zugeordnet. Da die theoretischen Bezüge ineinandergreifen, scheint mir an dieser Stelle eine genaue Ausdifferenzierung nicht notwendig. Die Punkte 1-6 werden insbesondere aus dem bildungstheoretischen Hintergrund gewonnen, die Punkte 7-9 aus dem erfahrungstheoretischen. Punkt 10 bezieht sich auf die pädagogische Verortung.

6. Medialität als „handlungsleitenden Rahmen“ sehen und so vielfältige, das heißt individuell geeignete „mediale Auseinandersetzungsweisen zur Verfügung [...] stellen“ (ebd., S. 21).
7. Eine Lernatmosphäre der Fehlerfreundlichkeit, des Wohlwollens sowie Zeit und Muße schaffen (ebd., S. 26 und 32). Lehrende sollten eine „Raum gebende Haltung“ einnehmen (Combe & Gebhard, zit. nach Bähr et al. 2019, S. 26).
8. Spielräume für eigene Entscheidungen der Schüler:innen schaffen, verschiedene Antwortmöglichkeiten herausfordern (ebd., S. 26), fachliche Gegenstände in vielfältige Bezüge einbetten („prozedurale Komplexität der Aufgaben“) (ebd.). „Aufgaben [...] sollten so gestellt sein, dass Schüler:innen die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als subjektiv bedeutsam erleben können“ (ebd.).
9. Fachliche Gegenstände „im Modus der Umgangserfahrung“ präsentieren (ebd., S. 27, im Original kursiv). Hierbei soll Schüler:innen handelnde Begegnungen mit den Unterrichtsgegenständen ermöglicht werden (ebd.).
10. Prinzip eines möglichen Zuviels und Zuwenig an pädagogischer Sorge beachten (ebd., S. 30): Schülerinnen sollen weder strikte Handlungsvorschriften erhalten noch allein gelassen werden, sondern durch Unterstützung von Lehrenden die Möglichkeit erhalten, ihren Horizont intuitiv und versuchsweise zu überschreiten (ebd.).

2.3.3 Zusammenfassung und weiterführende Gedanken

Mit den vorgestellten Leitlinien soll nicht gesagt werden, dass irritierende Situationen gezielt herstellbar sind (Bähr et al., 2019, S. 32), auch nicht, dass Unterricht „prinzipiell im Modus irritierender Situationen“ (ebd.) stattfinden soll. Vielmehr wurden mit diesen Empfehlungen didaktische Rahmungen vorgestellt, die Bildungsprozesse ermöglichen sollen. Diese Rahmungen zeigen sich einerseits an den Haltungen und Einstellungen von Lehrpersonen sowie andererseits an äußeren Gegebenheiten wie Zeit/Dauer und Ort von Unterricht. Eine große Rolle spielen auch Atmosphären (vgl. hierzu den Beitrag von Wolfgang Lessing, S. 41f.¹⁰), auf die Lehrende sowie Schüler:innen gleichermaßen Einfluss haben. Möglichkeiten irritationsfreundlicher Unterrichtssettings sehen die Autor:innen

„in der Durchbrechung institutioneller Routinen, im Verlangsamten schneller Deutungsprozesse, in der Konfrontation mit Ungelöstem, Unfertigem, Widersprüchlichem, in der Konfrontation mit radikal Neuem, aber auch im Zeigen von bereits Bekanntem in verfremdeter Weise“ (Bähr et al., 2019, S. 31).

Dabei leugnet die Forschungsgruppe um Bähr nicht, dass sich Schüler:innen der Auseinandersetzung von Irritationsmomenten potenziell verschließen können. Und ich möchte hier noch ergänzen: Irritationen sind an die Wahrnehmung, die Empfindung und an das Spüren von Personen gebunden. So ist es immer möglich, dass Schüler:innen und Lehrende Irritierendes nicht wahrnehmen (das Fremde wird nicht als solches erkannt). Insbesondere für eine bisweilen von Lehrpersonen geforderte moderierende, atmosphärenschaftende Rolle ist dies insofern problematisch, als sie Irritationen dann nicht aktiv aufgreifen können. In dieser Hinsicht kommt Lehrenden daher Verantwortung zu, auf einer fachunabhängigen Metaebene die Wichtigkeit von Irritationen zu betonen und Schüler:innen (bzw. auf den hochschulischen Kontext bezogen: Studierende) für das darin liegende Potenzial zu sensibilisieren, sodass diese bei bzw. nach

¹⁰ https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_lessing

Irritationen selbstständig aufmerken und Entwicklungsmöglichkeiten darin erkennen und diese ggf. in eine Lerngemeinschaft (Klasse, Seminargruppe) hereintragen können. Eine solche Metaebene wäre unabhängig von jeglicher Fachlichkeit zu verstehen (vgl. 2.1). Eine weiterführende Frage bleibt daher die nach der Rolle sowie Bestimmung von Fachlichkeit. Insbesondere künstlerisch-pädagogische Studiengänge wie zum Beispiel „Instrumental- und Gesangspädagogik“ (IGP) oder „Elementare Musikpädagogik“ (EMP) gründen in der Regel auf einem anderen Fachverständnis als lehramtsbezogene Studiengänge, deren Fachdidaktik sich auf „Musik“ bezieht, während die Fachdidaktik instrumentalpädagogischer Studiengänge sich auf einzelne Instrumente bzw. Instrumentengruppen, so zum Beispiel Blechblasinstrumente bezieht.¹¹ Gerade die Instrumental- und Gesangspädagogik ist vergleichsweise jung, ihr Selbstverständnis vielschichtig und die Abgrenzung zu benachbarten Fächern nicht gleichermaßen sichtbar.¹² Überlegungen unterschiedlicher Autor:innen, eher von *Musizierpädagogik* zu sprechen als von *Instrumental- und Gesangspädagogik*,¹³ sowie der Vorschlag, die *Elementare Musikpädagogik* einzubinden, veranschaulichen dies einmal mehr. Gleichzeitig ist eine genaue Definition von Fachlichkeit hier nicht unbedingt notwendig bzw. zielführend. Denn es ist nicht einfach – und vielleicht auch nicht in jedem Kontext sinnvoll –, strenge Trennungen einzelner Fächer vorzunehmen. Diversifizierte Berufsbilder im Bereich Musikpädagogik bestätigen dies. Das Aufwerfen der Frage dient hier als vorbereitende Schärfung der im vierten Abschnitt vorzustellenden Impulse. Im besten Fall führt ein entsprechendes Nachdenken dazu, vermeintliche fachliche und hochschulübergreifende Grenzen, die je nach Standort durchaus unterschiedlich gesetzt werden können, wahrzunehmen und die Auseinandersetzung mit diesen bzw. die Überschreitung derselben als didaktisches Potenzial anzuerkennen. Vielleicht bietet es sich eher an, von „gegenstandsbezogenen“, ggf. auch von „materialbezogenen“ Aspekten zu sprechen, um die Mikroebene anzudeuten, von der Bildung ihren Ausgang nehmen kann.

Neben der Frage nach einer spezifischen Fachlichkeit bleibt ferner offen, inwiefern Irritationen von Lehrpersonen lediglich aufgegriffen (in Anlehnung an bildungstheoretische Theorien) oder gezielt inszeniert werden sollen (in Anlehnung an erfahrungstheoretische Theorien).¹⁴ Diese Frage blieb auch im World-Café weitestgehend unbeantwortet und soll die Impulse (4.) und weiteren Fragen (5.) weiter begleiten.

3. Bedeutungsfeld in der Musikpädagogik – zwei Beispiele

Wenngleich der Begriff *Irritation* in den musikpädagogischen Diskurs bisher wenig Eingang gefunden zu haben scheint, haben sich in den vergangenen Jahren musikpädagogische Autor:innen und Autoren vermehrt transformatorischen Bildungsprozessen bzw. der Beschreibung von Phänomenen gewidmet, die dem Irritationsbegriff (wie unter 2.2 dargestellt) nahekommen.

¹¹ Wolfgang Lessing (2021) und Christine Stöger (2021) haben in Anlehnung an Martens et al. (2018) bereits darauf hingewiesen, dass die Fachlichkeit im Bereich der Musikpädagogik keineswegs eindeutig ist.

¹² Siehe hierzu zum Beispiel Mahler 2020, Rüdiger 2018, Berg & Hoffmann 2022. Wolfgang Lessing hat in seinem Artikel „Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben – und wenn ja, wie müsste sie aussehen?“ (Lessing, 2021) den Versuch gemacht, die Fachlichkeit von Instrumentalpädagogik herauszustellen.

¹³ Siehe hierzu zum Beispiel Lessing, 2018 (S. 25–28) und Krause-Benz, 2021.

¹⁴ Natalia Ardila-Mantilla wies im Zuge einer Podiumsdiskussion im Rahmen des Symposiums „*Didaktik plus?!*“ an der Musikhochschule Wien mdw (2.4.2022) zum Beispiel darauf hin, dass es fragwürdig sei, Studierende, die sich in der Regel in einer von Umbrüchen gekennzeichneten Lebensphase befinden (Auszug aus dem Elternhaus, Wohnortwechsel, Emanzipation von Eltern, Lehrenden, Selbstfindung ...), gezielt Krisen auszusetzen.

Je nach theoretischer Verortung stehen Begriffe wie *Unvorhergesehenheit*, *Unverfügbarkeit*, *Fremderfahrung*, *Ereignis* und *Krise* in semantischem Zusammenhang. Im musikpädagogischen Diskurs ist darüber hinaus von *Verunsicherung* und *Perturbation* (Krause-Benz, siehe 3.2) die Rede. Im Folgenden werden zwei entsprechende Auseinandersetzungen beispielhaft angedeutet. Ziel ist es, mit ihrer Hilfe einerseits Irritationsfreundlichkeit als sinnhaft für den Anstoß von Bildungsprozessen zu untermauern und sie andererseits für die anschließenden Überlegungen zu irritationsfreundlichen Studiensettings an Musikhochschulen fruchtbar zu machen. Die folgende Darstellung greift exemplarisch einen Autor und eine Autorin heraus, die sich der Thematik genähert haben. Selbstverständlich wird mit den Beispielen nur ein kleiner Ausschnitt der Thematik im musikpädagogischen Diskurs wiedergespiegelt.¹⁵ Weitere Ausführungen hierzu würden den Rahmen des Artikels sprengen und sind überdies nicht zwingend notwendig zum Verständnis der anschließenden Überlegungen. Meine Intention ist es weniger, im Folgenden einen Begriff als passend zu deklarieren, sondern vielmehr, ein Phänomen wahrzunehmen, zu umschreiben und mit diesem Hintergrund ‚im Gepäck‘ (eingedenk theoretisch vielfältiger Implikationen) dann nach Möglichkeiten zu suchen, Bildungsprozessen im musikpädagogischen Studium den Boden zu bereiten. Im Anschluss (Abschnitt 3.3) wird daher ein Fazit gezogen, das im vierten Abschnitt schließlich zu normativen Impulsen einer hochschulischen (Aus-)Bildung führen soll.

3.1 „Dosierte Verunsicherung“ (Michael Dartsch)

Michael Dartsch spricht an unterschiedlicher Stelle von „dosierter Verunsicherung“, die in pädagogischen Kontexten gezielt von Lehrpersonen bei den Schüler:innen ausgelöst bzw. provoziert werden könne (Dartsch, 2019, S. 140), um so das Lernen zu fördern. Indem Lehrende „Unerwartetes“ anbieten (Dartsch, 2019, S. 140), können Schüler:innen „Erfahrungen der kurzzeitigen Ratlosigkeit oder der Überraschung“ machen (Dartsch, 2009, S. 30). Hier steht Dartsch dem erfahrungstheoretischen Ansatz nach Combe & Gebhard nahe, die ebenfalls bewusstes Inszenieren von Irritationen im Aufgabenbereich von Lehrpersonen sehen und Erfahrungen ins Zentrum von Bildungsprozessen rücken. Als „Aktivitätskategorien“ (Dartsch, 2019, S. 140) siedelt Dartsch die Inszenierung von Überraschungen im Bereich des Methodischen an. In seinem Buch *Musikalische Bildung von Anfang an* (Dartsch, 2007) stellt er einen lerntheoretischen Bezug zu Jean Piaget her, indem er durch die Verunsicherung Möglichkeiten sieht, alte Muster aufzubrechen. Es gehe darum, dass Kinder durch Überraschungen „neue Schemata für sich [...] entdecken, aus[...]probieren und [...] etablieren“ (Dartsch, 2009, S. 30). In der Publikation *Mensch, Musik und Bildung* (Dartsch, 2010) leitet er den Ausdruck „dosierte Verunsicherung“ aus dem systemtheoretischen Begriff der *Perturbation* ab (Dartsch, 2010, S. 90). Für den Terminus führt er unterschiedliche Übersetzungsmöglichkeiten an, darunter auch *Irritation* und rückt seine Überlegungen – wenn auch nur implizit – damit in die Nähe transformatorischer Bildungsforschung. Er definiert diese Begriffe als „Einwirkung von außen“ bzw. als „Anregungen“ (Dartsch, 2010, S. 90), die sich auf die menschliche Psyche auswirken und als lernförderlich erweisen können. Auch wenn es zentrale Aufgabe der Pädagogik sei, Anregungen zu geben, handele es sich jedoch nicht um eine Steuerung: Die Verwertung der

¹⁵ Darüber hinaus haben sich weitere Autor:innen mit der Thematik mehr oder weniger explizit auseinandergesetzt. Zwei Beispiele sind Lukas Bugiel (2021) in Rekurs auf Jürgen Vogt und Bernhard Waldenfels sowie Susanne Dreßler, die sich mit Irritationen im Fachunterricht auseinandersetzt (2016).

Anregungen lägen beim Kind selbst (Dartsch, 2010, S. 90). Mit dem Attribut „dosiert“ deutet Dartsch in didaktischer Perspektive einerseits auf die Rolle der Lehrperson hin: Eine Einwirkung von außen wird gefordert, um Bildungsprozesse auszulösen. Andererseits verweist der Begriff auf eine Verhältnismäßigkeit, die es hierbei zu wahren gilt. Ähnlich wie es im Rahmen der Unterscheidung zwischen den Termini *Irritation* und *Krise* in 2.2 dargelegt wurde, sollen offenbar keine ‚großen‘ Einwirkungen erfolgen, das heißt keine Krisen bzw. existenziellen, bedrohlichen Befindungen ausgelöst werden.

3.2 Perturbation und Ereignis (Martina Krause-Benz)

Ähnlich wie Michael Dartsch mit seinem Bezug zu Piaget knüpft auch Martina Krause-Benz an gemäßigt-konstruktivistische Theorien an und stellt dabei den Begriff *Perturbation* als musikpädagogischen Schlüsselbegriff ins Zentrum ihrer Überlegungen zu schulischem Musikunterricht (Krause-Benz, 2008). Sie bestimmt *Perturbation* als „Irritation bzw. Störung der eigenen Denkstrukturen“ (Krause-Benz, 2008, S. 49), die zu Akkommodation führen und Lernen zur Folge haben *kann*, jedoch nicht muss. Durch perturbatives Handeln von Lehrpersonen sollen Modifizierungen eigener Deutungen ermöglicht werden (Krause-Benz, 2008, S. 49) Unter Bezug auf Peter W. Schatt und Henning Scharf, aber auch Stefan Orgass und Heinz Geuen, entwirft sie ein Bild einer Lehrperson als „perturbierender Begleiter[in]“ (Krause-Benz, 2008, S. 50). Wie eine solche *Perturbation* genau aussehen bzw. sich zeigen kann, bleibt unbeschrieben. Didaktische Konsequenzen sieht Krause-Benz im offenen Gestalten vielfältiger Unterrichtsarrangements (ebd.), etwa dem hörenden oder spielenden Nachvollzug (ebd.). Auch genügende Zeit wird als wünschenswert erwähnt (ebd.), um eine „durch *Perturbation* angeregte intersubjektive Aushandlung von musikbezogenen Bedeutungszuweisungen“ in Gang zu setzen (ebd.). Ähnlich der ersten Grundannahme von Bähr et al. (siehe 2.1) geht Krause-Benz davon aus, dass *Perturbation* auf dem fachlichen Wissen der Lehrenden basiere (ebd.).

An späterer Stelle (Krause-Benz, 2016 und 2018) erweitert sie ihre Überlegungen um eine performativitätstheoretische Perspektive. Ziel ist es, eine „Ästhetik des Ereignisses“ für musikpädagogische Kontexte fruchtbar zu machen (Krause-Benz, 2016, S. 69). Krause-Benz geht davon aus, dass „ereignisreicher Musikunterricht ein spezifisches Bildungspotenzial für Lernende besitzt“ (ebd.). Sie bezieht sich dabei u. a. auf Erika Fischer-Lichte, die im Rahmen ihrer *Ästhetik des Performativen* (Fischer-Lichte, 2004) Ereignishaftigkeit als einen Parameter von Performativität bestimmt (Krause-Benz, 2016, S. 69). Darüber hinaus stellt Krause-Benz u. a. einen Bezug zu Dieter Mersch her, der eine posthermeneutische Perspektive einnimmt und Ereignisse als „Geschehnisse“ oder „Widerfahrnisse“ umschreibt (z. B. Mersch, 2011, S. 9). Damit sind diese immer auch unverfügbar und in gewisser Weise „unmachbar“¹⁶: Ereignisse seien weder zeitlich genau abzugrenzen und zu verbalisieren. Ereignissen wohne durch ihre Schlagartigkeit ein subversives Potenzial inne. Sie werden subjektiv als solche erlebt (Krause-Benz, 2016, S. 72) und sind somit nicht objektiv fassbar.

Auch wenn die Begriffe *Perturbation* und *Ereignis* unterschiedlichen theoretischen Hintergründen entnommen sind, können sie miteinander in Verbindung gebracht werden, nämlich wenn *Perturbationen* im Unterricht als ereignishaft gedeutet werden bzw. erscheinen:

¹⁶ Zur Unverfügbarkeit/„Unmachbarkeit“ (Bugiel, 2017) von Ereignissen siehe unter anderem auch Rübke, 2014, 2016 sowie Bugiel, 2017. Hier wird das Paradox deutlich: Einerseits sind Ereignisse nicht intentional herbeiführbar, andererseits können bzw. sollen sie didaktisch gewendet werden.

So sind Schülerinnen und Schüler zum Beispiel ergriffen, berührt, irritiert, ‚wissen nicht weiter‘, finden etwas ‚komisch‘, weil sie gestört wurden bzw. einen störenden Moment erfahren haben. Krause-Benz führt dazu aus:

„Perturbation setzt [...] ein Anderes voraus und zieht eine bestimmte Re-Aktion nach sich, die keinesfalls eine Neukonstruktion von Wirklichkeitsbildern zur Folge haben *muss*, denn das Subjekt könnte sich prinzipiell auch weigern, seine bisherigen Bedeutungszuweisungen zu verändern. Perturbationen erfordern allerdings – wie Widerfahrnisse – eine Antwort. Trotz aller Ohnmacht im Moment des Ereignisses bzw. der Perturbation verbleibt das Subjekt ja nicht in diesem Modus, sondern wird danach in irgendeiner Weise aktiv – und dies häufig mit einer großen emotionalen Beteiligung, denn Respons ist mehr als nur ein Reflex“ (Krause-Benz, 2016, S. 78/79, Hervorhebung im Original).

Krause-Benz deutet damit die (didaktische) Relevanz der Retrospektive einerseits an – welche in der Regel erst auf Ereignishaftigkeit hinweist – sowie der Reaktionen andererseits, das heißt der Folgehandlungen und -reflexionen. Letztere können schließlich zu Bildungsprozessen führen – oder eben nicht. Sie ermöglichen zu wollen, heißt eine didaktische Perspektive einzunehmen. Dies tut Krause-Benz, indem sie Bildungsprozesse als etwas darstellt, das sich durch „produktive Verunsicherung“ (Krause-Benz, 2018, S. 44) anstoßen lässt. Damit stellt sie – wenngleich nur implizit – eine Parallele zu Michael Dartsch her, der in seinen Überlegungen (siehe 3.1) eine „dosierte Verunsicherung“ als didaktisches Potenzial herausstellt. Auch wenn Krause-Benz das Anstoßen produktiver Verunsicherung nicht als Aufgabe von Lehrpersonen formuliert, scheint sie davon auszugehen, dass Lehrende über ein ‚Anstoßpotenzial‘ verfügen, das es verantwortungsbewusst zu entfalten gilt: Mittels Rahmung und Inszenierung von Unterricht können Lehrende produktive Verunsicherungen auslösen (Krause-Benz, 2018, S. 44). Sie befinden sich demnach stets an der Schwelle zwischen Steuerung einerseits und Unverfügbarkeit andererseits, an der Schwelle zwischen bewusster Inszenierung und Teil des Geschehens. Gleichzeitig betont Krause-Benz, dass es im Unterricht neben performativen Elementen, das heißt Ereignissen (einerlei, ob als Folge einer Intention oder intentionlos geschehen), auch nicht-performative Anteile, in denen Vertrautes stabilisiert wird, geben muss (Krause-Benz, 2018, S. 44), „damit ereignishafte Momente überhaupt gespürt werden können“ (ebd.). Als Konsequenz aus ihren Überlegungen fordert Krause-Benz eine „Kultur der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit auf ereignishafte Momente“ zu pflegen (Krause-Benz, 2018, S. 45, im Original kursiv) und unvorhergesehene Momente im Musikunterricht weniger negativ zu bewerten, sondern als „fruchtbare Momente“ zu begreifen, „aus denen Bildungsprozesse erwachsen können“ (ebd.). Damit plädiert sie für die Einnahme einer bestimmten (bildungs- bzw. lerntheoretischen) Haltung von Lehrpersonen.

3.3 Zusammenfassende und weiterführende Gedanken

Ähnlich wie das Autor:innenteam um Bähr gehen auch Dartsch und Krause-Benz davon aus, dass Störungen, Unvorhergesehenes bzw. Irritierendes Lernprozesse auslösen und zur Bildung von Menschen beitragen könne. Dem Begriff *Irritation*¹⁷ haftet demnach eine positive Konnotation an. Beiden Positionen gemeinsam ist, dass die Haltung bzw. Einstellung der Lehrperson in Bezug auf Irritationen – oder weitergedacht: in Bezug auf Lernen im Allgemeinen – eine entscheidende Rolle spielt. Wie nehmen Lehrpersonen Irritationen wahr? Wie werden diese

¹⁷ Ich verwende den Begriff *Irritation* hier und im Folgenden als Stellvertreter für das zuvor beschriebene Bedeutungsfeld „Verunsicherung, Störung, Perturbation, Ereignis...“.

bewertet? Und schließlich: Wie werden Irritationen aufgegriffen? Auch wenn Dartsch und Krause-Benz davon ausgehen, dass sich Lernprozesse grundsätzlich einer Steuerbarkeit entziehen, obliegt Lehrpersonen – und hierin liegt die didaktische Wendung – die Aufgabe, Anregungen zu schaffen, indem sie gezielt und „dosiert“ verunsichern oder eben aufmerken, wenn Irritationsmomente auftreten. Für das Wahrnehmen, (retrospektive) Aufgreifen von mit Irritation einhergehenden Gefühlen wie Beunruhigung oder ‚Aufgewühltsein‘ spielt demnach die Achtsamkeit von Lehrpersonen eine große Rolle. Eine hochschuldidaktische Konsequenz wäre hier etwa, Lehrpersonen dazu anzuregen, die eigene Haltung und pädagogische Handlungen vor dem Hintergrund einer solchen Denkfolie zu reflektieren. Nicht ganz unabhängig davon ist der Parameter Zeit als Einflussfaktor zu berücksichtigen: Irritationen aufzugreifen erfordert Reflexionsphasen bzw. Phasen des Nachspürens, die zwar ihren Ausgang im Fachlichen nehmen, darüber jedoch hinausgehen. Irritationen erfahren oder auch hervorzurufen, ist subjektiv: Was für den einen irritierend wirkt, hinterlässt bei der anderen keine unmittelbar fühlbaren Spuren. Wünschenswert in didaktischer Perspektive scheinen daher – so deuten es Dartsch und Krause-Benz an unterschiedlicher Stelle an – möglichst vielfältige Unterrichts- bzw. Musiziersettings sowie methodische Abwechslung, um auf individueller Ebene Irritationen Raum zu geben. Sowohl Dartsch als auch Krause-Benz gehen davon aus, dass es sich nicht um ‚ausgewachsene‘ Krisen handeln muss, die Bildungsprozesse ermöglichen, sondern um ‚kleine‘ Störungen, die sich als gewinnbringend erweisen können. Insofern lassen sich sowohl Dartschs als auch Krause-Benz’ Ausführungen als Plädoyer für einen irritationsfreundlichen Unterricht lesen. Wie ein solcher in der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung an Musikhochschulen¹⁸ aussehen kann bzw. sich Irritationsfreundlichkeit auch strukturell an Musikhochschulen widerspiegeln kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

4. Impulse für die künstlerisch-pädagogische (Aus-)Bildung an Musikhochschulen

Anknüpfend an die vorherigen Überlegungen stellt sich nun die Frage, inwiefern Irritationsfreundlichkeit in der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung an Musikhochschulen¹⁹ nutzbar gemacht werden kann bzw. sich curricular abbilden lässt. Gegenwärtig sind Curricula (in Form von Modulhandbüchern) nur selten darauf ausgelegt, Irritationen Raum zu geben. Im Folgenden sollen daher (hochschuldidaktische) Impulse gegeben werden, Irritationsfreundlichkeit als Bildungspotenzial mitzudenken, zu ermöglichen und damit die hochschulische Ausbildung vielleicht ein Stück weit zu transformieren.

Selbstverständlich können die Impulse in keiner Weise ein Garant für das Auftreten von Bildungsprozessen sein, die letztlich kontingent bleiben. Auch sind an einigen Standorten bereits einige der hier folgend aufgelisteten Impulse berücksichtigt. Individuelle Ausgestaltungen von Lehrveranstaltungen und Haltungen von Dozierenden tun ihr Eigenes, um ermöglichend für oben dargestellte Bildungsprozesse zu wirken.

¹⁸ Und in übertragendem Sinn natürlich auch in sämtlichen anderen (hochschulischen) Bereichen.

¹⁹ Mit Künstlerisch-Pädagogische Ausbildung (KPA) sind hier Studienangebote wie Instrumental- und Gesangspädagogik, Elementare Musikpädagogik und Vergleichbare gemeint.

Folgende Impulse verstehen sich als Inspirationsquelle für Personen, die in der hochschulischen Lehre und/oder in der Studiengangsentwicklung arbeiten. Ich leite sie aus den unter 2.3 und 3. dargelegten Perspektiven sowie aus meiner eigenen Erfahrung (durch Lehre, Gespräche, Literatursichtung) ab. In die folgenden Vorschläge fließen zudem Ideen ein, die im Rahmen des World-Cafés, das auf dem Freiburger Symposium stattgefunden hat, eingebracht wurden. Entsprechende Bildergebnisse der Gruppendiskussion sind im Anhang abgebildet und dienen hier der Anregung von Lesenden.

Die Überlegungen zur hochschulischen (Aus-)Bildung beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche, die ich hier wie folgt systematisiere: erstens in einen inhaltlich-methodischen Bereich (Ebene des Unterrichts), zweitens einen Bereich der Prüfungen/Prüfungsformen sowie drittens einen Bereich weiterer Rahmenbedingungen. Selbstverständlich berühren und beeinflussen sich diese Bereiche. So hat beispielsweise die Implementierung von Lernwerkstätten strukturelle Konsequenzen sowie Konsequenzen für die Prüfungen. Die Systematisierung dient hier lediglich einer nachvollziehbaren Übersicht. Andere Systematisierungen sind möglich. Die Überlegungen schließen nach Möglichkeit jeweils mit veranschaulichenden Beispielen, die selbstverständlich nicht generalisierbar sind, sondern nur exemplarischen Charakter haben.

4.1 Inhalte und Methoden

4.1.1 Biografiearbeit

Um eigene Irritationen retrospektiv zu benennen, einzuordnen und so bestenfalls Bildungswege nachzuzeichnen, bietet es sich an, vermehrt Biografiearbeit²⁰ in Lehrveranstaltungen einzu binden. So eignet sich die Arbeit in kleinen geschützten Gruppen, in denen unter Anleitung einer Moderatorin oder eines Moderators über krisenhafte Momente beim Erlernen des Instrumentalspiels bzw. Singens, beim Musizieren in Ensembles oder bei künstlerischen Auftritten gesprochen wird. Durch angeleitete Wahrnehmungs-, Assoziations- und Reflexionsübungen können Studierende eigene Reaktionsweisen auf krisenhafte Momente reflektieren, Irritationen als gewinnbringend erfahren und ggf. positiv bewerten. Durch die Begegnung und das Gespräch mit anderen Studierenden besteht die Möglichkeit, eigene – möglicherweise bislang unhinterfragt übernommene – Rollenbilder, Wertvorstellungen und Normen in Frage zu stellen. Im Rahmen der Biografiearbeit spielen die Begegnung mit Lehrenden, die Begleitung des Instrumentalspiels durch die Eltern oder anderen Bezugspersonen sowie (Anti-)Vorbilder eine wichtige Rolle. Durch Auseinandersetzung mit Erlebtem kann eine Revision eigener Wertvorstellungen erfolgen.

Krisenhafte Momente oder Irritationen können zum Beispiel Aussagen von Lehrenden sein, genauso aber auch anhaltende Muskelschmerzen beim Spielen, die am Ende zu einer Haltungsänderung bzw. Änderung des Muskeltonus am Instrument führen.

²⁰ Siehe zum Beispiel Gudjons, Wagoner-Gudjons & Pieper, 2020 und Hölzle & Jansen, 2011.

4.1.2 Instrumentenübergreifende Lehrpraxissettings

In künstlerisch-pädagogischen Studiengängen bietet es sich an, über die üblichen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen (hier: instrumentenspezifisch, gesangsspezifisch, EMP oder Rhythmik) hinaus instrumentenübergreifende Lehrpraxissettings anzubieten, in denen ausgehend von Unterrichtsversuchen unabhängig vom jeweiligen Hauptfach über Irritierendes gesprochen wird. Hierbei können unterschiedliche Auffassungen über das Musizieren, das Musizierenlernen ans Licht treten. Irritationen machen auf fachkulturelle Praktiken aufmerksam, können retrospektiv Bedeutungszuweisungen und Adressierungen offenbaren und auf diese Weise vielleicht Veränderungen des Welt- und Selbstverhältnisses begünstigen. Dabei sollte der Lehrpraxisunterricht Werkstattcharakter haben, der Raum lässt, Irritationen zu besprechen und auf einer Metaebene zu reflektieren. Hierbei bietet es sich an, vermehrt Videoaufnahmen von Unterrichtssituationen in die Lehrveranstaltung einzubinden. So können Irritierendes und damit verbundene verbale und körperliche Reaktionen der Beteiligten wiederholt angesehen und besprochen sowie unterschiedliche Blickwinkel auf eine Situation berücksichtigt werden. Dabei geht es – zumindest im ersten Schritt – nicht um das Ausfindigmachen potenziell richtiger oder falscher Methoden oder um das Identifizieren richtiger oder falscher Bewegungsabläufe beim Instrumentalspiel, sondern um die gemeinsame Diskussion von Wahrgenommenem. Diese kann Perspektiven erweitern und Lernwege identifizieren und so vielleicht in einem weiteren Schritt zu methodischen Schlussfolgerungen führen. So kann eine Schülerin (einerlei ob Studentin oder Musikschülerin) beispielsweise von einer Bemerkung oder Geste der Lehrperson erschüttert und ‚gelähmt‘ worden sein, während die Lehrperson über das Schweigen ihrer Schülerin brüskiert ist. Durch das Aufgreifen der Irritation kann die Lehrperson von einer Geste, die sie zuvor als lernförderlich eingestuft hat, in diesem spezifischen Kontext Abstand nehmen. Als Bildungsmoment könnte bezeichnet werden, wenn sich eine Haltungsänderung der Lehrperson²¹ vollzieht, die ihr ermöglicht, mit erweiterten Perspektiven auf bestimmte Handlungsmuster zu sehen und entsprechend zu reagieren (gewohnte Situationen mit anderem Ohr zu hören, bzw. mit anderen Augen zu sehen).

4.1.3 Musiklernwerkstätten

Nach dem Vorbild von Hochschullernwerkstätten²² können an Musikhochschulen Musiklernwerkstätten eingerichtet werden. In diesen kann gejammt, vorgespielt, diskutiert, reflektiert und ausprobiert werden. Lernwerkstätten zeichnen sich dadurch aus, „dass der Fokus auf den Lernprozessen Erwachsener (Studierender und Dozierender) liegt und durch deren kritische Analyse Bedingungen für die Motivation und Organisation selbstbestimmten Lernens erfahren werden“ (Schöps et al., 2019, S. 30). Sie weisen experimentellen Charakter und Ergebnisoffenheit auf. Somit zielen sie nicht auf das Erlernen bestimmter vorgegebener Kompetenzen. Im Zentrum steht die Selbsterfahrung der Studierenden. Dozierende verstehen sich weniger als anleitend, sondern vielmehr als begleitend, partizipierend und moderierend. Im Falle einer *Musiklernwerkstatt* ist der Gegenstandsbezug auf Musik und Musizieren festgelegt. Spezielle

²¹ Im Rahmen eines Lehrpraxissettings wäre die Lehrperson ein:e Student:in.

²² Inzwischen gibt es zahlreiche Veröffentlichungen und Verständnisse von Hochschullernwerkstätten. Den Versuch einer Systematisierung bzw. Definition hat Schöps (2019) gemacht, auf dessen Annahmen folgende Ausführungen basieren.

Themenwünsche bringen die Teilnehmenden ein. Material, das in der Werkstatt genutzt werden kann, wird je nach Möglichkeit in der Regel von den Lernbegleiterinnen und -begleitern und nach Möglichkeit von den Studierenden bereitgestellt. Dies können traditionelle oder neue Instrumente sowie die Stimme sein, genau wie Video- und Audioequipment, Computer, Bücher, Tafel und Weiteres. Auch scheinbar weniger musikbezogene Materialien können als Anregung fungieren, um sich mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen.

Ähnlich wie in den Lehrpraxissettings (4.1.2) kann auch hier bei erlebten Irritationen oder zunächst ‚komisch‘ Erscheinendem innegehalten und nachgespürt werden, wobei es wichtig ist, dass dies möglichst angstfrei geschieht. Eine sensible Moderation ist daher erforderlich. Lehrpersonen sollten sich daher weniger als „Expert:innen auf dem spezifischen Fachgebiet, sondern als Expert:innen des Lernens und der Lernbegleitung“ (Schöps et al., 2019, S. 29, Genderschreibweise im Original mit*) verstehen. Natürlich ist zu bedenken, dass es in der institutionalisierten Form keinen hierarchiefreien und auch keinen machtfreien Raum (Rüdiger, 2021) gibt: Studierende stehen unter anderem infolge des Bewertungszwangs durch die Dozierenden in deren Abhängigkeit. Es schließt sich daher die grundsätzliche Frage nach der Verankerung von Musiklernwerkstätten auf strukturell-organisatorischer Ebene an: Inwieweit lassen sich die Lernwerkstätten curricular abbilden bzw. ist es überhaupt sinnvoll, diese curricular einzubinden? Ausgehend von der Idee, dass Lernwerkstätten durch ihre „Andersartigkeit“ (Schöpf et al., 2019, S. 24) geprägt sind, sind Extracurricularität und Bewertungsfreiheit möglicherweise auch die Bedingungen für die Möglichkeit der Andersartigkeit. Diese Fragen müssen hier letztlich noch offen bleiben. Sie zu beantworten, heißt, sich mit strukturellen Gegebenheiten und Prüfungsformen auseinanderzusetzen. Eine Idee wäre, die üblichen Unterrichtszeiten von 60- bzw. 90-minütigen Einheiten aufzubrechen und zeitlich auszudehnen, sodass ein Werkstatttreffen zum Beispiel mehrere Stunden, mindestens jedoch 120 Minuten, dauern kann.

4.1.4 „Knowing with“-Labor

Ein den Musiklernwerkstätten ähnliches Beispiel für die Ermöglichung, produktiv mit Irritationen umzugehen, beschreiben Andreas Doerne und Wolfgang Lessing in ihrem Artikel *Durch die Brille des „knowing with“* (Doerne & Lessing, 2020). Sie stellen ein „Unterrichtslabor“ vor, in dem Studierende in unterschiedliche Rollen, von beobachtender Person, über Lehrperson bis zu Schüler:in schlüpfen und durch eine theoretische Brille, das heißt aus Perspektive einer bestimmten Theorie („knowing with“) eine Unterrichtssituation gestalten und beobachten. Auch wenn die Autoren an keiner Stelle von Irritationen sprechen, befördert der Ansatz durch die Einbindung mehrerer Lehrpersonen sowie durch die häufigen Rollen- und Perspektivenwechsel das Entstehen von Situationen, die auf den ersten Blick vielleicht ‚komisch‘, ungewohnt oder kurz: irritierend wirken. Gleichzeitig birgt das Laborhafte und der Einsatz von Videoaufnahmen die Möglichkeit in sich, auf diese Situationen genau reflektierend einzugehen. In dem Labor gehe es nicht um das „reibungslose [...] Durchführen von Lehrproben auf der Grundlage vermeintlich gesicherten, expliziten Fachwissens, sondern darum, sich experimentierend mit möglicherweise ungewohnten musizierpädagogischen Handlungsweisen vertraut zu machen bzw. bereits gewohnte musizierpädagogische Handlungsweisen experimentell zu erweitern“ (Doerne & Lessing, 2020, S. 7). Somit werden hier die unter 2.3.2 dargestellten

Empfehlungen aufgegriffen und das Labor kann als Lehrveranstaltung modellhaft in die Künstlerisch-Pädagogische Ausbildung eingebettet werden.

4.1.5 Räumliche Veränderung

Hochschulische Lehrveranstaltungen werden in der Regel wöchentlich in festgelegten Räumlichkeiten (Seminarraum, Hörsaal, Probenraum) angeboten. Daneben gibt es festgelegte Projektzeiten, mit denen auch phasenbezogen Ortswechsel verbunden sind: So findet zum Beispiel ein Praktikum an der Musikschule oder in einem Opernhaus, Konzerte in anliegenden Clubs oder Konzerthäusern statt. Selten jedoch sind räumliche Veränderungen in laufenden Lehrveranstaltungen vorgesehen. Warum nicht den Seminarunterricht einmal in die Musikschule verlegen? Oder in das Konzerthaus? In eine umliegende Kultureinrichtung? Teile des Seminars mit einer Landheimfahrt verbinden? Ein Seminar im Wechsel online und in Präsenz laufen zu lassen, um dabei auch die jeweiligen Auswirkungen auf das Lernen zu beobachten? Weiter bietet es sich an, Akteur:innen einzubeziehen, die nicht (oder nur partiell) der Hochschule angehören – etwa Musikschullehrkräfte, Schüler:innen, die Musikerinnen ortsansässiger Orchester oder Mitarbeiter:innen von Kultureinrichtungen (zum Beispiel Musiktheaterpädagog:innen). Darüber hinaus scheint es durchaus sinnvoll, auch einmal (vermeintlich) fachfremde Branchen einzubeziehen: So könnte in einem musikpädagogischen Grundlagenseminar eine Hospitation oder gar eine gemeinsame Sitzung zusammen mit einem Grundlagenseminar der Wirtschaftswissenschaften, der Chemie oder des Maschinenbaus geplant werden: Fachprämissen können zutage treten und damit verbundene Vorstellungen vom Lernen. Warum nicht Kontakt mit einem fachfremden Unternehmen aufnehmen und für Angestellte ein Musizierungsangebot schaffen? Durch die Konfrontation mit Neuem können Irritationen hervorgerufen werden, die möglicherweise Lehr- und Lernverständnisse offenbaren. Das Bewusstsein hierüber kann gerade für das Unterrichten, aber auch zur Förderung des Selbstverständnisses förderlich sind.

4.2. Bewertung und Prüfung

Wie bereits zuvor beschrieben, stellt sich die Frage, wie Bewertungen vorgenommen werden und Prüfungen aussehen können, um transformatorische Bildungsprozesse abzubilden. Da Letztere nicht herbeigeführt, sondern höchstens initiiert oder angeregt werden können, lässt sich ihr Zustandekommen (oder ihr Fehlen) nicht durch Prüfungsformate feststellen. Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, bestehende Prüfungsformen in den Blick zu nehmen und gegebenenfalls um Alternativen zu ergänzen, damit möglichst vielfältige Ermöglichungsräume für unterschiedliche Studierende geschaffen werden können. Ob Irritationen bildungsrelevant sind bzw. waren, lässt sich insbesondere in der Retrospektive nachempfinden. Im Folgenden werden daher einige Möglichkeiten vorgeschlagen, diese Retrospektive einzubeziehen und dem Prozess des Lernens, das heißt den Folgen möglicher Irritationen, Raum zu geben und in die Bewertung mit einzubeziehen. Ganz grundsätzlich stellt sich die Frage nach der Rolle von Bewertungs- bzw. Zensurfreiheit als möglicher Bedingung für Bildungsprozesse. Sie kann an dieser Stelle nicht hinreichend beantwortet werden, sollte jedoch bei der Änderung von Lehrveranstaltungen, Curricula und Prüfungsordnungen stets mitbedacht werden.

4.2.1 Portfolio(-ähnliche) Prüfungen

In der Regel sind die meisten Prüfungen in der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung produktorientiert und beziehen sich auf eine Momentaufnahme: Bewertet werden ein Konzert, eine Seminararbeit, eine Klausur, eine Lehrprobe.²³ Um eine Entwicklung – oder vielleicht besser: Transformation – nachvollziehbar zu machen, scheint es sinnvoll, vermehrt den Prozess in den Fokus von Prüfungen bzw. Bewertungen zu legen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, dies zu tun, etwa durch das Erstellen und Bewerten von Portfolios. In der Regel besteht ein solches aus mehreren schriftlichen Dokumenten, die im Laufe eines Semesters oder Studienjahres erstellt werden. In einem Unterricht wie „Arrangieren“ lässt sich so etwas beispielsweise gut umsetzen: etwa, indem mehrere Stücke arrangiert und gesammelt werden. In dieser Sammlung sollte eine Reflexion der musikpädagogischen Intentionen sowie des Lernprozesses enthalten sein, die in die Bewertung mit einfließt.

Aber auch in einem weiteren Verständnis von Portfolio können Einzelleistungen sowie Prozessdokumentationen zu Bewertungen führen, etwa in „Lehrpraxis-Portfolios“ (oder Ähnlichem): Statt einer einzelnen Lehrprobe am Ende eines Studienjahres könnten mehrere kurze Unterrichtssequenzen, die während des Semesters stattfinden, bewertet werden. Neben den Unterrichtssequenzen würden dann auch Videoaufnahmen (etwa Erstellung von Tutorials oder schriftlich kommentierte Unterrichtsaufnahmen) oder Videoanalysen bzw. -reflexionen von Unterrichtsszenen (etwa in Kombination aus schriftlichen und mündlichen Teilprüfungen im Rahmen oder im Anschluss eines Unterrichts) in die Bewertung einfließen. Ein weiterer Bestandteil eines solchen Portfolios könnten schriftliche Unterrichtsentwürfe sowie die Dokumentation und Reflexion der eigenen Entwicklung und der eigenen Vorstellungen über das Unterrichten sein. Hierbei wäre es natürlich hilfreich, Perspektiven der Irritation einzubinden (das heißt nach diesen zu fragen). Dies erfordert eine klare Aufgaben- und Zielstellung. Inwieweit bzw. nach welchen Kriterien die Qualität eines solchen Reflexionsprozesses beurteilbar ist, ist noch nicht hinreichend geklärt und bedarf weiterer Überlegungen.

4.2.2 Videobasierte Prüfungen

Wie bereits zuvor angedeutet, kann im Rahmen von Portfolios, aber auch im Rahmen von mündlichen Prüfungen mit Videoaufnahmen gearbeitet werden. So könnte sich eine Prüfung im Bereich Instrumentaldidaktik oder Fachdidaktik auf eine von einer Studentin oder einem Studenten aufgenommene Unterrichtssequenz beziehen. Um den Prozess bzw. die Retrospektive in den Mittelpunkt des Bewertens zu stellen, könnte der Unterricht gehalten und gleichzeitig aufgenommen werden. Auf den Unterricht würde eine unmittelbare schriftliche und mündliche Einschätzung direkt nach dem Unterrichten erfolgen. Eine weitere Reflexion könnte auf Basis des aufgenommenen Unterrichtsvideos zwei Wochen später stattfinden. Die Auswertung kann zum Beispiel in einer mündlichen Einzelprüfung, aber auch im Rahmen von Gruppengesprächen oder einer schriftlichen Einschätzung erfolgen. Selbstverständlich können auch Videos von Unterricht, an dem Studierende nicht beteiligt waren, als Ausgangspunkt für

²³ Siehe exemplarisch die Modulhandbücher des Bachelor Instrumental- und Gesangspädagogik an der HfM Dresden: <https://www.hfmd.de/studium/kuenstlerisch-paedagogische-ausbildung/instrumental-und-gesangspaedagogik>, [Zugriff am 31.3.2023].

Reflexionen und Prüfungen fungieren und zum Beispiel mit gängigen Forschungsmethoden analysiert werden.²⁴

4.2.3 Tagebuchdokumentation

Weiter ist es denkbar, der Retrospektive und dem Prozess mehr Aufmerksamkeit zu schenken, indem Entwicklungen – etwa vom eigenen Unterrichten oder dem eigenen Üben – über einen längeren Zeitraum dokumentiert und eingeschätzt werden. Hierzu sollten Studierende den Übe- bzw. Unterrichtsprozess dokumentieren – etwa durch ein Tagebuch, in dem Gedanken, gegenstandsbezogene Handlungen wie Gespräche mit Kommiliton:innen oder das Lesen von Literatur, aber auch Gefühle notiert werden. Hier können und sollen ebenso Irritationsmomente festgehalten werden. Es reicht eine stichpunktartige schriftliche Dokumentation oder eine Dokumentation in Form von Audiodiktaten. Diese muss über einen festgelegten Zeitraum als Prüfungsvorleistung bei der Lehrperson einreicht werden, wird jedoch nicht mit bewertet, damit die/der Student:in möglichst offen vorgehen kann. Bewertet wird am Ende zum Beispiel eine Präsentation oder schriftliche Reflexion des gesamten Lernprozesses.

4.2.4 Gruppenprüfungen

Weiter bieten sich – insbesondere bei Videoaufnahmen von Unterrichtssituationen – auch Prüfungsformen an, wie sie in Assessment Centern vorgenommen werden (Manukjan & Wendt, 2017, S. 10). So könnte ein Irritationsmoment in einem Video herausgestellt werden bzw. die Aufgabe lauten, Irritations- und Lernmomente im Unterricht ausfindig zu machen. Die Studierenden sollten dann gemeinsam reflektieren und Handlungsstrategien entwerfen, die Bildungsprozesse möglicherweise begünstigen. Es ist denkbar, die Gruppenarbeit in zwei zeitlich versetzte Blöcke aufzuteilen, um dem Nachspüren von Irritation entsprechend Zeit einzuräumen. So könnten beim ersten Treffen Teilergebnisse und nach einem bestimmten Zeitraum weitere Ergebnisse vorgestellt werden. Auch schriftliche Zwischenberichte können eingereicht werden. Am Ende wird der Entwicklungsprozess (oder besser: Transformationsprozess?) sowie Reflexionsgrad der einzelnen Studierenden durch die prüfenden Personen beurteilt.

4.2.5 Weiterführende Gedanken

Die Möglichkeiten, Prüfungen abzunehmen, sind vielfältig. Es ließen sich an dieser Stelle noch weitere Modifizierungen bzw. Alternativen finden. Sämtliche Vorschläge sind abhängig von örtlichen, zeitlichen bzw. personellen Kapazitäten. Es kann keine per se guten oder schlechten Formen geben. Abschließend soll daher nur noch angedeutet werden, was im World-Café zur Sprache kam: Das war einerseits der Wunsch, vermehrt fachfremde Prüfende in Prüfungen einzubeziehen sowie Selbst- und Fremdevaluation in Verbindung zueinander zu bringen. Letzteres kann zum Beispiel in Form von dialogischen oder Gruppenprüfungen umgesetzt werden. Wer sich mit dem Thema auseinandersetzt, kommt nicht umhin, grundlegende Fragen zu stellen: ob und inwiefern überhaupt geprüft werden muss, inwiefern Noten ein sinnvolles Abbild von Leistungen sind, welche Alternativen es gäbe und organisatorisch umsetzbar sind (vor dem Hintergrund hoher Studierendenzahlen und dünner Personaldecke). Diese und weitere

²⁴ Beispielfhaft genannt seien sie Situationsanalyse (Clarke, 2012) sowie Metaphernanalyse (Schmitt et al., 2018).

Fragen können hier nicht abschließend beantwortet werden. Sie werden am Ende noch einmal zusammengefasst.

4.3 Weitere Rahmenbedingungen

Zuletzt möchte ich zwei weitere Themen anführen, die für mich an die Überlegungen zu Irritationsfreundlichkeit anknüpfen. Ich habe sie mit „weitere Rahmenbedingungen“ überschrieben, da sie in unterschiedliche Bereiche der Künstlerisch-Pädagogischen Ausbildung reichen.

4.3.1 Fort-/Weiterbildung im Kollegium

Unter 2.3.2 und 3.3 wurde auf die Wichtigkeit der Haltung von Lehrpersonen verwiesen. Diese spielt eine entscheidende Rolle bei der Frage, wie Irritationen wahrgenommen, aufgegriffen und in den Unterricht einbezogen werden. Ein entscheidender Punkt, um Irritationsfreundlichkeit zu begünstigen, scheint daher, im Lehrkollegium ein Bewusstsein für das positive Potenzial von Irritationen zu schaffen bzw. zu vertiefen und diesem – ähnlich wie in der Arbeit mit Studierenden – in gemeinsamen Reflexionsprozessen nachzuspüren. Anknüpfend an 2.3.2 müsste es auch hier darum gehen, die „habituelle [...] Bereitschaft, eigene Überzeugungen in Frage zu stellen“ (Bähr et al., 2019, 19), aufzubringen sowie Fehlerfreundlichkeit auszubilden bzw. weiterzuentwickeln. Dies kann zum Beispiel durch theoretische Impulse zu transformatorischen Bildungsprozessen von außen (etwa durch Gastreferierende) erfolgen, die anschließend diskutiert werden. Hierbei können Möglichkeiten zur Sprache kommen, sich als Lernbegleitende wahrzunehmen und entsprechende Anreize zu schaffen. Darüber hinaus bietet es sich auch an, durch kollegiale Supervisionszirkel Möglichkeiten der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schaffen. Unterricht kann besucht oder per Video aufgezeichnet werden, Irritationsmomente können herausgestellt und über sie gemeinsam reflektiert werden.

4.3.2 Flexibler Hauptfachunterricht

An vielen Musikhochschulen ist der künstlerische Hauptfachunterricht – insbesondere im Bereich Klassik – häufig noch an eine Lehrperson (und die dazu gehörige „Klasse“) sowie eine Unterrichtsform (nämlich Einzelunterricht) gekoppelt. An die Empfehlungen von Bähr et al. (vgl. 2.3.2 Nr. 4 und 5) anknüpfend, schlage ich vor, dieses Unterrichtsverständnis zu erweitern bzw. zu flexibilisieren und Studierenden die Möglichkeit zu geben, mindestens zwei Hauptfachdozierenden zugeordnet zu werden.²⁵ Eine Unterrichtsaufteilung unter Hauptfachdozierenden könnte zum Beispiel phasenweise (wochen- oder semesterweise) erfolgen. Auch individuelle Aufteilungen zum Beispiel nach stilistischen Schwerpunkten oder Ähnlichem sind möglich. Denkbar ist ebenso, dass Lehrpersonen phasen- oder stundenweise fachübergreifenden Unterricht übernehmen (zum Beispiel ein Horndoziert unterrichtet eine Cellostudentin, eine Professorin für Alte Musik einen Jazz-Studenten). Mir sind zwei solcher Fälle bekannt, die auf Wunsch einer Studentin bzw. eines Studenten vorgenommen wurden und sich fruchtbringend ausgewirkt haben. Eine Begegnung mit fachfremden Personen bzw. fremden (Fach-)Kulturen können (Musizier-)Praktiken und Denkweisen in Frage stellen. So ist beispielsweise an

²⁵ Entsprechende Änderungen hätten dann auch Auswirkungen auf die Zusammensetzung von Prüfungskommissionen.

unterschiedliche Spielhaltungen zu denken (wie zum Beispiel die Bogenhaltung beim Violinspiel), die einer Person mehr oder weniger liegt und nie unabhängig von Werkinterpretationen und Klanggeschmack sind. Hier könnte ein alternativer Ansatz zu Irritationen führen, um dann evtl. bei der Auflösung bestehender Schwierigkeiten oder gar Blockaden zu helfen. Durch unterschiedliche Herangehensweisen an ein Problem, sei es bei einer schwierigen Stelle in einem Stück oder auch einfach nur durch eine veränderte Ansprache, die in einem Fall motivierend, in einem anderen Fall entmutigend wirken kann, können sich Irritationen zeigen. Sie entstehen durch den Bruch mit Gewohntem. Die ‚Andersheiten‘ entzünden im besten Fall neue Denk- und Handlungsprozesse und vielleicht auch künstlerische Qualitäten (wenn zum Beispiel durch die Begegnungen neue Stilistiken geschaffen werden).

Weiter ist es möglich, nicht nur die Zuordnung zu Hauptfachdozent:innen, sondern auch die Unterrichtsform zu flexibilisieren und statt Einzelunterricht eine Kombination aus Einzel- mit Gruppenunterricht anzubieten,²⁶ sodass auch hier unterschiedliche Begegnungen und andere Beziehungsgeflechte möglicherweise dazu beitragen, Muster aufzubrechen und neue Impulse zu setzen.

5. Offene Fragen zum Weiterdenken und -diskutieren

Die Impulse, Irritationsfreundlichkeit im Rahmen von Künstlerisch-Pädagogischen Ausbildungen an Musikhochschulen mitzudenken, ließen sich freilich noch erweitern. Gerade in Bezug auf den Hauptfachunterricht deutet sich die Wichtigkeit von Durchlässigkeit an, die in größerem Sinn auch zwischen einzelnen Studiengängen (etwa Lehramt, künstlerische Ausbildung und KPA) zu denken wäre. Dies und vieles mehr sprengt jedoch den Rahmen vorliegenden Artikels. Die Darstellung des irritationsfreundlichen Unterrichts nach Bähr, Gebhard et al. sowie meine anschließenden Überlegungen haben gezeigt, dass es Fragen gibt, die hier nicht abschließend beantwortet werden können und des Weiterdenkens und -diskutierens bedürfen. Wenn vorliegender Artikel Anregungen hierzu gibt, hat er sein Ziel erreicht. Im Folgenden fasse ich einige der offenen Fragen zusammen in der Hoffnung, dass sie nicht nur Schluss, sondern insbesondere auch Anschluss bieten.

1. Wie sind transformatorische Bildungsprozesse (Zensurfreiheit) in Prüfungen/Curricula/Zeugnissen abbildbar? Insbesondere Leistungen, die im Rahmen von bewertungsfreien Veranstaltungen erbracht wurden?
2. Wie kann Qualität von Reflexionsprozessen hergestellt, gesichert und beurteilt werden?
3. Inwieweit sind Ereignisse, ist Unvorhergesehenes ‚didaktisierbar‘? Sollen Irritationsmomente nur aufgegriffen (wie?) oder inszeniert werden?
4. Welche Rolle spielen Irritationen auf der Makroebene (gesellschaftliche Machtstrukturen)?
5. Wie kann die Idee transformatorischer Bildungsprozesse im Kollegium transportiert/erläutert werden?

²⁶ Siehe hierzu auch Bradler, 2022.

Literatur

- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr et al. (Hg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3–39). Wiesbaden: Springer.
- Berg, I.I. & Hoffman, F. (2022). *Das Lehren lernen. Instrumentalpädagogik auf dem Weg ins 20. Jahrhundert*. Mainz: Schott.
- Bradler, K. (2020). (Sich) gemeinsam entwickeln – Wege im künstlerischen Gruppenunterricht. In M. A. Waloschek & C. Gruhle (Hg.), *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen* (S. 145–166). Münster: Waxmann.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess: Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeldt: transcript.
- Bugiel, L. (2017). Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, Ereignisse zu machen. Kommentar mit Rezensionsabsicht zu „Markus Hirsch (Hg.): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen.“ *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/17-bugiel.pdf> [Zugriff am 31.3.2023].
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn*. Hg. und mit einem Vorw. von Reiner Keller. Wiesbaden: Springer.
- Combe, A., Gebhard, U. (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In I. Bähr et al. (Hg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 133–158). Wiesbaden: Springer.
- Combe, A., Gebhard, U. (2012). Entselbstverständlichung und Irritation. Konstellationen verstehenden Lernens. *Hamburg macht Schule*, 24 (4), 30–31.
- Dartsch, M. (2019): *Didaktik künstlerischen Musizierens. Für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2010): *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden; Leipzig; Paris: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2007). Denkend musizieren, musizierend denken. Zur Bedeutung der kognitiven Entwicklung für die Elementare Musikpädagogik mit Kindern von null bis sechs Jahren. In M. Dartsch (Hg.), *Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik* (S. 29–32). Bonn: Verband deutscher Musikschulen.
- Doerne, A., Lessing, W. (2020). Durch die Brille des „knowing with“. Grundlegende Überlegungen zur Gestaltung von IGP-Studiengängen. *üben & musizieren*, 5, 6–8.
- Dreßler, S. (2016): *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Elliott, D. J., Silverman, M., Bowman, W. D. (2016). *Artistic citizenship. Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. New York: Oxford University Press.
- Elliot, D. J. (2012). Another Perspective. Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*, 99, 21–27. <https://doi.org/10.1177/0027432112452999> [Zugriff am 05.04.2023].
- Fischer, Lichte, E. (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B. & Pieper, M. (2020). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. 8. unveränderte Auflage. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.
- Hölzle, C. & Jansen, I. (Hg.) (2011). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kokemohr, R. (2017). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozesstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld: Transcript.

- Kokemohr, R. (1985). Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr- und Lernprozessen. In R. Kokemohr & W. Marotzki (Hg.), *Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht* (S. 177–235). Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, R.-T. (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In K. Kramer et al. (Hg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275–288). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21220> [Zugriff am 05.04.2023].
- Krause-Benz, M. (2018): Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performativität verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.): *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 31–48). Berlin: LIT.
- Krause-Benz, M. (2016): Zur Bildungsrelevanz eines ereignisreichen Musikunterrichts. In M. Hirsch (Hg.): *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* (S. 69–86). Münster: Waxmann.
- Krause-Benz, M. (2008): Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff? *Diskussion Musikpädagogik* 40, 46–51.
- Lessing, W. (2021). Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben – und wenn ja, wie müsste sie aussehen? *üben & musizieren.research* 1, 1–16. Online verfügbar unter: https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2021_lessing/ [Zugriff am 05.04.2023].
- Lessing, W. (2018). Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In W. Rüdiger (Hg.). *Instrumentalpädagogik – wie und wozu?* (S. 19–50). Mainz: Schott.
- Mahlert, U. (2020). *Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf. Eine persönliche Bestandsaufnahme*. Mainz: Schott.
- Manukjan, A. & Wendt, C. (2017). *Handreichung: Kompetenzorientierte Prüfungsformate*. Online verfügbar unter: https://www.fokuslehre.ovgu.de/fokuslehre_media/Publicationen/Handreichungen+_Konzepte/Handreichung_Pr%C3%BCfungsformate_17_04_12-p-614.pdf [Zugriff am 31.3.2023].
- Martens, M., Rabenstein, K. et al. (Hg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegungen von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mersch, D. (2011). *Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mersch, D. (2010). *Posthermeneutik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern*. Opladen: Budrich.
- Röbke, P. (2016). Von der Unverfügbarkeit des Musiziermoments. Eine Spurensuche in der Instrumentalpädagogik. In: N. Ardila-Mantilla, P. Röbke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Unterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 45–64). Mainz: Schott.
- Röbke, P. (2014). Performing! Translation? Von den Grenzen des Übersetzens und Verstehens in den performativen Akten des Musizierens und Hörens. In W. Hasitschka (Hg.), *Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft* (S. 289–307). Wien: Löcker.
- Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit*. Berlin: Suhrkamp.

- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rüdiger, W. (2021). „Es gibt keinen machtfreien Raum“. Gespräch mit Björn Kraus über Machtverhältnisse im Unterricht. *üben und musizieren*, 1/2021, 12–15.
- Rüdiger, W. (Hg.) (2018). *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven*. Mainz: Schott.
- Schmitt, R., Schröder, J., & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Schöps, M., Rumpf, D., Kramer, K. (2019). Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis. In Tänzer et al. (Hg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 19–31). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20185> [Zugriff am 05.04.2023].
- Spychiger, M. (2014). Die schwierige Stelle anlächeln. Zur Entwicklung von Fehlerkultur in der Instrumentalpädagogik. *üben & musizieren*, 2, 32–34.
- Stöger, C. (2021). Nicht zu fassen – Konstruktionen des Faches Musik. In K. Schilling-Sandvoß et al. (Hg.): *Musikalische Bildung. Didaktik – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Theorie*. Festschrift für Werner Jank (S. 215–227). Innsbruck u.a.: Helbling.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Anhang: Fotos der Diskussionsergebnisse im Rahmen des World-Cafés zum Thema „Irritation“

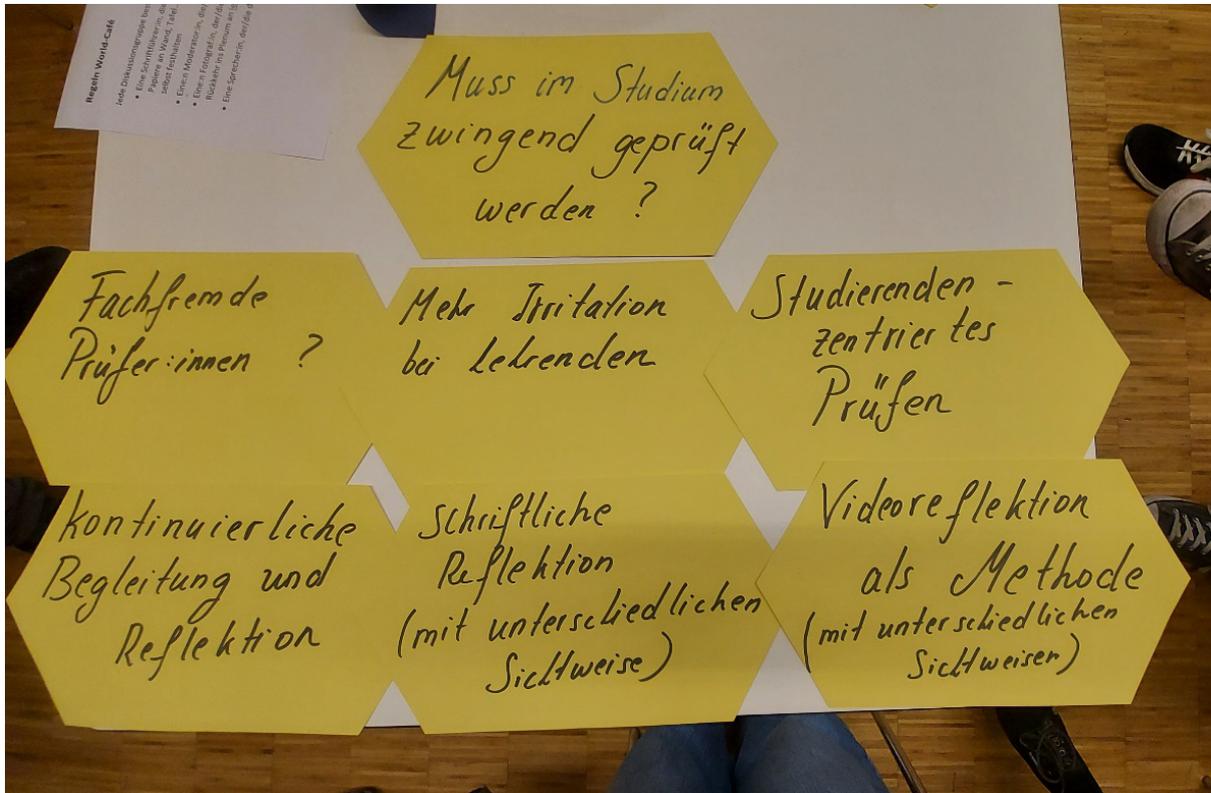


Abb. 1: Notizen zu Irritationsfreundlichkeit – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 1

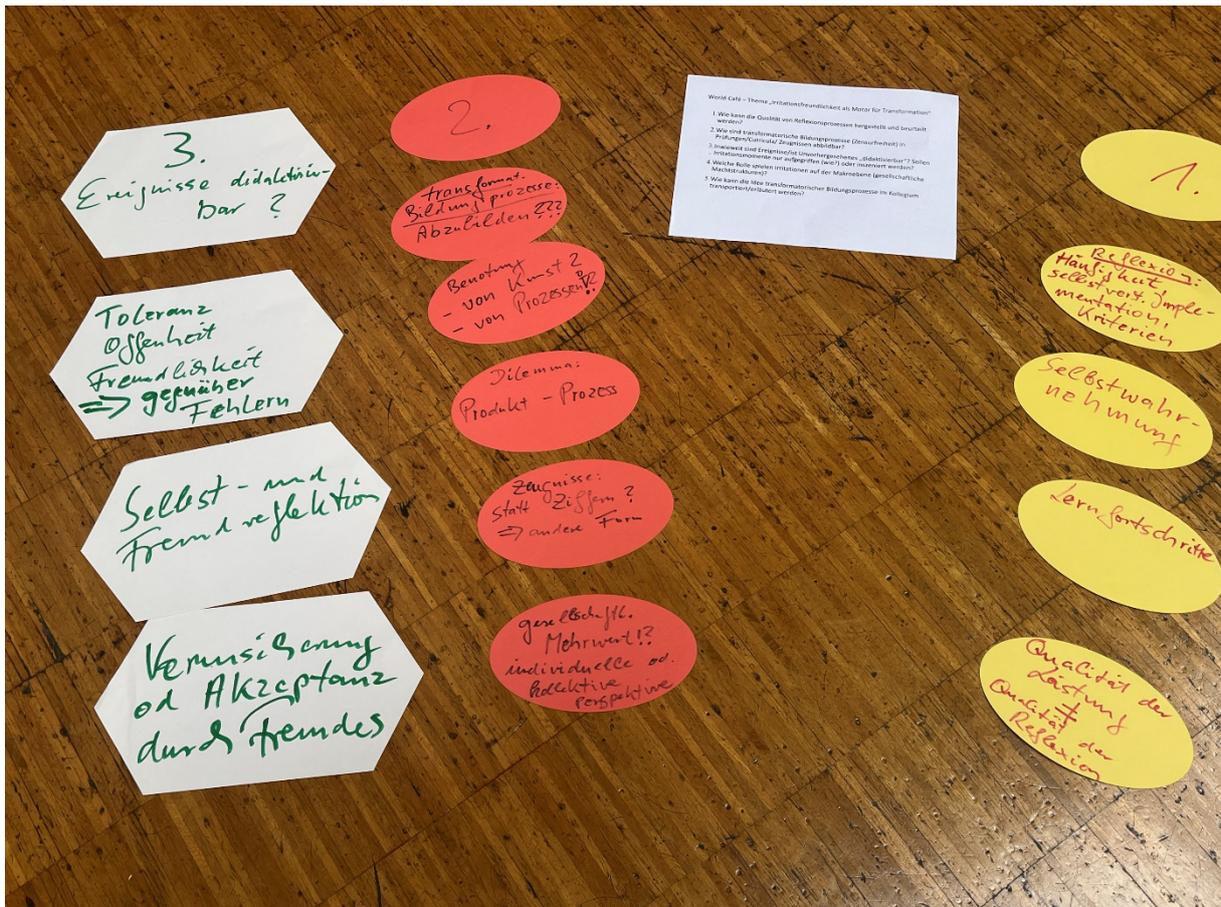


Abb. 2: Notizen zu Irritationsfreundlichkeit – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2

Katharina Bradler

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden

Wettiner Platz 13

01067 Dresden

Deutschland

E-Mail: katharina.bradler@mailbox.hfmd.de

Forschungsschwerpunkte: Klassenmusizieren, Diversität, Inklusion, Musizieren und Ethik

Stichworte: *Irritation, Krise, transformatorische Bildungsprozesse, Musikhochschule, Künstlerisch-Pädagogische Ausbildung*